

collection École  
Documents d'accompagnement des programmes

# **Portugais**

## **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 :

Cristina de OLIVEIRA IA-IPR dans l'académie d'Amiens  
Lidia ALVAR professeur à Beauvais, académie d'Amiens (mise à disposition par  
l'ambassade du Portugal)  
Brigitte LE RESTE professeur des écoles à Creil, académie d'Amiens  
Françoise QUÉDILLAC professeur agrégé de portugais à Paris

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

Ces documents d'accompagnement n'ont d'autre ambition que d'aider les enseignants et de contribuer à une réflexion qui devra se développer au fur et à mesure de la mise en œuvre des programmes. Remerciements à toutes celles et à tous ceux 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 : 2-240-00860-1

ISSN : 1629-5692

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	5
<b>La première séance – maternelle, CP et CE1</b> .....	9
Première séance de maternelle (grande section) .....	9
Première séance de CP après une année de maternelle .....	10
Première séance de CE1 après deux ans d'enseignement .....	12
<b>Une séquence de début d'année – classe de CE2</b> .....	13
Séance 1. Rebrassage et présentation du lexique .....	13
Séance 2. Rebrassage et évaluation.....	14
Séance 3. Réactivation et acquisitions nouvelles .....	16
Séance 4. Rebrassage et introduction de structures nouvelles.....	16
<b>Travail à partir d'un conte – <i>A história da Carochinha</i></b> .....	18
Lexique des personnages.....	18
Illustrations du conte .....	19
Version transposée et dialoguée.....	22
<b>Travail à partir de virelangues, comptines, poèmes et chansons</b> .....	25
Virelangues pour travailler sur la phonétique.....	25
Devinettes .....	25
Sélection de comptines ( <i>lenga-lengas</i> ) .....	25
Poèmes .....	26
Chansons.....	28
<b>Les rituels de la classe</b> .....	30
<b>Bibliographie</b> .....	31
<b>Fiche 1. Conseils aux enseignants</b> .....	33
<b>Fiche 2. Démarche et déroulement de la séance</b> .....	35
Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques .....	35
Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple .....	35
<b>Fiche 3. Les activités au service des compétences</b> .....	38
Activités de compréhension de l'oral.....	38
Activités d'expression orale .....	39
Activités de compréhension de l'écrit.....	40
Activités d'expression écrite .....	40
Activités ludiques.....	40

<b>Fiche 4. Le conte</b> .....	42
Le choix d'un conte.....	42
Le choix de la démarche.....	43
Participation des élèves.....	43
<b>Fiche 5. Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines</b> .....	44
<b>Fiche 6. Bilan des acquisitions</b> .....	45
<b>Fiche 7. Document « passerelle »</b> .....	47
Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève.....	47
Observations particulières.....	51

# Introduction

*Avant d'aborder les chapitres consacrés exclusivement à la langue portugaise, voici quelques principes communs à l'enseignement des langues étrangères 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](http://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 a première séance – maternelle, CP et CE1

Pour la mise en œuvre des programmes de portugais, il est 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 des exemples possibles. En outre, nous ne saurions trop recommander de travailler régulièrement à partir de très courts extraits du DVD (ou de la cassette vidéo) Portugais sans frontière produit par le CNDP pour introduire des structures linguistiques nouvelles, faire des exercices de discrimination et de compréhension auditive, faire découvrir la vie d'enfants portugais du même âge, apprendre des chansons enfantines et populaires, introduire l'environnement culturel portugais, créer un phénomène d'empathie avec des enfants suivis pendant toute leur scolarité primaire. Cela stimulera l'envie d'apprendre la langue portugaise. Dans le cas d'un apprentissage débuté au cycle 3, le maître doit tenir compte de la partie du programme consacrée au cycle 2, et partir des indications qui y sont données pour adapter son enseignement de façon cohérente et articulée. Voici une présentation de la première séance de portugais à partir des mêmes fonctions langagières sur trois niveaux : maternelle, CP et CE1. Il est possible de transposer ces séances pour les niveaux CE2 et CM1.

## Première séance de maternelle (grande section)

	Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
Acquisitions nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se présenter : dire son identité ; dire son âge.</li> <li>– Savoir compter jusqu'à cinq.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Sou o Paulo.</i></li> <li>– <i>Sou a Ana.</i></li> <li>– <i>E tu ?</i></li> <li>– <i>Tenho quatro anos.</i></li> <li>– <i>Tenho cinco anos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Olá !</i></li> <li>– <i>Um, dois, três, quatro, cinco.</i></li> <li>– <i>Anos.</i></li> <li>– <i>Parabéns.</i></li> </ul> <p>Attention à la bonne prononciation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>sou o/sou a,</i></li> <li>– <i>um, dois,</i></li> <li>– <i>cinco.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Présentation de l'enseignant, de la marionnette et des élèves.</li> <li>– Les élèves se présentent mutuellement.</li> <li>– Compter jusqu'à cinq.</li> <li>– Chant : « <i>Parabéns a você</i> », avec toute la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une marionnette.</li> <li>– Un gâteau en mousse synthétique et cinq bougies.</li> <li>– Le DVD <i>Portugais sans frontière</i><sup>1</sup>, unité 9, séquence 2.</li> </ul>

### Présentation de l'enseignant, de la marionnette et des élèves

#### Phase 1

L'enseignant se présente dès qu'il entre dans la classe, pour se mettre en situation : *Olá!* Puis, en faisant des gestes, il dit par exemple : *Silêncio, sentem-se!* pour créer une situation d'écoute. L'enseignant entame

un dialogue avec la marionnette : *Olá!* La marionnette répond à l'enseignant : *Olá!* La marionnette se tourne vers les enfants et dit : *Olá!* L'enseignant incite, par un geste, la classe à répéter : *Olá!*

#### Phase 2

L'enseignant reprend le dialogue : *Sou a Ana/ Sou o Paulo, e tu?*<sup>2</sup>. *Sou a Mimi*<sup>3</sup>. Mimi pose la question

1. *Portugais sans frontière*, Paris, cndp, 2001, DVD/vidéo, 144 minutes. Réalisé à partir de la série vidéo : *École sans frontière Portugais*, CNDP, 1997.

2. Attention, l'enseignant et la marionnette doivent être de sexes opposés pour introduire les articles « o » et « a ».

3. Pour le prénom de la marionnette, s'appuyer sur des connaissances concrètes des élèves en général (exemple : personnages de BD, dessins animés, etc.).

à cinq élèves différents qui répondent individuellement : *Sou o.../ Sou a...* (si aucun élève ne peut répondre, l'enseignant reprend le dialogue avec la marionnette, puis fait une nouvelle tentative auprès des élèves).

## Les élèves se présentent mutuellement

À la 5<sup>e</sup> réponse de la phase 2, l'enseignant, par un geste accompagné de *E tu?*, montre à l'élève qu'il doit se présenter à son voisin et dire : *Sou o João, e tu?* L'enseignant doit faire attention à la diphtongue [ou], et fera reprendre la prononciation s'il le juge nécessaire. Néanmoins, dédramatiser puis encourager et féliciter les élèves en disant : *Muito bem!*

## Compter jusqu'à cinq

L'enseignant présente séparément un gâteau (en mousse synthétique) et cinq bougies. La marionnette

place chaque bougie en disant : *Um, dois, três, quatro, cinco*<sup>4</sup> et s'interrompt entre chaque chiffre pour faire répéter les élèves en chœur.

Les élèves comptent avec Mimi : *Um, dois, três, quatro, cinco*. La marionnette, ravie, annonce plusieurs fois : *Tenho cinco anos!*, puis elle pose la question à un élève : *Tenho cinco anos, e tu?*

Elle continue à poser la même question à quelques élèves. Elle indique, par un geste, au dernier élève qui répond, de poser la même question à son voisin, et ainsi de suite.

## Chant avec toute la classe

L'enseignant fait écouter deux ou trois fois la chanson « *Parabéns a você* » sur le DVD *Portugais sans frontière*, séquence 2 de l'unité 9. Les élèves sont invités ensuite à reprendre seulement :

*Parabéns a você*

*Parabéns a você*

*Parabéns a você, Mimi*

*Parabéns a você*

## Première séance de CP après une année de maternelle

	Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
Réactivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se présenter.</li> <li>– Donner son nom.</li> <li>– Compter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Sou o Paulo.</i></li> <li>– <i>Sou a Ana.</i></li> <li>– <i>E tu?</i></li> <li>– <i>Tenho seis anos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Olá!</i></li> <li>– <i>Um, dois, três, quatro, cinco.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'enseignant et les élèves se présentent.</li> <li>– Compter jusqu'à cinq.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Des cartes avec les chiffres de 1 à 5.</li> </ul>
Acquisitions nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Parler de sa famille.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Tenho um irmão.</i></li> <li>– <i>Tenho uma irmã.</i></li> <li>– <i>Não tenho...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Seis, sete.</i></li> <li>– <i>Irmão(s).</i></li> <li>– <i>Irmã(s).</i></li> <li>– <i>Uma.</i></li> <li>– <i>Duas.</i></li> <li>– Prononciation des voyelles nasales « <i>ã/ão</i> » et nasale suivie de chuintante « <i>ãos</i> ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relation de parenté entre Ana et Miguel.</li> <li>– <i>Les Trois Petits Cochons</i> présentent leurs frères et sœurs.</li> <li>– Mimi a un frère et Lulu a une sœur.</li> <li>– Chaque élève dit s'il a ou s'il n'a pas de frères et sœurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le DVD <i>Portugais sans frontière</i>, unité 5, séquence 2.</li> <li>– Des images de dessins animés connus des enfants et les personnages de l'histoire <i>Les Trois Petits Cochons</i>.</li> <li>– Deux marionnettes.</li> </ul>

## L'enseignant et les élèves se présentent<sup>5</sup>

L'enseignant prend deux enfants par la main et dit : *Vamos fazer uma roda!* (il indique du geste) et il se met au centre. Ensuite, se servant toujours du geste,

il dit aux élèves : *Silêncio, escutem bem.*

L'enseignant se présente en disant : *Olá, sou o/a...*, puis se dirige vers un élève et pose la question : *E tu?* Si l'enfant désigné ne sait pas répondre, l'enseignant fait de nouvelles tentatives jusqu'à obtenir la réponse correcte : *Sou o.../a...* À ce moment-là, il accom-

4. Le mot *vela*, étant féminin, n'est pas introduit pour éviter de dire *uma, duas*.

5. Pour cette activité, prévoir de l'espace (sous le préau, dans une salle polyvalente, etc.).

pagne sa parole de gestes et dit: *Anda cá. Agora és tu.* L'élève, une fois au centre de la ronde, reproduit l'exemple donné par l'enseignant. Il se présente, *Sou o.../Sou a...*, se dirige vers un autre élève et demande: *E tu?* et ainsi de suite<sup>6</sup> (cette activité ne doit pas dépasser 10 minutes).

## Compter jusqu'à cinq

L'enseignant se place au centre du cercle, fait asseoir les élèves, puis montre des cartes chiffrées de 1 à 5 et attend que les élèves commencent à compter. Si les enfants ne réagissent pas, en comptant *Um...*, l'enseignant amorce en disant simplement *Um...* Une fois que les élèves ont bien compté, il présente de nouveau ces cartes, mais dans le désordre, et attend que les élèves répondent en chœur. L'enseignant laisse sa place à trois ou quatre élèves.

## Relations de parenté<sup>7</sup>

Partir de l'unité 5, du DVD *Portugais sans frontière*. Montrer, sans le son, le passage dans lequel Ana va réveiller son frère pour préparer le petit-déjeuner ensemble. Faire un arrêt sur l'image de la fillette et demander aux élèves: *Quem é?* Réponse attendue: *É a Ana.* Procéder de la même manière pour le garçon. Mimi: *Quem é a Ana?* Réponse de l'enseignant: *Ana é a irmã do Miguel<sup>8</sup>.* Même chose pour Miguel: *O Miguel é o irmão da Ana.*

Puis, Mimi pose les mêmes questions aux élèves. Si les élèves connaissent déjà les personnages du DVD, ils répondent directement au maître sans passer par Mimi. Il est également possible de partir du dessin d'une famille. Si, par hasard, il y a des frères et sœurs dans la classe, l'enseignant peut également les appeler. Les élèves comprendront facilement le sujet de la leçon.

## Les trois petits cochons présentent leurs frères

Après cette introduction, l'enseignant prend les

images des *Trois Petits Cochons* (Ci-dessous) et les présente au fur et à mesure aux élèves: *Olá, meninos, sou o Naf-Naf. Olá, sou o Nif-Nif. E eu sou o Nuf-Nuf.* Ensuite, Naf-Naf dit: *Tenho dois irmãos, o Nif-Nife e o Nuf-Nuf.* Chaque cochon présente ses petits frères en utilisant toujours la même structure. L'enseignant demande à un enfant de se mettre à la place de Naf-Naf. Il lui donne les images en disant: *Agora és tu!* Deux autres élèves prennent successivement la place de Nif-Nif et de Nuf-Nuf.

## Mimi a un frère et Lulu a une sœur

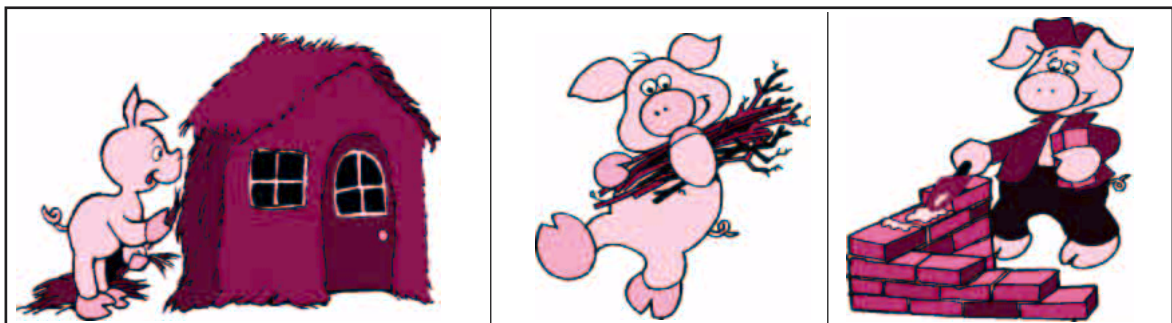
L'enseignant prend les deux marionnettes et les fait parler: *Mimi, tens um irmão? Não, não tenho. Tenho uma irmã.* Ensuite Mimi demande à Lulu: *Lulu, tens uma irmã? Não, não tenho. Tenho um irmão.*

L'enseignant donne la marionnette Mimi à un élève et garde Lulu. Ensuite, la marionnette pose la question: *Mimi, tens um irmão?* et Mimi donne la même réponse: *Não, não tenho. Tenho uma irmã.* L'enseignant donne sa marionnette à un autre élève et reprend Mimi qui, à son tour, questionne l'autre marionnette. L'activité se fera autant de fois que nécessaire à la compréhension et aux reprises par les élèves.

## Chaque élève dit s'il a ou s'il n'a pas de frères et sœurs

Mimi s'adresse à un élève et pose, par exemple, la question: *Tens um irmão?*<sup>9</sup> L'enfant répond par *Tenho ou Não, não tenho. Tenho uma irmã.* L'enseignant aidera les élèves à formuler la réponse correcte quand il s'agira de la phrase négative, si nécessaire.

Les deux marionnettes (chacune à leur tour) doivent poser les questions: *Tens um irmão? Tens uma irmã? Tens dois irmãos?*, etc., au plus grand nombre d'élèves possible. Il faut également prévoir le cas de l'enfant unique: *Não, não tenho irmãos.*



6. Le maître veillera à ce que l'élève du centre ne choisisse pas un élève qui est déjà venu au centre.

7. Cette activité se passe dans la salle de classe habituelle, les enfants assis à leur place.

8. Attention à la bonne prononciation des mots *irmãos* et *irmãs*, pour le son nasal et la chuintante du pluriel.

9. La question est posée par les marionnettes ou par l'enseignant. L'élève se limite à donner la réponse.

## Première séance de CE1 après deux ans d'enseignement

	Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
Réactivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se présenter : donner son nom; dire son âge.</li> <li>– Compter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Sou o número...</i></li> <li>– <i>és o número...</i></li> <li>– <i>Sou o Paulo.</i></li> <li>– <i>Sou a Ana.</i></li> <li>– <i>E tu?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Um, dois, três, quatro... dez.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jeu du béret.</li> <li>– Dire son âge et demander l'âge à un camarade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Un béret ou un autre objet.</li> <li>– Deux marionnettes.</li> </ul>
Acquisitions nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demander et donner des informations relatives au lieu de résidence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Onde moras?</i></li> <li>– <i>Em Beauvais, em Paris.</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dire et demander où l'on habite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Des enveloppes.</li> <li>– La marionnette et deux panneaux.</li> </ul>

### Jeu du béret<sup>10</sup>

L'enseignant forme deux équipes de dix élèves. Dans chaque équipe, il attribue aux élèves un numéro de 1 à 10 en disant : *Tu és o número cinco, tu és o número dez*, etc. Une fois tous les numéros attribués, chaque élève doit se présenter : *Eu sou o número um...* L'enseignant place les élèves sur deux lignes face à face et pose ensuite un objet au centre à égale distance de ces lignes. Il appelle un numéro, les deux élèves concernés se précipitent sur l'objet et essaient de l'attraper. L'équipe gagnante est celle qui a récupéré l'objet le plus grand nombre de fois. Un élève prendra ensuite la place de l'enseignant. Ceux qui ne participent pas sont chargés de comptabiliser les points.

### Dire son âge et demander l'âge à un camarade

L'enseignant fait dialoguer les deux marionnettes : *Sou o Lulu, tenho sete anos. E tu? Sou a Mimi, tenho seis anos.* Une des marionnettes s'adresse ensuite à un élève : *Tenho seis anos. E tu?* L'élève répond : *Tenho... anos.* Il manipule la marionnette et répète la structure en s'adressant à un autre camarade.

### Dire et demander où l'on habite

L'enseignant a deux enveloppes qu'il place sur le bureau, une avec son adresse et l'autre avec l'adresse de Mimi. Les noms des villes doivent être bien visibles pour que tous les élèves puissent les remarquer.

### Phase 1

Ensuite, il s'adresse à la marionnette et pose la question : *Mimi, onde moras?* Au moment où la marionnette répond : *Moro em..., e tu?*, l'enseignant prend l'enveloppe avec l'adresse de Mimi et montre du doigt le nom de la ville. Quand il répond à la marionnette, il prend son enveloppe et agit de la même manière, en répondant *Moro em...* La ville doit être connue de toute la classe. Mimi s'adresse à un élève, montre son adresse sur l'enveloppe et dit : *Moro em...* et pose la question : *E tu, onde moras?* Si l'enfant ne répond pas, Mimi pose la question à l'enseignant. Elle s'adresse de nouveau à un élève et continue de poser la question à quelques enfants.

### Phase 2

L'enseignant a préparé deux panneaux. Sur l'un, il a écrit le nom de la ville où habite Mimi; sur l'autre, le nom de la ville où habitent la plupart des élèves. Il place un panneau devant un groupe d'élèves (groupe A) et dit : *Aqui é...* et procède de la même manière pour l'autre panneau (groupe B). L'enseignant s'intègre au groupe A et pose la question à un élève du groupe B : *Onde moras?* L'élève doit répondre : *Moro em...*, suivi du nom de la ville indiquée sur le panneau de son groupe. Il passe le relais aux élèves. Quand quelques élèves du groupe B ont répondu aux questions des élèves du groupe A, l'enseignant fait inverser les rôles (le groupe B pose la question et le groupe A répond). Une fiche technique de fabrication de la marionnette sera disponible sur le site Primlangues du CIEP ([www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr)).

10. Pour cette activité, prévoir de l'espace (sous le préau, dans une salle polyvalente, etc.).

# Une séquence de début d'année –

## classe de CE2

	Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
Réactivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer : masculin/féminin.</li> <li>- Indiquer la présence.</li> <li>- Désigner et caractériser quelques objets.</li> <li>- Identifier et caractériser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>um/uma; o/a.</i></li> <li>- <i>O que há...?</i></li> <li>- <i>Há um..., há uma...</i></li> <li>- <i>De que cor é o/a...?</i></li> <li>- <i>É...amarelo.</i></li> <li>- <i>É a bola, É verde, é...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A bola, o carrinho, a boneca.</i></li> <li>- <i>Amarelo, verde, branco.</i></li> <li>- Sons : le [R] de <i>carrinho</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte des objets contenus dans le sac.</li> <li>- Caractériser les objets.</li> <li>- Deviner quel est l'objet caché.</li> <li>- Jeu de devinettes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un sac en tissu ou en plastique qui permet de deviner les formes.</li> <li>- Dans ce sac, des objets déjà connus (<i>uma bola, um carrinho, uma boneca</i>).</li> </ul>
Acquisitions nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désigner de nouveaux objets et les caractériser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Há um...encarnado,...há um...azul.</i></li> <li>- <i>É uma bola, É azul, é...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O berlinde, o pião, a corda.</i></li> <li>- <i>Encarnado, azul, preto.</i></li> <li>- La diphtongue [-ão].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprise des activités 3 et 4 de la phase de réactivation avec les nouveaux objets et les nouvelles couleurs.</li> <li>- Visionner le DVD (« Fait culturel »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les trois nouveaux objets (<i>o berlinde, o pião, a corda</i>).</li> <li>- DVD <i>Portugais sans frontière</i>, unité 2 (uniquement les jeux de récréation et la chanson du <i>pião</i>).</li> </ul>

### Séance 1. Rebrassage et présentation du lexique

#### Rebrassage

##### Découverte des objets contenus dans le sac

L'enseignant montre un sac et s'adresse à la classe en demandant : *O que há no saco?* Il laisse deviner les formes à travers le sac et s'adresse successivement à trois élèves volontaires, en leur permettant de tâter l'objet à travers le sac; chaque élève ainsi sollicité répond à la question en proposant le nom d'un objet (noms déjà connus) : *Há uma bola, há uma boneca, há um carrinho...*

L'enseignant veille à ce que chaque élève reprenne la structure *há* en utilisant le déterminant correct *um/uma*; il répète lui-même et fait répéter si nécessaire. Il veille également à la correction phonétique, en particulier à la prononciation du [R] de *carrinho*

et à la distinction masculin/féminin. Les objets n'ont pas été sortis du sac.

Dans un second temps, l'enseignant propose aux élèves de vérifier ce qui vient d'être dit en sortant les objets du sac : *Vamos ver, vamos verificar...*

Il invite trois autres élèves à venir près de lui : il s'adresse successivement à chacun d'eux en lui faisant toucher le sac et en lui montrant la forme de l'objet caché et demande : *O que há no saco?* Lorsque l'élève sollicité propose une réponse, l'enseignant lui demande de sortir l'objet du sac, en disant : *Mostra!* ou *Verifica!* ou *Tira do saco!* (L'enseignant veille à employer pour les consignes des phrases simples et des mots transparents.)

Il procède de même avec les deux autres élèves. Tous les objets se retrouvent alors sur le bureau.

##### Caractériser les objets

- Rebrassage de la structure *De que cor é o/a...?* et des couleurs déjà connues.

Une fois que les trois objets sont sortis, l'enseignant montre successivement chaque objet en s'adressant chaque fois à un élève différent et demande: *De que cor é o/a?* L'élève sollicité répond: *A/O... é verde; amarelo/a; branco/a.*

Comme précédemment, l'enseignant veille à ce que la distinction masculin/féminin soit bien nette. Il évite de répéter systématiquement la phrase dite par l'élève si celle-ci est juste.

Pour éviter cet « effet perroquet », il peut, par exemple, demander aux autres élèves: *É verdade?* (la classe répond: *É!* ou *Não é!*). Si la phrase nécessite une correction, il sollicite les autres élèves pour faire la correction jusqu'à ce qu'il obtienne une phrase juste, que devra répéter l'élève qui s'était trompé. À la fin de cette activité, les trois objets sont sur le bureau, visibles de tous.

### Deviner quel est l'objet caché

L'enseignant fait venir un élève A et explique que celui-ci devra choisir un des objets et le cacher dans le sac. Pendant ce temps, il demande aux autres élèves de se retourner ou de fermer les yeux (les consignes sont données en portugais, avec gestes à l'appui). Une fois que l'élève A a mis un objet dans le sac, les autres élèves peuvent se retourner; l'élève A leur demande alors de deviner de quel objet il s'agit, en posant la question: *O que há no saco?* L'élève A sollicite un de ses camarades qui propose une réponse. L'enseignant ajoute: *Mostra!*, pour que l'élève A sorte l'objet du sac et confirme la réponse en disant: *É um.../é uma...* Celui qui trouve la bonne réponse prend la place de l'élève A et refait la même chose.

### Jeu de devinettes à partir d'une indication de couleur

Un élève indique la couleur d'un des trois objets (par exemple: *É verde*), les autres doivent deviner de quel objet il s'agit et répondre: *É a bola.*

## Présentation du lexique nouveau<sup>1</sup>

L'enseignant remet dans le sac les trois objets déjà utilisés et présente trois objets nouveaux avec trois couleurs nouvelles. Il montre chaque objet en utilisant la structure: *O que é? é um.../é uma...* Il présente successivement *Um pião, um berlinde, uma corda*, en disant: *É um berlinde azul, é um pião amarelo*, etc.

Pour faire répéter et acquérir ce lexique nouveau, il pose les questions: *O que é isto? De que cor é o...?* tout en montrant les objets un à un. Il sollicite ainsi plusieurs élèves jusqu'à obtenir une bonne répétition. Il insiste particulièrement sur la bonne reproduction du son [ã] du mot *pião*. Il demande ensuite à un élève de venir poser ces questions à sa place.

Puis, il ajoute les objets nouveaux dans le sac où se trouvent déjà les trois autres et reprend les activités: « deviner quel est l'objet caché » et « devinettes à partir de la couleur » de la phase précédente avec six objets et six couleurs au lieu de trois.

## Aspect culturel

### Les jeux de récréation

L'enseignant passe l'extrait du DVD qui montre des jeux traditionnels de récréation au Portugal (les billes, la marelle, la toupie). Il faut un arrêt sur image pour chaque jeu, sinon les enfants n'auront pas le temps de voir le jeu du *pião*.

### La chanson du pião

Passer la chanson qui est à la fin de la leçon 2 du DVD. Les élèves miment la chanson avec l'animation du DVD. Ils pourront la chanter lors des séances suivantes.

## Séance 2. Rebrassage et évaluation

	Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
Réactivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifier.</li> <li>– Indiquer la présence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>O que há aqui?</i></li> <li>– <i>Há um/a...</i></li> <li>– <i>Falta a/o...</i></li> </ul>	<i>A bola, o carrinho, a boneca, o pião, o berlinde, a corda, amarelo, verde, branco, encarnado, azul, preto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jeu des objets cachés sous un foulard ou jeu de Kim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Objets utilisés lors de la séance précédente.</li> <li>– Un grand foulard pour cacher les objets.</li> </ul>
Acquisitions nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifier et caractériser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>A/o (objet) é (couleur).</i></li> <li>– <i>O número 1 é uma bola.</i></li> <li>– <i>Não é.</i></li> <li>– <i>É uma.</i></li> </ul>	<i>A bola, o carrinho, a boneca, o pião, o berlinde, a corda amarelo, verde, branco, encarnado, azul, preto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grille de dessins à numéroter et à colorier.</li> <li>– Activité en binômes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grille avec six dessins (voir ci-après).</li> <li>– Même grille avec les dessins non coloriés.</li> </ul>

1. Trois objets et trois couleurs.

## Activités de rebrassage

### Jeu des objets cachés sous un foulard

L'enseignant a préalablement disposé sur le bureau deux objets (il choisit un objet masculin et un objet féminin) utilisés lors de la séance précédente et les a cachés sous un foulard. Il retire le foulard rapidement en disant aux enfants : *Olhem bem!* puis recache tout et demande : *O que há aqui?* Les élèves doivent se souvenir de ce qu'il y a sous le foulard. Chacun propose une phrase en utilisant *Há um..., há uma...*

L'enseignant répète le jeu plusieurs fois en modifiant le nombre d'objets à chaque fois et en utilisant exclusivement les objets avec lesquels il a travaillé

lors de la séance précédente. Il veille à ce que les élèves répètent la structure et utilisent l'article indéfini adéquat : *um/uma*.

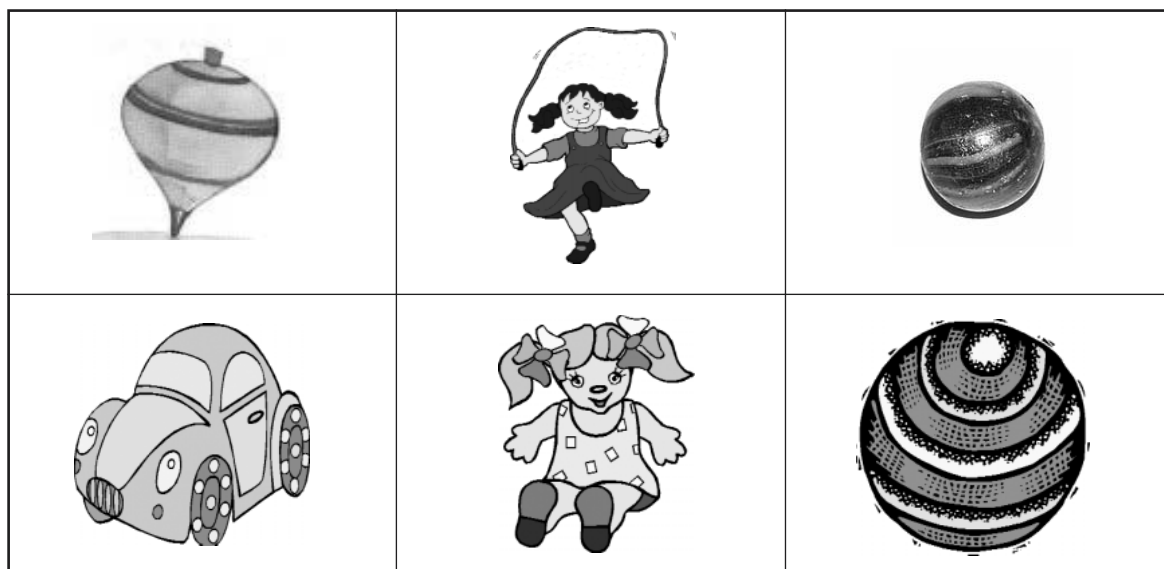
Lorsqu'il cache les objets, il fait en sorte que les enfants ne voient pas ce qu'il fait en leur demandant de se retourner ou de se cacher les yeux.

### Variante : jeu de Kim

Les six objets déjà connus sont disposés à un endroit bien visible de tous. L'enseignant demande aux élèves de se retourner ou de se cacher les yeux. Il enlève un objet puis dit aux élèves qu'ils peuvent de nouveau regarder pour découvrir l'objet manquant. L'enseignant utilise la structure *O que falta?*, les élèves répondent : *Falta ola*.

## Activités d'évaluation

### Grille de dessins à numéroté et à colorier : évaluation de la compréhension orale



Chaque élève reçoit une grille contenant les dessins des six objets présentés. L'enseignant donne des consignes oralement.

– Consignes sur les nombres :

• Identification : *O número 1 é uma bola..., o número 2 é um...*

La numérotation est arbitraire et ne correspond pas, bien sûr, à l'ordre des cases. Les élèves numérotent les dessins suivant la consigne, dans la partie blanche de chaque case. L'enseignant peut ainsi vérifier la compréhension orale des structures et du lexique employés précédemment.

• Correction : chaque élève corrige sa propre grille. L'enseignant divise la classe en deux groupes, A et B. Le groupe A reçoit le corrigé des trois premiers dessins, le groupe B reçoit le corrigé des trois derniers. Les élèves du groupe A demandent à ceux du groupe B : *O número 1 é uma bola?* Les élèves du groupe B répondent : *É!* ou *Não é!*

– Consignes sur les couleurs :

Utiliser la même grille que dans l'activité précédente mais avec des dessins en noir et blanc et les faire colorier suivant les consignes orales : *O pião é azul, a bola é verde...*

Correction : les élèves comparent leurs dessins en binômes.

### Activité en binômes

Matériel : la même grille que dans l'activité précédente. L'enseignant forme des binômes : élève A et élève B. Chaque élève a une grille ; l'élève A numérote les dessins de sa grille sans les montrer à l'élève B. L'élève A donne des consignes à l'élève B, *O número 1 é uma bola, o número 2 é...*, et ce dernier inscrit le chiffre indiqué en fonction de la consigne. Les deux élèves comparent alors les deux grilles qui doivent être identiques, puis ils échangent les rôles.

## Séance 3. Réactivation et acquisitions nouvelles

Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Parler de ce qu'on a.</li> <li>– Répondre à une demande d'information.</li> <li>– Identifier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Eu tenho um/a...</i></li> <li>– <i>Tenho um/a.</i></li> <li>– <i>É um/a.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pas de lexique nouveau.</li> <li>– Il est possible de rebrasser du lexique acquis lors de cours plus anciens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jeux de cartes.</li> <li>– Présentation de la structure par l'enseignant.</li> <li>– Reprise par les élèves.</li> <li>– Jeu en binômes.</li> <li>– Chanter et mimer la chanson du <i>pião</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cartes bristol fabriquées par l'enseignant sur lesquelles sont collées des dessins ou images (objets présentés lors de la séance précédente, autant de cartes que d'élèves, chaque objet apparaît donc plusieurs fois).</li> <li>– DVD, leçon 2.</li> </ul>

### Jeux de cartes

#### Présentation de la structure *Eu tenho* par l'enseignant

L'enseignant présente à la classe six cartes différentes une à une, en posant à chaque fois la question : *O que é?*; les élèves répondent : *É um..., é uma...*

Puis, il introduit la structure *Eu tenho*. Pour cela, il dispose les cartes (faces cachées) sur le bureau et pioche lui-même une carte et la montre en disant : *Eu tenho um berlinde!* Il répète la même structure plusieurs fois en piochant à chaque fois une nouvelle carte et en la montrant.

#### Reprise par les élèves

L'enseignant demande successivement à plusieurs élèves de venir piocher une carte, il demande à chaque fois : *O que tens? Mostra!* L'élève qui a

pioché montre sa carte et répète la structure : *Eu tenho um...*

#### En binômes

L'enseignant distribue les cartes (une par élève), chacun montre à son voisin sa carte en disant : *Eu tenho um..., e tu?* Le voisin répond : *Eu tenho um/luma...* Si deux voisins ont la même carte, l'enseignant introduit l'adverbe *também*.

#### Chanson et mime : reprise de la chanson du *pião*

Avant de chanter la chanson du *pião*, le maître doit mimer le sens de *girar*, *dar* et *não dar* avec les autres objets de la leçon. Lorsque les élèves chantent et miment la chanson, ils doivent avoir compris le sens de ces verbes. Le mot *tostão* peut être introduit, il réapparaîtra lors de l'étude du conte *A história da carochinha*.

## Séance 4. Rebrassage et introduction de structures nouvelles

	Fonctions langagières	Structures	Lexique et phonétique	Activités	Matériel
Réactivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Parler de ce qu'on a, de ce qu'on n'a pas.</li> <li>– Répondre à une demande d'information.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Eu tenho um/eu tenho uma...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lexique de la séance 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Quem tem um/a?</i></li> <li>– <i>Eu tenho...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les cartes bristol utilisées lors de la séance précédente.</li> </ul>
Acquisitions nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demander une information.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Quem tem um/a ...?</i></li> <li>– <i>Eu quero.</i></li> <li>– <i>Queres trocar? Quero!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pas de lexique nouveau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jeu « <i>O rei manda</i> ».</li> <li>– Jeu d'échange de cartes. Rechanter et mimer la chanson du <i>pião</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les mêmes cartes.</li> <li>– Le DVD <i>Portugais sans frontière</i>, unité 2.</li> </ul>



## **Rebrassage – Quem tem um/a ...? Eu tenho um/a..., também**

Le maître distribue les cartes (une par élève). Il s'adresse à la classe en demandant : *Quem tem um...?* L'élève qui a une carte représentant cet objet répond : *Tenho eu!* Puis ce sont les élèves qui se posent la question entre eux. Puisque plusieurs élèves ont la même carte, les suivants répondront : *Eu também tenho um.../uma...*

## **Introduction et réemploi de la structure *Eu quero***

### **Jeu « O rei manda »**

L'enseignant explique le jeu et présente les personnages (un roi qui veut quelque chose et va le demander à ses « sujets » qui obéiront). Il distribue les cartes (une par élève). Pour présenter la structure *Eu quero*, c'est d'abord l'enseignant qui joue le rôle du roi : celui-ci s'adresse à ses sujets et demande qu'on lui apporte un objet : *Quero um*

*pião. Quem tem um pião?* Les élèves qui possèdent la carte demandée doivent la lui apporter en disant : *Tenho eu!* ou *Também tenho!* Plusieurs élèves sont désignés, à tour de rôle, pour jouer le rôle du roi.

Cette structure et ce jeu peuvent être utilisés à nouveau à d'autres moments de l'apprentissage avec un lexique différent (les aliments, par exemple).

### **Jeu d'échange de cartes – *Eu tenho um/a..., eu quero um/a..., queres trocar? Quero***

L'enseignant distribue les cartes (une carte par élève) et explique que chacun pourra échanger sa carte avec un camarade. Pour donner l'exemple, l'enseignant montre sa carte en disant : *Eu tenho um pião, quero uma bola. Quem tem uma bola?* L'élève qui a la carte demandée dit : *Eu tenho!* L'enseignant demande alors : *Queres trocar?* L'élève répond : *Quero!* et ils échangent leurs cartes. L'enseignant désigne à tour de rôle d'autres candidats au troc, de façon à faire participer le plus grand nombre d'élèves possible.

Terminer par le chant et le mime de la chanson du *pião*.

# T

## ravail à partir d'un conte –

### *A história da Carochinha*

#### *A história da Carochinha.*

Il s'agit d'un conte traditionnel qui fait partie de la mémoire collective des Portugais. Il est très difficile de trouver deux versions identiques de la même histoire parmi des dizaines existantes. En fonction

de l'âge de l'enfant et des objectifs à atteindre, l'histoire est raccourcie ou augmentée, même si, dans l'ensemble, elle maintient l'essentiel de son originalité: un élégant petit scarabée femelle cherche un mari à son goût.

■ Se reporter à la fiche n° 4, « Le conte ».

*L'Histoire de Carochinha* est un conte destiné aux élèves de CE2 et seule la première partie de l'histoire est exploitée pour les enfants de cet âge-là. Il peut être repris en CM1 selon les classes, avec un autre apport de structures et lexique. Les élèves peuvent s'inventer eux mêmes leur propre histoire à partir de ce modèle. À la fin de l'histoire, les enfants peuvent la présenter dans d'autres classes ou participer au spectacle de fin d'année.

Cette exploitation du conte a été prévue pour le début du cycle 3, à partir du mois de janvier et doit s'étaler jusqu'à la fin de l'année scolaire en alternance avec d'autres séances de langue.

– Phase 1 : présentation des personnages de *Carochinha* à partir des illustrations ci-après (à coller sur carton).

– Phase 2 : lecture expressive par l'enseignant de l'intégralité du conte en portugais (jusqu'au mariage de Carochinha et João Ratão).

Bilan oral de la compréhension :

- relevé des éléments repérés, proposition de titres en portugais ou en français;
- évaluation de la compréhension, distribution des dessins dans le désordre (voir les documents pages suivantes) et leur remise en ordre.

– Phase 3 : segmentation et travail sur la version proposée « version transposée et dialoguée ».

Aide à la compréhension :

- intonation;
- si possible, enregistrement audio avec des voix différentes;
- les personnages découpés, collés sur support rigide et manipulés comme des marionnettes;
- une pièce de monnaie dorée pour la première scène.

– Phase 4 : appropriation du dialogue par les élèves, mise en scène.

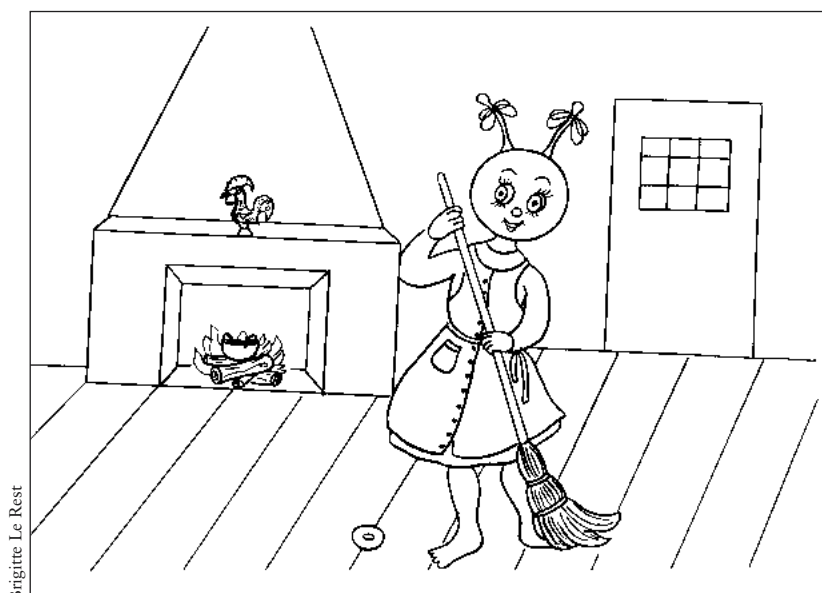
– Phase 5 : création d'autres variantes (autres animaux, autres aliments, autres couleurs...).

### Lexique des personnages

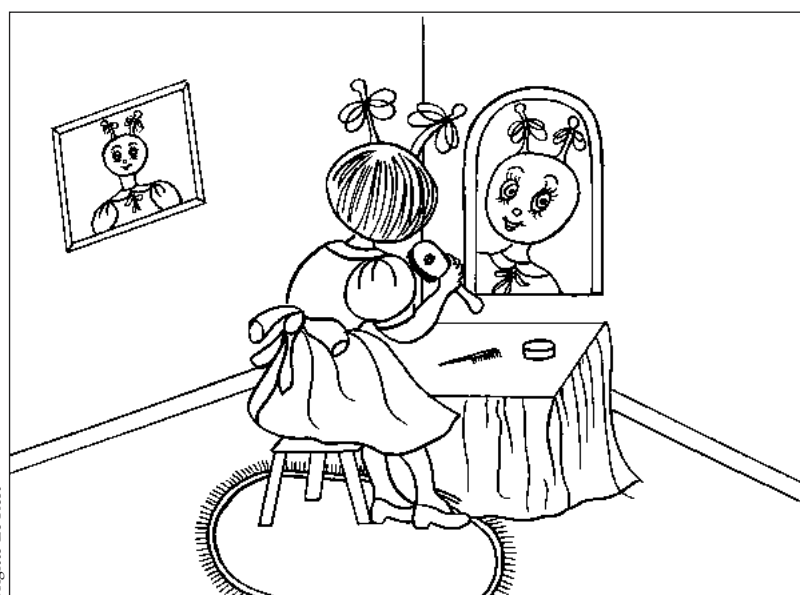
Animaux	Caractérisation des personnages	Onomatopées	La maison
a carochinha o gato o cão o boi o rato o porco o galo o pato o burro o sapo o caracol o mosquito	bonito trabalhador simpático pêlo penas voz belo feio formosinho	« miau » « ão ão » « muh... muh » « hi hi » « grom grom » « hi hi hi » « cocoró-cocó » « qua qua qua » « hi-hom hi-hom » « coach... coach... »	a casinha a janela o quarto a cozinha a vassoura varrer o tostão a gavetinha

Couleurs	Alimentation	Lexique structures
preto azul/azuis castanho verde cinzento cor-de-rosa	arroz de manteiga frango de churrasco batatas fritas bolo sopa doce batatas pastéis de nata salada de milho	Era uma vez... Vou + infinitif Quero + infinitif Quem quer... ? Não sabes + infinitif Eu sei + infinitif Preciso de + infinitif De que cor é... ? Adoro... Detesto... Vai-te embora Morar numa...

## Illustrations du conte

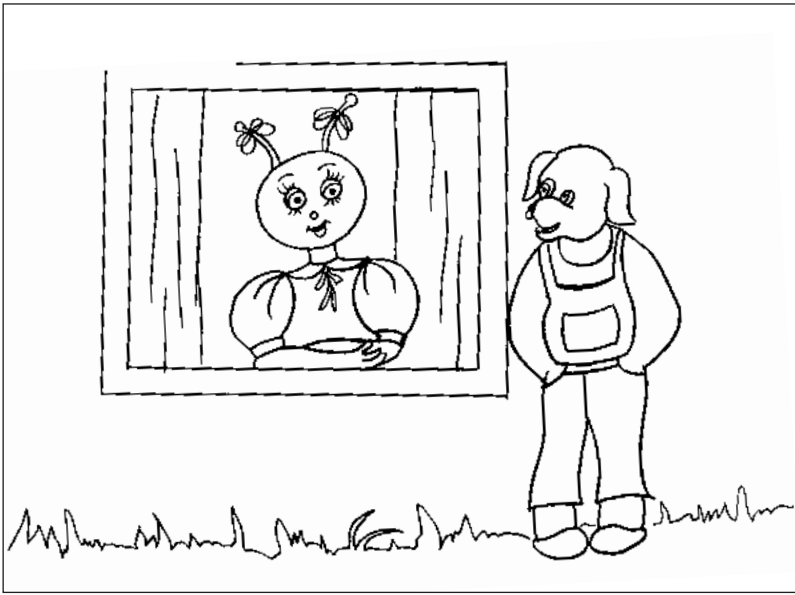


Brigitte Le Rest

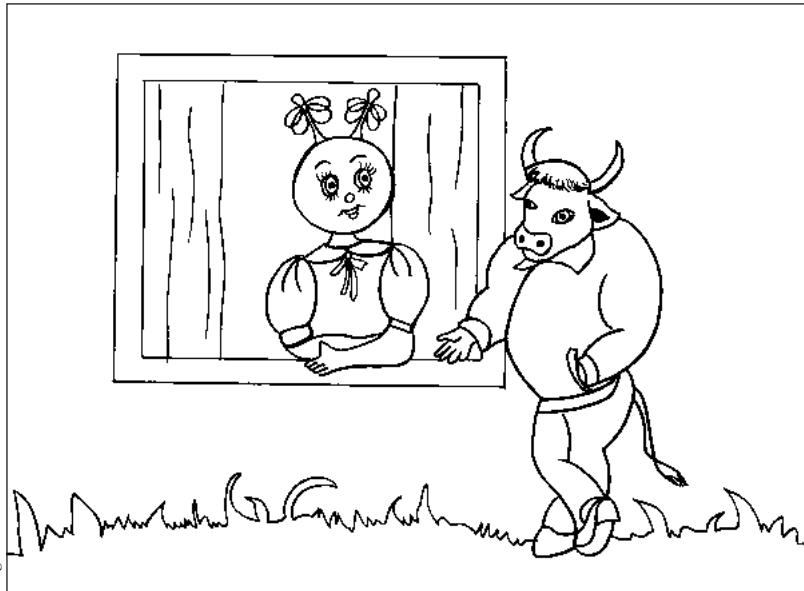


Brigitte Le Rest

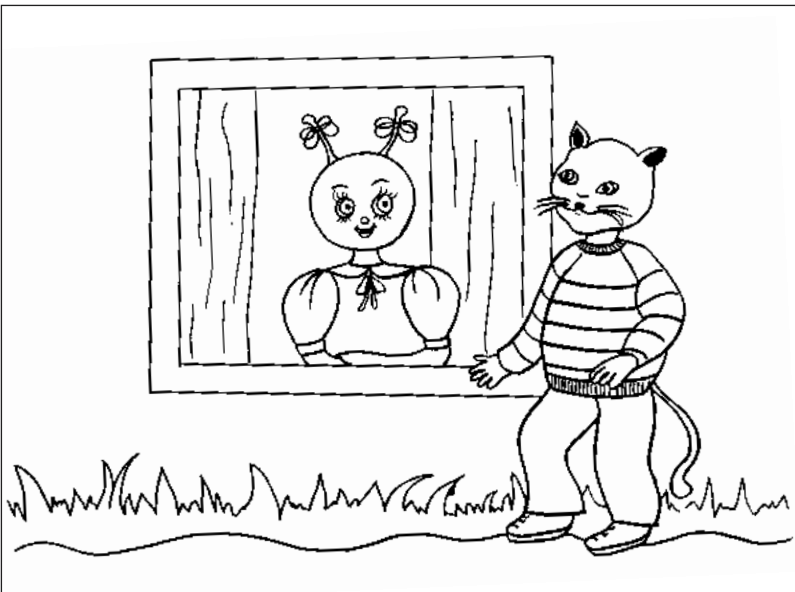
Brigitte Le Rest

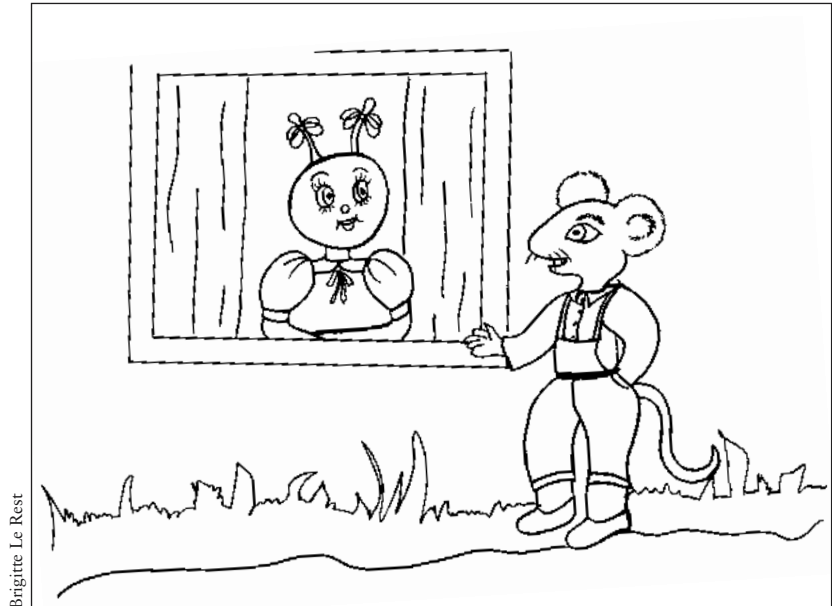


Brigitte Le Rest



Brigitte Le Rest





Brigitte Le Rest



Brigitte Le Rest

## Version transposée et dialoguée

Personnages	Dialogues	Scènes
A CAROCHINHA A CAROCHINHA	<p>(A carochinha é um lindo insecto preto, muito brilhante. Ela é elegante e muito simpática. A Carochinha mora numa casinha no meio de um jardim. No jardim há muitas flores de todas as cores.)</p> <p>– Olá, meninos, tudo bem? Eu estou muito contente. Hoje está um dia tão bonito! Querem cantar comigo<sup>1</sup>?</p> <p>– Lá, lá, lá, lá, lá! Ah! uma moeda! É um tostão! É verdade, preciso de comprar um vestido novo! E também preciso de uma fita para pôr nos meus cabelos! Vou já comprar o vestido e a fita. Vou ficar tão bonita!</p>	1
A CAROCHINHA A CAROCHINHA	<p>(A carochinha está no quarto. Veste o vestido novo, põe a fita. Depois penteia os cabelos.)</p> <p>– Ai, que bonita estou! Este vestido fica-me muito bem! É cor-de-rosa! O cor-de-rosa é a minha cor preferida! E a minha fita? Já não sei de que cor é a minha fita! Os meninos podem-me ajudar? De que cor é a minha fita<sup>2</sup>?</p> <p>– Agora quero casar! Vou-me pôr à janela da cozinha! Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha. Ah! Quem é que ali vem?</p>	2
O CÃO LOLO A CAROCHINHA O CÃO LOLO A CAROCHINHA O CÃO LOLO A CAROCHINHA O CÃO LOLO A CAROCHINHA	<p>(A carochinha à janela. Passa um cão.)</p> <p>– Olá! Quero eu, quero eu! Sou o cão LóLó! Sou um cão muito simpático, não acham? Tenho o pêlo castanho, tenho os olhos azuis... Sou um belo cão!</p> <p>– Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha?</p> <p>– Quero eu, Carochinha, quero eu!</p> <p>– E tu que sabes fazer?</p> <p>– Sei fazer ão!... ão!... ão!...</p> <p>– Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada?</p> <p>– Sei fazer frango de churrasco!</p> <p>– Detesto frango de churrasco! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	3
O BOI MALHADO A CAROCHINHA O BOI MALHADO A CAROCHINHA O BOI MALHADO A CAROCHINHA O BOI MALHADO A CAROCHINHA	<p>(Passa um boi.)</p> <p>– Olá! Sou o boi Malhado. Sou um boi muito simpático, não acham? Tenho o pêlo preto e branco, tenho olhos castanhos... Sou um belo boi!</p> <p>– Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha?</p> <p>– Quero eu, Carochinha, quero eu!</p> <p>– E tu que sabes fazer?</p> <p>– Sei fazer muh!... Muh!... Muh!...</p> <p>– Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada?</p> <p>– Sei fazer sopa!</p> <p>– Detesto sopa! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	4
O GATO PERNA ALTA A CAROCHINHA O GATO PERNA ALTA	<p>(Passa um gato.)</p> <p>– Olá, sou o gato Perna Alta. Sou um gato muito simpático, não acham? Tenho o pêlo cinzento, tenho os olhos verdes... Sou um gato muito bonito!</p> <p>– Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha?</p> <p>– Quero eu, Carochinha, quero eu!</p>	5

1. Carochinha chante une chanson portugaise connue des enfants.

2. Les enfants donnent en chœur la couleur du ruban.

Personnages	Dialogues	Scènes
<p>A CAROCHINHA O GATO PERNA ALTA A CAROCHINHA O GATO PERNA ALTA A CAROCHINHA</p>	<p>– E tu que sabes fazer ? – Sei fazer miau!... Miau!... Miau!... – Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada? – Sei fazer arroz de manteiga! – Detesto arroz de manteiga! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	
<p>O PORCO RONCARONCA A CAROCHINHA O PORCO RONCARONCA A CAROCHINHA O PORCO RONCARONCA A CAROCHINHA O PORCO RONCARONCA A CAROCHINHA</p>	<p><i>(Passa um porco.)</i> – Olá, sou o porco Roncaronca. Sou um porco muito simpático, não acham? Tenho o pêlo cor de rosa, tenho os olhos castanhos... Sou um belo porco! – Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha? – Quero eu, Carochinha, quero eu! – E tu que sabes fazer? – Sei fazer grom!... Grom!... Grom!... – Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada? – Sei fazer bolo de batatas! – Detesto bolo de batatas! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	6
<p>O BURRO PELUDO A CAROCHINHA O BURRO PELUDO A CAROCHINHA O BURRO PELUDO A CAROCHINHA O BURRO PELUDO A CAROCHINHA</p>	<p><i>(Passa um burro.)</i> – Olá, sou o burro Peludo. Sou um burro muito simpático, não acham? Tenho o pêlo castanho, tenho os olhos castanhos... Sou um burro muito bonito! – Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha? – Quero eu, Carochinha, quero eu! – E tu que sabes fazer? – Sei fazer hi-hom!... Hi-hom!... Hi-hom!... – Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada? – Sei fazer batatas fritas! – Detesto batatas fritas! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	7
<p>O PATO MARRECO A CAROCHINHA O PATO MARRECO A CAROCHINHA O PATO MARRECO A CAROCHINHA O PATO MARRECO A CAROCHINHA</p>	<p><i>(Passa um pato.)</i> – Olá, sou o pato Marreco. Sou um pato muito simpático, não acham? Tenho as penas brancas, tenho os olhos castanhos... Sou um pato muito bonito! – Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha? – Quero eu, Carochinha, quero eu! – E tu que sabes fazer? – Sei fazer quá!... Quá!... Quá!... – Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada? – Sei fazer caracóis! – Detesto caracóis! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	8
<p>O GALO CANTOR A CAROCHINHA O GALO CANTOR A CAROCHINHA O GALO CANTOR A CAROCHINHA O GALO CANTOR A CAROCHINHA</p>	<p><i>(Passa um galo.)</i> – Olá, sou o galo Cantor. Sou um galo muito simpático, não acham? Tenho penas de todas as cores, tenho os olhos pretos... Sou um galo muito bonito! – Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha? – Quero eu, Carochinha, quero eu! – E tu que sabes fazer? – Sei fazer cocoró-cocó!... Cocoró-cocó!... – Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada? – Sei fazer salada de milho! – Detesto salada de milho! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	9

Personnages	Dialogues	Scènes
<p>O SAPO JARDINEIRO</p> <p>A CAROCHINHA</p> <p>O SAPO JARDINEIRO</p> <p>A CAROCHINHA</p> <p>O SAPO JARDINEIRO</p> <p>A CAROCHINHA</p> <p>O SAPO JARDINEIRO</p> <p>A CAROCHINHA</p>	<p><i>(Passa um sapo.)</i></p> <p>– Olá, sou o sapo Jardineiro. Sou um sapo muito simpático, não acham? Tenho a pele castanha, tenho os olhos verdes... Sou um sapo muito bonito!</p> <p>– Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha?</p> <p>– Quero eu, Carochinha, quero eu!</p> <p>– E tu que sabes fazer?</p> <p>– Sei fazer coach!... Coach!... Coach!...</p> <p>– Ai que voz tão feia tens! Não sabes fazer mais nada?</p> <p>– Sei fazer bolos de mosquito!</p> <p>– Detesto bolos de mosquito! Vai-te embora, vai-te embora!</p>	<p>10</p>
<p>O JOÃO RATÃO</p> <p>A CAROCHINHA</p> <p>O JOÃO RATÃO</p> <p>A CAROCHINHA</p> <p>O JOÃO RATÃO</p> <p>A CAROCHINHA</p> <p>O JOÃO RATÃO</p>	<p><i>(Passa um ratinho.)</i></p> <p>– Olá, sou o João Ratão. Sou um rato muito simpático, não acham? Tenho o pêlo cinzento, tenho os olhos pretos... Sou um rato muito trabalhador!</p> <p>– Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha e que tem um tostão na gavetinha?</p> <p>– Quero eu, Carochinha, quero eu!</p> <p>– E tu que sabes fazer?</p> <p>– Sei fazer hi!... Hi!... Hi!... E sei fazer pastéis de nata...</p> <p>– Ai que voz tão linda tens! Adoro pastéis de nata! Queres casar comigo?</p> <p>– Quero, Carochinha, quero!</p>	<p>11</p>



# T

## ravail à partir de virelangues, comptines, poèmes et chansons

Vous trouverez comptines, devinettes, chansons et poèmes sur le site Primlangues du CIEP : [www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr). Il est bon de s'accompagner d'un tambourin ou de tout autre instrument pour scander le rythme. Il ne faut surtout pas avoir tendance à séparer les syllabes ou à ralentir le débit pour faciliter la répétition par les élèves. Cela fausserait le rythme et l'intonation du mot mais aussi de la phrase.

Plus qu'un travail sur le sens, les virelangues et les comptines doivent être mises au service d'un travail sur la prosodie et la phonologie propres à la langue portugaise.

### Virelangues pour travailler sur la phonétique

Travail sur le [R] : « *O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.* »

Travail sur [rt], [tr], [dr] : « *A casa tinha quatro quartos. Em cada quarto, havia quatro quadros quadrados.* »

### Devinettes

« Qual é a coisa, qual é ela  
Que é branca por fora e por  
dentro amarela ? »  
Resposta : o ovo.

« Qual é a coisa, qual é ela  
Cai no chão, fica amarela ? »  
Resposta : o ovo.

« Tem coroa e não é rei  
Tem escamas e não é peixe  
Além de servir para doce  
É fruta, podes comer. »  
Resposta : o ananás.

### Sélection de comptines (lenga-lengas)

#### Sur les animaux

« Sape gato  
Lambareiro  
Tira a mão  
Do açucareiro. »

« Um dois três,  
Sou o gato maltês.  
Toco piano e falo francês.  
De cravo na lapela  
Ando todo o mês.  
Aprendo a contar  
Até trinta e três. »

« Caracol, caracolinho  
Sai de dentro do moinho  
Mostra a ponta do focinho. »

« Bichinho gato  
Que comeste tu ?  
Sopinha de leite.  
Guardaste-me dela ?  
Guardei, guardei.  
Onde a puseste ?  
Atrás da arca.  
Com que a tapaste ?  
Com o rabo da gata ;  
Sape, sape, sape gata. »

« Tenho um macaco  
Dentro dum saco.  
Não sei que lhe faça,  
Não sei que lhe diga,  
Dou-lhe um pau  
Diz que é mau,  
Dou-lhe um osso,  
Diz que é grosso,  
Dou-lhe um chouriço,  
Isso, isso. »

« Lagarto pintado,  
Quem te pintou ?  
Foi uma velha  
Que por aqui passou. »

## Pour compter

« Um, dois  
E depois ?  
Três, quatro  
Foge o gato  
Cinco, seis  
Com dois pastéis  
Sete, oito  
E um biscoito  
Nove, dez  
Corre, corre  
Foge gato  
a sete pés ! »

« Sete e sete são catorze  
Com mais sete são vinte e um  
Tenho sete namorados  
E não gosto de nenhum. »

« Pim, pam, pum,  
Cada bola mata um.  
Quantos pelos tem o gato ?  
Um, dois, três, quatro. »

« Um, dois, três, quatro, cinco,  
Seis, sete, oito, nove, dez,  
Vai dizer à tua mãe  
Que te lave os pés. »

« Fui à lata de biscoitos  
Tirei um, tirei dois,  
Tirei três...  
E no fim fui corrida aos pontapés. »

## Thèmes divers

« Gosto de sopa,  
Que boa é !  
Gosto do bife  
E também de puré.  
Gosto de bolos, de sumo, de pão.  
Eu como tudo, sou um comilão. »

« Ananim, Ananão  
Ficas tu, que eu não.  
Sapatinho de veludo  
Meiazinha de algodão. »

« Arre cavalinho  
Que vai para a feira  
Carregadinho de madeira  
Leva a canga e o arado

E a menina de fato raiado  
Vem uma velha  
Ferumfonfelha  
Senta-se ao lado... »

## A mão

« Dedo miminho  
Este vai à água  
Seu vizinho  
Este vai à lenha  
Pai de todos  
Este vai aos ovos  
Fura bolos  
Este fritar-os  
Vem o gordo  
E papa-os todos  
E este come-os. »

## Poèmes

Certains de ces poèmes, trop difficiles à exploiter dans leur intégralité, peuvent être utilisés partiellement suivant le niveau auquel on s'adresse.

## Sur les animaux

### Boa noite

« A zebra quis  
Ir passear  
Mas infeliz  
Foi para a cama  
Teve de se deitar  
Porque estava de pijama. »

Sidónio Muralha,  
*Televisão da Bicharada*, 1962.  
© Fundação Sidónio Muralha

### Alegria

« O patinho  
Amarelo  
Saiu do ovo  
De manhã cedinho.  
Que tudo é belo,  
Que tudo é novo,  
Gritou o patinho.  
Que bom vai ser  
Brincar  
E correr  
Com outros do meu tamanho  
Mostrar  
Que sou pato  
E ir ao regato  
Tomar banho. »

Sidónio Muralha.  
© Fundação Sidónio Muralha

### **O pato**

« Lá vem o pato,  
Pata aqui,  
Pata acolá,  
La vem o pato,  
Para ver o que é que há.  
O pato pateta  
Surrou a galinha  
Pintou o caneco  
Bateu no marreco  
Pulou do poleiro  
No pé do cavalo  
Levou um coice  
Criou um galo  
Comeu um pedaço  
De jenipapo  
Ficou engasgado  
Com dor no papo  
Caiu do poço  
Quebrou a tigela  
Tantas fez o moço  
Que foi para a panela. »

Vinícius de Moraes, *Poesia para a escola*.  
© Editora Schwarcz Lta

### **Xadrez**

« É branca a gata gatinha  
É branca como a farinha

É preto o gato gatão  
É preto como o carvão

E os filhos, gatos gatinhos,  
São todos aos quadrinhos. [...]

Se é branca a gata gatinha  
E é preto o gato gatão  
Como é que são os gatinhos ?

Branco, pretos, aos quadrinhos  
São todos bonitinhos. »

Sidónio Muralha  
© Fundação Sidónio Muralha

### **O gato Macário**

« Em cima do armário,  
O gato Macário  
Fita o aquário.

Pouco habituado  
A ser observado,  
O peixe encarnado  
Fica envergonhado.  
Um pouco nervoso,  
Uma ideia o consome :

O gato tem fome ?  
Ou é curioso ? »

Sidónio Muralha  
© Fundação Sidónio Muralha

## **Sur les enfants**

### **Bom dia, gémeos**

« Do Pedro e do Paulo  
Sou um grande amigo ;  
Distinguir os dois  
É que não consigo.

Têm os olhos iguais ;  
Sorriso feliz,  
Ambos sem um dente,  
Sardas no nariz.

Digo: “Olá, ó Pedro !”  
Não é ele, é o mano.  
“Ó Paulo, anda cá !”  
E outra vez me engano.

Porque era o irmão.  
Isto de ser gémeos  
É uma confusão. »

Vinícius de Moraes, *Companheiro*.  
© Editora Schwarcz Lta

### **O colar de Carolina**

« Com o seu colar de coral  
Carolina  
Corre por entre as colunas  
Da colina

O colar de Carolina  
Cobre o colo de cal  
Torna corada a menina

E o sol vendo aquela cor  
Do colar de Carolina  
Põe coroas de coral  
Nas colunas da colina. »

Cecília Meireles  
© SBAT

### **Domingo de sol<sup>1</sup>**

« Na mesa está o copo  
No copo a água  
Na água o sol

Meninos brincam pelo jardim  
Com o domingo  
Do dezembro soalheiro

1. La partie du poème qui figure en italique n'est pas exploitable au cycle 3.

*E soldados de espingardas forçadas  
E raparigas de trabalhos forçados  
Namoram com as mãos do corpo inteiro*

*E há outros namorados que procuram  
O recanto mais escondido  
Deste meu país de sol  
Onde beijar também é proibido*

*Penso não sei quê sem estar pensativo  
Mas numa melancolia muito feliz  
Do sol e deste poema  
Ou muito feliz talvez só porque vivo*

E meninos cantam  
E o mundo é o jardim o baloiço  
A folha amarela que cai  
A tarde claríssima e transparente  
A festa de serem meninos

E bebo a água  
Quer dizer o sol

Pausadamente »

José Carlos de Vasconcelos,  
*De Poema em Riste* © Asa Editores

### **As meninas**

« Arabela  
Abria a janela  
Carolina  
Erguia a cortina.  
E Maria  
Olhava e sorria : “Bom dia !”  
Arabela foi sempre a mais bela.  
Carolina a mais sábia menina.  
E Maria apenas sorria :  
“Bom dia !” »

Cecília Meireles  
© SBAT

### **Aldeia**

« Nove casas,  
Duas ruas,  
Ao meio das ruas  
Um largo,  
Ao meio do largo  
Um poço de água fria.

Tudo isto tão parado  
E o céu tão baixo  
Que quando alguém grita para longe  
Um nome familiar  
Se assustam pombos bravos  
E acordam ecos no descampado. »

Manuel da Fonseca, *Planície*.  
© Caminho

### **A flor amarela**

« Olha  
A janela  
Da bela Arabela  
Que flor  
É aquela que Arabela molha ?  
É uma flor amarela. »

Cecília Meireles  
© SBAT

## **Chansons**

### **Sélection de chansons**

- « *Parabéns a você* »
- « *Os olhos da Marianita* »
- « *Fui ao jardim da Celeste* »
- « *Todos os patinhos* »
- « *Foi na loja do Mestre André* »
- « *Josezito, já te tenho dito* »
- « *O balão do João* »
- « *Ora bate, padeirinha* »
- « *Na segunda, vou às compras* »
- « *Eu tenho um pão* »
- « *Papagaio louro* »
- « *A machadinha* »
- « *Ó rama, que linda rama* »
- « *Oliveira da serra* »

### **Chanson à mimer**

#### *O meu chapéu tem três bicos*

« O meu chapéu tem três bicos,  
tem três bicos o meu chapéu,  
se não tivesse três bicos,  
o chapéu não era meu. »

On chante d’abord la chanson en entier, puis on la chante en remplaçant certains mots par des gestes (un mot supplémentaire à chaque fois) : la première fois, on mime le mot *o meu* ; la deuxième fois, on mime les mots *o meu*, et *chapéu* ; la troisième fois, on mime les mots *o meu*, *chapéu* et *bicos* et on chante de plus en plus vite.

### **Chansons associées à des jeux ou une ronde<sup>2</sup>**

#### *Que linda falua*

Deux élèves forment un pont avec leurs bras. Chacun choisit en secret un nom de code (à définir : soit un fruit, un animal, une couleur...). Les autres élèves se placent en file indienne, chacun posant les mains sur les épaules de celui qui les précède.

2. Pour cette activité, prévoir de l’espace (la cour ou un local approprié).

Ils avancent en chantant la chanson et en passant autant de fois que nécessaire sous le pont formé par leurs deux camarades. À la fin de la chanson, les élèves qui forment le pont baissent les bras en chantant leur couplet : l'enfant qui se trouve sous le pont à ce moment-là reste prisonnier. Les deux élèves lui demandent de choisir entre les deux mots (exemple : *Queres maçã ou banana ?*). Suivant la réponse donnée, l'élève va se placer derrière le camarade qui avait choisi ce nom de code.

On continue à chanter jusqu'à ce que tous les élèves soient placés d'un côté ou de l'autre. Les élèves des deux colonnes ainsi formées se tiennent par la taille, les deux chefs de file se donnent la main droite et chaque équipe tire de son côté... L'équipe qui résiste le plus longtemps a gagné...

– Couplets chantés par les élèves en file indienne :  
« *Que linda falua (ou que lindo barquinho) que lá vem, lá vem!* »

*É uma falua (ou é um barquinho) que vem de Belém. Que vem de Belém, que vem de Benfica.*

*É uma falua que lá vem, cá fica.*

*Bom barqueiro, bom barqueiro (ou Ó senhor barqueiro) deixa-me passar :*

*Tenho filhos pequeninos para acabar de criar (ou não os posso aqui deixar). »*

– Couplet chanté par les deux élèves qui forment le pont :

« *Passarás, passarás, mas algum deixarás. Se não for a mãe da frente, é o filho lá de trás. »*

### **O jardim da Celeste**

Les élèves sont placés face à face en deux lignes éloignées l'une de l'autre : un élève de chaque ligne (ou l'ensemble de la ligne) chante à tour de rôle en avançant (sur la première phrase) et en reculant (sur la phrase bis) vers un (ou tous) les élèves de l'autre ligne. Les élèves de la ligne A ont chacun un dessin représentant une fleur pour la donner à un élève de la ligne B; ceux de la ligne B reçoivent un prénom portugais.

– Ligne A (en avançant) : « *Fui ao jardim da Celeste, giroflé, giroflá.* »

(En reculant) : bis.

– Ligne B (en avançant) : « *O que foste lá fazer, giroflé, giroflá ?* »

(En reculant) : bis.

– Ligne A (en avançant) : « *Fui lá buscar uma rosa, giroflé, giroflá.* »

(En reculant) : bis.

– Ligne B (en avançant) : « *Para quem é esta rosa, giroflé, giroflá ?* »

(En reculant) : bis.

– Ligne A (en avançant et en donnant la fleur à l'élève choisi) : « *É para a menina Rita, giroflé, giroflá.* »

(En reculant) : bis.

# L es rituels de la classe

La conduite de la classe se fait en portugais avec des expressions ritualisées et récurrentes, accompagnées de gestes aidant la compréhension. Les expressions choisies par l'enseignant seront peu nombreuses en début d'apprentissage. Elles deviendront de plus en plus variées parallèlement à la progression dans l'année et au nombre d'années d'apprentissage. Voici quelques expressions correspondant aux diverses phases de la séance.

## Pour commencer la séance

*Viva, meninos! Olá meninos!  
Bom dia, boa tarde, meninos! Tudo bem?  
Que dia é hoje?*

Suivant le niveau, on pourra se servir d'un calendrier fabriqué et adapté en associant par exemple un jour à une couleur (pour les premiers niveaux), puis d'un calendrier authentique: *Hoje é segunda-feira...*

## Pour le rebrassage

*Quem se lembra do...? Lembram-se do/da...?  
Quem sabe...?*

## Pour attirer l'attention ou commencer une activité

*Agora, o que vamos fazer? Qual é o programa hoje? Vamos...?  
Agora, vamos cantar, vamos ouvir..., Vamos ver, observar...  
Agora, são horas de...  
O que tenho aqui? O que é isto? Vamos ver isto.*

*Silêncio! Calma! Olhem bem! Escutem bem!  
Tenham cuidado!*

## Pour un retour au calme

*Chiu!, accompagné du geste. Calma!  
Estão prontos?*

## Pour acquiescer, encourager, remercier

*É verdade! Está bem! Bravo! Parabéns!  
Muito bem! Que bem! Ótimo!*

## Pour donner des consignes

*[Prénom], anda cá! Vai ao quadro! Vai...  
Mostra! Mostra cá! Mostrem-me...  
Abram os cadernos! Fechem os cadernos!  
Escutem bem! Cuidado! Olhem bem!  
Diz-me, quem é que me diz...?  
Podes repetir... Repete... Vamos todos repetir!  
Vamos todos cantar!*

## Pour terminer une activité

*Depressa! Já acabou!  
Agora, é a última vez... O último jogo...*

## En fin de cours

*Adeus meninos! Trabalhem bem.  
Até amanhã! Até para a semana! Até quinta-feira!  
Boas férias!*

# Bibliographie

On trouvera une bibliographie plus détaillée et commentée sur le site *Primlangues* du CIEP : [www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr).

## Manuels

Il n'existe pas de manuel conçu pour répondre spécifiquement aux objectifs de l'apprentissage des langues à l'école primaire tels qu'ils sont définis dans les programmes.

Les manuels cités ci-dessous n'ont pas été classés, à la suite des expertises demandées par le CNDP, dans la catégorie « Manuels d'apprentissage » mais dans la catégorie « Matériels complémentaires ». Ils ne peuvent pas être utilisés dans leur intégralité mais peuvent néanmoins être utiles comme source de documentation car ils contiennent des documents iconographiques ou des documents sonores de bonne qualité.

– *Voa papagaio, voa!* (1<sup>er</sup> niveau), departamento de educação básica, núcleo do Ensino de Português no estrangeiro, Lidel, edições técnicas, 1996.

Livre de l'élève, livre du maître, cassettes audio et vidéo.

– *Voa com as palavras* (2<sup>e</sup> niveau), departamento de educação básica, núcleo do Ensino de Português no estrangeiro, Lidel, edições técnicas, 1996.

Livre de l'élève.

– *Português a brincar*, Inês Coutinho et Luísa Alegria, Lidel, edições técnicas, 1999.

Livre de l'élève, livre du maître et cassette audio.

– *Transfer*, Teresa Bento et Josette Fróis, CNDP/CRDP des Pays de Loire, 2000.

Livre et CD audio avec chansons traditionnelles.

## Vidéo et DVD

*Portugais sans frontière*, Paris, cndp, 2001, DVD/vidéo, 144 minutes. Réalisé à partir de la série vidéo : *École sans frontière Portugais*, CNDP, 1997.

## Chansons

### Cassettes audio

– *O meu livro de canções*, livre 1, Porto Editora, 2000.

Chansons enfantines traditionnelles.

### CD audio et livret

– *Vamos cantar... com música a acompanhar*, Edições Convite à Música.

Série de deux collections comprenant chacune quatre CD, parmi lesquels deux de chansons traditionnelles.

### CD audio

– *Em português, os meninos cantam*, Felício e Natacha, ambassade du Portugal, service de l'enseignement du portugais en France, 2001.

Pour se procurer ce CD, se renseigner auprès de l'ambassade du Portugal, 6, passage Dombasle, 75015 Paris, tél. : 01 53 68 78 53.

### Contes et histoires

Aux éditions Desabrochar, coll. « Vamos ler e colorir » :

– *O gato das botas* ;

– *Os três porquinhos* ;

– *Branca de neve* ;

– *A bela adormecida* ;

– *Cindrela* ;

– *O pequeno polegar* ;

– *Os três ursinhos* ;

– *O patinho feio*.

– *Le Chat Bleu du palais Fronteira / O gato azul do palácio Fronteira*, Brigitte Maison et J.-Cl. Debray, trad. du français par Manuel Ribeiro da Silva, Éd. de l'Araignée, 1998.

Très belle histoire à lire en français dans le cadre des activités transversales. Introduction à l'art de l'Azulejo. Certaines illustrations pourront être décrites par les enfants ou devenir des déclencheurs de nouvelles histoires imaginées en classe.

### Divers

– *Português ? Sim, obrigado*, volumes 1 et 2 (dessins et activités), European Language Institute, Recanati, Italie, 1996.

Sorte de dictionnaire illustré pouvant servir de banque d'images.

– *Novas flores para crianças*, Fernando Cardoso, Portugal-mundo, coll. « Infantil-Juvenil ».

Contes, devinettes, poèmes, proverbes, charades, etc.





Objectifs	Observations
<p>► <b>Première rencontre</b></p> <p>Évaluer les perceptions des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– représentation de ce qu’est une langue ;</li> <li>– représentation de la langue, des langues ;</li> <li>– intérêt ressenti pour l’apprentissage ;</li> <li>– connaissance des pays où la langue est parlée.</li> </ul>	<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"> <li>– un réajustement des représentations ;</li> <li>– une prise de conscience de l’intérêt de l’apprentissage d’une langue ;</li> </ul>
<p>Il s’agit aussi de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 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...) ;</li> <li>– 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).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 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).</li> </ul>
<p>► <b>Réflexion des enseignants en amont</b></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"> <li>– il s’agit d’un projet pluriannuel ;</li> <li>– il convient d’établir une progression en fonction des projets arrêtés.</li> </ul>	<p>Avantages offerts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 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 ;</li> <li>– participation à la construction du bagage culturel de l’élève et à sa formation de citoyen ;</li> <li>– la langue prend vie et assume sa dimension de véhicule d’un patrimoine culturel.</li> </ul>
<p>► <b>Lieu d’intervention</b></p> <p>Il dépend de l’objectif de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lieu ouvert : une salle libre de mobilier permettra une plus grande interaction entre les élèves.</li> <li>– Lieu traditionnel : la salle de classe lors des moments d’évaluation individuelle.</li> <li>– Salle de jeux, de sports, d’arts plastiques, cour de récréation, terrain de sports... pour travailler la langue dans sa dimension fonctionnelle et transdisciplinaire.</li> </ul>	

<p>▶ <b>Établir une progression en fonction des projets de l'école</b></p> <p>Pour cela, il convient de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– bien connaître le programme ;</li> <li>– déterminer les objectifs en fonction d'un projet à court, moyen ou long terme ;</li> <li>– établir la progression en tenant toujours compte des acquis des élèves ;</li> <li>– rechercher les supports et matériels les plus pertinents pour aider à la construction du sens ;</li> <li>– élaborer des fiches par séquence et séance (voir fiche 2) ;</li> <li>– prévoir la trace écrite ou visuelle à construire avec l'élève à lui donner ;</li> <li>– prévoir les items d'évaluation d'étape les plus pertinents (langue mais aussi culture) ;</li> <li>– prévoir des moments d'entretien collectif pour aider les élèves à mesurer les progrès effectués ;</li> <li>– prévoir des fiches d'autoévaluation pour les élèves.</li> </ul> <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 le portugais à l'extérieur de l'école.</p> <p>Il est important que l'élève puisse avoir conscience de ses progrès.</p> <p>Ce peut être aussi l'occasion de moments visant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– l'aide à la mémorisation ;</li> <li>– 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).</li> </ul>
<p>▶ <b>Aide à la construction du sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prévoir des référents visuels (images, objets...), sonores (bruitage), des documents ou objets authentiques...</li> <li>– Bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions.</li> </ul> <p>▶ <b>Aide à la reproduction des sons</b></p> <p>L'enseignant doit apporter son aide en cas de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mauvaise restitution de phonèmes ;</li> <li>– mauvais schéma rythmique ou intonatif.</li> </ul>	<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.</p> <p>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 non: .....

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;

#### 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;

- 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.

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'approprier 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.

Au cours de 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, 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 à l'aide de 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, d'élargissement ou de 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 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 représenter 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) ?
- susceptible 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 seulement certaines ?

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, films, pièces 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

<b>Langue et lecture</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Albums.</li><li>– Poésies.</li><li>– Cartes géographiques.</li><li>– Recettes.</li><li>– Modes d'emploi.</li><li>– Articles courts.</li><li>– Images...</li></ul>	<b>Langue et mathématiques</b> <p>Techniques opératoires. Exercices simples de numération. Devinettes. Révision de formes géométriques canoniques. Retrouver la consigne géométrique. Structuration du temps : dates... Structuration de l'espace.</p>	<b>Langue et EPS</b> <p>Sports collectifs. Jeux de cour. Gymnastique au sol. Règles de jeux. Arbitrages simples. Danses du patrimoine.</p>
<b>Langue et découverte du monde : géographie</b> <p>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.</p>	<b>Langue et découverte du monde : histoire</b> <p>Réalisation de frises chronologiques.</p>	<b>Langue et découverte du monde : sciences naturelles</b> <p>Découverte du schéma corporel dans les deux langues. Les animaux. Les aliments. Certaines expériences peuvent être menées et commentées en langue étrangère.</p>
<b>Langue et arts plastiques</b> <p>Réalisations en travail manuel : apprendre en faisant. Découverte d'artistes étrangers. Lecture commentée de différentes œuvres.</p>	<b>Langue et musique</b> <p>Chansons traditionnelles et actuelles. Découverte de musiciens classiques et aperçu d'une de leurs œuvres.</p>	

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

CIVILITÉS			LEXIQUE	CONTENUS CULTURELS				
<b>Je sais dire :</b> ☞ 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	☹	☺	☺	<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	<b>J'ai des notions sur :</b> ☞ les relations entre les personnes ☞ la famille/l'école ☞ les habitudes alimentaires <b>L'environnement culturel :</b> ☞ la ville ☞ les fêtes ☞ les traditions ☞ des personnages célèbres ☞ un monument <b>Je connais :</b> ☞ le titre d'un conte ☞ le personnage d'un conte ☞ quelques chansons ☞ une comptine/un poème <b>J'ai des notions sur :</b> ☞ des monuments ☞ la géographie ☞ l'histoire ☞ le gouvernement	☹	☺	☺

DES INFORMATIONS QUE J'ESSAIE D'OBTENIR			LEXIQUE	UN PEU D'ÉCRIT				
<b>Je peux demander à quelqu'un :</b> ☞ 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	☹	☺	☺	<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	<b>Je peux lire :</b> ☞ 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 <b>Je peux écrire :</b> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl	☹	☺	☺



# Document « passerelle »

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.



## Structures langagières travaillées et utilisées en classe par 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 :









## Observations particulières

Groupe classe:				
Supports utilisés				
Années	Albums	Cassettes audio	Cassettes vidéo	Autres supports

Imprimé sur les presses de Caractère  
2, rue Monge  
ZAC de Baradel  
15000 Aurillac  
Dépôt légal : décembre 2002