À CAVALLU

GIRÀ U MONDU

À 2 LINGUE

U LIBRU DI A U MAESTRA U

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
DIREZZIONE ACADEMICA DI CORSICA

LE GUIDE DE L'ENSEIGNANT.E

I. INTRODUCTION

Dans le cadre de l'enseignement bilingue à parité horaire, cet ouvrage se veut une ressource pédagogique pour les classes de Cours Préparatoire bilingues. Il s'agit plus particulièrement de principes méthodologiques centrés sur la lecture/écriture en deux langues sans oublier, dans une telle configuration didactique, l'écoute et l'expression orale.

POURQUOI UN ENSEIGNEMENT BILINGUE ?

Les bénéfices attendus d'un enseignement bilingue sont de quatre ordres.

a) Les bénéfices linguistiques

Un enseignement bilingue convenablement conduit développe chez l'enfant une véritable « compétence linguistique », bénéfique d'abord à l'apprentissage de chacune des deux langues concernées mais, au-delà, à tout autre apprentissage linguistique ultérieur.

- **La conscience métalinguistique**

L'enfant manipulant deux langues, tant pour communiquer que pour s'exprimer et apprendre, prend conscience, d'abord intuitivement puis de plus en plus explicitement, des règles de fonctionnement des deux langues, règles quelquefois différentes et quelquefois semblables. En utilisant deux langues, il se développe inévitablement des stratégies instinctives d'analyses comparatives, voire plus consciemment contrastives, et ces analyses sont bénéfiques à une connaissance plus fine et plus approfondie des fonctionnements des deux langues en présence.

Cette conscience métalinguistique, induite grâce au contact de deux langues, se réalise quelle que soit la nature de ces deux langues. Le bilinguisme « français/ langue régionale » peut promouvoir une éducation linguistique plus facilement dans la mesure où il peut prendre appui sur l'environnement et le vécu de l'enfant.

- **Des bénéfices lexicaux, syntaxiques, phonologiques**

Ces bénéfices linguistiques sont perceptibles tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. L'analyse des relations étymologiques, les comparaisons de structures et d'organisation langagière sont fécondes et formatrices et elles le seront d'autant plus que les maîtres s'efforceront d'aider les enfants à les percevoir et repérer.

Le bilinguisme, surtout s'il est précoce, élargit considérablement les spectres actifs de l'ouïe et de la phonation. L'enfant possède potentiellement un grand pouvoir d'intégration des sons et des phonèmes de toutes les langues. Ce pouvoir, très large dans l'enfance, tend ensuite à régresser.

- **L'éducation linguistique**

Si le bilinguisme est bien vécu par l'enfant, des effets de synergie, des bénéfices réciproques font que se développe une « éducation linguistique » dont les bénéfices seront perceptibles au moment de l'apprentissage d'autres langues.

- **Le « faux problème » des interférences**

Il est incontestable qu'à certains moments, des « transferts » s'effectuent d'une langue à une autre. Les interférences sont des erreurs souvent intelligentes et non des « fautes ». Elles prouvent que l'enfant est actif, qu'il est entré dans un processus d'appropriation par apprentissage. Le maître se doit d'identifier ces erreurs, de les isoler et de les traiter. Il convient de réhabiliter les interférences linguistiques, de les analyser avec l'enfant et de les gérer avec lui, de telle façon qu'elles s'amenuisent même si, dans la vie réelle, le bilinguisme parfait et pur n'existe jamais vraiment.

b) Les bénéfices culturels

Chacun admet que la langue est liée à une culture et que par conséquent l'entrée dans cette langue ouvre à des valeurs culturelles différentes.

Le bilinguisme est vécu comme un facteur d'ouverture culturelle, d'ouverture à l'autre, vecteur de curiosité et de tolérance.

Parler la langue de l'autre, c'est accepter l'autre avec ses différences, ses caractéristiques, c'est le comprendre dans ses valeurs de type affectif ou intellectuel, dans ses relations à la nature, à l'amour, à la nourriture…

L'enfant bilingue se construit une identité avec deux langues et cette identité, la sienne, est de toute façon, singulière.

L'éducation bilingue vise à accompagner l'enfant dans ce processus d'ouverture à autrui.

c) Les bénéfices cognitifs

L'enfant bilingue a une conscience plus précoce et plus large de l'aspect arbitraire d'une langue, du caractère arbitraire du rapport signifiant/signifié. Il se rend compte qu'il n'existe pas de rapport « universellement » défini entre un mot et l'objet ou la qualité qu'il désigne.

L'unilingue en effet a tendance à confondre la désignation de la chose, le nom qu'on lui donne, avec la chose elle-même. Il pense qu'entre les deux existe un lien spontanément consubstantiel, conforme en quelque sorte à une loi de nature. Le bilingue, très jeune, a déjà en mémoire une vision diamétralement opposée.

Il a une capacité plus grande à considérer la langue comme un système abstrait, à développer ainsi des compétences d'abstraction infiniment utiles au développement cognitif. Les systèmes symboliques se mettent en place plus précocement, permettant l'organisation de la pensée. Cette dimension ne peut qu'avoir des retombées bénéfiques, en particulier en mathématiques.

Toutes les analyses soulignent que les bilingues présentent une meilleure « flexibilité cognitive », des compétences perceptives plus grandes, des qualités d'écoute, d'alerte intellectuelle, d'attention, d'adaptabilité plus performantes.

d) Les bénéfices socio-économiques

Bien entendu, les bénéfices socio-économiques ne seront obtenus que dans le long terme, à l'issue d'un processus éducatif de plusieurs années. On sait cependant que l'individu positivement préparé au bilinguisme présente une aptitude particulière à apprendre d'autres langues, donc à devenir plurilingue, mais aussi jouit d'une flexibilité intellectuelle lui permettant de s'adapter aux situations de travail, situations éventuellement complexes, qu'il aura à affronter.

PEUT-ON APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE EN DEUX LANGUES ?

On n'apprend à lire qu'une fois. S'il est possible et avéré que l'on puisse parler deux langues dès la petite enfance, apprendre à lire et à écrire en même temps ne pose pas de problème particulier.

L'exposition simultanée de l'enfant à deux systèmes de signes favorise grandement l'entrée en lecture par le sens plutôt que par le son. L'enfant intériorise en effet spontanément qu'apprendre à lire ne revient pas à traduire mécaniquement des signes en sons mais bien à faire du sens directement avec des signes écrits variés. Il va découvrir sans doute que ces écrits ont des rapports différents avec leurs oraux respectifs, qu'il n'existe donc pas de relation consubstantielle, universelle et obligée entre l'écrit et l'oral d'une même langue. Il se rend compte qu'un même sens peut être construit par deux écrits différents correspondant aux deux langues qu'il apprend, et que les correspondances différentes de ces écrits avec leurs oraux respectifs ne l'aident pas à lire. L'accès à l'écrit est alors direct, développant chez l'enfant des stratégies de prise d'indices, de formulation d'hypothèses, d'anticipation qui vont finalement l'aider à devenir un bon lecteur. Il prendra l'habitude de considérer l'écrit pour ce qu'il est c'est-à-dire un code spécifique et autonome non réductible en tout cas à un oral transcrit (même si, bien entendu, ensuite, au moment où il le jugera nécessaire, c'est-à-dire selon ses besoins, il devra apprendre les règles de correspondances graphophonétiques dans chacune des langues en présence pour « dire » cet oral à autrui).

L'apprenti lecteur bilingue va se fabriquer des repères supplémentaires, notamment en termes de comparaisons, de recoupements, de similitudes ou différences ; sa « conscience graphique » s'en trouve largement améliorée. S'il suppose (si on lui dit en effet qu'une même information est écrite dans les deux langues qu'il apprend) que cette information soit une histoire, une règle de jeu, une consigne ou une publicité, on peut penser qu'il va jouer avec les deux formulations, les mettant en relation et que sa curiosité naturelle va générer des tactiques spécifiques et personnelles.

Les bénéfices sont également avérés dans le champ de l'orthographe.

L'écrit est abordé en parallèle à l'oral en fonction des activités.

L'aptitude à parler dès la petite enfance plus d'une langue étant universelle par nature, le bilinguisme ou le multilinguisme constituant en outre une pratique mondialement plus développée que celle du monolinguisme, l'enseignement bilingue s'adresse à tous les enfants, quel que soit leur niveau supposé ou quelle que soit leur langue maternelle.

L'ALTERNANCE CODIQUE

Du point de vue didactique, l'articulation entre les deux langues se définit par l'alternance codique, c'est-à-dire le passage d'une langue à l'autre sans que les systèmes des deux langues en question soient confondus ; il ne s'agit pas de « mélange des langues », qui existent cependant dans les situations sociales de bilinguisme et en constituent l'une des caractéristiques, comme du reste l'alternance codique elle-même. Ces passages répondent toujours à une intention du locuteur.

Dans une situation d'enseignement bilingue, les alternances codiques sont nécessaires et peuvent avoir plusieurs fonctions comme améliorer les apprentissages, faciliter la transmission d'un contenu, mieux expliquer, reformuler, mais aussi appeler à l'aide, répondre sans avoir les moyens de le faire en L2. Il s'agit de promouvoir deux types d'alternances :

- **la micro-alternance :** ce sont les passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre pendant les leçons.

La micro-alternance a une double fonction :

une fonction communicationnelle (encourager et faciliter les échanges, sources incontestables d'apprentissage)

une fonction sémantique (reformuler les idées, aider l'enseignant à croiser les outils qu'il utilise en vue de favoriser l'étayage et la construction des notions visées, en coopération avec les apprenants).

- **l'alternance séquentielle (ou méso-alternance) :** Il s'agit de l'emploi alterné des deux langues dans une même leçon en relation avec des activités/supports différents. Lorsque cette alternance linguistique est solidement construite sur le plan pédagogique, elle semble être la stratégie didactique la plus spécifique de l'enseignement bilingue et surtout la plus féconde, tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires que sur le plan de l'éducation linguistique en général.

Au plan linguistique, l'enrichissement parallèle tant en L1 qu'en L2 s'explique par le fait que les deux langues mises systématiquement en relation génèrent spontanément chez l'apprenant une conscience métalinguistique naturelle (construction de « passerelles » entre les langues et d'hypothèses concernant leur fonctionnement). On est dans une démarche comparative/contrastive permanente.

Un enseignement qui se veut bilingue ne peut se présenter comme un enseignement cloisonné, constitué de deux enseignements monolingues, où l'enseignant sépare les deux langues dans deux leçons différentes, où il aurait en quelque sorte deux approches soigneusement distinctes du réel.

LA PÉDAGOGIE DE PROJET

La stratégie de la pédagogie de projet semble la plus pertinente et efficace dans les classes bilingues.

C'est fondamentalement une pédagogie qui, parce qu'elle place les apprenants au centre des processus d'enseignement/apprentissage, s'appuie sur leur motivation, leur participation et leur très forte implication. Elle doit toujours déboucher sur des productions originales, le plus souvent collectives, ce qui signifie pour tous des obligations de parvenir à des résultats, identifiables et évaluables.

C'est donc une pédagogie de la responsabilité, du contrat, de l'engagement.

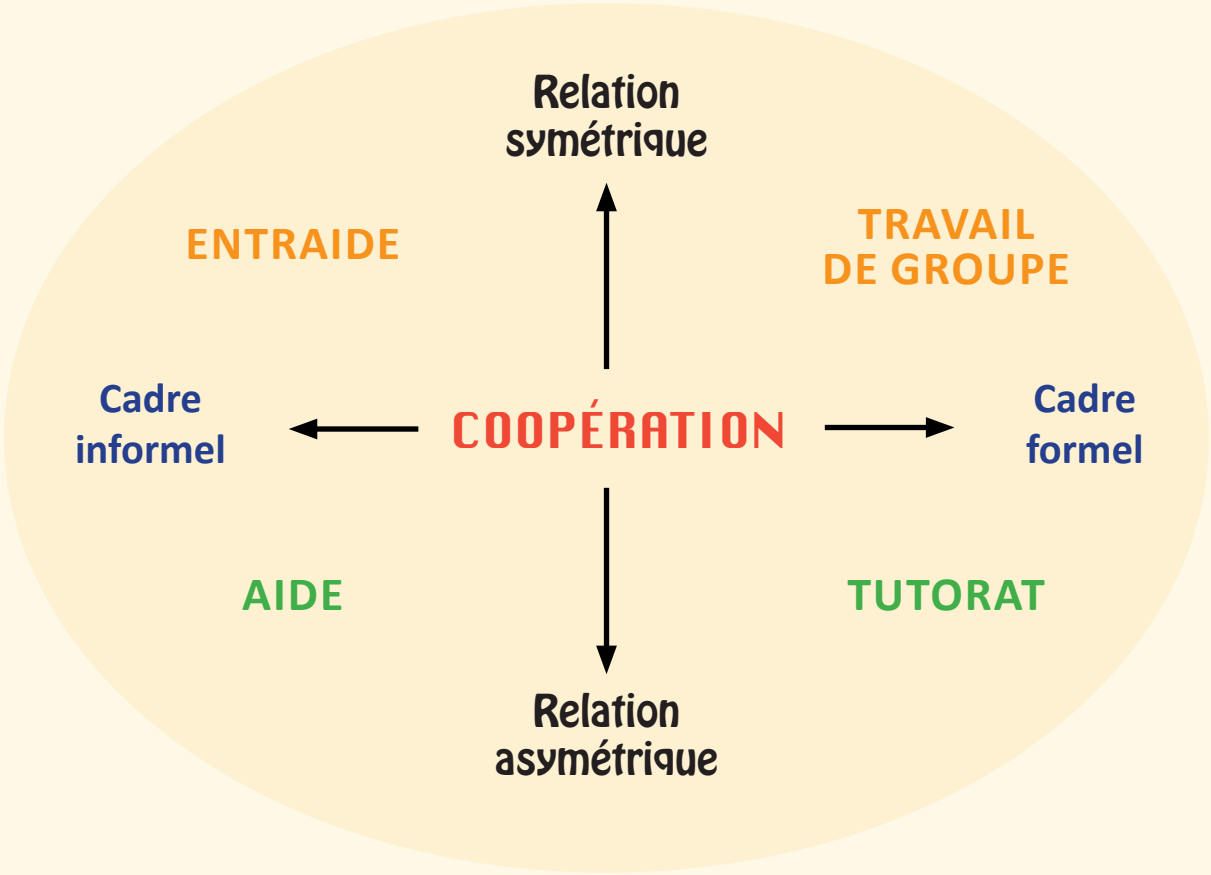
C'est forcément aussi, en classe, une pédagogie de coopération, du travail en équipe, de la communication, de la solidarité. Elle doit permettre de développer la confiance en soi et de faire vivre à chacun la richesse et la fécondité du travail collectif, en même temps qu'une pédagogie de groupe, qui se veut porteuse d'une éthique.

Pour Sylvain Connac, Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier, la coopération regroupe les situations d'aide, d'entraide et de tutorat.

Aide : un élève qui se reconnaît expert, vient apporter ses connaissances et ses compétences à un élève qui en a manifesté le besoin.

Entraide : deux ou plusieurs élèves se réunissent pour tenter, à plusieurs, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent conjointement.

Tutorat : un élève, reconnu expert, accepte, pour un temps donné et avec un objectif précis, d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat.



L'éducation bi-plurilingue est au service d'un accroissement de l'efficacité des enseignements des langues tout autant que d'un projet de formation de la personne à la bienveillance linguistique et à l'acceptation de l'Autre, valeurs fondatrices du vivre ensemble démocratique.

Les finalités européennes pour les enseignements de langues sont de développer les compétences fonctionnelles en langues de chacun. Mais, pour le Conseil de l'Europe, ce n'est pas seulement la qualité de l'enseignement ou son efficacité qui sont visées ou encore l'accroissement de l'offre de langues proposées par l'enseignement mais l'Éducation Plurilingue Interculturelle (EPI).

L'EPI n'est pas une « révolution » mais la prise en compte de l'existant, une meilleure adéquation des formations en langues en termes fonctionnels, de formation de la personne. Elle n'est pas pensée pour une élite privilégiée. Elle ne représente pas une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues. Elle ne remplace pas les didactiques singulières des langues : elle les inclut et les intègre dans une réflexion globale.

L'EPI c'est une éducation langagière globale transversale à toutes les langues de l'école, à tous les domaines disciplinaires, orientée par les valeurs animées et défendues par le Conseil de l'Europe. C'est un projet éducatif global qui garantit le droit de tout élève à une éducation de qualité.

II. APPRENDRE À LIRE

Apprendre à lire ne relève pas d'un déchiffrage mécanique des sons mais repose sur la compréhension autonome de textes en profondeur. Après les résultats des évaluations internationales PIRLS (2016), à la question : « Les pratiques des maîtres efficaces ont- elles des caractéristiques communes ? » (Question parue dans la revue » Scolaire du 10 mai 2018, question posée par ses étudiants de l'ESPE de Clermont -Ferrand) Roland Goigoux répond : « Ils sont déterminés et confiants dans les capacités de leurs élèves. Dans les classes des maîtres « efficaces » que nous avons observés, la pédagogie est active, le climat de classe est serein, propice aux apprentissages d'élèves fortement engagés dans des tâches proposées. Les procédures cognitives mobilisées sont explicitées avant, pendant et après leur utilisation. La planification de l'étude du code est réalisée sur un rythme soutenu et les textes soumis aux lectures collectives puis individuelles sont suffisamment déchiffrables...

L'écriture sous toutes ses formes joue un rôle capital. La fréquentation de la littérature de jeunesse est régulière tout au long de l'année. Dans ces classes, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est considéré comme une aventure intellectuelle passionnante qui sollicite et stimule l'intelligence et le raisonnement enfantins. Les élèves sont incités en particulier à chercher à comprendre les liens qui unissent l'écrit et l'oral, la lecture et l'écriture. Ils raisonnent sur des faits de langue comme la ponctuation ou les accords en genre et en nombre. Au début du cours préparatoire, les enseignants incitent leurs élèves à faire feu de tout bois pour identifier les mots, à évaluer la qualité de leur déchiffrage en prenant appui sur le contexte et à procéder par analogie pour décoder et pour encoder des mots. L'énoncé que nous avons le plus souvent entendu dans la bouche des élèves de ces classes est : « c'est comme dans... ». Par exemple lorsqu'ils remarquent que « lundi », « mardi » et « jeudi » se terminent par la même syllabe orale et par les mêmes lettres pour en déduire que D-I fait di. Ou qu'ils entendent [a] au début du prénom d'Antoine et à la fin de « dans » avant de déduire de la comparaison des mots écrits quelles lettres transcrivent ce phonème. L'analyse et la déduction, guidées étroitement par l'enseignant n'ont rien à voir avec un « jeu de devinettes » ... »

Jean Duverger, quant à lui, précise dans son article « On n'apprend à lire qu'une fois » paru dans la Revue Internationale d'Éducation de Sèvres de février 1994, que :

« Lire, c'est comprendre. Lire n'est pas réductible à un acte de déchiffrage. Apprendre à lire, c'est d'abord développer un comportement de lecteur. Lire c'est faire du sens, c'est « négocier » du sens (négociation personnelle entre ce que l'on sait déjà d'un sujet et ce qui est écrit à propos de ce sujet). Lire, c'est s'aider de l'écrit pour répondre à des

questions que l'on se pose.

Lire, c'est utile pour vivre mieux, pour être « plus », pour mieux découvrir et penser le monde.

Lire, c'est fondamentalement interroger un texte écrit en faisant des hypothèses, des repérages, des anticipations, et chaque individu, au total, développe devant l'écrit des stratégies qui, si elles se ressemblent globalement, n'en sont pas moins dans le détail originales et personnelles. »

Il ajoute :

« Si un enfant est exposé, de fait, à deux langues, à deux codes écrits, peu importe que l'écrit qu'il souhaite comprendre soit en français ou dans une autre langue, il va essayer de comprendre, il va faire des hypothèses, il va faire comme il peut.

Il a besoin des deux langues, en même temps, si les sollicitations de son milieu sont faites en même temps dans les deux langues. Il fait des hypothèses, il tâtonne, il demande autour de lui, il se fait des repères, il essaie « pour voir » …et puis il fait des transferts venus d'autres apprentissages, d'autres codes. Il va lire en L2 comme en L1, c'est-à-dire qu'il va développer le même comportement de lecteur. Il va en permanence transférer ses comportements et ses compétences de L1 à L2, et inversement. »

Nous souscrivons pleinement à ces analyses. Ce n'est que s'il se sent bien à l'école, avec les autres, avec l'enseignant que l'enfant aura la sérénité nécessaire pour s'engager dans les apprentissages, à commencer par celui de la langue écrite.

Dans un premier temps, il est nécessaire que chaque enfant ait identifié et soit capable d'exprimer les motivations personnelles de l'apprentissage de la lecture/écriture.

Nous reprenons à notre compte l'énonciation des a priori théoriques donnés par P. Cayre et J. Garcia dans le guide pratique « Écrit livre », Éditions Magnard (1994) :

- Pour apprendre à lire, il faut avoir envie de lire. Il faut donc proposer aux enfants des supports intéressants.
- L'activité d'écriture permet à l'enfant d'avancer dans sa connaissance de la langue. C'est donc en écrivant qu'un enfant apprend à lire.
- Pour apprendre à lire et à écrire, il faut savoir utiliser les outils et les aides dont on dispose ; il faut donc placer rapidement les élèves en situation autonome et les rendre responsables de leur propre apprentissage.

• Les apprentissages doivent s'effectuer dans un climat de confiance. Il faut donc accorder une large place à des activités non contrôlées et non notées.

• L'apprentissage de la langue ne nécessite pas une méthode toute faite. L'enfant utilise toutes les techniques et les stratégies qui lui sont offertes ou qu'il découvre par lui-même. Il faut l'aider à trouver sa démarche. Et l'accompagner.

• Apprendre à lire et à écrire nécessite « un certain temps ». La maîtrise instrumentale de la langue écrite ne peut donc être exigée avant la fin du cycle 2.

• Un enfant n 'apprend pas tout seul : il appartient à une communauté d'enfants et d'adultes. Il est donc nécessaire de développer la collaboration et le travail d'équipe.

• Il n'est jamais trop tôt pour apprendre à lire et à écrire. En grande section, on peut envisager d'entreprendre l'apprentissage de la langue dans le respect du rythme d'acquisition des enfants.

• L'apprentissage de la langue écrite doit se faire dans le prolongement de la langue parlée.

• L'écriture est une démarche beaucoup plus active que la lecture.

• L'acquisition des correspondances graphophonétiques, donc du code, passe surtout par l'activité d'écriture.

• L'activité d'écriture aide l'enfant à développer sa clarté cognitive.

• L'exposition des enfants à plusieurs langues écrites n'est pas un obstacle à l'apprentissage de la lecture/écriture.

Objectifs relatifs aux enfants :

• Développer le goût du lire/écrire.

• Maîtriser la langue écrite en développant la clarté cognitive, la maîtrise de la lecture/écriture.

• Enrichir les connaissances en proposant des supports d'activités dans le domaine de la découverte du monde.

• Nourrir les voies de l'imaginaire et de la créativité par la mise en œuvre d'activités de créations littéraires (poésies, albums, BD, théâtre...) et d'activités artistiques.

• Savoir travailler de façon autonome (s'émanciper progressivement de la tutelle de l'adulte)

• Savoir travailler avec les autres (mise en œuvre d'une pédagogique coopérative) »

III. DESCRIPTION DU MATÉRIEL

Nous situant dans une démarche d'éducation bi-plurilingue, la langue corse et la langue française seront les deux langues d'apprentissage.

La présentation de l'album se fera en langue corse ainsi que les activités de compréhension du texte. Les textes référents supports d'apprentissage de la lecture/écriture seront rédigés en français. Dans les exercices proposés, les deux langues seront présentes dans la rédaction des consignes. En ce qui concerne les supports de « découverte du monde », le choix a été fait de les traiter entièrement en corse.

Le matériel se compose donc :

Pour l'enfant :

- De six albums de fiction pour le plaisir et les apprentissages (un album illustré par continent).
- D'un fichier d'exercices structuré en six unités (une par album : textes de lecture, exercices de lecture, de connaissance du code, de structuration, d'enrichissement des connaissances et de productions d'écrits).
- D'un livre-documents structuré en six unités aussi, proposant tous les aspects de la découverte du monde (espace, temps, société, arts, culture...)

Pour l'enseignant : un ouvrage pratique est fourni en version numérique, il comprend une proposition d'exploitation des albums visant à la maîtrise de la lecture/écriture, des propositions d'exploitation du livre-documents, des compléments d'information (pour faire le lien avec la Corse), des supports audio-visuels, des mises en réseaux, des évaluations...

Il convient ici de présenter « u quaternu di lettura » :

À la différence des outils proposés les autres méthodes de lecture, les enfants ne disposent pas d'entrée de jeu d'un manuel prêt à l'emploi. Ils élaboreront leur outil appelé « quaternu di lettura » au fil de la présentation des albums et de l'avancée dans les apprentissages du savoir lire et savoir écrire. On trouvera dans ce « quaternu di lettura » (format 24x32 vivement recommandé pour des feuilles A4) les textes de référence regroupés par unité, les fiches lexique élaborées collectivement, ainsi que les fiches phonologiques après découverte du son et travail collectif.

Il faut ici insister sur le fait que le matériel que nous proposons ne constitue pas une méthode mais représente un outil que chaque

enseignant doit s'approprier en tenant compte des aprioris théoriques définis.

Les activités d'éveil aux langues vont naturellement trouver leur place grâce au choix des thèmes proposés. En effet chaque album fait référence à un continent, un pays, une langue que l'on se doit de prendre en compte, d'exploiter par le biais d'activités spécifiques, au même titre que la diversité linguistique à laquelle est confronté l'enseignant dans sa classe.

D'autre part, ce matériel composé de six modules ne répond pas à une progression annuelle, même si certains des thèmes abordés induisent une exploitation à une période donnée (ex : « Un prénom pour Bambou Timide » et l'entrée à l'école...). Il a vocation à se transformer. Les enseignants ayant le loisir de le modifier, de l'adapter, de l'enrichir ou de s'en inspirer pour créer d'autres outils.

IV. ÉVALUATION

Quelle que soit la démarche adoptée, il est nécessaire de se poser la question de l'évaluation. En effet, l'évaluation permet de faire le point sur la progression de l'enfant. Dans cette perspective, voici quelques éléments de réponse aux questions que l'on peut se poser.

Qu'évalue -t-on ?

On évalue des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être.

Comment évaluer ?

L'évaluation doit se dérouler dans un climat serein, sans générer d'appréhension. Elle doit donc être négociée avec les enfants. Elle doit donner lieu à une rétroaction permettant aux enfants de revenir sur ce qu'ils ont appris. De cette façon, nous définissons collectivement les objectifs de compétences de l'évaluation, qu'elle soit formative (évaluation continue) ou sommative (en fin de module).

Quels outils pour évaluer ?

Ce sont des outils élaborés en commun qui concernent tous les aspects du développement de l'enfant.

On va mettre en place des grilles pour évaluer :

- **Le goût de la lecture**
  - L'élève respecte la consigne, en situation de lecture autonome.

- L'élève apprécie la relecture d'albums de référence.
- L'élève lit régulièrement à la B.D.C.
- L'élève fréquente la bibliothèque et emprunte des ouvrages.
- L'élève demande à ses parents d'acheter des livres.
- L'élève manifeste le désir d'exposer un livre qu'il a apprécié.
- L'élève remplit un nombre important de « fiches de lecture ».

Exemple d'une fiche de lecture

Fiche de lecture	
Titre	
Auteur	
Illustrateur	
Éditeur	
Collection	
Nombre de pages	
Genre	
Résumé	
Mon avis	

- **Le goût de l'écriture (activités littéraires et documentaires)**

  - L'élève est actif dans les activités d'écriture et manifeste le désir de lire aux autres sa production.

  - L'élève prend plaisir à écrire à d'autres moments que ceux prévus pour les activités d'écriture.

- **La maîtrise de la langue écrite**

  La clarté cognitive : représentation de la langue écrite

Exemple de grille d'évaluation
(à partir d'un texte qui ne nécessite pas une compréhension poussée)

L'élève sait	**OUI**	**NON**
où commence le texte		
où s'achève le texte		
où commence une phrase		
où s'achève une phrase		
ce qu'est une majuscule		
à quoi sert une majuscule (nom propre, début de phrase)		
ce qu'est un point final		
ce qu'est un point d'interrogation		
ce qu'est un guillemet		
à quoi servent les guillemets		
ce qu'est un accent		
ce qu'est un mot		
ce qu'est une ligne		

La clarté cognitive : maîtrise du code

- L'élève maîtrise les unités de l'oral : il est capable de segmenter un énoncé oral en mots, en syllabes, en phonèmes.
- L'élève maîtrise les unités de l'écrit : il est capable de segmenter un énoncé écrit en mots, en syllabes, en phonèmes, en lettres.
- L'élève maîtrise le rapport oral/écrit : il est capable de faire correspondre une unité orale à une unité écrite.
- L'élève maîtrise la correspondance graphophonétique : il est capable de coder, de façon intelligible, un énoncé oral.

- **La maîtrise de la lecture**
  - L'élève comprend le sens d'un texte écrit.
  - L'élève connaît divers supports écrits.

L'élève sait reconnaître	**OUI**	**NON**
une histoire		
une lettre		
une affiche		
une recette		
un mode d'emploi		
une poésie		
une publicité		
un documentaire		
un dictionnaire		
un journal		
un annuaire		
une bande-dessinée		

  - L'élève connaît les éléments de la couverture d'un livre.

L'élève sait reconnaître	**OUI**	**NON**
le titre		
l'auteur		
l'illustrateur		
l'éditeur		

- L’élève a des connaissances sur le contenu d’un livre.

Fiche de lecture	
Titre	
Auteur	
Illustrateur	
Éditeur	
Année d’édition	
Personnages	
Lieux	
Époque	
Résumé	
Mon avis	

- **La maîtrise de l'écriture**

  o L'enseignant évalue l'habileté graphique de l'élève en mettant en place, par exemple, une épreuve de copie.

L'élève sait	**OUI**	**NON**
écrire sur les lignes		
aller à la ligne quand il faut		
écrire en cursive		
respecter les majuscules		
respecter la ponctuation		
recopier tous les mots		
recopier les mots sans oublier de lettres		
recopier les mots sans fautes d'orthographe		
écrire vite		
débuter une copie près de la marge		

  o L'élève maîtrise les conventions propres à chaque type d'écrit :

  écrire une lettre, écrire une règle de jeu, écrire la suite d'une histoire, écrire une légende, écrire dans les bulles d'une bande dessinée, écrire un récit, réaliser une affiche, écrire une liste, écrire un mode d'emploi, écrire un résumé, écrire une recette.

- **La maîtrise de l'orthographe**

  o L'élève est capable de transcrire sans fautes certains mots d'usage courant, empruntés à des textes de référence.

- **La créativité et l'imaginaire**

  - L'élève doit être capable d'élaborer un écrit.

  → Il élabore des productions variées.

  → Il est capable de créer un univers de référence (personnages, lieux, événements...).

  → Il utilise des ouvrages de référence pour nourrir son imaginaire (il transforme des situations déjà rencontrées, il transfère des personnages connus dans des situations nouvelles...).

- **L'autonomie**

  - Observer un élève au sein d'un groupe (sa capacité à aider et à écouter les autres, à gérer les conflits).
  - Analyser le degré de connaissance des référentiels.
  - Capacité à rechercher dans des référentiels.
  - Capacité à demander de l'aide à ses camarades.

V. LA PREMIÈRE QUINZAINE DANS UN CP BILINGUE : INSTALLER LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

Cette quinzaine est consacrée à la mise en place de la pédagogie coopérative. C'est pendant cette période que sera établi le mode de fonctionnement de la classe. À partir des propositions de l'enseignant et des élèves s'ouvrira un débat qui permettra de dégager les axes de réflexion et les activités qui vont nourrir cette pédagogie. *

Le premier jour sera consacré à faire émerger les représentations des élèves sur l'école, à leur faire dire comment ils conçoivent leur projet d'élève de CP, ce qu'ils en attendent et à partir de quel moment ils pensent avoir atteint leur objectif.

Il s'agit de faire en sorte que ce projet individuel s'inscrive dans le projet collectif ; d'où l'introduction du premier débat coopératif qui se déroulera ainsi :

• Après l'émergence des représentations et projets individuels, l'enseignante pose la question suivante : « Comment allons-nous nous organiser pour travailler ensemble dans de bonnes conditions ? »

• Les réponses et les échanges vont permettre de définir des points d'appui pour resserrer le champ et réduire les critères pour en arriver à une proposition concrète comme le tableau des responsabilités, un des outils indispensables de la vie de la classe.

• Viennent ensuite les tableaux d'appel (cantine, classe, garderie) et, après validation par les élèves, les activités spécifiques à la coopération (goûter, gestion des anniversaires, tri sélectif...) (cf. film1)

• Plus tard seront contractualisées l'organisation dans le temps (u spartitempu) et les modalités d'accompagnement dans le travail (le tutorat). On commence alors à discuter de l'évaluation des savoir-être qui doivent trouver leur place dans le projet individuel de formation de l'élève ?

• Plus tard encore, l'entrée dans les activités de lecture/écriture se fera par le biais de la mise en œuvre de la coopérative (compte-rendu de coopérative. Les écrits fréquentés par les élèves seront mis à profit de façon à faire le lien avec l'école maternelle (liste des prénoms, étiquettes des responsabilités, étiquettes des jours de la semaine, étiquettes des consignes...) ainsi que l'ensemble des écrits sociaux (affiches, journaux...).

• Viendront s'ajouter, sur proposition des élèves, des activités autour de la BCD (présentation de livres, fiches de lecture, production individuelle de petits récits) et de la découverte du monde (production et présentation d'exposés) qui, bien que répondant à une motivation individuelle, seront l'occasion d'un travail collectif en première intention de façon à répondre à des impératifs méthodologiques qui seront formalisés en vue d'une auto-évaluation.

VI. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

PRESENTATION DE L'ALBUM – OBJET

Reconnaître le support « album », définir sa fonction, repérer sur la première de couverture les indices spécifiques au support qui permettent de lever les ambiguïtés sur le type de document (le rapport texte/image, le titre, la présence du nom de l'auteur, éventuellement de l'illustrateur et de l'éditeur).

Est-ce un album souple/rigide, broché/cartonné… ?

Ensuite vient une analyse plus fine : Quel type de personnage ? Où se déroule l'histoire ?

Les élèves font des propositions, émettent des hypothèses par rapport au titre.

Pour répondre aux propositions, pour valider ou non les hypothèses, l'enseignant présente l'histoire en langue corse avec le support des illustrations pour faciliter la compréhension.

Il y a ensuite une première vérification de la compréhension par un jeu de questions/réponses.

Des exercices d'évaluation sommative sont présentés dans le fichier de l'élève.

LES TEXTES DE RÉFÉRENCE : DONNÉES GÉNÉRALES

Les textes de référence proposent un contenu qui peut s'écarter du texte de l'auteur mais qui lui sont liés par le thème. De fait, les textes de référence sont présentés en français alors que les textes d'auteur sont en corse. Ils doivent présenter un vocabulaire clair, une syntaxe accessible, une longueur variable, une énonciation claire, des formules humoristiques à la portée des élèves et une structure repérable.

Avant la découverte du texte de référence, les élèves doivent être informés de son origine.

Le texte est reproduit sur une affiche suffisamment grande et lisible et, si possible, accompagnée d'illustrations ou bien écrit sur un tableau numérique.

1) **Une première phase de recherche permet aux élèves de s'interroger sur le texte** : d'où vient-il ? qui l'a écrit ? De quoi peut-il parler ?

Ils font des hypothèses sur son contenu. Ils confrontent leurs interrogations et leurs découvertes.

2) Vient ensuite une phase de lecture linéaire durant laquelle les élèves s'appuient sur leurs connaissances linguistiques et non linguistiques pour découvrir le sens du texte :

- Reconnaissance globale de mots,
- Reconnaissance d'une lettre ou d'une syllabe pour faire une hypothèse de sens,
- Aide du contexte, relecture de ce qui précède la partie à identifier,
- Décodage de certains mots,
- Combinaison de ces stratégies.

Cette activité a pour objectif de comprendre ce qui est écrit. Les analyses plus fines viendront plus tard.

3) Appropriation du texte par des jeux de relecture et d'écriture.

Après la lecture découverte, il s'agit d'amener les élèves à s'approprier ce même texte pour acquérir des connaissances plus élaborées sur la langue.

Avant le travail en autonomie sur le fichier de l'élève, les enfants doivent avoir compris les consignes et développé quelques stratégies.

Ces activités courtes et variées permettent de :

Vérifier la compréhension

- Poser des questions sur le texte (sur le sens général ou sur un détail)
- Jeu du vrai/faux
- Chercher le mot qui convient
- Retrouver la suite
- Retrouver un mot retiré du texte (closure)
- Insérer des mots pirates
- Jeu des étiquettes géantes
- Signalisation d'un mot
- Verbalisation

Développer la clarté cognitive

- Reconnaissance de lettres
- Reconnaissance de mots (l'enseignant lit, l'élève montre chaque mot ; l'enseignant montre chaque mot, l'élève lit à haute voix)

- Segmentation du texte (nombre de lignes, de mots, de phrases)

Développer l'analyse

- Chercher des mots qui sont repérés dans le texte
- Chercher des mots qui commencent par la même lettre et comparer leur prononciation
- Reconnaître des mots voisins
- Distinguer des syllabes communes dans des mots
- Distinguer, dans un mot, des lettres qu'on n'entend pas
- Épeler un mot connu et demander aux élèves de les oraliser

4) Constitution de la fiche-lexique.

L'objectif de cette fiche est l'appropriation, la mémorisation du texte, la sensibilisation à la grammaire implicite par le retour au contexte pour arriver à une organisation en classes de mots selon ce modèle

Nomi	Verbi	Parolle cumpagne	Parulle attrazzi

Les fiches – lexique constituent une banque, un référentiel à la disposition des élèves dans le cadre d'activités de productions d'écrits.

Vient ensuite le travail en autonomie avec les activités de relecture et d'écriture à partir du fichier d'exercices et des activités de structuration de la langue.

Dans le cadre de ces activités en autonomie, les élèves disposent si besoin d'aides possibles comme :

- Les exercices déjà pratiqués
- Les pairs
- Tous les référentiels

On peut répartir ces activités ainsi :

- **Des activités de relecture et d'écriture centrées sur la compréhension**

→ Identifier un dialogue dans un texte

→ Utiliser le contexte pour compléter un texte de closure

→ Apprendre à lire une consigne

→ Savoir rédiger une consigne

→ Repérer le titre et le nom de l'auteur sur une couverture

→ Vérifier la compréhension du texte par un Q.C.M.

→ Vérifier la compréhension en répondant aux questions

→ Vérifier la compréhension en identifiant les personnages qui parlent

- **Des activités pour développer l'analyse**

→ Faire prendre conscience du rôle et de l'organisation des lettres dans un mot

→ Faire prendre conscience que la phrase est segmentée en mots

→ Développer la discrimination visuelle et auditive

→ Développer la maîtrise du code

→ Développer l'analyse auditive

→ Développer l'analyse (entoure ou recopie les mots qui ont le même son, barre les mots intrus, barre les mots pirates)

- **Des activités pour s'approprier la notion de phrase**

→ Développer la clarté cognitive (connaissance des unités de la langue écrite)

→ Faire prendre conscience de l'unité des mots dans une phrase

→ Faire prendre conscience de la fonction de certains mots pour compléter une phrase

→ Faire prendre conscience qu'un texte s'ordonne en phrases suivant un certain ordre

- **Des activités pour prendre conscience des indices morphosyntaxiques**

→ Faire prendre conscience du rôle de la ponctuation

→ Faire prendre conscience du rôle des majuscules

→ Maîtriser plusieurs systèmes graphiques

- **Des activités pour enrichir et affiner le lexique**

→ Retrouver dans le texte des mots ou une phrase pour élaborer une légende

→ Savoir lire une définition

→ Utiliser une grille de mots croisés

→ Repérer des mots ou groupes de mots qui appartiennent à un même champ sémantique

→ Développer la notion de synonyme

- **Des activités pour maîtriser le code**

→ Reconnaître oralement les phonèmes

→ Relier les phonèmes à leur graphie

→ Compléter des mots par des grapho- phonèmes

→ Opposer des phonèmes voisins

→ Opposer des graphies voisines

→ Reconnaître des phonèmes simples

→ Reconnaître des phonèmes complexes

- **Des activités pour appréhender la grammaire, l'orthographe**

→ Faire prendre conscience que la phrase se compose de groupes

→ Reconnaître les différents types de phrases

→ Reconnaître la forme affirmative, la forme négative, la forme interrogative

→ Compléter des phrases à l'aide de groupes fonctionnels donnés

→ Identifier les marques du genre, du nombre dans le groupe nominal

→ Identifier les marques des personnes, du temps dans le groupe verbal

→ Faire prendre conscience du rôle des pronoms

Reta di l'esercizii

Attività in autunumia (cartulare di u sculare)	U1	U2	U3	U4	U5	U6
1-Attività di rilettura è scrittura basate nant'à a capiscera						
Identificà u libru						
Identificà un dialogu in un testu						
Aduprà u cuntestu da cumplettà un testu						
Truvà u titulu è u nome di l'autore nant'à a prima di cuprendula						
Verificà a capiscera di u testu cù dumande à risposte da sceglie						
Verificà a capiscera di u testu rispundendu à e dumande pè iscrittu						
Verificà a capiscera identifichendu i persunagi chì parlanu						
Rimette u scrittu in ordine						
Truvà u riassuntu bonu						
2-Attività da sviluppà l'analisi						
Fà piglià cuscenza di u rolu è l'urganizazione di e lettere nentru à a parolla						
Fà piglià cuscenza chì a frasa hè custituita di parolle						
Rimette a frasa in ordine						
Inturnià ogni parolla di a frasa						
Staccà e parolle da ricustituisce a frasa						
Frasa labbirintu						
Sviluppà a discriminazione visuale è udditiva						
Sviluppà a maestria di u codice						
Lià funemi à e so graffie						
Oppone funemi vicini						
Oppone graffie vicine						
Distingue funemi simplici						
Distingue funemi cumplessi						
Sviluppà l'analisi						
Ingirà è cupià e parolle chì anu listessu sonu						
Caccià e parolle furestere						
Cumplettà parolle cù graffufunemi						

Attività in autunumia (cartulare di u sculare)	U1	U2	U3	U4	U5	U6
3-Attività da fà soiu a nuzione di scrittu/ di frasa						
Fà piglià cuscenza di a funzione di certe parolle da cumplettà						
Fà piglià cuscenza di l'unità di e parolle nentr'à a frasa						
Fà piglià cuscenza chì u scrittu hè urganizatu						
Ritruvà u principiu di u testu						
Ritruvà a fine di u testu						
Truvà i paragraffi di u testu						
Sottulineà a prima frasa, a seconda, l'ultima						
Distingue linee è frase						
4-Attività da fà piglià cuscenza di l'indizii murfu- sintassachi						
Fà piglià cuscenza di u rolu di a puntuazione						
Fà piglià cuscenza di e maiuscule						
Ammaestrà parechji sistemi graffichi : lià scritture sfarente						
Ammaestrà parechji sistemi graffichi : Scrive in scrittura liata						
Fà identificà parechji sistemi graffichi						
5-Attività da arricchisce u lessicu						
Capì u sensu di e parolle : lià dissegnu cù nome						
Capì u sensu di e parolle : leghje a parolle è dissignà						
Capì u sensu di e parolle : leghje a frasa è dissignà						
Capì u sensu di e parolle : fighjà u dissegnu è scrive u nome						
Ritruvà in u testu una parolle o una frasa da scrive una legenda						
Sapè leghje una definizione						
Risponde à u induvinella						
Cumplettà l'incrucittimi						

Attività in autunumia (cartulare di u sculare)	U1	U2	U3	U4	U5	U6
6-Attività da avvicinà a grammatica						
Ricunnosce tippi di frase (dichjarativa, interrugativa, sclamativa)						
Distingue forma affirmativa / negativa						
Trasfurmà di modu simplice : dichjarà/ dumandà						
Trasfurmà di modu semplice : dumandà/ risponde						
Cumplettà frase cù gruppi funziunali dati						
Ricustituisce frase cù gruppi funziunali dati						
Identificà marche (masc./fem.) in u gruppu numinale						
Identificà marche (sing./plur.) in u gruppu numinale						
Fà currispundenze nome è prunome						
Tramutà nome è prunome						

5) Les activités d'écriture

Les activités de lecture et d'écriture sont proposées simultanément.

Avant de pouvoir produire de l'écrit, les enfants rencontrent de nombreux problèmes :

- Problèmes de clarté cognitive
  - L'écrit a du sens
  - L'écrit transcrit l'oral
  - La langue écrite se segmente en unités
- Problèmes de repérages spatiaux dans l'écrit
- Problèmes de graphisme
- Problèmes de contenu et de créativité
- Problèmes d'oralisation
- Problèmes de maîtrise du code
- Problèmes de conventions linguistiques

L'enseignement de l'écriture doit être abordé globalement avec le souci de faire prendre conscience de toutes les règles propres à la langue, même si la maîtrise de toutes ces règles ne saurait être exigée en fin de cycle.

- **Des activités pour développer la clarté cognitive**

→ Identification de l'écrit dans la vie quotidienne

- Rechercher l'écrit dans des documents
- Recopier l'écrit découvert à l'extérieur et faire des hypothèses de sens

→ L'écriture en démonstration

- La dictée à l'adulte
- L'écriture par l'adulte

→ L'écriture en accompagnement

L'écriture avec l'adulte est une écriture interactive de recherches linguistiques communes à l'adulte et à l'enfant.

L'effort accompli pour donner à la production d'écrit une forme linguistique aboutie permet de faire ressentir à l'enfant que l'écrit est un langage différent de l'oral et de montrer les moyens nécessaires pour y parvenir. Pour cela, le travail d'écriture de l'adulte doit être réel : hésitation, rature, relecture partielle, réorganisation du texte.

Exemple : écrire en accompagnement pour

- Garder en mémoire
- Communiquer
- Entraîner une action

Le compte rendu de coopérative, hebdomadaire est la production écrite en accompagnement de référence dès la première semaine de CP. C'est l'occasion pour les élèves de se confronter à un écrit organisé qu'ils devront reproduire (par groupe de deux) par le biais du clavier de l'ordinateur. Cette activité qui a l'avantage d'être motivante, permet de réactiver les connaissances acquises en maternelle quant au code graphique. Ils devront donc, pour écrire le compte rendu, jongler avec les trois typographies : cursive (modèle au tableau), capitale (les lettres du clavier) et script (rendu écran). Cette activité participe aussi au développement de l'empan visuel. L'élève passera de la frappe lettre à lettre à la frappe d'un mot entier sans retour au modèle.

- **Des activités pour développer l'habileté graphique**

L'enfant doit apprendre à écrire sur des supports variés en utilisant diverses graphies, tout en adoptant rapidement l'écriture cursive.

- Production d'un abécédaire
- Copie autonome
- Copie dirigée
- Copie active
- Copie rapide

- **Des activités pour déclencher la production d'écrit**

Dans un premier temps, il s'agit de bâtir avec les élèves des référentiels de toutes sortes : liste de mots, textes connus par les enfants, lexique, syntaxe.

L'imaginaire est nourri par la lecture faite aux élèves.

Puis l'élève utilise ses connaissances pour créer son écrit. Il peut alors écrire en autonomie.

- Des activités de transformation d'une partie d'un message
- Des activités de production à partir d'illustrations
- Des activités d'écriture à partir de supports pauvres
- Des productions d'écrits à partir de supports affectifs
- Des activités d'écriture à partir d'un thème de la vie sociale
- Des écrits à partir d'une histoire connue
- Des productions d'écrits à partir d'un poème
- Des exercices d'entraînement pour développer la mémoire immédiate.
- L'auto-langage (quand ils élaborent un message et qu'ils l'ont en mémoire, les élèves le reformulent mentalement en suivant son ordre chronologique).

- **Des activités pour développer l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques**

- L'écriture découverte

Il s'agit de se poser toutes les questions nécessaires à l'élaboration d'un message et à la façon dont il doit être codé. L'écriture découverte entraîne une prise de conscience des règles du code linguistique et initie à la rigueur. L'erreur a droit de cité car l'apprenti-scripteur doit pratiquer souvent et en confiance.

- L'écriture en mémoire immédiate
- La notion de syllabe (retrouver la syllabe commune dans une série de mots, puis les recopier)
- La notion de phonème (écriture d'un mot connu ; écriture d'un mot inconnu ; retrouver le phonème commun dans une série de mots ; partir d'un phonème, chercher les mots qui contiennent ce phonème et les écrire)
- La notion de lettre (proposer une lettre, jeu sur les petites unités)

- **Des activités pour maîtriser les conventions de la langue écrite**

  - L'orthographe (constitution de référentiels, l'écriture-découverte)
  - Les caractéristiques de chaque support écrit :

  → ***Écrire une lettre :*** savoir écrire une lettre en respectant les conventions de présentation et en utilisant les formules adéquates en fonction du destinataire.

  Compétences à développer :

  → Maîtriser la présentation en tenant compte des contraintes

  - d'espace : organisation de l'écrit
  - de forme : date, destinataire, énonciateur, formule de politesse, formule d'interpellation

  → Distinguer les différentes fonctions de la correspondance:

  - Demande
  - Remerciement
  - Information
  - Amitiés

  → ***Écrire une règle de jeu*** : Apprendre à communiquer une règle de jeu sous forme écrite en tenant compte de certaines règles de présentation et d'écriture.

  Compétences à développer :

  → Déterminer les composantes d'une règle de jeu :

  - Nom du jeu
  - Nombre de joueurs
  - Matériel requis
  - Espace
  - But du jeu
  - Règles inhérentes au jeu

  → Intégrer les règles de présentation :

  - Écrire un titre et le mettre en évidence
  - Utiliser des tirets pour présenter une liste
  - Éventuellement faire un schéma
  - Adopter une présentation aérée, aller à la ligne après chaque

phrase

→ Maîtriser les compétences linguistiques :

- Utiliser la structure infinitive pour l'explication du but du jeu et de ses règles
- Utiliser des verbes d'action précis pour exprimer une action
- Maîtriser la forme négative (pour formuler les interdictions)

→ ***Écrire la suite d'une histoire*** : Inventer la suite et la fin d'une histoire en tenant compte des éléments du début du récit (personnages, lieux, époque, problème posé…)

Compétences à développer :

→ Analyser les composantes du récit

- Est-ce un compte rendu, un conte, une histoire réelle ou fictive ?
- Quels sont les personnages ? Quels sont leurs caractères ?
- Où se passe l'histoire ? à quelle époque ?
- Quel est le problème posé ?
- A quel temps est écrit le récit ? comment est-il écrit ? est-ce drôle ? triste ?

→ Maîtriser les compétences linguistiques

- Se mettre à la place de l'auteur, imiter le style, utiliser les mêmes mots, les mêmes tournures
- Maîtriser les majuscules et la ponctuation
- Utiliser une syntaxe claire
- Éviter les répétitions

→ ***Écrire une légende*** : Apprendre à utiliser un support illustré pour écrire une légende

Compétences à développer :

→ Être capable d'extraire des informations signifiantes à partir d'un support illustré (dessin ou photo).

→ Élaborer un énoncé explicatif ou expressif à partir d'un support illustré.

→ Être capable de rédiger un énoncé en tenant compte des

différents types de rapport entre texte et image :

- L'énoncé est en parité avec l'image.
- L'énoncé apporte plus d'informations que l'image.
- L'énoncé apporte moins d'informations que l'image.
- L'énoncé est en décalage par rapport au texte.
- L'énoncé exprime un point de vue, un jugement.

→ Maîtriser les notions de phrase et de texte.

→ ***Écrire dans les bulles d'une bande dessinée*** : Apprendre à écrire dans les bulles en tenant compte des règles d'énonciation.

Compétences à développer :

→ Maîtriser la notion d'énonciation.

- Qui parle ? Distinguer le narrateur et le personnage.
- Quel message exprime-t-il ? Se mettre à la place de l'énonciateur, du personnage.

→ Intégrer les règles de présentation.

- Être capable de gérer l'espace d'une bulle, sans sortie du cadre.
- Utiliser différentes graphies pour réaliser des effets (intensité de voix, onomatopées, signes de compensation…)

→ Maîtriser des compétences linguistiques.

- Rédiger des énoncés empruntés au registre oral.
- Maîtriser les différents types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative).
- Maîtriser les signes de ponctuation.

→ ***Écrire un récit*** : Apprendre à écrire un récit en tenant compte des règles de présentation et d'écriture, en obéissant à des consignes précises.

Compétences à développer :

→ Reconnaître différents types de récits :

- Compte-rendu
- Contes
- Histoires vraies ou fictives.

→ Analyser les composantes d'un récit :

- Personnages, lieux, époque, événement ;
- Notions de chronologie, de construction du récit (introduction, épisodes, fin).

→ Intégrer les règles de présentation :

- Choix d'un support (feuille, livre avec illustrations, panneau à exposer…).
- S'initier au traitement de texte (paragraphes, chapitres).

→ Maîtriser les compétences linguistiques :

- Utiliser les différents types de récits.
- Utiliser les mots de liaisons.
- Maîtriser les majuscules, la ponctuation.
- Utiliser une syntaxe claire.
- Éviter les répétitions.

→ ***Réaliser une affiche :*** Communiquer un message sous forme d'affiche en tenant compte de certaines règles de présentation et d'écriture.

Compétences à développer :

→ Reconnaître différents types d'affiches :

- Annonce d'événements.
- Publicité.

→ Utiliser les différentes graphies et en connaître les différntes fonctions.

- Mettre en valeur les informations importantes (choix de la graphie, des couleurs).
- Adopter une présentation aérée et claire (équilibre du texte et de l'illustration).

→ Maîtriser les compétences linguistiques :

- Utiliser la structure impérative, infinitive ou nominale selon le cas.

→ ***Écrire une liste*** : Apprendre à écrire une liste en tenant compte des règles de présentation et d'écriture.

Compétences à développer :

→ Reconnaître différents types de listes :

- Liste de noms
- Liste d'objets
- Liste de menus
- Liste de règles.

→ Intégrer des règles de présentation :

- Le rôle des tirets.
- L'absence de majuscule.
- Un seul élément ou une seule idée par ligne.
- Une mise en page particulière pour certains types de liste (menus)

→ Maîtriser les compétences linguistiques :

- Éluder le verbe ou le déterminant, dans certains cas.
- Utiliser la forme infinitive, impérative ou nominale, selon les cas.

→ ***Écrire un mode d'emploi*** : Apprendre à communiquer un mode d'emploi ou une fiche de fabrication sous forme écrite, en tenant compte des règles de présentation et d'écriture.

Compétences à développer :

→ Déterminer les composantes d'un mode d'emploi ou d'une fiche de fabrication :

- Nom de l'objet à monter ou à fabriquer.
- Matériel requis.

→ Intégrer des règles de présentation :

- Mettre en évidence le titre.
- Utiliser des tirets pour présenter une liste.
- Utiliser des numéros pour déterminer un ordre de montage ou de fabrication.
- Utiliser des schémas, des dessins, des photos pour illustrer la lecture.
- Adopter une présentation claire en tenant compte du sens de la lecture.
- Mettre en évidence chaque consigne.

→ Maîtriser les compétences linguistiques

- Utiliser le mode impératif ou infinitif.
- Adopter un style prescriptif.
- Utiliser un vocabulaire précis et adéquat.
- Adopter une syntaxe simple et claire.

→ ***Écrire un résumé*** : Apprendre à relever les idées principales d'un texte pour faire un résumé.

Apprendre à mettre en œuvre des éléments de la technique du résumé.

Compétences à développer :

→ Être capable de réduire un texte.

→ Éliminer les détails.

→ Maîtriser les notions :

- De personnages.
- De lieux.
- D'époque.
- D'événement.

→ Reproduire le déroulement chronologique du texte.

→ Utiliser le même temps du début à la fin.

→ ***Écrire une recette*** : Apprendre à communiquer une recette sous forme écrite, en tenant compte des règles de présentation et d'écriture.

Compétences à développer :

→ Déterminer les composantes d'une recette :

- Nom de la recette.
- Ingrédients et ustensiles requis.

→ Intégrer des règles de présentation :

- Mettre en évidence le titre.
- Utiliser des tirets pour présenter les ingrédients et les ustensiles ;
- Utiliser des numéros pour isoler chaque instruction et mettre en évidence la chronologie.

- Utiliser des schémas, des dessins, des photos pour illustrer ou expliquer.
- Adopter une présentation claire en tenant compte du sens de la lecture.
- Mettre en évidence chaque consigne.

→ Maîtriser les compétences linguistiques :

- Savoir écrire une liste.
- Utiliser le mode impératif ou infinitif.
- Utiliser un vocabulaire précis et adéquat.
- Adopter une syntaxe simple et claire.

Il nous faut préciser que chaque élève dispose d'**un cahier de lecture** sur lequel figureront les textes de références, les fiches lexiques, les fiches de phonologie, les différents lexiques illustrés, les référentiels.

« Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (M. Candelier, programme EVLANG)

Ces moments que nous avons appelé « Lingua/lingue » s'inscrivent plus largement dans une éducation plurilingue et interculturelle. Cette éducation connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle. Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents (CARAP – Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures).

Nous considérons que certaines approches bilingues peuvent relever de la didactique intégrée des Langues. De la même façon, on peut combiner enseignement de Disciplines Non Linguistiques avec une approche de type « éveil aux langues » ou une approche relevant de l'intercompréhension entre les langues parentes.

L'intercompréhension entre les langues propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.) qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage.

Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression.

La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des compétences partielles pour certaines d'entre elles).

Le but est de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère (les acquis pouvant aussi se manifester en retour).

Le but de ces activités « lingua/lingue » est :

- D'optimiser les relations entre les langues utilisés et leur apprentissage pour construire une véritable compétence plurilingue (M. Cavalli, 2007)

- De développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, de motivation pour l'apprentissage des langues. (Savoir être)

- De développer des aptitudes d'ordre métalinguistique (capacités d'observation, de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, celles de l'école ou non. (savoir-faire)

- Développer une culture linguistique qui constitue un ensemble de références à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre (M. Candelier-EVLANG)

Historiquement, les séquences de lingua/lingue étaient menées en fonction des opportunités de la classe et de l'école.

L'outil que nous proposons nous a permis de planifier ces activités en les structurant suivant les différentes approches. (Cf. ci-dessus)

Le point de départ est généralement un mot français ou corse (voire d'une autre langue) qui va permettre d'induire une réflexion sur la construction du mot, sur son histoire. On ouvrira la discussion grâce à des questions : « Est-ce qu'on connaît ce mot dans d'autres langues ? » ; « Est-ce qu'on connaît des mots qui lui ressemblent ? »…

Il est important de garder une trace du travail fait. L'écrit permet de régler certaines choses.

Ces activités, en répondant aux interrogations des enfants en situation, permettent de soupçonner l'existence de liens entre les langues, d'aiguiser leur curiosité quant au fonctionnement de ces langues et de comprendre que toutes les langues sont d'égale importance.

Ci-après quelques exemples de traces écrites correspondant à certaines séances en lien avec les différentes unités.

Ingiru à a parolla langue
(éveil aux langues)

Etymologie du mot ***langue***

A parolla ***lingua***, volesi dì l'organu musculu, si trova in bocca. Ci parmette di pruduce i soni (cù l'aiutu di a bocca, di e corde, di i denti, di u nasu). **Dunque ci parmette di parlà.**

Ciò ch'è no parlemu sò **lingue**. Si pò parlà una lingua o parechje lingue.

E parsone ch'ùn parlanu cà una lingua sò dette **monolingue/unilingue**.

E parsone chì parlanu **duie lingue** sò dette **bislingue**.

E parsone chì parlanu **parechje lingue** sò dette **multilingue/purilingue**

Magister / maestru / maître : l'accent circonflexe
(didactique intégrée des langues)

Perchè un *aletta circunflessa* annantu à parolle in **francese** ?

Fidighjemu ciò ch'elle diventanu isse parolle in **corsu**.

Chì ci pò purtà u **latinu** ?

Pè un dettu :

La p**â**te → a pa**s**ta (corsu) → pa**st**a/ae (latinu)

La t**ê**te → a te**s**ta (corsu) → te**st**a/ae (latinu)

E parolle sò listesse in **corsu** è in **latinu**, si rimarca l'*aletta* ***circunflessa*** ***â***, ***ê*** in **francese**, ùn si vede più a lettara ***s*** .

La for**ê**t → a fure**s**ta (corsu) → for**est**is/is (latinu)

La ma**î**tresse → a ma**es**tra (corsu) → mag**ist**ra/ae (latinu)

Francese	for**ê**t	ma**î**tresse
↓	↓	↓
Corsu	fure**s**ta	ma**es**tra
↓	↓	↓
Latinu	for**est**is	mag**ist**ra

In isse duie parolle, a lettara ***s*** chì si vede in **latinu** è in **corsu** ùn si vede più in **francese**. Hè rimpiazzata da una ***aletta circunflessa*** **^** .

Non / nom

(didactique intégrée des langues)

(Lever une ambiguïté orthographique du français grâce aux langues romanes)

Francese	***Corsu***	***Talianu***	***Latinu***
Non	Nò	No	Non
Nom	**Nome**	**Nome**	**Nomen**

I mesi *sittembre,ottobre, nuvembre, dicembre*

(intercompréhension entre les langues parentes)

In corsu cum'è in francese, certi nomi di mesi s'assumiglianu, si ritrovanu ind' altre lingue. Eccu i so nomi da u latinu à u francese.

Sti nomi facenu pensà à i nomi di i numari.

Numari in corsu	*7 sette*	*8 ottu*	*9 nove*	*10 dece*
Corsu	sittembre	ottobre	nuvembre	dicembre
Numari in latinu	*septem*	*octo*	*novem*	*decem*
Latinu	september	october	november	december
Talianu	settembre	ottobre	novembre	decembre
Spagnolu	septiembre	octubre	noviembre	diciembre
Purtughese	setembro	outubro	novembro	dezembro
Inglese	september	october	november	december
Tedescu	september	oktober	november	dezember
Francese	septembre	octobre	novembre	décembre
Àrabu	شتمبر šutambir	أكتوبر uktūbir	نونبر nuwanbir	دجمبر dujambir

U2

Chì dicenu **Islanda, Gruenlandia, Nova Zelanda ?**

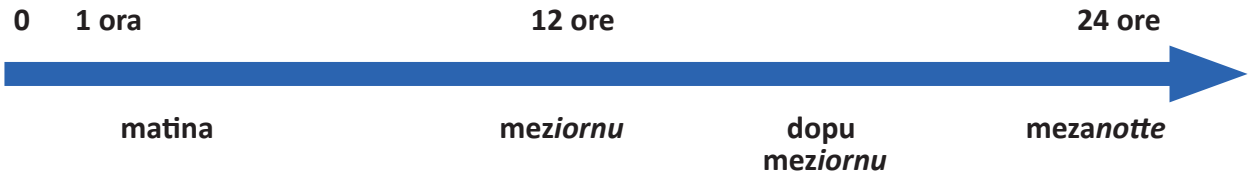
(éveil aux langues)

Land *(tedescu)*	→	terre, pays		
Is *(ancienne langue scandinave)*	→	Ice *(glace)* *(anglais)*	→	Islande *(pays de glace)*
Grøn *(ancienne langue scandinave)*	→	Grün *(glace)* *(tedescu)*	→	Groenland *(pays vert)*
Zé *(ancienne langue scandinave)*	→	Zee *(mer)* *(hollandais)*	→	Nouvelle Zélande* *(pays de la mer)*

*Nouvelle Zélande découverte par les Hollandais appelée ainsi en référence à la Zélande, une des 12 provinces des Pays-Bas.

Midi/Minuit

Meziornu/Mezanotte



Dopumeziornu

↓ ↓ ↓

Dopu a metà di u ghjornu

mezi**ornu** / meza**notte**

U mezu di u **ghjornu** / u mezu di a **notte**

Latinu	*Francese*
medius **dies** / media **nox**	milieu du **jour** / milieu de la **nuit**
medi**dies** / mediam **noctem**	

Latinu medi**dies**

↓ ↓

meri**dies**

Francese → lun**di**,mar**di**,mercre**di**, jeu**di**, vendre**di**, same**di**

Latinu nox / noctis

Corsu notte → notturnu (chì campa di notte)

nottambulu (chì si spiazza di notte)

Francese nuit → nocturne (qui vit la nuit)

noctambule (qui se déplace la nuit)

I ghjorni di a settimana
(éveil aux langues)

Perchè chì, in corsu, guasi tutti i nomi di i ghjorni si finiscenu cù **–i** ?

Perchè chì, in francese, guasi tutti i nomi di i ghjorni si finiscenu cù **–di** ?
Da induve vene **–di** di a parolla *lundi* ?

Corsu	*Francese*	*Talianu*	*Spagnolu*	
lun**i**	lun**di**	lune**dì**	lun**es**	Lunae **dies** → **ghjornu** di a Luna (Luna / ae)
mart**i**	mar**di**	marte**dì**	mart**es**	Martis **dies** → **ghjornu** di Marzu (Mars / Martis)
marcur**i**	mercre**di**	mercole**dì**	miércol**es**	Mercurii **dies** → **ghjornu** di Mercuriu (Mercurius / Mercurii)
ghjov**i**	jeu**di**	giove**dì**	juev**es**	Jovis **dies** → **ghjornu** di Jupiter (Jupiter / Jovis)
vennar**i**	vendre**di**	vener**dì**	vierne**s**	Veneris **dies** → **ghjornu** di Venere (Venus/Veneris)
sabbatu	samedi	sabato	sábado	Saturnies **dies** → **ghjornu** di Saturnu Sabbati **dies** → **ghjornu** di u Shabbat (festa ghjudea)
dumenica	dimanche	domenica	domingo	Sol **dies** → **ghjornu** di u Sole Dominica **dies** → **ghjornu** di u Signore (festa Cristiana)

Inglese		*Germanu*	
Mon**day** →	Moon / luna **day** / ghjornu	Mon**tag** →	Mond / luna tag / ghjornu
Tues**day** →	Tiu / Mars	Dien**stag** →	Tyr / Mars
Wenes**day** →	Wotan / Mercoriu	Mittwoch →	Metà (mit) di a settimana (woche)
Thurs**day** →	Thor / u tonnu	Donner**stag** →	Donner / u tonnu
Fri**day** →	Freya / Venere	Frei**tag** →	Freya / Venere
Satur**day** →	Saturnu	Sams**tag** →	Sabbatu
Sun**day** →	Sun / sole	Sonn**tag** →	Sonne / sole

Mon**day** → Moon (*luna*) day (*ghjornu*) → ghjornu di a luna

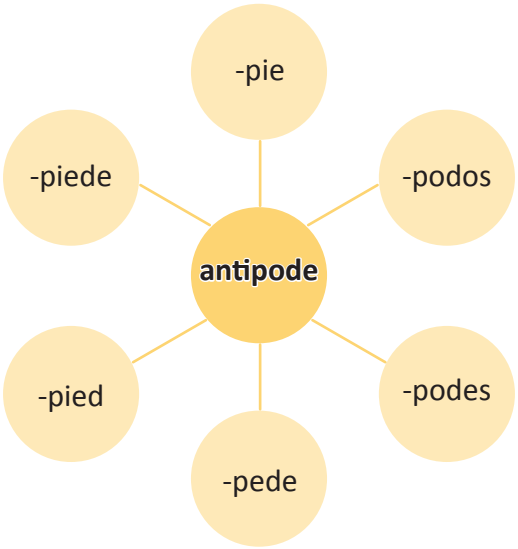
Purtughese

segunda-**feira** → secondu mercatu
terça-**feira** → terzu mercatu
quarta-**feira** → quartu mercatu
quinta-**feira** → quintu mercatu
sexta-**feira** → sestu mercatu
sabato → cum'è sabbatu, samedi, sabato, sábado.
domingo → cum'è dumenica, dimanche, domenica, domingo, a dumenica era u primu mercatu di a settimana.

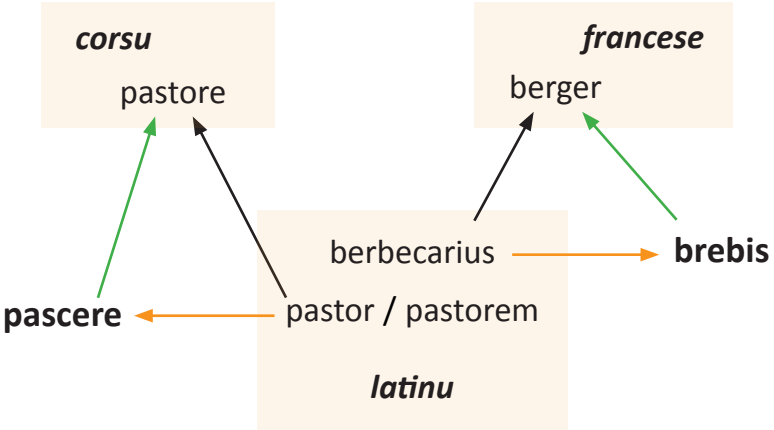
In purtughese, **feira** vole dì ***mercatu*.**

A parolla *antipode*
(éveil aux langues)

In giru à u lessicu, suffissera*:*



Berger / pâtre / paître / pastore
(didactique intégrée des langues)



U **pastore** hè quellu chì face **pasce** l'animali.

Le **berger** s'occupe des **brebis**.

Il existe un terme ancien en français pour désigner le berger : le ***pâtre***.

Le **pâtre** fait **paître** les brebis.

I mesi (ghjennaghju/ferraghju/marzu/ aprile)
(intercompréhension entre les langues parentes)

Français	janvier	février	mars	avril
Anglais	january	february	march	april
Espagnol	enero	febrero	marzo	abril
Italien	gennaio	febbraio	marzo	aprile
Portugais	janeiro	fevereiro	março	abril
Catalan	gener	feber	març	abril
Corse	ghjennaghju	ferraghju	marzu	aprile

Janvier vient du latin *ianuarus/januarus* en l'honneur du dieu Janus (dieu des commencements et des fins, des clés et des portes).

Février vient du latin *februarus* qui vient du verbe *februare* (purifier).

Mars vient du latin *martius* en l'honneur du dieu Mars (dieu de la guerre).
Dans le calendrier romain, le mois de mars était le premier mois de l'année.

Avril vient du latin *aprilis* en l'honneur de la déesse Aphrodite (Vénus).

U4

U lessicu di e classe scentifiche di l'animali (mammiferi/rettili/insetti…)
(didactique intégrée des langues)

In u libru ducumentu (u vivu/l'animali) sò prisentati animali di a savana cù infurmazione da custruì fisce d'identità.

Cum'è pè l'altre unità, l'animali si scumpartenu in **classe** :

- l'**acelli** (*avis*/latinu ; *ornitho*/grecu)
- i **pesci** (piscis/latinu ; ichtio/grecu)
- l'**insetti** (insectum/latinu ; entomos(entaillé)/grecu)
- l'**anfibbii** (amphi (grecu) : di dui lati, bio (grecu) : vita). Amphi- grecu currisponde à ambi- latinu. Anfibbiu : chì campa segondu à a so età in l'acqua o fora di l'acqua. Si ritrova l'idea doppia in le parolle « amphithéâtre, ambivalent, ambidextre ».
- i **mammìferi** (mamma / puppule in latinu, fero/purtà in latinu) : animali chì portanu puppule da fà sughje i so chjuchi.

Si scumpartenu dinù l'animali segondu u so **regime alimentariu**.
Si parla tandu di :

- l '**unnìvuri** (*omnis* (latinu) / tuttu ; *vorare* (latinu) / manghjà)
  → Sò l'animali chì manghjanu di tuttu
  D'altronde, si ritrova issa radica *orare* nentru à e parolle *dévorer*, *vorace* parlendu di u lione.

Dopu, truvemu:

- i **carnìvuri**
- l'**erbìvuri**
- I **granìvuri**
- i **fruttìvuri**
- l'**insettìvuri**

Fà circà ciò ch'elli manghjanu st'animali.

Fà circà dopu cumè si ponu chjamà quelli chì manghjanu pesci.

A traccia scritta :

L'unnìvuri	→	chì manghjanu di tuttu.
I carnìvuri	→	chì manghjanu a carne.
L'erbìvuri	→	chì manghjanu vegetali.
I granìvuri	→	chì manghjanu granelle.
I fruttìvuri	→	chì manghjanu frutti.
L'insettìvuri	→	chì manghjanu insetti.
I pescìvuri	→	chì manghjanu pesci.

A struttura « maligna maligna » (expression du superlatif ; redondance ou emphase)
(approche plurielle des langues et des cultures)

In u scrittu 3, si parla d'un caratteru di a lefra.

Si dice : Le lièvre *très rusé* → a lefra *maligna maligna*

• Rimarca : in francese, da incalcà un caratteru si ghjova omu di duie parolle : una *très* rinforza l'idea di *rusé* . In corsu, omu s'avvede chì per ottene listessu effettu, si doppia a parolla *maligna* .

Stu rinforzu di un caratteru si chjama **l'infasa** (*emphase*).

A ripetizione di a parolla cumpagna (agettivu) hè un fattu specificu à a lingua corsa. In talianu o in altra lingua, si ghjova d'una forma detta *superlativa* , sia cù derivazione, sia cù l'aghjunta d'una parolla arnese.

Francese	→	très rusé
Tedescu	→	sehr schlau
Talianu	→	molto astuto /astutissimo
Inglese	→	very cunning
Spagnolu	→	muy astuto
Corsu	→	malignu malignu

Da vede l'eserciziu nant'à u fugliale di u scularu.

Da u latinu - *al* à u francese - *au*.
(didactique intégrée des langues)

[o] da u latinu à u francese.

Ai forse rimarcatu chì per certe parolle chì in francese anu un **[o]** finale (-*aux*) si sente **[al]** in corsu

Es : les anim**aux** → l'anim**al**i les végét**aux** → i veget**al**i

È ancu : s**au**ter → s**al**tà les **au**tres → l'**al**tri

Cù e parolle in **-eau** finale in francese, si sente **-ellu** in corsu.

Es : ois**eau** → ac**ellu** b**eau** → b**ellu** nouv**eau** → nuv**ellu**

Si po dinù rimarcà chì e parolle chì in latinu è in corsu tenenu **– al**, danu **- au** in francese.

altus → **al**tu → h**au**t f**al**sus → f**al**zu → f**au**x

I mesi (maghju/ ghjunghju/ lugliu/ aostu)

(intercompréhension entre les langues parentes)

Français	mai	juin	juillet	août
Anglais	may	june	july	august
Espagnol	mayo	junio	juho	agosto
Italien	maggio	giugno	luglio	agosto
Portugais	maio	junho	julho	agosto
Catalan	maig	juny	juliol	agost
Corse	maghju	ghjugnu	lugliu	aostu

Mai vient du latin *maius* en l'honneur de la déesse Maïa.

Juin vient du latin *junius* en l'honneur de la déesse Junon.

Juillet vient du latin *julius* en l'honneur de jules César.

Août vient du latin *augustus* en l'honneur de l'empereur Auguste.

A radica « giu / geu »

(didactique intégrée des langues)

Grec ancien : Gé → terre

- **Giu**metria : misurà a tarra
- **Giu**graffia : discrive u tarra
- **Giu**lugia : discorre nantu à a tarra

U6

In giru à e parolle « gigantesque »
(didactique intégrée des langues)

Chì vole dì a parolla *gigantesque* ? Cumu s'hè fatta issa parolla ?

In lu scrittu 1, si parla di casgi tamanti tamanti, di tavule tamante à monumenti.

U sensu di a parolla l'avemu in lu scrittu in corsu ma s'ellu ùn l'avissimu micca issu scrittu, cumu si pudia truvà u sensu di *gigantesque* solu cù u scrittu in francese ?

Ci simu dumandati tandu chì pudia esse l'origine di sta parolla.

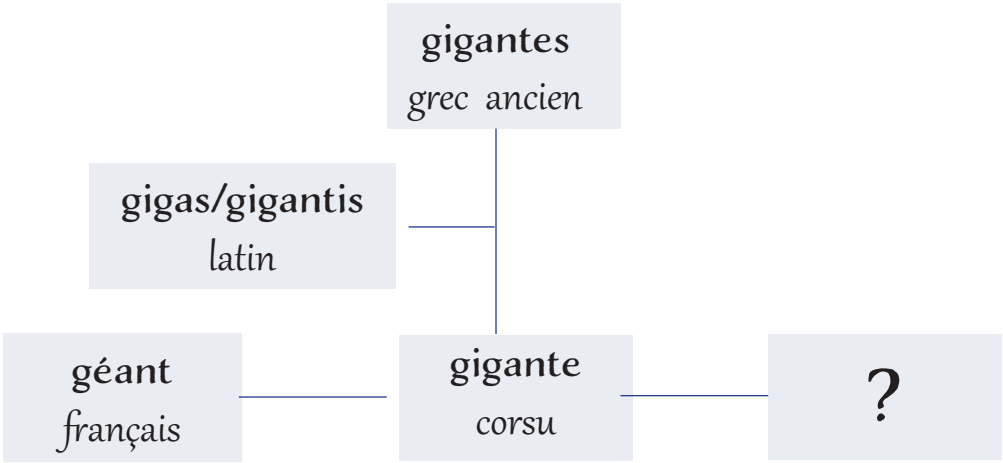
Avemu ripigliatu u scrittu in corsu, avemu circatu prima a parolla *gigante* chì dice *géant* .

À u tavulone sò pruposte e parolle :

Gigantes (grecu anzianu) - **gigas / gigantis** (latinu) – **gegant** (catalanu) – **gigant** (tedescu) – **gigante** (portughese) – **giant** (inglese) – **gigant** (rumanu) – **gigante** (talianu) – **gigante** (corsu) – **géant** (français).

Prupone di ripiglià isse parolle in ordine crunulogicu, volesi dì, da quella più vicine da l'origine à quelle in usu oghje.

Si pò prisentà una sintesi di sta forma :



(Fà cumplettà l'ultima cantara cù una parolla scelta in lu listinu sopra quì).

A luna è u sole
(approche interculturelle des langues et des cultures)

Aire linguistique	**Langue**		
Romane	**Italien**		
	Corse		
	Espagnol		
	Français		
Germanique	**Anglais**		
	Allemand		
Ouralienne	**Finnois**		
Slave	**Cyrillique**		
Sémitique	**Arabe**		

Chì dice a parolla *désespéré* ?
(didactique intégrée des langues)

A parolla *désespéré*

U sensu di issa parolla : chì hà persu a speranza. In corsu, si dice: *addisperatu*.

Du corsu à u francese / da u francese à u corsu, ci saranu e sumiglie ?

Désespéré / addisperatu

Désespoir / addisperu

Si ritrovanu e lettare d, s, p, r in le duie lingue

Espéré / speratu

Espoir / speranza

6) Le livre documents. Découverte du monde.

Le livre documents est composé de six parties permettant de connaître les différents continents. C'est un recueil de documents écrits et iconographiques accompagnés de textes de présentation, de questions et de pistes de travail. À partir de ces documents, l'ensemble des disciplines de découverte du monde sont étudiées (pour chaque unité sont proposées des fiches documentaires sur l'espace, le temps, la société, les sciences, les arts, la musique). Le choix a été fait de proposer ces fiches en langue corse.

Objectifs du livre documents :

→ Développer la maîtrise de la langue

- Apprendre à lire un écrit documentaire
- Enrichir son vocabulaire
- Apprendre à rédiger un compte rendu de recherche

→ Développer la curiosité et l'esprit critique.

→ Apprendre à traiter une information.

→ Enrichir ses connaissances (liées aux différents champs disciplinaires), sa culture. (Il s'agit, en particulier, de mettre en parallèle la culture corse et les différentes cultures évoquées dans chacune des unités).

Les activités de travail en autonomie à partir du livre documents sont proposées dans le fichier de l'élève.

Activités du Livre documents : les différentes pistes de travail proposées

Questions	Exemples
Questions dont la réponse est donnée dans le texte	Es : Unità1 - A China - U Vivu - E piante Da duve vene a canna ?
Questions dont la réponse est induite par le texte ou l'image	Es : Unità1 - A China - Sucetà Poi discrive l'ogettu ch'ella adopra a zitella chinese per chjucà ?

Questions injonctives	Es :Unità 1 - A China - Sucetà Prova à riprisentà cù u pallinaghju i numari 4,5,13 è 18
Questions mobilisant les connaissances personnelles de l'enfant.	Es : Unità 4 - L'America suttana - U Vivu - l'Animali Prova à dà u nome d'un acellu di Corsica chì s'assumiglia appena à u cundoru di l'Ande
Questions faisant appel à la sensibilité affective et à l'esprit critique.	Es : Unità5 - L'Africa - U Vivu -l'Animali Cumu hè chì l'animaliu di a savana campanu di più in cattività chè in libertà ?Ti pare megliu di teneli in cattività ?
Questions faisant appel à l'imaginaire.	Es :
Questions de synthèse	Es :Unità 2 -U Nordu Nordu - Scenze Qualesse sò e cause è e cunsequenze di u riscaldu climaticu ?
Questions nécessitant une recherche documentaire.	Es : Unità2 - U Nordu Nordu - U Tempu Fà ricerche nant'à a spedizione di l'Endurance
Questions invitant l'élève à mettre en place une démarche, une stratégie.	Es :Unità 1 - A China - U tempu Cerca cumu truvà u to segnu astrulogocu chinese
Recherches pour approfondir une question.	Es : Unità 2 - U Vivu - l'Animali Prova à fà una ricerca nant'à u pinguinu imperatore

VII. PROPOSITION D'EXPLOITATION DE CETE DÉMARCHE

Unità 1 Zhù Xiù và à a scola. (Un prénom pour Bambou Timide.)

Présentation du premier texte de référence. (Cf. film 2)

Par rapport à l'objectif du texte de référence qui est la lisibilité par les élèves, nous avons un autre objectif qui est la capacité des élèves à utiliser les compétences de compréhension, acquises lors de la présentation de l'album (en langue corse), dans la lecture et la compréhension du texte de référence

Eccu ciò chì ghjè scrittu nant'à u tavulone numericu :

> Un prénom pour Bambou Timide
>
> C'est la fin de l'été dans un petit village de Chine.
>
> La rentrée des classes approche.
>
> Depuis quelques jours, bambou Timide (Zhu Xiù) est inquiète.
>
> Elle a six ans et pour la première fois, elle va aller à l'école.

A maestra dumanda à i zitelli di circà ciò ch'elli ricunnoscenu o cunnoscenu nentru à u testu scrittu à u tavulone. A maestra si sprime sempre in corsu.

On peut parfaitement conduire ce type de séance, portant sur un contenu en langue française, en corse. Celui-ci devient alors langue outil, support de la pensée, tandis que l'on laissera les enfants s'exprimer dans la langue qu'ils souhaitent ou qu'ils possèdent le mieux (principe de l'alternance codique, ici la micro-alternance), tout en veillant bien entendu à ce que ce qui est reconnu soit explicité en français.

Une première élève vient montrer le *est* de *c'est* qu'elle reconnaît (quand un mot ou bien une partie de mot est reconnu, on surligne ce que l'on connaît d'une couleur).

A maestra dumanda dopu à i zitelli s'elli ricunnoscenu torna « est » nentru à u testu.

Un autre élève reconnaît *de* et vient le surligner.

A maestra dumanda avà s'ellu si trova torna *de* nentru à u testu. Un élève vient au tableau et surligne *de* dans le mot *depuis* . A maestra dumanda tandu sì *de* si trova in principiu o in fine di parolla.

Puis c'est au tour de *un* d'être reconnu (devant petit). A maestra dumanda s'ellu si vede torna *un* in u testu. Les élèves cherchent. Certaines propositions sont invalidées collectivement (on ne voit que *n* et non la suite *un* …). Tandu a maestra aiuta i zitelli pricisenduli ch'ellu ci vole à fighjà bè u testu, tuttu u testu, ancu u titulu.

À ce moment-là, on retrouve le *Un* du titre. Une élève fait remarquer que le *u* n'est pas le même. Il est écrit en majuscule (l'enseignante introduit, conforte cette notion de majuscule/minuscule grâce au référentiel *u saltere*, l'alphabet).

Dans le titre, les élèves retrouvent le nom de *Bambou Timide* écrit une autre fois dans le corps du texte.

Ensuite, un élève reconnaît *la* dans la première phrase, puis ailleurs dans le texte et dans le mot *village*. A maestra dumanda induve si trova *la* in a parolla *village* , in principiu, in fine di parolla o à mezu. Le mot *village* est déchiffré syllabe par syllabe et surligné.

Le mot *petit* est déchiffré lui aussi.

Dans *c'est* , on connaît *est* donc *c'est* est vite déchiffré.

À ce moment-là, l'enseignante reprend la lecture de la première phrase.

« C'est la … de l'été (déchiffré collectivement) …. Un petit village de Chine (Induv'ella campa Bambou Timide).

Il reste à lire *fin* et *dans*.

Pour déchiffrer *dans* , l'enseignante fait référence à l'étiquette du prénom d'une élève de la classe, *Lisandra* . À partir de l'étiquette, on isole *an* qui fait [ã], puis on associe [d] et [ã] → [dã]. On fait remarquer le -*s* muet.

L'enseignante reprend la lecture de la 1ère phrase. Il reste à trouver le mot *fin* . C'est le sens général qui va permettre aux élèves de trouver le mot *fin* qui est validé collectivement.

Lorsque le texte est entièrement élucidé, les élèves procèdent à une relecture collective de celui-ci pour faire en sorte que tous connaissent le texte et accèdent à sa compréhension (dans ce cas précis, le transfert de connaissances se fait entre pairs).

Dans la découverte et la lecture de ce premier texte de référence, les élèves ont :

- émis des hypothèses, validées ou non par le groupe,
- convoqué leurs connaissances antérieures,
- appris à utiliser puis à constituer des référentiels(liste des prénoms, les jours de la semaine, le tableau de responsabilités,…) affichés dans la classe qui serviront à valider leurs hypothèses.

L'enseignante est très attentive aux remarques des élèves, elle leur laisse le temps de chercher les réponses à ses questions, elle guide avec bienveillance les élèves dans la découverte de l'écrit.

Quelques jours plus tard, l'enseignante propose aux élèves de lire le titre de trois livres documentaires qu'ils vont emprunter ou dans lesquels ils vont chercher des informations.

- Le premier Écoles du Monde : Pour lire ce titre, les élèves ont utilisé les sons et l'illustration de la première de couverture, les lettres, le texte de référence 1 de Bambou Timide (pour écoles)
- Le deuxième « Peuples de la Terre » : Pour lire ce titre, les élèves se sont aidés de la phonologie [p], des mots « peur, beurre, neuf ». Pour lire « terre », ils ont utilisé le phonème [t] et le mot « elle » pour comprendre que la lettre « e » se lit [ɛ]. En effet, on sait que « e » devant une consonne double se lit [ɛ].
- Le troisième « Grandeur Nature » : Pour lire ce titre, les élèves ont commencé par le mot « Nature » : le mot débute par la lettre *N* qui se prononce [n]. Pour « Grandeur », les élèves ont utilisé le mot « grand » du texte de référence n°3 de « Bambou Timide ». Puis, ils ont découpé le mot « Grand/eur ». Pour la terminaison, ils ont utilisé les mots « heure, peur ».

« *Peuples* » on voit la lettre *s* à la fin du mot car on parle de plusieurs peuples : « des peuples ». Lisandrina remarque qu'à l'école il y a « des enfants ».

VIII. PRUDUZZIONE DI SCRITTU

Pour chacune des unités nous proposons des activités d'expression écrite qui n'ont pas vocation à être toutes réalisées. (Cf. I tavulelli di prugrammazione pruposti in appicciu)

Les fiches destinées aux élèves sont regroupées dans un fichier lui aussi en ligne.

Unità 1 L'Àsia

1- Constituer une liste

Ogettivi : - Accustà a nuzione di listinu (u materiale di a scola)

- Amparà a scrive un listinu tenendu contu di e regule di prisentazione è di scrittura
- Ricunnosce varii tippi di listini
- Integrà e regule di presentazione (rolu di i tiretti, assenza di lettere alte, un elementu solu o un'idea sola à linia, mlessa in pagina particulare per certi tippi di listinu)
- Ammaestrà e cumpetenze linguistiche (caccià u verbiu o u determinante in certi casi, aduprà a forma infinitiva, imperativa o numinale

→ *Eserciziu 1 di a fiscia di u scularu*

2- Se présenter (a spressione di l'identità)

- Ricunnosce una fiscia d'identità (rolu di e varie parte, stabbilì a macrostruttura)
- Ammaestrà e cumpetenze linguistiche.

Una prima tappa serà cunsacrata à u studiu d'una carta d'identità per allistinà e varie parte chì cumponenu sta carta. Qualesse sò l'infurmazione palisate.

U maestra serà attentu à i casi particulari (zitelli ch'ùn anu più a so mamma o u so babbu)

→ *Eserciziu 2 di a fiscia di u scularu*

3- Les proverbes

Ogettivu : Accustà una forma literaria : u pruverbiu

Prima tappa : Prisentazione di trè pruverbii chinesi :

« Avec le temps et la patience, la feuille de mûrier devient de la soie. »

« On gagne toujours à taire ce que l'on n'est pas obligé de dire. »

« Cent « *non* » font moins de mal qu'un « *oui* » jamais tenu. »

Nasce tandu un dibattitu nant'à funzione è u sensu di u pruverbiu.

Si pò ghjunghje à una rifurmulazione splicita. » (Da paragunà più tardi – Unità 4 – cù a muralità di a favula).

Seconda tappa : Circà pruverbii francesi è corsi chì dicenu listessa cosa :

« Petit à petit, l'oiseau fait son nid. »

« Petit à petit, fuseau fait fil. » (Proverbe breton)

« Peu à peu, la laine se transforme en tapis. » (Proverbe persan)

« Petit à petit, le raisin devient sucre. » (Proverbe grec)

« Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler. »

« La parole est d'argent mais le silence est d'or. »

« Mieux vaut se taire que de chanter une mauvaise chanson. » (Proverbe gaélique)

« La poule qui ne peut se taire perd souvent ses œufs. »

« Les promesses engraissent les oreilles pas les joues. » (Proverbe rwandais)

« Un « tiens » vaut mieux que deux « tu l'auras ». »

« À mille promesses, préfère un « tiens » ! »

« In bocca chjosa, ùn c'entre mosca ! »

« Strada facendu, s'acconcia a soma. »

« Aspettà chì una mosca si rodi un chjodu. »

→ *Esercizii 3, 4, 5 di a fiscia di u scularu*

Unità 2 L'Àrticu

1- Ecrire dans les bulles d'une bande dessinée

Ogettivi : - Scrive nentru à una buscica (mette in scena u racontu)

- Amparà à scrive nentru à una buscica tenendu contu di e regule di l'enunziazione (Quale hè chì parla ? Chì dice ?)
- Ammaestrà e regule di prisentzazione (esse capace à gestisce u spaziu di a buscica, aduprà graffie varie da ottene effetti – intensità di a voice, onumatupee-)
- Ammaestrà cumpetenze linguistiche (scrive segondu u registru di a lingua à bocca, cunnosce i varii tippi di frase, a puntuazione.)

→ *Eserciziu 1 di a fiscia di u scularu*

2- La commande au Père Noël

Ogettivu : accustà a nuzione di listinu

Aiutassi da i cataloghi di ghjochi. Truvà infurmazione da pudè cumplettà u bonu di cumanda.

→ *Eserciziu 2 di a fiscia di u scularu*

3- Fabriquer le livre des animaux du Grand Nord

Ogettivu : À partesi da e fiure di l'animali di u racontu ma ancu cù altre fiure d'animali di u bancu di ghjacciu, custruisce u libbru di l'animali (furmatu : 5 fogli A5 (piegati in dui è azzincati cù rampini ; prevede una cuprendula di carta forte cù u titulu, u nome di u zitellu è forse ancu un'illustrazione…)

→ *Eserciziu 3 di a fiscia di u scularu*

4- Ecrire une recette

Ogettivu : Amparà à cumunicà una sosula scritta, tenendu contu di regule di prisentazione è di scrittura

- Ricunnosce e cumpunente di a sosula (nome, stuvigli, ingredienti, azzione)
- Integrà e regule di prisentazione (u titulu à a so piazza, aduprà i tiretti da prisentà l'ingredienti è i stuvigli ; aduprà i numari da staccà

ogn'azzione è da mette in risaltu a crunulugia ; aduprà schema, dissegni, ritratti da illustrà o spiegà.)

- Ammaestrà e cumpetenze linguistiche (sapè scrive una lista ; aduprà u modu imperativu o infinitivu ; aduprà un lessicu precisu è ghjustu ; aduprà una sintassa semplice è ghjusta).

Una prima tappa serà di prisentà una sosula è, di modu cullettivu, di ricunnosce e varie parte di a sosula.

Fà rimarche nant'à a prisentazione : u titulu, l'ingredienti, i stuviglii, l'azzione in l'ordine crunulogicu, u tempu previstu… Fà rimarcà s'elli ci sò schema, dissegni o ritratti

Si pò custruisce cù i zitelli a macrustruttura d'una sosula.

Si puderà dinù realizà a sosula s'ell'hè pussibbule.

Esempiu di fiscia sosula

I Canistrelli di Minà

Ingrédients : 500g de farine,
250g sucre,
125g beurre,
3 œufs,
1 sachet de levure, parfum au choix.

Ustensiles : un verre doseur
un saladier
une cuillère

Déroulement :

1- Faire fondre le beurre au bain marie y ajouter le sucre, les œufs et le parfum.

2- Faire une fontaine avec la farine déjà tamisée plus la levure, incorporer le mélange puis pétrir (pas trop) pour obtenir une pâte homogène.

3- Fariner la table. Étaler cette pâte sur 1cm d'épaisseur.

4- Découper, saupoudrer de sucre, mettre à four chaud pendant ¼ h.

5- Les sortir du four, un peu mous à peine dorés.

→ *Esercizii 4, 5, 6 di a fiscia di u scularu*

5- Faire une recherche documentaire (Attività cullettiva)

Ogettivu : Circà infurmazione è infurmazione nant'à i persunagi di Natale.

Stu travagliu di ricerca si ferà di modu cullettivu. Sbuccherà nant'à un frisgiu o una farandula di i persunagi di Natale.

Per ogni persunagiu, si cercherà una fiura è infurmazione da fanne fisce cullettive.

Unità 3 L'Uceània

1- Rédiger une lettre

Ogettivi : Scrive una lettera rispettendu e cunvenzione di prisentazione è aduprendu e formule bone segondu u destinatariu.

- Ammaestrà a prisentazione tenendu contu di e custrette di spaziu, di forma…
- Distingue e varie funzione di a currispundenza (dumanda, ringrazii, infurmazione, amicizia…)
- Stabbilisce a macrustruttura di a fiscia di lettura di modu cullettivu dopu avè studiatu parechje lettere.

→ *Esercizii 1, 2, 3, 4, 5 di a fiscia di u sculare*

2- Rédiger une fiche de lecture

Ogettivi : Realizà una fiscia di lettura

- Urganizà l'infurmazione trove nentr'à u libbru.
- Stabbilisce a macrustruttura di a fiscia di lettura, di modu cullettivu, dopu avè studiatu parechje fisce di lettura.

→ *Esercizii 6, 7, 8 di a fiscia di u scularu*

1- Élaborer le livre des animaux d'Afrique

Ogettivi : Realizà u libbru di l'animali d'Africa

À partesi da e fiure di u libbru ducumentu è d'altre fiure d'animali d'Africa, custruì u libbru di l'animali d'Africa. (cf parte 3 di l'Unità 2)

→ *Eserciziu 1 di a fiscia di u scularu*

2- Ecrire la légende d'une image

Ogettivi : Aduprà un puntellu visuale da scrive una legenda

- Piglià l'infurmazione bone à partesi da un puntellu illustratu.
- Elabburà un testu spiegativu o spressivu à partesi da un puntellu illustratu.
- Scrive un riassuntu segondu i raporti trà fiura è testu (u testu hè à parità cù a fiura ; porta di menu o di più infurmazione ; sprime un puntu di vista).
- Ammaestrà a nuzione di frasa, di testu.

Prima tappa : travagliu cullettivu

Studià a fiura pagina 25 di l'albomu « U lione è a lefra ». S'aiuta a spressione di i zitelli punendu una seria di dumanda nant'à a funzione di a legenda. A nuzione d'implicitu hè accustata.

Esempiu di legenda per a fiura di a pagina 25 : « Le lion, énervé, quitte sa maison pour retrouver l'autre lion dont lui a parlé le lièvre. »

→ *Eserciziu 2 di a fiscia di u scularu*.

3- Imaginer un conte étiologique (un conte du pourquoi, un conte des origines)

Ogettivu : Amparà à scrive un racontu tenendu contu di e regule di presentazione è di scrittura, cù cunsigne precise.

Prima tappa : Definisce ciò ch'ellu hè un racontu ettiulogicu. U scopu di u racontu ettiulogicu hè di spigà una realità oghjinca. A dumanda hè spessu « Perchè chì… ? » o « Cumu hè chì… ? ». À i zitelli, li oiace à truvà spiegazione à e cose.

Si rivene nant'à l'albomu di l'Unità 3 « Spichjittinu ». Si pò truvà un sottutitulu : « Perchè chì u topu mascheratu hà l'ochji ingirati di neru cum'è s'ellu purtava spechjette ? »

Leghje parechji raconti di u perchè cum'è :

Pourquoi les corbeaux sont noirs.

Autrefois le corbeau arborait un beau plumage, avec des plumes de toutes les couleurs.

Les autres oiseaux l'admiraient et lui faisaient des compliments :

- Ton plumage est magnifique, tu es superbe. Alors le corbeau, très fier, répondait :

- Et vous, comment se fait-il que vous soyez si laids ? Vos plumes sont ternes et sales. J'ai peur de me salir si je reste avec vous ! Et il s'envolait vite.

Et il chantait :

- C'est moi le corbeau. C'est moi le plus beau de tous les oiseaux. Le plus beau des oiseaux du bois.

Mais un jour, un incendie éclata dans la forêt. Le soleil brillait et les flammes étaient de toutes les couleurs. Il y avait des flammes bleues, rouges, jaunes, orange, mauves, violettes...

Le corbeau devint furieux en voyant le feu. Il s'écria : - Comment tu oses te comparer avec moi!

Et le corbeau, fou de rage, se précipita sur le feu pour le frapper. Il y pénétra, il tomba, il se brûla et se mit à hurler. Et ses belles plumes furent toutes brûlées.

Et c'est pour ça que depuis les corbeaux sont tout noirs et qu'ils ne savent plus chanter.

Ils poussent de vilains cris.

Pourquoi certains arbres gardent leurs feuilles en hiver

Il y a longtemps de cela, lorsque l'hiver arrivait, tous les arbres perdaient leurs feuilles. Tous les oiseaux étaient partis vers des pays plus chauds. Mais il restait un petit oiseau qui avait une aile cassée et ne pouvait pas voler. Il cherchait partout pour voir s'il trouvait un endroit pour se tenir au chaud.

- Peut-être que les arbres de la forêt m'abriteront ? pensa-t-il. Il sautilla donc vers la forêt. Il s'adressa d'abord au bouleau :

- Joli bouleau, dit le petit oiseau, voulez-vous me laisser vivre dans vos branches jusqu'à la bonne saison ?

- Ah ! Non ! dit le bouleau, je n'ai pas besoin de toi. Va-t'en! Le petit oiseau voleta alors jusqu'à un grand chêne.

- Grand chêne, dit le petit oiseau, voulez-vous me laisser vivre dans vos branches jusqu'à la bonne saison ?

- Ah ! Non ! dit le chêne, tu mangeras tous mes glands. Va-t'en!

Le petit oiseau, tout triste, se mit à pleurer. Bientôt le sapin l'aperçut et lui dit :

- Pourquoi pleures-tu petit oiseau ?

- Les arbres ne veulent pas m'abriter, dit l'oiseau, et je ne peux pas voler loin avec mon aile cassée.

- Viens chez moi, dit le sapin. Tu choisiras celle de mes branches qui te plaira le mieux, tu y resteras le temps que tu voudras.

- Oh ! Merci ! dit le petit oiseau et il s'installa sur une branche touffue bien à l'abri du vent.

Cette nuit-là, le vent du nord vint jouer dans la forêt. Il s'amusa à souffler sur les feuilles avec son haleine glacée et à les faire tomber à terre. Mais le sapin lui dit :

- J'abrite un petit oiseau blessé, je voudrais bien garder mes feuilles.

- Eh bien, dit le vent, puisque tu as été bon pour le petit oiseau, tu garderas toutes tes feuilles. Et c'est depuis ce temps-là que le sapin garde ses feuilles en hiver.

Pourquoi le chameau est-il si laid ?

On dit que jadis le chameau était le plus beau de tous les animaux. Il possédait une queue longue, fournie, superbe et de puissantes cornes.

Un jour qu'il allait boire à la rivière, il rencontra le cerf qui lui dit :

- Je vais à la fête ; prête-moi tes cornes frère.

Le chameau accepta et l'attendit au bord de l'eau. Ce même jour, le cheval arriva et lui demanda :

- Prête-moi ta queue, je vais à la fête.

-D'accord, dit le chameau.

Et il se mit à attendre au bord de la rivière. Tout en attendant, il buvait de l'eau et surveillait la route, mais n'apercevait ni le cheval, ni le cerf. Le cerf, qui avait trompé le chameau était entré dans la taïga. On ne l'a jamais revu dans la steppe et …il a gardé les cornes !

Le cheval, lui, a gardé la queue, mais depuis, dès qu'il voit un chameau, il prend la fuite !

Les contes du pourquoi :

Rifarenza à :

.Rudyard Kipling : *Histoires comme ça.* (Pourquoi la peau du rhinocéros est-elle pleine de plis ?, Pourquoi l'éléphant a-t-il une trompe ?, Pourquoi le dromadaire a-t-il une bosse ?, ...)

.Michel Piquemal et Régis Delpeuch : *20 contes des pourquoi*

.Muriel Bloch : *365 contes du pourquoi et comment.*

Seconda tappa : À partesi da a lettura di i raconti, truvà di modu cullettivu a struttura di u racontu di l'origine. Sò e custrette chì aiutanu a spressione di i zitelli.

- U titulu : Hè una dumanda : « Pourquoi… ? »
- A descrizzione (spessu di l'animale) à u principiu (aduprà i cunettori di u passatu)
- Ciò chì accade : « Un jour… »
- A frasa finale chì risponde à a dumanda (cunettore di u presente, verbu à u presente)

→ *Eserciziu 3 di a fiscia di u scularu*

4- Écrire une notice de fabrication

Ogettivu : Amparà à cuminicà una fiscia di fabricazione scritta, tenendu contu di e regule di prisentazione è di scrittura.

- Determinà e cumpunente d'una fiscia di fabricazione (nome, materiale necessariu).
- Intégrà e regule di presentazione (titulu, listinu, numeri d'ordine, schema, dissegni, ritratti, prisentazione chjara tenendu contu di u sensu di lettura, staccà ogni cunsigna).
- Ammaestrà e cumpetence linguistiche (aduprà u modu imperativu o infinitivu, un stile prescrittivu, un lessicu chjaru, una sintassa semplice è chjara).

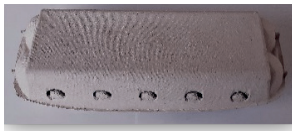
Prima tappa : U maestru prisenta u ghjocu di « l'awalé » è spiega à i zitelli cum'ellu ci si ghjoca. (Esistenu filmetti nant'à a reta chì spieganu e regule di u ghjocu)

Stu ghjocu chì face intervene una strategia di calculu à mente, puderà esse adupratu in matematiche.

Seconda tappa : Definisce e tappe di a custruzzione di u ghjocu.

Awalé – Fiscia di fabbricazione

Materiale :

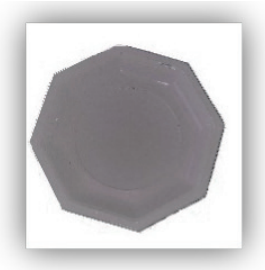


1 scatula di 12 ove

1 pittura acrilica bianca, turchina

1 feltru biancu, 1 turchinu

1 pinnellu



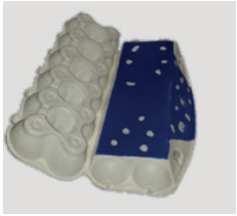
1 piattu di carta

48 fasgioli bianchi

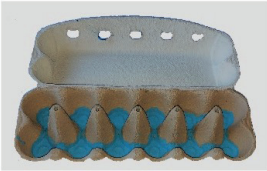
Sbucinera :

Pinghje a scatula in biancu.

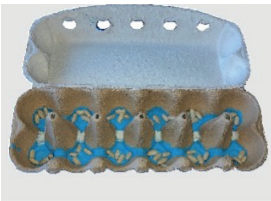
Pinghje u cuparchju cù u culore turchinu.



Cumplettà u decoru di a scatula cù punti bianchi.



Apre a scatula è pinghje di turchinu à l'indrentu di e cantare.



Piazzà 4 fasgioli drentu à ogni cantara. U ghjocu hè prontu.

Tocca à tè avà !

→ *Eserciziu 4 di a fiscia di u scularu (4a è 4b)*

5- Inventer une morale

Ogettivu : Pruvà a capisce u messagiu palesu da una favula o d'un racontu cù una muralità.

Prima tappa : Studià duie favule di Jean de La Fontaine vale à dì *Le lièvre et la tortue* è *Le lion et le rat* chì facenu intervene i dui persunagi di *U lione è a lefra*.

Le Lièvre et la Tortue

Rien ne sert de courir ; il faut partir à point.
Le Lièvre et la Tortue en sont un témoignage.
Gageons, dit celle-ci, que vous n'atteindrez point
Sitôt que moi ce but.
- Sitôt ? Êtes-vous sage ?
Repartit l'animal léger.
Ma commère, il vous faut purger
Avec quatre grains d'ellébore.
- Sage ou non, je parie encore.
Ainsi fut fait : et de tous deux
On mit près du but les enjeux :
Savoir quoi, ce n'est pas l'affaire,
Ni de quel juge l'on convint.
Notre Lièvre n'avait que quatre pas à faire ;
J'entends de ceux qu'il fait lorsque prêt d'être atteint
Il s'éloigne des chiens, les renvoie aux Calendes,
Et leur fait arpenter les landes.
Ayant, dis-je, du temps de reste pour brouter,
Pour dormir, et pour écouter
D'où vient le vent, il laisse la Tortue
Aller son train de Sénateur.
Elle part, elle s'évertue ;
Elle se hâte avec lenteur.
Lui cependant méprise une telle victoire,
Tient la gageure à peu de gloire,
Croit qu'il y va de son honneur
De partir tard. Il broute, il se repose,
Il s'amuse à toute autre chose
Qu'à la gageure. A la fin quand il vit

Que l'autre touchait presque au bout de la carrière,
Il partit comme un trait ; mais les élans qu'il fit
Furent vains : la Tortue arriva la première.
Eh bien ! lui cria-t-elle, avais-je pas raison ?
De quoi vous sert votre vitesse ?
Moi, l'emporter ! et que serait-ce
Si vous portiez une maison ?

Le Lion et le Rat

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité deux Fables feront foi,
Tant la chose en preuves abonde.
Entre les pattes d'un Lion
Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le Roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce Lion fut pris dans des rets,
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.

Ste duie favule sò forse appenu difficiule par i sculari di u CP ma tocca à u maestru à spiegane u sensu generale è soprattuttu à ritenene e muralità.

Dumande da aiutà a spressione di i zitelli :

- Dans la première fable, quels sont les deux personnages cités ?
- Qu'organisent-ils ? Pourquoi ?
- Quelle est l'attitude du Lièvre au début de la fable ?
- Pourquoi la Tortue a-t-elle gagné ?
- Dans la deuxième fable, quels sont les deux personnages cités ?
- Que fait le lion dans la première partie de la fable ?
- Comment le Rat vient-il en aide au Lion ?
- Reformulez les deux moralités.

→ « Rien ne sert de courir, il faut partir à point ! »

→ « On a toujours besoin d'un plus petit que soi ! »

Nasce un dibattitu nant'à a funzione di a muralità

Seconda tappa : Da a favula à u racontu.

Prisentà trè raconti cù una muralità. Sbuccà nant'à u racontu di u lione è a lefra. Fà rimarcà ch'ell'ùn hè detta di manera palesa a muralità ma ch'ella c'hè di modu implicitu.

Pruposta di muralità (serà travagliata di modu cullettivu) : « Il vaut mieux réfléchir. Avec un peu de ruse et d'intelligence, on peut combattre la cruauté et la tyrannie. »

Zita, la petite fille astucieuse

Zita avait à s'occuper de son petit frère car sa mère devait aller aux champs aider son papa. Le petit frère pleurait fort, car il avait faim, alors Zita décida de rejoindre ses parents aux champs pour que sa maman donne le sein au bébé. C'est alors qu'elle rencontra une hyène, une belle hyène, bien adulte, qui saliva en voyant les deux enfants. Zita comprit tout de suite que la suite n'allait pas être une partie de plaisir pour elle et son petit frère : les intentions de l'hyène étaient claires, elle comptait bien les manger. La fillette domina sa peur, resta tranquille et dit à l'hyène d'une voix doucereuse :

-Monsieur le phacochère, soyez discret et silencieux.

-Et pourquoi donc, belle enfant ? Alors que ton frère pleure et ameute la terre entière...

-Il pleure pour attirer les hyènes, mentit effrontément Zita, car il aime la viande d'hyène et mon papa est derrière les herbes, prêt à tirer sur la première qu'attireront ses pleurs, afin de le nourrir ! C'est la seule viande qu'il aime.

-Ah ! Répondit alors l'hyène avec un rictus de peur, laisse-moi vite passer, nous, les phacochères, on n'aime pas ces histoires d'hommes et de hyènes. Il n'est de situation qu'avec de l'astuce et de l'intelligence, on ne se sorte. Zita l'a prouvé. Et le conteur laisse ce conte où il l'a trouvé : entre une hyène et un sanglier africain.

Le premier qui parle

Il y a bien longtemps, dans une belle maison vivait un couple très gourmand. Un jour un de leurs voisins est venu leur apporter des gâteaux de riz. L'homme et la femme les ont mangés avec beaucoup de joie, jusqu'au jour où il n'en est resté plus qu'un. Pour savoir qui mangerait le dernier gâteau de riz, l'homme et la femme se lancèrent un défi : celui qui garderait le silence le plus longtemps possible mangerait le dernier gâteau de riz. À partir de cet instant l'homme et la femme s'installèrent l'un en face de l'autre et ne se quittèrent plus des yeux. Au bout d'un certain temps, un voleur pénétra dans la maison, qu'il croyait vide parce qu'il n'entendait rien et commença à prendre des objets de valeurs. Tout en volant et croyant qu'il n'y avait personne, le voleur fit le tour de la maison et finit par arriver dans la pièce où se trouvait le couple. Prenant les bijoux sous leurs yeux, le voleur crut que le couple était muet puisqu'ils ne protestaient pas. Après avoir rempli son sac de bijoux et d'objets de valeurs, le voleur décida d'enlever la femme. Il la jeta sur son épaule. La femme s'est débattue, mais sans rien dire ;

au moment où ils allaient sortir de la maison, la femme finit par crier à son mari : «Tu vas rester là, tu vas me laisser enlever sans même protester !» L'homme dit à sa femme : «C'est toi qui a parlé la première, et donc c'est moi qui mange le dernier gâteau de riz.»

Conte burkinabé

Une poule avait pour habitude de descendre chaque jour au bord de la rivière afin d'y chercher de la nourriture. Un crocodile la regardait l'estomac envieux de la voir si grassouillette.

Un jour, le crocodile vient près d'elle et menace de la manger mais la poule s'écrie :

- Frère, O mon frère, ne faites pas cela ! Le crocodile en est si troublé qu'il s'en va, pensant qu'il pouvait bien être le frère de la poule.

Chaque matin, il revient près de la rive, bien décidé à faire de la poule son repas. Chaque matin, la poule se met à crier :

- Frère, O mon frère, ne faites pas cela ! Et le crocodile s'en va en maudissant la poule.

Comment puis-je donc être le frère de cette poule, se demande un jour le crocodile ? Elle vit sur la terre, et moi je vis dans l'eau. Elle est dodue et moi je ne suis qu'un sac d'os. Je vais aller voir mon ami Mbambi afin de l'interroger et régler une fois pour toute la question.

Le crocodile se met en route. Il n'était pas encore bien loin quand il rencontre son ami Mbambi une sorte d'immense lézard.

- Mbambi, lui dit-il, je suis très troublé. Tous les jours, une jolie poule grasse vient au fleuve pour manger ; chaque jour, quand je veux la saisir et l'emporter chez moi pour la manger, elle m'effraie et m'appelle son frère. Je me suis dit que je ne pouvais pas rester ainsi plus longtemps et j'allais trouver Mbambi pour tenir une palabre avec lui.

- Oh ! tu n'es qu'un sot, répond Mbambi. Tu ne dois rien faire de tout cela car autrement, tu perdrais tes paroles et tu montrerais que tu es un ignorant. Ne sais-tu pas, mon cher crocodile, que les canards vivent dans l'eau et pondent des œufs et que les tortues en font de même. Moi aussi, d'ailleurs, je ponds des œufs, tout comme les poules. Et toi, mon stupide ami, que fais-tu donc ? Nous sommes donc tous frères dans un certain sens. C'est pour cette raison que les crocodiles ne mangent pas les poules.

→ *Eserciziu 5 di a fiscia di u scularu*.

6- Écrire en respectant une règle

Ogettivu : scrive rispettendu una custretta

Si prupone quì una fidighjata di u travagliu di l'OuLiPo.

L'OuLiPo *(Ouvroir de Littérature Potentielle)* est un groupe international de littéraires et de mathématiciens. Les plus célèbres sont Raymond Queneau et Georges Pérec.

Ses membres se réunissent une fois par mois pour réfléchir autour des notions de « contrainte », de « littérature potentielle)

Les contraintes formelles sont considérées comme un puissant stimulant pour l'imagination.

Raymond Queneau a écrit « cent mille milliards de poèmes » (littérature combinatoire)

Georges Pérec a écrit *La Disparition*, le plus long lipogramme jamais écrit (il n'a pas utilisé la lettre *e*).

Un autre exemple est la méthode *S plus 7* : il s'agit de remplacer dans un texte source chaque substantif par le 7ème substantif qui le suit dans un dictionnaire donné.

Cette activité peut être proposée de manière collective (apprendre à chercher dans le dictionnaire, connaître la classification des mots…)

C'est en jouant sur la langue que son observation permet à l'élève de progresser dans son analyse et sa structuration.

(Cf : Les surréalistes).

Deux poésies pouvant servir de « textes sources » :

Le chat et le soleil

Le chat ouvrit les yeux,
Le soleil y entra.
Le chat ferma les yeux,
Le soleil y resta.
Voilà pourquoi, le soir
Quand le chat se réveille,
J'aperçois dans le noir
Deux morceaux de soleil.

Maurice Carême

Chut

Dans la prairie
Aux boutons d'or,
Il te suffit
De souffler fort
De souffler fort
Sur la bougie
Sur la bougie
D'un pissenlit
Pour que, sans bruit,
Tu voies éclore
Toute une pluie
De météores.

Pierre Coran

7- Les fiches de lecture mélangées

Ogettivu : Ritruvà e varie parte di trè fisce di lettura imbulighjate. Si pò pensà à una valutazione.

→ *Eserciziu 6 di a fiscia di u scularu*

Unità 5 L'Amèrica suttana

1- Fabriquer le livre des instruments de musique d'Amérique latine

Da vede : Attività 3 di l'Unità 2.

→ *Eserciziu 1 di a fiscia di u scularu*

2- Une Recette : La purée de pommes de terre

Da vede : Attività 4 di l'Unità 4

→ *Eserciziu 2 di a fiscia di u scularu*

3- Réaliser une affiche pour annoncer un événement

Ogettivu : Cumunicà un messagiu sottu à a forma d'un affissu tenendu contu di certe regule di prisentazione è di scrittuta ;

- Ricunnosce sfarenti tippi d'affissi (annunziu d'evenimenti, publicità)
- Aduprà sfarente graffie è cunnoscene e funzione (mette in valore l'infurmazione impurtante, presentazione chjara).
- Ammaestrà e cumpetenze linguistiche (struttura imperativa, infinitiva o numinale segondu u casu).

Prima tappa : osservà parechje affissi chì annunzianu un evenimentu. Definisce di modu cullettivu a funzione d'ogni elementu. Qualesse sò l'infurmazione da fà cunnosce per fà vene u publicu.

Seconda tappa : travagliu cullettivu : realizà l'affissu per a festa di fin d'annata di a scola.

(Pensà à un travagliu in arte plastica). Si pò pensà à aduprà l'urdinatore.

→ *Eserciziu 3 di a fiscia di u scularu*

4- Inventer une comptine

À partesi da u titulu di a sosula « a pappina di pomi ».

Fà una ricerca di parolle cù a lettera « p » è pruvà à cumpone frase cù u più « p » pussibule.

Trè pere – un pappaiallu - posa è pensa - a pappina – piglià – perde – pensà – a pippa – impedisce - rompe – lampà - paglia – parte – passà – paspà – pastore- penna – parsica – petra – pezzu- piantà – pone – più – pocu – piazza -piove - ponte – porta – prisuttu – prublema – pruvà – scappà – scarpu – sprime – strappà – tappu – tempu – timpesta – tempurale – troppu – puppatoghju – suppa – volpe – sporta – petra – pane – pallò – perchè – parlà – cappellu – corpu – spalla – pelle – polzu – pettu – ruspu – porcu- pesciu- ippupotamu – appane – appruntà – appressu – aspittà – campagna – campana – cappià -chjappà – u cappia è piglia – compie -cuppulata – appitittu – appughjà – chjoppula – Petru – Pasquale – Paulu -

Attenti à u fattu chì « p » hè una cambiarina.

→ *Eserciziu 4 di a fiscia di u scularu*

Unità 6 L'Auropa

1- La bande dessinée : passer du style indirect au style direct

Da vede : Attività 1 di l'Unità 2

Si tratta quì di passà da a frasa di u racontu (stile indirettu) à u cuntenutu di e busciche (stile direttu).

E regule di scitture è di prisentazione sò e listesse.

→ *Eserciziu 1 di a iscia di u scularu*

2- Inventer la suite d'une histoire

Ogettivu : Inventà a seguita d'un racontu tenendu contu di lelementi di u principiu (persunagi, lochi, epuca, prublema postu…)

- Analizà e cumpunente di u racontu (fola, racontu, stalvatoghju, resucontu… :qualessi sò i persunagi ? Qualessu hè u caratteru d'ognunu ? Induve si passa u racontu ? À chì epuca ? Qualessu hè u

prublema ? Si tratta d'una fola ridicula o trista ?)

- Ammaestrà e cumpetenze linguistiche (mettesi à a piazza di l'autore da imità u so stile, aduprà e so parolle, u so versu ; ammaestrà e maiuscule è a puntuazione ; aduprà una sintassa chjara ; schisà e repetizione).

→ *Eserciziu 2 di a fiscia di u scularu*

3- Écrire une règle du jeu

Ogettivu : Amparà à cumunicà una regula di u ghjocu sottu à a forma scritta tenendu contu di certe regule di prisentazione è di scrittura.

- Determinà e cumpunente d'una regula di u ghjocu (nome, numaru di ghjucadori, materiale, spaziu, scopu, regule specifiche)

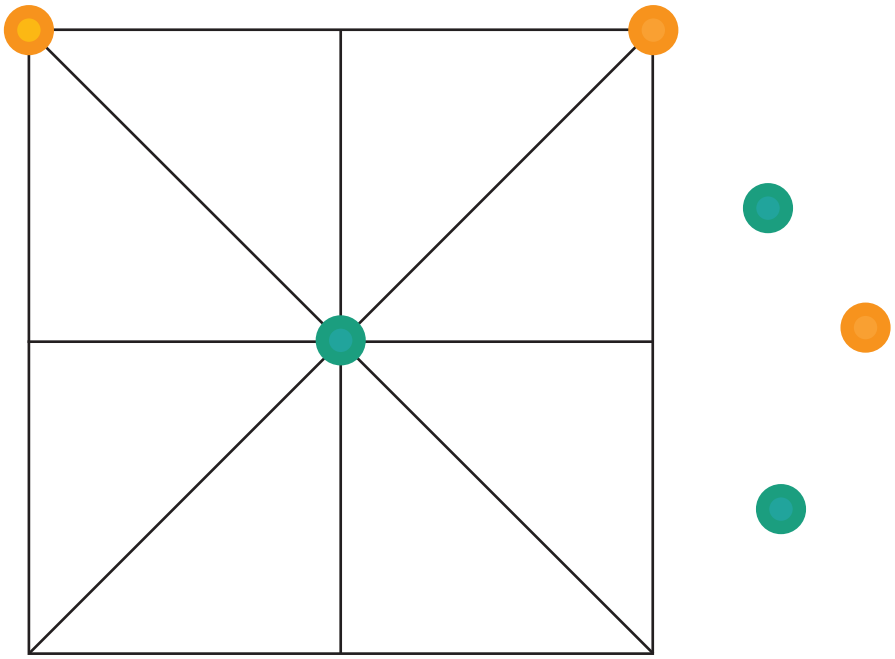
- Integrà e regule di prisentazione (scrive un titulu ; aduprà i tiretti da fà un listinu ; fà un schema s'ellu ci vole ; prisentà u scrittu di modu chjaru).

- Ammaestrà e cumpetenze linguistiche (aduprà a forma infinitiva pè a spiegazione di u scopu è di e regule ; aduprà verbi d'azzione precisi da sprime un'azzione ; ammaestrà a forma negativa pè sprime e cose diffese).

Prima tappa : Prisentazione du i ghjocu di « Trecca »

Si face ghjucà i zitelli parechje partite spieghendu e regule pianu pianu.

Seconda tappa : travagliu cullettivu : si prova à scrive a regula di u ghjocu per trasmettela (sia à currispundenti, sia à i parenti…)



Si ghjoca à dui. Ogni ghjucadore dispone trè pedine di listessu culore (3 petricelle, 3 bottuli, 3 tappi di buttiglie…). Ogni crucivia (da vede u schema) pò riceve una pedina. Hà vintu u ghjucadore chì pone e so trè pedine in ligna. Ci vole à pruvà à cuntrarià a strategia di l'aversariu. I ghjucadori ponenu o tramutanu una pedina à volta (a tramutera si face da una crucivia à a crucivia libera a più vicina, senza saltà e pedine poste).

U primu à ghjucà hè sceltu à l'imbusche.

Si pò traccià u puntellu da per tuttu.

→ *Eserciziu 3 di a fiscia di u scularu*

4- Réaliser une affiche publicitaire

Ogettivu : Realizà l'affissu publicitariu da vende spechjette per i ciclopi

Da vede : Attività 3 di l'unità 5

Prima tappa : U maestru prisenta parechji affissi di pubblicità. Si ne face un studiu di modu cullettivu da mette in risaltu e varie parte di l'affissu.

-À chì ghjova un affissu publicitariu ?

-Cumu fà per fà cumprà un pruduttu ?

Vene tandu a nuzione di « slogan ».

Si riflette à l'illustrazione : A so piazza, i culori, u rapportu cù u scrittu, …

Seconda tappa : Si riflette di modu cullettivu à un affissu chì ghjuverebbe à fà cumprà spechjette à i ciclopu. (Insiste nant'à u sensu ridiculu di st'ogettu)

→ *Eserciziu 4 di a fiscia di u scularu*