

collection École  
Documents d'accompagnement des programmes

# Italien

**cycle des approfondissements  
(cycle 3)**

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

applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé par :

Marie-Thérèse MEDJADJI IA-IPR dans l'académie de Créteil  
Romaine ANGEL-SALIS professeur à Montreuil, académie de Créteil  
Marie-Christine ZULIANI professeur des écoles à Paris

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

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

**Suivi éditorial** : Christianne Berthet

**Secrétariat d'édition** : Élise Goupil

**Maquette de couverture** : Catherine Villoutreix

**Maquette et mise en pages** : Atelier graphique

© CNDP, décembre 2002

ISBN : 2-240-00991-8

ISSN : 1629-5692

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Un apprentissage fondé sur une progression</b> .....	9
Élaboration de la progression .....	9
Mise en œuvre de la progression .....	9
<b>S'entraîner aux compétences – l'oral</b> .....	11
Écouter et comprendre .....	11
Parler .....	13
<b>S'entraîner aux compétences – l'écrit</b> .....	14
Comprendre .....	14
Écrire.....	15
<b>Lexique et réflexion sur la langue</b> .....	17
Le lexique .....	17
La réflexion sur la langue.....	17
<b>Culture et langue</b> .....	19
Conjuguer apprentissage linguistique et découverte culturelle .....	19
Présentation d'une séance – le petit déjeuner.....	20
<b>Travail à partir d'un personnage – Pinocchio</b> .....	21
Séance 1 .....	21
Séance 2 .....	23
Séance 3 .....	23
<b>L'italien et les autres disciplines</b> .....	25
Dimension pluridisciplinaire.....	25
Réactivation de l'italien à d'autres moments .....	26
<b>Bibliographie</b> .....	27
<b>Fiche 1. Conseils aux enseignants</b> .....	29
<b>Fiche 2. Démarche et déroulement de la séance</b> .....	31
Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques .....	31
Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple .....	31
<b>Fiche 3. Les activités au service des compétences</b> .....	34
Activités de compréhension de l'oral.....	34
Activités d'expression orale .....	35
Activités de compréhension de l'écrit.....	36

Activités d'expression écrite.....	36
Activités ludiques.....	36
<b>Fiche 4. Le conte.....</b>	<b>38</b>
Le choix d'un conte.....	38
Le choix de la démarche.....	39
Participation des élèves.....	39
<b>Fiche 5. Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines .....</b>	<b>40</b>
<b>Fiche 6. Bilan des acquisitions .....</b>	<b>41</b>
<b>Fiche 7. Document « passerelle ».....</b>	<b>43</b>
Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève.....	43
Observations particulières.....	47

# Introduction

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

## Orientations générales

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

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

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

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

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

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

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

## Un enseignement basé sur la communication

### La langue orale : supports et activités

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## L'écrit : place et fonction

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

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

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

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

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

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

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

## Un enseignement fondé sur le culturel

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

Le culturel intervient ainsi au niveau linguistique :

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

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

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

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

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

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

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

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

## Un enseignement progressif

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

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

## L'évaluation

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

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

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

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

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

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

– un bilan des acquisitions de chaque élève dans les domaines linguistique et culturel (voir fiche 6, p. 41) ;

– un document « passerelle » qui établit pour chaque classe ou groupe, la liste des fonctions langagières travaillées, des thèmes abordés et des supports utilisés (voir fiche 7, p. 43).

# Un apprentissage fondé

## sur une progression

*Pour la mise en œuvre des programmes d'italien, il est indispensable de lire très attentivement l'introduction qui constitue le cadre méthodologique de référence. Les développements présentés ci-après s'inscrivent dans ce cadre. Ils apportent des précisions concernant l'italien et proposent quelques illustrations de la démarche préconisée.*

L'acquisition des savoir-faire et des contenus présentés dans le programme définitif est prévue en deux temps : cycle 2 et cycle 3. Les contenus du programme provisoire concernent le cycle 3. Les contenus prévus pour chaque cycle sont à répartir sur les trois ans du cycle concerné ; le maître élabore ensuite une progression annuelle pour chaque niveau.

### Élaboration de la progression

Pour ce faire, il agence les faits de langue et faits culturels ciblés, du plus utile pour la communication au moins fréquent, et du plus simple au plus complexe. Il faut bien veiller à ne pas simplement juxtaposer les éléments mais à intégrer les nouveaux éléments et les éléments précédemment acquis en prenant bien en compte la dimension du « rebrassage ».

Pour choisir les contenus (faits de langue, faits culturels) à proposer à un niveau donné et en prévoir l'enchaînement et l'articulation de façon à enrichir progressivement les moyens, on tient compte de plusieurs paramètres :

- les priorités de la communication : l'élève doit pouvoir disposer rapidement d'un petit capital langagier lui permettant de prendre une part active à des échanges modestes mais authentiques ;
- les capacités cognitives, les compétences développées dans les autres domaines et les centres d'intérêt des élèves du niveau considéré ;
- le projet d'école et le projet pédagogique, notamment en relation avec les dimensions pluridisciplinaire et internationale. On prend en compte les ressources et opportunités locales.

En fait, progression et projet pédagogique sont interdépendants et se construisent ensemble. Les parcours proposés aux élèves dans le cadre ainsi défini se caractérisent par leur sens et leur cohérence.

Il va de soi que la progression est réajustée en tant que de besoin en fonction des élèves et peut être modifiée, à condition d'en préserver la cohérence, pour mettre à profit les opportunités qui se présenteraient (échange, exposition, événement artistique...).

### Mise en œuvre de la progression

Au début de l'apprentissage, les acquisitions sont plus centrées sur l'élève et son entourage proche ; le travail sur l'environnement, immédiat puis élargi, vient dans un second temps.

Dès la première année, la plupart des fonctions langagières sont abordées, mais on se limite à introduire pour chacune les éléments langagiers de base. Un certain nombre d'éléments demeure en reconnaissance : c'est le cas du pluriel, par exemple. Les élèves apprennent à utiliser le singulier et l'accent est mis sur la maîtrise de l'expression du genre. L'utilisation des nombres permet une familiarisation avec le pluriel. L'expression du pluriel sera acquise au CM1, la maîtrise de l'accord des expressions *c'è/ci sono, mi piace/mi piacciono* étant acquise au CM2.

Le lexique introduit au début est le lexique de base : les nombres de 1 à 10, puis jusqu'à 31, les couleurs fondamentales, les qualificatifs génériques (*grande, piccolo, bello, brutto...*), la famille restreinte (*papà, mamma, fratello, sorella, nonno, nonna*), les aliments de base... Il est rebrassé dans le cadre des différentes fonctions langagières.

Les différents aspects sont intégrés : les contenus culturels sont découverts en relation avec les fonctions mises en œuvre et les éléments correspondants ; ainsi, *ciao* s'accompagne du geste usuel. Inversement, on met à profit les éléments culturels pour rebrasser ou introduire certains éléments langagiers ; ainsi, la fête

de Noël permet-elle de rebrasser les éléments de présentation déjà connus (dialogue avec Babbo Natale) et d'aborder en situation l'expression du souhait *vorrei* ainsi que le lexique des jouets courants. Ce travail se poursuit avec la Befana.

Il importe pour un niveau donné d'avoir bien présent à l'esprit le partage entre les éléments actifs que les élèves doivent s'approprier en vue d'une utilisation dans le cadre de l'expression et ceux qui restent en reconnaissance. Le travail d'acquisition porte sur les éléments actifs. Ainsi pour les consignes, les élèves s'approprient d'abord les consignes au singulier, qu'ils sont amenés à utiliser plus fréquemment en interaction (travail en binôme, jeu de rôles...). Le maître utilise bien entendu les formes du pluriel dans ses interactions avec la classe ou plusieurs élèves; ces derniers les découvrent par ailleurs au fil des énoncés proposés, mais elles restent en reconnaissance. Ils se les approprieront en deuxième année.

Un certain nombre d'éléments sont introduits puis acquis et régulièrement réactivés au fil des séances: salutations (*buongiorno, arrivederci, ciao*), félicitations (*bravo/a, bene, benissimo*), remerciements (*grazie, prego...*), consignes courantes (*ascolta/ascoltate,*

*guarda/guardate, prendi/prendete, vieni/venite...*).

Une séquence (suite de séances organisées visant des objectifs d'apprentissage précis) doit permettre de travailler à un moment donné les différents domaines de compétences (compréhension de l'oral, expression orale) auxquelles viendront s'ajouter au fur et à mesure que l'on avancera dans l'apprentissage, la reconnaissance de l'écrit et l'écrit de reproduction, puis la production modeste. On aborde le moment venu la réflexion sur la langue. Les éléments nouvellement acquis sont intégrés aux acquis précédents par le biais du rebrassage.

Une progression efficace intègre des démarches d'évaluation appropriées: l'évaluation en cours d'apprentissage, qui permet au maître de réguler sa démarche par l'observation des élèves, et l'évaluation bilan, au terme d'une séquence par exemple, qui permet de faire le point sur les apprentissages. Il importe de veiller à la cohérence de l'évaluation mise en œuvre: évaluer ce qui a été effectivement enseigné, évaluer à l'oral et non à l'écrit ce qui a été appris à l'oral...

Pour la commodité de l'exposé, on a consacré une rubrique à chacun des grands domaines.



# entraîner aux compétences – l’oral

## Écouter et comprendre

On entraîne régulièrement les élèves à écouter et à comprendre afin de :

- développer une discrimination auditive fine, condition d’une prononciation de qualité ;
- développer des stratégies de compréhension efficaces.

### Discrimination auditive et prononciation

Par rapport au français, l’italien se caractérise par :

- un accent mélodique là où le français présente un accent de groupe qui porte sur la dernière syllabe ;
- les phonèmes spécifiques suivants : [tʃ] [dʒ] [ts] [dz] [λ] ;
- l’opposition son consonantique simple/renforcé, inexistante en français et porteuse de sens en italien : *sette/sete, palla/pala, pollo/polo, penna/pena, carro/carro...* ;
- quelques séquences sonores qui peuvent s’avérer plus difficiles à articuler : le [kj] de *chiami* dans l’énoncé *Come ti chiami?* par exemple ;
- l’importance des voyelles, qui jouent un rôle essentiel dans la morphologie de l’italien (marques du genre et du nombre, marques des personnes verbales...) ;
- l’absence de voyelles nasales avec, comme conséquence, un risque d’interférence du français avec nasalisation de la voyelle dans les mots proches du français tels que *buongiorno, contento, grande, ancora...*, risque accru par un contact prématuré avec l’écrit ;
- un « r » généralement roulé.

Le crible phonologique du français n’étant pas encore totalement installé, les élèves perçoivent et restituent généralement bien ces traits. Cependant, les habitudes de prononciation acquises pouvant malgré tout venir interférer, il convient d’être particulièrement vigilant sur les points signalés plus haut. En ce qui concerne le « r », on laissera faire le temps. Il existe du reste une minorité d’Italiens qui prononcent le « r » grasseyé comme en français.

## Démarche

Il s’agit d’amener les élèves à percevoir ces éléments – on ne restitue bien que ce que l’on perçoit – par un entraînement régulier. La qualité de ce travail est l’une des conditions d’une mise en place réussie de l’écrit, qu’on songe par exemple à l’opposition son simple/son renforcé, traduite à l’écrit par le doublement de la consonne correspondante.

Ce travail de découverte et d’appropriation est conduit progressivement. On sélectionne les traits les plus pertinents sur lesquels travailler à un moment donné de la progression : selon le cas, on mettra plus particulièrement l’accent sur l’intonation, un phonème donné, l’accentuation. Les premières situations de communication abordées (saluer, se présenter, dire son âge...) et les premiers personnages généralement découverts (Pinocchio, Geppetto...) mettent les élèves en présence des sons [tʃ] et [dʒ] : *ciao, arrivederci, cinque, dieci, buongiorno, Geppetto, Mastro ciliegia, Pulcinella...* On en profite donc pour mettre en place ces deux phonèmes en entraînant les élèves à les repérer dans le cadre d’un travail de discrimination auditive approprié et à les prononcer au fil des énoncés.

Le travail de discrimination auditive et de prononciation est intégré dans le déroulement des séances. Il est toujours contextualisé et lié au sens : si l’on souhaite travailler à partir d’un *scioglilingua* par exemple, on choisira un énoncé en rapport avec le thème de la séquence, dont le sens pourra facilement être éclairé et les éléments autant que possible réinvestis par la suite.

Ce travail prend en compte l’intonation, le rythme, les phonèmes.

### L’intonation

On entraîne les élèves à percevoir les caractéristiques de la ligne mélodique et à la restituer fidèlement. On peut, par exemple, leur demander d’accompagner d’un geste de la main la courbe ascendante ou descendante d’un énoncé.

Pour les aider à percevoir la valeur et le rôle de l’intonation, on peut leur demander de reconnaître d’après l’intonation le sentiment exprimé.

## Le rythme

Il importe que les élèves perçoivent bien les temps forts marqués par les accents toniques : on peut leur demander de frapper dans les mains lorsqu'ils entendent la syllabe accentuée. Cet objectif est à prendre en compte pour le choix des comptines proposées : la comptine « *Stella stellina* », par exemple, permet de se familiariser avec l'accentuation dite *piana*, majoritaire en italien (*Stella stellina, la notte s'avvicina, la mucca è nella stalla, la mucca e il vitello, la pecora e l'agnello, la chiocchia e il pulcino, ognuno ha la sua mamma e tutti fan la nanna*). Elle favorise par ailleurs la prononciation des sons renforcés.

## Le travail sur les phonèmes

L'oreille des élèves doit s'habituer à bien percevoir les phonèmes spécifiques de l'italien ; ils doivent aussi bien distinguer les phonèmes proches, surtout lorsque ces phonèmes n'existent pas en français. L'entraînement est utile, particulièrement pour l'opposition [dz] et [ts] : on remarque parfois une tendance à sonoriser, voir [ragatso] prononcé [ragadzo] ou à confondre [dz] et [z], *televisione* prononcé [tevidzione], et [tʃ] et [dʒ], *cena e scena*.

Les élèves y sont entraînés :

– progressivement, de façon à ce que, sur l'année, aient été travaillés les principaux phonèmes spécifiques ;  
– en situation : ce travail est conduit à partir des éléments langagiers mis en œuvre dans la séquence. La fonction « Exprimer un besoin » sera, par exemple, l'occasion de travailler la palatale présente dans *voglio*, que les francophones tendent à réaliser [lj] : *vogliamo* [voʎamo] prononcé [voliamo], comme *voliamo*. À cet effet, on pourra proposer un travail de repérage à partir de la comptine-virelangue : *Fogliolina di trifoglio io cerco l'erba voglio, l'erba voglio qui non c'è né per i bimbi né per i re* ;  
– en variant les activités. Selon le cas, on fait :

- repérer un son récurrent : dès que l'on dispose d'un petit capital de mots, on demande de repérer le son qui revient dans une série de mots. Ainsi, pour le son [tʃ] : *Ciao, arrivederci, Pulcinella, cinque, dieci, francese*,
- repérer l'intrus : par exemple, dans le cadre d'un travail de discrimination [tʃ]/[ʃ] : *Liscia la biscia striscia e sparisce, non lascia traccia (traccia)*,
- identifier les mots comportant un phonème donné : les élèves levant la main lorsqu'ils l'entendent, par exemple, pour le son [λ] dans la comptine « *Fogliolina di trifoglio* »,
- identifier l'élément absent : par exemple, repérer la voyelle absente dans la *conta* : *Conta contare llo questo gioco è molto bello molto bello come te, conta uno due tre!* [i].

Cet entraînement, qui favorise la prise de conscience des composantes sonores, constitue une préparation efficace à la découverte du code graphique italien.

Le jeu *Il telefono senza fili* constitue un bon entraînement à la discrimination auditive.

## Compréhension de l'oral

La ressemblance avec le français ne doit pas faire illusion. L'italien du quotidien est souvent opaque à une première écoute. Des consignes élémentaires telles que : *chiudete i quaderni, cancella la lavagna per piacere, spegnilaccendi la luce* demeurent inopérantes si elles ne s'accompagnent pas du geste ; de même, à côté de *la gomma, la colla, on a la penna, la matita, il righello, le forbici...* Les mots dits transparents constituent une aide surtout à l'écrit ; à l'oral, la prononciation brouille la discrimination ; à cela, s'ajoute le problème de la segmentation : sans une bonne compréhension du contexte ou le support de l'image, il est difficile de distinguer, par exemple, les deux énoncés suivants : *un uovo piccino/un nuovo piccino*. Enfin, les termes proches du français ne sont pas forcément les plus fréquents ; privilégier le terme *apprendere* pour *imparare*, *comprendere* pour *capire...* reviendrait à proposer une langue inauthentique.

Il est donc indispensable d'entraîner l'élève à développer des stratégies de compréhension. Ces stratégies l'aideront plus tard à aborder l'apprentissage d'autres langues.

## Démarche

Pour cela, il convient de bien distinguer entraînement à la compréhension et évaluation de la compréhension. Une écoute sans consigne suivie de questions, par exemple, constitue une vérification de ce que l'élève, seul face au document, est en mesure de comprendre, mais ne l'aide pas à construire des stratégies. Pour ce faire, il faut le mettre en situation d'écoute active. Inviter les élèves à écouter attentivement ne suffit pas. Pour les aider à écouter et à comprendre, il faut attirer leur attention sur certains points. En proposant des tâches d'écoute adaptées, le maître amène les élèves à prendre conscience de l'existence de repères auxquels ils peuvent se référer, tels que l'intonation, la récurrence de certains termes... L'élève découvre qu'en s'appuyant sur ce qu'il connaît, il peut s'orienter, accéder au sens sans pour autant avoir besoin de comprendre tous les mots. Il apprend ainsi à se frayer un chemin dans la matière sonore ; l'écoute sélective, en amenant l'élève à isoler des éléments langagiers permet par ailleurs un entraînement à la segmentation. Pour un entraînement efficace, les tâches d'écoute proposées doivent être adaptées au document, aux possibilités des élèves, cohérentes avec les objectifs. Il pourra s'agir, selon le cas, de repérer les mots connus, les mots récurrents, en particulier s'il s'agit de mots clés, de repérer le nom des personnages, d'activités à faire en écoutant... Il importe que les activités proposées soient centrées sur la signification et, autant que possible, sur la résolution de problèmes. Pour éviter que l'élève ne soit submergé par la masse verbale et la quantité d'informations, on peut proposer une exploration progressive du document par

des consignes d'écoute successives permettant d'affiner la compréhension et de hiérarchiser les informations. Au début de l'apprentissage, on demande un seul repérage pour éviter la dispersion et limiter l'effort de mémoire. On peut aussi répartir plusieurs repérages dans la classe, chaque groupe d'élèves s'attachant à un élément particulier.

Le maître aide les élèves à construire progressivement une compétence de compréhension des consignes en s'aidant du geste, en proposant, pour une consigne donnée, un seul et même énoncé afin d'en faciliter la mémorisation; il réfléchit à l'introduction progressive des consignes et à leur rebrassage. Les consignes plus longues ou comportant plusieurs éléments peuvent être données en italien dès lors qu'on prend soin de les décomposer en une série de consignes simples déjà connues. Lorsque cela n'est pas possible, par exemple pour expliquer la règle d'un jeu, on a recours au français; on reformule ensuite en italien.

Il importe de varier les supports afin que les élèves soient confrontés à des voix différentes, à divers types d'énoncés. On peut commencer à travailler à partir de documents vidéos bien choisis, où des indices extra-linguistiques peuvent faciliter la compréhension. Il faut toutefois veiller à aller au-delà de la simple compréhension de la situation et s'assurer de la compréhension linguistique en demandant des repérages pour lesquels les élèves devront s'appuyer sur un indice uniquement verbal.

## Parler

Il est important que, dès le début de l'apprentissage, les élèves se constituent un petit capital langagier leur permettant de s'exprimer, modestement mais efficacement, en leur nom propre.

Pour cela, il convient de :

- choisir soigneusement les documents supports, dialogues, comptines, contes... en fonction du potentiel de réinvestissement des éléments langagiers;
- bien respecter les phases de l'apprentissage, notamment le temps de latence nécessaire pour intégrer les éléments avant de pouvoir produire. Proposer des activités qui permettent aux élèves de manipuler à l'oral les éléments introduits, de segmenter les énoncés souvent assimilés globalement, d'en combiner les éléments différemment, de les intégrer aux acquis. On prépare ainsi les élèves au transfert, le transfert réussi étant le signe d'un apprentissage abouti;
- leur donner l'occasion de prendre la parole, en veillant à une répartition équilibrée des temps de parole, en tout premier lieu au rapport temps de parole maître/élève;
- varier les modes d'interaction et les tâches, afin que l'élève soit en position de poser des questions, de donner des consignes, d'interpeller un ou plusieurs interlocuteurs...;
- mettre en œuvre une gestion de l'erreur appropriée.

# S'

## entraîner aux compétences – l'écrit

Il est indispensable que l'élève garde une trace du travail effectué.

Au début de l'apprentissage, ce sera un dessin ou une image qui sera collée dans le cahier, ceci pour éviter qu'un contact prématuré avec l'écrit ne vienne parasiter la mise en place de l'oral. Pour que le document-trace joue pleinement son rôle, il doit être univoque, contextualiser clairement les éléments linguistiques concernés et proposer les éléments clés sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour se remémorer.

Ces éléments visuels sont complétés par la trace écrite correspondante (nom, légende, texte d'un bref dialogue...), lorsque les éléments introduits sont maîtrisés à l'oral et la prononciation exacte bien installée. Ainsi, des noms des personnages, tels que Pinocchio, Geppetto, la fata turchina, Cappuccetto rosso, des noms d'animaux, de brefs dialogues... Les noms proposés sont toujours accompagnés de l'article : *il gatto, la pera...*

Les textes des comptines, chansons, sont donnés sous forme de photocopiés, mais cette trace n'est pas exploitée pour un travail sur l'écrit.

### Comprendre

L'entraînement à la compréhension de l'écrit est mis en place progressivement, en graduant la difficulté des tâches proposées. Les élèves apprennent d'abord à reconnaître les éléments acquis oralement; il va s'agir de les entraîner à :

### Reconnaître des mots

Au début de l'apprentissage, on s'appuie sur les images qui permettent de contextualiser le mot; on fait apparier dessins et noms de personnages, dessins et noms d'objets, nombres et chiffres... Le jeu de dominos constitue un bon entraînement à la reconnaissance d'éléments lexicaux déjà maîtrisés à l'oral. Le support visuel est ensuite supprimé.

### Reconnaître des énoncés

Les activités qui concernent des énoncés et non plus seulement des mots peuvent être proposées au cycle 3, lorsque l'oral est bien installé.

On peut faire découper le texte des répliques d'un dialogue connu données dans le désordre. Les élèves les insèrent au bon endroit pour compléter des bulles, légènder des images, une histoire simple.

On peut aussi leur demander de placer ou dessiner des objets ou des personnages en suivant des instructions écrites, par exemple pour illustrer la chanson « *La vecchia fattoria* » : *c'è un grosso cane bianco, c'è un piccolo gatto nero, c'è un bel maiale rosa...*

### Exemple de mise en œuvre : *Pinocchio e la lumaca*

On propose ci-après un exemple de mise en œuvre à partir d'un support connu et déjà maîtrisé à l'oral, un dialogue minimal, l'échange entre *Pinocchio e la lumaca*.

- « – Chi è ?
- La fata è in casa ?
- La fata dorme. Ma tu chi sei ?
- Sono io !
- Chi io ?
- Pinocchio.
- Chi Pinocchio ?
- Il burattino che sta in casa con la fata.
- Aspettami ; ora scendo e ti apro. »

Ce dialogue a fait auparavant l'objet d'un travail de compréhension de l'oral, suivi d'une mémorisation puis d'une dramatisation.

On fait réactiver les répliques par les élèves à partir d'une illustration ou de la vidéo; les élèves découvrent ensuite les répliques fournies dans le désordre, puis les réordonnent. Le maître passe vérifier dans les rangs et guider si besoin est, avant que les élèves

ne collent le dialogue reconstitué et validé dans leur cahier. À ce stade, on se concentre uniquement sur la compréhension de l'écrit.

On peut faire aussi ordonner les différentes répliques du dialogue en les numérotant ; elles sont ensuite recopiées dans le bon ordre après validation. Le travail de compréhension est alors complété par un écrit de reproduction.

On peut encore proposer l'activité suivante : le maître prépare des bulles contenant les répliques. On constitue des groupes. Chaque groupe reçoit une série de bulles et crée collectivement la bande dessinée correspondante : les élèves dessinent le décor et les personnages auxquels ils attribuent les bulles.

À ce premier stade, l'objectif est la perception du sens global de l'énoncé.

Progressivement, on propose des tâches plus complexes : associer une image et un énoncé plus long, toujours constitué d'éléments maîtrisés à l'oral (très brève description d'une scène ou d'un décor simple, bref portrait d'un personnage...) ; trouver les différences entre une image et la description correspondante (éléments manquants, intrus, caractéristiques différentes...) ; dessiner un itinéraire en suivant des indications écrites, par exemple le parcours du géant et de *Giovannino* dans le conte *Giovannino senza paura...*

On peut confronter les élèves à un énoncé en partie nouveau, à condition de leur proposer une tâche de compréhension ciblée : sélectionner dans un écrit bref de type connu des informations précises ; par exemple, dans le cadre de la correspondance, demander aux élèves de surligner les formules d'amorces et de salutations dans une lettre...

## Découvrir le code graphique de l'italien

L'italien utilise les mêmes lettres de l'alphabet que le français mais la difficulté pour les élèves réside dans le fait que les graphèmes existant en français renvoient souvent à un autre son et donc se prononcent autrement, par exemple u [u], au [au], ch [k], ce/ci [tʃ], ge/gi [dʒ], z [ts] ou [dz] selon le cas... Les élèves se trouvent aussi confrontés à l'opposition son consonantique simple et son renforcé, noté par la consonne géminée.

Ils sont amenés à découvrir progressivement le code graphique de l'italien. Il ne s'agit en aucun cas de proposer un exposé des règles de l'orthographe italienne, mais d'adopter une démarche inductive. À partir du texte d'énoncés familiers et désormais maîtrisés à l'oral, les élèves sont mis en situation d'observer et d'inférer. Cette découverte est conduite par étapes, en mettant à profit les opportunités offertes par les supports choisis ainsi que les remarques des élèves. Elle est intégrée aux séquences mises en œuvre.

Cette découverte se fera d'autant plus facilement que les élèves auront développé une bonne perception des phonèmes grâce à l'entraînement à la discrimination auditive mis en place depuis le début de l'apprentissage.

On trouvera un exemple de travail sur les sons renforcés et les doubles consonnes dans la séquence consacrée à l'exploitation du conte *Gallo cristallo* sur le site Primlangues ([www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr)).

## Écrire

La reproduction puis la production d'écrits sont introduites progressivement en prenant bien garde de ne pas brûler les étapes.

### Écrits de reproduction

On commence par faire reproduire des énoncés figés que les élèves auront abondamment utilisés à l'oral et qu'ils vont recopier : noms de personnages, d'éléments, formules telles que *Buon compleanno*, *buon natale* qui viennent compléter une carte d'anniversaire ou de vœux réalisée en classe...

On fait ensuite recopier des énoncés plus longs déjà mémorisés, une phrase minimale – ainsi pour légender les deux aspects de Pinocchio, par exemple : *Pinocchio è un burattino*, *Pinocchio è un bambino* –, le texte d'un bref dialogue...

### Vers la production

Le chemin vers l'autonomie, toute relative au niveau envisagé, passe par une production guidée.

Pour favoriser la production d'énoncés, on va dans un premier temps travailler au niveau de la phrase. Il s'agit d'abord de retrouver et de recopier des énoncés connus : reconstituer une phrase dont les éléments sont donnés dans le désordre, par exemple. Cette activité peut se faire sous forme de phrase vivante : les élèves d'un groupe prennent en charge les pancartes reproduisant les parties de phrase ; ils se concertent et reconstituent la phrase. La classe valide. On peut aussi demander de compléter un questionnaire simple en recopiant les éléments appropriés sélectionnés dans une liste fournie par le maître.

À partir d'éléments épars (groupes nominaux et verbaux) connus, on va demander aux élèves de reconstituer ou de construire le plus grand nombre d'énoncés possibles, qui sont ensuite recopiés. On veille à proposer des énoncés très simples.

À l'étape suivante, on propose un bref énoncé complet qu'on va faire varier. On proposera en un deuxième temps des énoncés décomposés à recomposer autrement.

On part du texte d'une comptine ou d'une chanson connue. Il est en effet indispensable que les élèves

contextualisent bien les éléments constitutifs de l'énoncé à partir duquel on va travailler. Il doit répondre aux critères suivants: offrir des possibilités de transformation compatibles avec les acquis des élèves et permettre de produire des énoncés utiles à la communication.

### **Exemple de mise en œuvre : « Il galletto smarrito »**

En CM2, par exemple, on peut travailler à partir du texte de deux vers extraits de la chanson « *Il galletto smarrito* » : « *Son tre notti che non dormo/Ho perduto il mio galletto.* »

Les élèves vont faire varier les mots en gras :

*Son **tre** notti che non dormo!/Ho perduto il mio **galletto**.*

Les nombres et les noms d'animaux font partie des premiers acquis et sont donc bien connus. Les élèves ont déjà eu l'occasion de les recopier. Ils disposent de leur cahier qu'ils peuvent consulter. Ce travail peut donc se faire individuellement. Le maître passe dans les rangs pour valider : *Son **due** notti che non dormo, ho perduto il mio **cane**...*

Dans un deuxième temps, on fait varier *notti* et *dormo*; ce travail – plus difficile car il suppose une prise en compte de la cohésion (accord adjectif numéral/nom) et de la cohérence textuelle – est conduit collectivement : *son **tre/deux** giorni che non mangio, son **tre/deux** mesi che non ridol/non sono contento, son **tre/deux** settimane/mesi che sono*

*triste...* On aboutit ainsi à de nouveaux énoncés, *Son due giorni che non mangio, ho perduto il mio gatto, son tre settimane che sono triste, ho perduto il mio cane...*, que le maître inscrit au tableau et que les élèves recopient.

À la phase suivante, on utilise le premier vers en guise d'amorce que les élèves doivent compléter en choisissant un énoncé approprié parmi une série d'énoncés connus et maîtrisés inscrits au tableau. Ce travail peut se faire en binômes. On met en commun les énoncés proposés. On choisit les énoncés pertinents. Les élèves les recopient :

*Son tre notti che non dormo, ho mal di denti/ho mal di testa/sono triste; son tre giorni che non mangio/ho perduto l'appetito/ho mal di denti/ho fame... Son tre mesi che sono triste, non dormo, non mangio.*

À l'étape suivante, on va complexifier l'énoncé en introduisant un connecteur : *Son tre notti che non dormo perché ho mal di denti/perché ho mal di testa/perché sono triste/perché penso al mio gatto, son cinque giorni che non vado a scuola perché sono malato...*

En CM2 toujours, on peut demander aux élèves d'élaborer en binômes les définitions d'une grille de mots croisés simples, soigneusement ciblés en fonction des acquis. Ils peuvent s'aider des éléments figurant dans leur cahier.

On saisit les occasions de faire produire en situation des écrits personnels compatibles avec les moyens langagiers dont disposent les élèves à un niveau donné : carte de vœux, carte postale, invitation, courte lettre...

# Lexique et réflexion sur la langue

## Le lexique

Le lexique est introduit au fur et à mesure des besoins. Pour une assimilation efficace, il convient d'éviter deux écueils :

– l'inflation lexicale : pour cela, on tient compte de l'empan mnésique ; on limite en conséquence le nombre d'éléments nouveaux proposés à chaque séance. On sélectionne les termes relevant du lexique actif que les élèves devront s'approprier et on identifie ceux qui resteront en reconnaissance. Les éléments retenus pour appropriation le sont en fonction de leur utilité pour la communication ;

– une introduction d'éléments entièrement aléatoire : pouvoir inclure des éléments dans une série permet de structurer les acquis et favorise la mémorisation ; sans tomber dans la nomenclature, on veille à intégrer les éléments introduits dans un ensemble.

La série initiale, réduite, est enrichie au fur et à mesure de la progression ; ainsi les couleurs sont introduites en plusieurs étapes : on aborde d'abord les éléments de base, *bianco, nero, azzurro, giallo, rosso, verde*, réactivés dans le cadre des fonctions et à la faveur des thèmes abordés en début d'apprentissage (couleurs du pantin Pinocchio, du drapeau italien...). On enrichit la série en un deuxième temps, *rosa, arancione, viola...* On procède de même pour le lexique des parties du corps, des aliments, des jouets...

Le vocabulaire est réactivé régulièrement, en liaison avec les fonctions langagières abordées, en évitant de tomber dans la dénotation. Pour cela, on privilégie les activités porteuses de sens : on fait classer, repérer l'intrus... Pour rebrasser le lexique, on utilise les jeux traditionnels : *È arrivato un treno carico di, Chiama la palla...* (Voir le site Primlangues.)

## La réflexion sur la langue

Au cycle 3, se met en place un début de réflexion sur la langue. L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience de quelques aspects du fonctionnement de l'italien. Il ne s'agit en aucun cas de dis-

penser un cours de grammaire, de donner des règles *ex-cathedra*, mais de faire réfléchir les élèves sur quelques faits de langue, d'éveiller leur curiosité et de l'entretenir.

## Quand la proposer ?

Pour être efficace, le travail de réflexion doit intervenir au moment opportun, quand l'élève a déjà bien manipulé la langue à l'oral. Il faut en effet qu'il dispose d'un capital langagier déjà suffisamment consistant pour qu'il lui soit possible de percevoir des régularités et d'inférer un mode de fonctionnement. Lorsque les éléments sont bien intégrés à l'oral, intervient un moment de pause-réflexion au cours duquel les élèves sont amenés à expliciter un fonctionnement particulier. Leurs remarques ou demandes d'éclaircissement peuvent guider le maître sur l'opportunité d'aborder tel ou tel point.

## Quels faits de langue privilégier ?

Sans indiquer un parcours obligé, on commence par les éléments les plus évidents : les marques du genre au singulier, qui attirent très vite l'attention des élèves, par exemple. On aborde quelques accords sujet/verbe, les faits de langue qui comportent pour l'élève un risque de calque sur le français : *c'è/ci sono, mi piace/mi piacciono*.

## Quelle démarche adopter ?

Le maître met en œuvre une approche maïeutique et sollicite un raisonnement de type inductif. Il s'agit de mettre les élèves en situation d'observer et d'inférer. Ils vont découvrir quelques particularités de l'italien en faisant fonctionner la langue. On s'appuie sur leurs connaissances existantes ou les explications qu'ils sont capables de fournir spontanément. On utilise une terminologie simple, des éléments que les élèves ont abordés dans le cadre de la réflexion sur la langue en français et qu'ils maîtrisent déjà bien : le nom, le verbe, le déterminant...

On reprend des activités déjà pratiquées en français : repérer le groupe verbal, le groupe nominal, entourer les verbes, les noms, classer les mots...

Ce travail de réflexion est intégré au sein de la séquence. Il est toujours lié au sens.

On pourra consulter sur le site Primlangues un travail portant sur le paradigme du présent du verbe *andare* (1<sup>res</sup> et 2<sup>es</sup> personnes du singulier et du pluriel) : séquence *Gallo cristallo*. Cette première approche est destinée à être complétée en CM2 par la reconstitution, en situation, du paradigme complet. Il ne s'agit en aucun cas de faire conjuguer mécaniquement les verbes.

## Exemple de travail sur *mi piace/mi piacciono*

Dès la première année, les élèves sont entraînés à indiquer ce qu'ils aiment ou n'aiment pas. Ils sont mis en situation d'utiliser d'abord l'expression *mi piace*, le maître proposant en priorité des éléments non dénombrables tels que *la pasta, la frutta, la pizza, il risotto, la cioccolata, il latte, il caffè, la nutella, il panettone...* ou singuliers tels que *la banana, la mela*, ou encore des verbes tels que *giocare, cantare, disegnare...* Ces éléments correspondent du reste aux premiers acquis lexicaux prévus. L'objectif est à ce stade la mise en place de l'énoncé minimal *mi piace* + élément. La forme *mi piacciono* n'est pas bannie pour autant mais elle demeure en reconnaissance : on la rencontre au cours de l'exploitation de documents ; elle est aussi utilisée par le maître pour reformuler des énoncés lorsque les élèves, dans le cadre de jeux de rôle ou d'enquête sur les goûts par exemple, proposent spontanément des items pluriels.

Au cours des deux premières années de cycle 3, on a abordé plusieurs domaines pouvant relever du champ des goûts : les couleurs, les aliments, les animaux, différents personnages, les sports, les loisirs, les activités... Au CM2, on va rebrasser l'expression des goûts à partir d'éléments lexicaux désormais bien assimilés.

On propose aux élèves de faire un bilan des goûts et préférences de la classe.

On commence par un premier sondage. Le maître interroge des élèves à tour de rôle. Il pilote l'activité de manière à donner à entendre les deux formes et à impliquer le plus grand nombre d'élèves : *Cosa ti piace mangiare?, Mi piace la pizza...* On s'attarde plus particulièrement sur les gâteaux : *Mi piace il panettone*. Le maître enchaîne : *E basta?* Il suggère si besoin est : *E il tiramisù, ti piace?, Sì mi piace il tiramisù. E il pandoro?, Sì mi piace, il pandoro...* Le maître récapitule en comptant sur ses doigts : *Uh ! Il tiramisù, il pandoro, il panettone ! Allora ti*

*piacciono i dolci eh!* (ton emphatique). On passe à une autre catégorie : *E gli animali? A chi piacciono gli animali?* Les mains se lèvent. *X, che animale ti piace?, Mi piace il gatto. E basta?, Mi piace il cane* ou, spontanément, *Mi piace il cane (e) la giraffa (e) l'orso. Quanti animali! Aspetta, contiamo, il gatto... 5 animali! Ti piacciono proprio gli animali! E agli altri? Les mains se lèvent. Vediamo quali animali ti piacciono?... Quanti animali ti piacciono?* Les élèves sont ainsi sensibilisés au pluriel par le recours aux nombres et par l'utilisation de *quanti*. On les amène à reformuler leurs réponses en utilisant *Mi piacciono*. On procède ensuite de même avec les personnages : *E i personaggi? Vediamo*. Les élèves lèvent la main. On reformule les réponses de manière à proposer une catégorie au pluriel : *Ti piace Pulcinella, e anche Arlecchino, e Colombina! Vedo che ti piacciono i personaggi della commedia dell'arte/gli sportivi/fumetti*.

Si ces manipulations ne suscitent pas de remarque sur laquelle s'appuyer (il se trouve généralement un élève pour soulever la question), le maître attire l'attention des élèves sur les formes employées : « Pour indiquer ce qu'on aime, on a utilisé deux mots... » Les élèves les proposent, sinon le maître les donne et les inscrit au tableau – à ce stade, les élèves sont déjà familiarisés avec la reconnaissance de l'écrit –, l'écrit aidant à matérialiser la différence. Il attend ensuite la réaction des élèves ; ils vont reposer les énoncés : « On a dit *Mi piace la pizza*, tu as dit *ti piacciono cinque animali...* » On inscrit au tableau les éléments mentionnés sous la forme correspondante. Certains proposeront d'emblée une explication du type : « *Mi piace* c'est quand on aime une chose, *mi piacciono* quand il y en a plusieurs. » On fait reformuler en utilisant les notions de singulier et de pluriel. Le maître distribue alors à chaque élève deux pancartes, l'une portant l'inscription *mi piace*, l'autre *mi piacciono*. Il propose ensuite une série d'éléments en mêlant singulier et pluriel, les élèves devant lever à chaque fois la pancarte appropriée. Le maître redonne à chaque fois la réponse complète, *Sì, mi piace la musica. Sì, mi piacciono i gelati*, de manière à valider les réponses et à aider à la mémorisation. Cette activité permet par ailleurs aux élèves de bien associer forme orale et écrite et ainsi de limiter les risques d'interférence (transcription du phonème [tʃ] et accent tonique *sdrucchiolo* de *piacciono*).

On termine par le jeu *È arrivato un treno carico di...* : on alterne les consignes *È arrivato un treno carico di una cosa che mi piace* (*la frutta, il cioccolato, la nutella...*), et *È arrivato un treno carico di cose che mi piacciono* (*le caramelle, i dolci, le pizze...*).

Pour la trace écrite, chacun fera la liste de ce qu'il aime, en classant les éléments dans deux colonnes : *mi piace/mi piacciono*.

## Conjuguer apprentissage linguistique et découverte culturelle

L'apprentissage linguistique est indissociable de la découverte de la culture dont la langue est l'expression. L'objectif n'est pas en l'occurrence d'accumuler des connaissances sur l'Italie mais autant que possible de permettre aux élèves d'apprendre à connaître le partenaire en vivant la langue.

Les objectifs linguistique et culturel sont donc intégrés. L'enseignement de la langue est ancré le plus possible dans la réalité italienne : il s'agit de mettre en contact les élèves avec la réalité authentique d'un petit Italien du même âge.

La dimension culturelle est constamment présente :  
– dans l'espace de la classe qui doit permettre d'ouvrir une fenêtre sur l'Italie. On y crée un environnement italien : quelques affiches présentant des paysages, des monuments, des fêtes, des personnages, une carte d'Italie sur laquelle on situera au fur et à mesure les éléments découverts – on pourra faire de même sur la frise chronologique –, avec par exemple, la silhouette des animaux (loup, ours notamment), les écussons des équipes de football, les spécialités alimentaires..., un calendrier italien, des affiches de films, d'exposition, des publicités relatives à l'Italie... Le musée de classe s'enrichit d'éléments italiens. Un coin italien ménagé dans la classe met à la disposition des élèves objets et documents : quelques albums, bandes dessinées, un *Diario (Primodiario de la Pimpa...)*, quelques cahiers, des catalogues, dépliants, pantins ou marionnettes (Pinocchio, Arlecchino, Pulcinella, Colombina...), quelques objets souvenirs représentant des monuments ou objets célèbres, des emballages de produits italiens...

La contribution des élèves est encouragée. On fera naturellement une place toute particulière aux éléments adressés par les correspondants ;

– dans la vie de la classe : on met à profit les fêtes et événements pour ancrer la langue dans le vécu de la

classe : les anniversaires sont l'occasion de réactiver les éléments linguistiques correspondants et de les enrichir au fur et à mesure, de chanter la chanson « *Tanti auguri a te* ». Les fêtes sont l'occasion de faire goûter les spécialités, *panettone*, *pandoro*, *torrone*, *uova di Pasqua*, *colomba*... On prépare une contribution pour la fête de l'école, du quartier... ;

– dans la gestion de la classe : le maître veille à employer une langue idiomatique et une gestuelle appropriée ; en Italie, on ne lève pas le doigt mais la main, *alzate la mano*... ;

– dans le choix des supports : on choisit autant que possible des supports culturellement marqués. On peut réaliser les cartes images utilisées comme aides à la compréhension, avec des éléments découpés dans des catalogues italiens par exemple. Pour jouer à la marchande, on utilise des emballages vides de produits italiens, sans oublier les gants mis à disposition des clients au supermarché pour se servir en fruits et légumes ainsi que les sacs ; il est utile de disposer de cartes téléphoniques usagées, de timbres oblitérés, de tickets de transport compostés, de tickets de caisse... Lorsqu'on travaille sur un album, on privilégie les éditions mises en images par des illustrateurs italiens : la dimension culturelle passe aussi par le graphisme et l'utilisation de la couleur, voir par exemple la collection « *Matite italiane*<sup>1</sup> » qui repropose les œuvres de Rodari illustrées par des dessinateurs italiens contemporains reconnus.

Il en va de même pour vidéo et films : on travaillera de préférence sur le film *Pinocchio* de Comencini plutôt que sur l'adaptation de Walt Disney.

Les échanges avec les correspondants sont l'occasion de se procurer de part et d'autre du matériel authentique. On peut aussi avec profit avoir recours aux ressources proposées par certains sites Internet, comme par exemple, sur le site *La girandola, Le cartoline del girandolaio* ([www.lagirandola.it](http://www.lagirandola.it)) ;

– dans le choix et la gestion des activités : on réinvestit en situation les éléments culturels. Ainsi, des *conte* pour lancer un jeu ou tirer au sort. On met à profit les jeux du patrimoine pour fixer, rebrasser

1. Editori Riuniti, 2001.

certains éléments : *Corrado comanda, La campana, È arrivato un treno carico di...*, *Strega comanda color*. On intègre la gestuelle qui, du reste, aide à la mémorisation : *ciao, mi piaciache buono!*

Il ne s'agit pas pour autant d'écarter les éléments non italiens dès lors qu'ils font partie du vécu quotidien des petits Italiens, sous peine de fausser la réalité italienne, voire de tomber dans la folklorisation. Les échanges avec les correspondants les feront du reste très vite apparaître.

La correspondance avec une classe italienne (correspondance électronique, vidéo, lettre), l'échange d'élèves lorsqu'il est possible, sont d'excellents moyens de découvrir l'Italie, d'apprendre à connaître et à comprendre l'autre et sa culture. En permettant notamment de découvrir une réalité locale et des particularités régionales, ils contribuent à lutter contre les stéréotypes.

## Présentation d'une séance – le petit déjeuner

Classe concernée :  
CE2

Cette séance peut venir clore une séquence visant les objectifs suivants :

- Travailler les savoir-faire langagiers : demander/proposer, accepter/refuser un élément (en l'occurrence un aliment ou une boisson) ou une action (*bere, mangiare, prendere...*) ;
- travailler le lexique des aliments.

Support :

« Le petit déjeuner en famille », DVD *Italien sans frontière*, unité 2 (début), Paris, CNDP-Scérén, 2002.

Objectifs de la séance :

Les élèves vont retrouver dans une situation authentique des éléments langagiers connus, tout en découvrant comment Paolo, petit Romain de 8-9 ans, prend son petit déjeuner avec ses parents.

### Préparation au visionnage

Réactivation des éléments langagiers utiles par le biais d'un jeu de loto (images).

### Entraînement à la compréhension de l'oral

On visionne l'extrait afin de permettre aux élèves de découvrir la situation et le décor. On propose un

deuxième visionnage avec une consigne d'écoute ciblée : repérer trois choses que l'on peut boire le matin (*il caffè, il latte, il tè*) ; on vérifie en revisionnant. On visionne à nouveau, les élèves devant repérer ce que prennent respectivement Paolo, sa mère, son père. Le maître propose ensuite un « vrai/faux » : *il papà prende il caffè, vero o falso? (vero)* ; on vérifie en revisionnant le passage correspondant. On procède de même pour les items suivants : *Paolo prende i biscotti* ; *Paolo prende il latte con l'orzo* ; *il papà non prende il burro* ; *il papà prende la nutella* ; *la mamma mangerà un limone*. Il indiquera au passage ce qu'est l'*orzo*, et les ingrédients de la *nutella*, images à l'appui. Il pourra situer sur la carte la région d'origine de la *nutella*, *il Piemonte*.

### Découverte des produits italiens

Le maître présente et distribue des emballages ou étiquettes des produits mentionnés (*biscotti, caffè...*) ou présents à l'image (*nutella, succo d'arancia, zucchero*) ; un même produit est proposé en plusieurs exemplaires (si possible différents) de sorte que chaque élève puisse disposer d'un élément. Les élèves les observent tour à tour et font part de leurs remarques. Ils découvrent à cette occasion les noms écrits des produits en contexte. Lorsque le maître le juge opportun il interrompt l'activité et rappelle les éléments : *Posso avere il caffèlla nutella/l'orzo...?* ; les élèves concernés les rapportent : *Ecco il caffè*.

### Trace écrite

Le maître distribue ensuite aux élèves une photocopie présentant les différents produits découpés dans des catalogues, publicités... Il leur demande de surligner le nom des produits.

### Entraînement à l'expression orale

Le maître demande aux élèves de rappeler ce que Paolo prend le matin. On visionne une dernière fois l'extrait, les élèves devant repérer comment Paolo demande les gâteaux puis le chocolat, comment sa mère propose le café puis l'orge. Les repérages sont répartis dans la classe. On vérifie : les élèves répètent les répliques en faisant varier les éléments proposés en fonction de leurs goûts.

Pour finir on propose un jeu de rôles en binômes : Pinocchio et la fée prennent leur petit déjeuner ; Pinocchio bien sage au début devient capricieux...

### Prolongement possible

Cette première découverte du petit déjeuner à l'italienne pourra être complétée en interrogeant les correspondants italiens sur leurs habitudes et leurs préférences en la matière.

# T

## ravail à partir d'un personnage –

### Pinocchio

La séquence présentée se situe au début de l'apprentissage, en classe de CE2.

Elle s'insère dans un projet pédagogique dont Pinocchio constitue le fil rouge. Le personnage de Pinocchio est profondément ancré dans la culture italienne et ses aventures offrent de multiples possibilités permettant d'intégrer dimension linguistique, culturelle, inter- et pluridisciplinaire.

Le pantin traditionnel en bois que tout petit Italien possède peut être un auxiliaire précieux pour le maître.

*Pinocchio* fait partie de la liste des œuvres proposées en littérature au cycle 3.

La séquence proposée fait suite à la séquence zéro qui a permis de commencer à se familiariser avec l'Italie et l'italien. Le personnage de Pinocchio a été évoqué à cette occasion.

### Objectifs

#### Entraînement à la compréhension et à l'expression orale

– Percevoir et restituer l'intonation interrogative/déclarative : percevoir et restituer plus particulièrement les phonèmes [tʃ] de *ciao*, *arrivederci*, et [dʒ] de *buongiorno*, *Geppetto*, les séquences [kj], *Pinocchio*, *chiamo*, *chiami*, [wo] *buongiorno*, prononcer les séquences [an, on] *avanti*, *buongiorno*, sans les nasaliser ;

– comprendre et utiliser les éléments langagiers correspondant aux savoir-faire indiqués ci-après :

- saluer : *Ciao! Buongiorno! Ciao! Arrivederci!*
- inviter à entrer : *Avanti!*
- se présenter et interroger quelqu'un sur son identité : *Sono... e tu chi sei?*
- donner son nom, demander son nom à quelqu'un : *Mi chiamo... e tu come ti chiami?*
- interroger sur l'identité d'un tiers ; indiquer l'identité d'un tiers *Chi è? È...*

#### Contenus culturels

– Gestuelle : geste usuel accompagnant le *Ciao!* servant à prendre congé ;

- le pantin-jouet traditionnel de Pinocchio en bois peint ;
- les personnages de Pinocchio et Geppetto ;
- le jeu traditionnel *Moscacieca*.

### Supports

- Pantin Pinocchio et personnage Geppetto.
- Document didactisé : chanson *Ciao buongiorno* (sur l'air de *Fra Martino*).
- Un très bref extrait du début du film *Le Avventure di Pinocchio* de Luigi Comencini, SPA Sampaolo audiovisivi (*consentita visione per fini didattici*, utilisation autorisée dans le cadre didactique) : Geppetto à son réveil, découvre l'enfant Pinocchio, à partir du moment où Geppetto s'étire jusqu'à l'appel : « *Pinocchio aspettami!* ».
- Dessins ou reproductions de grande dimension représentant des personnages connus des élèves.

### Activités

Chant, jeu, jeu de rôles.

## Séance 1

### Rituel de classe

Pour cette première séance, on se limite aux salutations.

LE MAÎTRE : *Buongiorno!*

D'un geste, il invite les élèves à faire de même.

LES ÉLÈVES : *Buongiorno!*

*Buongiorno* concentre trois éléments délicats à réaliser exactement simultanément : la diphtongue [wo], le phonème [dʒ] et la séquence [on] qui ne doit pas être nasalisée. Le maître veille à bien le prononcer pour en faciliter la perception et la restitution fidèle.

### Apprendre l'italien avec Pinocchio

Le maître fait rappeler par les enfants ce qu'ils savent de Pinocchio : Pinocchio est italien, il ne comprend pas le français ; on va apprendre l'italien avec lui.

Le maître présente le pantin. On utilisera un pantin traditionnel en bois peint.

LE MAÎTRE: *Questo è Pinocchio!*

## Nouvel élément: **Buongiorno Pinocchio!**

### Présentation

Le maître salue le pantin...

LE MAÎTRE: *Buongiorno Pinocchio!*

... et invite les élèves à faire de même.

LE MAÎTRE: On lui dit bonjour tous ensemble: *Buongiorno Pinocchio!*

### Appropriation

Les élèves saluent en chœur.

Puis, répétition individuelle: le maître présente successivement le pantin à quelques enfants qui le saluent. Le maître propose le jeu de la balle; il présente et lance le jeu. On lance la balle à un camarade qu'on salue et ainsi de suite, de plus en plus vite.

LES ÉLÈVES: *Buongiorno Mathieu!*

## Nouvel élément: **Chi è? È...**

### Présentation

Le maître présente à nouveau le pantin en demandant: *Chi è?* On joue ici sur l'intonation et la gestuelle. Les enfants vont probablement répondre: *Pinocchio*.

Le maître confirme: *Sì, è Pinocchio*, ou donne la réponse: *È Pinocchio*, si les élèves n'ont pas répondu d'eux-mêmes. Les élèves répètent.

### Appropriation

Jeu *Indovina chi è?*

Les élèves doivent identifier des personnages connus à partir de photos ou de dessins en partie masqués que l'on découvre peu à peu.

Le maître lance le jeu: *Chi è?* Les élèves proposent des noms: *È...* Il confirme: *Sì, è...*, ou infirme: *No, non è...* Il reformule les réponses en donnant le nom italien des personnages (Cappuccetto rosso, Biancaneve, Arlecchino...). Ces noms ne sont pas mémorisés à ce stade.

Un élève prend le relais du maître après le premier exemple.

### Remarque

Les élèves sont ici confrontés à la double valeur de *ciao*, bonjour et au revoir. La situation (entrée en scène du personnage ou départ) ainsi que le geste qui accompagne le *ciao* « au revoir » lèvent toute ambiguïté.

### Transfert

Jeu *Moscacieca* (colin-maillard):

Le groupe pose la question: *Chi è?* L'élève concerné propose un nom: *È...* S'il a deviné, le groupe confirme: *Sì, è...* Il ôte son bandeau et salue son camarade: *Buongiorno...* Dans le cas contraire, le groupe répond: *No!*

## Nouvel élément: **Io sono... e tu, chi sei?**

### Présentation

À l'aide du pantin de bois, le maître joue le rôle de Pinocchio. Il place bien le pantin devant lui, en modulant sa voix, et se désigne du geste: *Io sono Pinocchio*. Et, en indiquant l'élève auquel il s'adresse: *E tu, chi sei?*

L'élève répondra sans doute par son prénom.

Pinocchio le salue: *Ciao Julien!*

### Appropriation

Pinocchio s'adresse à un autre élève... Progressivement, on fait reprendre *sono...* Avec l'aide du maître, les élèves prennent ensuite en charge le pantin.

### Synthèse des éléments introduits

Chanson sur l'air de *Frère Jacques*:

Le maître chante et mime en entier, puis vers par vers.

LE MAÎTRE:

« *Ciao, buongiorno,*

*Ciao, buongiorno,*

*Tu chi sei?*

*Tu chi sei?*

*Io sono Pinocchio,*

*Io sono Pinocchio,*

*Ciao, ciao, ciao!*

*Ciao, ciao, ciao!* »

(Geste de la main pour dire au revoir.)

Les élèves écoutent, puis répètent et miment au fur et à mesure, et chantent en entier pour finir.

Pinocchio est fatigué, il s'en va; il salue les enfants:

*Ciao bambini!*

Le maître et les élèves lui répondent en joignant le geste à la parole (main repliée): *Ciao Pinocchio!*

Les élèves dessinent Pinocchio à la maison dans leur cahier.

## Séance 2

### Rituel de classe

LE MAÎTRE: *Buongiorno bambini!*

LES ÉLÈVES: *Buongiorno!*

### Reprise des éléments abordés à la séance précédente

#### Présentation

– Le maître reprend la chanson « *Ciao, buongiorno* ».  
Les élèves écoutent puis chantent à leur tour.

– Le maître lance un questionnement en chaîne afin de réactiver: *Io sono... e tu chi sei?*

– Arrivée de Pinocchio. Le maître frappe sous la table: *Toc toc!* Il demande: *Chi è?*

Les élèves proposent des noms.

On frappe à nouveau. Le maître renouvelle sa question: *Chi è?*

*Sono Pinocchio!* Le pantin surgit de sous la table et salue les élèves: *Ciao bambini!*

Les élèves lui répondent: *Ciao Pinocchio!*

### Nouvel élément: *Io mi chiamo... e tu come ti chiami?*

#### Présentation

Le maître introduit le personnage de Geppetto: on frappe à nouveau: *Toc toc!*

Les élèves demandent: *Chi è?*

Le maître joue le rôle de Geppetto: il faut bien tenir la marionnette afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur le « tu » et le « je ».

Geppetto surgit de sous la table: *Sono Geppetto!* Le maître salue Geppetto: *Buongiorno Geppetto!* et invite du geste les enfants à saluer avec lui: *Buongiorno Geppetto!*

LES ÉLÈVES: *Buongiorno Geppetto!*

Le maître demande à l'adresse du personnage: *E chi sei?*

GEPPETTO: *Sono il papà di Pinocchio e mi chiamo Geppetto!*

#### Remarque

Dans cette séance, coexistent deux façons de dire bonjour et de prendre congé, correspondant à deux registres différents, *buongiorno* et *arrivederci* utilisés à l'adresse du maître et de Geppetto et *ciao* que Pinocchio utilise à l'adresse des élèves et par lequel ils lui répondent. À ce stade, on en est à l'imprégnation. Plus avant, on pourra, à partir d'un document bien choisi, amener les élèves à expliciter la différence.

## Séance 3

### Reprise: chanson « *Ciao, buongiorno* »

Le maître reprend la chanson en mimant.

Les élèves écoutent puis chantent en mimant.

### Appropriation

Geppetto se tourne alors vers les élèves et demande à un élève: *Io mi chiamo Geppetto e tu, come ti chiami?*

L'élève répond; il utilisera certainement son prénom.

Geppetto interpelle successivement plusieurs élèves.

Les élèves sont amenés à reprendre *mi chiamo...* Ils

prennent ensuite en charge le rôle de Geppetto.

Le maître propose de jouer à la balle. L'élève qui lance

la balle demande: *Come ti chiami?* Celui qui la reçoit

répond: *Mi chiamo...*, et enchaîne à son tour.

### Jeu de rôles

#### Bilan d'étape

LE MAÎTRE: On va voir tout ce qu'on sait déjà. Je récapitule, *Buongiorno...*

Les élèves interviennent pour apporter des éléments.

Tous répètent à chaque fois la forme rappelée.

#### Rebrassage: élaboration collective d'une saynète

Un élève joue le rôle de Pinocchio. Il sort, frappe à la porte; un autre répond. Ils se présentent mutuellement.

Le maître assiste les élèves, il introduit *avanti* en situation: *Toc Toc!, Chi è?, Sono Pinocchio!/ Avanti!*

*Avanti!...*

Les élèves suggèrent les répliques: *Chi è?, Sono*

*Pinocchio!, Buongiorno Pinocchio!, E tu chi sei?,*

*Sono.../Ciao... ou Come ti chiami?; Mi chiamo...*

#### Transfert: jeu de rôles

Pinocchio, Geppetto, ou tout autre personnage au choix des élèves, frappe à la porte...

LE MAÎTRE: *Chi vuole giocare? Alzate la mano!*

Plusieurs élèves sortent à tour de rôle.

À la fin, Pinocchio salue les élèves: *Ciao bambini!*,

on lui répond, geste à l'appui; c'est ensuite au tour

de Geppetto: *Arrivederci bambini!* On lui répond.

Pour finir, le maître salue les élèves: *Arrivederci bambini!* Les élèves le saluent en retour.

Les élèves dessinent Geppetto dans leur cahier, à la maison.

#### Évaluation

– Le maître lance le jeu *Botta risposta* avec la balle: il s'agit de donner, du tac au tac, la réponse appropriée à la question posée.

Un élève se présente et interpelle un camarade; on

alterne : *Chi sei? Sono...et Come ti chiami? Mi chiamo...*

– Le maître propose ensuite un jeu de rôles en binômes qui permet de reprendre l'ensemble des éléments introduits :

Pinocchio frappe à la porte (l'élève-Pinocchio se cache sous la table et frappe), entre et se présente. Le maître circule et observe. Chacun des élèves du binôme joue successivement les deux rôles.

– Le maître propose ensuite l'extrait de *Pinocchio* de Comencini. À défaut, il effectuera une lecture simplifiée du passage correspondant. Il contextualise l'extrait en faisant rappeler brièvement le début de l'histoire de *Pinocchio*.

On visionnera une première fois l'extrait pour le plaisir : les élèves le découvrent. Au second vision-

nage, le maître leur demande de repérer le maximum d'éléments connus (*Avanti!...Chi è? Come ti chiami? Pinocchio. Buongiorno Geppetto!*). Les items repérés renseignent le maître sur la capacité à discriminer des éléments connus dans un flux langagier authentique. On met en commun les éléments repérés.

On vérifie au moyen d'un troisième visionnage. Le maître fait un arrêt sur image lorsque les élèves reconnaissent un élément. Ils lèvent la main pour signaler l'élément repéré qui est ensuite repris par tous.

#### **Trace du travail effectué**

Sur leur cahier, les élèves peuvent recopier les noms de Pinocchio et Geppetto en dessous des dessins faits à la maison.

#### **Remarque**

Dans l'extrait de film proposé, les élèves retrouvent, en situation, plusieurs des éléments introduits dans la séquence. Ils vont découvrir que, grâce à leurs acquis, ils sont d'ores et déjà en mesure de comprendre l'essentiel d'un document italien authentique. Le plaisir éprouvé renforce la motivation et les incite à aller plus loin.

# L'italien et les autres disciplines

On propose ci-dessous quelques pistes de travail inter- ou pluridisciplinaire et quelques activités pouvant être conduites en italien dans le cadre d'autres disciplines.

## Dimension pluridisciplinaire

### Langue et lecture

Travail sur album: en CM2, on peut proposer une séquence à partir du récit « *Cappuccetto verde* » de Bruno Munari. En séance d'italien, on met en œuvre la démarche de lecture d'album, familière aux élèves depuis le cycle 2. Ils disposent des éléments langagiers nécessaires, que ce travail va permettre de rebrasser et d'enrichir.

On poursuit par un travail en séance de français: imaginer au choix l'histoire de *Cappuccetto giallo, bianco, o blu*. La première illustration de chacun de ces récits peut servir d'amorce. Le travail d'écriture peut se faire en groupe, le groupe le présente ensuite à la classe. On compare les versions élaborées avec les récits originaux racontés par le maître en français ou en italien simplifiés.

### Langue et découverte du monde : histoire

Les Romains et la Renaissance offrent de multiples possibilités.

### Langue et musique

Lorsqu'on aborde les animaux et les onomatopées, on peut prolonger le travail en séance de musique en proposant le *Petit duo bouffe des deux chats* de Rossini<sup>2</sup>.

### Langue et découverte du monde : sciences, sciences naturelles, géographie et français

Dans le cadre d'un travail sur la découverte des animaux et de leur milieu, on peut s'intéresser à l'ours brun ou au loup, animaux protégés.

On établit, par exemple, en italien, la fiche d'identité de *l'orso bruno* à partir d'un document vidéo (DVD *Italien sans frontière*, CNDP, 2002).

On effectue en français une enquête auprès d'écoles françaises et italiennes, sur la présence de l'ours brun, son environnement en France et en Italie. On échange les informations. Cette enquête peut être complétée par une recherche sur l'ours dans la littérature et les contes.

Pour le loup, voir le site Primlangues.

Les volcans, les machines de Léonard de Vinci offrent aussi des pistes de travail intéressantes.

### Langue, français et éducation artistique

On peut travailler à partir des couvertures de différentes éditions italiennes de *Pinocchio*. L'inventaire des éléments retenus pour chacune ainsi que leur description se font en italien (rebrassage de *c'è*, des couleurs...).

En séance de français, on discute du choix des éléments et de leur pertinence par rapport à l'histoire. Ce travail est complété par une réflexion sur la qualité esthétique de l'image conduite en séance d'arts plastiques dans le cadre de l'éducation du regard.

Toujours dans le cadre de l'éducation du regard, on peut comparer la technique et l'effet esthétique des illustrations, on compare les représentations du personnage de Pinocchio données par quelques illustrateurs célèbres de différentes époques (Mazzanti,

2. Voir « Les animaux dans la musique », *Textes et documents pour la classe*, n° 775, CNDP, Paris, mai 1999, p.10.

Mussino, Jacovitti, Mattotti, Innocenti, par exemple). On caractérise chacun des Pinocchio en italien : *è un burattino, è un bambino, è alto, magro, ha/non ha le orecchie, ha un vestito, un cappello...* On exprime une préférence : *mi piace di più...*, on justifie *perché...* En séance d'arts plastiques, on compare les techniques, matières, couleurs utilisées. On commente les effets obtenus. Les élèves choisissent ensuite une matière et une technique (dessin, peinture, collage, noir et blanc, couleur...) et chacun propose sa représentation de Pinocchio. Ce travail peut faire l'objet d'une exposition filmée et commentée. Le film est adressé aux correspondants.

## Réactivation de l'italien à d'autres moments

### En séance de travail manuel

On fabrique des objets qui sont ensuite utilisés en classe d'italien, tels que la salière (en italien, jeu dit de *L'inferno e il paradiso*, utile pour rebrasser en binômes nombres, couleurs...). Les consignes sont données en italien.

La réalisation du pantin articulé Pinocchio (carton et attaches parisiennes) permet d'utiliser en situation consignes et lexique du corps. Les élèves colorient ensuite le pantin selon leur goût (*vestitino a fiori e cappello*). Chaque élève dispose ainsi d'un Pinocchio personnel qu'il peut réutiliser en classe, notamment dans le cadre des jeux de rôles.

On trouvera les gabarits des pantins de Pinocchio, Geppetto, il Gatto, la Volpe et Mangiafuoco à l'adresse suivante : [www.igiochidielio.it/marpinocchio.htm](http://www.igiochidielio.it/marpinocchio.htm)

### En séance de mathématiques

Activité conduite en italien : les élèves disposent d'une somme à dépenser à leur gré dans un supermarché italien, ainsi que de la reproduction d'un catalogue présentant les articles avec leurs prix. Ils choisissent les articles qu'ils peuvent acheter dans la limite de la somme indiquée puis rédigent le ticket de caisse.

### En séance d'EPS

On apprend en italien à danser *la tarantella*, à jouer au football.

# Bibliographie

## Méthode

• *Cara Matilda*, Brunod, Cefalà, Bocchino, ed. Marietti scuola, 1993.

Ce manuel, supervisé par M. C. Peccianti (*università per stranieri di Siena*), est destiné aux enfants de 5-7 ans. Cahier d'activités *Guarda cosa so fare* pour l'élève. Pour le maître, la marionnette *Matilda*, une cassette audio, les cartes-images, une série de posters. Le guide, très détaillé, présente l'inconvénient d'être en anglais, ce matériel ayant été conçu à l'origine à l'intention de petits Australiens.

*Il n'existe actuellement aucun manuel ou méthode correspondant à l'approche recommandée pour les niveaux suivants.*

## Comptines

– Comptines traditionnelles :

• *Il libro delle filastrocche*, Lapucci Carlo, Collana Domino, 1997.

• *Conte: Ambarabà Cicci Coccò, Chicchirichì le tre formiche*, Gandini Lella, illustrations de Costa Nicoletta, ed. Einaudi ragazzi.

– Comptines d'auteurs et poésies :

• *Filastrocche in cielo e in terra*, Rodari Gianni, illustrations de Altan, ed. Einaudi ragazzi, 1996.

• *Il secondo libro delle filastrocche*, Rodari Gianni, illustrations de Altan, ed. Einaudi ragazzi, 1996.

• *Il soldatino del pim pum pà*, Lodi Mario, ed. Einaudi ragazzi, 1995.

• *À uli ulé*, Orengo Nico, ed. Einaudi ragazzi, 1993.

• *Rimelandia il giardino delle filastrocche*, Piumini, ed. Mondadori, 1997 (livre + cassette audio, existe aussi en cédérom).

## Contes

• *Cappuccetto rosso, Il gatto con gli stivali, Cenerentola*, ed. Fabbri, 1999.

Versions simplifiées ; les différents épisodes sont clairement et joliment illustrés par Costa Nicoletta.

• *Gallo cristallo*, conte populaire d'animaux de la région des *Marche*. Il fait l'objet d'une séquence (5 séances de 45 minutes) publiée sur le site Primlangues ([www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr)) du CIEP.

On peut utiliser en complément la version vidéo incluse dans la série *Sans frontière* (CE2 ou CM1), ainsi que les illustrations fournies à la fin du guide pédagogique (CM1). Elles sont reproductibles à volonté.

• *Giovanni senza paura*, conte populaire toscan. Une séquence lui est consacrée sur le site Primlangues. On en trouve également une version vidéo dans la cassette CE2 *Sans frontière*.

• *Rosmarina*, conte populaire de Palerme, Sicile, adapté et mis en image pour la série *Sans frontière* (CE2 et CM1). On trouvera le texte dans les livrets, et des suggestions pour l'entraînement à la compréhension de l'oral ainsi que des illustrations dans le guide CM1.

## Albums

Il existe toute une série de livres et d'albums mettant en scène *la Pimpa* :

• *I libri di Pimpa*, Altan, ed. Franco Panini ragazzi.

• *Le piccole storie*, Altan, ed. Einaudi ragazzi.

• *Pimpa Gianni e la talpa Camilla*, Altan, ed. Franco Panini ragazzi, 1999.

• *La papera e la foglia, Pensa e ripensa*, Attilio, ed. Giunti Marzocco.

Histoires sans paroles, très simples, qui permettent de réinvestir les premiers éléments langagiers acquis.

• *Piccolo blu e piccolo giallo*, Lionni Leo, ed. Babalibri, 1999.

• *Il piccolo bruco mai sazio*, Carle Éric, ed. Mondadori, 2000.

• *La vera storia di Kamillo Kromo*, Altan Francesco, ed. EL.

• *Cappuccetto rosso verde giallo blu e bianco*, texte et illustrations de Munari Bruno, ed. Einaudi ragazzi, 1999.

• *Pinocchio*, Collodi Carlo, dont on peut raconter les principaux épisodes choisis en fonction des savoir-faire langagiers et éléments linguistiques visés.

On choisira une édition dont les illustrations constituent un support efficace pour le récit et offrent une aide réelle à la compréhension.

• *Le Avventure di Pinocchio*, Collodi Carlo, illustrations de Mussino Attilio, ed. Giunti, 1995. Les nombreuses illustrations (127 dessins noir et blanc et 8 planches couleur) constituent un support efficace pour le récit. Voir aussi les éditions illustrées par Innocenti et Mattotti.

## Divers

- *Gli imparalibri*. Albums cartonnés servant à découvrir couleurs, nombres... (*Pimpa, di che colore è? Pimpa che differenza c'è? Pimpa, dov'è?*)
- *Il gioco del contrario*, Costa Nicoletta, Emme Edizioni, 1999. Permet d'éclairer le sens d'un certain nombre de qualificatifs courants.
- *I mesi*, Costa Nicoletta, ed. Fabbri, 1998.
- *Oggi sono andato al supermercato*, Parazzoli Paola, ed. Fabbri, 1997.
- *Io pilota, educare alla strada*, Marinelli Elvira, ed. Giunti Junior-Demetra, 2001.

## Revues

- Le mensuel *Pimpa: Pimpa, giochi e letture per bambini che crescono*, destiné aux enfants de 3 à 7 ans, est vendu en kiosque ou sur abonnement.
- *Erasmus, il mio primo quotidiano*, ed. Emmeffe Editoriale Charta. Abonnement : voir le site [www.erasmoquotidiano.it](http://www.erasmoquotidiano.it)
- *Il mio giornalino, il giornale dei bambini in Francia* (6 numéros/an), 28, rue Tillier, 75012 Paris.

## Chansons

- *Canti per giocare*, Goitré R., ed. ESZ (Edizioni Suvini Zerboni), 1980 (textes et cassette).
- *Giacomo che danza*, Cavedon F., ed. Città del sole, Milan (textes et cassettes).
- *Marcondirondello, i canti per bambini nella tradizione popolare italiana*, ed. Giunti : chansons du patrimoine dont une grande partie est exploitable en classe (livre et cassette).
- *Canzoncine e filastrocche tradizionali, canzoni tradizionali*, ed. EDM-Demetra, 2001 : chansons, conte et filastrocche traditionnelles mises en musique (deux cassettes ou un cédérom).
- *Cantiamo e danziamo, canti gestualizzati e danzati*, n° 1 (19 chansons), Varnavà Stefano, 1995, n° 2 (24 chansons), Varnavà Stefano, Voglino Cristina, 2000, Rugginenti editore (textes, musique, indications d'utilisation et cassettes).
- *Filastrocche per cantare*, Rodari Gianni, ed. Giunti (livre et cassette), 1994.

## Vidéo et DVD

- *I video della Pimpa*, ed. Città del sole, Milan.
- *Sei piccole storie di Altan*, ed. Città del sole, Milan.
- *I cartoni dello zecchino d'oro*, RAI, 2001 : la mise en image de qualité permet un travail efficace à partir des chansons proposées.
- Série *Italian sans frontière*, éd. CNDP, 1997 : les modules « Patrimoine » et « Culture » de CE2 et CM1. La série CM1 propose une didactisation modeste, permettant notamment un entraînement à la compré-

hension de l'oral. Les unités 9 et 18 proposent 10 chansons du patrimoine illustrées.

- DVD *Italian sans frontière*, éd. CNDP, 2002 : reprend l'ensemble des modules tournés à l'étranger pour les séries *CE2 et CM1 Sans frontière* avec des suggestions d'exploitations pédagogiques, notamment pour la compréhension de l'oral.

## Films

- *La Freccia azzurra*, dessin animé d'Enzo d'Alò, d'après Rodari. D'excellente qualité, il met en scène *la befana*.
- *Pinocchio*, film de Luigi Comencini, SPA Sampaolo Audiovisivi Univideo, 1986 (*consentita visione per fini didattici*, utilisation autorisée dans le cadre didactique) : la meilleure adaptation cinématographique à ce jour de l'œuvre de Collodi.

## Émissions télévisées

- *L'albero azzurro*, émission destinée aux enfants de la maternelle, RAI Uno. Le samedi et le dimanche matin. Disponible en cassettes, ed. CPTV, Milano.
- *La melevisione*, RAI Tre, en semaine.

## Cédéroms

- *Poliglotta per caso* (découverte de la langue, essentiellement du lexique, et entraînement à la compréhension de l'oral), ed. Dida el Milano, 1996, label RIP.
- *Quizztop, italien*, éd. Jocatop, Nancy (à paraître, 2002).

## Ouvrages de référence pour le maître

- *Grammatica della fantasia*, Rodari Gianni, ed. EL Trieste, 1991.
- *Grammaire de l'imagination*, Rodari Gianni, ed. Rue du monde, 1997.
- *Giocondo s'impara*, Galli L., ed. Berti Piacenza (*Giochi per la scuola elementare ; Giochi per la scuola materna*).
- *I giochi dei bambini, a cura di Giampaolo Dossena*, Arnold Arnold, ed. Mondadori, 1996.
- *I giochi dei bambini italiani*, ed. Guerra, 2002.
- *Senza parole, 100 gesti degli Italiani*, Diadori P., ed. Bonacci, 1992.
- *Supplemento al dizionario italiano*, Munari B., Corraini editore, 1991.
- *Maschere, la storia segreta*, ed. Demetra, 2000.
- *Qualità, scènes d'objets à l'italienne*, Cirio Rita, ed. du May, 1994.

## Sites

Se reporter au site Primlangues du CIEP ([www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr)), qui propose une sélection de sites utiles.

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



► **Établir une progression en fonction des projets de l'école**

Pour cela, il convient de :

- bien connaître le programme ;
- déterminer les objectifs en fonction d'un projet à court, moyen ou long terme ;
- établir la progression en tenant toujours compte des acquis des élèves ;
- rechercher les supports et matériels les plus pertinents pour aider à la construction du sens ;
- élaborer des fiches par séquence et séance (voir fiche 2, p. 31) ;
- prévoir la trace écrite ou visuelle à construire avec l'élève à lui donner ;
- prévoir les items d'évaluation d'étape les plus pertinents (langue mais aussi culture) ;
- prévoir des moments d'entretien collectif pour aider les élèves à mesurer les progrès effectués ;
- prévoir des fiches d'autoévaluation pour les élèves.

Il faut cependant garder à l'esprit que tout n'est pas à évaluer.

Il est indispensable de s'appuyer sur le connu pour aller vers le nouveau. Les élèves doivent réaliser que leurs efforts leur permettent de progresser ; tous n'auront pas la chance de pouvoir parler l'italien à l'extérieur de l'école.

Il est important que l'élève puisse avoir conscience de ses progrès.

Ce peut être aussi l'occasion de moments visant :

- l'aide à la mémorisation ;
- le développement de stratégies pour mobiliser le connu à bon escient (la mobilisation des connaissances dans le cadre d'un transfert est en effet un problème majeur).

► **Aide à la construction du sens**

– Prévoir des référents visuels (images, objets...), sonores (bruitage), des documents ou objets authentiques...

– Bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions.

► **Aide à la reproduction des sons**

L'enseignant doit apporter son aide en cas de :

- mauvaise restitution de phonèmes ;
- mauvais schéma rythmique ou intonatif.

Il est important que l'élève puisse construire du sens sans aide donnée dans la langue nationale. Pour cela, il faut qu'il puisse prélever des indices sans ambiguïté. Peu à peu, au cours de l'activité, il vérifiera les hypothèses émises et accédera ainsi au sens.

Une aide peut être apportée par la gestuelle. Par exemple, la première fois que le maître demande, en langue étrangère, à un élève de venir, il peut accompagner l'injonction d'un mouvement significatif de la main. Après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront à son sens, avant de se détacher de l'image pour ne conserver que le sens.

S'assurer que l'élève a bien entendu le modèle. Le faire répéter mais sans trop d'insistance. La répétition par un pair peut être utile car l'élève mobilise alors ses capacités d'écoute.

Lui faire prendre conscience du placement de la langue, de l'ouverture de la bouche...

Frapper dans les mains pour ponctuer le rythme. Accompagner la chaîne parlée d'un mouvement de main pour souligner le schéma intonatif de la phrase.



# émarche et déroulement de la séance

## Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques

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

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

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

#### Objectifs de la séance

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

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

#### Les prérequis

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

#### Phonologie

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

### **Matériel à prévoir**

Objets référentiels.

Cartes-images (*flashcards/Bildkarten*).

Fiches « Bingo ».

Tableau à double entrée.

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

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

### **Rituel d'entrée en classe**

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

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

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

- on évite de proposer un schéma figé ;
- on met à profit les opportunités offertes par la situation du jour.

### **Vérification des prérequis**

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

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

### **Présentation de la notion ou de la fonction nouvelle**

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

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

### **Appropriation phonologique de la notion ou de la fonction**

Cette phase nécessite :

- des répétitions collectives pour que les élèves prennent de l'assurance ;
- des répétitions individuelles pour permettre le bon placement des phonèmes et des schémas accentuels et intonatifs.

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

### **Phase de vérification de la compréhension**

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

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

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

### **Phase dite d'autonomie**

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

### **Évaluation**

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

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

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

### **Un flux langagier long**

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

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

# L

## es activités au service des compétences

### Activités de compréhension de l'oral

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

#### Écouter et comprendre des messages brefs

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

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

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

#### Écouter et comprendre des saynètes ou des histoires

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

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

#### Pourquoi lire des histoires ?

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

#### Les histoires peuvent être racontées

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

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

#### La compréhension

Elle est possible grâce :

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

- aux inférences de sens;
  - aux mimes et aux gestes du lecteur ou du narrateur.
- Si l'on veut qu'un entraînement linguistique soit possible, les histoires doivent répondre à certains critères :
- être écrites ou réécrites, racontées dans une langue simple ou simplifiée;
  - être liées thématiquement, au moins en partie, à des champs lexicaux et à des fonctions langagières que les élèves ont déjà abordés;
  - motiver les élèves par leur contenu et/ou par l'illustration;

#### Remarque

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

## Activités d'expression orale

### Activités orales de répétition et de reproduction

Elles s'opèrent à partir de :

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

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

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

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

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

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

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

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

Cette phase s'élabore à partir de :

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

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

## Activités de compréhension de l'écrit

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

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

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

## Activités d'expression écrite

### Activités écrites de reproduction et de production élémentaires

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

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

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

### Activités de production vers une expression plus personnelle

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

## Activités ludiques

Les objectifs liés à l'activité ludique sont multiples :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le conte est un tout cohérent qui établit un lien entre le monde réel de l'enfant et son imagination. La capacité à construire du sens, à pouvoir anticiper, trouve appui dans l'habitude de l'enfant à imaginer la suite d'une histoire. Le fil de cette histoire sera le lien entre les différentes séquences d'apprentissage. La langue d'apprentissage s'intègre ainsi à la culture de l'enfant, prend une valeur importante à ses yeux, s'inscrit dans son patrimoine et peut être partagée à l'extérieur de l'école.

La mémorisation d'un long flux langagier permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative. La répétition perd alors son caractère lassant au profit du plaisir de parler en usant d'expressions plus complexes, permettant à l'enfant de se construire une représentation de la langue valorisante, venant contrebalancer l'emploi des expressions minimales trop souvent privilégiées dans la classe de langue.

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

## Le choix d'un conte

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

### Les objectifs

#### Mémoriser pour mieux comprendre

À partir d'un conte, le maître peut :

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

→ faire jouer le conte dans sa version simplifiée ;

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

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

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

→ faire jouer la version transposée ;

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

→ faire jouer la version « élèves ».

À présenter devant :

– des élèves de maternelle ;

– une autre classe de l'école ;

– les parents d'élèves ;

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

– une association (personnes âgées...) ;

– les correspondants.

#### Lien avec les autres champs disciplinaires

D'autres domaines pourront être abordés :

– les arts plastiques ;

– la musique, le chant ;

– les mathématiques, les sciences, la technologie ;

– l'EPS, la danse ;

– le travail métalangagier de comparaison avec le français.

## Éléments à prendre en compte

### Questions préliminaires

Ce conte est-il :

- connu des élèves (dans ce cas la compréhension globale sera facilitée) ?
- susceptible d'être transposé (en fonction des objectifs choisis) ?
- un support à dimension culturelle :
  - commun à différentes cultures ?
  - traité différemment en français et en langue étrangère (ce qui permet d'émettre des hypothèses sur la raison des variantes...) ?

### Le lexique

Le lexique utilisé est-il :

- difficile, très riche, abordable, plutôt simple ?
- susceptible d'être réinvesti dans des situations de communication ?

Le lexique permettra-t-il :

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

### Les structures

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

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

### Les types de phrase

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

### La phonologie

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

## Le choix de la démarche

### Lecture du conte

- Hors séquence de langue, lecture du conte en français si une version existe ;
- lecture du conte en langue d'apprentissage, dans son intégralité.

### Segmentation du conte

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

### Aide à la compréhension

- Par la modulation de la voix ;
- par des référents visuels (illustrations, figurines, attributs des personnages).

Ces référents représentent une aide :

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

### Supports complémentaires

- Enregistrements audio, vidéo, films, pièces de théâtre...

## Participation des élèves

Quelle tâche leur donner ?

- Tous s'approprient le texte intégral ou modifié (ils seront ainsi polyvalents lors des séquences de jeux de rôle) ;
- les rôles sont distribués dès le début du module (chaque élève conserve son rôle mais est attentif aux autres) ;
- des équipes d'acteurs sont constituées (plusieurs élèves peuvent tenir le même rôle).



# Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines

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

# Bilan des acquisitions

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

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

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

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



# Document « passerelle »

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



## Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève

Classe/groupe :

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





Classe / groupe :																										
Parler des autres, parler de son environnement																										
È mia sorella			È un frutto			Sono i miei genitori			È bello / a, Grande .....			Sono italiani / italiane ?			Chi è ?			Che animale è ?			Che cos'è ?					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Com'è ?			Di che colore è ?			Bianco, nero, azzurro, rosso, verde, giallo			Arancione, rosa, viola, marrone, blu			Ha .....			Hanno .....			C'è .....			Ci sono .....					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Di chi è ?			È tuo / suo ?			È mio / a non è mio / a			È di Paolo			Quanti / e .... ?			... 10			... 31			... 100					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
10 ... + pluriel			Che tempo fa ?			Fa caldo / freddo			Il tempo è bello / brutto			Piove			Nevica			C'è il sole			C'è vento					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Che giorno è ?			È lunedì			È sabato 20 ottobre			Che ora è ?			È mezzogiorno / mezzanotte			È l'una			Sono le dieci			Sono le dieci e un quarto					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Sono le dieci e mezzo			Sono le dieci e cinque			Dov'è ?			Dove sono ?			È qui / là			Sono qui / là			..... vicino (a)			..... sotto / sopra					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
..... dentro / fuori			davanti / dietro			Ora / adesso			Prima			Dopo			Poi			A mezzogiorno, mezzanotte			Alle quattro					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Oggi			Ieri			Domani			La mattina			Il pomeriggio			La sera			La notte			... e ...					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
... o ...			Perché .....																							
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1																					
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2																					



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