

collection École
Documents d'accompagnement des programmes

Arabe

cycle des approfondissements (cycle 3)

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé par :

Frédérique SICARD-FRAISSE professeur à Montpellier

Brigitte TAHHAN IA-IPR à Versailles

Sophie TARDY professeur à Paris

sous la responsabilité de Philippe Joutard, président du groupe d'experts
sur les programmes de l'enseignement primaire.

Remerciements à tous ceux, à toutes celles, qui ont contribué,
par leurs conseils, leur aide ou leurs encouragements, à ce travail.

Coordination : Jean-Marc Blanchard, bureau du contenu des enseignements,
direction de l'enseignement scolaire.

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Élise Goupil

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix

Maquette et mise en pages : Atelier graphique

© CNDP, décembre 2002

ISBN : 2-240-00855-5

ISSN : 1629-5692

Sommaire

Introduction	5
Langue écrite, langue orale et registres de langue	9
Priorité à l'oral : pourquoi ?	9
Quelle place donner à l'écrit ?	10
Langue écrite et langue orale : dialectal ou littéral ?	11
Les échanges en arabe	13
Les supports	16
Les outils de la classe	16
Les outils du cours de langue	18
Les outils documentaires	21
Les activités	22
Les activités orales	22
Les activités de lecture, de reconnaissance graphique et de graphisme	23
Les activités de découverte du monde arabe	28
FICHE 1. Conseils aux enseignants	29
FICHE 2. Démarche et déroulement de la séance	31
Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques	31
Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple	31
FICHE 3. Les activités au service des compétences	34
Activités de compréhension de l'oral	34
Activités d'expression orale	35
Activités de compréhension de l'écrit	36
Activités d'expression écrite	36
Activités ludiques	36
FICHE 4. Le conte	38
Le choix d'un conte	38
Le choix de la démarche	39
Participation des élèves	39
FICHE 5. Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines	40
FICHE 6. Bilan des acquisitions	41
FICHE 7. Document « passerelle »	43
Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève	43
Observations particulières	47

Introduction

Avant d'aborder les chapitres consacrés exclusivement à la langue arabe, voici quelques principes communs à l'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle 3. Cette introduction ainsi que les fiches en fin d'ouvrage constituent un cadre méthodologique de référence commun à toutes les langues.

Orientations générales

Les principes énoncés ci-dessous sont identiques à ceux appliqués dans les autres disciplines.

L'enseignement d'une langue vivante doit rendre l'élève acteur de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste donc à :

- organiser une progression raisonnée :
- en veillant à conforter les acquisitions antérieures par des reprises et par des synthèses régulières,
- en mettant en œuvre des activités langagières variées dont il organise la succession et assure la mise en cohérence ;
- rechercher l'efficacité et la rigueur tout en favorisant les approches ludiques les plus aptes à générer le plaisir de découvrir et d'apprendre à communiquer ;
- susciter la participation active des élèves et encourager les interactions et l'entraide ;
- faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès et de ceux qu'ils peuvent encore accomplir ;
- exploiter les erreurs de manière positive, notamment en les dédramatisant.

Les apprentissages linguistiques sont à concevoir comme un processus continu qui se développe, se perfectionne et s'enrichit sans cesse, nécessitant des reprises constantes et tenant compte des inévitables et fécondes périodes de latence. Dans le domaine de la langue vivante, comme dans toutes les circonstances de la classe où l'expression orale est favorisée, le maître veille à rendre les élèves attentifs, non seulement à ce qui se dit et aux intentions de celui qui parle, mais aussi à la manière de dire dans la langue.

Les élèves ont déjà une expérience scolaire, qui doit être prise en compte. Au cycle 3 en particulier, face à des documents authentiques, le maître sollicite les capacités déjà acquises, capacités de compréhension et d'analyse, développées aussi bien à partir de documents en langue étrangère qu'à partir de documents en langue française.

Le rôle du maître de la classe est déterminant pour aider à percevoir et à établir des liens entre les apprentissages relevant de champs disciplinaires

divers. Il peut s'agir d'une première approche comparative du fonctionnement des langues. Il peut s'agir également d'exploiter les apports culturels en les complétant dans le cadre des autres domaines d'activités ainsi que par des lectures documentaires ou de fiction. Il peut s'agir enfin d'un réinvestissement des acquisitions langagières dans des situations de classe (donner l'heure ou la date, compter, faire des opérations, pratiquer des jeux en EPS, demander de l'aide lors d'activités manuelles ou artistiques...). Lorsque l'enseignant de la classe ne dispense pas lui-même cet enseignement, il en reste cependant responsable : la concertation régulière avec la (ou les) personne(s) qui l'assure(nt) doit favoriser l'harmonisation et la complémentarité des apports respectifs.

Un enseignement basé sur la communication

La langue orale : supports et activités

La langue étrangère est présentée dans des situations où l'élève joue un rôle, à partir de supports variés de préférence authentiques (chansons, comptines, courts dialogues, saynètes, contes, courts récits, jeux...). L'une des conditions d'un apprentissage réussi étant la qualité de l'écoute, sur laquelle reposent non seulement la compréhension mais aussi la qualité de l'expression, le maître crée les conditions les plus favorables à l'écoute d'une langue authentique, vivante et naturelle, en offrant toujours de bons modèles. Il entraîne régulièrement les élèves, dans le cadre de situations motivantes, à :

- percevoir, repérer, reconnaître les éléments verbaux et non verbaux à partir desquels ils construisent du sens ;
- reproduire ou reformuler les éléments identifiés en s'attachant à la qualité de la prononciation (accentuation et rythme, schéma intonatif, phonèmes) ;
- prendre la parole à titre personnel.

Le recours au français durant la séance de langue doit rester l'exception. Les consignes fonctionnelles, en particulier, seront données dans la langue en cours d'acquisition. Cependant, l'enseignant pourra utiliser le français, à des moments précis, pour annoncer ce qui va être appris, expliciter le cadre d'une activité puis mettre en évidence ce qui reste à apprendre.

Les enseignants ont la responsabilité du choix des méthodes, démarches et outils, dans le respect des orientations définies par le programme.

Ils veillent à l'alternance des activités et à leur complémentarité pour que les élèves communiquent et échangent entre eux.

Le recours aux documents authentiques sous des formes variées (support imprimé, cassettes audio ou vidéo, multimédia, albums de jeunesse...) est le plus fréquent possible. Ceux qui présentent des modes de vie ou de pensée différents du nôtre (aspects de civilisation) sont utilement proposés pour apporter à l'élève une ouverture culturelle.

L'utilisation des supports offerts par les technologies nouvelles est encouragée, notamment des produits interactifs (vidéos, cédéroms adaptés) ou de communication à distance (webcam, vidéocorrespondance, visioconférence).

Dans toutes les situations créées et en exploitant leur diversité, le maître s'efforce de :

- limiter les situations artificielles ;
- cultiver et soutenir l'attention à la langue étrangère ;
- stimuler le désir de s'exprimer, le plaisir de s'essayer à parler ;
- entretenir le plaisir de découvrir et de connaître.

Dans ce domaine comme dans les autres, le maître encourage les élèves à repérer dans leur environnement, dans les émissions de télévision, etc., des éléments relatifs à la langue étudiée et aux références culturelles qui lui sont liées ; il valorise le matériau apporté en classe.

L'écrit : place et fonction

L'écrit a toute sa place au cycle 3. Dans la pratique cependant, pour éviter une lecture déformée de mots, d'expressions ou d'énoncés mal maîtrisés entraînant une altération de la prononciation, la rencontre avec l'écrit, qu'il s'agisse de lecture, de copie ou d'expression, n'intervient qu'après une présentation orale des éléments à reconnaître ou à utiliser.

En tant que moyen d'apprentissage, l'écrit peut parfois être une aide à la segmentation correcte d'une phrase. Il peut également faciliter la mémorisation de mots ou d'énoncés.

C'est ainsi qu'à partir d'écrits brefs (panneaux, pancartes, slogans, publicités, cartes de vœux, courts énoncés...), l'enseignant peut utiliser la trace écrite pour faciliter la perception de la segmentation de la phrase et mettre en évidence les rapports graphie/

phonie spécifiques de la langue étudiée. Enfin, l'écrit peut faire prendre conscience aux élèves du fait qu'une langue étrangère n'est ni un « calque » de leur langue maternelle, ni une juxtaposition de mots. Des activités progressives de reconnaissance d'éléments connus dans des écrits brefs (affiches, publicités, recettes simples, cartes de vœux ou de vacances, petites lettres, courts énoncés) conduisent également les élèves à reconstruire le sens à partir des connaissances qu'ils ont de la langue.

Les chansons, comptines, poèmes appris et mémorisés en classe peuvent également faire l'objet d'une trace écrite.

La production écrite demandée aux élèves est essentiellement la reproduction d'énoncés. Un mot, une expression, une phrase peuvent compléter un dessin, un schéma, une photographie, des images séquentielles, une chanson...

Au cycle 3 toutefois, les productions écrites personnelles, mêmes modestes, sont encouragées, en particulier dans le cadre de la correspondance (courrier classique ou électronique, forums). Les énoncés sont produits à partir de modèles que les élèves modifient éventuellement légèrement pour personnaliser cet écrit. Ces modifications ne doivent pas avoir de conséquences majeures sur la syntaxe de la phrase pour éviter de conduire les élèves à des erreurs ou à une activité de traduction mentale.

Un enseignement fondé sur le culturel

La langue rend compte de l'expérience de façon spécifique, proposant un découpage de la réalité qui lui est propre, une vision du monde. Est culturel tout ce par quoi s'exprime cette identité.

Le culturel intervient ainsi au niveau linguistique :

- onomatopées, interjections : la douleur se manifestera par exemple selon les langues par « aïe ! » « ouch ! » « ai ! » « a ya ! » « ouch ! » « jay ! » « ahi ! » ;
- lexique : ce dernier peut renvoyer à un élément inexistant dans la réalité dont rend compte la langue première (c'est le cas pour certains aliments, par exemple la *mozzarella*, le *crumble*, le *turrón*, le *Bienenstich*, le *Stollen*, le *baozi*, le *pastel de nata*, la *halwa*) ou à une analyse différente du réel ; ainsi, là où la plupart des langues disposent d'un terme générique pour désigner la couleur bleue, qu'elles caractérisent ensuite si besoin est, l'italien précise d'emblée la nuance au moyen de trois termes : *blu*, *azzurro*, *celeste*.

Le culturel, c'est aussi la correspondance entre acte de parole et contexte. Il existe en anglais, arabe, espagnol, italien une formule équivalant linguistiquement à « bon après-midi » mais, en anglais, en espagnol et en arabe, c'est une salutation qu'on

adresse à son interlocuteur à l'arrivée; en italien comme en français, cette expression a valeur de souhait et on l'énonce en partant.

Le culturel, c'est encore la mimique, la gestuelle: le geste de la main qui accompagne le *ciao* italien, par exemple, diffère de la poignée de main adoptée en France. Par ailleurs, on serre rarement la main en Angleterre tout comme on embrasse moins fréquemment ses amis en Allemagne.

Le culturel, ce sont encore les usages, les traditions, l'expression artistique. Au niveau qui nous intéresse, les apports culturels sont puisés dans ces différents domaines avec un dénominateur commun: leur lien avec le vécu et les centres d'intérêt des élèves. On peut faire percevoir la spécificité des onomatopées en présentant les cris d'animaux, par exemple; on découvre les habitudes du quotidien au travers de la journée d'un enfant, les fêtes qui rythment l'année, en mettant l'accent sur celles qui impliquent plus particulièrement les enfants (Noël, le carnaval...), les chansons et contes du patrimoine, les personnages de l'imaginaire, la littérature enfantine...

La découverte des éléments culturels ainsi définis se fait en situation, en passant par l'action et en s'appuyant sur le concret. Le coin langue, décoré avec l'aide des élèves, contribue à matérialiser dans la classe l'espace culturel exprimé par la langue. C'est aussi l'espace où l'on se transporte, le temps de la séance de langue. On peut matérialiser le franchissement de cette frontière symbolique par un rituel dont les éléments sont empruntés au patrimoine (comptine, ritournelle, chanson...). Là encore, on privilégie les approches associant le dire et le faire (jeux...), l'implication par tous les sens en donnant à voir, à entendre, à goûter, à toucher – l'écueil à éviter étant le cours de civilisation. Il ne suffit pas, en effet, de montrer, il faut faire vivre ou du moins goûter. C'est ainsi que l'on peut développer une approche de l'intérieur, la seule capable d'éviter le regard que portent certains touristes sur une réalité de carte postale, regard qui conforte les stéréotypes et réduit le culturel à des lieux communs et à des clichés. À ce propos, on peut combattre l'idée réductrice qui consiste à appréhender un pays de façon univoque, en présentant quelques variétés régionales. Par chance, on peut s'appuyer sur la curiosité naturelle et le regard neuf de l'enfant.

Pour donner toute sa dimension à la découverte active de cette réalité authentique, il importe que la démarche adoptée se caractérise à la fois par une cohérence interne et une cohérence disciplinaire. On doit donc veiller, d'une part, à articuler les éléments culturels proposés dans le cadre d'un projet construit autour de personnages, thèmes..., d'autre part, on doit se soucier de la cohérence entre ces apports et les autres enseignements, cohérence qui s'exprime, dans la mesure du possible, par l'interdisciplinarité. Progressivement, en s'appuyant sur sa propre langue

et sa propre expérience, l'élève est conduit à opérer des rapprochements souvent implicites avec sa langue, à prendre conscience des différences ou des similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes. Cette prise de conscience ne passe pas par une approche contrastive systématique. La part de l'implicite est importante, en particulier dans les débuts de l'apprentissage. Il ne faut pourtant pas s'interdire d'explicitier les rapprochements dès que les élèves en manifestent le besoin; ces observations portent aussi bien sur les similitudes que sur les différences afin de contribuer à favoriser à terme l'émergence d'une conscience européenne et contribuer à l'ouverture internationale.

Un enseignement progressif

Les contenus d'enseignement sont organisés selon une progression répondant à des objectifs précis, définis en termes d'éléments langagiers en relation avec les savoir-faire correspondants attendus des élèves. Cette progression prend en compte l'articulation des contenus les uns par rapport aux autres, afin de permettre des rapprochements, des mises en relation, qui, au-delà des objectifs immédiats, faciliteront la mise en place du système de la langue étrangère sur le long terme. Les connaissances sont réactivées et enrichies lors des tâches de compréhension et d'expression demandées aux élèves. La progression tient compte de la nécessité de prévoir la reprise systématique des acquisitions antérieures, dans des mises en situation et des combinatoires diverses, des synthèses et des évaluations régulières ainsi qu'un rythme d'alternance des activités adapté à la capacité de concentration des élèves.

Toutes les phases pédagogiques sont caractérisées par un objectif d'apprentissage clairement identifié. Les activités diversifiées mises en œuvre ne valent que par ce qu'elles permettent d'introduire ou de réactiver.

L'évaluation

Dans le contexte de cet enseignement comme pour tous les autres, l'évaluation est partie intégrante du projet de travail: elle permet de valoriser les acquis, d'identifier les progrès réalisés, de repérer les difficultés. L'ensemble des situations présentées dans les listes de fonctions langagières constitue un cadre commode pour l'observation des progrès, au cours des indispensables moments de reprise et de brassage des éléments antérieurement abordés qui accompagnent la progression mise en place. Le maître a toute latitude pour proposer des situations de transfert

permettant la vérification de véritables acquis par le biais d'activités et de situations différentes de celles qui ont servi de base à l'apprentissage.

L'évaluation de la progression individuelle des élèves est résolument positive. Elle cherche à identifier ce que chacun est capable de réaliser avec la langue, ce qu'il connaît des réalités des pays et des modes de vie des locuteurs de la langue.

En fin de cours moyen, les élèves peuvent faire le bilan de leurs acquis dans la langue apprise grâce à une évaluation organisée à l'aide de supports que les équipes pédagogiques choisissent sur le site « Éduscol » (www.eduscol.education.gouv.fr) et qui sont élaborés

sur la base des annexes par langue du programme. Des outils comme le Portfolio européen des langues permettent d'associer l'élève à cette évaluation.

L'enseignement s'inscrit dans la continuité d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre et du cycle 3 au collège. Cette continuité est favorisée par :

- un bilan des acquisitions de chaque élève dans les domaines linguistique et culturel (voir fiche n° 6 en fin d'ouvrage) ;

- un document « passerelle » qui établit pour chaque classe ou groupe, la liste des fonctions langagières travaillées, des thèmes abordés et des supports utilisés (voir fiche n° 7).

L

angue écrite, langue orale et registres de langue

Pour la mise en œuvre des programmes, il est absolument indispensable de lire très attentivement l'introduction ainsi que les fiches annexes en fin d'ouvrage qui constituent le cadre méthodologique de référence. Les développements qui vont suivre sont consacrés, d'une part à des précisions sur la langue enseignée et sur la culture des pays de langue arabe, d'autre part à des exemples illustrant quelques démarches possibles en arabe. Dans le cas d'un apprentissage débuté au cycle 3, le maître doit tenir compte de la partie consacrée au cycle 2 (c'est pourquoi nous y faisons référence ici) et partir des indications qui y sont données pour adapter son enseignement de façon cohérente et articulée.

Priorité à l'oral, pourquoi ?

Il est fondamental, en début d'apprentissage, de mettre l'accent sur la communication : les relations humaines s'ancrent dans le langage et le besoin premier est de s'exprimer, de se faire comprendre et de comprendre l'autre. En langue maternelle, on écoute et on parle avant de lire et d'écrire, et on parle d'abord de ses besoins fondamentaux. En langue étrangère, c'est ce désir essentiel de communiquer qui est le moteur de l'apprentissage : apprendre à dire devient alors une nécessité.

D'autre part, dans tous les pays arabes, la communication courante se fait dans le registre dialectal. C'est pour cette raison que nos élèves doivent apprendre d'abord à communiquer dans un dialecte arabe. En concertation avec l'équipe enseignante, le maître choisit, en fonction de ses compétences, du projet de l'école... le dialecte dont l'enseignement sera poursuivi jusqu'à la fin du CM2. Il est en effet fondamental que les élèves puissent se repérer clairement et approfondir leur connaissance d'un dialecte précis. Ce souci de clarté exclut le fait de vouloir, par exemple, mener de front l'étude de l'arabe littéral ou donner de nombreuses explications sur tel ou tel fait d'un autre dialecte. Mais il n'exclut en aucun cas le recours à ces autres registres : l'objectif, à terme, est de donner à nos élèves une culture arabe proche de celle des arabophones vivant en pays arabe et capables de communiquer en arabe littéral et, peu ou prou, dans des dialectes autres que leur dialecte maternel. Pour cela, nos élèves doivent, dès le début de leur apprentissage, avoir conscience de la pluralité qui fait la richesse de la langue et de la culture arabes. Les comptines, les poèmes, les extraits de films, les dessins

animés... remplissent parfaitement ce rôle. Le maître fournit, au cas par cas, des explications simples sur l'origine géographique, la nature, le registre de langue du document. Il adapte ces explications à l'âge et à la maturité des enfants, qui perçoivent ainsi progressivement les spécificités de l'arabe.

Cycle 2

La communication s'ancre d'abord dans le quotidien : qui je suis, où je vis (ma maison, ma chambre, mon école...), avec qui (mes parents, mes frères et sœurs, mon chat, mon chien... le maître, mes camarades...), mes activités (manger, dormir, jouer, travailler...), ce que je mange... Plus tard, on pourra affiner, parler des goûts, des préférences, donner une opinion, s'interroger...

Toutefois, si le jeune enfant est essentiellement centré sur sa personne, il est impératif, dès le cycle 2, de l'aider à prendre conscience du monde qui l'entoure : on apprend donc à se situer dans l'espace et dans le temps, à parler du temps qu'il fait...

Cycle 3

La communication est d'abord ancrée dans le quotidien ; mais aux questions du cycle 2 (qui je suis, où je vis, avec qui, mes activités, quel jour est-on, quel temps fait-il?...), on peut ajouter d'autres points en rapport avec l'âge des enfants : parler de son quartier, de sa ville, du monde qui nous entoure, exprimer ses goûts, ses préférences, une opinion, s'interroger, donner une explication... Si cette approche est commune à toutes les langues vivantes, l'utilisation, pour l'arabe, d'un alphabet spécifique

pose la question de la place de l'écrit dans l'apprentissage de façon plus complexe.

Quelle place donner à l'écrit ?

Il serait aberrant, sous prétexte de simplification, de faire comme si la langue écrite n'existait pas. Il serait également impensable d'écrire l'arabe en caractères latins : si cette solution a pu parfois être retenue pour permettre à des adultes d'apprendre de façon autonome, il est hors de question de l'utiliser avec des enfants. On a vu que la priorité dans l'apprentissage est donnée à l'oral parce que c'est là la fonction première des langues. Il faut, pour l'écriture, adopter la même attitude et se baser sur la réalité des pays de langue arabe : on n'écrit nulle part l'arabe en caractères latins et les enfants nés en pays arabe qui, comme tout le monde, apprennent à parler avant d'apprendre à écrire, sont environnés d'écrits en caractères arabes, tout comme les enfants nés en France le sont d'écrits en caractères latins.

Cycle 2

Il ne faut surtout pas chercher à apprendre à écrire tout de suite. Mais l'arabe est une langue qui s'écrit et les enfants doivent en avoir conscience dès le début de leur apprentissage. Il faut donc garder une trace écrite des notions abordées. Ce n'est pas forcément un écrit : tel dessin renverra à telle séquence ; on peut par exemple, en regard d'une date notée en chiffres ou à l'aide d'un tampon apposé par le maître, dessiner un soleil : cela signifiera que, ce jour-là, qu'on a oralement nommé en arabe, « il faisait beau ». Cela rappellera ce que l'on a dit également. On s'habitue ainsi à garder la mémoire écrite de ce que l'on a dit, comme à l'école maternelle pour le travail en langue française. Plus tard, les lettres viendront fixer cette mémoire. On doit aussi, à l'occasion d'un poème, d'une chanson, en coller le texte dans le cahier : les élèves gardent ainsi la trace de ce que l'on a fait en classe et s'habituent en même temps à la langue écrite. Le maître utilise autant que possible des supports authentiques. Il a toujours, en tout cas, un usage authentique de l'écriture qui exclut bien évidemment la notation des voyelles brèves.

Plus tard dans le cycle, on peut s'entraîner à la reconnaissance d'écrits arabes parmi des écrits dans différents alphabets, à la reconnaissance globale de mots : son prénom puis ceux des autres enfants de la classe par exemple. Le maître reste très prudent sur la question du sens de la lecture en arabe : il vaut mieux, dans un premier temps, présenter les écrits sur lesquels on fait ce type de travail autrement que sous forme d'un écrit linéaire : de haut en bas ou en

rond par exemple. Ce n'est que lorsque les enfants savent sans difficulté, en français, aller à la ligne, tourner les pages d'un livre et trouver la bonne page, trouver où écrire dans le cahier, que l'on peut vraiment travailler sur des textes linéaires en arabe, soit, à titre indicatif, en fin de CP ou en CE1, parfois seulement en fin de CE1. Lorsque l'enseignant d'arabe n'est pas le maître de la classe, il est impératif que les deux enseignants harmonisent parfaitement leur travail afin d'assurer la cohérence des apprentissages en lecture. Pour les mêmes raisons, le maître évite de se lancer prématurément dans l'apprentissage de l'écriture. Les premiers écrits peuvent rester globaux : les enfants ont en général très vite envie d'écrire, par exemple, leur prénom et l'on peut accepter qu'ils le copient, dans un premier temps, comme un dessin. Il ne faut pourtant pas généraliser ce type d'approche et ne pas perdre de vue que, pour aborder l'écriture, les enfants doivent maîtriser le sens de l'écriture en français.

Le maître propose certains exercices graphiques préparatoires : se déplacer avec un crayon dans un labyrinthe, de droite à gauche, par exemple. Lorsque les enfants y sont prêts, il aborde le graphisme proprement dit : barres, ponts, boucles... dans le sens de l'écriture arabe. Il utilise des supports attrayants et est très attentif à la correction du geste de chaque enfant, fondamentale pour la suite de l'apprentissage. Il peut enfin faire écrire aux enfants des mots ou de courts énoncés qui ne feront pas l'objet d'une analyse et où l'objectif essentiel restera la correction du graphisme. Il doit cependant garder à l'esprit que l'oral reste la priorité absolue de l'école élémentaire. Si tout ce travail sur l'écrit est d'une importance capitale, il occupe une place restreinte dans l'apprentissage et dans le temps qui lui est accordé. Enfin il s'articule étroitement avec le contenu du cours et les éléments travaillés à l'oral.

Cycle 3

Dès le début du cycle 2, on a, sans systématiser et en veillant à ce que l'apprentissage respecte l'acquisition de la lecture en français, donné une place à l'écrit. Au cycle 3, on peut commencer réellement l'apprentissage du système graphique. Le maître ne néglige pas pour autant les activités préparatoires déjà pratiquées au CE1 : reconnaissance globale de mots qui peuvent, maintenant, être présentés dans un texte, graphisme (barres, ponts, boucles... dans le sens de l'écriture arabe, sur des supports attrayants). Il peut enfin faire écrire aux enfants des mots ou de courts énoncés qui ne feront pas l'objet d'une analyse et où l'objectif essentiel restera la correction du graphisme. Dans les exercices graphiques comme dans ceux d'écriture, le maître est très attentif à la correction du geste de chaque enfant, fondamentale pour la suite de l'apprentissage. Il adopte la même attitude que celle de l'ensei-

gnant de grande section pour le travail en français. Le travail sur la reconnaissance globale des mots permet de mettre en valeur des éléments fondamentaux du système graphique : en repérant un même mot manuscrit, sur un emballage, dans un journal, les élèves prennent conscience des constantes qui permettent de reconnaître ce mot (points diacritiques en particulier). De la même façon, ils repèrent les différences entre mots de la même racine : un verbe et un substantif, un singulier et un pluriel, un masculin et un féminin, les variantes de la conjugaison d'un verbe, etc. Le maître peut proposer par exemple des supports comme le jeu des différences ou un texte reproduisant une comptine jouant sur des assonances et sur lequel le même travail a d'abord été fait à l'oral. Bien évidemment, on se borne à un travail d'observation et de description : ce n'est que plus tard que les lettres différentes seront nommées et que les explications grammaticales seront données.

Dans un deuxième temps, en effet, on peut commencer l'analyse : on peut repérer et expliquer la présence de *tâ' marbouta* en fin de mot, du *'alif* et du *lâm* de l'article. Le maître s'appuie sur les observations des enfants. Souad, par exemple, commence comme Samir, à l'écrit et à l'oral : « Je connais cette lettre écrite dans la date du jour au tableau : je l'ai dans mon prénom ! » Ces observations lui permettent des explications de plus en plus précises qui déboucheront, à terme, sur un apprentissage plus formalisé. Enfin, toujours par l'observation et sans entrer dans la présentation exhaustive de telle ou telle lettre, il aide ses élèves à repérer les formes différentes d'une même lettre en fonction de sa position dans le mot. Ces activités, menées régulièrement et avec le plus grand soin, sont fondamentales pour que les élèves comprennent progressivement le système graphique arabe avant d'aborder un apprentissage plus systématique.

On peut préconiser le début du CM1 pour cet apprentissage. Mais cela dépendra du public, du temps accordé à l'étude de l'arabe, du moment du début de l'apprentissage et enfin des conditions propres à chaque école. Il ne s'agit toutefois pas de faire une étude exhaustive de l'alphabet en apprenant toutes les positions de toutes les lettres, mais bien plutôt de permettre aux enfants d'entrer dans la combinatoire et d'acquérir une autonomie de lecture face à des écrits reprenant des contenus d'abord travaillés à l'oral. Le maître entraînera donc ses élèves à reconnaître une même lettre sous des graphies différentes, notamment en mettant en évidence les constantes de cette lettre.

La maîtrise de ces graphies dans la production écrite viendra plus tard, par la pratique d'abord de courts énoncés recopiés (recopier la date, un titre, écrits au tableau ou sur une feuille polycopiée, recopier des éléments d'un texte pour compléter un autre texte, donner des réponses...) puis de produc-

tions de plus en plus autonomes. Le maître évite donc les exercices systématiques visant à la maîtrise parfaite des graphies d'une lettre et s'attache au sens.

À tous les niveaux de l'apprentissage, il utilise autant que possible des supports authentiques. Il a toujours, en tout cas, un usage authentique de l'écriture qui exclut bien évidemment, sauf cas très exceptionnel, la notation des voyelles brèves.

Enfin, il doit garder à l'esprit que l'oral reste la priorité absolue de l'école élémentaire. Si le travail sur l'écrit est d'une importance capitale et doit faire l'objet d'un soin particulier, il occupe une place restreinte, bien que croissante, dans l'apprentissage et dans le temps qui lui est accordé. Il s'articule bien sûr étroitement avec le contenu du cours et les éléments travaillés à l'oral.

Langue écrite et langue orale : dialectal ou littéral ?

Il semble, sur ce point encore, que l'attitude la plus juste consiste à observer la réalité du monde arabe. L'arabe littéral n'est nulle part la langue parlée du quotidien. C'est ce qui fonde le choix d'enseigner à nos élèves un arabe dialectal. Mais un locuteur natif arabe, qui parle son dialecte maternel, en comprend généralement plusieurs autres, en parle certains avec plus ou moins d'aisance, comprend l'arabe littéral qu'il apprend à l'école, qu'il entend à la radio, à la télévision, qu'il pratique éventuellement lui-même dans certaines circonstances, qu'il lit dans les journaux, qu'il écrit plus ou moins bien selon sa culture et son niveau d'études. L'objectif est de permettre à nos élèves, au terme de leur parcours scolaire, la maîtrise de la langue arabe dans sa réalité plurielle, par l'accès à tous les registres de la communication orale et écrite en arabe.

Sous prétexte de simplification, il serait donc absurde, parce que artificiel et inefficace, d'apprendre à nos élèves à lire et à écrire en arabe dialectal. Le maître va donc devoir apprendre à ses élèves à communiquer en arabe dialectal et à lire et à écrire en arabe littéral. Or, nous l'avons souligné plus haut, l'élève doit à la fois avoir conscience de la pluralité de la langue et se repérer clairement dans le dialecte qu'il étudie. Ces repères lui évitent de mélanger différents dialectes et différents registres et de comprendre progressivement la place et le rôle de ces registres.

Cycle 2

Le cycle 2 propose surtout une initiation au système graphique ; les activités d'exploration y ont encore une place limitée et n'interviennent qu'en fin de cycle. Le maître doit pourtant accorder la plus

grande vigilance aux supports sur lesquels il propose ces activités. Il peut donner aux élèves des supports écrits dans différents dialectes : traces écrites, par exemple, de comptines apprises oralement ; mais il ne doit pas mener un travail systématique sur ce type de support : les exercices de repérage doivent absolument exclure les formes lexicales ou grammaticales relevant du seul arabe dialectal ou du seul arabe littéral. Il en est de même pour le travail d'écriture. Le maître propose donc un travail de lecture et d'écriture sur des mots, de courtes phrases qui, au moins à l'écrit, ne présentent aucune différence entre leur forme littérale et leur forme dialectale. Ce n'est qu'au cycle 3 qu'il commencera à étudier les spécificités de la langue écrite.

Afin de tenir compte de la réalité du monde arabe, nous proposons, au cycle 3, de réserver l'usage de l'arabe dialectal à l'oral et celui de l'arabe littéral à l'écrit (voir cycle 3).

Cycle 3

Le cycle 2 a amorcé le travail sur la langue écrite. Le cycle 3 va développer tout le travail d'exploration, de réflexion, d'analyse, de systématisation, abordé en fin de cycle 2. Le maître accorde la plus grande vigilance aux supports sur lesquels il propose ces activités. Il peut donner aux élèves des supports écrits dans différents dialectes : trace écrite, par exemple, de comptines, de chansons apprises oralement ; mais il ne doit pas mener un travail systématique sur ce type de support : comme au cycle 2, les exercices de repérage doivent absolument exclure les formes lexicales ou grammaticales relevant du seul arabe dialectal ou du seul arabe littéral. Il en est de même pour le travail d'écriture. Le maître propose donc d'abord un travail de lecture et d'écriture sur des mots, des phrases qui, au moins à l'écrit, ne présentent aucune différence entre leur forme littérale et leur forme dialectale.

Mais il doit aussi, assez vite au cycle 3, aborder les spécificités de la langue écrite. Là encore, le principe de réalité doit prévaloir : on ne saurait, par peur de la complexité, limiter nos élèves à une langue qui ignorerait les différences entre l'arabe parlé et l'arabe écrit, soit entre l'arabe dialectal et l'arabe littéral. La solution que nous proposons n'est sans doute pas la voie unique ; elle présente l'avantage de permettre à l'élève de se repérer clairement dans les registres de la langue et, au moins en partie, dans leur usage. Cet aspect est absolument essentiel et doit, en tout état de cause, présider au choix, mûrement réfléchi, de l'enseignant.

Sauf dans le cas de poèmes, de chansons, de textes littéraires appris, nous proposons donc que l'arabe dialectal soit toujours la langue de l'oral mais de l'oral seulement. De la même façon, sauf dans le cas de textes en dialectal, appris oralement et, par exemple, collés dans le cahier mais qui ne font jamais l'objet d'un travail de lecture, l'arabe littéral reste la langue de l'écrit et de l'écrit exclusivement. Ainsi, si le point de départ, est, par exemple, un dialogue ou le récit fait par un enfant en arabe dialectal, le maître, après travail à l'oral, propose une forme écrite en arabe littéral de ce texte ou de ce dialogue. Ce texte écrit fait l'objet d'un travail : repérages de mots, de syllabes, de lettres, lecture partielle en fonction du niveau des élèves et mise en évidence d'éléments propres à la langue littérale écrite : notation de l'article, pronoms, marqueurs du genre, du nombre, de la conjugaison. Sans chercher à ce que ses élèves maîtrisent, par exemple, la conjugaison d'un verbe en arabe littéral, le maître explique que l'oral a recours à un registre et l'écrit à un autre, souligne les spécificités, les explique. Les élèves et l'enseignant lisent donc ce texte-là en arabe littéral, tel qu'il est écrit, mais ils le racontent, ils en parlent, en arabe dialectal. De la même façon, si le point de départ est un conte, un poème qui, même présenté sous forme d'une lecture oralisée, est un texte écrit, on travaille à l'écrit sur un support littéral mais on s'interroge sur le texte, on en parle, on le restitue en arabe dialectal.

En ce qui concerne l'écriture, on passe de la copie d'énoncés communs aux deux registres de langue à celle d'énoncés qui peuvent présenter des spécificités en arabe littéral. Puis l'enseignant amène ses élèves à produire des textes avec une autonomie croissante : exercices à trous, questions à compléter puis à rédiger totalement par imitation d'un texte écrit étudié, production guidée semi-autonome... Ainsi, si l'élève a d'abord tendance à écrire ce qu'il entend quand il parle, le maître l'aide-t-il à repérer les spécificités de l'écrit. L'usage de la conjugaison de l'inaccompli, à titre d'exemple, est tout à fait éloquent. Enfin, et toujours en se basant sur les observations spontanées ou guidées des enfants, le maître les aide à repérer des constantes, à généraliser, à trouver des règles de fonctionnement de la langue et à les verbaliser.

Le choix proposé ici permet d'envisager la question de l'étude de l'arabe dans la continuité : clair et rigoureux, il donne à l'élève des repères et des bases solides qui lui permettront, au collège et après, de poursuivre sans rupture son apprentissage et, en particulier, de mieux maîtriser l'articulation entre les différents registres de la langue.

L es échanges en arabe

Si l'objectif du cours reste la communication et consiste à rendre l'élève capable de comprendre la langue arabe et de s'exprimer dans cette langue et si la composante linguistique représente l'essentiel de cet objectif de communication, il demeure néanmoins important que l'élève puisse être sensibilisé aux composantes discursive, référentielle et socioculturelle de l'arabe. Le maître privilégie les activités de type réflexif comme la démarche inductive personnalisée en portant une attention toute particulière aux réactions des élèves et en leur faisant verbaliser les idées ou représentations individuelles ou collectives qu'ils peuvent avoir sur la langue arabe. Le maître adopte pour cela une approche à la fois critique et transversale qui rectifie les erreurs et revalorise la culture de chacun.

Les contenus culturels ne font pas l'objet d'un traitement à part mais sont relevés ou introduits chaque fois que l'occasion se présente ou que le besoin se fait sentir. Ils sont prétexte à relativiser les usages sociolinguistiques et à en souligner toute la diversité. Le maître sensibilise ses élèves, dès le début de l'apprentissage, aux différentes façons de saluer, de prendre congé, de remercier qui varient d'une population à une autre. Cette sensibilisation aux interactions verbales s'effectue notamment au moyen de documents audiovisuels authentiques comme certaines séquences de films arabes mettant en scène des personnages qui se rencontrent dans différentes situations de communication (enfants entre eux, maître/élève, enfant/parent, enfant/personne âgée). L'observation de ces documents et les interrogations qu'ils suscitent permettent à l'élève de prendre peu à peu conscience de l'importance de tous les éléments qui constituent le contexte et du fait que jugements et préjugés sont souvent fondés sur des normes de politesse différentes et que, par conséquent, les relations interculturelles se jouent dans ce genre d'échanges informels. Que l'on songe, par exemple, aux rituels de surenchère des formules de politesse caractéristiques des parlers du Proche-Orient où l'usage veut que l'on multiplie par deux, par cent, par mille la formule de politesse

رارة , سلامتين / مئة سنة / ألف شكر وأنت بألف خير en revanche des adoucisseurs et des demandes indirectes qui ne doit pas être perçue comme un manquement aux codes de politesse.

Cette observation effectuée à partir de documents authentiques permet de rendre l'enfant sensible à la gestuelle qui accompagne certaines formules, certaines bénédictions qui font office de remerciements, à la poésie de certaines expressions courantes telles que :

تعبك راحة - لا شكر على واجب - نهارك أبيض - صباح النور والياسمين - صباح الفل

Elle favorise également une réflexion positive sur les représentations de la langue. L'accent est mis sur l'importance et le nombre de ces expressions de courtoisie et marques d'attention à autrui, composante remarquable de la langue et de la culture arabes. Telle ou telle de ces expressions ne prennent sens que resituées dans leur contexte ou changent radicalement de sens selon l'environnement. Ainsi telle expression d'encouragement courante au Proche-Orient يعطيك العافية sera-t-elle perçue et interprétée de façon négative par une personne originaire du Maghreb et devra-t-elle être remplacée par يعطيك الصحة, le mot عافية désignant la santé chez les uns et le feu chez les autres.

On fera coïncider cette sensibilisation avec les fêtes calendaires, les différents moments et rituels de la journée. Le maître part du vécu des élèves : anniversaires des enfants, mariages, deuils, naissance d'une sœur ou d'un frère, ou crée des situations de communication motivantes dans un souci de crédibilité. Les élèves sont initiés à travers l'observation de documents iconographiques, audiovisuels, et de vidéos ainsi que par des jeux de rôles à certains codes implicites qui relèvent d'une tradition, tels que les rituels liés à la notion d'hospitalité, à l'art et à la façon de recevoir de la nourriture, des cadeaux... On ne montre aucun empressement à ouvrir un cadeau, les enfants nomment les invités tante ou oncle bien que n'ayant aucune parenté avec ces personnes, on discute un certain temps avant d'accepter une boisson, on n'accepte pas des tas

d'objets offerts de bon cœur et avec insistance. Ces règles de bienséance sont communes à de nombreux pays arabes et diffèrent de nos codes de politesse et pratiques.

Cette sensibilisation culturelle est soutenue par un travail d'écoute, de répétition, d'entraînement conversationnel qui favorise les interactions langagières et culturelles au sein du groupe classe et où les élèves sont amenés à adopter, en production, des stratégies de politesse adaptées à chacun et à chaque situation. L'objectif consiste à rendre l'élève capable de savoir quelle fonction langagière utiliser d'après le ton, le contexte et l'interlocuteur. Certains de ces codes et rituels ne seront travaillés qu'en compréhension.

Cycle 2

Les échanges en langue arabe entre les élèves sont non seulement encouragés et valorisés mais constituent le mode d'expression privilégié du groupe-classe. Le maître accompagne les injonctions d'une gestuelle claire, qui est, dès que possible, abandonnée au profit de la seule expression. Il utilise pour cela toutes les situations ritualisées de la classe telles que les salutations, remerciements, changements d'activités. L'important est de développer le désir de communiquer et de rendre les élèves sensibles au plaisir d'entendre, de reproduire les sonorités et le rythme de la langue arabe. Pour cela, le maître choisit des documents sonores de qualité, agréables à entendre et expressifs. Il fait écouter puis répéter les énoncés en variant les intonations, à voix haute, puis en chuchotant, puis en articulant seulement sans produire de sons, ce qui permet aux enfants de se concentrer sur les points d'articulation des phonèmes en arabe. Les enfants peuvent être entraînés à marcher dans la classe pour rythmer une chanson ou un énoncé ou à accompagner le rythme de la phrase avec les mains ou une gestuelle codifiée.

Le maître favorise une approche communicative ludique qui accorde une grande place au jeu et encourage la prise de parole. Il orchestre des activités tout aussi variées, rythmées, qu'interactives de façon à ce que l'ensemble des enfants participe (jeux d'enfants par équipes, jeux de rôles, jeux de société, devinettes, dramatisations, jeux de mime, distributions de cadeaux ou d'objets divers, comptines et chansons du patrimoine, travail d'écoute, manipulations commentées et reprises en arabe, etc.). Il veille, pour ce faire, à bien varier les stimuli (entraînement oral, supports et matériel à manipuler, documents visuels ou audiovisuels, cédéroms). Il privilégie les jeux et activités pratiqués par les enfants dans les pays arabes qui associent le dire et le faire, comme la fabrication et la manipulation de marionnettes (on peut

s'inspirer du livre « حكاية أراجوز » de سميرة شفيق (2000 دارالشروق، إيهاب شاكر et les jeux d'enfants comme بيت بيوت (chat) ou عديّة où les enfants comptent pour désigner celui qui jouera le premier, etc. Des livres comme « إعداد أنيتا نصار »، رسوم تولين حسونة، دار الكتاب العالمي، بيروت، 1995 qui jouent sur les mots et les images et incitent les enfants à réfléchir constituent des points de départ pour différents jeux de mots ou devinettes. On citera à titre d'exemple une عديّة حلبية à laquelle le maître peut aisément avoir recours en classe avec ses élèves :

دب كديش	ايني ميني سيني
ماله ريش	سيني شوكلاتة
كان حصان	طوطوبة طوطوبة
صار كديش	بالوظة

Pour sensibiliser les enfants à l'écriture arabe, l'enseignant peut s'aider du livre *L'Alphabet des sables*, texte et illustrations de Nacer Khemir, Paris, Syros, 1999.

L'entraînement conversationnel et aux différentes compétences, l'acquisition du lexique passent également par la lecture d'albums pour enfants. On trouve aisément aujourd'hui des collections d'albums de qualité et dont les thèmes traités sont en résonance avec les préoccupations actuelles d'enfants de cette classe d'âge. On citera à titre d'exemple la série d'albums intitulée :

« حكايات فرحانة » : فرحانة تحلم بدور سندريلا، فرحانة تقول الحقيقة، فرحانة تستقبل أختها صغيرا، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة 2000 ou la collection intitulée

« كتابي أنا » : أخاف، أنا ألبس، صديقتي، أخي يختلف... نصّ نجلاء نصير بشور، رسوم ياسمين نشابه طعان، مؤسسة تلة للوسائل التربوية، بيروت.

Certains albums d'histoires ou de contes pour enfants sont destinés à être lus par le maître aux élèves et serviront en compétence passive. On retiendra les titres de la collection bilingue :

سلسلة « حبات السمسم » : عرس الخنفساء، أشبال عليسة للنشر، سيدي بو سعيد، 2000

ainsi que les collections et titres suivants :

سلسلة قصص مرح :

شع شع شعشوبنة، تصميم: ماجدة الحوراني، مركز المصادر للطفولة المبكرة، القدس

ou

غاية الأصدقاء : أرنوب يريد جزرا، قصّة ليلي صايا، رسوم لجينة الأصيل، دار الحدائق، بيروت،

ou encore

حكايات هذا الزمان : سرّ اختفاء الذئب الشهير بالحتار، عبد الوهاب المسيري، رسوم صفاء نبعه، دار الشروق القاهرة 2000

ou

نجمة، نجمة يانجيمة، تأليف رانيا زغير، رسومات زهراء مغبريس، أصالة للنشر والتوزيع 2002.

D'autres ouvrages sont plus directement liés aux contenus culturels. (On citera, à titre indicatif, *Le Labyrinthe de Marrakech*, Alain Serres, Paris, Syros alternatives, 1992. Un jeu de labyrinthe se situant

dans une ville arabe peut servir de support à un travail sur la situation dans l'espace et sur l'interrogation en arabe).

D'autres ouvrages encore peuvent être cités dont le maître fera un usage plus fonctionnel. Un livre comme *Yasmina, ma poupée du Cap Bon*, Hélène Béji, Tunis, éditions de l'Arbre, 1995, peut servir de point de départ pour apprendre les noms des vêtements et des tissus en fabriquant des poupées en carton à habiller. La lecture d'un ouvrage comme تفاحة تعدّ للعشرة، فكرة ورسوم لجينة الأصيل، دار الحدائق، بيروت 1998

peut aider à mémoriser les chiffres.

Cycle 3

L'utilisation instrumentalisée de la langue commencent au cycle 2, dans le cadre d'activités pratiques et ludiques, s'intensifie grâce aux contacts que l'enseignant va mettre en place (rencontres avec des locuteurs natifs, correspondance avec des enfants d'un pays arabe, courrier électronique, visites guidées en arabe de musées et d'expositions suivies d'ateliers, rencontres avec des artistes, auteurs ou personnalités du monde arabe). Ces activités permettent aux élèves d'approfondir leurs connaissances langagières, en posant des questions, en parlant de leurs goûts, de leurs loisirs, de ce qu'ils savent sur le monde arabe. Toutes les occasions qui permettent de replacer les apprentissages dans le cadre d'enjeux crédibles et motivants sont saisies. La préparation d'un spectacle de fin d'année (chansons, poèmes, petites scènes jouées en arabe), des expositions de travaux, l'organisation d'une « journée langue arabe » où les élèves peuvent initier leurs camarades non arabisants à quelques

rudiments d'arabe sont autant d'occasions de finaliser l'apprentissage et d'en valoriser l'image au sein de l'établissement scolaire.

On favorise une approche transversale et pluridisciplinaire en s'appuyant sur des ouvrages comme *Gerbert d'Aurillac, le passeur des chiffres arabes*, Annie Mothes et Alain Vidal, Paris, Écrire, 1997.

L'art oriental ayant fait irruption dans l'architecture et la décoration urbaine au début du XIX^e siècle, le maître peut partir avec ses élèves sur la trace de ces influences arabes qu'il pourra ensuite exploiter en arts plastiques. On citera à titre d'exemple à Paris: la tombe du sultan de Zanzibar décorée d'un croissant et d'une inscription bilingue dans la 85^e division du cimetière du Père-Lachaise et dans le même arrondissement la façade d'un immeuble au 44, rue Sevan, la toiture et le patio de l'Institut international d'administration publique au 2, avenue de l'Observatoire dans le 14^e, la Maison du Maroc du boulevard Jourdan, la Maison égyptienne, 2, place du Caire, Paris 2^e, les décors faits de rosaces et de sourates peintes, ainsi que la marqueterie syrienne du bureau de la Syrian-Arab-Airlines, 1, rue Auber, Paris 9^e et bien sûr le bâtiment de l'Institut du monde arabe, rue des Fossés Saint-Bernard, Paris 5^e. Bien d'autres manifestations de ce type peuvent servir ainsi de support.

Afin que les élèves puissent garder la trace de leurs efforts, et que les progrès soient valorisés, il peut être envisagé que chaque enfant puisse disposer d'un petit carnet ou livret comportant des documents iconographiques (illustrations, photos, documents authentiques, etc.) où il indiquera à chaque étape ce qu'il sait dire et écrire et dans lequel il fera part de ses contacts et expériences culturelles avec le monde arabe (voir fiche n° 6).

Les supports

Les outils de la classe

Tout ce qui constitue l'environnement quotidien de l'élève à l'école est mis à profit dans les activités de communication: ouvrir la fenêtre, demander à sortir, emprunter du matériel à un camarade... (voir en particulier dans le programme ce qui concerne les fonctions langagières et le lexique). Le maître tire également parti des divers affichages, notamment ceux qui ne sont pas strictement didactiques (animaux, corps humain, environnement, cartes...). Tout l'espace de l'école peut être investi, en particulier à l'occasion d'activités sportives, manuelles (jardinage, bricolage, cuisine...) et festives.

فطائر الزعتر

محتويات الخليط

كوب زيتون	(1 1/3)
ونصف زعتر	
كوب زيت	(1/4)

محتويات العجين

أكواب طحين	(3)
غرام زبدة	(125)
كوب ماء	(1/4)
رشة ملح	(1)
ملعقة صغيرة خميرة	(1)

ريم في المطبخ



يوم الجمعة ، أرادت ريم أن تعمل فطائر زعتر .
في مطبخ ريم : كوب - وعاء - شوبك - ملعقة صغيرة - ملعقة كبيرة .
طحين - ملح - زبدة - خميرة - زعتر - زيت .

* لمعرفة كيف عملت فطائر الزعتر ، انظر الصفحة التالية :

٢ - أعجن .	١ - أخلط بالتدرج .
٤ - أتركها ترتاح .	٣ - أحصل على قطعة العجين .
٦ - أقطع العجين وأده بالشوبك .	٥ - أخلط الزيت و الزعتر .
٨ - أضعها في الفرن .	٧ - أضع ملعقة كبيرة من الخليط على قطع العجين .

- ٢٥ -

- ٢٤ -

Manuel scolaire : activité de cuisine

القراءة عيد، سوزان غاوي نصار - المدرسة الفرنسية، عمان، 2000

الألوان تخففي

يبدو لنا الضوء أبيض، لكنه يتألف في الواقع من ألوان قوس قزح. اصنع دولاباً بسيطاً منعدداً الألوان فتكون قادراً على أن تجعل الألوان تخفي وأن تعود فتظهرها، كما لو كان ذلك يفعل ساحر. أين تخفي الألوان وكيف تخفي؟ دور التولاب، ثم اقرأ تفسيراً لما يحدث في أسفل الصفحة التالية.

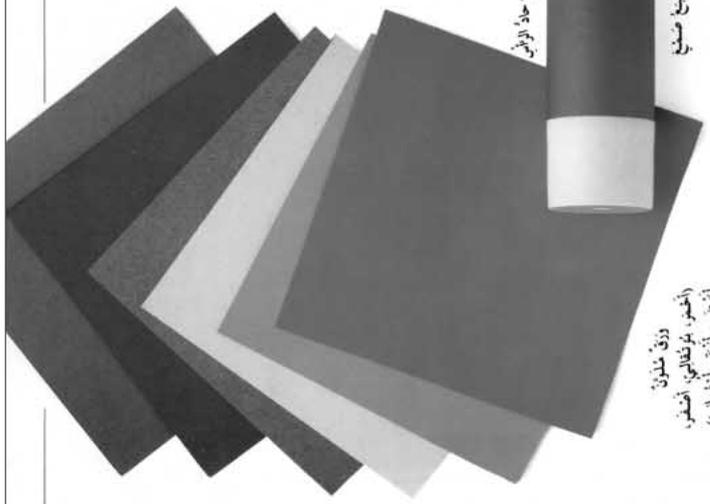
ما تحتاج إليه

خزون زيف

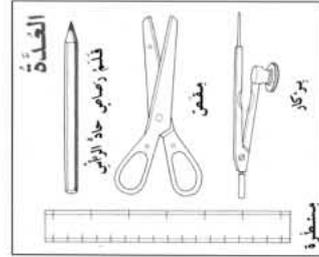
قلم رصاص قصير حاد الإبريق

اصنع صبيح

دقة نسخ



دقة ملون (أخضر، برتقالي، أصفر، أحمر، أزرق، أرجواني)



أضغ البركار إلى ه سم، واطبع على الكوربوت داترا. ثم علم على محيط الدائرة بـ ١٠ نقاط، بفصل بين الواحدة والأخرى ه سم.



صل بين كل نقطتين متتاليتين، بحيث تقاطع المحاور الثلاثة في مركز الدائرة، ونفس الدائرة من الكوربوت.



اصنع قطعة من الدائرة، أسقطها على الكوربوت ونفس الكوربوت على قيسها. مع العتمة الكوربوتية المصورة على كل دائرة من الأوراق الملونة الست وعلم حولها ونفس الأوراق.

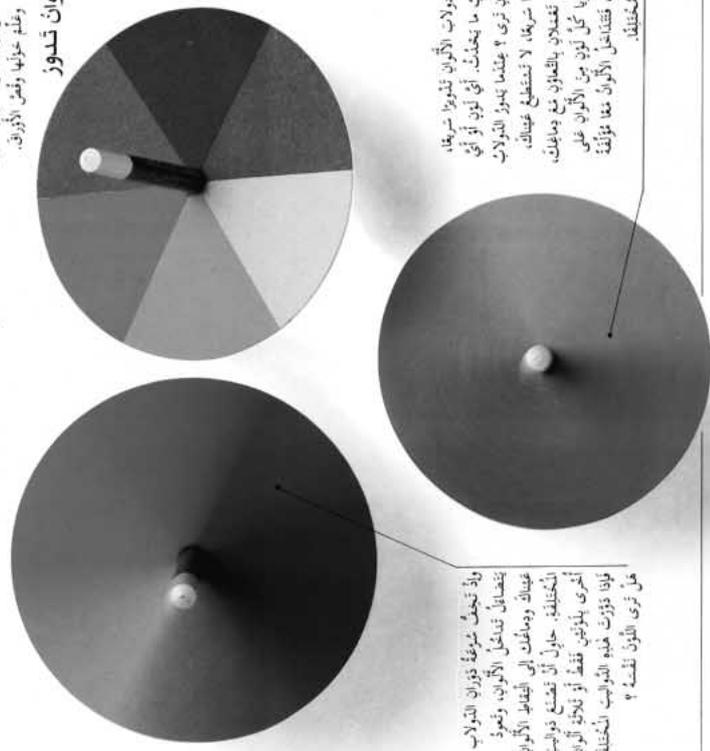


العمل على قطع الأوراق الملونة على الدائرة الكوربوتية وفق الترتيب الآتي: الأخضر، البرتقالي، الأصفر، الأزرق، الأرجواني.



العمل تلقاً في مركز الدائرة ونستخدم رأس البقش. أحصل ظلم في الظب، كما هو مبين.

الألوان تدور



دور دولاب الألوان لتدوير سريعاً، وراقب ما يحدث، أي لون أو أي الألوان ترى ؟ عندما تدور الدولاب دوراً سريعاً، لا تستطيع عينك، ونفسا تتعامل بالتحولات مع دماغك، أن تريا كل لون من الألوان على جانبا، فتتداخل الألوان معاً وتؤلف لوناً مستقيماً.

وإذا تحب سرعة دوران الدولاب يتسائل قدامك الألوان، وتعود عينك ومخاطك إلى التقاط الألوان المتتالية، حاول أن تتسع دولاب أخرى بلونين فقط أو ثلاثة ألوان، فإنها دورت هذه الدولاب المتتالية كل ترى اللون نفسه ؟

Les outils du cours de langue

Afin de dynamiser les échanges en cours de langue et d'associer le dire et le faire, le maître introduit du matériel reproduisant les objets du quotidien (dînettes, emballages, fruits et légumes en plastique, monnaie, cartes-images, etc.). Une partie de ce matériel, spécifique au monde arabe, est à fabriquer (exemples: pain d'une forme différente de la baguette, gâteaux...). On utilise aussi des objets authentiques originaires des pays arabes (théière, vêtements, étiquettes ou emballages de produits...).



Emballage de produit

Le maître a recours à diverses représentations de personnages, d'animaux, d'éléments architecturaux et de l'environnement : marionnettes, figurines en carton, cartes-images dont plusieurs sont éventuellement à fabriquer (*cheikh*, chameau, âne, mosquée, palmier...).



Quelques cartes-images pour le cours d'arabe.

Aux autres affichages s'ajoutent ceux propres à la langue et à la culture arabes : prénoms des élèves de la classe, jours de la semaine, météo, anniversaires, travaux d'élèves, calligraphies, alphabets illustrés, paysages, cartes...

Enfin le maître utilise les outils-papier plus traditionnels pour des activités de coloriage, de découpage, de graphisme, de lecture...



عربة الفول

Album à colorier

كان زمان، مناظر مصرية، تأليف ورسم حلمي التوني -
نشر دارالشروق.

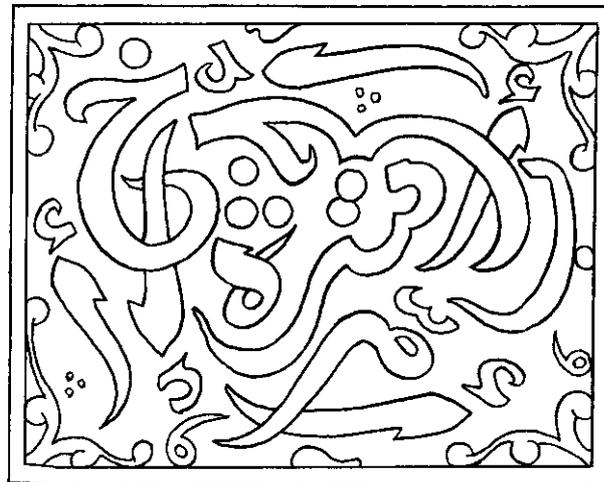


Album à colorier

ألوان، رحلات في الوطن العربي - المغرب، فكرة ورسم
بهجت عثمان - مطابع الأهرام التجارية، 2000.

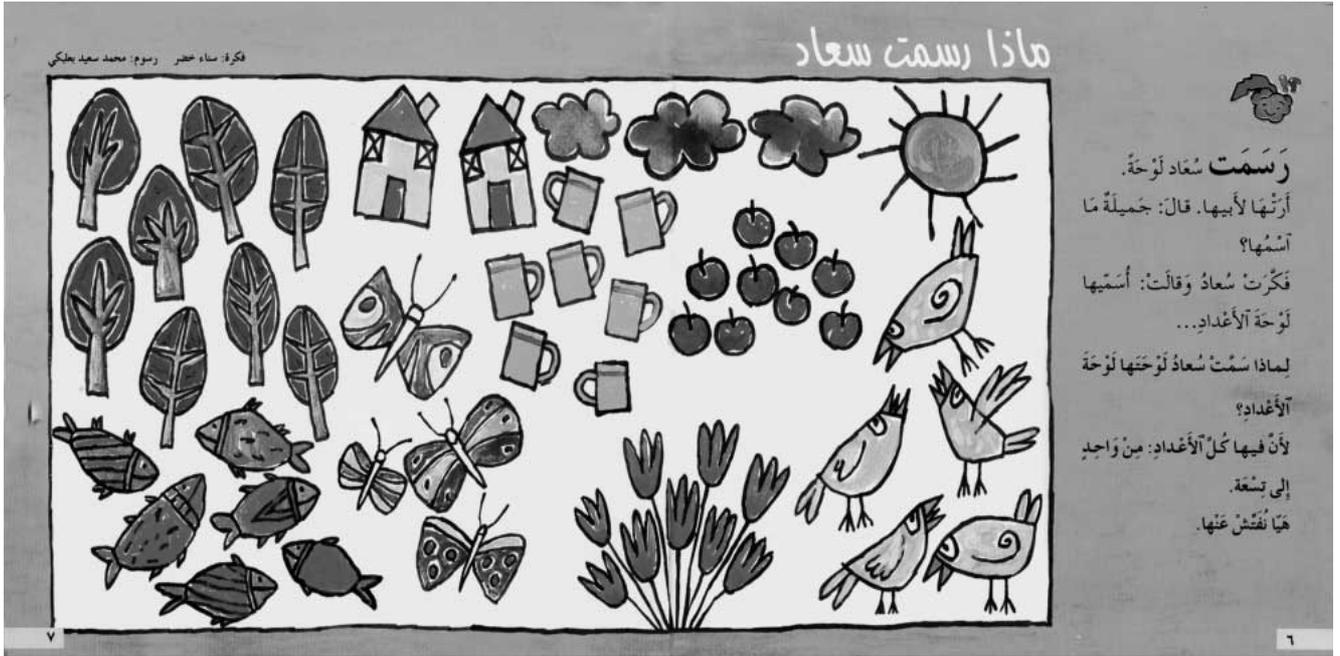
حث في الرسم عن الكلمات التالية :

أب - أم - أخ - أخت - أسرة.



Manuel scolaire: coloriage

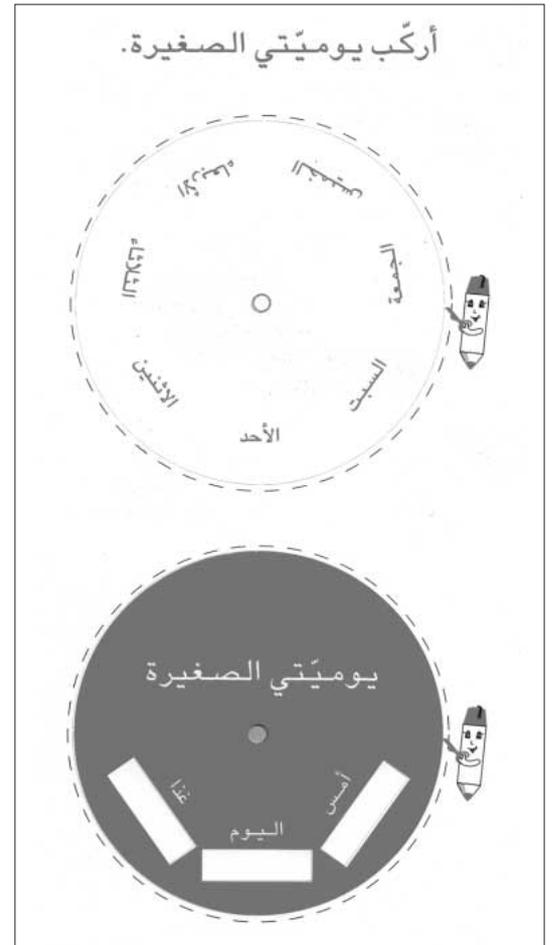
أقرأ مع جوكي، 1، رشيدة دوما، كريمة خالد، كلير رضوان - مركز الدراسات العربية، الرباط 2001.



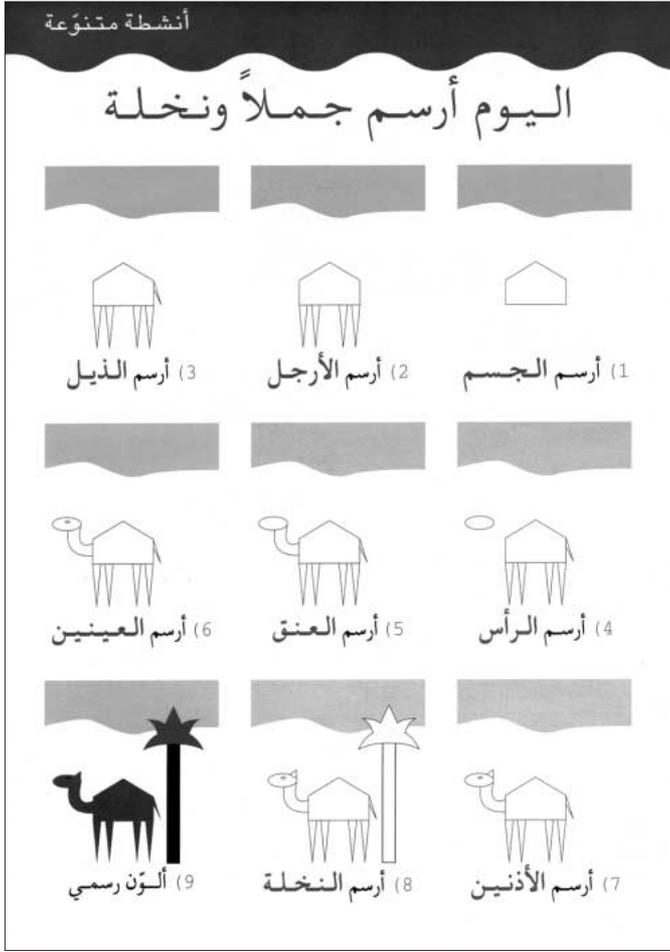
Magazine pour enfants: compter
توتة توتة، عدد 17، آذار 2002



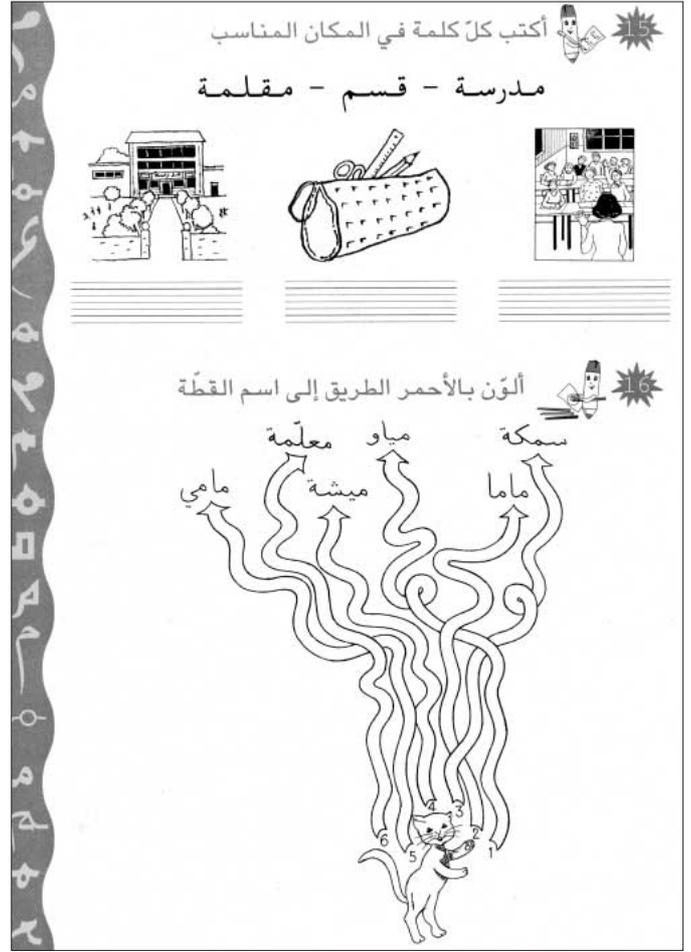
Magazine pour enfants: labyrinthe
توتة توتة، عدد 16، شباط 2002.



Cahier d'activités: découpage
أقرأ مع جوكي، 1، دفتر الأنشطة



Manuel scolaire : dessin
أقرأ مع جوكي، 1



Cahier d'écriture : labyrinthe
أقرأ مع جوكي، 1، دفتر الكتابة

Les outils documentaires

On trouve aujourd'hui, même sur le territoire français, de nombreux albums, CD audio, cédéroms de qualité. D'excellentes revues pour enfants sont disponibles par abonnement. Le maître choisit, parmi toutes ces publications, en fonction des mêmes critères que ceux qu'on utilise en français : maniabilité, esthétique, lisibilité, inventivité, authenticité des situations, des personnages et des récits. Il privilégie les productions qui lui paraissent les plus adaptées à ses élèves (en fonction du niveau en langue, de l'âge, des centres d'intérêt...). La vocalisation n'entre pas dans les critères de choix, car les albums et revues pour enfants, écrits presque exclusivement en arabe littéral, sont partiellement vocalisés. Ils ne sont pas destinés *a priori* à servir de supports pour des activités de lecture, car ils sont lus par l'adulte et seulement manipulés par les enfants.

Il est impossible de fournir une liste exhaustive de ces publications. L'Institut du monde arabe peut fournir des listes actualisées de titres sélectionnés et disponibles. Celles-ci comportent, outre les ouvrages en arabe, certaines publications bilingues ou en français pouvant servir de supports aux cours d'arabe (comme *Arafat, enfant de Tunisie*, reportage d'Alain Gioanni, éditions PEMF, 2001).

Bibliographie

- *Livres pour la jeunesse en arabe, sélection*, Ibbby/Institut du monde arabe.
- *Mosaïques, 300 ouvrages pour s'aventurer dans les littératures du monde arabe*, IMA/CPLJ, 2001.
- *L'Édition pour la jeunesse dans les pays arabes, en français et en arabe*, Les Amis de la joie par les livres/Ibby-France 2001.
- Consulter également le site académique de Toulouse (www.ac-toulouse.fr).

L es activités

Toutes les activités du cours de langue peuvent être mises en œuvre en arabe (voir les fiches annexes 1 à 5).

Les activités orales

Les activités menées à l'oral ont pour objectif de travailler l'articulation, la prosodie, l'intonation, de développer l'écoute et le plaisir d'entendre, et de produire des sonorités différentes. Enfin, de favoriser la mémorisation. Elles permettent de déboucher sur une expression personnelle, même modeste.

Dialogues, sketches et jeux de rôles

Ils constituent le support essentiel du cours de langue. À travers des situations de communication, ils permettent de construire une progression des acquisitions dans les deux domaines clés : les fonctions langagières et le lexique. Le site académique de Toulouse (www.ac-toulouse.fr) propose pour l'arabe des exemples précis d'activités organisées autour de dialogues, sketches et jeux de rôles.

Chansons, comptines, poésies, jeux de rimes

- Travail sur le rythme (taper dans les mains, se déplacer en mesure, accélérer et ralentir...);
- travail sur l'accentuation et la prosodie (s'arrêter sur certaines syllabes, faire sonner les syllabes accentuées, les marquer par un geste...);
- travail sur l'articulation (chuchoter, articuler sans produire de son...);
- travail sur le sens et la mémorisation (gestuer, mimer, changer des mots sans changer le rythme, dire à plusieurs voix, dire de manière alternée...);
- travail de création (inventer une poésie, une comptine, une chanson « à la manière de », fabriquer des rimes...).

Jeux divers

Ils visent à permettre l'appropriation de la langue, car ils réalisent un rebrassage et une synthèse en situation des autres activités. On se limite ici à quelques exemples de jeux faciles à mettre en place :

- | | |
|--------------------------------|--|
| – « j'ai mis dans mon panier » | « اشتريت في السوق... », « حطيت في شنطتي... » |
| – « l'histoire sans fin » | – شفت كريم مع زينب!
– شفت كريم مع زينب ؟ صحيح ؟
– نعم، وراء المدرسة!
– وراء المدرسة ؟ معقول ؟
– نعم، ... |
| – « le téléphone arabe ». | |

Les activités de lecture, de reconnaissance graphique et de graphisme

L'enseignant privilégie une approche globale de la lecture. Il ne s'agit en aucun cas d'un apprentissage systématique de l'alphabet. Toutes les activités de lecture et de reconnaissance graphique, qui visent la mise en relation graphie/phonie, se fondent sur le sens.

Exemples d'activités : les prénoms

Colorie :

- en rouge ton prénom ;
- en vert le prénom de tes voisins.

فولاهنتة	هشام	
نوال	رافائيل	سناء
عائشة	حياة	قيوم
محمد	نادية	يسير
قيس	إلياس	مهدي
ماقالي	سعاد	مراد
سركان فوزي	عبد الغاني	
حنان	فيرجيني	نسيم
أحمد	كريم	ستيفاني
ريم	رضوان	

L'intrus

Entoure les intrus.

زبدة سكر

زيت

حليب

خبز

قهوة

مطيشة

أتاي

كلب

ماء

نعناع

مدرسة

سلطة

Le loto

On peut utiliser par exemple *Le Loto de la classe*, création du Centre d'études arabes de Rabat, ou bien fabriquer ses propres lotos comme le « loto des eaux minérales ».



Les mots et les formes

→ Relie chaque mot avec la forme qui le représente :

1 عمّ

Exemple ▼

2 سعيد

3 البقال

4 رجل

5 لطيف

6 لكن

Tardy Sophie, *Amm Saïd et le « Komestrafice »*, Livret activités, Institut du monde arabe, 2000. © IMA, 2000.

Le repérage de lettres

→ Colorie en bleu les cases des lettres qui ont exactement la même forme que celles que tu vois dans le mot سعيد

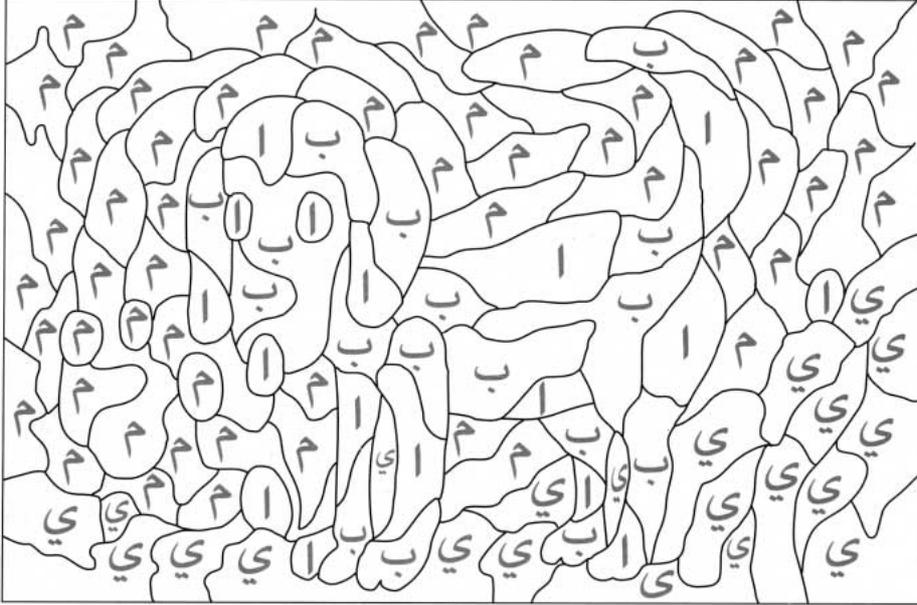
ع	ب	ب	ي	س	ث
س	س	د	د	ع	ي
س	غ	ذ	ت	ع	ي

Tardy Sophie, *Amm Saïd et le « Komestrafice »*, ibid. © IMA, 2000.

ألون : ا بالأصفر ب بالبني



ي بالأخضر م بالأزرق



أكتب اسم الحيوان الذي لونه



.....

أقرأ مع جوكي، - 1 دفتر الكتابة

Lecture : les mots et les lettres

أصل كل كلمة بحروفها



جميل جمال جلال جليل نجيب



أقرأ مع جوكي، - 1 دفتر الكتابة

Lecture : la phrase en miroir

→ Déchiffre ce message secret en le lisant dans un miroir.

مما سمعت يتي استدي في استدي مارت

Tardy Sophie, *Amm Saïd et le « Komestrafice »*, ibid. © IMA, 2000.

Mots-puzzles, mots déguisés

→ Pourras-tu décoder ce message secret adressé par “Komest” à la belle Sonia ?

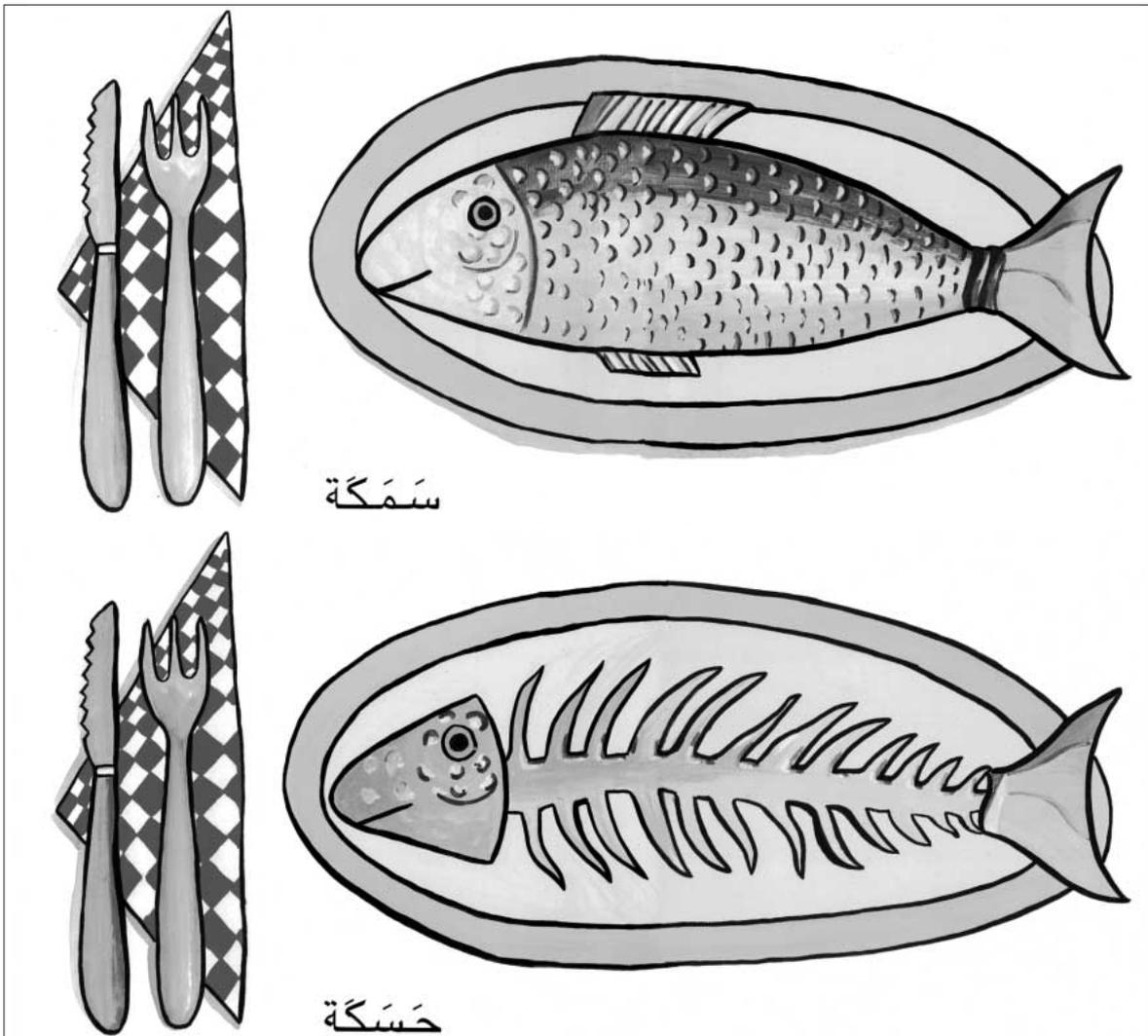
Message >>>

« لده ♥♥ت هذه
ال♥تره ال♥حلله لأخطه☆
♥ا أمهه قله ♥! »

Code secret

ي = ♥
س = ♥♥
ة = ○
ب = △
ك = ☆

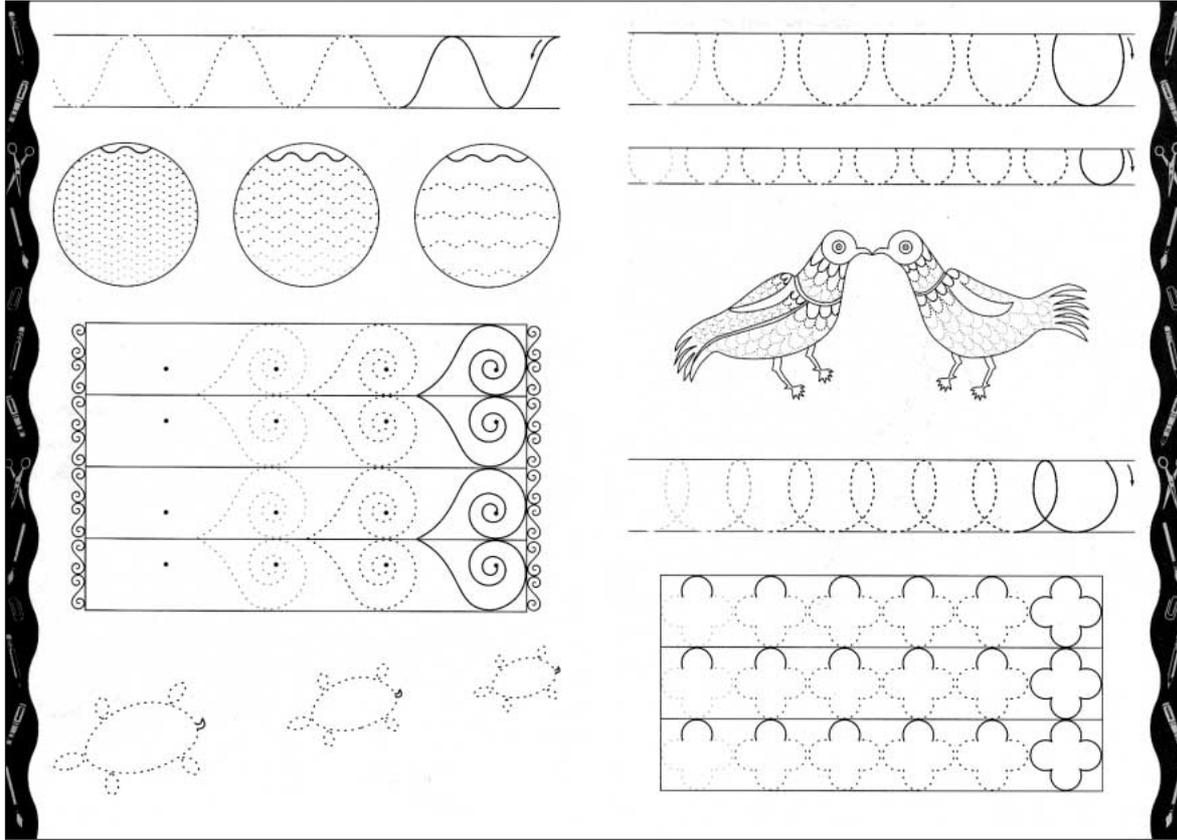
Tardy Sophie, *Amm Saïd et le « Komestrafice »*, ibid. © IMA, 2000.



فكر واحزر، أنيتا نصار، تولين حسونة - دار الكتاب العالمي، بيروت 1995

Crédits-illustrations: Tuline Hassounah/Fakkir Wahzar. © dar al kitab al alami

Graphismes



أقرأ مع جوكي، - 1 دفتر الكتابة

Les activités de découverte du monde arabe

Ces activités ne sont jamais déconnectées de la pratique linguistique. Elles sont étroitement liées au vécu de la classe.

La plupart des supports sont réalisés par les élèves, puis complétés et enrichis au fur et à mesure.

Un exemple: le jeu des sept pays (prochainement sur le site académique de Toulouse).

Crédits des illustrations

- Page 16 : Ghaoui Nassar Suzanne, *La Lecture est une fête*, École française, Amman, 2000.
- Page 17 : *Ma Première encyclopédie, 1. Les sciences*, Livres Le Papillon, Librairie du Liban, 1995.
- Page 19 : Al-Touni Hilmi, *Il était autrefois, Scènes d'Égypte*, Dar al-Shorouq, Le Caire.
- Pages 19 et 43 : Othman Bahgat, *Couleurs, Voyages dans le monde arabe: Le Maroc*, Presses commerciales Al-Ahram, Le Caire, 2000.
- Pages 19, 20, 21, 26, 28 : Dumas Rachida, Khaldi Karima, Radouane Claire, *Je lis avec Jouki, vol. 1*, Centre d'études arabes, Rabat, 2001.
- Page 20 : *Touta Touta*, n° 16, février 2002; page 21 : n° 17, mars 2002, Beyrouth.
- Pages 25, 27 : Tardy Sophie, *Amm Saïd et le « Komestafrice »*, Institut du monde arabe, Paris, 2000.
- Page 27 : Nassar Anita et Hassouna Toulina, *Réfléchis et devine*, Dar al-Kitab al-Alami, Beyrouth, 1995.



Conseils aux enseignants

Objectifs	Observations
<p>► Première rencontre</p> <p>Évaluer les perceptions des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none">– représentation de ce qu’est une langue ;– représentation de la langue, des langues ;– intérêt ressenti pour l’apprentissage ;– connaissance des pays où la langue est parlée.	<p>Ce moment est très important car il va permettre de modifier certaines représentations et d’engager une réflexion visant :</p> <ul style="list-style-type: none">– un réajustement des représentations ;– une prise de conscience de l’intérêt de l’apprentissage d’une langue.
<p>Il s’agit aussi de :</p> <ul style="list-style-type: none">– donner des exemples pour faire prendre conscience des spécificités majeures de la langue (on peut ainsi : lire un texte en français puis un autre dans la langue étrangère ; accompagner le schéma intonatif de gestes ; prononcer des mots de deux syllabes dans un environnement bruyant et faire retrouver le mot...) ;– amener les élèves à adopter une attitude efficace pendant le cours de langue (on peut, par exemple, lire un texte d’une voix neutre puis le relire en recourant à des inflexions de voix adaptées et en utilisant des référents visuels pour faciliter la construction du sens).	<ul style="list-style-type: none">– L’adoption par l’élève d’une attitude efficace lors de l’apprentissage (être calme, écouter de façon attentive, être prêt à utiliser de façon pertinente toute aide visuelle).
<p>► Réflexion des enseignants en amont</p> <p>Il convient d’inclure cet apprentissage dans le projet d’école et de ne pas omettre les dimensions transversale et pluridisciplinaire :</p> <ul style="list-style-type: none">– il s’agit d’un projet pluriannuel ;– il convient d’établir une progression en fonction des projets arrêtés.	<p>Avantages offerts :</p> <ul style="list-style-type: none">– travail collectif entre les enseignants, création de liens entre les années et entre les cycles de façon à préserver la cohérence et la continuité des apprentissages ;– participation à la construction du bagage culturel de l’élève et à sa formation de citoyen ;– la langue prend vie et assume sa dimension de véhicule d’un patrimoine culturel.
<p>► Lieu d’intervention</p> <p>Il dépend de l’objectif de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none">– Lieu ouvert : une salle libre de mobilier permettra une plus grande interaction entre les élèves.– Lieu traditionnel : la salle de classe lors des moments d’évaluation individuelle.– Salle de jeux, de sports, d’arts plastiques, cour de récréation, terrain de sports... pour travailler la langue dans sa dimension fonctionnelle et transdisciplinaire.	

<p>▶ Établir une progression en fonction des projets de l'école</p> <p>Pour cela, il convient de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – bien connaître le programme ; – déterminer les objectifs en fonction d'un projet à court, moyen ou long terme ; – établir la progression en tenant toujours compte des acquis des élèves ; – rechercher les supports et matériels les plus pertinents pour aider à la construction du sens ; – élaborer des fiches par séquence et séance (voir fiche n° 2) ; – prévoir la trace écrite ou visuelle à construire avec l'élève à lui donner ; – prévoir les items d'évaluation d'étape les plus pertinents (langue mais aussi culture) ; – prévoir des moments d'entretien collectif pour aider les élèves à mesurer les progrès effectués ; – prévoir des fiches d'autoévaluation pour les élèves. <p>Il faut cependant garder à l'esprit que tout n'est pas à évaluer.</p>	<p>Il est indispensable de s'appuyer sur le connu pour aller vers le nouveau. Les élèves doivent réaliser que leurs efforts leur permettent de progresser ; tous n'auront pas la chance de pouvoir parler l'arabe à l'extérieur de l'école.</p> <p>Il est important que l'élève puisse avoir conscience de ses progrès. Ce peut être aussi l'occasion de moments visant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'aide à la mémorisation ; – le développement de stratégies pour mobiliser le connu à bon escient (la mobilisation des connaissances dans le cadre d'un transfert est en effet un problème majeur).
<p>▶ Aide à la construction du sens</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prévoir des référents visuels (images, objets...), sonores (bruitage), des documents ou objets authentiques... – Bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions. <p>▶ Aide à la reproduction des sons</p> <p>L'enseignant doit apporter son aide en cas de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – mauvaise restitution de phonèmes ; – mauvais schéma rythmique ou intonatif. 	<p>Il est important que l'élève puisse construire du sens sans aide donnée dans la langue nationale. Pour cela, il faut qu'il puisse prélever des indices sans ambiguïté. Peu à peu, au cours de l'activité, il vérifiera les hypothèses émises et accédera ainsi au sens.</p> <p>Une aide peut être apportée par la gestuelle. Par exemple, la première fois que le maître demande, en langue étrangère, à un élève de venir, il peut accompagner l'injonction d'un mouvement significatif de la main. Après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront à son sens, avant de se détacher de l'image pour ne conserver que le sens.</p> <p>S'assurer que l'élève a bien entendu le modèle. Le faire répéter mais sans trop d'insistance. La répétition par un pair peut être utile car l'élève mobilise alors ses capacités d'écoute. Lui faire prendre conscience du placement de la langue, de l'ouverture de la bouche....</p> <p>Frapper dans les mains pour ponctuer le rythme. Accompagner la chaîne parlée d'un mouvement de main pour souligner le schéma intonatif de la phrase.</p>



démarche et déroulement de la séance

Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques

Phases de l'apprentissage	Éléments de mise en œuvre
Découverte des nouveaux éléments linguistiques (lexique et structures) présentés dans une situation.	Gestes, mimiques, images, photos, vidéo, voix, bande son, CD, accessoires, etc.
Acquisition de ces éléments linguistiques nouveaux par le biais d'activités d'expression imitative, puis par l'introduction de variantes.	Répétition individuelle, collective ou par groupes. Répétition en variant le rythme, le débit, l'intonation... Activités orales (mini-dialogues, jeux de Kim, de <i>memory</i> , de communication, de substitution...).
Fixation par des activités orales puis écrites.	Jeux, exercices lacunaires, correspondance image/énoncé, reconstitution d'une phrase à partir d'étiquettes-mots en désordre.
Réemploi dans des contextes élargis afin d'assurer le transfert.	Situations de plus en plus ouvertes nécessitant de recourir à des acquis linguistiques antérieurs. Jeux de rôles avec situation et canevas imposés. Jeux de rôles avec situation imposée mais canevas libre (ou situation ouverte).

Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple

Niveau de classe:
 Situation de la séance dans l'année:
 Périodicité et durée des séances:
 Élèves déjà initiés ou pas:
 Problèmes particuliers de la classe ou du groupe:....

Objectifs de la séance

Grammatical/structural
 Lexical
 Phonologique
 Culturel
 Interaction communicative dans tous les cas.....

L'objectif notionnel-fonctionnel de la séquence doit être bien identifié. Il ne doit pas être trop ambitieux mais doit servir de point d'articulation à la démarche.

Les prérequis

Toute notion nouvelle sera travaillée, manipulée en relation avec les acquis: les enfants s'approprient une notion nouvelle en s'appuyant sur du connu (ceci a également l'intérêt de leur faire prendre conscience de l'utilité de ce qu'ils ont appris).

Phonologie

Bien penser, lors de la préparation de la leçon, aux difficultés ou particularités phonologiques à propos desquelles il convient d'être particulièrement vigilant: réalisation des phonèmes, schémas accentuels et intonatifs.

Matériel à prévoir

Objets référentiels.

Cartes-images (*flashcards/Bildkarten*).

Fiches « Bingo ».

Tableau à double entrée.

Marionnettes (auxiliaires précieux car elles instaurent toujours le dialogue).

Petite boîte dans laquelle seront déposés tous les « mots français ».

Rituel d'entrée en classe

Sans être long, ce moment permet de démarrer sur du connu, du positif, il est rassurant et permet donc à tous les élèves de s'exprimer :

– civilités, appel, date, météo...

Au début le maître est l'animateur mais, au bout de quelques semaines, il pourra passer le relais à un élève « responsable du jour ».

Tout en maintenant un cadre rassurant, on veille à préserver dans la durée l'authenticité de cet échange initial :

– on évite de proposer un schéma figé ;

– on met à profit les opportunités offertes par la situation du jour.

Vérification des prérequis

Vocabulaire ou structure nécessaires pour manipuler la notion ou la fonction nouvelle.

Si ces prérequis sont principalement du vocabulaire, il convient de s'assurer avec des cartes-images que les élèves le maîtrisent bien ; si des lacunes apparaissent, proposer rapidement une activité pour y remédier, ou bien laisser temporairement de côté ce qui est majoritairement non acquis et fera l'objet d'une reprise ultérieure. Il est en effet préférable que l'attention des élèves soit focalisée sur la nouvelle notion.

Présentation de la notion ou de la fonction nouvelle

Cette phase revêt un caractère essentiel : elle va déterminer la planification de la séance. Les élèves doivent construire du sens sans avoir recours à la langue maternelle. Il faudra donc prévoir une situation sans ambiguïté, permettant aux élèves de s'appuyer sur divers indices (visuels, sonores, kinesthésiques). Les activités doivent ensuite permettre aux élèves de vérifier leurs hypothèses en retrouvant la notion dans un contexte différent.

Il faut peu à peu fournir aux élèves un code implicite qui leur permette de comprendre que l'on va découvrir un fait de langue nouveau. Par exemple, l'apparition d'une marionnette pour présenter un élément nouveau signifie pour les élèves qu'ils doivent être particulièrement attentifs. De plus, la marionnette, qui sert d'interlocutrice au maître, permet aux élèves de distinguer clairement les différentes phases d'un dialogue.

Appropriation phonologique de la notion ou de la fonction

Cette phase nécessite :

– des répétitions collectives pour que les élèves prennent de l'assurance ;

– des répétitions individuelles pour permettre le bon placement des phonèmes et des schémas accentuels et intonatifs.

Cette étape ne doit pas être trop longue car elle peut vite devenir lassante et perdre tout sens pour les élèves. Elle peut intervenir à divers moments de l'apprentissage.

Phase de vérification de la compréhension

Elle permet au maître de s'assurer de la bonne compréhension de la notion. Cette vérification s'effectue souvent par une activité mettant en relation maître et élève, mais aussi élève et élève. Celui-ci peut ne pas s'exprimer verbalement mais donner sa réponse par un geste ou en mimant une activité.

Appropriation de la notion ou de la fonction par l'élève

On utilise la langue comme un outil. Des activités variées vont permettre aux élèves d'utiliser la langue, le maître étant le meneur de jeu au début, puis passant le relais aux enfants. Durant cette phase, les élèves vont affiner leur compréhension des éléments nouveaux et utiliser des éléments connus qui vont être ainsi réactivés et valorisés. Il est important que les élèves puissent fréquemment mettre leur mémoire en jeu et se servir de leurs acquis car ce sont ces situations de réinvestissement qui leur donnent la possibilité de communiquer dans une autre langue que la leur et récompensent ainsi leurs efforts. On est là dans une phase interactive où le maître est encore présent mais discret.

Phase dite d'autonomie

Le maître propose un jeu dont il explique la règle en donnant un exemple par la médiation de la marionnette, ou en sollicitant l'aide d'un élève. Il peut aussi proposer un jeu déjà connu des élèves (par exemple : le « Bingo », qui a l'avantage de faire travailler de nombreuses structures ou mots) ; ils pourront ainsi jouer entre eux sans que le maître intervienne. Celui-ci pourra alors apprécier les comportements langagiers des élèves dans une vraie situation de communication.

Évaluation

Il faut enfin proposer une activité pour évaluer le degré de maîtrise de la langue par les élèves en fonction des connaissances et des compétences attendues. Cette évaluation se fera, selon le cas, sur une petite fiche qui sera ensuite collée sur le cahier ou par le biais d'une activité physique ou dans le cadre d'une interaction verbale.

Si l'objectif n'est pas atteint, il faut essayer de trouver pourquoi, afin de pouvoir ensuite y remédier :

- les prérequis indispensables n'étaient peut-être pas maîtrisés ;
- les indices proposés pour faciliter la découverte du sens des éléments nouveaux n'étaient peut-être pas assez parlants et la phase de présentation n'a pas joué son rôle ;
- la démarche a pu manquer de progression ;
- les activités proposées n'étaient pas réellement pertinentes ;
- certaines consignes n'étaient pas assez claires...

Un flux langagier long

Pour que les élèves prennent conscience de la nécessité de ne pas se cantonner à la production d'énoncés isolés, il est souhaitable de les exposer à un long flux langagier en fin de séquence :

- lecture d'un album, d'un conte, avec le maître, en relation si possible avec le thème de la séquence (si une structure est récurrente dans le texte, les élèves se l'approprient plus vite et peuvent ainsi prendre une plus grande part à la lecture)... ;
- chanson, comptine, court poème, etc.

L

es activités au service des compétences

Activités de compréhension de l'oral

L'acquisition de la compétence de compréhension se fait à l'aide de tâches liées à la recherche du sens à partir de documents dont la complexité augmente en fonction des objectifs visés ou du niveau d'apprentissage. Ces tâches suscitent l'écoute et la participation active des élèves.

Écouter et comprendre des messages brefs

Après l'élucidation indispensable de certains éléments, les élèves peuvent être sollicités afin :

- d'écouter des énoncés (dits ou enregistrés) et de désigner ou de choisir à chaque fois l'image ou la photo correspondante ;
- d'écouter des énoncés et de mettre des images dans l'ordre ;
- d'écouter et de suivre des instructions ;
- d'écouter et de mimer ;
- d'écouter et de dessiner/colorier ;
- d'écouter et de transférer des informations ;
- d'écouter et de classer/regrouper ;
- d'écouter et de deviner ;
- d'écouter des énoncés brefs et de répondre s'ils sont « vrais » ou « faux » ;
- d'écouter et de cocher un tableau constitué d'images, de cocher une information sur une enquête, une interview, une fiche ;
- d'écouter et de relier des éléments.

Dans ces activités, la réponse non verbale (désigner, mimer, dessiner, cocher, etc.) permet à chaque fois de tester et d'évaluer la compréhension des messages.

Écouter et comprendre des saynètes ou des histoires

On peut proposer l'écoute d'une histoire ou d'un récit avec l'appui éventuel d'un livre de jeunesse ou

d'un support vidéo. L'écoute est d'abord motivée par le plaisir de découvrir une histoire nouvelle en s'appuyant dans un premier temps sur de nombreux indices extralinguistiques. Pour motiver à la compréhension linguistique plus fine de certains passages, il est souhaitable de proposer, sur des extraits précis et limités, des tâches d'écoute.

Pourquoi lire des histoires ?

- Pour diversifier les supports et introduire des variétés dans les activités ;
- pour exposer les élèves à davantage de langue orale ;
- pour présenter la langue dans des contextes plus motivants ;
- pour intégrer le lexique et les structures connus dans des ensembles plus longs dans lesquels ils devront être repérés ou reconnus.

Les histoires peuvent être racontées

– Comme entrée dans une nouvelle unité ou en cours d'unité : elles servent généralement à introduire ou à réutiliser des mots ou des expressions dans le cadre d'activités orales de compréhension et éventuellement d'expression. Dans ce cas, le texte doit être très simple. Les récits à structure itérative (les mêmes expressions linguistiques y reviennent régulièrement) se prêtent particulièrement bien à cette forme d'entraînement.

– En conclusion d'une unité : elles constituent plutôt un support d'entraînement à la seule compréhension. Les élèves reconnaissent dans l'histoire entendue des éléments de langue qu'ils ont déjà utilisés en expression ou qu'ils ont fréquemment entendus (c'est le cas des consignes par exemple).

La compréhension

Elle est possible grâce :

- à ces éléments repérés qui forment des « îlots de sens » ;
- aux illustrations de l'album, le cas échéant ;

- aux inférences de sens ;
- aux mimes et aux gestes du lecteur ou du narrateur.

Si l'on veut qu'un entraînement linguistique soit possible, les histoires doivent répondre à certains critères :

- être écrites ou réécrites, racontées dans une langue simple ou simplifiée ;
- être liées thématiquement, au moins en partie, à des champs lexicaux et à des fonctions langagières que les élèves ont déjà abordés ;

- motiver les élèves par leur contenu et/ou par l'illustration ;
- être aisément « racontables » par l'enseignant, donc relater des événements, comporter des dialogues, et ne pas être essentiellement descriptives ;
- être racontées avec le souci permanent de faire participer les élèves ;
- offrir des aides à la compréhension à travers les illustrations et/ou la structure même du récit (structure itérative) et/ou la possibilité d'accompagner la lecture de gestes ou de mimiques.

Remarque

Pour aider les élèves à comprendre l'histoire entendue, il peut être utile parfois de la lire en français avant de la lire en langue étrangère (pas nécessairement pendant la même séance). À l'inverse, l'exploitation de l'histoire en langue étrangère terminée, on peut aussi lire la version française si elle existe.

Activités d'expression orale

Activités orales de répétition et de reproduction

Elles s'opèrent à partir de :

- chansons et comptines ;
- devinettes ;
- jeux de répétition ;
- jeux de mémoire (jeux de Kim, *memory*), etc.

Les énoncés sont répétés, imités dans leurs sonorités, leurs rythmes, leurs schémas intonatifs, mais sans que cette répétition paraisse fastidieuse. À ce titre, les devinettes sensorielles (devinettes visuelles, auditives, tactiles, etc.) sont intéressantes, car selon les contextes, elles permettent de « faire reproduire » spontanément les énoncés pour aboutir peu à peu à leur mémorisation.

Voici dix conseils pour apprendre des comptines, des poèmes ou de petits dialogues :

1. présenter la comptine, le poème ou le dialogue soi-même plusieurs fois de suite, en changeant éventuellement de rôle, avec autant d'expression que possible ;
2. décomposer la comptine, le poème ou le dialogue en plusieurs parties, faire répéter en chœur, avec toutes les variations possibles (alterner les groupes, varier le volume de la voix et le débit, associer la gestuelle, les images) ;
3. pour aider les élèves à percevoir les segments de la phrase, marquer le rythme, en frappant dans les mains, en utilisant des claves ou en dirigeant du geste ;
4. encourager les élèves par l'intonation et par la mimique à mettre de l'expression dans leur voix ;
5. veiller à la juste coordination du geste et de la parole : d'abord le geste expressif et ample puis, nettement détachée, la réplique ;

6. travailler la prononciation, en ralentissant le débit, en chuchotant, en utilisant des enregistrements et des exercices phonétiques. On peut demander aux élèves de fermer les yeux et de répéter ensuite le modèle donné par l'enseignant, la vidéo ou la cassette audio ;
7. inviter deux élèves à dire seuls les deux premiers vers ou répliques de la comptine, du poème ou du dialogue sous forme de jeu, en se tenant à une certaine distance l'un de l'autre. Veiller à la justesse de la prononciation ;
8. laisser progressivement les élèves s'appropriier chaque vers ou chaque réplique puis l'ensemble ;
9. utiliser des accessoires simples, en rapport direct avec la comptine, le poème ou le dialogue, afin de les mettre en valeur ;
10. distribuer le texte de la comptine, du poème ou du dialogue transcrit sous une forme soignée et plaisante à coller dans le cahier. Les élèves peuvent aussi le recopier s'il n'est pas trop long.

Ces activités de reproduction permettent de créer une base d'énoncés dans lesquels les élèves puisent ensuite pour mieux s'exprimer personnellement. Le soin tout particulier apporté, à ce stade, à la justesse phonologique et syntaxique peut s'articuler sur leur évaluation ou leur autoévaluation par les élèves.

Production dans le cadre d'une expression plus personnelle : communication orale

Cette phase s'élabore à partir de :

- jeux de rôles (jeux de simulation) ;
- sondages ;
- interviews de groupe ;
- enquêtes ;
- jeux de devinettes, jeux de logique, travail en binômes, etc.

Dans cette étape, l'enseignant veille à entraîner les élèves à s'exprimer à titre personnel, à parler d'eux-mêmes et des autres afin de s'approprier les fonctions de base d'une manière qui fasse sens pour eux. Les activités de recherche, de traitement et de transfert de l'information (sondages, interviews, enquêtes) ou les jeux de rôles permettent de guider un échange riche et motivant et de mettre en œuvre une réelle communication dans la classe. Les élèves peuvent ainsi réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel, grâce au travail par paires et par groupes qui rend possible un temps de parole plus important.

Activités de compréhension de l'écrit

Les élèves sont amenés à lire ce qu'ils ont déjà rencontré à l'oral. Il s'agit pour les élèves de :

- lire un énoncé et désigner ou choisir à chaque fois l'image ou la photo correspondante ;
- lire un énoncé et lui associer une image ;
- lire et remettre dans l'ordre les lettres d'un mot, ou les mots d'une phrase, ou bien les phrases d'un dialogue ;
- lire et suivre des instructions (recette ou mode d'emploi, par exemple) ;
- lire et dessiner/colorier ;
- lire et classer/regrouper ;
- lire et deviner ;
- lire et cocher un tableau ;
- lire des énoncés brefs et répondre s'ils sont « vrais » ou « faux » ;
- lire et compléter des bulles, une légende, etc.

Les élèves sont ainsi conviés à travailler sur le rapport entre les graphèmes et les phonèmes spécifiques à la langue ; à reconnaître des mots isolés ; à segmenter des énoncés qui avaient été introduits à l'oral ; à reconnaître éventuellement des indices dans des messages plus complexes et à retrouver la phrase minimale pour en comprendre les informations essentielles (s'appuyer sur le contexte, émettre des hypothèses, anticiper, déduire, etc.). Ces capacités sont réinvesties lors de l'écoute et facilitent la compréhension de l'oral.

Activités d'expression écrite

Activités écrites de reproduction et de production élémentaires

L'enseignant fait recopier des mots, des expressions, des structures, des textes de chansons et de comptines déjà répétés pour en garder une trace écrite ou

pour favoriser la mémorisation. Il peut aussi proposer quelques activités simples et motivantes. Il s'agit par exemple pour les élèves de :

- classer ces éléments de langue par catégories ou par rubriques ;
- produire des mots fléchés ;
- faire des mots croisés ;
- résoudre des devinettes ;
- remettre des lettres, ou des mots, ou des phrases dans l'ordre en les recopiant ;
- recopier des énoncés en les associant à des images ;
- compléter un bref texte lacunaire en y insérant des éléments (mots ou groupes de mots) ou en remplaçant des dessins par des mots ;
- réaliser une interview avec prise de notes ;
- rédiger les résultats d'enquêtes, de questionnaires ou de sondages, d'après un modèle défini.

Activités de production vers une expression plus personnelle

Lettres très brèves, cartes postales, cartes de vœux, courrier électronique, etc., à échanger dans la classe : ceci prépare à une éventuelle correspondance scolaire dans la langue concernée. Il s'agit pour les élèves de personnaliser des énoncés en introduisant à l'écrit des changements paradigmatiques, dans le cadre d'un « écrit de communication », ou de complexifier un énoncé à l'écrit grâce à des connecteurs simples, toujours dans un but communicatif.

Activités ludiques

Les objectifs liés à l'activité ludique sont multiples :

- motiver ;
- détendre ;
- contribuer à améliorer l'ambiance de classe ;
- solliciter la participation active de tous les élèves ;
- donner aux élèves l'occasion d'utiliser la langue de façon naturelle dans une situation de communication authentique.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, les jeux permettent de :

- fixer, consolider et réactiver le lexique et les structures ; il s'agit là essentiellement de jeux d'apprentissage, qu'on utilisera plutôt pendant les phases d'acquisition et de fixation de moyens linguistiques ;
- mettre en œuvre l'aptitude à communiquer.

Les jeux et exercices de créativité permettent aux élèves d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils les ont appris. Ce sont les jeux de communication utilisés pendant les phases de réemploi, élargissement ou transfert, voire d'évaluation.

Tout comme le développement d'une unité, où le maître s'efface au fur et à mesure des phases successives, le passage des jeux d'apprentissage aux jeux de communication demande également au maître qu'il cède son rôle d'acteur pour celui d'observateur.

Pour garder toute leur efficacité, les activités ludiques proposées doivent répondre à un double critère :

- présenter un enjeu véritable pour les élèves : il ne s'agit pas de proposer sous couvert de jeux des exercices déguisés où la langue est une fin en soi ;
- être appropriées à l'objectif d'apprentissage visé : il ne s'agit pas de jouer pour jouer, mais bien de jouer pour mieux apprendre, le jeu étant mis au service d'objectifs linguistiques précis.

L e conte

Il est intéressant d'articuler chaque année un module autour d'un conte. Le conte fait partie du patrimoine culturel de l'enfant; il participe à la construction de sa personnalité, lui permet d'organiser son monde intérieur en répondant à certaines des questions qu'il se pose sur son environnement social ou sur les grands thèmes de la vie. Le conte est lié à des moments forts du développement affectif de l'enfant et participe à la constitution de son bagage langagier en langue maternelle. Quelle que soit la langue du conte, les sensations, les émotions précédemment ressenties ainsi que le plaisir éprouvé sont ravivés.

Le conte est propriété collective, tous les élèves ont écouté, lu des contes. Ce support constitue donc une base commune à tous les élèves même si la représentation d'un conte varie parfois d'un enfant à l'autre.

Le conte est un tout cohérent qui établit un lien entre le monde réel de l'enfant et son imagination. La capacité à construire du sens, à pouvoir anticiper, trouve appui dans l'habitude de l'enfant à imaginer la suite d'une histoire. Le fil de cette histoire sera le lien entre les différentes séquences d'apprentissage. La langue d'apprentissage s'intègre ainsi à la culture de l'enfant, prend une valeur importante à ses yeux, s'inscrit dans son patrimoine et peut être partagée à l'extérieur de l'école. La mémorisation d'un long flux langagier permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative. La répétition perd alors son caractère lassant au profit du plaisir de parler en usant d'expressions plus complexes, permettant à l'enfant de se construire une représentation de la langue valorisante, venant contrebalancer l'emploi des expressions minimales trop souvent privilégiées dans la classe de langue.

Grâce au conte, l'enfant peut donc développer des connaissances de base tout en étant confronté à des expressions plus complexes, plus longues dont la fixation est facilitée parce que l'histoire l'intéresse. La séquence d'apprentissage évolue dans un contexte connu qui donne des repères. L'élève est confronté à une langue nouvelle mais dans une situation qui lui est d'une certaine manière familière.

Le choix d'un conte

Ce choix dépend de divers critères. Il faut en effet prendre en compte les objectifs visés, l'intérêt, la longueur et la difficulté du conte. Voici une série d'objectifs qui peuvent guider le maître dans le choix d'un conte.

Les objectifs

Mémoriser pour mieux comprendre

À partir d'un conte, le maître peut :

- faire mémoriser une version simplifiée du conte et la faire reproduire à l'identique :

- faire jouer le conte dans sa version simplifiée ;

- faire mémoriser une partie d'un conte (les expressions clés) en amenant à une compréhension globale :

- faire jouer le conte, seules les expressions clés sont dites par les élèves ;

- aider à la compréhension globale d'un conte et faire travailler des expressions transposées (exemple : style direct) :

- faire jouer la version transposée ;

- faire reconstruire un conte en apportant des variantes (changement de personnages...) :

- faire jouer la version « élèves ».

À présenter devant :

- des élèves de maternelle ;

- une autre classe de l'école ;

- les parents d'élèves ;

- une assistance élargie lors de la fête de l'école ;

- une association (personnes âgées...) ;

- les correspondants.

Lien avec les autres champs disciplinaires

D'autres domaines pourront être abordés :

- les arts plastiques ;

- la musique, le chant ;

- les mathématiques, les sciences, la technologie ;

- l'EPS, la danse ;

- le travail métalangagier de comparaison avec le français.

Éléments à prendre en compte

Questions préliminaires

Ce conte est-il :

– connu des élèves (dans ce cas la compréhension globale sera facilitée) ?

vsusceptible d'être transposé (en fonction des objectifs choisis) ?

– un support à dimension culturelle :

- commun à différentes cultures ?
- traité différemment en français et en langue étrangère (ce qui permet d'émettre des hypothèses sur la raison des variantes...)?

Le lexique

Le lexique utilisé est-il :

– difficile, très riche, abordable, plutôt simple ?

– susceptible d'être réinvesti dans des situations de communication ?

Le lexique permettra-t-il :

- des prolongements thématiques ;
- un travail de morphosyntaxe en liaison avec la langue nationale ?

Les structures

Les structures sont-elles simples ou complexes ? Le texte contient-il des structures récurrentes ? Lesquelles choisir ? Toutes ou certaines seulement ?

Peut-on en simplifier certaines ? Est-il possible de segmenter les plus longues, passer du style indirect au style direct, modifier le temps des verbes (du passé au présent) ?

Les types de phrase

Les phrases sont-elles : affirmatives ; négatives ; interrogatives ; exclamatives ?

La phonologie

Quels domaines le conte permet-il de faire travailler : les phonèmes, l'accentuation et le rythme, l'intonation ? Dans tous les cas, il faut donner à entendre puis à imiter.

Le choix de la démarche

Lecture du conte

– hors séquence de langue, lecture du conte en français si une version existe ;

– lecture du conte en langue d'apprentissage, dans son intégralité.

Segmentation du conte

– en phases cohérentes (chronologiques, thématiques...), en en simplifiant certaines parties.

Aide à la compréhension

– par la modulation de la voix ;

– par des référents visuels (illustrations, figurines, attributs des personnages.).

Ces référents représentent une aide :

- pour le lexique ;
- pour les structures ;
- pour la prononciation ;
- pour une compréhension plus globale.

Supports complémentaires

– enregistrements audio, vidéo, film, pièce de théâtre...

Participation des élèves

Quelle tâche leur donner ?

– Tous s'approprient le texte intégral ou modifié (ils seront ainsi polyvalents lors des séquences de jeux de rôle) ;

– les rôles sont distribués dès le début du module (chaque élève conserve son rôle mais est attentif aux autres) ;

– des équipes d'acteurs sont constituées (plusieurs élèves peuvent tenir le même rôle).



Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines

Langue et lecture – d’albums, – de poésies, – de cartes géographiques, – de recettes, – de modes d’emploi, – d’articles courts, – d’images [...].	Langue et mathématiques Techniques opératoires. Exercices simples de numération. Devinettes. Révision de formes géométriques canoniques. Retrouver la consigne géométrique. Structuration du temps : dates... Structuration de l’espace [...].	Langues et EPS Sports collectifs. Jeux de cour. Gymnastique au sol. Règles de jeux. Arbitrages simples. Danses du patrimoine [...].
Langue et découverte du monde : géographie L’Europe et le monde : approche des caractères physiques des différents pays, villes, fleuves, mers, climats, végétation... L’Europe : présentation de la formation de l’Europe [...].	Langue et découverte du monde : histoire Réalisation de frises chronologiques [...].	Langue et découverte du monde : sciences naturelles Découverte du schéma corporel dans les deux langues. Les animaux. Les aliments. Certaines expériences peuvent être menées et commentées en langue étrangère [...].
Langue et arts plastiques Réalizations en travail manuel : apprendre en faisant. Découverte d’artistes étrangers Lecture commentée de différentes œuvres [...].	Langue et musique Chansons traditionnelles et actuelles. Découverte de musiciens classiques et aperçu d’une de leurs œuvres [...].	

Bilan des acquisitions

Document « mémoire » à compléter entre pairs ou dans le cadre d'une autoévaluation.

DES INFORMATIONS ME CONCERNANT	LEXIQUE	DES INFORMATIONS CONCERNANT LES AUTRES
<p>Je peux dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ mon nom ☞ mon âge ☞ où j'habite ☞ mon numéro de téléphone ☞ où je me trouve ☞ d'où je viens ☞ où je vais <p>Je peux parler de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce que j'aime ☞ ce que je n'aime pas ☞ ce que je veux ☞ ce que je préfère ☞ mes sensations ☞ mes sentiments ☞ ce que j'ai ☞ ce que je sais faire ☞ ce que je fais ☞ ce que je ferai ☞ ce que j'ai fait ☞ ce que je peux faire ☞ ce que je dois faire ☞ exprimer mon opinion 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ma famille <input type="checkbox"/> les animaux <input type="checkbox"/> la nourriture <input type="checkbox"/> la maison <input type="checkbox"/> le corps <input type="checkbox"/> les vêtements <input type="checkbox"/> la couleur <input type="checkbox"/> les sensations <input type="checkbox"/> les sentiments <input type="checkbox"/> ma journée <input type="checkbox"/> mon école <input type="checkbox"/> ma classe <input type="checkbox"/> les nombres <input type="checkbox"/> les jeux 	<p>Je peux parler de ma famille :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ de mes parents ☞ de mes grands-parents <p>• donner :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ leur prénom ☞ leur âge <p>• dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce qu'ils font ☞ ce qu'ils aiment ☞ les décrire succinctement (taille, cheveux, yeux) <p>Je peux parler de mon animal, d'un camarade, d'un personnage :</p> <p>• donner :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ son nom ☞ son âge ☞ le décrire succinctement <p>• dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce qu'il mange ☞ ce qu'il aime/n'aime pas ☞ ce qu'il fait/va faire/a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ où il se trouve ☞ où il va
<h3>DES JEUX QUE JE PARTAGE</h3>	<h3>DES HISTOIRES</h3>	
<p>Les jeux auxquels je participe en classe sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●..... ●●..... ●●..... 	<p>Si j'écoute une histoire simple, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ retrouver des mots connus ☞ la raconter ensuite brièvement en français en expliquant comment j'ai compris l'histoire, les expressions ou les mots qui m'ont aidés. 	

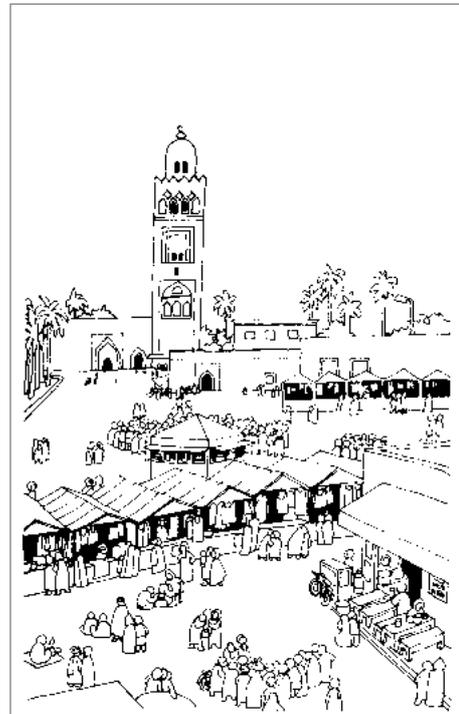
CIVILITÉS			LEXIQUE	CONTENUS CULTURELS				
<p>Je sais dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ bonjour/au revoir ☞ demander poliment ☞ m'excuser ☞ demander de l'aide ☞ remercier ☞ féliciter ☞ apprécier ☞ exprimer des vœux ☞ demander la permission ☞ attirer l'attention (d'un camarade, du maître) ☞ présenter un camarade, quelqu'un de ma famille ☞ dire que c'est permis ☞ dire que c'est interdit ☞ proposer quelque chose à un camarade 	☹	☺	☺	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les rythmes quotidiens <input type="checkbox"/> les salutations <input type="checkbox"/> la vie affective <input type="checkbox"/> les gens <input type="checkbox"/> la ville <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> les pays <input type="checkbox"/> le calendrier 	<p>J'ai des notions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ les relations entre les personnes ☞ la famille/l'école ☞ les habitudes alimentaires <p>L'environnement culturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ la ville ☞ les fêtes ☞ les traditions ☞ des personnages célèbres ☞ un monument <p>Je connais :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ le titre d'un conte ☞ le personnage d'un conte ☞ quelques chansons ☞ une comptine/un poème <p>J'ai des notions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ des monuments ☞ la géographie ☞ l'histoire ☞ le gouvernement 	☹	☺	☺

DES INFORMATIONS QUE J'ESSAIE D'OBTENIR			LEXIQUE	UN PEU D'ÉCRIT				
<p>Je peux demander à quelqu'un :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ son nom ☞ son âge ☞ son adresse ☞ sa famille ☞ ses animaux ☞ ce qu'il aime ☞ ce qu'il préfère ☞ ce qu'il n'aime pas ☞ ce qu'il possède ☞ ce qu'il fait ☞ ce qu'il va faire ☞ ce qu'il a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ ce qu'il voudrait faire/avoir ☞ le temps qu'il a fait ☞ le temps qu'il fera 	☹	☺	☺	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le sport <input type="checkbox"/> les loisirs <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> le calendrier <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les métiers <input type="checkbox"/> les boutiques 	<p>Je peux lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl ☞ le titre d'un conte que j'ai étudié en classe ☞ le titre d'une chanson que j'ai apprise <p>Je peux écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl 	☹	☺	☺

Ce document permet aux enseignants de l'école primaire et de sixième, qui reçoivent de nouveaux élèves en début d'année, de prendre connaissance de ce qui a déjà été étudié. Ces éléments sont pris en compte pour élaborer des séquences de révision et d'aide à la construction de notions nouvelles. Cette fiche de liaison permet également de valoriser les acquis des élèves et évite de reprendre chaque année à l'identique les mêmes supports et les mêmes activités. Les fonctions langagières indiquées correspondent au programme définitif de l'école primaire. Celles qui ne figurent pas dans le programme transitoire apparaissent dans les cases grisées.

Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève

- Le maître se reporte au programme et colorie les cases correspondant aux niveaux au fur et à mesure des acquisitions.
- Il indique précisément la formulation utilisée lorsqu'il y a des variantes.
- Pour une meilleure lisibilité, l'utilisation de couleurs différentes selon les niveaux et selon les cycles est recommandée.



ألوان، رحلات في الوطن العربي - المغرب، فكرة ورسوم بهجت عثمان - مطابع الأهرام التجارية، 2000.

Nom de l'élève:

Classe/groupe :

GS – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :	CP – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :
CE1 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :	CE2 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :
CM1 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :	CM2 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :

Parler aux autres

صباح الخير			مساء الخير			أهلاً			أهلاً وسهلاً			مرحباً			سلام-سلام عليكم			مع السلامة - بالسلامة			تصبح على خير		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
تفضّل			بسم الله			من فضلك			عفاك - لو سمحت - دخلك			شكراً			بارك الله فيك - صحة			عفواً - بلا جميل					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
عفواً			أسف - اسمح لي			كلّ عام وأنتم بخير!			مبروك!			اسمك يا ولدي؟			واش - شنو - شو اسمك؟ - اسمك إيه؟			شحال في عمرك؟ - قداش عمرك؟ - عمرك كم؟			كيف الحال؟ - كيف حالك؟		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
أش كا تدير؟ - شنو تعمل؟ - بتعمل إيه؟ - شو عم تعمل؟			شنو بغيت؟ - واش حبيت؟ - عاوز - عايز إيه؟ - شو بدك - بتريد؟			فين أنت؟ - أنت فين؟ - وين أنت؟			فين ساكن؟ - ساكن فين؟ - وين ساكن؟			فين تمشي؟ - رائح فين؟ - لوين رائح؟			وقتاش؟ - امتي؟								
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
شكون هذا؟ - هي من؟ - من هو هذا؟			شنو هذا؟ - إيه دا؟ - شو هذا؟			بكم؟ - شحال؟ - قداش؟			شنو وقع؟ - واش صار؟ - حصل إيه؟ - شو صار؟			اسكت!			أعطني...!			يا الله! - يا الله نطلع - نخرجوا!					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
يا الله بنا!			لا تطلع! - ما تخرج ش!			يا الله نرجع إلى البيت!			أجي معي! - أجي تشوف! - تعال تشوف!			طيب - صحة			نعم - واخّأ - إيه - أيوه			حاضر!			عندك الحق - معك حق		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
لا!			أبدأ!			صحيح \ خطأ - غلط			يمكن - يجوز			أنت قوي! - أنت جدع!			هذا صعب			أعد - عاود - عيد			ما فهمت - ما فهمت ش		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
ما سمعت - ما سمعت ش			نسيت			شنو؟ - شو يعني...؟			يا معلم!			علاش؟ - ليش؟			أنا، أنا!!			انتبه! - عندك! - خذ بالك!					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
اقرأ! - اكتب!			اسكت! - اسمع! - تكلم! - اجلس!			هات!			يا الله يا أولاد!			يا الله بسرعة! - يا الله في الساع!			على مهلك! - بشوية			تعال لهننا! - أروح!					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Observations particulières

Nom de l'élève:				
Supports utilisés				
Années	Albums	Cassettes audio	Cassettes vidéo	Autres supports

Imprimé sur les presses de Caractère
2, rue Monge
ZAC de Baradel, 15 000 Aurillac
Dépôt légal : décembre 2002