

UPE2A : OUTILS PEDAGOGIQUES

- 1/LE FRANÇAIS VERS LES DISCIPLINES
- 2/LANGUES ET GRAMMAIRES
EN (ILE DE) FRANCE (LGIDF)
- 3/REGARDONS NOS LANGUES
- 4/AUTRES THÈMES
- 5/QUELQUES OUTILS
- 6/LIVRES DE JEUNESSE

LYON
21 juin 2017

1/LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

*activités en direction de l'histoire,
la géographie, l'enseignement moral et civique,
les mathématiques, les sciences de la vie et de
la terre, la technologie*

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

- « Un retour aux énoncés et aux notions présentées par les professeurs et les manuels des autres disciplines s'avère nécessaire dans le cours de FLS. Ils doivent être intégrés aux séquences pédagogiques. »

*Le Français Langue Seconde,
Direction de l'enseignement scolaire, Repères Collège,
CNDP, 2000*

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

- « Le professeur de FLS aura pour tâche de bâtir des activités d'écrits préparant aux évaluations du FLM et des autres disciplines. »

*Le Français Langue Seconde,
Direction de l'enseignement scolaire, Repères Collège,
CNDP, 2000*

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

« Les savoirs disciplinaires (français, mathématiques, histoire, ...) sont clairement identifiables puisqu'ils font l'objet de matières séparées, mais les modalités langagières qui permettent d'y accéder restent difficilement accessibles aux élèves. »

*Valérie Spaëth,
Le français langue de scolarisation et les disciplines
scolaires, in Immigration, Ecole et didactique du
français, Didier 2008*

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

« L'acquisition des connaissances en contexte scolaire, quels que soient les contenus disciplinaires (mathématiques, géographie, ...) passe par le langage, même si elle ne se réduit pas à des acquisitions langagières.

La construction des connaissances et des compétences dépend largement de la maîtrise des discours scientifiques et techniques qui sont produits dans la langue de scolarisation principale. »

*Jean-Claude Beacco,
Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires,
le Français comme langue de scolarisation,
CNDP-CRDP, 2012*

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

LES MOTS DANS LES AUTRES DISCIPLINES

	6ème		5ème	
	<i>Total manuel</i>	<i>Acquis estimé</i>	<i>Total manuel</i>	<i>Acquis estimé</i>
Français	1989	537	2622	1373
Histoire -Géo	1912	760	4211	2357
Education civ.	872	357	421	240
Anglais	716	443	1164	768
SVT	402	120	776	388
Maths	167	88	203	124

Alain Lieury, 1997
FLS de Gérard Vigner 2009

- Une recherche avec les enseignants de l'équipe pédagogique sur les particularités langagières spécifiques de leur discipline doit être effectuée collectivement.
- L'organisation des programmes et même parfois des disciplines dans les pays d'origine de nos élèves allophones n'est pas toujours identique à la nôtre et certains contenus disciplinaires attendus peuvent être acquis et d'autres non.
- Le professeur de français n'est pas en charge de l'enseignement des notions disciplinaires mais il participe à la transmission de la langue des autres disciplines.



PROGRAMME CYCLE 3

6^e : Humanité et migrations, récits fondateurs, croyances, citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire av JC

En cycle 3, les élèves apprennent à distinguer l'Histoire et la fiction, à s'interroger sur le passé, à construire des repères historiques communs pour comprendre l'actualité.

PROGRAMME CYCLE 4

5^e : Moyen Âge-XVII^e : Islam, féodalité, christianisme, émergence de l'État, Afrique. **4^e :** du XVII^e au XIX^e, Lumières esclavagisme, révolution industrielle **3^e XX^e-XXI^e :** le monde depuis 1914

En cycle 4, on étudie des moments marquants et on travaille sur les sources historiques reliées à un contexte. La démarche chronologique est affirmée.

LE FRANÇAIS EN HISTOIRE

- **Datation**, chiffres et nombres latin
- **Lexique** de la durée
- **Frise historique** chronologique avec son vocabulaire, ses périodes
- **Certains marqueurs temporels essentiels**, avant, hier, depuis, souvent, jamais, toujours, ...
- **Forme passive**
- **Adverbes et prépositions** indiquant temps, espace et localisation
- **Présent et imparfait** en priorité
- **Lexique documentaire** : carte, tableau, graphique, photo, ...

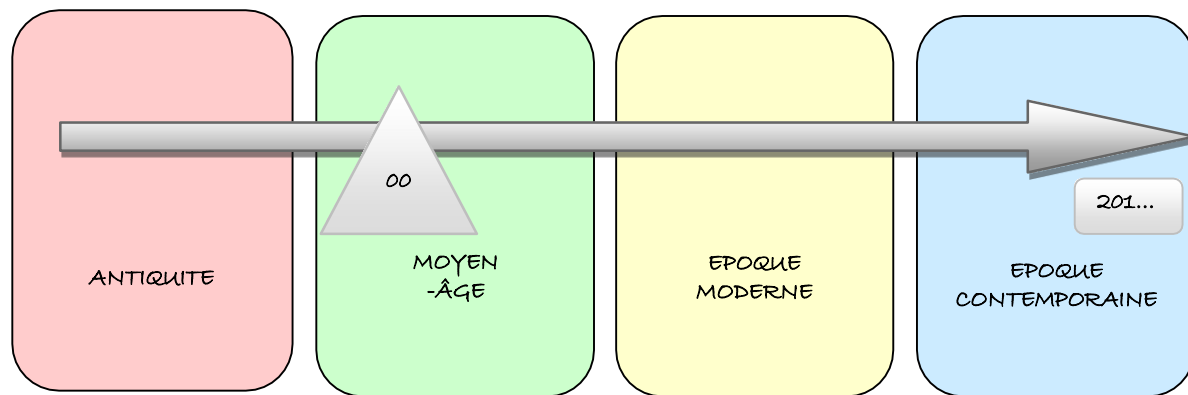


LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

LA FRISE HISTORIQUE

Recherchez des informations sur les personnages représentés. Placez les portraits sur la frise.

★ : personnages 1, 2 et 3 ★★ : personnages 4, 5 et 6 ★★★ : personnages 7, 8, 9 et 10.



1/Alexandre le Grand



2/ COPERNIC



3/COLOMB



4/MOÏSE



5/GUTENBERG



6/JesusChrist



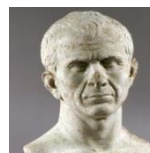
7/DE VINCI



8/MAHOMET



9/CHARLEMAGNE



10/CESAR

○CYCLE III, 6^e

○PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES

Rome, du mythe à l'histoire - Naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste

○ COMPÉTENCES VISÉES

Situer chronologiquement des grandes périodes historiques. Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Présenter l'organisation des repères historiques datation, siècles (chiffres romains), périodes...

Questionner les élèves sur leurs connaissances de ces périodes et si elles étaient organisées de la même manière dans leurs programmes scolaires.

Faire dessiner à chaque élève sa frise historique ou en réaliser une de taille importante qui sera affichée.

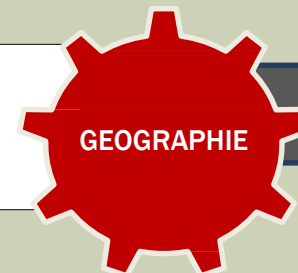
Rechercher les définitions des périodes historiques et en faire rédiger des présentations simplifiées.

Répartir le nombre de personnages à travailler en fonction du niveau des élèves.

Demander aux élèves de rédiger une fiche par personnage avec les informations essentielles : nom et prénom, dates éventuelles de naissance et de décès, fonction ou caractéristique du personnage.

Faire positionner les personnages sur la frise et **situer** la période historique.

Proposer d'autres personnages historiques, par exemple des pays d'origine des élèves.



PROGRAMMES CYCLE 3

6^e : notion d'«habiter», l'organisation des espaces variés et des pratiques humaines

Le cycle 3 est centré sur la notion d'« habiter », sur l'organisation des espaces variés (métropole, littoraux), sur les pratiques des humains dans ces espaces et sur les enjeux liés au développement durable des territoires.

PROGRAMMES CYCLE 4

5^e : démographie, ressources, développement et risques, **4^e** : urbanisation du monde, mobilités humaines et espaces transformés par la mondialisation, **3^e** : dynamiques et aménagements territoriaux de la France et de l'Union européenne.

Au cycle 4, l'objectif principal est la compréhension des enjeux du monde actuel.

LE FRANÇAIS EN GEOGRAPHIE

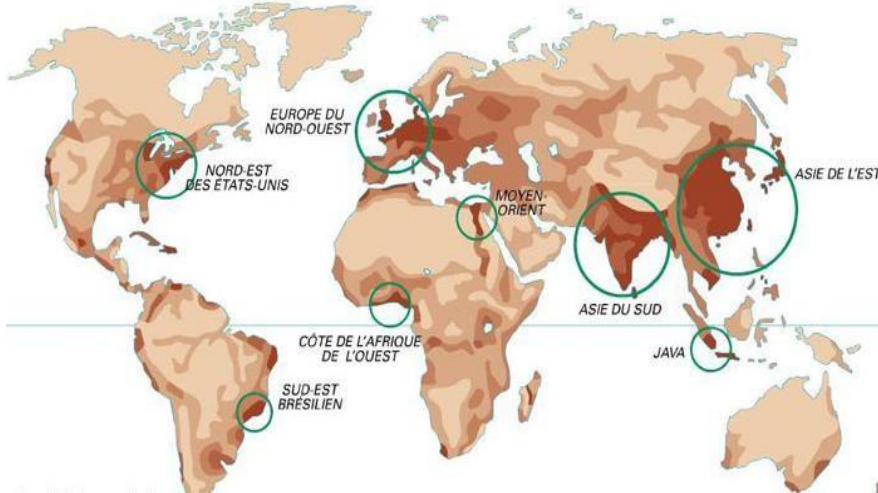
- **Noms** de pays (avec leurs majuscules), de populations, ...
- **Vocabulaire** concret des thématiques des séances
- **Connecteurs logiques** :
expliquer un fait,
exprimer une cause
- **Verbes spécifiques des consignes** : localiser, situer, décrire, citer, nommer, classer, comparer, confronter, ...
- **Outils de la description** : compléments de nom, relatifs, adjectifs qualificatifs, point de vue externe, indicateurs spatiaux
 - **Figures d'analogie, de substitution** : comparaison, métaphore.



LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

- **CYCLE III, 6^e**
- **PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES**
Habiter un espace de faible densité. Répartition de la population mondiale
- **COMPÉTENCES VISÉES**
Nommer, localiser les grands repères géographiques et les caractériser.

Document 1 : Repérer des informations sur un planisphère



Document 2 : Quelle répartition de la population mondiale ?

★/★/★/★/★ Les deux principaux foyers de peuplement sont l'Asie de l'est (1,5 milliard) et le sous-continent indien (1,5 milliard). A eux deux ils totalisent près de 46% de la population mondiale...

★★/★★★ La répartition de la population mondiale est irrégulière : 70% des hommes vivent sur 10% de la superficie de la planète. 60% des hommes vivent à moins de 60 km des côtes.

★★★ L'Europe, hors Russie, avec 583 millions constitue le troisième grand foyer de peuplement. On distingue plusieurs foyers secondaires.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Présenter les objectifs de la séance. **Faire identifier** les continents sur le Document 1. **Demander** à chaque élève de situer son pays d'origine sur le planisphère. **Proposer** des planisphères issus d'autres parties du monde (Etats-Unis, Chine). **Faire apparaître** les différences. **Expliciter** le vocabulaire spécifique du Document 2. **Interroger** sur les chiffres de répartition de la population mondiale. **Vérifier** leur connaissance de la notion de pourcentage et du vocabulaire des grands nombres (millier, million, milliard, ...)

Montrer l'inégalité de la répartition des peuplements. **Lire et faire lire** oralement le poème du Document 3. **Présenter** le poète. **Questionner** sur le sens de cette poésie, les oppositions entre *seconde* et *éternité*, *Paris* et *astre*... **Mettre en évidence** le sens des quatre derniers vers et leur beauté poétique. **Susciter** la production de poèmes courts sur un lieu ou une ville de leur connaissance.

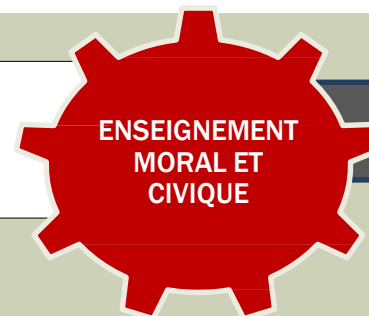
Document 3 :

LE JARDIN

Des milliers et des milliers d'années
Ne sauraient suffire
Pour dire
La petite seconde d'éternité
Où tu m'as embrassé
Où je t'ai embrassée
Un matin dans la lumière de l'hiver
Au parc Montsouris à Paris
A Paris
Sur la terre
La terre qui est un astre.



Jacques Prévert
Paroles, 1946



PROGRAMMES
CYCLES 3 ET 4

6^e-5^e-4^e-3^e : sensibilité, soi et les autres ; droit et règle : des principes pour vivre avec les autres ; jugement : penser par soi-même et avec les autres ; engagement : agir individuellement et collectivement

Les thématiques sont communes aux deux cycles et les objectifs de formation visés se complexifient progressivement.

LE FRANÇAIS
EN ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

- **Glossaire spécifique** : citoyenneté, laïcité, démocratie, discrimination, droits ...
- **Champs lexicaux thématiques** qui vont faciliter la compréhension des éléments de programme et aider à l'élaboration d'une trace écrite.
- **Outils de la description**
- **Textes supports** de la discipline (articles de la Constitution, Droits de l'Homme, Charte de la laïcité, ...) et **extraits de textes** classiques ou littéraires en lien avec les thématiques travaillées
- **Lexique** permettant d'argumenter, formuler une opinion, d'expliquer une règle ou une cause,
- **Verbes** devoir et pouvoir

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

COMPRENDRE LES PRINCIPES DE LA LAÏCITÉ

Les principes de la laïcité concernent l'Etat et la société civile, c'est-à-dire nous tous.

Texte 1 :

Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, article 10, 1789.

Texte 2 :

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.

Constitution de la Ve République, article 1^{er}, 1958.

Texte 3 :

Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

Loi du 15 mars 2004, article 1^{er}.



○CYCLE III, 6^e

○PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES

Valeurs et symboles de la République française - Respect des différences - Egalité entre les filles et les garçons.

○COMPÉTENCES VISÉES

Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi, les principes, les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.

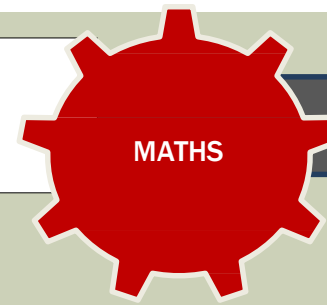
PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Expliquer les objectifs de l'enseignement moral et civique : transmettre les règles de la vie en société, en famille, au collège, dans la commune. **Présenter** et **définir** avec les élèves le principe de laïcité, les notions de république, de démocratie, de respect de l'autre et de ses croyances.

Faire décrire ce que montre l'affiche sur la loi du 15 mars 2004. **Identifier** les symboles de la République représentés sur l'illustration : devise, drapeau, bonnet phrygien. **Expliciter** les principes de droit et de devoir. **Faire reformuler** l'idée dominante de chaque texte sous une autre forme. **Questionner** sur les principes à respecter dans une école laïque.

Interroger les élèves sur les différences éventuelles avec les règles en place dans les collèges de leurs pays d'origine.

Montrer les différences que cela induit dans le quotidien de l'élève.



PROGRAMMES CYCLE 3

6^e : proportionnalité, représentation des données, nombres décimaux, calcul mental, utilisation de la calculatrice, reconnaissance et construction de figures, notions de symétrie, unités de mesure, angles

PROGRAMMES CYCLE 4

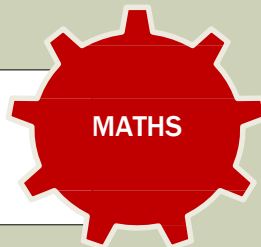
5^e-4^e : pourcentages, outils statistiques, repérage sur droite ou plan, calcul nombres relatifs entiers et décimaux, littéral, figures de l'espace, symétries, calculs d'aires et de volumes

3^e : éléments de base en statistique descriptive et en probabilités, calculs numérique et littéral, figures de base, plan et espace et changements d'unités...

LE FRANÇAIS EN MATHÉMATIQUES

- **Vocabulaire spécifique** : origine, extrémité, point, centre, moitié, milieu
- **Mots polysémiques** : table, figure, sommet, produit, car, donc, si, ...
- **Adjectifs essentiels** : droit, perpendiculaire, parallèle, fractionnaire, égal
- **Articles définis** (« les rectangles ont 4 angles droits »)
- **Présent-passé composé** fréquents et **imparfait** rare dans les consignes
- **Impératif**
- **Ponctuation** : (parenthèses, et signes particuliers (=, %, <, $\sqrt{\quad}$, $\frac{1}{4}$, $\geq$, $\emptyset$)
- **Verbes de consigne aux nuances importantes** (démontrer, justifier, ...)
- **Explicitation des actions majeures** en mathématiques : chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer
- **Outils linguistiques** permettant de construire une narration de recherche

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES



- **CYCLE III, 6^e**
- **PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES**
Sens des opérations - Proportionnalité
- **COMPÉTENCES VISÉES**
Mémoriser des faits numériques et des procédures élémentaires de calcul.
Identifier une situation de proportionnalité entre deux grandeurs

Exercice 1 : Vocabulaire spécifique

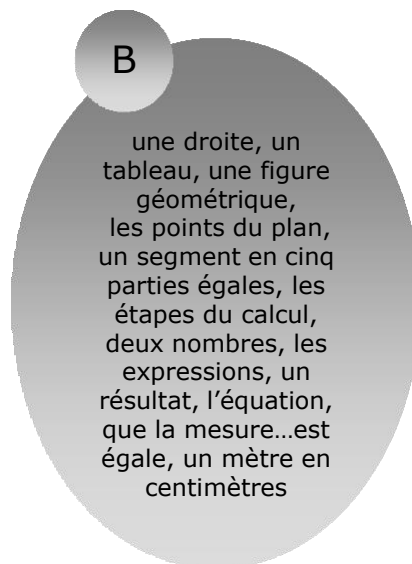
Complétez par le mot correct : *double, triple, opposé, produit, quotient, somme, différence.*

- ★ 1000 est le _____ de 500.
15 est la _____, résultat de l'addition de 10 plus 5
- ★★ 450 est le _____ de 150.
15 est le _____, résultat de la multiplication de 3 par 5.
- ★★★ - 5000 est l'_____ de 5000.
150 est le résultat du _____ de 750 et 5.
2 est la _____, résultat de la soustraction 6 moins 4

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Formaliser un temps d'appropriation de la consigne. **Proposer** une rédaction différente de la consigne (« *écrire dans les rectangles les bons mots* », ...). **Faire rechercher** le sens des mots proposés dans les dictionnaires.
Demander aux élèves d'expliquer oralement leur choix de réponse.

Exercice 2 : Verbes d'actions



★ / ★★ / ★★★

- 1) Reliez les mots de la bulle B qui conviennent aux verbes de la bulle A.
- 2) Expliquez avec d'autres mots chaque consigne reconstituée.
- 3) Recherchez les trois signes mathématiques qui expriment l'action de comparer.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Faire rechercher dans les dictionnaires les définitions des verbes de la bulle A et des noms et adjectifs de la bulle B puis les expliciter.
Identifier les mots importants de la consigne, particulièrement les verbes.
Proposer une expression reconstituée et en expliciter le sens : « vérifier les étapes du calcul signifie » **Demander** aux élèves de reformuler chaque question et faire écrire les meilleures propositions. Faire de même avec les expressions reconstituées.
Mettre en évidence la polysémie de certains verbes et expliquer les différences de sens que cela peut impliquer à partir d'exemples. Le verbe « comparer » n'implique pas la même attente en cours de français ou de mathématiques [$</>$].
Poursuivre l'activité avec d'autres verbes : démontrer, résoudre, convertir, déduire ...



PROGRAMMES
CYCLE 3

6^e : structure de la matière à l'échelle macroscopique, mouvement, énergie et information, le vivant, diversité et fonctions qui le caractérisent, objets techniques, leur réalisation et leur fonction, la planète Terre, les lieux de vie.

PROGRAMMES
CYCLE 4

5^e–4^e–3^e : étude des objets techniques dans leur réalité sociale. Trois dimensions : ingénierie/design (comprendre, imaginer réaliser des objets)/socio-culturelle (discuter les implications de la transformation du milieu par les objets et systèmes) et scientifique (résoudre des problèmes techniques).

LE FRANÇAIS EN SVT

- **Vocabulaire spécifique** : milieu, espèce, environnement, ... - **Préfixes/suffixes scientifiques** : mega, giga, micro, phone...
Textes littéraires courts et descriptifs liés aux thématiques - **Argumentaires** distinguant fait, hypothèse et conclusion - **Connecteurs logiques**, comparaison et superlatif - **Lecture de graphique**, schéma/tableau à double entrée

LE FRANÇAIS EN TECHNOLOGIE

- Activités en **communication orale**- **Champs lexicaux** qui rendent possible l'exécution des activités - **Vocabulaires spécifiques** : TICE, matériel (perceuse, cisaille,...), fabrication - **Textes thématiques** (objet, énergie, habitat, matériaux, communication) - **Documents authentiques** fiche technique : dessin, liste de matériel, éléments de fabrication, situation problème, notice, - **Formulation d'une problématique**, forme interrogative - Falloir, devoir, formulation d'une hypothèse

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

S.V.T

Séance 1 :

SELON LES CONDITIONS DU MILIEU, LES ANIMAUX SONT VISIBLES OU CACHÉS.

DOCUMENT 1



★ « Je sors dès qu'il y a du soleil et je me réchauffe sur les pierres. Dans la journée, je suis très actif : je poursuis les insectes. En fin d'après-midi, je rentre me cacher sous les pierres et reste immobile toute la nuit. »

DOCUMENT 2



★★ « Pendant l'été, j'aime me promener après la pluie ou quand la rosée du matin mouille les fleurs. Je dévore les plantes les plus tendres. Si la sécheresse s'installe, je rentre dans ma coquille et reste plusieurs jours immobile à attendre la pluie. »

DOCUMENT 3



★★★ « J'attends la tombée du jour pour sortir de ma cachette et partir à la recherche d'insectes, de vers et d'escargots. Mes chasses peuvent durer toute la nuit. Au petit matin, je rentre me coucher bien à l'abri dans une haie ou sous un tas de bois. »

- ★/★★/★★★ 1/ Nommez l'animal correspondant à la photographie et au texte.
2/ Complétez le tableau.

Nom de l'animal	Quand est-il actif ?	Quand est-il inactif ?
★		
★★		
★★★		

★★★ 3/ Complétez les phrases suivantes :

- Les lézards préfèrent sortir plutôt que la nuit.
- Les escargots préfèrent sortir plutôt qu'en période de sécheresse -
- Les hérissons préfèrent sortir plutôt que la journée.

- **CYCLE III, 6^e**
- **PARTIE DU PROGRAMME**

CONCERNÉE

Observation des êtres vivants et de leur environnement proche.

- **COMPÉTENCE VISÉE**
Utiliser différents critères pour classer les êtres vivants

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Expliciter les guillemets employés pour chaque texte.

Interroger sur le narrateur.

Mettre en évidence les verbes d'actions : sortir, poursuivre, se promener, partir...

Rechercher les champs lexicaux opposés éventuels : la chaleur : soleil, réchauffer, journée été, sécheresse, matin et le froid : nuit, pluie, mouiller, tombée...

Montrer les comportements semblables et différents des trois animaux.

Proposer la production d'autres affirmations pour l'exercice 3 : les lézards préfèrent manger, se cacher ...

Effectuer une recherche au CDI ou sur Internet sur différents animaux.

Susciter la production d'une trace écrite qui résume l'essentiel de ces contenus.

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

S.V.T

Séance 2 :



Rizière en Chine

★/★★/★★★ Complétez le tableau avec des éléments présents sur la photographie.

Eléments minéraux	Eléments vivants		Traces de l'activité humaine
	animaux	végétaux	

○CYCLE III, 6^e

○PARTIE DU PROGRAMME CONCERNÉE

Observation des êtres vivants et de leur environnement proche.

○COMPÉTENCE VISÉE

Relier le peuplement d'un milieu et les conditions de vie.

Propositions d'activités

Faire lire et expliquer la légende de la photographie.

Faire nommer les éléments présents les plus facilement repérables : montagnes, paysan, champs, plantations, arbres, ...

Et les conditions de vie Identifier les autres éléments plus discrets ou non visibles : poteau électrique, routes, ...

Interroger sur les animaux non visibles sur l'image : insectes, rampants, oiseaux, ...

Faire décrire le personnage au premier plan de la photo : ses habits, son activité, ce qu'il porte, les difficultés de son travail ...

Expliciter le vocabulaire spécifique employé dans le tableau : minéraux et végétaux.

Demander à chaque élève de présenter une photographie qui montre son ancien environnement proche et d'évoquer les végétaux, les animaux et les minéraux de son pays d'origine.

Susciter la production d'une trace écrite qui résume ces interventions.

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

TECHNOLOGIE

- **CYCLE III, 6^e**
- **PARTIE DU PROGRAMME CONCERNÉE**
- **COMPÉTENCES VISÉES**

Identifier les évolutions des objets techniques dans leur contexte. Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs composants.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Donner le vocabulaire spécifique à préparer avant la séance.
Interroger les élèves sur leurs connaissances des composants.
Etudier les passages du texte consacrés à ces composants et **comparer** avec les éléments donnés par les élèves. **Expliciter** les informations complémentaires. **Susciter** la production écrite ou orale d'un argumentaire en faveur d'un ordinateur récent. **Proposer** une étude sur des publicités vantant un nouveau modèle. **Organiser** des interactions orales entre vendeur et client potentiel autour de ce nouveau modèle.

SÉANCE 1 : COMMENT FONCTIONNE UN ORDINATEUR ?

★ / ★★ / ★★★ L'appareil marche à l'électricité. Ses principaux composants sont :

La souris ou pavé numérique sert à sélectionner et à activer les éléments affichés à l'écran. **Le clavier** permet d'ordonner à l'ordinateur. **Le disque dur** stocke des données qui se compte en gigaoctets (Go).

★★★ / ★★★★★

Le lecteur de CD-ROM permet de lire les disques CD-ROM

L'écran ou moniteur avec :

- sa dimension de l'image affichée en nombre de pixels (points par ligne, nombre de lignes).
- la taille de l'écran : les dimensions sont en pouces, mesures de la diagonale de l'écran.

★★★

L'unité centrale avec :

- la carte mère : le cœur de l'ordinateur. Sa vitesse est exprimée en mégahertz (MHz). Plus elle est élevée, plus le processeur est efficace.
- le microprocesseur : c'est le cerveau de l'ordinateur. Il fait circuler les données. Plus c'est rapide, plus l'ordinateur est jugé performant.
- la mémoire vive : l'endroit où les données et programmes sont stockées. Une mémoire importante permet de travailler plus vite.
- les ports USB pour imprimante, modem ...
- la mémoire vidéo, les cartes vidéo et les cartes son.

SÉANCE 2 : L'ORDINATEUR DANS L'HISTOIRE

★ / ★★ / ★★★

ÉVÉNEMENTS	IL Y A ENVIRON
Naissance de la terre	5 000 000 000 ans
Première cellule vivante	4 000 000 000 ans
Premier mammifère	70 000 000 ans
Premier singe	30 000 000 ans
Homohabilis	2 000 000 ans
Boulier chinois	5 000 ans
Première machine à calculer	350 ans
1 ^{er} calculateur électromécanique	70 ans
Premier ordinateur	60 ans
Premier micro-ordinateur	40 ans
Premier Personal Computer	35 ans
Première tablette informatique	15 ans

★★★/★★★★ On est passé en quelques dizaines d'années de l'ère des monstres de dizaines de tonnes, moins performants qu'une calculatrice actuelle, à celle des tablettes et des micro-ordinateurs très puissants.

★★★ Cette technologie est basée sur le transistor, inventée dans les années 70. En 1981 sort le 1^{er} micro-ordinateur composé de 29000 transistors. Aujourd'hui le Pentium 4 d'INTEL en a 42 millions.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Présenter les événements en les explicitant : apparition de..., découverte de ..., trace ... **Rechercher** les mots difficiles ou inconnus. **Susciter** des commentaires sur l'accélération des progrès technologiques. **Interroger** sur les suppositions d'évolution de la science.

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

TECHNOLOGIE

IMAGE 1



IMAGE 2 :



Le charbon est un matériau organique présent dans la roche, formé à partir de la matière des végétaux et utilisé comme combustible dès le XI^e siècle.

SÉANCE 3 : LA MINE DE CHARBON

★/★★/★★★ Le puits avalait des hommes par bouchées de vingt et de trente... Dès quatre heures, la descente des ouvriers commençait. Ils arrivaient de la baraque, pieds nus, la lampe à la main, attendant par petits groupes d'être en nombre suffisant.

★★/★★★

Sans un bruit, d'un jaillissement doux de bête nocturne, la cage de fer montait du noir, se calait sur les verrous, avec ses quatre étages contenant chacun deux berlines pleines de charbon.... Et c'était dans les berlines vides que s'empilaient les ouvriers, cinq par cinq, jusqu'à quarante d'un coup, lorsqu'ils tenaient toutes les cases.

★★★

Un ordre partait du porte-voix, un beuglement sourd et indistinct, pendant qu'on tirait quatre fois la corde du signal d'en bas, "sonnant à la viande", pour prévenir de ce chargement de chair humaine. Puis, après un léger sursaut, la cage plongeait silencieuse, tombait comme une pierre, ne laissait derrière elle que la fuite vibrante du câble....

○ **CYCLE III, 6^e**

○ **PARTIE DU PROGRAMME CONCERNÉE** Diversité de la matière : métaux, minéraux, verres, plastiques, matière organique sous différentes formes..

○ **COMPÉTENCE VISÉE**

Identifier les principales familles de matériaux, des sources et des formes d'énergie

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Présenter rapidement Emile Zola, sa place dans la littérature française et ses engagements. **Faire effectuer** sur Internet une recherche sur les grandes catastrophes minières dans le monde. **Expliciter**, en s'appuyant sur les images 1 et 2 et les connaissances des élèves, les fonctions et l'utilisation du charbon et le travail des mineurs. **Demander** aux élèves de relever les termes qui décrivent les mineurs dans le texte de Zola. **Faire apparaître** la personnification de la mine (*avalait, bouchées, viande, chair humaine, ...*) et son champ lexical. **Questionner** les élèves sur leurs connaissances des sources d'énergie existantes dans leurs pays d'origine et les avantages et dangers de chacune. **Faire rédiger** des fiches sur chacune de ces sources d'énergie.

PROGRAMMES CYCLE 3

6^e : Représentation plastique, catégories d'images - fabrication et relation objet/espace - matérialité de la production plastique et sensibilité à l'œuvre.

PROGRAMMES CYCLE 4

5^e–4^e–3^e : Représentation, réalité, fiction, processus de création, matérialité, objet, œuvre, espace, auteur, spectateur.

Au cycle 3, l'élève interroge l'efficacité des outils, matériaux, formats et gestes au regard d'un projet. Il tire parti de ses expériences et doit identifier, nommer et choisir les moyens qu'il s'invente ou maîtrise. Au cycle 4, il doit nommer quelques œuvres majeures, les rattacher à une époque, dégager les éléments constitutifs (matériau, forme, sens et fonction) et les comparer.

LE FRANÇAIS EN ARTS PLASTIQUES

- **Vocabulaire** de la forme, de la matière, des couleurs, des différentes manipulations, de l'image et de ses transformations, de la composition et de l'organisation de l'espace.
- **Champ lexical de la réalisation plastique** : modelage, dessin, collage, sculpture, photographie, vidéo
- **Lexique simple** et adapté pour décrire des œuvres
- **Outils de la comparaison** : moins que, plus que, autant, comme.
- **Textes simples** sur les courants artistiques
- **Éléments langagiers** permettant d'exprimer un ressenti, un avis argumenté devant une production plastique ou une œuvre d'art
- **Expressions** justifiant un choix et rendant compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.
- **Repères simples** dans le temps et dans l'espace

ARTS PLASTIQUES

LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES



IMAGE 1 Downtown, New York
Henri Cartier-Bresson, 1928



IMAGE 2 Les femmes, 1990, publicité
pour United Colors of Benetton, Oliviero Toscani,



IMAGE 3 Ceci n'est pas une pipe,
René Magritte, 1928

« Appeler Arbre l'image d'un arbre est une erreur puisque l'image d'un arbre n'est assurément pas un arbre. » René Magritte.

○CYCLE III, 6^e

○PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES

Différentes catégories d'image - Prise en compte du spectateur et de l'effet recherché

○COMPÉTENCES VISÉES :

Identifier quelques caractéristiques d'une œuvre d'art. Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Définir les arts plastiques : la forme, l'espace, la couleur, la matière, le temps.

Expliquer que l'image est la représentation d'un être ou d'une chose par les différents arts graphiques comme la peinture ou la photographie.

Présenter l'objectif de la séance : découvrir des œuvres différentes dans les domaines de l'image, de la peinture et développer la capacité de l'élève à observer des œuvres et à pratiquer une activité artistique.

Proposer les trois représentations d'images : peinture, photographie, publicité et

identifier chaque image en les faisant décrire. Comment se composent-elles ? Quels sont les éléments représentés ?

Rechercher les objectifs supposés de ces trois artistes : Cartier-Bresson, Toscani et Magritte. **Expliciter** la citation de ce dernier : « Appeler Arbre ... »...

Faire imaginer le but de ces artistes à la création de ces œuvres.

Innover les élèves sur les œuvres photographiques, picturales ou publicitaires qui les ont marqués.



PROGRAMMES CYCLE 3

6^e : Chanter et interpréter,
écouter, comparer et commenter
explorer, imaginer et créer,
échanger, partager et argumenter

PROGRAMMES CYCLE 4

5^e–4^e–3^e : Réaliser des projets
musicaux d'interprétation ou de
création ; écouter, comparer, construire
une culture musicale commune ;
explorer, imaginer et créer ; échanger,
partager et argumenter

*En fin de cycle 3, l'élève doit être capable de
mettre en lien des caractéristiques
musicales d'œuvres différentes, les nommer
et les présenter avec d'autres œuvres et
savoirs construits par les enseignements,
histoire, géographie, français, sciences,*

LE FRANÇAIS EN EDUCATION MUSICALE

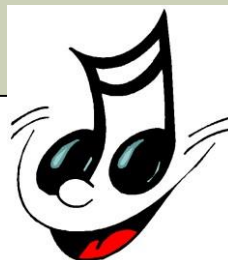
- **Textes simples** sur les différents styles musicaux (classique, jazz, rock, reggae, rap, ...)
- **Lexique spécifique** de l'expression musicale et du chant (temps, tempo, voix, caractère, rythme, son, ...)
- **Termes polysémiques** (timbre, syncope, pulsation...), ...
- **Vocabulaire simple** pour décrire et comparer les musiques
- **Repères temporels et spatiaux**
- **Outils de la comparaison** : plus que, moins que, comme, ainsi que ...
- **Travail de distinction** entre une appréciation subjective et une description objective
- **Recherche documentaire (CDI, internet)** sur les autres formes d'art : cinéma, théâtre, danse, ...



LE FRANÇAIS DES DISCIPLINES

CONNAITRE UN STYLE MUSICAL ET SON CONTEXTE HISTORIQUE ET CULTUREL

UNE MUSIQUE MODERNE : LE JAZZ



Les premières apparitions de cette musique, vers la fin du XIX^{ème} siècle, sont vocales : ce sont les chants des esclaves noirs américains pendant les journées de travail en plein air.

Dans ces chants teintés de religion, on retrouve des thèmes de l'Ancien testament comme Moïse qui délivre les hébreux de l'esclavagisme. On appelle ces chants des « Negro-spirituals ».

Chœur :

*Go down, Moses, way down in Egypt's land,
Telle old Pharaoh, to let my people go.*

Armstrong :

*When Israel was in Egypt land,
Let my people go !
Oppressed so hard they could not stand
Let my people go !
So the Lord said : Go down ! Moses ! ...*

*Extrait de Go down Moses,
Louis Armstrong
The good Book, 1957*



○CYCLE III, 6^e

○PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES

Quelques grandes œuvres du patrimoine -
Vocabulaire simple pour décrire la musique

○COMPÉTENCE VISÉE

Identifier quelques caractéristiques qui
inscrivent une œuvre musicale dans une aire
géographique ou culturelle et dans un temps
historique contemporain, proche ou lointain.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Evoquer les grands courants de la musique
internationale et les **situer** dans l'histoire.

Préciser historiquement et
géographiquement l'apparition du jazz.

Travailler avec les élèves la traduction de
l'extrait proposé :

*« Descends Moïse, rejoins nous
en terre d'Egypte et dis au vieux pharaon
de libérer mon peuple.*

*Quand Israël était en terre d'Egypte,
mon peuple ne supportait plus
d'être si durement oppressé.*

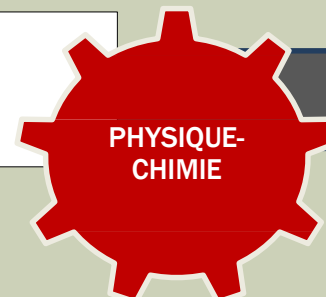
Alors Dieu dit : « Descends Moïse ... »

Proposer des éléments d'explication aux
paroles du morceau d'Armstrong.

Questionner les élèves sur le parallèle à
effectuer avec la situation du peuple noir
américain des années 50-60.

Rechercher sur Internet des images « live »
de ce morceau d'Armstrong.

Proposer d'autres morceaux célèbres de
cette même musique, le *godspel* ou du jazz
plus largement. **Faire intervenir** le
professeur d'Education Musicale
pendant cette séquence.



PROGRAMMES
CYCLE 4

5^e : le rôle
de l'eau dans notre
environnement,
l'électricité, la
lumière

4^e : la molécule,
l'électricité, la
lumière

3^e : la chimie,
l'électricité, la
gravitation.

LE FRANÇAIS
EN PHYSIQUE-CHIMIE

- **Familiarisation à l'écriture** des symboles et formules chimiques
- **Lexiques spécifiques** (atome, molécule, formule, élément, électron, équation, gaz, oxygène, carbone)
- **Verbes** explicitant les manipulations
- **Vocabulaire et syntaxe** pour rendre compte des observations, expériences, hypothèses, conclusions
- **Locutions récurrentes** : lors de, si on, quand ...
- **Entrainement** à l'expression orale dans un débat scientifique
- **Recherche d'informations** sur des sites numériques ou au Centre de Documentation et d'Information



PROGRAMMES CYCLES 3 ET 4

Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps. S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils. Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités. Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière. S'approprier une culture physique sportive et artistique.

L'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap.

LE FRANÇAIS EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

- **Vocabulaire des consignes** : interdits, sécurité, règles de jeu, arbitre, règlement, matériel, joueur, observateur, tuteur, médiateur, ...
- **Lexique** de la numération, des calculs et pourcentages
- **Verbes d'action** : s'échauffer, rouler, sauter, passer, courir, lancer...
- **Communication orale** : restitution d'expérience et d'observation, argumentation, analyse...
- **Représentations graphiques** : sports collectifs, gymnastique rythmique, ...
- **Repères simples** dans le temps et dans l'espace
- **Outils langagiers** permettant de mesurer et quantifier des performances, de les comparer, les classer et les traduire en représentations graphiques.

2/LANGUES & GRAMMAIRES EN (ILE-DE) FRANCE

lgidf.cnrs.fr



Maison des Sciences de l'Homme
Paris Nord



- Toutes les langues fonctionnent selon des régularités phonologiques, syntaxiques, grammaticales qui sont parfois, souvent, ... différentes du français.
- Le professeur qui accueille des élèves allophones, en UPE2A ou pas, n'a pas toujours eu une formation qui lui a permis d'être en contact avec l'histoire et les spécificités des langues du monde.

- Le projet LGIDF a donc pour ambition d'accompagner les enseignants et étudiants de FLE-FLS, mais aussi les professeurs de français langue maternelle, de langues vivantes étrangères et les formateurs linguistiques, en leur proposant des informations et des outils sur les langues de notre environnement.

1. CULTURE GÉNÉRALE

La langue, un patrimoine humain à :

- préserver
- documenter
- partager

2. INTÉGRATION SOCIALE ET DIDACTIQUE DU FLS

- démarche didactique : prise en compte les connaissances de l'apprenant
- explicitation/visibilité/valorisation des langues et cultures 1

3. CAPACITÉS COGNITIVES DES HUMAINS

- Bi-(pluri-)linguisme :
état naturel, fréquent, *favorable* à
l'acquisition d'(une) autre(s) langue(s)

4. APPROCHE CONTRASTIVE : L1 > FRANÇAIS L2

- La grammaire contrastive : *contribution* au travail collectif sur l'enseignement du FLS
- Identifier précisément les propriétés non maîtrisées par l'apprenant
- Hypothèses à tester empiriquement : contrastes $\pm$ bloquants

LG(ID)F

- En résumé, LGIDF c' est :
 - un site
 - des fiches langues premières
 - des outils « En français et ailleurs » et « Regardons nos langues »

**CONÇU PAR DES LINGUISTES/DIDACTIENS,
IL CONTIENT :**

- une histoire et un lexique dans chaque langue
- des jeux linguistiques
- des ressources bibliographiques
- des liens vers d'autres sites
- des propriétés graphiques, phonologiques et grammaticales
- des informations linguistiques
- des descriptions scientifiques

- 11 langues engagées en 2015
- 24 nouvelles langues activées en 2016
- une douzaine de langues nouvelles pour 2017

SITE LG(ID)F

CONTENUS

- ***lgidf.cnrs.fr***

FICHES LANGUES

- une description contrastive et les particularités spécifiques de chaque langue pour les professionnels francophones en charge de publics allophones
- une présentation synthétique des langues (4 pages, langage accessible)
- 2016 : 17 langues
- 2017 : 10 nouvelles présentées le 7 juin (*Paris 8*)

FICHES LANGUES

LE RROMANI



LE TURC



LE KRIOL



LE SONINKÉ



LE ROUMAIN



LE BAMBARA

(bámanankan)
[quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du
Français Langue Seconde par des locuteurs du bambara]



L'ARABE



LE MANJAKU



L'ALBANAIS (shqip [ʃcip])



LE POLONAIS



LE JAPONAIS ((日本語: NIHONGO))



LE TAMOUL



LE B.C.M.S



LE CRÉOLE HAÏTIEN



LE HONGROIS



LE PORTUGAIS



e. <i>kaan yāktob</i> : « Il écrivait »	f. <i>kaan sam-yāktob</i> : « Il était en train d'écrire »
g. <i>kaan raH-yāktob</i> : « Il aurait écrit »	...etc

La difficulté qu'on peut anticiper par rapport à la morphologie verbale en français est le décalage entre l'écrit (très riche, ex. : *il mange, ils mangent ; je mangerai, je mangerais ; il mangerait, ils mangeraient*) et l'oral (très appauvri, ex. : [imāʒ] ; [ʒmāʒe] ; [imāʒe]). Ce décalage pose de fait des problèmes d'orthographe à tous ceux qui apprennent à maîtriser le FR écrit standard. Certaines variétés d'arabe parlées en Syrie, en Egypte, en Palestine ou au Maghreb ont une structure de négation semblable à celle qui existe en français : deux particules discontinues qui précèdent et suivent respectivement la partie conjuguée du verbe, ex. (arabe égyptien) :

10. <i>maa kataba</i> / NEG- j'ai écrit-NEG	Je n'ai pas écrit.
---	--------------------

D'autres variétés, comme l'arabe syrien dans la majorité de ses parlers, n'ont qu'un seul élément de négation *maa* pour les phrases verbales/*muu* pour les nominales, par ex. (arabe syrien) :

11. <i>Salma maa katbet</i> / Salma NEG a écrit	Salma n'a pas écrit.
12. <i>Salma muu marī</i> / Salma NEG malade	Salma n'est pas malade.

L'arabe distingue, comme le français, deux séries de pronoms — faibles et toniques. Toutefois les pronoms faibles *sujets* du français n'ont pas de contreparties en arabe, où le sujet pronominal est identifié par une flexion en personne, nombre et genre marquée sur le verbe sous forme discontinue — transcrite en gras dans les formes suivantes (arabe syrien) :

13. verbe 'écrire' au présent indicatif (Habituel). Le « b » initial est le marqueur du présent :	<i>b-yāktob</i> 'j'écris' / <i>b-tāktob</i> 'tu (masculin) écris' / <i>b-tāktibī</i> 'tu (féminin) écris' / <i>b-yāktob</i> 'il écrit' / <i>b-tāktob</i> 'elle écrit' / <i>b-yāktob</i> 'nous écrivons' / <i>b-tāktubu</i> 'vous écrivez' / <i>b-yāktubu</i> 'ils/elles écrivent'
--	---

Les contreparties des autres pronoms du français — compléments d'un verbe (*je le vois, je lui parle*) ou d'une préposition (*je parle avec lui*), possessifs (*son livre*) — sont réalisés en arabe comme des suffixes sur le verbe, la préposition, ou le nom. Les pronoms *y* et *en* du français n'ont pas de contreparties en arabe et requerront un apprentissage spécifique. Les exemples suivants illustrent les pronoms suffixaux arabes dans leurs différentes positions (arabe syrien) :

14. a. <i>beet-ii</i> : « ma maison »	b. <i>Sawar-ni</i> : « il m'a photographié(e) »
c. <i>kāl haad zāl-ii</i> : « tout cela est à moi »	d. <i>xood man-ii l-kalam</i> : « prends de moi la vraie parole »

Les pronoms compléments préverbaux du français, ainsi que les possessifs, risquent donc de poser problème aux apprenants arabophones. Enfin, certaines variétés d'arabe comme l'arabe syrien, présentent le phénomène des pronoms dits « résomptifs » qui « redoublent » leur antécédent dans un groupe nominal ou une phrase simple, par ex. (arabe syrien) :

15. a. <i>beet-oo l-Ahmad</i> / maison-3ms à Ahmad Lit. « sa maison à Ahmad »	b. <i>Sawar-oo l-Ahmad</i> / il a photographié-3ms à Ahmad Lit. « Il l'a photographié à Ahmad »
c. <i>Zāl-o l-Ahmad</i> / il a dit -à-3ms à Ahmad Lit. « Il lui a dit à Ahmad »	d. <i>Zaxad muSaari man-o l-Ahmad</i> / il a pris de l'argent de-3ms à Ahmad / Lit. « Il lui/en a pris de l'argent à Ahmad »

Les apprenants arabophones devront apprendre à désactiver ce type de structure en FR standard.

ÉLÉMENTS CULTURELS
L'enseignant dans la culture arabe occupe une place symbolique importante, considéré comme « prophète/messager » selon un poème arabe. Cette relation rend l'apprenant dépendant affectivement de l'enseignant et l'apprentissage de l'autonomie prendra un peu de temps.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES
Feghali, Michel T. 1928. *Syntaxe des parlers arabes actuels du Liban*. Vol. t. 9, Bibliothèque de l'Ecole des langues orientales vivantes. Paris: Imprimerie nationale

¹ Ces lettres en majuscules symbolisent des sons qui n'existent pas en français.
Pour plus de détails, voir la fiche phonologique de l'arabe sur le site LGIDF.



Structures
Formelles
du Langage

Maison des Sciences de l'Homme
Paris Nord

GLOSSAIRE
DET = déterminant ;
NEG = négation ;
PL = pluriel ;
3MS = 3ème personne, masculin, singulier

Source
de l'image :
FR.123fr.com



LANGUES ET GRAMMAIRES
EN (ÎLE DE) FRANCE

NISRINE AL ZAHRE
Université Paris VIII

L'ARABE

(al Sarabja العربية)

[quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du
Français Langue Seconde par des locuteurs de l'arabe]



LGIDF <http://lgidf.cnrs.fr/>

Le projet Langues et Grammaires en (Île-de) France a pour centre un site internet conçu par des linguistes, des didacticiens et des professionnels de l'éducation nationale et propose :

- des informations linguistiques sur diverses langues parlées en (Île-de) France
- des descriptions scientifiques des propriétés scripturales, sonores et grammaticales, avec des exemples écrits et audio
- une liste de mots traduits et enregistrés et une histoire traduite et lue dans toutes les langues étudiées
- des informations sur les systèmes de numération
- des ressources bibliographiques pour chaque langue
- des liens conduisant à d'autres sites linguistiques
- des outils pédagogiques pour les professionnels en charge de publics allophones (fiches langues, activités)

indéfini (14e), ou bien dans une subordonnée (relative, complétive ou circonstancielle) : (14f). Les lusophones devront donc apprendre à placer systématiquement les pronoms objets français en position préverbale, même en phrase déclarative indépendante et affirmative, avec la seule exception de l'impératif (donne-le-moi, etc.) :

14. a A Ana deu-mos. Ana donna-me-les.	a' *Ana donne me les. a". Anna me les donne.
b Os vizinhos conhecem-na todos. les voisins connaissent-la tous.	b' *Les voisins connaissent la tous. b" Les voisins la connaissent tous.
c A Ana não deu. Ana ne me-les donna.	c' Anna ne me les donne pas.
d Ainda a encontrei várias vezes encore la rencontrai plusieurs fois.	d' *Encore la rencontrai-je plusieurs fois. d" Je l'ai encore rencontrée plusieurs fois.
e Todos a conhecem. tous la connaissent.	e Tous la connaissent.
f Aqui está a pessoa que mos deu.	f Voici la personne qui me les a donnés.

Pour les questions, le portugais n'a pas de locution équivalente à est-ce que. Deux procédés sont disponibles pour former une question totale : (a) garder la structure linéaire de la déclarative en changeant l'intonation (15a) ; (b) « inverser » le sujet (15b) :

15. a O António telefonou ? a' Antoine a téléphoné ?	b Telefonou o António ? b' *A téléphoné Antoine ?	b" (Antoine) a-t-il téléphoné ?
---	--	---------------------------------

Les questions en est-ce que du français ordinaire et les questions à pronom sujet inversé du français standard comme (15b) réclament donc un apprentissage spécifique.

Pour les questions partielles, la construction portugaise la plus courante implique la focalisation du constituant questionné (16a), dont l'analogue est stigmatisé en français standard (16a'). La focalisation du constituant questionné n'étant toutefois pas obligatoire en portugais (16b), il suffit de retenir qu'on doit s'abstenir de focaliser le constituant questionné en français, en situation formelle :

16. a O que é que compraste ? b (O) que compraste ?	a' C'est quoi que tu as acheté ? b' Qu'as-tu acheté ?
--	--

La négation de phrase est principalement exprimée en portugais par le mot *não*, placé à gauche du verbe. Les mots négatifs comme *ninguém* 'personne', *nada* 'rien', *nunca* 'jamais', se combinent avec la négation *não* quand ils suivent le verbe (17a), mais pas quand ils le précèdent (17b,c) : les lusophones devront donc apprendre à généraliser l'insertion de *ne* dans une phrase négative, en français (standard) :

17. a Não veio ninguém. b * Ninguém veio. c * Ninguém não veio.	a' Il n'est venu personne . b' * Personne est venu. c' Personne n'est venu.
---	--

ÉLÉMENTS CULTURELS

Le maniement des formes d'adresse n'est pas le même en français et en portugais. Là où le français oppose deux formes de deuxième personne : *tu* (familier, proche)/*vous* (poli, distanciel), le régime de la politesse en portugais européen est à trois vitesses : *tu*, *você* et *X*, la troisième personne polie. S'adressant à un(e) inconnu(e) dans la rue, on dira *O Senhor/A Senhora pode dizer-me... ?* 'Monsieur/Madame peut-il/elle me dire... ?' Ou bien *O menino/a menina pode dizer-me... ?* 'Le jeune homme/la jeune fille peut-il/elle me dire... ?' si l'allocataire est un(e) adolescent(e). Un étudiant parlant à son professeur dira *O professor sabe se... ?* 'Le professeur sait-il si... ?' Un fils ou une fille s'adresse à sa mère avec *A mãe 'Mère'* (id. *O pai 'Père'*). Avec des amis proches, mais pas intimes, ou des collègues de travail de même niveau hiérarchique, on combine le prénom et la troisième personne : *A Ana pode dar-me o sal ?* 'Ana peut-elle me passer le sel ?' Le tutoiement est réservé en portugais aux amis intimes, aux amants, aux parents de même génération. L'usage de *você* au Portugal est complexe. Il implique toujours une intimité proche de *tu*, mais avec une nuance distanciée. L'emploi du *vous* français, et du *tu* avec des aînés ou collègues, devra donc faire l'objet d'un apprentissage guidé.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Mateus, Maria Helena Mira ; Ana Maria Brito ; Inês Duarte & Isabel Hub Faria. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa : Caminho. Teyssier, Paul. 1976. *Manuel de langue portugaise, Portugal-Bésl. Paris : Klincksieck.*



Structures
Formelles
du Langage

Maison des Sciences de l'Homme
Paris Nord

Source de
l'image : les-
escapades.fr



LANGUES ET GRAMMAIRES
EN (ÎLE DE) FRANCE

ALAIN KIHM
Université Paris-Diderot

LE PORTUGAIS EUROPÉEN (português)

[quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du
Français Langue Seconde par des locuteurs du portugais]



LGIDE <http://lgidf.cnrs.fr/>

Le projet Langues et Grammaires en (Île-de) France a pour centre un site internet conçu par des linguistes, des didacticiens et des professionnels de l'Éducation nationale et propose :

- des informations linguistiques sur diverses langues parlées en (Île-de) France
- des descriptions scientifiques des propriétés scripturales, sonores et grammaticales, avec des exemples écrits et audio
- une liste de mots traduits et enregistrés et une histoire traduite et lue dans toutes les langues étudiées
- des informations sur les systèmes de numération
- des ressources bibliographiques pour chaque langue
- des liens conduisant à d'autres sites linguistiques
- des outils pédagogiques pour les professionnels en charge de publics allophones (fiches langues, activités)

lieu de en, les albanophones pourront produire de cela. Au lieu de y, ils pourront opter pour une ellipse, ou bien pour *là-bas* (qui a un équivalent approximatif en albanais) :

(14) Tu vas à l'école ? a. — *Oui, je vais. b. — #Oui je vais là-bas.

expressions interrogatives (du type *qui, quand, où, etc.*) se placent en tête de phrase en albanais comme en français standard : cette propriété n'est donc pas problématique pour les albanophones apprenant le français. Leur principale difficulté dans les questions concerne les noms sujets, qui n'ont pas de contreparties en albanais (puisque tous les pronoms sujets accentués sont elliptiques, dans cette langue) :

(15) a. *Ku është ?*
où est b. **Où est ?*
b'. *Où est-il ? Où est-ce ?* [standard]
b''. *Il est où ? C'est où ?* [informel]

En albanais comme en français, les verbes se conjuguent : ils sont fléchis pour la personne, le temps, le mode et la voix. Toutefois les catégories du temps, du mode et de la voix ne se correspondent pas terme à terme dans les deux langues. L'albanais et le français ont tous deux un "passé simple" (formé sans auxiliaire) et un "passé composé" (impliquant l'auxiliaire *është*, suivi du participe passé). Toutefois, ces deux temps ne s'emploient pas de la même façon dans les deux langues : le passé simple albanais est employé couramment comme temps du passé, alors que le passé simple français est réservé à la narration écrite. Un albanophone débutant risque donc d'avoir de la difficulté à produire le passé composé en français dans les récits au passé (16a) ; et un albanophone plus avancé, ayant appris la conjugaison du passé simple, pourrait être tenté d'employer cette forme dans des contextes stylistiquement inappropriés, comme en (16b) :

(16) a. *Mes parents ont téléphoné hier matin.* b. **Mes parents téléphonèrent hier matin.*

L'albanais distingue comme le français des formes verbales "actives" et "non actives", mais la voix "non active" ne correspond ni par sa forme, ni par sa distribution, à la voix *passive* du français. Le "complément d'agent" qui peut accompagner le passif français n'a pas sa place dans une phrase "non active" en albanais. Un albanophone débutant pourra éviter le passif (17a), ou inverser le sujet et l'objet sans insérer *être* (17b) :

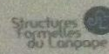
(17) a. Des grands arbres cachent ces maisons. b. *Les élèves a interrogé le professeur.

Les prépositions du français ne peuvent pas toujours être mises en correspondance avec celles de l'albanais. La sélection de la bonne préposition locative peut donc être une source de difficulté pour les apprenants débutant en français, qui pourront produire des phrases comme (18) :

(18) a. *Je vais chez l'école. b. *Nous nous sommes rencontrés chez l'Université.
c. *L'affiche est accrochée dans le mur. d. *Vous pouvez vous asseoir dans la chaise.
e. *Le dîner est dans la table. f. *Mon ami est monté dans le toit pour qu'il sauve un chat.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Angély (d'), Robert (1998), *Grammaires albanaises comparées*, Tomes VI-VII, Paris : l'Enigme. Boissin, Henri (1950), « Formes nominales déterminées et indéterminées en albanais », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 132: 69-81. Paris : Klincksieck. (1975), *Grammaire de l'albanais moderne*, Paris : Chez l'auteur. Gut, Christian Brunet-Gut Agnes & Pernaska, Remzi (1999), *Parlons albanais*, Paris : l'Harmattan.



Maison des Sciences de l'Homme
Paris Nord

Source de l'image : le-voyage-autrement.com



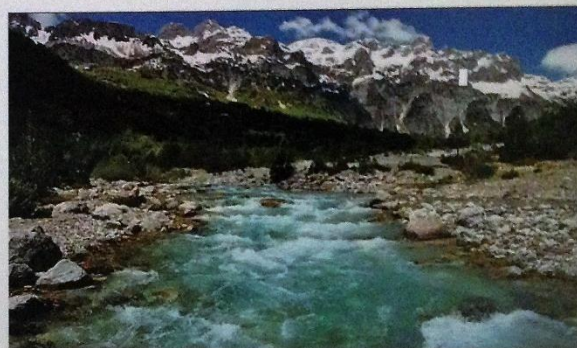
LANGUES ET GRAMMAIRES
EN (ÎLE DE) FRANCE

TEUTË BLAQORI
Université de Prishtina

L'ALBANAIS

(*shqip* [ʃʃip])

[quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs de l'albanais]



LGIDF <http://lgidf.cnrs.fr/>

Le projet Langues et Grammaires en (Île-de) France a pour centre un site Internet conçu par des linguistes, des didacticiens et des professionnels de l'Éducation nationale et propose :

- des informations linguistiques sur diverses langues parlées en (Île-de) France
- des descriptions scientifiques des propriétés scripturales, sonores et grammaticales, avec des exemples écrits et audio
- une liste de mots traduits et enregistrés et une histoire traduite et lue dans toutes les langues étudiées
- des informations sur les systèmes de numération
- des ressources bibliographiques pour chaque langue
- des liens conduisant à d'autres sites linguistiques
- des outils pédagogiques pour les professionnels en charge de publics allophones (fiches langues, activités)

Le futur s'exprime au moyen du suffixe *-ecek* (et ses variantes). Les formes verbales peuvent également être formées en combinant deux suffixes. La combinaison *yor+du* permet d'exprimer la même valeur que l'imparfait en français (*oku-yor-du-m* 'je lisais'). On remarque également que les pronoms sujets ne sont généralement pas exprimés : les apprenants turcophones devront donc s'entraîner à les réaliser systématiquement en français.

Plus que les distinctions temporelles, la structure morphologique des formes verbales du français peut être difficile pour un locuteur de turc, notamment du fait de l'emploi des auxiliaires, et d'autant plus que la morphologie verbale du français est beaucoup moins régulière que celle du turc. Il semble que la concordance des temps, qui n'existe pas en turc, soit également problématique pour les turcophones.

Une autre source de difficultés potentielles est liée à l'absence de verbe en présence de ce qui correspond en français à un adjectif attribut. Dans ce type de phrases, la marque d'accord-sujet et l'éventuelle marque de temps (*di* et variantes) sont suffixés sur l'adjectif, qui fonctionne plutôt ici comme un verbe d'état.

(11) a. <i>Hasta-yım</i> malade-1sg	'Je suis malade.'
b. <i>Hasta-ydı-m</i> 'malade-PAS-1sg	'J'étais malade.'

Il existe en revanche un verbe d'existence négatif signifiant 'ne pas être', *değil*, qui se conjugue régulièrement comme un verbe :

(12) a. <i>Hasta değil -im.</i> malade ne.pas.être -1sg	'Je ne suis pas malade.'
b. <i>Hasta değildi -di-m</i> malade ne.pas.être -PAS-1sg	'Je n'étais pas malade.'

Les turcophones doivent donc apprendre à insérer, en français, le verbe (*être*) dans toute phrase attributive, et séparément la négation, le cas échéant (*il est malade/il n'est pas malade*).

Les questions *oul/non* se construisent au moyen de la particule interrogative *mi / mı / mu / mü* placée en position finale de la phrase (13). Dans les questions partielles, l'élément interrogatif peut être positionné soit devant le verbe (14a) soit dans la position du constituant non interrogatif correspondant (14b-c).

(13) a. <i>Geldin.</i> venir-PAS-2sg	'Tu es venu(e).'	b. <i>Geldin mi ?</i> venir-PAS-2sg PART.INT	'Es-tu venu(e) ?'
c. <i>Kız-ı gördü.</i> fille-ACC voir-PAS-3sg	'Il a vu la fille.'	d. <i>Kız-ı gördü mü</i> fille-ACC voir-PAS-3sg PART.INT	'A-t-il vu la fille ?'
(14) a. <i>Bu kitab-ı kim okudu ?</i> livre-ACC qui a lu	ce		'Qui a lu ce livre ?'
b. <i>Kim bu kitab-ı okudu ?</i> qui ce livre-ACC a lu			'Qui a lu ce livre ?'
c. <i>Hasan bu kitab-ı okudu</i> Hasan ce livre-ACC a lu			'Hasan a lu ce livre'

L'inversion du sujet propre au français écrit méritera donc une attention didactique particulière.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Akinci, Mehmet Ali. 2002. Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. Munich : Lincom. De Tapia, Stéphane. 2015. L'enseignement du turc en France : école et collège entre deux projets nationaux. Cahiers du GEPE 7. Golstein, Bernard. 1997. Grammaire du turc. Paris : L'Harmattan. Kornfilt, Jacklyn. 1997. Turkish. New York / Londres : Routledge. Lewis, G.L. 1967. Turkish Grammar. Oxford / New York : Oxford University Press. Lewis, G.L. 1970. Teach Yourself Turkish, 2^e ed. Londres : Teach Yourself Books. Morer, Alfred. 1988. Grammaire de la langue turque, 9^e éd. Paris : L'Harmattan. Vatin, Nicolas. 1988. De l'osmanlı au turc de Turquie, les aventures d'une langue. Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée 50 : 68-84.

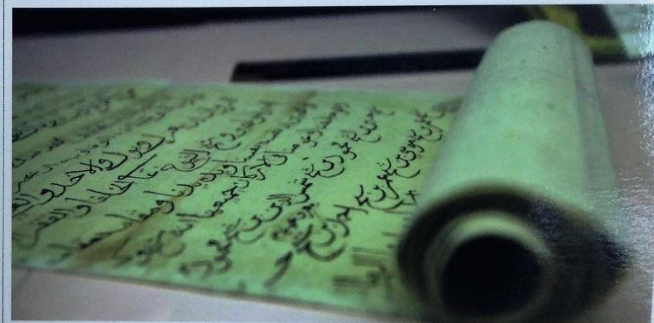


LANGUES ET GRAMMAIRES
EN (ÎLE DE) FRANCE

MARIE LAURENCE KNITTEL
Université de Lorraine & UMR7118-ATILF

LE TURC

[quelques contrastes pertinents
pour l'acquisition du Français Langue Seconde
par des locuteurs du turc]



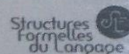
LGIDF <http://lgidf.cnrs.fr/>

Le projet Langues et Grammaires en (Île-de) France a pour centre un site internet conçu par des linguistes, des didacticiens et des professionnels de l'éducation nationale et propose :

- des informations linguistiques sur diverses langues parlées en (Île-de) France
- des descriptions scientifiques des propriétés scripturales, sonores et grammaticales, avec des exemples écrits et audio
- une liste de mots traduits et enregistrés et une histoire traduite et lue dans toutes les langues étudiées
- des informations sur les systèmes de numération
- des ressources bibliographiques pour chaque langue
- des liens conduisant à d'autres sites linguistiques
- des outils pédagogiques pour les professionnels en charge de publics allophones (fiches langues, activités)



Maison des Sciences de l'Homme
Paris Nord



GLOSSAIRE

ACC = (cas) accusatif ; AOR = (temps) aoriste ; DAT = (cas) datif ;
GEN = (cas) génitif NEG = négation ; NOM = (cas) nominatif ;
PART.INT = particule interrogative
PAS = passé ; PAS.PAS = passé rapporté ; PL = pluriel ; PRES.PROG
= présent progressif sg = singulier ; 1, 2, 3 = première, deuxième,
troisième personne

OUTILS « EN FRANÇAIS ET AILLEURS »

- **des thématiques du français:**
 - **n ° 1 : La catégorie de la personne**
 - **n ° 2 : Le nom et son groupe**
- **les activités pédagogiques**
« REGARDONS NOS LANGUES ».

OUTILS THEMATIQUES



EN FRANÇAIS ET AILLEURS : LA CATÉGORIE DE LA PERSONNE

MICHEL LAUNEY



GÉNÉRALITÉS

La *personne* est une catégorie grammaticale universelle. Dans toutes les langues, d'une manière ou d'une autre, il existe des mots ou des éléments grammaticaux qui expriment :

la personne qui parle ou *locuteur* (dite : 1^{ère} *personne*)

la personne à qui l'on parle, ou *allocutaire* (dite : 2^{ème} *personne*)

quelqu'un ou quelque chose dont on parle, et qui n'est ni locuteur ni allocutaire (dite : 3^{ème} *personne*)

En français, la personne se trouve exprimée de plusieurs manières :

- (1) par des pronoms personnels de divers types (cf. ci-dessous)
- (2) par des suffixes (traditionnellement appelés *désinences*) et parfois d'autres variations irrégulières dans les verbes
- (3) par des déterminants possessifs (traditionnellement : adjectifs possessifs)
- (4) par les « pronoms possessifs » (*le mien, la mienne, le tien* etc.)

Chacun de ces points est susceptible de présenter des difficultés à un apprenant de français langue seconde, et ces difficultés varient selon la langue première. Pour en donner une idée générale, prenons le cas le plus radical, celui des langues dites *isolantes*, c.-à-d. sans flexion (chinois, vietnamien... – mais pas japonais ni coréen –, ou encore créoles) :

Français

Créole guyanais

Hmong

je te vois	mo ka wé to	kuv pom koj
tu me vois	to ka wé mo	koj pom kuv
avec moi	ké mo	nrog kuv
mon père	mo papa	kuv txiv
ma mère	mo manman	kuv niam
mes deux frères	mo dé fré	kuv ob kwv tij

Autrement dit : les enfants qui arrivent à l'école française en ne connaissant que le créole guyanais² ou le hmong doivent apprendre à sélectionner entre six formes différentes pour exprimer ce qui jusque-là allait de soi : pour parler de moi, j'utilise toujours le même mot. Il faudra qu'ils intériorisent les critères de sélection, qui sont très hétérogènes : la fonction syntaxique, le genre, le nombre, et parfois le contexte phonétique. Cet apprentissage n'est pas une tâche insurmontable, et la plupart y arrivent très bien au bout d'un certain temps. Mais cela ne va pas de soi, et les enseignants de FLE/FLS doivent en avoir conscience.

LE SYSTÈME DES PRONOMS FRANÇAIS

Il y a des pronoms *clitiques* et des pronoms *toniques*. On appelle *clitiques* des mots qui n'ont pas toutes les propriétés des mots indépendants. Les pronoms clitiques apparaissent devant le verbe, et ne peuvent pas en être séparés (sauf par la négation *ne*, elle-même clitique, ex. : *je ne le ferai pas*³, contrairement p. ex. à ce qui se passe en anglais où les pronoms sujets ne sont pas clitiques (*I often do that*, litt. « *Je souvent fais ça* »). Ils varient selon la fonction, mais aussi, à la 3^{ème} *personne*, selon le genre. Les pronoms clitiques apparaissent dans deux contextes : (1) isolés du reste de la phrase, marquant une « mise en valeur » (*Moi, je veux bien*), ou une reprise (*Je veux bien, moi*) ou dans des énoncés sans verbe (*Et moi, alors ? / Qui a fait ça ? - Moi*) ; (2) avec une préposition (*pour moi, avec moi...*).

Le système des pronoms peut être représenté par un tableau (ici, on a isolé des formes qui ne sont que partiellement intégrées).

REGARDONS NOS LANGUES

DOMINIQUE LEVET

CARACTERISTIQUES DU FRANÇAIS

1/ En français, la personne est exprimée par des pronoms personnels et des suffixes verbaux différenciés (particulièrement à l'écrit). Des tableaux donnant les pronoms personnels, sujets, compléments et les conjugaisons verbales appropriées sont proposés aux élèves, accompagnés d'exercices qui vérifient que les apprenants ont retenu ces variantes.

/La séquence de présentation, intitulée le plus souvent « Se présenter » dans les méthodes et manuels en direction des élèves allophones, est un classique du début d'année scolaire. Elle facilite le passage à l'oral pour les arrivants les plus débutants et permet d'évaluer les niveaux linguistiques souvent différents : « Qui es-tu ? Quel est ton nom ? Comment t'appelles-tu ? »...

3/La présence d'un sujet, nom ou pronom, est obligatoire dans la phrase française. La phrase simple classique est constituée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Le pronom sujet fait habituellement référence à une entité déjà mentionnée ou présente à l'esprit des deux interlocuteurs. Sa signification se confond avec l'identification du référent.

4/En ce qui concerne l'ordre des pronoms personnels objets, une règle à retenir : ceux des 1^e et 2^e personnes (me/te/nous) se placent toujours en première position devant le verbe conjugué avant les pronoms de 3^e personne (le/la/les/lui/leur). Les autres pronoms objets (en, y) se placent après les pronoms déjà mentionnés. À l'impératif, le pronom objet est à droite du verbe.

5/Les déterminants possessifs (mon/ma/mes...) s'accordent en personne-nombre avec le Possesseur, et en genre et/ou nombre avec le nom « possédé ». Comme pour les autres déterminants, le pluriel est le même pour le masculin et le féminin (mes/tes/ses/nos/vos/leurs), et le déterminant singulier ou pluriel est lié (liaison) au mot suivant à initiale vocalique (mon ami/mes amis). Les "pronoms possessifs" (le mien/la mienne/les miennes/ ...) sont formés de l'article défini et d'un possessif adjectival suivi d'un nom elliptique (la mienne --/la verte --).

ATTENTION !

De nombreuses langues premières n'ont pas de genre, information importante parfois ignorée des professeurs de français langue seconde ou étrangère, formateurs linguistiques, étudiants.....

Les questions simples : « Comment t'appelles-tu ? » et "Quel est ton nom?" sont assez complexes car elles mobilisent des connaissances diverses : pronoms personnels, forme pronominale, genre, ...

L'emploi du pronom personnel sujet n'est pas systématique dans certaines langues « éloignées » du français (turc, japonais, serbo-croate et chinois) et même « proches » (espagnol, roumain...).

Les allophones peuvent avoir le réflexe de positionner le pronom objet à la place du groupe nominal objet qu'il remplace.

Dans certaines langues (anglais, arabe, créole haïtien ...) le possessif est une forme de pronom personnel, accordée seulement avec le possesseur. Les apprenants peuvent être tentés de faire de même en français, *sa livre* pour 'le livre de Marie'.

PISTES PÉDAGOGIQUES

Ritualiser dans sa pratique quotidienne de la classe un moment d'une vingtaine de minutes intitulé : « *Regardons nos langues* » pour valoriser les langues premières des élèves et les utiliser dans un objectif pédagogique. La première séance consistera à identifier les langues qui ne possèdent pas de genre (chinois, turc, soninké, ...). Proposer ensuite des activités récurrentes comme des jeux à l'oral avec des phrases simples où un pronom doit remplacer un nom (d'animé ou d'inanimé), d'autres où le pronom (sujet/complément) manque et est à trouver, des auditions de phrases du quotidien enregistrées avec des erreurs que l'élève doit détecter, ...

Se présenter en français est l'occasion de construire une séance « *Regardons nos langues* ». Sélectionner des binômes d'élèves d'origines différentes, en mélangeant un débutant à un intermédiaire/confirmé, et les faire travailler sur l'expression de la présentation dans leur langue première. Sélectionner des formes différentes : « Je m'appelle..., mon prénom est ... » (attention aux langues qui ne distinguent pas noms et prénoms) et faire effectuer les restitutions produites à deux voix par chaque binôme. Proposer des photographies de femmes et d'hommes célèbres issus des pays des élèves et en faire travailler oralement des présentations simples en français.

Montrer l'importance de la présence du pronom sujet en français, même si le verbe porte également un suffixe à chaque personne. Dans le cadre de l'activité « *Regardons nos langues* », faire rechercher par les élèves dans leur langue première celles qui font éventuellement l'économie du pronom personnel sujet. Proposer ensuite des phrases en français sans sujet explicite et montrer leurs aspects négatifs (incompréhension, non-sens, similitude possible avec l'impératif, ...). Enfin, mettre en place un jeu d'interactions orales, sous forme de questions /réponses, en obligeant chaque élève à employer ces pronoms.

« *Regardons nos langues* » va permettre de mettre en évidence la complexité de la place du pronom personnel objet en français. Beaucoup de langues premières placent les pronoms dans les mêmes positions que les groupes nominaux. Proposer des phrases simples dont ils doivent remplacer le pronom par un complément, sous forme de devinettes à choix multiples (Je lui en achète tous les matins. Journal, croissants, au voisin, à la boulangerie ?...)

Mettre en lumière les langues comme l'anglais (his/her/its), le chinois, les créoles, le bambara qui utilisent des pronoms « génitifs » au contraire du français qui emploie des déterminants possessifs. Avec « *Regardons nos langues* », montrer les spécificités du thème en français et construire des jeux de langage mettant en évidence le nombre et la complexité de choix de déterminants possessifs. Faire décrire par les élèves les objets de leur trousse, leur cartable, leurs poches, en français et dans leur langue d'origine.

OUTILS THEMATIQUES



EN FRANÇAIS ET AILLEURS LE NOM ET SON GROUPE

ANNE ZRIBI-HERTZ



1/GENRE

Le français est une langue à *genre grammatical* : ceci signifie que tout nom, quelle que soit sa dénotation, appartient à une classe conventionnellement nommée *masculin* ou *féminin*, qui détermine une série de marques spécifiques sur les dépendants du nom : déterminants (1a-d/a-'d'), adjectifs (1d-e/d-'e') et participes (1f/f'), pronoms de reprise (1e/e') :

(1)	Nom masculin : <i>certable</i>		Nom féminin : <i>table</i>
a. <i>Paul a vu le certable.</i>	d. <i>Paul a vu son (petit) certable.</i>	a'. <i>Paul a vu la table.</i>	d'. <i>Paul a vu sa (petite) table.</i>
b. <i>Paul a vu un certable.</i>	e. <i>(Le certable ?) Il est petit.</i>	b'. <i>Paul a vu une table.</i>	e'. <i>(La table ?) Elle est petite.</i>
c. <i>Paul a vu ce certable.</i>	f. <i>Le certable a été mis là.</i>	c'. <i>Paul a vu cette table.</i>	f'. <i>La table a été mise là.</i>

Quelques *régularités* peuvent aider les apprenants à deviner le genre d'un nom : certains suffixes ont un genre inhérent (par ex. les noms en *-isme*, *-age*, *-ment*, *-eur*, *-ier* sont masculins (le *conformisme*, le *vagabondage*, un *sentiment*, un *danseur*, le *postier*) et les noms en *-tion*, *-isation*, *-tude*, *-euse*, *-ière* sont féminins (l'*attention*, l'*adaptation*, la *certitude*, une *danseuse*, la *postière*). Parmi les noms non suffixés, ceux qui sont phonétiquement terminés par [z] ou [è] sont majoritairement masculins (le *banque*, le *vin* — MAIS : la *dent*, la *main*) et ceux qui sont terminés par [z], majoritairement féminins (une *chose*, une *fraise*, une *crise* — MAIS : un *vaso*). Pour les noms non dénotant des êtres animés, le genre 'masculin' ou 'féminin' peut correspondre au sexe biologique ou 'genre' social (un *garçon*/une *fillette*). Cependant le genre d'un nom apparaît le plus souvent comme arbitraire, même pour les animaux — ainsi la *girafe* et le *castor* dénotent aussi bien un mâle qu'une femelle. Pour quelques noms d'animaux, le lexique distingue trois termes : un pour l'espèce indifférenciée, un pour le mâle, un pour la femelle (ex. *mouton/bâtier/brebis*). Pour d'autres noms dénotant des animaux, le lexique ou la morphologie peuvent fournir une forme différente pour chaque sexe (ex. un *homme*/une *femme*, un *danseur*/une *danseuse*, un *journaliste*/une *journaliste*) ; dans ce cas le masculin fait également office de genre 'neutre' (non spécifié) permettant d'identifier une fonction indépendamment des propriétés sociobiologiques de celui qui l'exerce (Un *danseur* se présente à vous se produire à l'Opéra de Paris) ou bien l'ensemble d'une espèce sans distinction des sexes (Il faut vacciner les chiens contre la rage ; Les hommes sont cruels envers les animaux). Le genre est également neutralisé (morphologie du masculin) dans les nominaux dits 'indéfinis' employés quand on ne connaît pas le nom d'une entité : j'ai vu quelque chose (de beau), j'ai rencontré quelqu'un (de gentil) (voir section 3.1.4). Le terme *neutre* ne réfère donc pas à la même réalité en français, où il correspond à la *neutralisation* de l'opposition masculin/féminin et présente la morphologie non marquée du masculin, et dans d'autres langues indo-européennes (slaves, par exemple) où il désigne une troisième classe morphologique distincte à la fois du masculin et du féminin.

Le genre grammatical est une propriété morphologique (affectant la *forme des mots*) quise propage par accord sur les dépendants du nom. Le genre d'un nom n'est révélé sur le nom lui-même que s'il porte certains suffixes (ex. *danseuse* : féminin). En l'absence d'un suffixe de ce type, le genre d'un nom est révélé par la forme de certains déterminants (ex. *une/la/cette/ma table* : féminin) et/ou par celle de certains adjectifs ou participes (ex. *des tables vertes*, *ces places sont prises* : féminin). Certains dépendants du nom ont la même forme pour les deux genres (ex. *les certables* : masculin, *les tables* : féminin ; *son arbre* : masculin, *son ombre* : féminin). Il arrive aussi assez souvent que l'accord en genre soit signalé dans la graphie mais inaudible à l'oral (ex. *des certables bleus*, *des tables bleues*). L'apprentissage du genre grammatical du français risque de ne pas poser le même type de difficultés aux locuteurs de L1 ayant aussi des genres grammaticaux (langues romanes, slaves, germaniques, sémitiques...) ou des *classes nominales* (langues bantoues, *manjaku*, wolof...), et pour les locuteurs de L1 qui n'ont ni l'un ni l'autre (chinois, anglais, soninké, haïtien, tamoul...). Pour les apprenants du premier type, les difficultés viendront surtout de la non-concordance de la répartition des noms dans les genres du français et dans les genres ou classes de leur L1 : ainsi les noms portugais en *-agem* sont féminins alors que les noms français en *-age* sont masculins ; les noms signifiant 'main' et 'pied' sont dans la même classe en coréen, mais respectivement féminin et masculin en français ; en arabe, 'soleil' est un nom féminin, et 'lune', un nom masculin. Pour les apprenants du second type, la difficulté réside dans la notion même de genre grammatical — l'obligation d'avoir à mémoriser pour chaque nom la classe à laquelle il appartient et d'appliquer à bon escient l'accord en genre, en particulier sur les mots où il n'est visible qu'à l'écrit.

2/NOMBRE

Le nombre grammatical a deux valeurs en français : *singulier* ou *pluriel*. La grammaire du nombre concerne à la fois le domaine nominal et le domaine verbal, et en français, elle est remarquablement différente à l'écrit et à l'oral. À l'écrit, le nombre est signalé dans le groupe nominal à la fois sur le nom lui-même et sur ses dépendants (déterminants et adjectifs). Sur le nom et les adjectifs, le pluriel est généralement signalé par un *-s* final absent au singulier (singulier *chat noir*, pluriel *chats noirs*), pour quelques noms par un *-x* (singulier *cheval*, pluriel *chevaux*), pour quelques autres, dits *irréguliers*, par une restructuration supplémentaire (singulier *cheval*, travail, œil, pluriel *chevaux*, travaux, yeux). Les quelques noms dont la graphie se termine au singulier par *-x* (la *paix*, un *perdreux*) ou *-s* (un *filas*, un *ours*, un *pas*) sont donc 'invariables en nombre' (un *ours*, des *ours*). Les déterminants pluriels présentent aussi la finale *-s* (les/des/mes/ces/quels/certains *chats*), sauf les numéraux cardinaux dont les graphies sont à mémoriser individuellement (deux/trois/quatre/sept *chats*). Dans le domaine verbal, le nombre est un ingrédient de l'accord sujet-prédicat, et sur l'élément (verbe ou auxiliaire) fléchi pour le temps, le nombre (singulier ou pluriel) est solidaire de la personne (1, 2 ou 3). À l'oral, le nombre est essentiellement signalé par les déterminants (le *chat*/les *chats*), les *chats* (les *chats*), un *ami* (des *amis*), des *amis* (des *amis*) et par la liaison des adjectifs prénominaux si le nom commence par une voyelle (grand *ami* [gʁɑ̃dɑ̃mi], grands *amis* [gʁɑ̃dɑ̃mi]). Le nombre n'est audible sur le nom lui-même que dans la poignée de cas incluant *cheval/chevaux*, *travail/travaux*, *œil/yeux*, *œuf/œufs*. Le pluriel nominal signale généralement que le référent inclut au moins deux entités, sauf pour une petite série de noms dits *pluriels lexicaux* qui ne s'emploient jamais qu'au pluriel (des *arbres*, des *épinars*, les *vendanges*, les *fonds baptêmeux*, les *travaux publics*, etc.). La morphologie du singulier peut à l'inverse signaler l'unicité du référent (un *chat* vs. des *chats*), mais c'est aussi la morphologie singulière qui fait office de 'nombre neutre' quand l'opposition singulier/pluriel est sémantiquement neutralisée (notamment au partitif : il boit de l'eau/des eaux).

Beaucoup de langues ont un marqueur de 'pluriel' (glosé PL), mais ses propriétés peuvent différer fortement de celles du pluriel français : certaines langues distinguent le *pluriel* (pour trois entités ou plus) du *duel* (pour deux entités) (cf. arabe classique) ; certaines

EN FRANÇAIS ET AILLEURS : LE NOM ET SON GROUPE



REGARDONS NOS LANGUES



DOMINIQUE LEVET

CARACTERISTIQUES DU FRANCAIS

1/Le genre français recouvre une classification des noms qui, malgré la terminologie conventionnelle (masculin vs. féminin), doit être séparée de la distinction sexuelle. L'appartenance à un genre est une propriété formelle exprimée sur le nom par certains suffixes (masticage, masc.; mastication, fém.) et à l'extérieur du nom par la forme de ses dépendants (déterminants, adjectifs, pronoms). Sur les adjectifs, c'est la forme féminine qui est tendanciellement plus riche que celle du masculin : grand-e [grã] — [gräd].

2/Le nombre est typiquement exprimé dans le groupe nominal par des numéraux : un, deux, trois, dix On distingue en outre le singulier du pluriel indépendamment des numéraux. En français parlé la distinction singulier/pluriel est exprimée principalement sur les déterminants et secondairement sur les adjectifs prénominaux. A l'écrit, le nombre, singulier ou pluriel, est exprimé sur le déterminant mais aussi sur le nom et les adjectifs épithètes : c'est l'accord en nombre.

3/Les déterminants (articles, démonstratifs, possessifs) se placent généralement avant le nom dans la phrase. La présence quasi obligatoire d'un déterminant dans le groupe nominal est une contrainte saillante de la syntaxe. Les noms « nus » (groupes nominaux sans déterminant) sont rares et l'existence des déterminants indéfinis pluriels (des) et partitifs (du, de la, de l') est typologiquement marquée. Les déterminants possessifs ont un radical accordé au possesseur et une terminaison qui s'accorde avec le nom de l'objet possédé.

5/L'attachement du déterminant au mot qui le suit, au singulier comme au pluriel, est un aspect saillant du français parlé. La liaison ou l'élision du déterminant est obligatoire lorsque le mot suivant commence par une voyelle (l(e)avion, un avion, les avions. Le même attachement obligatoire s'observe entre l'adjectif prénominal et le nom [grand(s) avion(s)]. En revanche, l'attachement du nom à un adjectif postnominal ne s'observe qu'optionnellement et seulement au pluriel [pont(s) éboulé(s)].

ATTENTION !

Certaines langues ont un genre morphologique (romanes, allemand), plusieurs un genre sémantique (anglais, tamoul), d'autres ont trois classes étiquetées masculin, féminin et neutre. En français, le neutre ne correspond pas à une classe mais à la neutralisation de la distinction masculin/féminin qui prend la forme du masculin.

La distinction singulier/pluriel, indépendante des numéraux, n'existe pas dans toutes les langues. Le marqueur de "pluriel", quand il existe, n'a pas partout le même emploi. En français, la grammaire du nombre est très différente à l'oral et à l'écrit, et la forme du singulier signale l'unité (*un mouton*) ou la sémantique "massique" (*du mouton*).

Certaines langues n'ont pas d'articles (tamoul, japonais, russe,...), beaucoup utilisent couramment des noms nus (roumain, anglais, ...). Les locuteurs de langues sans articles peuvent produire des noms nus en français, ou traiter l'article défini comme déterminant par défaut. L'article partitif est rare, l'arabe n'a pas d'article indéfini.

De la même manière qu'une personne qui commet à l'écrit un nombre élevé de fautes d'orthographe sera déconsidérée par son lecteur, quelqu'un qui ne fait pas les liaisons phonologiques les plus courantes sera mal perçu par son interlocuteur. Cet apprentissage est pourtant le plus souvent oublié par les manuels et autres méthodes de FLE/FLS.

PISTES PEDAGOGIQUES

Le genre représente un domaine dans lequel les élèves ne réalisent pas toujours que les autres langues fonctionnent autrement que la leur. Après avoir choisi une série de mots français simples autour d'un thème spécifique, l'école par exemple (cours, professeur, cantine, discipline, ...), on pourra leur demander de les traduire dans leur langue première en y ajoutant un déterminant (s'il en existe et qu'il est connu d'eux). Ils vont ainsi découvrir que d'autres langues ont des systèmes de classification nominale comparables aux genres du français. On mettra en évidence l'importance du déterminant qui permet d'identifier le genre, mais aussi de la forme des mots qui donne des indices sur le genre dans certaines langues. L'activité sera renouvelée avec d'autres thèmes, à partir de déterminants spécifiques (démonstratifs, possessifs).

Associer d'abord la distinction singulier/pluriel à l'action de compter : un, deux, trois...chien(s), en notant qu'en français le nom change de forme à l'écrit. Chercher dans les langues premières des élèves le comportement des noms combinés avec les nombres de 1 à 9. Voir ensuite la distinction singulier/pluriel en français, en l'absence de numéraux : il faut sortir le(s)/ce(s) chien(s). Travailler ensuite sur la notion d'accord en nombre : repérer les marques de pluriel dans le groupe nominal, et sur le verbe en fonction du sujet. Autres langues : y a-t-il un/des marqueurs de "pluriel" indépendants des numéraux ? Si oui, ont-ils la même gamme d'emplois qu'en français ? Y a-t-il un accord en nombre (entre un pronom et son antécédent, entre les constituants du groupe nominal, entre le verbe et le sujet) ?

Dans certaines langues, l'adjectif se place toujours avant le nom (mandarin, allemand, polonais, hongrois, BCMS, tamoul, hindi, ourdou, pendjabi, turc) ; dans d'autres, il vient après le nom (roumain, italien, albanais, soninké, créole haïtien) ou est admis dans une seule position (portugais, bambara). On pourra mettre en pratique une activité (cadavre exquis à l'écrit, narration orale d'une scène vécue en classe, ...) visant à rechercher les différents systèmes régissant la place de l'adjectif dans les langues premières des apprenants. Chaque élève (ou groupe réuni par langue) va analyser l'organisation du groupe nominal avec ses déterminants et la place de l'adjectif dans sa langue d'origine. Ce travail, tout en restant sur des questionnements simples, permettra d'explicitier ou de revisiter l'organisation du groupe nominal en français et de montrer les différences.

Présenter les principaux cas de liaisons obligatoires en français standard, entre déterminant et nom, adjectif et nom, pronom et verbe, dans certains mots composés. Questionner les élèves sur l'existence éventuelle de phénomènes d'attachement ("liaison") dans leur langue d'origine, sur leur caractère plus ou moins obligatoire et, le cas échéant, sur l'impact produit si elles ne sont pas respectées. Leur faire prendre conscience du fait que la liaison, comme phénomène de l'oralité, est un aspect important qui va être évalué par tout interlocuteur et peut se révéler discriminant. Préparer des jeux basés sur des dialogues préparés, simples et récurrents de la vie quotidienne, contenant des expressions avec liaisons, et faire jouer ces situations de communication par les élèves.



3/REGARDONS
NOS LANGUES

REGARDONS
NOS LANGUES !



MASCULIN ET FEMININ

QUELQUES REPÈRES POUR LE PROFESSEUR

Dans la grammaire du latin et du grec, comme dans beaucoup de langues comme le russe, le tamoul, l'anglais, l'allemand ... on identifie trois genres, le masculin, le féminin et le neutre.

D'autres langues comme le chinois, le japonais, le géorgien, le coréen, le persan, le turc, les langues indiennes d'Amérique ... ne font pas de distinction de genre.

Certaines langues africaines comme le peul, le wolof, le manjaku, les langues bantoues, distinguent des classes nominales (êtres humains, êtres vivants, animés/non-animés, non-vivants, plantes, formes ...) qui déterminent des relations d'accord comme le genre dans les langues indo-européennes.

Enfin il faut rappeler que même pour les langues qui ne possèdent que deux genres, on ne peut déterminer le genre d'un nom à partir de sa sémantique. Le masculin et le féminin ne sont pas forcément transférables d'une langue à l'autre.

REGARDONS
NOS LANGUES !



MASCULIN ET FEMININ

A VOUS
LA PAROLE !



★ / ★★ / ★★★ Traduisez ces mots dans votre langue d'origine : école, collège, lycée, professeur, élève, cours, discipline, cantine, langue, livre, cahier.

★ / ★★ / ★★★ Existe-t-il, dans votre langue, des genres de mots différents comme le masculin, le féminin, le neutre, les êtres vivants, les plantes, ... ?

★★ / ★★★ Pouvez-vous expliquer en quelques mots aux autres élèves, comment ces genres sont organisés ?

★ / ★★ / ★★★ Recherchez les articles qui indiquent les genres en français.

★★ / ★★★ Utilise-t-on des articles, comme en français, pour marquer le genre ?

★★★ Est-ce que, dans votre langue d'origine, les mots changent, comme en français (*un principal/une principale de collège*) selon le genre ? Si oui, donnez quelques exemples de ces formes modifiées.

REGARDONS
NOS LANGUES !



MASCULIN ET FEMININ

A VOS
STYLOS !



Recherchez la forme au féminin de chacun de ces noms. Vous pouvez vous aider d'internet ou d'un dictionnaire au CDI.

- ★ : élève, infirmier, délégué
- ★★ : secrétaire, professeur, surveillant
- ★★★ : gardien, conseiller principal d'éducation, gestionnaire, principal

Exemple : *un élève/une élève*

Choisissez dans votre sac d'élève :

- ★ : trois objets, nommez-les et recherchez le genre des mots choisis.
- ★★ : quatre objets, nommez-les et recherchez le genre des mots choisis.
- ★★★ : cinq objets, nommez-les et recherchez le genre des mots choisis.

Exemple : *un effaceur : masculin.*



SINGULIER ET PLURIEL

QUELQUES REPÈRES POUR LE PROFESSEUR

Les marqueurs de pluriel distincts des numéraux n'existent pas dans toutes les langues. Dans beaucoup d'entre elles, la pluralité est indiquée par un suffixe (bambara, persan, bengali, arménien, persan, ...), mais peut ne pas l'être dans d'autres lorsque cette pluralité est évidente (chinois, japonais, coréen,...).

Dans certaines langues, les marqueurs de pluriel peuvent ne pas exister ou n'indiquer que des nombres d'objets précis, deux (duel), trois (triel) ou imprécis et faibles (paucal). En anglais, en arabe, il existe le pluriel interne qui change le corps du mot lui-même {*man/men en anglais, el bir/el biar (puits) en arabe*}.

Dans les langues flexionnelles comme les langues bantoues, romanes, slaves, germaniques, il y a un accord en nombre qui peut se manifester sur des mots divers. Dans les non-flexionnelles (haïtien, coréen, japonais, chinois, ...) ce n'est pas le cas.

REGARDONS
NOS LANGUES !



SINGULIER ET PLURIEL

A VOUS
LA PAROLE !



★ / ★★ / ★★★ Le pluriel existe-t-il dans votre langue d'origine ? Si oui, donnez quelques exemples. L'utilisation de chiffres ou de nombres (deux stylos, trois cahiers, ...), modifie-t-elle l'écriture des noms concernés, comme en français ?

★ / ★★ / ★★★ Dans votre langue d'origine, construit-on le pluriel avec des articles particuliers ? Si oui, le nom prend-t-il aussi cette marque ?

★ ★ / ★★★ Expliquez la construction du pluriel, en utilisant la traduction des mots employés dans l'activité sur le masculin/féminin : école, collège, lycée, professeur, élève, langue, livre, ...

REGARDONS
NOS LANGUES !



SINGULIER ET PLURIEL

A VOS STYLOS !



★/★★/★★★★ Trouvez le pluriel de chacun des mots suivants : école, collège, lycée, professeur, élève, délégué, cours, travail, livre, cahier, journal, surveillant.

Exemple : *les écoles*

★★/★★★★ Recherchez pour chacun d'entre eux un adjectif qualificatif en respectant l'accord avec le nom, en genre et en nombre.

Exemple : *les écoles italiennes*

★★/★★★★ Ces noms communs ont un pluriel irrégulier : œil, nez, oiseau, château, cheveu, prix, bijou, journal, ciel, cadeau. Retrouvez leurs pluriel et rédigez un texte court de quelques lignes en les utilisant.

★★★ Retrouvez l'adjectif possessif qui convient pour chacun de ces mots.

Exemple : *mes yeux*

REGARDONS
NOS LANGUES !



LA PHRASE SIMPLE

QUELQUES REPÈRES POUR LE PROFESSEUR

La phrase simple en français moderne est le plus souvent constituée d'un Sujet, d'un Verbe et d'un Objet (SVO). Le nom placé immédiatement devant le verbe conjugué est son sujet et celui placé immédiatement après le verbe son complément.

Cette structure de la phrase simple n'est pas obligatoirement universelle, d'autres langues n'ayant pas nécessairement adopté cet ordre. En voici quelques exemples. La phrase simple chinoise a un ordre des mots relativement stable mais débute très souvent par la séquence « thème de phrase-commentaire ». En japonais, l'ordre des constituants basique est S-O-V mais le S et l'O peuvent permuter alors que le V doit demeurer en position finale. En tamoul, l'ordre le plus fréquent est S-O-V mais lorsque que le sujet est un pronom, il est indiqué par une flexion verbale et n'apparaît pas. De même en roumain, en polonais, langues dans lesquelles le pronom sujet est implicite. En bambara, l'ordre des mots dans une phrase verbale simple est : S-marque prédicative (*aspect, temps, mode, affirmation, négation...*)-COD-V-COI. En serbo-croate (BCMS), S-O-V-Circonstant peuvent être permutés pour créer des effets de mise en relief. L'arabe n'a pas de verbe être et, au présent, beaucoup de phrases sont nominales.

REGARDONS
NOS LANGUES !



LA PHRASE SIMPLE

A VOUS
LA PAROLE !



★/★ ★ /★ ★ ★

Interrogez-vous collectivement : qu'est-ce qu'une « phrase simple » dans une langue, dans votre langue ? Quels sont les mots qui la constituent ? Comment est-elle construite ?

Ecrivez ces trois exemples de phrases simples en français au tableau :

Adama mange à la cantine.

Nawal aime la musique.

Chao-Ji a treize ans.

Recherchez la traduction de ces trois phrases dans votre langue d'origine.

★ / ★ ★ /★ ★ ★ Proposez vos traductions des trois phrases à l'ensemble de la classe. Faites rechercher aux autres élèves quels mots de votre version correspondent à ceux du français.

★ ★ /★ ★ ★ Etudiez la structure des trois phrases en français. Connaissez-vous le nom de leur fonction ? Recherchez la fonction de chaque mot dans votre version (par exemple sujet - verbe - objet ou complément). Si l'une est absente, montrez-le. Identifiez les différences éventuelles de construction dans les phrases simples des autres langues.

★ ★ /★ ★ ★ Préparez une présentation commune de cette description pour la proposer au groupe des débutants. Vous préciserez le rôle de chaque mot dans chacune des trois phrases.

★ ★ ★ Proposez trois autres exemples de phrases simples dans votre langue d'origine. Recherchez ensemble la meilleure traduction de ces phrases en français.

REGARDONS
NOS LANGUES !



LA PHRASE INTERROGATIVE

QUELQUES REPÈRES POUR LE PROFESSEUR

Les phrases interrogatives peuvent, selon les langues, différer des déclaratives correspondantes de manières différentes. En bambara, chinois, kriol, français non standard, ... par la seule intonation. En bambara, japonais, manjaku, turc, français (*est-ce que, si*) par un marqueur interrogatif spécialisé propre aux questions totales ou partielles, directes ou indirectes. En anglais, BCMS, portugais, turc, français standard... par une modification de l'ordre des constituants. En albanais, anglais, créole haïtien, français standard... par un positionnement spécial du constituant questionné dans les questions partielles. En wolof, français non standard, ... par la focalisation du constituant questionné.

Quelques éléments. La question **en japonais** est marquée par l'élément invariable, *ka*, placé en fin de phrase et les pronoms interrogatifs ne se placent pas en début de phrase. De même en **bambara**. Dans les questions OUI/NON du **wolof**, pas de syntaxe spéciale, seule l'intonation permet de distinguer l'interrogation. Comme en **comorien**, parfois complétée par l'insertion de la particule interrogative *ye* positionnée en début de question partielle. L'inversion du verbe et du pronom sujet n'existe pas.

En **mandarin**, le 'thème de phrase' est à l'initiale de la phrase dans une question car il est le sujet. Le **portugais** n'a pas de locution équivalente à *est-ce que* et pour questionner on peut garder la structure linéaire de la déclarative en changeant l'intonation ou inverser le sujet, comme en **anglais** et en **allemand**. L'inversion du sujet n'a pas cours en **créole haïtien**. En **turc**, les questions fermées oui/non se forment avec une particule interrogative placée à la fin de la phrase et, dans les questions partielles, le constituant questionné peut être positionné devant le verbe.

REGARDONS
NOS LANGUES !



LA PHRASE INTERROGATIVE

A VOUS
LA PAROLE !



★ / ★★ / ★★★ Expliquez comment on pose une question dans votre langue d'origine. Le ton change-t-il pour une interrogation orale ? Décrivez l'intonation d'une question. Choisissez en une et exprimez-la dans votre langue à la classe. Traduisez en français les mots qui la composent.

★ / ★★ / ★★★ Connaissez-vous les différentes manières de poser une question en français ?

★★ / ★★★ Existe-t-il, dans votre langue, des marqueurs interrogatifs comme *qui*, *que*, *quand*, *où*, *pourquoi* ? Si oui, sont-ils placés en début de phrase interrogative, comme en français ? Donnez des exemples à vos camarades.

★★★ Expliquez à vos camarades ce qui vous semble le plus difficile en français pour construire une question et les principales différences avec votre langue.

REGARDONS
NOS LANGUES !



LA PHRASE NEGATIVE

QUELQUES REPÈRES POUR LE PROFESSEUR

L'**arabe syrien**, dans la majorité de ses parlers, n'a qu'un élément de négation placé devant le verbe, *maa* pour les phrases verbales et *muu* pour les nominales.

En **créole haïtien**, pas s'écrit *pa*, et en **allemand**, la négation *nicht* se positionne après le verbe ou le complément.

En **BCMS**, la négation s'exprime par l'unique élément « *ne* » positionné devant le verbe. De même en **polonais**, avec la négation *nie*, en **roumain** *nu*, en **rromani** *ći*, *ni* ou *na* et *no* en **espagnol**, toutes placées devant le verbe. En **ourdou** et en **hindi**, la négation est exprimée par le mot *nahĩ* placé avant le verbe.

En **soninké**, la négation n'a pas d'expression indépendante : à chaque marque affirmative correspond une marque négative, un auxiliaire négatif complètement différent (accompli Ø/ *má* ; inaccompli *wa/nta*).

La forme négative en **tamoul** est formée par un seul suffixe (*-illai*) ajouté à l'infinitif du verbe. En **turc**, Il existe un verbe d'existence négatif (*değil* 'ne pas être') qui se conjugue comme un verbe.

REGARDONS
NOS LANGUES !



LA PHRASE NEGATIVE

A VOUS
LA PAROLE !



★ / ★★ / ★★★ Expliquez comment se construit la forme négative dans votre langue d'origine. Comment peut-on répondre négativement à une interrogation ? Où les mots qui expriment une négation simple se placent-ils dans la phrase ?

★★ / ★★★ En français, on utilise *ne* (*verbe conjugué*) *plus*, *ne* (*verbe conjugué*) *jamais* pour exprimer fortement certaines affirmations. Ces expressions existent-elles dans votre langue ? Expliquez leur fonctionnement et donnez des exemples.

★★ / ★★★ Quelles difficultés représentent pour vous la forme négative dans la phrase française ?

4/AUTRES THÈMES:

- ÉVALUER UN ALLOPHONE
- DÉCOUVERTE D'UN MANUEL SCOLAIRE
 - COORDINATION DE L'UPE2A



L'évaluation des élèves allophones est déterminante dans la réussite de leur insertion scolaire. L'organisation de l'école, particulièrement au collège, s'appuie principalement sur le système de notation et d'examen. Aucun aménagement n'est prévu pour les élèves allophones aux contrôles de connaissances et aux examens. Comment doit-on évaluer ces nouveaux arrivants en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Nouvellement Arrivés et en classe ordinaire ? Une réflexion collective sur l'évaluation de l'élève à besoins spécifiques est donc indispensable. Quelle place occupe la notation dans nos pratiques pédagogiques ? Sur quelles compétences doit-on évaluer les élèves allophones ? Une maîtrise encore insuffisante de la langue française constitue trop souvent un handicap pour l'insertion de ces élèves dans notre organisation scolaire. Quel réel accompagnement et quel soutien doit-on leur proposer en classe ordinaire ?

Evaluer en UPE2A

Quel mode d'évaluation est le plus judicieux pour des élèves d'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants ? Quelles compétences viser pour un allophone ? Faut-il introduire progressivement un système de notation ? Quelle place donner à l'évaluation par compétences ? Doit-on proposer des bulletins trimestriels ?

L'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants est un dispositif qui n'a pas de programme déterminé. Ses objectifs pour chaque allophone sont une maîtrise suffisante de la langue française et la préparation à une intégration en classe ordinaire. Les compétences de référence visées en FLS sont en premier lieu celles du Cadre Européen de Référence des Langues (CECRL), particulièrement celles des niveaux A1, A2 et parfois de B1, notamment à l'oral. Dans un second temps mais assez rapidement dans la pratique, on pourra s'appuyer sur des objectifs visés des cinq domaines de formation du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Toutes les entrées didactiques proposées en UPE2A, actionnelle, communicative, culturelle, lexicale,... peuvent s'accompagner de connaissances et compétences visées ; on privilégiera donc la construction d'outils, séances pédagogiques, bulletins et livrets permettant l'évaluation de ces objectifs qui prennent l'élève dans sa globalité. Lors d'un passage en classe ordinaire sur quelques disciplines (EPS, anglais ...) en cours d'année, l'évaluation pour les élèves allophones doit se rapprocher de celles des autres élèves.

Evaluer en classe ordinaire

Comment évaluer un allophone en classe ordinaire de collège ? Doit-on le faire sur les mêmes activités et objectifs que les autres ? Avec des notes beaucoup plus faibles ? Peut-on apporter des aides spécifiques à ces élèves ? Quelle communication est à construire avec les professeurs qui ont un allophone dans leur classe ? Comment gérer les éventuelles réactions négatives des autres élèves ?

La notation classique demeure le mode d'évaluation et la norme de la classe ordinaire. En classe de 3^e, les notes sont d'autant plus indispensables qu'elles sont requises pour le contrôle continu du Diplôme National du Brevet et pour la procédure d'orientation AFFELNET (Affectation des ELèves par le NET).

Pour l'élève allophone, une évaluation différenciée complète la différenciation pédagogique. Le travail donné à tous doit contenir, pour lui, des critères individualisés évaluant des compétences et des connaissances sensiblement différentes et accessibles. Sans parler d'aménagement, on pensera notamment à évaluer son engagement et ses progrès. La validation du socle commun est, comme pour tous les autres élèves du collège, un objectif principal.

L'équipe pédagogique qui accueille un élève allophone, sortant d'UPE2A ou intégré directement, doit réfléchir aux aides possibles à apporter en amont et pendant les contrôles : *emploi de dictionnaires, outil permettant de décoder les implicites, vocabulaire spécifique, textes aménagés, questionnements différenciés...* Ces modalités doivent être expliquées aux autres élèves (ainsi qu'en formation de délégués) afin de désamorcer des conflits possibles.

Aider, soutenir et accompagner

Quelle forme de soutien proposer aux ex-EANA ? Sur quels horaires ? Avec quels contenus ? Doit-on évaluer l'élève dans ce dispositif d'accompagnement ? Sur quelles modalités ?

Une à deux heures/semaine, paraissent indispensables pour permettre à l'élève allophone de réussir son intégration scolaire. Des regroupements, 6^e-5^e/4^e-3^e, en complément et centrés sur les apprentissages de chacun semblent judicieux. Un élève doit pouvoir participer à ce soutien et l'interrompre lorsqu'il ne lui est plus utile, en accord avec ses parents et l'équipe pédagogique.

Sur les contenus, les enseignants en charge de ces heures doivent pouvoir alterner des séances spécifiques de foncier, linguistique, méthodologie (décoder les manuels, prendre des notes, ...) et d'autres plus centrées sur le soutien disciplinaire (décodage de séance, préparation à un travail demandé) qui apporte une aide immédiate indispensable à l'allophone. On évitera l'extraction aléatoire de cours ordinaires (que l'élève soit en échec ou en réussite dans ces enseignements) et un horaire calé sur les pauses méridiennes qui prive les participants d'une pause nécessaire. La participation, l'investissement et les progrès de l'élève doivent être évalués, par une prise en compte dans le bulletin trimestriel. La famille sera informée du travail mené.

Les professeurs peuvent également susciter un tutorat avec un élève natif qui va garantir à l'allophone un accompagnement et des prises de notes synthétiques et construites. Ces tuteurs, choisis pour leur volontarisme et leurs compétences, faciliteront l'intégration sociale et l'acceptation par les autres collégiens des aides différenciées apportées aux allophones.



Chaque activité avec des élèves allophones porte toujours le double objectif de l'acquisition de la langue française et de la préparation à l'insertion en classe ordinaire. Les activités proposées dans cet outil s'appuient toutes sur des manuels scolaires de classes ordinaires de collège. La thématique sur les manuels scolaires peut intervenir assez tôt dans une programmation. La quotité horaire des activités est variable selon les niveaux de scolarisation antérieure et de langue française des élèves d'UPE2A. Le travail avec les professeurs des Disciplines Non-Linguistiques est essentiel (histoire-géographie-éducation morale et civique, maths, SVT,). On peut débiter la séquence par un questionnement oral sur l'organisation des manuels scolaires dans les pays d'origine des élèves.

1/Observation
de
l'organisation
d'un manuel

ACTIVITÉ 1 : OBSERVATION DE L'ORGANISATION D'UN MANUEL

- Etudier la présentation générale proposée aux élèves dans chaque ouvrage. Expliciter les spécificités de chacune (« A la découverte de votre manuel », « Découvrez votre manuel »...).
- Rechercher un sommaire, une table des matières et montrer le découpage en parties.
 - Identifier les unités, chapitres, séquences, séances, index,
 - Mettre en évidence l'organisation d'une séquence avec ses contenus organisés en pages ou double-pages.
- Expliquer les intitulés que l'on peut rencontrer : leçon, cours, activités, exercices, découvrir, savoir-faire, je m'entraîne, j'approfondis
- Faire une recherche éventuelle par discipline.

2/Repérage
du thème
principal
d'une
séquence

ACTIVITÉ 2 : REPÉRAGE DU THÈME PRINCIPAL D'UNE SÉQUENCE

- Montrer l'importance du nom d'une séquence ou d'un chapitre dans un index, du thème de la leçon écrit sur un tableau, d'une légende, du titre d'un texte reproduit ou d'un livre
- Expliciter la visée discursive d'un titre de séquence qui doit, bien que de taille limitée, transmettre à l'élève un résumé et une représentation précise des contenus proposés.
- Faire apparaître à l'apprenant les informations utiles que les sous-titres vont pouvoir lui apporter sur le sujet.
- Etudier les titres sous des formes diverses : phrases verbales ou non-verbales utilisant la nominalisation, phrases interrogatives qui problématisent le sujet du cours,

3/Découverte
des types de
documents

ACTIVITÉ 3 : DÉCOUVERTE DES TYPES DE DOCUMENTS

- Sélectionner dans des manuels de disciplines différentes des documents porteurs de discours authentiques et faire apparaître leur diversité.
- Choisir des documents accessibles du point de vue de leurs niveaux, des objectifs visés et de leurs thèmes qui doivent encourager l'éveil de l'intérêt des élèves. Expliciter les informations évidentes pour des natifs, pré-requis scolaires et culturels pas obligatoirement acquis par les P.A.
- Identifier les différentes formes de documents proposés dans les séquences : texte, photographie, tableau, dessin, croquis, planisphère, carte, texte, graphique, poème, encadré, tableau à double entrée Etudier les formes variées de ces éléments et les aides ou informations qu'elles peuvent constituer pour des élèves allophones. Expliquer les buts et objectifs visés de chacun.
- Construire une méthodologie afin de structurer l'étude d'un document par l'élève. Proposer un questionnement rituel qui sera systématisé en classe : « Comment s'appelle ce type de document ? Quel rapport ce document a-t-il avec le thème du cours ? Que cherche t'on m'apprendre en me le faisant étudier ? Ai-je déjà eu ce genre de document dans une autre discipline ?... ».

4/Quelques
pistes pour
l'étude
d'énoncés

ACTIVITÉ 4 : QUELQUES PISTES POUR L'ÉTUDE D'ÉNONCÉS

- Distinguer la partie informative, documentaire ou narrative de la consigne proprement dite.
- Expliciter les différentes formes de demandes habituellement présentes dans les énoncés : injonctives (indiquez !, citez !, complétez !, ...), interrogatives (comment ? combien ? quelles ? pourquoi ?), infinitives (poser, compter, placer,...).
- Faire décrire par l'élève les étapes successives de ce qu'il doit réaliser à partir d'une consigne.
- Systématiser une méthode de questionnement : « pourquoi cet exercice a-t-il été donné ? que me demande-t-on de faire ? Ai-je répondu réellement à ce que l'on me demandait ? L'accompagner d'un travail de reformulation par l'élève des consignes de différents manuels.
- Effectuer un travail sur la polysémie de certains verbes de consigne et des différents attendus par disciplines (le verbe décrire, en Français : traduire une réalité avec une subjectivité autorisée, en Sciences : sélectionner ce qui est pertinent en fonction de critères choisis et objectifs, en Technologie, la description attendue relative à l'usage qui pourra en découler). Prendre d'autres exemples : mesurer, observer, imaginer...)



L'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants est organisée sous la responsabilité d'un coordonnateur, le plus souvent professeur de français spécialisé en Français Langue Seconde et de scolarisation. Ce dernier anime un regroupement modulaire où les emplois du temps des élèves sont individualisés. Le jeune allophone qui bénéficie d'un horaire hebdomadaire important dans l'UPE2A, environ une vingtaine d'heures, est inscrit dans une classe ordinaire pour plusieurs enseignements comme l'anglais et l'éducation physique et sportive. Le coordonnateur du dispositif porte et accompagne l'inclusion de l'élève allophone dans son collège ou son lycée pour l'aider à construire sa réussite scolaire. Voici donc quelques pistes pour améliorer cet accompagnement.

**Organiser
l'accueil des
allophones et
de leurs
parents**

Le coordonnateur anime une réflexion sur l'accueil et la socialisation des allophones et de leurs parents dans l'établissement. Les procédures liées aux entrées et sorties, aux retards et absences, le fonctionnement de la cantine, les inscriptions aux activités sportives, les conditions d'accès aux aides sociales (bourse, Fond Social Collégien, ...)... seront explicitées aux familles. Le collège pourra réaliser une version simplifiée du règlement intérieur. Une présentation des accompagnements possibles sera organisée par le coordonnateur épaulé par les professionnels ressources de l'établissement : conseiller principal d'éducation, AS, conseiller d'orientation psychologue, avec l'aide de traducteurs si nécessaire. Les actions existantes destinées aux parents d'élèves étrangers comme Ouvrir l'Ecole Aux Parents pour la Réussite de l'Elève, les Ateliers Socio-Linguistiques leur seront proposées. Des partenaires de proximité, maisons de quartier, associations, centres sociaux seront invités à des rencontres dans un espace-parents ou café des parents.

**Construire
des
parcours
différenciés**

Le regroupement accueille des élèves d'âges et de niveaux variés, ce qui implique d'évidence un parcours spécifique et des contenus différents pour chacun d'entre eux. Les enseignants proposent, dans le cadre collectif de la classe, des activités disciplinaires qui visent le développement personnel de l'élève, en fonction de ses besoins. Le coordonnateur travaille avec les professeurs qui accueillent les allophones en insertion sur certaines disciplines (anglais, EPS, ...) dans les classes ordinaires. Il assure ainsi le suivi et la communication entre les enseignants de l'UPE2A et des classes de rattachement. Le principe d'école inclusive doit permettre à l'allophone de réussir comme les autres collégiens et de bénéficier des aides mises en place : soutien, PPRE, accompagnements personnalisés, qui vont lui permettre de réussir. Le coordonnateur veille à ce qu'un élève qui a progressé en langue française et dont les connaissances disciplinaires ont été vérifiées, puisse intégrer la classe ordinaire.

**Connaître
la place du
FLE/FLS/
FLM et
penser une
évaluation**

En lien avec les enseignants d'autres disciplines, le référent de l'UPE2A construit des évaluations par compétences qui mettent en valeur les acquis et pas seulement les manques des élèves. Ces outils facilitent la communication pour échanger sur les progrès et les objectifs des allophones. Les professeurs s'interrogent sur le champ linguistique le plus adapté aux activités à mener en UPE2A : FLE, FLS et FLM ? La réponse évidente est qu'ils sont complémentaires : le Français Langue Etrangère propose des outils structurés adaptés aux premières semaines de l'accueil de l'allophone, le Français Langue de Scolarisation demeure l'objectif principal et le Français Langue Maternelle reste la réalité à laquelle ils devront se confronter très rapidement. Aux compétences identifiées du CECRL (A1/A2 et parfois B1) s'ajoutent des objectifs d'acquisitions du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces outils sont nécessaires pour la construction d'évaluations, diagnostique comme sommative.

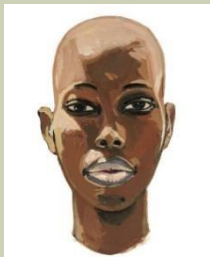
**Former une
équipe
pédagogique**

Coordonner une UPE2A c'est entrer dans une démarche de formation de l'équipe pédagogique. Les échanges et les pratiques professionnelles qui vont en découler vont permettre une prise en charge cohérente et efficace des allophones arrivants. Pour construire ce travail collectif, plusieurs thématiques peuvent être proposées aux professeurs de l'équipe, comme la réalisation d'outils partagés autour du français langue des disciplines, la mise en place d'une réflexion sur le vocabulaire spécifique des disciplines (verbes, énoncés, ...), l'élaboration d'un travail sur les discours disciplinaires, une recherche d'informations sur les spécificités des langues premières (Langues et Grammaires en (Île de) France, Comparons nos langues Nathalie Auger, ...)... Certains ouvrages d'auteurs « incontournables » (Vigner, Coste, Chiss, Beacco, Cuq, Castellotti,...) vont permettre aux enseignants de se former sur les contenus pédagogiques les plus adaptés. Les outils disponibles sur le site *Eduscol*, rubrique FLS participeront de cette formation.

5/QUELQUES OUTILS

SE PRÉSENTER

ACTIVITE 1 : JE M'APPELLE



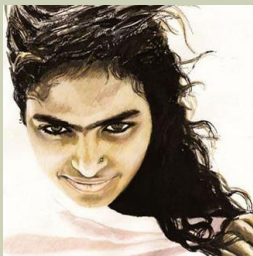
★ Comment tu t'appelles ?
Quel âge tu as ?
Tu es de quel pays ?

★ Bonjour, je m'appelle Adama. J'ai 15 ans.
Je viens du Sénégal.



★★ Quel est ton prénom ?
De quelle nationalité es-tu ?
Où est-ce que tu habites ?
Quel sport aimes-tu ?

★★ Mon prénom est Xuyan.
Je suis chinoise.
J'habite à La Courneuve.
J'aime le basket.



★★★ Quel est ton nom ? D'où viens-tu ? Quelle est ta nationalité ?
Depuis combien de temps es-tu ici ? Qu'est-ce que tu as envie d'apprendre ?

★★★★ Je m'appelle Nawal. Je viens du Maroc.
Je suis arrivée à Marseille il y a six mois.
Je veux apprendre le français

○ CYCLE III, 6^e

○ PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES - FRANÇAIS

Mémorisation de mots fréquents – Les pronoms personnels – Constituants d'une phrase simple

○ COMPÉTENCES VISÉES

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES :

A1 – Ecouter : Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes relatifs à soi-même.

A1 - Dire : Se présenter, se décrire, décrire des activités.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Présenter les objectifs de la séance aux élèves.

Annoncer le jeu oral de la présentation orale qui va être proposé. **Composer** les binômes qui vont mener l'interaction. L'activité va permettre d'**évaluer** le niveau de chaque élève et de **constituer** les groupes de niveaux, débutants (★), intermédiaires (★★) et confirmés (★★★).

Identifier les pronoms personnels qui vont permettre de construire les dialogues. **Systématiser** les questions sur les nationalités, les villes habitées, les goûts, les souhaits,....

ACTIVITE 2 : LES PRONOMS PERSONNELS

singulier	1 ^{ère} personne	je
	2 ^{ème} personne	tu
	3 ^{ème} personne	il, elle
pluriel	1 ^{ère} personne	nous
	2 ^{ème} personne	vous
	3 ^{ème} personne	ils, elles

SE PRÉSENTER

ACTIVITE 3 : LA FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Je m'appelle

Je suis né(e) le /... /..... Mon pays d'origine est.....

Je suis arrivé(e) en France en.....

Mon adresse:

.....

Mon téléphone:.....

Téléphone de mes parents:

Mon e-mail est: @

L'an dernier, j'étais dans la classe de.....

Langues étudiées: *Parlées:*

Sports pratiqués: *Mon film préféré:*

Mon jeu favori:

Mon livre préféré:

Chanteur ou groupe que j'aime beaucoup:

.....

○ **CYCLE III, 6^e**

○ **PARTIES DU PROGRAMME**

CONCERNÉES - FRANÇAIS

Mémorisation de mots fréquents –

Les pronoms personnels –

Constituants d'une phrase simple

○ **COMPÉTENCE VISÉE**

CADRE EUROPEEN COMMUN DE
REFERENCE POUR LES LANGUES :

A1 – Ecrire – Remplir une fiche

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Utiliser éventuellement l'activité
comme complément de la séance
SE PRESENTER, le questionnaire
basique étant proposé comme
passage à l'écrit. **Présenter**
l'utilisation et les contenus de la
fiche de renseignements.

Différencier les interrogations en
fonction des groupes de niveau :

-le groupe ★ : jusqu'aux langues
étudiées,

-le groupe ★ ★ : jusqu'au film
préféré,

- le groupe ★ ★ ★ : la fiche
complète. **Susciter** l'entraide entre
élèves en proposant le travail en
binôme, les plus performants aidant
les grands débutants. **Proposer**
d'autres thématiques, sur les autres
centres d'intérêt des élèves par
exemple.

LES CONTINENTS



Cinq continents habités

Asie

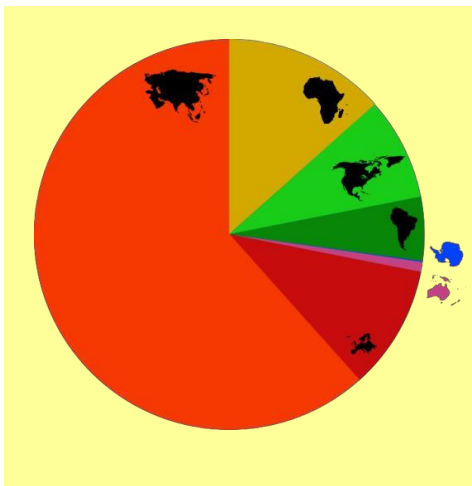
Europe

Afrique

Océanie

Antarctique

Un continent inhabité



Continents	Population	Pourcentage (%) de la population	Nombre de pays
Asie	3 879 000 000	60%	44
Afrique	877 500 000	14%	53
Amérique	881 000 000	14%	35
Europe	727 000 000	11%	46
Océanie	32 000 000	0,5%	14
Antarctique	1 000	0,00002%	8

Chiffres de 2006 / WIKIPEDIA

○ CYCLE III, 6^e

○ PARTIES DU PROGRAMME CONCERNÉES

FRANÇAIS - identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations,

○ COMPÉTENCE VISÉE

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES :

A1 – Ecouter : Comprendre les consignes de classe et suivre des instructions courtes et simples.

A1 – Parler : Poser et répondre à des questions concernant la situation dans l'espace.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

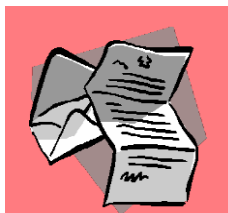
Interroger sur le nom des continents et leur localisation. **Faire situer** par les élèves leur pays d'origine. **Proposer** des affirmations que les élèves confirmeront ou infirmeront : L'Algérie est en Europe, les Etats-Unis sont un continent, l'Océanie est un continent très peuplé, l'Asie possède moins de la population mondiale, **Faire justifier** les réponses des élèves.

Susciter des questions à difficulté graduée qui vont s'adresser aux différents groupes : combien y a-t-il de continents sur Terre ? Les continents sont-ils tous habités ? Quel est le plus peuplé ? Le moins peuplé ? Dans quelle partie du monde vivent 60 % des habitants de la planète ? Combien y avait-il d'habitants sur la Terre en 2006 ? Combien y en a-t-il aujourd'hui ? **Effectuer** au préalable un travail sur le vocabulaire des chiffres, des nombres et des très grands nombres.

Revoir les différentes constructions de la forme interrogative. **Demander** aux élèves les plus performants de construire des questions sur les quatre documents proposés et les **faire interroger** leurs camarades des deux autres groupes.

TEXTE

LE MESSAGE



La porte que quelqu'un a ouverte
 La porte que quelqu'un a refermée
 La chaise où quelqu'un s'est assis
 Le chat que quelqu'un a caressé
 Le fruit que quelqu'un a mordu
 La lettre que quelqu'un a lue
 La chaise que quelqu'un a renversée
 La porte que quelqu'un a ouverte
 La route où quelqu'un court encore
 Le bois que quelqu'un traverse
 La rivière où quelqu'un se jette
 L'hôpital où quelqu'un est mort.

Jacques PREVERT, *Paroles*, 1946

- **CYCLE III, 6^e**
- **PARTIE DU PROGRAMME CONCERNÉE**
- FRANÇAIS** - Début d'analyse du fonctionnement du texte littéraire
- **COMPÉTENCES VISÉES**
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES :
- A1 – Lire : Lire un petit poème
- A2 – Ecrire : Produire de manière autonome des phrases reliées entre elles pour relater des événements, des expériences.

PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

- Faire précéder** l'étude de ce poème d'une séance d'introduction à la poésie, avec des courts extraits d'autres poèmes permettant d'aborder les notions basiques ainsi qu'un vocabulaire minimal pour les élèves : strophe, vers, rimes, syllabe, prose,
- Rechercher** avec les élèves le sens des mots difficiles du poème dans des dictionnaires.
- Présenter** les objectifs de la séance : découvrir un poème narratif du XX^{ème} siècle,
- Travailler** avec d'autres exercices la forme particulière de la phrase complexe qui est présente dans le poème de Prévert.
- Désigner** un élève qui va effectuer une première lecture orale du poème.
- Poursuivre** par une seconde lecture expressive effectuée par l'enseignant qui fait apparaître la dimension narrative et les différents rythmes.

ACTIVITE 1 : STRUCTURE

- ★ 1) Combien de strophes composent le poème ?
2) A-t-il des rimes régulières ?
- ★★ 1) Quel est le nombre de vers ?
2) Détaillez sa ponctuation ?
- ★★★ 1) Combien y a-t-il de syllabes prononcées dans chaque vers ?
2) Comment sont-ils construits ?

ACTIVITE 2 : PERSONNAGES

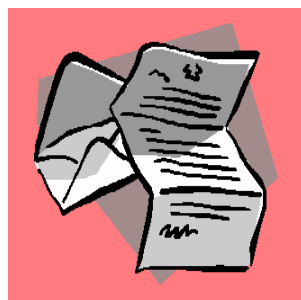
- ★ 1) Combien y a-t-il de personnages ?
2) Décrivez l'habitation
- ★★ 1) Où se passe l'histoire ?
2) Le personnage principal est-il un homme ou une femme ? Pourquoi ?
- ★★★ 1) Quand se déroule l'action ?
2) Imaginez la vie du personnage.

ACTIVITE 3 : ETUDE DES TEMPS

- ★ 1) Relevez les verbes conjugués.
2) Quel temps est le plus employé ?
- ★★ 1) Indiquez le temps des verbes.
2) Y a-t-il un changement particulier ?
- ★★★ 1) Comment construit-on le passé composé ?
2) Que produit ce changement de temps pour le lecteur ?

ACTIVITE 8 : REDACTION

- ★ Rédigez le message reçu par le personnage.
- ★★ Résumez l'histoire racontée.
- ★★★ Vous êtes journaliste dans un journal régional. Rédigez un court article sur ce fait divers.



ACTIVITE 4 : FIGURES DE STYLE

- ★ 1) Quels vers sont répétés ?
2) Quel mot est répété 12 fois ?
- ★★ 1) Pourquoi ces répétitions ?
2) Quel effet produisent-elles sur le lecteur ?
- ★★★ 1) Qu'indique la chaise au vers 7
2) Connaissez-vous d'autres figures de style ?

ACTIVITE 7 : HYPOTHESES

Imaginez et rédigez une information grave que la lettre pourrait contenir :

- ★ dans le domaine amoureux
- ★★ dans le domaine familial
- ★★★ dans le domaine professionnel

ACTIVITE 6 : RYTHME

- ★ Quels mots donnent une impression de tranquillité au début du poème ?
- ★★ Y a-t-il un autre champ lexical dans la suite du poème ?
- ★★★ Que pouvez-vous dire du rythme de ce poème ?

ACTIVITE 5 : NARRATION

- ★ 1) Décrivez la situation initiale.
2) Quelle partie a-t-elle dans le poème ?
- ★★ 1) Quel est l'élément perturbateur ?
2) Quelles péripéties entraîne-t-il ?
- ★★★ 1) Est-ce une véritable narration ?
2) Que dire de cette histoire en 12 vers ?

Propositions d'activités

Activité 1 Interroger sur la structure du poème. **Indiquer** l'absence de strophes, les vers libres. **Présenter** les syllabes, les rimes, **Faire apparaître** l'absence de ponctuation et la construction de chaque vers (article défini/nom commun/pronom relatif/proposition relative). **Activité 2**

Rechercher des indices éventuels sur l'identité du personnage. **Evaluer** des hypothèses sur sa situation sociale, où vit-il, travaille-t-il, son genre de vie.... Pourquoi un personnage anonyme ?

Activité 3 Montrer que les temps sont au service de la narration, que l'arrivée du présent rapproche le lecteur de l'histoire, qu'elle la rend plus réaliste, plus concrète. **Mettre en évidence** que le passage du passé composé (aspect inachevé des actions) au présent (vers 9) accélère les actions jusqu'au drame final.

Activité 4 Introduire la notion de figure de style en présentant les plus importantes : répétition, opposition, comparaison, métaphore. **Faire**

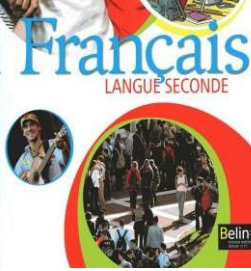
apparaître le sens différent de certaines répétitions : vers 1/8, entrée et sortie, la chaise où l'on s'assoit et celle renversée vers 3/7, Quelqu'un répété 12 fois

Activité 5 Présenter le schéma narratif qui permet d'explicitier l'organisation de la narration. **Mettre en relief** celui du poème. **Activité 6 Construire** le champ lexical de la tranquillité (porte ouverte, refermée, chaise, s'asseoir, chat, caressé, fruit), et de la précipitation (renversée, court, se jette).

Montrer comment le lecteur est entraîné, porté par le rythme souhaité par Prévert. **Activité 7** **Evoquer** l'annonce possible de cette lettre : rupture, maladie incurable, disparition d'un être cher, licenciement. **Activité 8 Evaluer** la compréhension du travail effectué lors de la séance.

Des lettres d'amour

Une histoire d'amour pas comme les autres



Chère fourchette,

On ne se voit jamais. Nous sommes séparés. Je suis à droite dans le tiroir du buffet, vous êtes à gauche et les cuillères sont au milieu.

Vous êtes à gauche de l'assiette. Moi je suis à droite avec la cuillère. Mais ce n'est pas elle que j'aime, c'est vous. Je suis trop timide pour vous dire que je vous aime.

Le couteau.

José Féron Romano, *Apprivoiser l'imaginaire*,
Éditions du Jasmin, 2002.

Cher couteau,

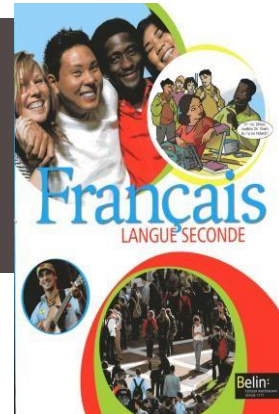
Rendez-vous dans le lave-vaisselle. J'espère que les gens nous mettront ensemble, mais s'ils ne nous mettent pas ensemble, je serai triste.

La fourchette.

José Féron Romano, *Apprivoiser l'imaginaire*,
Éditions du Jasmin, 2002.

Lire un court extrait de conte

Identifier un type de texte



Cadre européen A1 lire-4/A2 lire-1

1 Je lis et je comprends



Lisez les deux lettres puis répondez aux questions.

★ Qui écrit la première lettre ?

Dans le tiroir, qui sépare la fourchette du couteau ?

Qui est à droite de l'assiette sur la table ?

Qu'est-ce qu'un « rendez-vous » ?

★★ À qui la première lettre est-elle adressée ?

Qui est désigné par le pronom « on » (ligne 1) ?

Quel est le but du couteau en écrivant cette lettre ?

Que propose la fourchette au couteau ?

★★★ Résumez le drame vécu par la fourchette et le couteau.

Cette histoire vous semble-t-elle drôle ? émouvante ?

Relevez les pronoms personnels de ce texte.

Vocabulaire

- une lettre • une déclaration d'amour
- une réponse
- une fourchette • un couteau • une assiette
- un tiroir • un buffet
- la timidité • l'amour • l'affection
- l'amitié • la passion • les sentiments

2 Je m'entraîne à l'oral

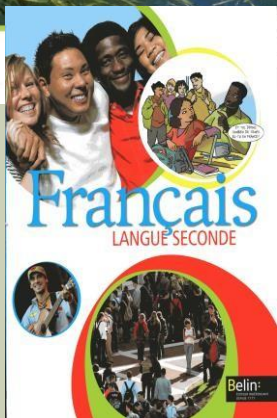


★ Relisez les deux lettres à voix haute.

★★/★★★ Relisez les deux lettres en remplaçant le pronom « tu » par le pronom « vous ». Faites les modifications nécessaires.



C. Oldenburg et C. Van Bruggen, *Cuillère-pont et cerise*, 1985-1988.



Ecrire un message électronique simple

Ecrire un Identifier et connaître par leurs paysages, les caractéristiques des principaux ensemble physiques et humains

Cadre européen A1 écrire-5

Socle commun C5-1

3 Je m'entraîne à l'écrit



Imaginez une histoire d'amour ou d'amitié entre la cuillère et la cerise représentées ci-dessus.

★/★/★/★/★ Rédigez la lettre que pourrait écrire la cuillère pour déclarer son affection à la cerise.

★★★ Rédigez la réponse de la cerise qui évoquera sa situation dans le paysage environnant, en se plaignant du bruit et de la pollution. Envoyez ce texte par courrier électronique à votre professeur.

6/LIVRES DE JEUNESSE:





A



B



ACTIVITES

A L'ORAL / SUR L'IMAGE A :

☆/☆☆/☆☆☆ Décrivez ce que vous voyez sur le dessin. Dans quelle ville se déroule cette scène ? Qu'est-ce qui permet de répondre ? Combien de personnages sont représentés ? Comment sont-ils habillés ? Décrivez le monsieur au premier plan ? Que regarde-t-il et que tient-il dans la main ? Connaissez-vous l'objet représenté dans l'image C. Comment s'en sert-on ?

A L'ECRIT / SUR L'IMAGE A

D'après vous, que va faire le personnage principal ? Cochez votre réponse pour chacune des trois hypothèses

/1 : il va lancer sa boule à neige comme une boule de pétanque. VRAI ☐ FAUX ☐

/2 : il va l'offrir à la dame au chapeau. VRAI ☐ FAUX ☐

/3 : il va diriger l'objet vers la dame au chapeau et elle va apparaître à l'intérieur de la boule. VRAI ☐ FAUX ☐

A L'ECRIT / sur l'image B

(qui n'est pas transmise dans un premier temps)

☆/☆☆/☆☆☆ Décrivez l'image en quelques phrases simples. ☆☆☆/☆☆

☆☆ Recherchez deux qualificatifs qui la résument le mieux. ☆☆☆ Dites en quelques phrases simples ce qui vous a plu ou pas dans les deux dessins de David Merveille.

EN AMONT

- **lexique** : chapeau, pipe, nœud papillon, manteau, monuments, Tour Eiffel, boule de neige, flocons, neiger, saisons, ...
- **outils de la description** : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, adjectifs qualificatifs, ...
- **grammaire** : phrase simple, présent, futur simple, le verbe pouvoir et la construction d'une hypothèse, ...

David Merveille,
Editions du
Rouergue, 2010

☆ : **DEBUTANTS**
☆☆ : **INTERMEDIAIRES**
☆☆☆ : **CONFIRMES**

COMPETENCES VISEES

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Cycle de consolidation

Distinguer le présent du futur et du passé.
Répondre à une question par une phrase complète à l'oral.
Inférer des informations nouvelles.

Cadre Européen Commun de Référence des Langues

A1/ECRIRE

Produire de manière autonome quelques phrases
sur des personnages réels ou imaginaires.



LA MAISON A TRAVERS LES ÂGES



VERS - 13000 AVANT J.-C. LA TENTE DES CROMAGNON AU PALEOLITHIQUE SUPERIEUR



VERS - 150 LA CABANE GAULOISE A LA FIN DE L'ÂGE DE FER

COMPETENCES VISEES

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Cycle de consolidation Construire des frises simples pour localiser et délimiter les faits étudiés. Présenter son point de vue dans le cadre d'un échange.

Cadre Européen Commun de Référence des Langues

A2/écrire produire de manière autonome des phrases reliées entre elles pour évoquer des personnes réelles ou imaginaires

ACTIVITES

A L'ORAL/SURL'IMAGE A :

- ☆/☆☆/☆☆☆ A quelle période de l'histoire se déroule la scène de l'image A ? Ces hommes et femmes vivent-ils dans des maisons ? Pourquoi la présence d'une rivière est-elle importante ? Nommez les animaux présents sur le dessin. ☆☆/☆☆
- ☆☆ Décrivez les activités des personnages. De quoi se nourrissent-ils ? Comment font-ils cuire leur nourriture ?

A L'ORAL/SURL'IMAGE B

A L'ECRIT/sur les images A et B

- ☆/☆☆/☆☆☆ Que font les différents personnages ? ☆☆/☆☆☆ Donnez des noms de métiers représentés.
- ☆☆/☆☆☆ La vie quotidienne paraît-elle plus facile en - 13000 ou en - 150 avant JC ? Expliquez pourquoi en donnant quelques arguments précis relevés sur les images. ☆☆☆ Avez-vous étudié ces périodes dans votre pays d'origine ?

☆ : **DEBUTANTS**

☆☆ : **INTERMEDIAIRES**

☆☆☆ : **CONFIRMES**

La maison à travers les âges, Nathalie Lescaille-Moulènes et Sébastien Plassard, De la Martinière Jeunesse, 2016

EN AMONT

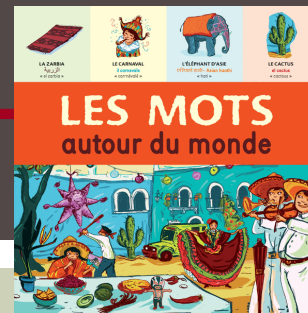
- **lexique** : datation historique, avant et après Jésus-Christ, apparition de l'homme, de l'écriture, âge des métaux, agriculture, chasse, pêche, commerce, population gauloise, conquête romaine, ...
- **outils de la description** : haut/bas, droite/gauche, avant/après, devant/dernière, adjectifs qualificatifs, compléments du nom, ...
- **grammaire** : temps du passé, propositions relatives, pronoms relatifs, présentation du point de vue externe (☆☆☆), ...

UPE2A

LIVRES DE JEUNESSE

☆ : **DEBUTANTS**
 ☆☆ : **INTERMEDIAIRES**
 ☆☆☆ : **CONFIRMES**

LES MOTS AUTOUR DU MONDE



L'INDE

☆☆☆☆

La rue est envahie par le défilé : les ceilletons roses et orange tombent du ciel en cascade sur les musiciens ; les gens brûlent des bâtonnets d'encens et les enfants courent à côté des éléphants, parés et maquillés de peintures multicolores

B



LE TATOUAGE
गोदना - godna

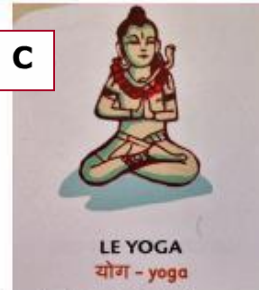
☆☆☆☆

Le tatouage sur la peau est très pratiqué en Inde.

☆☆☆☆

Les dessins sont généralement tatoués sur les mains, les bras et les jambes

C



LE YOGA
योग - yoga

☆☆☆☆

En *sanskrit* signifie « jonction ». Le yoga est une discipline née en Inde qui libère l'esprit par la maîtrise du corps (souffle, mouvements,...).

☆☆☆☆

Shiva, dieu important de l'hindouisme, est parfois représenté en yogi.

D



LE CURRY
करी - kari

☆☆☆☆

Du tamoul *kari*, « sauce ». D'origine indienne, le curry est un mélange d'épices.

☆☆☆☆

Les plats aromatisés au curry portent son nom, comme le « curry d'agneau ».

A



COMPETENCES VISEES

Socle commun

de connaissances, de compétences et de culture

Cycle de consolidation : Identifier et connaître par leurs paysages les caractéristiques des principaux ensembles physiques et humains

Cadre Européen Commun de Référence des Langues

A1/DIRE. Décrire des personnes, des animaux ou des objets familiers, des activités.

ACTIVITES

A L'ORAL

sur l'image A :

☆☆☆☆ Que décrit ce dessin ? ☆☆☆ Quel objet lourd portent les deux hommes en fin de cortège ?

sur l'image B :

☆☆☆☆ Le tatouage (B) est-il présent sur l'image A.

sur l'image C :

☆☆☆☆ Avez-vous déjà entendu parler du yoga ? ☆

☆☆ Expliquez le lien corps/esprit qui existe dans le yoga.

sur l'image D :

☆☆☆☆ Savez-vous ce qu'est une épice ? Utilisez-vous le curry ou d'autres épices ? Lesquelles ?

Les mots autour du monde. Marie-P. Oddoux, éd. Rue des enfants, 2012

VOCABULAIRE SPECIFIQUE

- **lexique** : plat, épice, sauce, arôme, habit, costume, coiffe, religion, corps,
 - **outils de la description** : couleurs, prépositions : *sur, sous, entre, avant, devant, derrière, par, dans, autour de*, ...adjectifs qualificatifs, , , ...



Nous, notre histoire, Yvan Pommaux et Christophe Ylla-Somers, L'école des loisirs, 2016

NOUS, NOTRE HISTOIRE



A

Après Sumer, seules la Chine et plus tardivement l'Amérique centrale créent leurs écritures. Des deux premières découleront toutes les autres. Beaucoup plus tard, en Phénicie, apparaîtra le premier alphabet

ACTIVITES

sur l'image A

☆☆☆☆/☆☆☆☆ Recherchez des informations sur Sumer et la Phénicie. Quelles langues reconnaissez-vous sur ce dessin ?

sur l'image B :

☆☆☆ Proposez une définition d'une religion monothéiste

☆☆☆☆ Nommez les trois principales religions monothéistes ☆☆☆

☆☆☆☆ Recherchez leurs dates d'apparition dans l'histoire.

sur l'image C :

☆☆☆☆/☆☆☆☆ Décrivez l'image représentée. Quels personnages sont représentés ?

☆☆☆☆/☆☆☆☆ Quelles autres révolutions connaissez-vous ?

CONVERSATION autour du thème : les époques historiques

☆☆ Quelle date historique est importante pour vous ?

☆☆ Citez des faits historiques appris dans votre pays.

☆☆☆ Quels grands événements de l'histoire du monde connaissez-vous ? Décrivez-les en quelques phrases.

☆☆ DEBUTANTS
☆☆ INTERMÉDIAIRES
☆☆ CONFIRMES

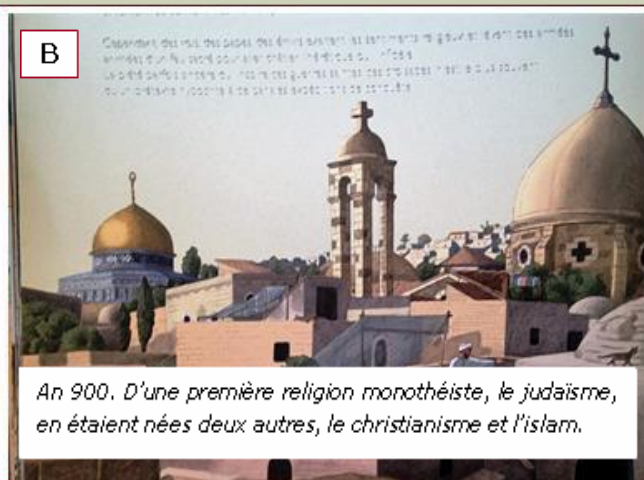
EN AMONT

- **vocabulaire spécifique** : noms de langues et régions anciennes, guerre, religion, monothéisme, judaïsme, christianisme, islam, siècle, histoire, préhistoire, moyen-âge, antiquité, période moderne, fait historique, civilisation, révolution, date, événement, personnage, ...

- **marqueurs de temps** : avant, auparavant, plus tôt, précédemment, jusque-là, déjà, depuis longtemps, après, ...

- **outils de la langue** : les chiffres romains, il y a, puis, d'abord, ensuite, ...

- **grammaire** : imparfait, passé composé, plus que parfait, connecteurs logiques, articulations causales, relation de conséquence, ...



B

An 900. D'une première religion monothéiste, le judaïsme, en étaient nées deux autres, le christianisme et l'islam.



C

La révolution qui sert d'exemple à toutes les autres est la Révolution française de 1789.

COMPETENCES VISEES

Socle commun de connaissances et de compétences et de culture

Cycle de consolidation : situer les différentes périodes de l'histoire de l'humanité

Cadre Européen Commun de Référence des Langues

A2/LIRE. Identifier des informations précises contenues dans des écrits factuels simples.

POINTS DE VUE



Peter Kuper, Editions Ca et là,
2005 et 2006

PETER KUPER

Illustrateur, ses dessins sont des critiques de la société américaine, publiés dans Newsweek, Mad, Time Magazine et le New York Times. Points de vue propose des séries de cinq cases, la dernière donnant la solution de l'énigme posée par les quatre premières. Qui voit cette réalité, de quel regard s'agit-il, de qui est-ce le point de vue ?

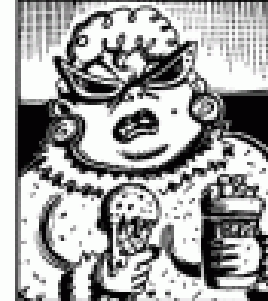
SUR CHAQUE STRIP

Décrivez chaque case dessinée : personnage, attitude, geste, ...

Racontez en quelques phrases simple la scène exposée dans le strip (suite de plusieurs cases dessinées)

Quel personnage pourrait être spectateur des quatre cases ? Qui peut voir ce genre d'image ? Expliquez votre proposition.

STRIP 1



STRIP 2





LE KID

PRESENTATION

Le kid est un film réalisé par Chaplin Chaplin en 1921 ; il interprète un des rôles principaux avec le petit garçon qui joue le kid. En 2007, un livre qui raconte l'histoire du Kid sort en France.

MK2/Bayard-Textes Laurence Gillot
Illustrations Olivier Balez. 2007

COMPRENDRE LE TEXTE

- ★ 1) Dans quel pays et à quelle époque se passe l'histoire du texte ? 2) Expliquez le sens du mot « orphelin ». 3) Quel nom le futur papa donne-t-il au bébé abandonné ?
- ★ ★ 1) Qui est Charlot ? 2) Qu'est-il arrivé à ce bébé ? 3) Que fait Charlot dans la vie ?

- ★ ★ ★ 1) Quels sont les autres personnages du texte ? 2) Que décide Charlot de faire après avoir lu le mot ? 3) Charlot, au début de l'histoire, n'avait pas envie de garder l'enfant. En lisant le mot écrit par la mère, il change d'avis. Recherchez cinq adjectifs pour qualifier son attitude.

Gillot et Balez, Editions Bayard,
collection MK2, 2007

EXTRAIT

Assis sur le bord du trottoir, Charlot regarde le garçon qui gazouille entre ses bras
-Ga, ga, ga ! bavarde le petit.
-Ga, ga, ga ! lui répond Charlot en lui chatouillant sans enthousiasme le cou.
C'est à ce moment qu'il découvre un mot dans le maillot du bébé. Il lit : « aimez cet orphelin et prenez soin de lui. »
Le cœur de Charlot bondit. Quoi ? Ce nourrisson est abandonné ? Quelle misère !
-Je vais te garder avec moi ! lui dit-il, attendri.
-Areuh !
Charlot poursuit : Tu t'appelleras John !
-Areuh ! approuve le petit.
-Eh bien, rentrons à la maison, John.
Et c'est ainsi que, sans le vouloir, Charlot devint papa. Un bon papa même....





TEXTE 1

[Rebecca, 11 ans, quitte l'Egypte, son enfance, Alexandrie, le soleil... pour Paris et une nouvelle école, une nouvelle vie. Une grande excitation et une grande tristesse. L'adaptation est difficile.]

« Le premier jour où j'ai vu la neige, le premier jour où j'ai pris le métro (j'ai pas aimé), le premier jour où j'ai mangé du camembert qui sentait les pieds et qui était un vrai régal, ... »

*Eglal Errera, Les premiers jours,
illustrations Marjane Satrapi, chapitre 5*

COMPRENDRE LE TEXTE 1

De quel pays vient Rebecca ? Dans quel cours est-elle interrogée ? Quelle est la réaction des filles et des garçons de la classe ?

Dans quelle ville Rebecca et ses parents sont-ils installés ? Quel est le sujet du cours ? Quelle est la particularité des dieux dont parle Rebecca ?

Où se déroule l'histoire racontée dans le texte 2 ? Que fait la jeune Egyptienne qui étonne ses camarades ? Rebecca est-elle heureuse de parler de l'histoire de son pays à sa classe ?



TEXTE 2

Depuis quelques minutes, on me regarde autrement en classe et personne n'a l'idée de me demander si on sait lire à Alexandrie. En cours d'histoire, on étudie la civilisation pharaonique... Debout devant le tableau, je récite, dans l'ordre, le nom de toutes les dynasties de pharaons, celui de leurs femmes et de leurs enfants, je décris les robes et les bijoux précieux et les filles me regardent avec des yeux brillants ; je raconte les batailles et les garçons tapent des pieds de joie. Je parle des dieux à forme d'oiseau ou de vache et du voyage des pharaons au pays des morts et tous ouvrent grande la bouche en attendant la suite. C'est comme si je les faisais entrer dans ma maison. J'ai une fierté immense au-dedans de moi et une douleur aussi parce que je ne suis plus vraiment d'Egypte sans être encore de France.

*Eglal Errera, Les premiers jours,
illustrations Marjane Satrapi, chapitre 8*

COMPRENDRE LE TEXTE 2

Dans quel cours est-elle interrogée ? Quelles sont les réactions des filles et des garçons de la classe ?

• Quel est le sujet du cours ? Quelle est la particularité des dieux dont parle Rebecca ?

• Où se déroule l'histoire racontée dans le texte 2 ? Que fait la jeune Egyptienne qui étonne ses camarades ? Rebecca est-elle seulement heureuse de parler de l'histoire de son pays à sa classe ? Pourquoi ?

CONVERSATION

Le thème : J'AIME/JE N'AIME PAS

Comme Rebecca, rappelez-vous de vos premiers souvenirs en France. Qu'avez-vous particulièrement aimé et détesté ? Racontez ces impressions.

Mais où est donc or ni k'art ? Judith Cressy, Editions Palette, 2006

MAIS OÙ EST DONC OR NI K'ART ?



Les jeux d'enfants de Pieter Bruegel l'Ancien, (vers 1525-1569). Le peintre peignait des scènes de la vie quotidienne : il a représenté ici 230 enfants qui jouent à 90 jeux différents.

Mais où est donc or ni k'ART ?
Judith Cressy, éditions Palette,
2005

UN LIVRE ILLUSTRÉ

Mais où est donc or ni k'ART ? présente 20 tableaux du monde entier, accompagnés chacun d'une liste de détails à retrouver, plus de 400. Certains sont faciles, d'autres difficiles, parfait donc pour une classe très hétérogène. Ce livre permet une ouverture artistique intéressante. Il peut être prétexte à une sortie dans un musée, autour d'une ou plusieurs oeuvres.

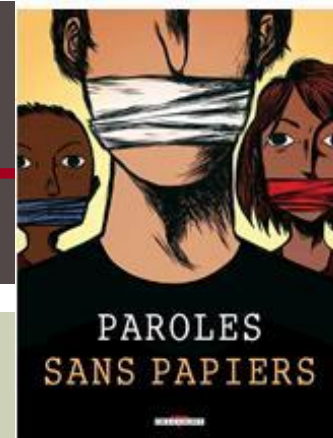
La règle du livre est simple : retrouver des détails cachés dans un tableau. De quoi donner envie aux élèves d'aller à la rencontre d'œuvres véritables et de poursuivre ce jeu culturel.

JE M'ENTRAÎNE

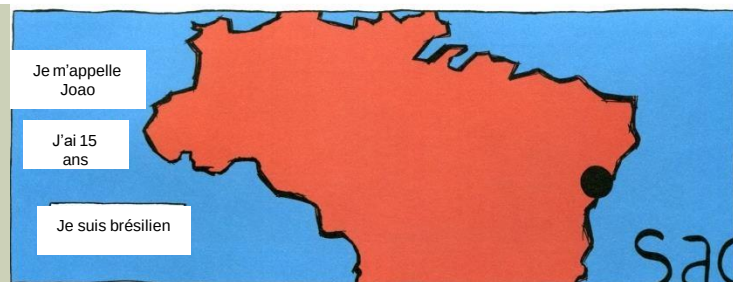
Dans ce tableau de jeux d'enfants, amuse-toi à trouver :

- ★ 1 masque, 1 flûte en bois, 2 bourses rouges,
- ★ 1 abri pour oiseaux, 2 chapeaux pointus,
- ★ ★ 1 panier de fleurs, 1 femme qui tient un balai en équilibre.

PAROLES SANS PAPIERS



Paroles sans papiers, ouvrage dirigé par Alfred et David Chauvel, Delcourt, 2007



Je suis venu en France à cause de mes parents qui avaient envie de changer de vie, parce qu'au Brésil, c'est pas comme ici. Là-bas, on travaille un mois pour cent euros.



en amont

- **vocabulaire spécifique** : pays, continent, voyager, émigrer, changer de vie, se présenter, français, brésilien, l'argent, la monnaie, l'euro, un salaire
- **vocabulaire de la description** : sur, devant, derrière, là-bas,
- **outils de la langue** : les pronoms personnels sujets, la phrase simple, exprimer ce que l'on aime ou pas, la cause (parce que, à cause), la formation du passé composé

activités

sur la couverture du livre

Questionner les élèves sur le sens du dessin et son titre..

sur les images A et B :

Faire décrire les deux images. Qui raconte cette histoire ? De quel pays vient Joao ? Quel est le continent représenté sur l'image ? Quel est l'âge du narrateur ? Depuis combien de temps ce jeune est-il en France ?

sur l'image C :

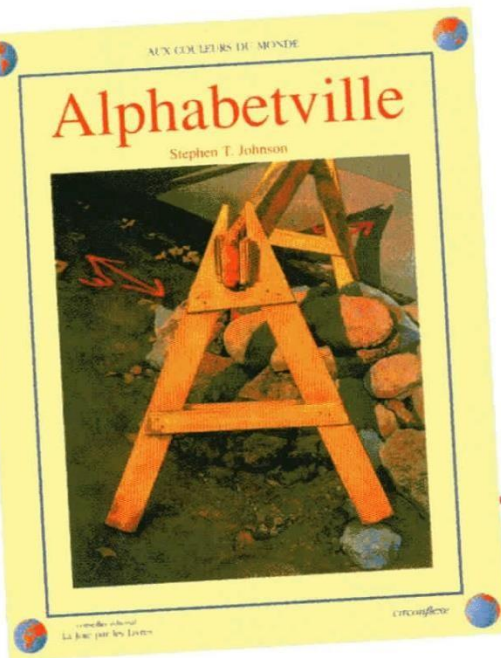
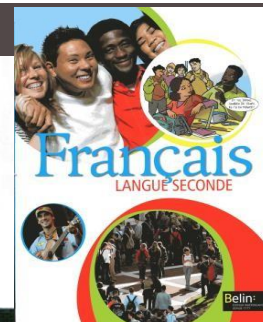
- Pour quelle raison principale les parents de Joao sont-ils venus en France ?
- Que présente la publicité murale sur cette image ?
- Quel est le prix proposé pour un voyage vers le Brésil ?
- Combien d'euros par mois gagne un travailleur brésilien ?
- Connaissez-vous le salaire minimum en France ?
- Comparez le prix proposé du voyage vers le Brésil et le salaire d'un brésilien.
- Que pouvez-vous en dire ?

CONVERSATION autour du thème : Imaginer l'Europe.

Avant de venir en France, comment imaginiez-vous la France ? L'Europe ? Quelles choses vous ont surpris ? Positivement ? Négativement ? Expliquez pour quelles raisons.

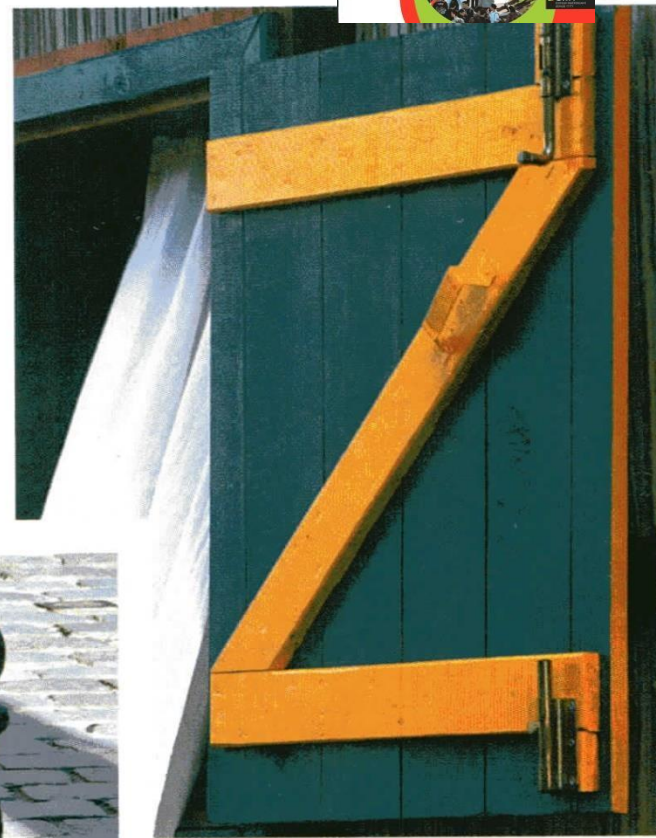
Un livre

Alphabetville, Stephen T. Johnson



La fiche technique
de l'album

- Album écrit par **Stephen T. Johnson**.
- Publié aux éditions Circonflexe en 1996.



La présentation de l'album

*/**/***/ Cet album propose de reconnaître les lettres majuscules de l'alphabet dans des paysages le plus souvent urbains : une façade d'immeuble, un feu tricolore...

/*/ C'est un livre sans texte, qui est uniquement constitué de photographies.

*** Il permet de regarder les objets courants du quotidien avec une plus grande attention.

À vous la parole !

* Quel est le titre de l'album ? Quelle est la lettre représentée sur la couverture de cet album ?

** Quels sont les mots qui composent le titre « Alphabetsville » ?
Sur la couverture du livre, dans quel objet perçoit-on la lettre de l'alphabet ?

*** Pourquoi selon vous ce livre est-il une invitation à regarder la ville autrement ?

Nommez les objets dans lesquels se dessine une lettre dans les trois photographies.

Vocabulaire

- l'alphabet • une lettre majuscule
- une lettre minuscule
- une enseigne • un feu tricolore
- une photographie
- un paysage urbain

Socle commun C7-4

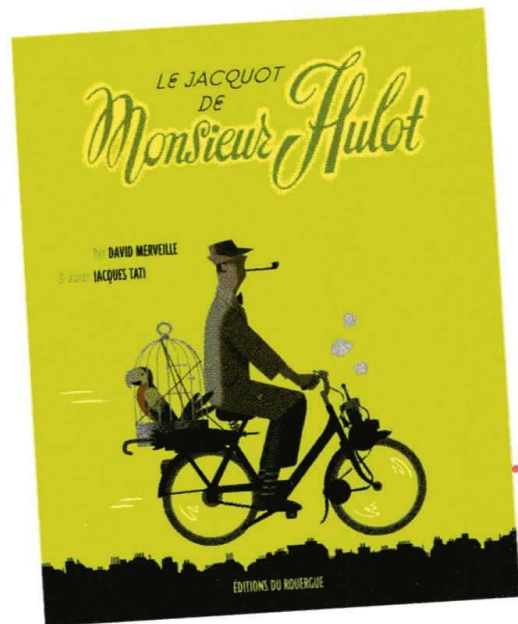
Activités

*/**/***/ Cherchez des objets de la nature qui ont la forme d'une lettre pour créer un « Alphabetsnature ».

/*/ Créez une affiche qui présentera de façon originale toutes les lettres de l'alphabet : vous pouvez utiliser des photographies, des dessins, des collages...

In livre

Le Jacquot de Monsieur Hulot, David Merveille



La fiche technique de l'album

- Album écrit par David Merveille
- D'après l'œuvre de **Jacques Tati**
- Publié aux éditions **du Rouergue**



Le résumé de l'album

*/**/*** La silhouette de M. Hulot apparaît dans les doubles pages de cet album poétique où chaque scène est une surprise. M. Hulot fait une promenade à vélo dans Paris. Il part acheter un magnifique perroquet pour sa fiancée. Le perroquet s'échappe et M. Hulot le poursuit. Il parvient finalement à le rattraper avant de l'offrir à celle qu'il aime.

À vous la parole !

* Quel est le titre de cet album ? Qui est l'auteur ? Comment s'appelle le personnage principal de cet album ? Qu'achète-t-il à sa fiancée ?

** En vous aidant de la fiche technique de l'album, précisez qui a créé le personnage de M. Hulot : est-ce David Merville ou Jacques Tati ?

*** Observez la couverture et l'image tirée de l'album et décrivez M. Hulot. Vous semble-t-il amusant ? Pourquoi ?

Vocabulaire

- un album • une affiche
- un personnage principal
- une image • une scène
- un dessin

Socle commun C4-1

Activités

*/**/*** Rendez-vous sur le site officiel de Jacques Tati : www.tati-ville.com. Sur la page d'accueil, visitez les rubriques « Mon oncle » et « Les vacances de M. Hulot » affichées au niveau du deuxième immeuble. Vous pourrez découvrir le synopsis du film, ainsi que son générique.