

collection École
Documents d'accompagnement des programmes

Allemand

**cycle des approfondissements
(cycle 3)**

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

applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé par :

Brigitte MILLET	IA-IPR au rectorat de Nancy-Metz
Monique CHARPIN	professeur des écoles à Nancy
Brigitte CORDONNIER	IEN à l'IA de Moselle
Anne-Marie GARÇON	IA-IPR à l'IUFM de Lorraine
Anita MARCHAL	conseillère pédagogique à l'IA du Bas-Rhin
Régis PALUCCI	professeur agrégé à l'IUFM de Lorraine
Laurence WEBER	conseillère pédagogique à l'IA de Moselle

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

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

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Élise Goupil

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix et Atelier Michel Ganne

Maquette intérieure : Fabien Biglione

Mise en pages : Norbert Jung

© CNDP, août 2002

ISBN : 2-240-00870-9

ISSN : en cours

Sommaire

Introduction	5
Un apprentissage centré sur des situations et des activités	9
La compréhension	9
L'expression.....	14
Des acquisitions assurées par un entraînement régulier et méthodique	19
Séance 1.....	19
Séance 2	21
Séance 3	23
Séance 4	26
Séance 5	28
Le renforcement de la maîtrise du langage	30
Fiche 1 : conseils aux enseignants	31
Fiche 2 : démarche et déroulement de la séance	33
Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques.....	33
Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple	33
Fiche 3 : les activités au service des compétences	36
Activités de compréhension de l'oral	36
Activités d'expression orale	37
Activités de compréhension de l'écrit.....	38
Activités d'expression écrite	38
Activités ludiques	38
Fiche 4 : le conte	39
Le choix d'un conte	39
Le choix de la démarche	40
Participation des élèves	40
Fiche 5 : utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines	41
Fiche 6 : bilan des acquisitions	42
Fiche 7 : document « passerelle »	44
Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève.....	44
Observations particulières	48

Introduction

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

Orientations générales

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

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

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

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

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

Le rôle du maître de la classe est déterminant pour

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

Un enseignement basé sur la communication

La langue orale : supports et activités

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

- percevoir, repérer, reconnaître les éléments verbaux et non verbaux à partir desquels ils construisent du sens ;

- reproduire ou reformuler les éléments identifiés en s’attachant à la qualité de la prononciation (accentuation et rythme, schéma intonatif, phonèmes);
- prendre la parole à titre personnel.

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

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

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

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

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

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

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

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

L’écrit : place et fonction

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

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

C’est ainsi qu’à partir d’écrits brefs (panneaux, pancartes, slogans, publicités, cartes de vœux, courts énoncés...), l’enseignant peut utiliser la trace écrite pour faciliter la perception de la segmentation de la phrase et mettre en évidence les rapports graphie/phonie spécifiques de la langue étudiée. Enfin, l’écrit peut faire prendre conscience aux élèves du fait qu’une langue étrangère n’est ni un « calque » de leur langue maternelle, ni une juxtaposition de mots. Des activités progressives de reconnaissance d’éléments connus dans des écrits brefs (affiches, publicités, recettes simples, cartes de vœux ou de vacances, petites lettres, courts énoncés) conduisent également les élèves à reconstruire le sens à partir des connaissances qu’ils ont de la langue.

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

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

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

Un enseignement fondé sur le culturel

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

Le culturel intervient ainsi au niveau linguistique :

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

Le culturel, c'est aussi la correspondance entre acte de parole et contexte. Il existe en anglais, arabe, espagnol, italien une formule équivalant linguistiquement à « bon après-midi » mais, en anglais, en espagnol et en arabe, c'est une salutation qu'on adresse à son interlocuteur à l'arrivée; en italien comme en français, cette expression a valeur de souhait et on l'énonce en partant.

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

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

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

Pour donner toute sa dimension à la découverte active de cette réalité authentique, il importe que la démarche adoptée se caractérise à la fois par une cohérence interne et une cohérence disciplinaire. On doit donc veiller, d'une part, à articuler les éléments culturels proposés dans le cadre d'un projet construit

autour de personnages, thèmes..., d'autre part, on doit se soucier de la cohérence entre ces apports et les autres enseignements, cohérence qui s'exprime, dans la mesure du possible, par l'interdisciplinarité. Progressivement, en s'appuyant sur sa propre langue et sa propre expérience, l'élève est conduit à opérer des rapprochements souvent implicites avec sa langue, à prendre conscience des différences ou des similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes. Cette prise de conscience ne passe pas par une approche contrastive systématique. La part de l'implicite est importante, en particulier dans les débuts de l'apprentissage. Il ne faut pourtant pas s'interdire d'explicitier les rapprochements dès que les élèves en manifestent le besoin; ces observations portent aussi bien sur les similitudes que sur les différences afin de contribuer à favoriser à terme l'émergence d'une conscience européenne et contribuer à l'ouverture internationale.

Un enseignement progressif

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

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

L'évaluation

Dans le contexte de cet enseignement comme pour tous les autres, l'évaluation est partie intégrante du projet de travail: elle permet de valoriser les acquis, d'identifier les progrès réalisés, de repérer les difficultés. L'ensemble des situations présentées dans les listes de fonctions langagières constitue un cadre commode pour l'observation des progrès, au cours

des indispensables moments de reprise et de brassage des éléments antérieurement abordés qui accompagnent la progression mise en place. Le maître a toute latitude pour proposer des situations de transfert permettant la vérification de véritables acquis par le biais d'activités et de situations différentes de celles qui ont servi de base à l'apprentissage.

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

En fin de cours moyen, les élèves peuvent faire le bilan de leurs acquis dans la langue apprise grâce à une évaluation organisée à l'aide de supports que les équipes

pédagogiques choisissent sur le site « Eduscol » (www.eduscol.education.gouv.fr) et qui sont élaborés sur la base des annexes par langue du programme. Des outils comme le Portfolio européen des langues permettent d'associer l'élève à cette évaluation.

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

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

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

U n apprentissage centré

sur des situations et des activités

Pour la mise en œuvre des programmes, il est indispensable de lire attentivement l'introduction ainsi que les fiches en fin d'ouvrage qui constituent le cadre méthodologique de référence.

L'apprentissage d'une langue à l'école a essentiellement pour objectif de faire acquérir des savoir-faire dans les deux grands domaines que sont la compréhension et l'expression, pour permettre un usage de la langue dans un certain nombre de situations de communication adaptées à un jeune enfant.

On trouvera ci-dessous quelques recommandations à prendre en compte pour assurer la réussite de l'enseignement ainsi que des exemples d'activités au service du développement de ces savoir-faire.

La compréhension

Définition

Comprendre un énoncé, c'est en saisir à la fois le sens littéral et la signification dans le contexte où il figure. Comprendre le sens littéral implique que les mots utilisés dans l'énoncé soient repérés et compris : c'est la composante lexicale de la compréhension. Mais on sait aussi que l'on peut constituer des énoncés fort différents avec les mêmes mots et que ce sont les relations grammaticales qui, en marquant la relation des mots entre eux, déterminent le sens des énoncés. Ces relations obéissent à des règles de type morpho-syntaxique qui doivent être connues et intériorisées. C'est la composante grammaticale de la compréhension. Enfin, il ne suffit pas toujours de comprendre les mots et l'organisation de l'énoncé pour accéder à sa signification. La relation que l'énoncé entretient avec son environnement contextuel, situationnel ou culturel, doit également être reconnue. C'est la composante interprétative de la compréhension.

Recommandations

– Faire entendre aux élèves des enregistrements en langue étrangère est une nécessité dès les débuts de l'apprentissage. Cependant, il serait peu fructueux,

notamment avec de tout jeunes débutants, de retenir des documents dont le seul mérite serait d'être authentiques. Le choix des documents de travail revêt une importance pédagogique particulière. Il doit être opéré avec soin et tenir compte de plusieurs paramètres : la durée de l'enregistrement, le niveau de langue et la rapidité du débit.

- Les documents ne doivent pas être trop longs. En effet, il faut tenir compte de la capacité de concentration des élèves ainsi que de leur aptitude à mémoriser.

- Les documents doivent être accessibles sur le plan linguistique pour que les élèves puissent donner du sens à ce qu'ils entendent en mobilisant effectivement les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises ou qui sont en voie de l'être.

- Les documents doivent être adaptés à des élèves débutants du point de vue phonétique, en particulier en ce qui concerne le rythme et le débit de la parole.

– La compréhension intuitive et globale de la situation est un moment souvent utile du processus de compréhension, dans la mesure où elle éveille l'intérêt et suscite des interrogations. Ce type de compréhension n'est cependant qu'une étape et ne saurait suffire. On ne perdra pas de vue en effet que l'objectif à atteindre est la compréhension linguistique des énoncés constitutifs du dialogue ou du récit entendu. Les éléments non verbaux (bruits, intonation) et le contexte suggéré en classe, le plus souvent par des images, fournissent parfois des indications suffisantes pour comprendre ce qui se passe, mais la véritable compétence de compréhension implique que l'on comprenne ce qui se dit. Le maître devra donc concevoir des activités qui obligent les élèves à chercher dans la langue elle-même des indices porteurs de sens.

– La réussite de ces activités d'entraînement à la compréhension est étroitement fonction de la mobilisation des élèves, auxquels on doit donc apprendre à être attentifs et intellectuellement actifs. C'est ainsi que leurs facultés cognitives doivent être sollicitées par des tâches d'écoute précises, concrètes et limi-

tées, qui les amènent à agir ou à réagir, de façon verbale ou non verbale. Ces tâches sont, le plus souvent possible, individuelles pour que chacun puisse s'investir personnellement et jouer un rôle actif.

– Il convient de proposer des activités de compréhension de plus en plus variées, à partir de documents divers, pour que les élèves élaborent des stratégies de compréhension en utilisant leurs connaissances et leurs compétences.

Activités de compréhension : écouter et réagir¹

Écouter et comprendre des messages brefs

On entraîne à la compréhension de messages brefs en faisant écouter des énoncés auxquels les élèves réagissent de manière non verbale ou en se limitant à quelques mots.

Après avoir abordé un thème, celui des loisirs pour les exemples qui suivent, les élèves écoutent des énoncés brefs qu'ils ont utilisés. Il s'agit de vérifier qu'ils sont capables de les reconnaître dans des contextes différents. Voici quelques exemples d'activités d'écoute.

Les élèves doivent :

– Montrer la carte correspondant au verbe, au jour, au prénom ou bien encore au fait que l'activité plaît ou non, en entendant des messages tels que :

„Alexandra spielt am Sonntag Tennis...“ ;

„Christian turnt am Dienstag...“ ;

„Anne liest nicht gern Comics...“ ;

„Kevin mag schwimmen...“.

– Mettre sous l'image qu'ils ont sous les yeux le numéro de l'un des trois énoncés qu'ils viennent d'entendre et qui correspond exactement au contenu de cette image.

• On voit une image où un garçon montre qu'il n'a pas envie de nager et les élèves entendent les trois énoncés suivants : „Er schwimmt gern.“, „Sie schwimmt nicht gern.“, „Er mag nicht schwimmen.“

• On voit une petite fille de 11 ans (11 bougies) et on entend les trois messages suivants : „Er ist 11...“, „Es ist 11...“, „Sie ist 11“ ou bien „Sie ist 11...“, „Er ist 11...“, „Sie ist 11.“ ;

– Remplir, avec des symboles simples, un tableau à double entrée :

„Anna ist 20. Daniel ist 12. Sie mag Tennis spielen. Er mag sehr gerne schwimmen. Er spielt nicht gern Fußball. Sie mag Fußball und schwimmt auch gern.“²

Remarque

Dans cet exemple comme dans le précédent, les élèves doivent être attentifs à certains indices grammaticaux tels que les pronoms personnels et la négation.

– Remettre des images séquentielles dans l'ordre des énoncés qu'ils entendent.

– Colorier ou compléter un dessin, en fonction des messages entendus. Par exemple, les enfants ont sous les yeux une image sur laquelle sont dessinées une table et une horloge sans aiguilles. Ils écoutent le petit texte suivant : „Es ist 16 Uhr. Auf dem Tisch sind sechs Teller, vier Gläser, eine Flasche Cola und ein großer Kuchen“ et ils complètent le dessin en ajoutant les aiguilles pour indiquer qu'il est 6 h du soir et en « mettant la table ».

– Réagir à des injonctions

• Un élève réagit en effectuant l'action indiquée : „Steh bitte auf! Mach ein Auge zu! Geh ans Fenster! Setz dich neben Paul!“.

• Un groupe d'élèves est interpellé : „Steht bitte auf! Hebt einen Arm hoch!“.

– Répondre à des questions

Un ou plusieurs élèves réagissent en se levant, en levant le doigt, en disant „ich“, en donnant un nombre, etc., à des questions telles que : „Wer hat einen schwarzen Pullover? ein gelbes Hemd? ein weißes T-Shirt? eine Brille? keine Brille? kein weibes T-Shirt? Wie viele Jungen sind in der Klasse? Wer hat im November Geburtstag?“ , etc.

Ces questions peuvent intégrer des formes grammaticales (comme ici l'adjectif décliné), que l'élève ne maîtrise pas lui-même, mais qui ne l'empêchent nullement de comprendre parfaitement le sens précis du message.

– Répondre à des devinettes simples telles que : „Ich bin ein Tier und mache Kikeriki. Wer bin ich? Ich heiße Hänsel : wie heißt meine Schwester? Wie viel ist drei Mal drei?“.

– Réagir à la pertinence du lien entre deux énoncés consécutifs.

¹ Voir fiche n° 3.

² Consigne : remplir avec des symboles simples, un tableau à double entrée.

	20	12	schwimmen	Tennis	Fußball
Anna	X		☺	☺	☺
Daniel		X	☺		☹

Les élèves écoutent deux énoncés et indiquent sur leur ardoise (S ou Q) si leur association est logique („Es stimmt!“) ou absurde („Quatsch!“) : „Heute ist Sonntag. Ich gehe in die Schule.“ („Quatsch!“) „Ich bin zwei und ich kann lesen.“ („Quatsch!“) „Ich habe Hunger. Ich esse ein Stück Kuchen.“ („Es stimmt!“)

Écouter et comprendre des histoires³

Exemple d'exploitation d'une histoire : *Das kleine Blau und das kleine Gelb* de Leo Lionni. Éd. Oetinger Verlag. Version originale en américain. Version française : l'École des loisirs.

Ce livre raconte les mésaventures de deux enfants très amis, Petit Bleu et Petit Jaune, représenté sous la forme de taches de couleurs, qui jouent passionnément ensemble jusqu'à se mélanger et devenir tous deux verts. Quand ils retournent chez eux, leurs parents ne les reconnaissent pas et ne les laissent pas entrer. Les enfants sont tristes et pleurent, retrouvant ainsi leur couleur d'origine. Les parents se rendent alors compte de l'injustice qu'ils ont commise et les deux familles deviennent amies.

Les contenus linguistiques de cette histoire

Champs lexicaux : les couleurs, la famille, les amis, les activités de loisirs, l'école.

Fonctions langagières : se présenter, s'informer sur une identité, dire où l'on habite, parler d'activités.

Le sujet

Il conviendra mieux à des enfants de CE2 que de CM, mais l'expérience montre que les histoires en langue étrangère supportent bien des décalages d'âge. La morale, avec son appel à la tolérance, sera d'ailleurs mieux perçue au CM.

La langue

Le texte allemand est de forme poétique : „Hier machen wir ein Kind bekannt ; es wird das kleine Blau genannt. Hier seht ihr's noch einmal genau. Mit Mama Blau und Papa Blau. Es spielt sehr gerne in der Stadt, weil es hier viele Freunde hat.“

Il est trop complexe en l'état. On sera donc obligé d'en créer un nouveau. Pour cela, on peut s'inspirer de la version française, qui est beaucoup plus simple : « Voici Petit bleu. Il est à la maison avec Maman Bleu et Papa Bleu. Petit Bleu a beaucoup d'amis. »

Les illustrations

Abstraites (un collage de papier déchiré formant de simples taches de couleur), elles sont néanmoins très parlantes. Ce sont elles qui constituent l'intérêt premier de l'histoire. Elles pourraient être réalisées à la craie au tableau ou au rétroprojecteur avec des morceaux de transparents de couleur.

L'adaptation

Voici une version simplifiée possible du texte allemand. Elle part du principe que l'histoire est racontée au fil des pages (chaque phrase ci-dessous correspond à une page). On peut bien entendu supprimer certains passages, lors d'une première lecture. On ne montre alors pas les pages correspondantes :

„Das ist das kleine Blau, und das sind Vati und Mutti Blau.

Das kleine Blau hat Freunde : das kleine Rot, das kleine Braun, das kleine Orange...

Und das ist das kleine Gelb. Ein guter Freund, ja, sein bester Freund.

Und das ist die Familie Gelb.

Die Kinder spielen (Verstecken).

Sie tanzen.

Sie sind in der Schule. (Sie sitzen schön brav)

Pause! Da laufen sie!

Bei Familie Blau... Mami Blau sagt „Auf Wiedersehen! Bis gleich! (Ich geh' einkaufen)“

Mutti ist weg.

Aber, aber... Das kleine Blau will spielen. Es geht raus... Es möchte mit seinem Freund spielen...

Aber sein Freund, das kleine Gelb, ist nicht da.

Hallo!!! Wo bist du denn?

Das kleine Gelb ist nicht da! und da auch nicht... da auch nicht!

Da ist es ja! Hallo! Wollen wir spielen?

Oh, ja! gerne!... Sie umarmen sich...

Und... sind grün...

Sie spielen im Park...

und spielen... Hallo! Da ist ja das kleine Orange!

Sie spielen weiter...

Und sind müde.

Sie gehen nach Hause zurück...

Da sagt Papa Blau „Du bist ja nicht mein Kind! Du bist ja grün!“

Und Mutti Gelb sagt „Du bist ja nicht mein Kind! Du bist ja grün!“

Das kleine Blau und das kleine Gelb sind traurig...

Sie weinen...

Und... sind wieder blau und gelb.

Die Eltern sind froh.

Sie umarmen das kleine Blau...

und das kleine Gelb...

und sind jetzt... auch grün.

Sie verstehen alles!

Sie gehen zu Familie Gelb. Sie umarmen sich... Alle sind froh.

Und die Kinder spielen zusammen. So viele Farben! ”

³ Voir fiche n° 4.

La lecture de ce récit peut être précédée et suivie d'une ou plusieurs activité(s) qui permettent de retravailler les champs lexicaux – les couleurs, la famille, les amis, les activités de loisirs, l'école – et les fonctions langagières – se présenter, s'informer sur une identité, dire où l'on habite, parler d'activités – de ce récit.

On trouvera plus loin quelques propositions d'activités.

Mise en œuvre

– Première approche de l'histoire

Il est souhaitable de commencer par une présentation « participative » de l'histoire. Celle-ci peut prendre la forme suivante : on a regroupé les élèves autour de soi et on leur dit qu'on va leur raconter une histoire en allemand (*Sitzkreis* dans les écoles allemandes. Consigne : „Wir bilden einen Sitzkreis”).

On montre une page du livre en même temps que l'on raconte et que l'on dialogue avec les enfants :

- Image de la famille de Petit Bleu : „Das ist das kleine Blau. Und das? Das kleine...?”. Les élèves connaissant les couleurs répondent. Le maître reprend „Ja, das ist das kleine Blau!”.

Puis, le maître poursuit „Das ist Vati. Und das?”. Les élèves diront „Mutti!” et le maître reprendra „Ja, das ist Mutti!”.

- Image avec les amis de Petit Bleu, chacun d'une couleur différente : „Und das sind die Freunde! Sie heißen : das kleine” (réponse des élèves...), „das kleine...”, etc.

- Image de Petit Jaune : „Und das ist das kleine Gelb, sein bester Freund”.

- Image de la famille de Petit Jaune : „Und jetzt? Wo ist das kleine Gelb?”. Un élève montre Petit Jaune sur le livre. „Und wo ist Vater Gelb?”. Un élève montre Papa Jaune sur le livre, etc.

Cette forme de présentation peut se faire sur tout ou partie du livre, avant la lecture du texte en continu. Elle implique les élèves, les motive à l'écoute et prépare, en la facilitant, la réception et la compréhension du texte intégral.

– Lecture en continu de l'histoire

Il faut la lire lentement en ayant donc regroupé les élèves autour de soi, en montrant l'illustration à chacun ou, au moins, en présentant le livre dans plusieurs directions. Les mimes (joie, pleurs, embrassades, rejet, etc.) viendront appuyer des mises en perspective déjà faites par l'intonation.

On peut ensuite demander aux enfants de dire en français ce qu'ils ont compris, puis relire avec eux un bref extrait.

– On lit à nouveau l'histoire à la séance suivante. Sept acteurs principaux sont choisis parmi les élèves : Papa et Maman Bleu, Papa et Maman Jaune,

Petit Jaune, Petit Bleu, Petit Orange. Ils peuvent mimer l'histoire racontée par le maître. Les autres mimeront les enfants sages de la classe, les enfants qui jouent à la pause et à la fin de l'histoire.

Entre ces différentes lectures, on peut intercaler des activités d'expression qui viennent compléter la séance d'allemand (voir ci-après).

– Lors d'une séance ultérieure, on peut procéder à une évaluation de la compréhension :

- le maître montre une illustration. Il lit un extrait. Si l'extrait correspond à l'image, les élèves mettent « R » sur leur ardoise, sinon ils écrivent « F » ;
- le maître lit des extraits, dans le désordre. Les élèves doivent mimer la situation correspondante.

Activités possibles avant, pendant et après la lecture de ce récit

– On peut faire jouer au loto (Bingo) pour réviser les couleurs, le maître étant meneur de jeu. Les élèves doivent simplement reconnaître les noms de couleurs. On peut ensuite demander à un élève de devenir le meneur de jeu. Un jeu en chaîne peut suivre : „Ich mag blau. Und du?”.

– Des cartes de différentes couleurs sont distribuées dans la classe ; il y a toujours 4 ou 5 cartes de la même couleur. Les élèves portent le nom de la couleur qu'ils reçoivent. Les mêmes couleurs se regroupent et deviennent une famille. Le maître réintroduit à cette occasion le vocabulaire de la famille en nommant les membres d'une ou deux famille(s). „Das ist Familie Grün. Das ist Vati, das ist Mutti und das sind die Kinder!”. Puis les élèves doivent décider qui est enfant/parent dans la famille et se présenter : „Ich bin Mutti/Mutter Gelb ; ich bin Vati/Vater Gelb ; ich bin ein Kind ; ich bin auch ein Kind.” Le maître demande „Wo ist Vater Gelb?”. L'élève concerné lève son carton et dit : „Hier!”. Les élèves peuvent à leur tour poser cette question : „Komm, wir spielen!”

– Les élèves doivent s'inviter à jouer à un jeu de balle. Ils reçoivent des cartes-images représentant différents jeux de balle („Fußball”, „Basketball”, „Handball”, „Volleyball”, „Tennis”).

Un élève doit inviter un partenaire de son choix au jeu qui correspond à sa carte. Le partenaire répond positivement ou négativement en fonction de sa carte.

Écouter et comprendre des contes

Exemple d'exploitation d'un conte : *Rotkäppchen* des Frères Grimm⁴.

Objectifs :

– Être capable de comprendre une version simplifiée du conte.

⁴ Voir fiche n° 4.

– Être capable de jouer une version transposée au style direct devant la classe, l'école, les correspondants.
Voici une version simplifiée du conte :

– Partie 1 :

1. „Rotkäppchen will seine kranke Großmutter besuchen. Die Mutter sagt : „Komm Rotkäppchen! Nimm den Korb! In dem Korb hast du Kuchen, Brot und Marmelade für Oma. Aber pass auf! Bleib auf dem Weg Rotkäppchen!“ . Rotkäppchen antwortet : „Ja, Mutti. Tschüs!“
2. Rotkäppchen geht durch den Wald. Neben dem Weg sind schöne Blumen.
3. Rotkäppchen sieht den Wolf. Der Wolf fragt : „Wer bist du denn?“ Rotkäppchen antwortet : „Ich heiße Rotkäppchen“. Der Wolf fragt : „Wohin gehst du?“ Rotkäppchen antwortet : „Ich gehe zu Oma. Oma ist krank.“
4. Der Wolf sagt „Sieh mal die schönen Blumen dort!“ Rotkäppchen läuft in den Wald und pflückt Blumen für Oma.“

– Partie 2 :

5. „Der Wolf denkt : Ich gehe schnell zu Oma. Der Wolf kommt zu Großmutter Haus und klopft. Die Großmutter fragt : „Wer ist da?“ „Ich bin da, Rotkäppchen“ sagt der Wolf.
6. Oma öffnet die Tür. Der Wolf springt auf die Oma und frisst sie. Er zieht Omas Kleider an und legt sich ins Bett.
7. Rotkäppchen kommt zu Großmutter Haus und klopft. Die Großmutter fragt : „Wer ist da?“ „Ich bin da, Rotkäppchen“ sagt Rotkäppchen. „Komm herein“ sagt die Großmutter.“

– Partie 3 :

8. „Die Großmutter sieht seltsam aus. Rotkäppchen fragt : „Oma, warum hast du so große Ohren?“ Die Großmutter antwortet : „Damit ich dich besser hören kann.“
9. Rotkäppchen fragt : „Oma warum hast du so große Augen?“ Die Großmutter antwortet : „Damit ich dich besser sehen kann.“
10. Rotkäppchen fragt : „Oma warum hast du so einen großen Mund?“ Der Wolf brüllt : „Damit ich dich besser fressen kann!“
11. Der Wolf springt aus dem Bett und frisst Rotkäppchen auf. Er geht ins Bett und schläft.“

– Partie 4 :

12. „Der Jäger kommt und sieht den Wolf. Er schneidet dem Wolf den Bauch auf. Rotkäppchen und die Großmutter kommen aus dem Bauch heraus.
13. Alle drei freuen sich und singen : „Der Wolf ist tot! Der Wolf ist tot.“
14. Rotkäppchen läuft nach Hause zu Mutti. „Mutti! ich bin da!“ ruft Rotkäppchen. „Wie schön!“ sagt Mutti.“

Mise en œuvre

Elle peut se dérouler en trois phases :

– Phase 1 :

Lecture fragmentée du conte en 4 parties (voir ci-avant), dont chacune correspond à environ un quart d'heure de travail au cours d'une même séance. Il n'est pas conseillé en effet de consacrer 45 minutes à un même support. Ce conte étant connu de tous, il n'est pas utile de le raconter au préalable en français. On lit le conte en modulant la voix en fonction des personnages et des événements et en montrant des images qui aident à la compréhension. L'idéal serait de posséder 14 images correspondant aux répliques de cette version simplifiée du conte.

- Séance 1 : présentation des personnages avec des marottes ou à l'aide d'images ; puis lecture de la partie 1 avec les illustrations (éventuellement extraites d'un livre), des accessoires, des gestes qui permettent de rendre les élèves attentifs aux détails et d'assurer le lien entre la langue et le sens précis qu'elle véhicule.

- Séance 2 : lire à nouveau la première partie. Les élèves peuvent mimer l'action individuellement ou en groupe. Il est possible aussi de donner diverses tâches aux élèves avec les mêmes images en petit format : retrouver et montrer l'image correspondant au passage lu, dire si l'image correspond au passage lu...

Lecture de la seconde partie comme précédemment.

- Séances 3, 4 et 5 sur le même modèle en associant les élèves à la répétition de certains énoncés qui pourront être utilisés dans d'autres contextes („Wohin gehst du? Ich gehe zu Oma. Oma ist krank. Wer bist du denn?“ , etc.)

– Phase 2 :

Activités diverses à partir du conte. Exemples d'activités à dominante ludique :

- Jeu de l'oie (*Würfelspiel*)

Fabriquer un jeu de l'oie avec des cases. Certaines représentent le Petit Chaperon rouge et d'autre le loup. Consignes :

„Würfle und geh' vor.“

„Wenn du beim Wolf bist, setzt du eine Runde aus (STOP)“

„Wenn du beim Rotkäppchen bist, ziehst du eine Karte!“

Voici quelques exemples de cartes à tirer dans la pioche. Elles peuvent comporter plusieurs niveaux de difficulté suivant la classe. L'élève exécute la consigne qu'il lit ou que le maître lui lit.

„Klopf an die Tür! Zeig deine Ohren! Zeig deine Augen! Zeig deinen Mund! Mal eine rote Blume an die Tafel! Mach die Augen dreimal zu! Sing ein Lied und tanze! Nimm die Schere und schneide Omas Haus aus! Klopf zweimal ans Fenster! Geh zu Nicolas“.

- Jeu de cartes (*Quartett*)

Matériel : 12 cartes à jouer dont les illustrations mettent en scène des personnages et objets connus extraits de plusieurs contes que les élèves connais-

sent. Par exemple, *Rotkäppchen, der Wolf und die sieben Geißlein, Hänsel und Gretel*.

But du jeu : reconstituer sa famille composée de 4 cartes. Chaque famille est visualisée par un logo en haut à droite sur la carte. Sur chaque carte, figure également la reproduction des trois autres cartes.

„Familie Geißlein : Die Mutter, der Wolf, der Brunnen, die Wanduhr.“

„Familie Rotkäppchen : Rotkäppchen, die Großmutter, der Wolf, der Korb.“

„Familie Hänsel und Gretel : Die Hexe, Hänsel, das Haus, der Ofen.“

Démarche : le jeu se joue à 3. Chaque joueur reçoit 3 cartes et essaie de reconstituer une famille au plus vite. Il dit : „Familie Geißlein. Hast du die Mutter?“ ou „Ich möchte die Mutter“ ou „Gib mir die Mutter?“ ou „Kannst du mir bitte die Mutter geben?“

L'autre joueur répond : „Ja. Hier hast du die Mutter“ ou „Nein, tut mir leid! Zieh eine Karte! Il tire et dit : „Das ist sie nicht. Jetzt bist du dran!“ ou „Das ist sie, Quartett!“.

– Phase 3 :

Mémorisation de la partie dialoguée en vue de sa représentation.⁵

Mutti : „Komm, Rotkäppchen, deine Oma ist krank. Nimm den Korb! Hier hast du Kuchen, Brot und Marmelade für Oma. Geh schnell, aber pass auf, bleib auf dem Weg!“

Rotkäppchen : „Ja, Mutti, tschüs!“ (*Es singt und tanzt.*)

Wolf : „Hallo, wer bist du denn?“

Rotkäppchen: „Guten Tag, ich heiße Rotkäppchen.“

Wolf : „Wie alt bist du? Wohin gehst du?“

Rotkäppchen : „Ich bin 10. Ich gehe zu Oma. Sie ist krank.“

Wolf : „Ach so... Sieh mal die schönen Blumen dort! Tschüs!“

Rotkäppchen : „Auf Wiedersehen!“ (*Es pflückt Blumen. Der Wolf kommt zu Omas Haus und klopft an die Tür.*)

Oma : „Wer ist da?“

Wolf : „Ich bin's Rotkäppchen!“

Oma : „Komm herein!“

(*Der Wolf springt auf Oma, frisst sie, zieht ihre Kleider an und legt sich ins Bett. Rotkäppchen kommt zu Omas Haus und klopft an die Tür.*)

Wolf : „Wer ist da?“

Rotkäppchen : „Ich bin's Rotkäppchen!“

Wolf : „Komm herein!“

Rotkäppchen : „Guten Tag Oma, wie geht's?“

Wolf : „Danke, so la la.“

Rotkäppchen : „Oma, warum hast du so große Ohren?“

Wolf : „Damit ich dich besser hören kann.“

Rotkäppchen : „Oma, warum hast du so große Augen?“

Wolf : „Damit ich dich besser sehen kann.“

Rotkäppchen : „Oma, warum hast du so einen großen Mund?“

Wolf : „Damit ich dich besser fressen kann.“

(*Der Wolf springt aus dem Bett und frisst Rotkäppchen. Er geht ins Bett und schläft. Der Jäger kommt.*)

Jäger : „Hallo Oma, wie geht's? Ist das Oma? Nein, das ist der Wolf! Pass auf!“

(*Der Jäger schneidet dem Wolf den Bauch auf, und Oma und Rotkäppchen sind wieder da.*)

Oma und Rotkäppchen : „Danke schön Jäger! Juchhe! Der Wolf ist tot! Der Wolf ist tot!“ (*Sie tanzen und singen.*)

Cette dernière phase correspond à un entraînement à l'expression imitative qui pourra ensuite évoluer vers une expression plus libre par l'introduction de quelques variantes dans les énoncés ou la situation. Ici, comme bien souvent dans la communication réelle ou en classe, les activités de compréhension débouchent naturellement sur une prise de parole.

L'expression

Définition

Savoir s'exprimer au cycle 3, c'est être capable :

– de mobiliser les éléments linguistiques qui permettent d'intervenir, d'agir ou de réagir dans des situations de communication qui correspondent à l'univers des enfants de cet âge ;

– de les prononcer correctement pour être compris. Les enfants puisent dans le stock des connaissances qu'ils se sont constitué sur le plan lexical et apprennent à les combiner pour produire des énoncés corrects. Ils ont recours dans un premier temps à des énoncés figés, dont la liste est fournie en annexe aux programmes.

L'utilisation de ces formules prêtes à l'emploi ne saurait être une fin en soi. La construction de la compétence d'expression implique également une réflexion, même modeste, sur le fonctionnement de la langue, notamment sur la relation fonctionnelle des éléments constitutifs des expressions qu'on emploie.

Recommandations

Il faut veiller à une bonne prononciation dès les débuts de l'apprentissage. Elle s'acquiert par des activités d'expression imitative, consistant à reproduire fidèlement les énoncés entendus en respectant les schémas accentuels et intonatifs des comptines, des chansons, etc.

⁵ Voir fiche n° 4.

Une acquisition globale des formules usuelles de communication permet certes de les utiliser immédiatement lors de courts échanges qui prennent la forme de mini-dialogues, mais on ne peut pas s'en contenter. Il est indispensable de « dissocier les pièces du puzzle », c'est-à-dire de décomposer l'énoncé en sous-parties identifiables de façon à ce que les élèves soient capables ensuite de les recontextualiser.

Décomposer un énoncé et analyser ses constituants ne revient pas à faire apprendre de façon scolaire sous la forme de listes de mots ou de paradigmes verbaux, après les avoir isolés, le lexique et les structures qu'il contient. Il importe au contraire, dans le cadre d'activités pédagogiques organisées à cet effet, d'intégrer naturellement ces éléments à des échanges oraux liés à des situations de communication.

Les activités mises en œuvre dans la classe associent le plus souvent possible le dire et le faire et doivent dans tous les cas avoir un sens pour les élèves.

Une progression linguistique est indispensable pour permettre aux élèves d'accéder rapidement à une certaine autonomie. Il convient de faire en sorte que les apprentissages ne restent pas inexplicablement juxtaposés mais qu'ils s'enchaînent effectivement et se complètent fonctionnellement de séance en séance.

Exemples d'activités d'expression⁶

Expression imitative

Dans les débuts de l'apprentissage, il est essentiel de reproduire fidèlement les énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes, ceci afin d'être compris et de se faire comprendre. Voici quelques techniques qui permettront d'aider l'élève à atteindre ces objectifs. On peut associer un code gestuel à un phonème spécifique de l'allemand.

Jeu de la balle au son

On écoute une série de mots dans laquelle il s'agit de discriminer le /a/ long par opposition au /a/ bref : „Ball, Banane, Giraffe, Marmelade, Tafel, Schokolade, Salat, sagt, acht.”

L'enseignant accompagne chaque mot qu'il énonce d'un geste ample ou réduit en fonction de la voyelle /a/ qu'il contient et qu'il faudra identifier : les mains sont serrées l'une contre l'autre si le /a/ est bref, et elles s'écartent s'il est long (on représente ainsi une balle plus ou moins gonflée).

Il fait écouter les mots sans faire le geste lui-même et en demandant aux élèves de le réaliser.

Il fait ensuite reproduire de façon imitative les mots de la série : les élèves répètent chaque mot en l'accompagnant du geste.

On procédera de même pour l'opposition /e/ bref et /e/ long dans : „Kassette, Tennis, essen, Käse, Bett, nett et pour l'opposition /i/ bref et /i/ long : „nimm, hier, vier, Milch, Sie, Pizza, wir, Bier.”

Jeu « ouvert/fermé »

Il s'agit ici d'aider à la discrimination et à la reproduction du son /h/ et de l'attaque vocalique (on ne fait pas de liaison avec la consonne qui précède quand un mot commence par une voyelle, mais on donne un léger « coup de glotte » avant de produire cette voyelle initiale). L'accompagnement gestuel de l'écoute et de la répétition est différent ici : le /h/ („Hunger, Hans, heute...”) sera accompagné d'un geste d'ouverture de la main ou du corps ; l'attaque vocalique sera accompagnée d'un geste de fermeture.

– L'enseignant fera d'abord écouter „Ich habe Durst” en accompagnant la production du souffle du /h/ par un geste d'ouverture, puis il demandera aux élèves d'identifier le son et de reproduire le geste. Enfin, il fera reproduire l'énoncé en demandant aux élèves de faire le geste adéquat en même temps qu'ils parlent. Idem pour „Ich habe Hunger, er heißt Paul”.

– Il fera de même pour „Ich auch!” où la prononciation du /a/, pour signifier le blocage du souffle, sera accompagnée d'un geste de fermeture. De même pour „Das ist Uschi, ich habe Angst”.

On peut associer le frappé d'un rythme à la reproduction d'une comptine.

Jeu du tuilage

Cette activité peut se faire à partir d'une comptine à mémoriser comme, par exemple : „Ich bin Peter, du bist Paul. Ich bin fleißig, du bist faul”, ou d'un chant.

On découpe le support sonore en plusieurs unités de sens. On confie la réalisation de chaque unité à un narrateur. À l'écoute, grâce à une sorte de fondu enchaîné, on ne doit pas sentir le passage d'un narrateur à l'autre.

Le rythme de la comptine ou du chant est d'abord dit sur « la la », frappé dans un tempo lent en fondu enchaîné avant sa réalisation en mots.

Par exemple : l'élève 1 ou le groupe 1 dit „Ich bin Peter” (rythme : double croch', double croch'), puis l'élève 2 ou le groupe 2 dit „du bist Paul” (double croch', double croch'), et ainsi de suite „Ich bin fleißig” (double croch', double croch'), „du bist faul” (double croch', croch').

Le deuxième élève ou le groupe d'élèves peut changer le tempo, le registre (émission plus ou moins grave), l'intensité, le timbre de la voix lorsqu'il dit son énoncé (plus ou moins rapidement) pour contraster avec l'énoncé 1.

⁶ Voir fiche n° 3.

Jeu du canon parlé

On part d'une comptine à mémoriser en associant à chaque syllabe un frappé corporel⁷.

Par exemple :

„Achtung Kinder, es geht los”

P P C C M M D

„Kopf nach vorn und Arme hoch”

P P C C M M D

„Achtung Kinder es geht los”

P P C C M M D

„Wer nicht aufpasst, der muss raus”

P P C C M M D

– Phase 1 : on apprend le rythme de chaque vers en imitant les frappés corporels du meneur (1 syllabe = 1 frappé) puis on dit le rythme sur « lala ».

– Phase 2 : on mémorise la phrase 1 de la comptine en respectant la structure rythmique, d'abord sans, puis avec frappés corporels. On fait de même pour chacune des phrases.

– Phase 3 : on dit et on frappe le canon à 4 voix avec 4 entrées successives. Toutes les voix disent le texte 4 fois puis elles s'arrêtent successivement.

Jeu de l'homme orchestre

On frappe la comptine sur la pulsation, puis sur le rythme (frappé corporel).

On choisit ensuite les instruments qui conviennent le mieux au frappé du rythme (ici : noir', noir', deux croch') et de la pulsation.

Par exemple :

Pulsation. Tambourin. „Eins, zwei. Papagei!”

Rythme. Claves. „Drei, vier. Ich bin hier!”

Pulsation. Triangle. „Fünf, sechs. Alte Hex'!”

Rythme. Carillon. „Sieben, acht. Gute Nacht!”

Rythme. Maracas. „Neun, zehn. Auf Wiedersehen!”

On peut enrichir l'accompagnement rythmique à l'intérieur de chaque phrase en frappant la pulsation sur la première partie et le rythme sur la seconde.

Il est également important de sensibiliser les élèves au lien qui existe entre prosodie et sens du message sonore. Par exemple, avec le jeu qui suit.

Jeu du mouvement sonore

On demande aux élèves d'écouter le mot *Jetzt* que l'on a prononcé sous forme d'une question (courbe intonative ascendante) ou d'une exclamation (courbe intonative descendante) en accompagnant chaque fois le mot d'un mouvement (ascendant ou descendant) du corps ou de la main correspondant à la courbe intonative.

On fait ensuite reproduire vocalement ces deux formes avec la gestuelle correspondante.

De même pour „Später!” ↘ ou „Später?” ↗ „Um neun!” et „Um neun”?

La mise en place de variantes

Après que les élèves aient mémorisé les répliques d'un minidialogue, il est nécessaire d'introduire des variantes. On fait pour cela modifier l'identité d'un personnage, la nature d'un objet ou sa couleur, l'activité, la réaction à une demande, etc. Cela permet un rebrassage efficace des fonctions langagières, cela évite la lassitude et surtout le « par cœur » stérile. Pour mettre en place des variantes, il est d'abord indispensable de proposer des exercices guidés qui permettront aux élèves de progresser par petites étapes vers une maîtrise plus autonome et spontanée des expressions et des mots appris.

Voici un exemple d'exercice :

Un élève A demande à son voisin B de venir jouer au tennis : „Komm, wir spielen Tennis!”. L'enseignant lui a donné une carte-image („Bildkarte”) représentant cette activité en lui précisant la demande à formuler. Le voisin B, qui a lui-même une carte-image, répondra „Ja, gern” s'il a lui-même une carte „Tennis”s et „Nein, ich habe keine Lust” s'il a une carte figurant une autre activité. À son tour, il interpelle son voisin C en l'invitant à jouer à l'activité qu'il a sur sa carte-image...

Cette introduction des variantes doit être, si possible, motivée par des situations authentiques de communication. Les élèves doivent par exemple téléphoner à des amis pour les inviter, leur proposer un rendez-vous. Des dialogues du type suivant peuvent alors se construire :

– „Komm, wir spielen Fußball!”

– „Nein! ich habe keine Lust.”

– „Komm doch!”

– „Gut! Aber wir spielen dann Karten!”

Dans ce cas, les variantes (introduites grâce à des cartes-images) seront, par exemple, „Tennis”, „Handbal”l, de même que „Ja, gerne!”.

Les élèves peuvent aussi simuler une situation à table :

– „Was möchtest du essen?”

– „Spaghetti? Und du?”

– „Ich? Pommes, bitte!”

Dans ce second exemple, les variantes pourront être „trinken” et divers noms de boissons ou d'aliments.

Expression plus autonome

De petits jeux de communication permettent de donner davantage d'autonomie à l'élève dans l'emploi du lexique et des moyens langagiers qu'il vient d'apprendre. Il s'agit de mettre en communication des élèves autour d'un scénario qui les motive et où l'utilisation des expressions allemandes qu'ils connaissent leur permet de résoudre un problème, d'effectuer une tâche. Voici quelques exemples de jeux.

⁷ Code gestuel : P : pied, C : cuisse, M : main, D : doigt.

Structure rythmique pour chaque phrase : double croch', double croch', double croch', croch'.

L'invitation

Un élève A doit appeler son ami nommé Lukas qu'il veut inviter à jouer au football. Le numéro de téléphone de Lukas est le 5421875. Sur la fiche qu'il a sous les yeux, figurent donc trois indications au recto : 5421875/Lukas/Fußball spielen.

Un élève B a devant les yeux une fiche où ce même numéro 5421875 figure au verso accompagné du prénom Lukas. Au verso, sont dessinés un visage triste ☹ accompagné de „Fußball spielen” et un visage gai ☺ accompagné de „Karten spielen”.

A dit à haute voix le numéro qui figure sur sa fiche. B décroche en donnant son prénom et la conversation s'engage. Comme tous les élèves ont des cartes (de type A ou B, mais avec des numéros et des indications différentes), les interlocuteurs se découvrent au dernier moment. Il faut bien entendu avoir donné aux élèves en français la trame du dialogue à développer ainsi que les consignes pour interpréter les indications figurant sur leur carte.

La recherche du sosie

Matériel : des cartons portant A ou B au recto et deux indications au verso

Par exemple :

- un nom de mois : mai ;
- un âge : 23.

Les mêmes indications figurent toujours sur deux cartons appariés A et B. Pour 24 élèves, on a donc 12 paires.

Mise en route : chaque enfant a un carton de ce type. Le maître, qui a également un carton, lance l'activité en disant : „Ich bin (im Februar) geboren. Ich bin (40) Jahre alt. Und du?”. L'élève interrogé répond à l'aide des indications portées sur son carton.

Mise en œuvre : les élèves A (ou une partie d'entre eux seulement) munis de leur carton mènent l'enquête. Chacun doit retrouver le partenaire sosie, celui qui a le même carton que lui. Ils interrogent de cette manière un élève B de la classe :

„Bist du im Juni geboren?”

Si l'élève B interrogé répond „Ja”, A continue en demandant : „Bist du zwanzig?”. Si B répond „Nein”, il continue. Les élèves A peuvent bien sûr être à l'écoute pour chercher plus efficacement. Le jeu se termine quand chacun a retrouvé son partenaire.

Remarque

Ce jeu nécessite un déplacement des élèves qui peuvent tous s'interviewer en même temps. Il sera moins long si on limite le nombre de mois sur les fiches.

Le détective

Un détective doit retrouver parmi les 8 élèves de la classe ayant une fiche d'identité retournée devant eux celui dont l'âge, la ville et les loisirs préférés correspondent aux indications qu'il a sur la fiche que l'enseignant lui a remise. Les élèves interrogés ont chacun une fiche avec 3 indications (par exemple 18-Leipzig-Tennis), mais une seule correspond complètement à la personne recherchée. Cette recherche va nécessiter l'emploi et la compréhension de nombreux outils langagiers connus mais qui vont être réinvestis dans un contexte nouveau, ludique et motivant : „Wie alt bist du? Wo wohnst du? Was spielst du gern?”.

On peut varier :

- les contenus : couleur préférée, animal préféré, *hobby*, matière de l'école, mois/année de naissance ;
- le nombre de caractéristiques ;
- l'ordre, imposé ou non, du questionnement, avec ou sans aides (écrites au tableau ou derrière la fiche de l'enquêteur) ;
- la forme de la question de l'enquêteur, ouverte ou fermée : „Wo wohnst du?” ou „Wohnst du in Leipzig?” ;
- le travail en plusieurs groupes ou avec 6 partenaires se cherchant ;
- le dialogue introduit par une prise de contact („Guten Tag”), se conclut par l'expression de la joie („Toll!”) ou de la déception („Schade!”).

Les jeux de rôle

Ils constituent l'aboutissement d'un entraînement à l'expression orale autonome (avant le contact avec des locuteurs allemands). On en trouvera deux exemples dans la séance 5 de la séquence proposée plus loin.

Ce type d'activité n'est possible que lorsque les élèves sont bien entraînés. Avant d'en arriver à ce travail ambitieux, on pourra proposer des exercices parmi la gamme suivante⁸.

- Dialogue bref à reconstituer (tous les éléments constitutifs du dialogue étant donnés par l'enseignant, dans le désordre).
- Dialogue bref à reconstituer, avec un intrus parmi les éléments proposés.
- Dialogue à transformer avec des aides linguistiques dans l'ordre (variantes imposées).
- Dialogue à compléter avec des aides dans le désordre.
- Dialogue à transformer avec des aides dans le désordre.
- Dialogue à créer. Un canevas est donné ainsi que tous les moyens langagiers nécessaires.

⁸ Les activités sont proposées par ordre de difficulté croissante.

- Dialogue à transformer sans aides.
- Dialogue à créer avec les moyens langagiers donnés, mais sans canevas.
- Dialogue à créer avec le seul canevas.

Activités autour du lexique, de la grammaire et des contenus culturels

Jeux avec le dé

Au tableau, l'enseignant a inscrit les six nombres de 1 à 6 représentant chaque face d'un dé. En face des nombres, il a par exemple inscrit les six verbes conjugués suivants :

1. *male*
2. *malst*
3. *singt*
4. *heißt*
5. *spiele*
6. *spielt*

Un élève lance le dé, énonce le nombre en allemand et désigne un élève en disant „Du bist dran!“. L'élève désigné doit faire un énoncé oral incluant le mot qui est au tableau à la suite du nombre désigné. Par exemple, si le dé indiquait 3, il faut créer une phrase avec *singt* : „Singt Marie gern?“ ou „Pierre singt gern“. Les autres élèves peuvent ensuite faire d'autres propositions.

Voici des exemples d'autres séries pouvant figurer en face des nombres :

- 6 pronoms personnels (ich, du, er, sie, wir, sie/pl, Sie) ;
- 6 interrogatifs (was?, wer?, wo?, wieviel?, wie?, wann?) ;
- 6 intitulés de fonctions langagières (demander l'âge, le nom de quelqu'un, demander l'heure, demander le nom d'un objet, proposer une activité, proposer une boisson).

Jeux de devinette

Ils se jouent avec des cartes-images.

On a par exemple travaillé sur le thème des loisirs. Un élève tire au sort une carte parmi les 12 cartes représentant les loisirs que la classe a appris à nommer. Il demande alors, par exemple : „Was mache ich?“. Les élèves disent „Du singst!... Du spielst Fußball!“ ou bien demandent „Singst du? Spielst du Tennis?“. Le jeu se termine quand un élève a deviné l'activité figurée sur le carton que son camarade cachait contre sa poitrine.

En variant les formes d'interrogation et de réponse „Was ist das? Was mag ich? Was spiele ich gern? Was habe ich da?“, on travaille à la fois le lexique et la grammaire.

Jeux de domino

Il s'agit ici de reconstituer des suites logiques. Un domino peut contenir par exemple un nom et un

article. Il s'agit de mettre côte à côte, en plaçant correctement les dominos, dans le cadre d'une activité en petits groupes, les articles et les noms.

Les dominos peuvent aussi représenter :

- une fonction langagière à associer à l'expression correspondante (faire correspondre « saluer » à „Guten Tag“) ;
- la graphie d'un mot et sa représentation en image ;
- un verbe conjugué et un pronom.

Memory

On procède à une mise en correspondance comme dans le jeu des dominos.

Jeux autour de la culture

Les faits culturels que les élèves découvrent (voir programme culturel) peuvent faire l'objet de jeux divers, tels que quiz, rallye culturel ou jeu du type *Questions pour un champion*. La base de ces jeux est un dispositif de questions- réponses, de QCM ou de vrai/faux.

Les questions se rapportent à des faits culturels simples. Elles sont posées si possible en allemand, mais l'on peut avoir recours au français quand les formulations deviennent trop complexes.

On peut attribuer des valeurs à ces questions (de 1 à 5 points) qui permettront à l'élève ou à l'équipe d'élèves d'avancer dans un parcours (quiz ou rallye) ou d'atteindre un certain score en un temps limité. On peut inscrire la réponse au dos des cartons où figure la question.

On peut mettre un indice à disposition du questionné (indice écrit au dos de la question) mais il perd un point.

L'élève ou l'équipe peut choisir une question en français ou en allemand.

Le stock des questions peut s'enrichir régulièrement grâce à de nouvelles propositions que les élèves écrivent au fur et à mesure de leur apprentissage.

Voici quelques exemples en allemand :

- „Die deutsche Fahne ist schwarz, rot und...? Gelb oder grün oder gold?“
- „Wie macht der Hahn? Und der Hund?“
- „Nenne vier deutsche Automarken!“
- „Peter hat eine 1 in Mathe. Ist das eine schlechte Note?“
- „In Österreich sprechen die Kinder deutsch. Richtig oder falsch?“
- „Berlin ist in Deutschland. Richtig oder falsch?“

En voici d'autres en français :

- Qu'est-ce qu'une Schultüte?
- Vrai ou faux : les enfants allemands ne vont à l'école que le matin ?
- Je téléphone en Allemagne. Après 00, je tape deux chiffres. Lesquels ? Et pour l'Autriche?



Des acquisitions assurées par un entraînement régulier et méthodique

Toutes les activités proposées ci-avant ne prennent leur sens qu'à travers une démarche d'enseignement structurée, échelonnée en phases successives. Tout apprentissage s'inscrit dans une progression qui s'appuie sur des éléments connus qui sont régulièrement utilisés avant que d'autres ne soient introduits. La séquence ci-après illustre une telle démarche en proposant un parcours d'entraînement et d'acquisition en expression. Elle décrit un enchaînement de séances qui permettront de faire progressivement passer à l'expression autonome des moyens langagiers et du lexique.

Chacune des cinq séances devrait être complétée par :

- une entrée en matière qui se fera sous la forme d'un chant, d'une comptine et/ou par quelques questions rituelles autour de la météo „Wie ist das Wetter heute?“, de la date „Welcher Tag ist heute?“ ;
- un moment au cours de la séance où sera proposé régulièrement un exercice d'écoute qui permettra un entraînement plus ciblé à la compréhension. On trouvera de nombreux exemples dans la partie « compréhension » ;
- une conclusion de séance où le chant initial pourra être repris mais où l'on pourra parfois proposer aux élèves un petit quiz culturel (voir quelques exemples plus haut) ou l'écoute d'une histoire qui sera de nouveau racontée et exploitée la fois suivante (voir plus

haut la mise en œuvre proposée pour le livre *Das kleine Blau*).

Séance 1

– Fonctions de communication

- Savoir s'enquérir des goûts de son interlocuteur (domaine des loisirs).

- Savoir parler de ses goûts.

– Moyens linguistiques

- Prérequis : „Fußball“, „Basketball“, „Handball“, „Tennis“, „Badminton“, „spielen“, ...

„Ich spiele Tennis, und du?“

„Was spielst du?“

- Structures nouvelles : „Was spielst du gern? Spielst du gern Basketball?“

„Ich spiele gern Badminton...“

„Ich spiele nicht gern...“

- Lexique nouveau :

„Karten“, „Schach“, „Memory“, ...

„Klavier“, „Flöte“, „Gitarre“, ...

– Phonologie

[x] dans Schach.

– Matériel

- Ballon, raquettes, cartes, jeu d'échecs...

- Cartes-images représentant différents sports, instruments de musique, cartes, échecs...

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
	<ul style="list-style-type: none"> – Reprendre un chant connu. – Entrer dans la nouvelle situation et faire le lien avec la séance précédente en rappelant les acquis antérieurs. – Présenter 2 fois successivement le minialogue de manière expressive afin d'en assurer la compréhension. – Montrer en même temps une carte avec un petit cœur ou un visage souriant pour concrétiser <i>gern</i>. ◆ “ <i>Ich spiele gern Tennis.</i> ” “ <i>Und du, was spielst du gern, Thomas?</i> ” ○ “ <i>Ich spiele gern Fußball.</i> ” 	<p>Reprise du chant.</p> <p>Écoute du minialogue.</p>
DÉCOUVERTE	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter une nouvelle fois le minialogue mais en nommant d'autres activités dont les élèves connaissent le nom (réactivation du lexique). – S'adresser à un élève qui est invité à répondre. ◆ “ <i>Ich spiele gern Handball.</i> ” “ <i>Und du, was spielst du gern, Thomas?</i> ” 	<p>Écoute du minialogue.</p> <p>Réponse avec le lexique connu (5 ou 6 élèves sont interpellés successivement).</p> <p>○ “ <i>Ich spiele gern Tennis.</i> ” (<i>Fußball, Basketball, Badminton</i>)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter une nouvelle fois le minialogue avec des activités dont les élèves ne connaissent pas le nom allemand (avec cartes-images). ◆ “ <i>Ich spiele gern Gitarre.</i> ” “ <i>Und du, was spielst du gern, Thomas?</i> ” ○ “ <i>Ich spiele gern Klavier.</i> ” 	<p>Écoute active.</p>
ACQUISITION	<ul style="list-style-type: none"> – Isoler la nouvelle structure „<i>Ich spiele gern Gitarre</i>” et la faire répéter en jouant sur divers paramètres : <ul style="list-style-type: none"> • volume : à voix haute, en chuchotant ; • débit : lentement, rapidement ; • intonation : dire à la manière d'un robot, d'un vieillard, d'une petite fille, de façon colérique, timide, joyeuse, triste, effrayée... ; • accompagnement rythmique : en frappant des mains sur chaque syllabe ou sur l'accent tonique ; • gestuelle : en accompagnant la structure d'un geste, d'une mimique ou d'un accessoire. – Intégrer progressivement le lexique nouveau dans les énoncés à répéter (en liaison avec la présentation des cartes-images correspondantes) „<i>Ich spiele gern Karten/Schach/Klavier/...</i>”. – Procéder de même, mais plus rapidement, pour mettre en place la structure : „<i>Was spielst du gern?</i>”. – Demander aux élèves de s'interroger mutuellement par binômes ou dans un questionnement en chaîne 	<ul style="list-style-type: none"> – Répétition de la structure „<i>Ich spiele gern...</i>”, en écho après l'enseignant, individuellement, collectivement, en alternance par groupe ou rangée. – Répétition de la question „<i>Was spielst du gern?</i>”. – Réalisation du minialogue en binômes (par groupes de 2, les élèves s'interviewent) ou en chaîne (un élève interroge son voisin qui répond puis interroge lui-même son voisin).

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
ACQUISITION	<p>Mettre en place le jeu : <i>Richtig/Falsch</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mimer une action (par exemple, jouer de la flûte). – Demander aux élèves si elle correspond ou non à la structure que l'on énonce en même temps (par exemple : „<i>Ich spiele gern Klavier</i>”). – Faire prendre en charge toute l'activité par les élèves (mime, énoncé et réponse) 	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute et réaction par : „<i>Ja, richtig!</i>” ou „<i>Nein, falsch!</i>”. – Prise en charge des questions à la place de l'enseignant.
FIXATION	<p>Mettre en place le jeu de devinette.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuer, sans la regarder, une carte-image à chaque élève. – Essayer de deviner l'activité représentée sur la carte de l'un des élèves, en lui posant la question : „<i>Spielst du gern Basketball?</i>”. <p>En cas de réponse négative, se rendre auprès d'un autre élève pour l'interroger à son tour.</p> <p>En cas de réponse positive, passer le relais à l'élève interrogé qui devient à son tour meneur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Découverte de la carte-image qu'il faut tenir retournée devant soi. – Réaction par : „<i>Nein</i>” ou „<i>Ja</i>”. – Prise en charge des questions à la place de l'enseignant.
	<p>Mettre en place le jeu des étiquettes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuer à un groupe d'élèves les cartes-mots (voir support 1) en leur demandant de reconstituer la phrase. On peut donner la consigne en allemand de la façon suivante : „<i>Bildet einen Satz mit den Wörtern</i>” 	Reconstitution de la phrase.

Support 1

Reconstituer les phrases :

spiele / Klavier / gern / und / Ich / Badminton

gern / Spielst / Karten / ? / du

spielst / ? / Was / gern / du / nicht

Séance 2

– Fonctions de communication

• Savoir s'enquérir des goûts de son interlocuteur (activités).

• Savoir parler de ses loisirs.

– Moyens linguistiques

• Prérequis : voir séance précédente.

• Structure nouvelle : „*Was machst du gern?*”.

• Réactivation : „*Spielst du gern Tennis?*”

„*Ich male gern/...*”

• Lexique nouveau : „*fernsehen*”, „*Rad fahren*”, „*tanzen*”, „*turnen*”, „*schwimmen*”

Réactivation : „*singen*”, „*malen*”, „*lesen*”; „*Ball*”, „*Karten*”, „*Klavier spielen*”

– Phonologie

[a :] dans „*fahren*”, „*malen*”.

– Matériel

• Cartes-images petit format, cartes-mots A4, jeu de loto.

• Enregistrement du chant si nécessaire.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
DÉCOUVERTE	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter le chant. „Ich kann schwimmen, sagt das grüne Krokodil.“ – Demander aux élèves de dire les expressions et mots qu'ils ont reconnus et compris. – Élucider le contenu puis faire répéter sans et avec la mélodie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute de l'enregistrement ou de la voix chantée de l'enseignant. – Repérage des expressions et mots connus. – Répétition et mémorisation.
RÉVISION	Reprendre une activité de la séance 1, par exemple le jeu de devinette.	Formulation des acquis antérieurs „Ich spiele gern...“ „Was spielst du gern?“ „Spielst du gern...?“
DÉCOUVERTE	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter le minialogue 2 fois successivement pour en assurer la compréhension (avec cartes-images). ◆ “ Ich spiele gern Tennis und ich lese gern. Und du, Tina, was machst du gern? ” ○ “ Ich sehe gern fern. ” – Présenter le lexique complémentaire en offrant le modèle linguistique et phonologique et en associant mots nouveaux et cartes images. „Ich sehe gern fern. Ich fahre gern Rad. Ich tanze gern. Ich turne gern. Ich schwimme gern.” – Faire répéter ces énoncés en faisant associer un geste quand cela est possible. 	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute active. – Répétition de la structure collectivement, en écho après l'enseignant, en alternance par groupe ou rangée, individuellement en mimant les actions énoncées.
ACQUISITION	<ul style="list-style-type: none"> – Organiser le travail en binômes. – Distribuer une carte-image par élève en donnant la consigne : „Ihr spielt zu zweit ; jeder bekommt eine Bildkarte. Ihr macht einen Dialog. Zum Beispiel : Was machst du gern? Ich tanze gern.” 	Les élèves se posent alternativement la question : „Was machst du gern...?“ et y répondent en fonction de la carte-image reçue.
FIXATION	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place le jeu de loto (Bingo) – Donner à chaque élève une fiche avec 6 ou 9 cases dans lesquelles figurent des dessins représentant des activités de loisirs. – Énoncer une activité (<i>schwimmen/Ball spielen/turnen/Klavier spielen/...</i>). – Demander aux élèves de cocher la case correspondante (ou d'y poser un jeton) si cette activité figure sur leur carte de loto. Le premier ayant rempli sa grille de croix crie « Bingo! ». 	<ul style="list-style-type: none"> – Les élèves cochent sur leur fiche de loto la case correspondant à l'activité énoncée par l'enseignant. – L'élève gagnant doit énoncer l'ensemble des activités pour vérification. – Un élève peut devenir meneur de jeu.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
FIXATION	<ul style="list-style-type: none"> – Organiser le jeu en cercle (<i>Rundspiel</i>). – Les joueurs sont assis en cercle. – Distribuer à chacun une carte qui représente une activité et qu'il tient cachée. – Désigner un élève qui se lève et doit essayer de se trouver une place assise en posant la « bonne question » à l'un de ses camarades. S'il a deviné l'activité de celui qu'il questionne, il prend sa place et ainsi de suite... Sinon, il questionne un autre joueur. 	<ul style="list-style-type: none"> – Les élèves répondent à des questions du type : „Was machst du gern?“ „Siehst du gern fern?“ „Fährst du gern Rad?“ „Liest du gern?“ „Malst du gern?“ „Schwimmst du gern?“, puis ils les posent eux-mêmes.

Séance 3

- Fonctions de communication
- Savoir s'enquérir de l'activité de loisir d'un tiers.
- Savoir donner une information sur un tiers.
- Moyens linguistiques
- Prérequis : voir séance précédente.
- Structures nouvelles :
„Was macht Tina am Dienstag? Sie schwimmt.“
„Was macht Peter am Sonntag? Er fährt Rad.“
- Réactivation :
„Was macht Tina?“

- „Was macht Peter?“
- Lexique.
- Réactivation :
les jours de la semaine et les activités.
- Phonologie
[Ø:] dans *Flöte*.
- Matériel
- Cartes-images représentant des activités.
- Deux pages d'agenda.
- Une grille d'activités d'enfants réparties dans la semaine.
- Fiches A et B du jeu de communication.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
RÉVISION	<ul style="list-style-type: none"> – Distribuer des cartes-images représentant différentes activités. – Interroger un élève : „Was machst du gern?“. – Passer le relais du questionnement à un élève en lui disant : „Mach weiter!“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Réponse à la question de l'enseignant : „Ich tanze gern“. – Puis prise en charge du questionnement : „Ich tanze gern und du?“ „Ich spiele gern Flöte und du?“.
DÉCOUVERTE	<ul style="list-style-type: none"> Présenter la nouvelle structure en liaison avec la révision : „Thomas spielt gern Flöte. Er spielt gern Flöte. Anne spielt gern Klavier. Sie spielt gern Klavier.“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute et répétition (voir séance 1) : „Er spielt gern Flöte. Sie spielt gern Klavier.“
ACQUISITION	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place le jeu de pantomime. – Demander à un élève (Pierre, Nicole) de mimer une activité puis interroger un autre élève en lui demandant : „Was macht Pierre? Was macht er?“ „Was macht Nicole? Was macht sie?“ – Passer le relais à un élève. 	<ul style="list-style-type: none"> – Un élève mime une activité. Les autres essaient de deviner de quelle activité il s'agit en réponse à la question du maître. „Er spielt Geige.“ „Er schwimmt.“ „Sie spielt Klavier.“ „Sie fährt Rad.“ – Un élève mime une activité. Un autre, désigné par l'enseignant, demande à un troisième, en désignant l'élève qui mime : „Was macht er?“ ou „Was macht sie?“.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
DÉCOUVERTE	<p>Mettre en place le jeu de l'agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> – Afficher deux pages d'agenda sur lesquelles figurent les activités de loisirs de Thomas et Martina (support 2). – Lire à voix haute les informations des agendas de la façon suivante (pour présenter les nouvelles structures) : <i>„Thomas spielt am Montag Tennis”</i> ou bien <i>„Am Montag spielt Thomas Tennis.</i> <i>Martina spielt am Dienstag Klavier”</i> ou bien <i>„Am Dienstag spielt Martina Klavier”.</i> – Passer le relais aux élèves dès que possible pour les autres jours et activités. 	<ul style="list-style-type: none"> – Écoute puis répétition : <i>„Am Donnerstag spielt Thomas Karten”</i> ; <i>„Am Donnerstag spielt Martina Klavier.”</i> – Prise en charge des questions et des réponses.
ACQUISITION	<p>Mettre en place une variante du jeu de l'agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> – Afficher une grille (support 3). – Demander à un élève : <i>„Was macht Boris am Montag?”.</i> – Passer le relais aux élèves pour le questionnement. – Demander progressivement que les élèves emploient <i>er</i> et <i>sie</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux questions de l'enseignant : <i>„Am Montag spielt Boris/er Fußball.”</i> <i>„Was macht Claudia am Mittwoch?”</i> <i>„Am Mittwoch spielt Claudia/sie Klavier.”</i> – Puis prise en charge des questions et des réponses.
FIXATION	<p>Mettre en place un jeu de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuer aux élèves divisés en deux groupes les grilles A et B. Sur chacune d'elles, il y a un tableau à double entrée avec, en verticale, des activités et, en horizontale, des prénoms d'enfants (voir support 4). – Dans certaines cases, apparaît une indication de jour abrégée. 	<p>La grille d'informations dont chaque groupe dispose est incomplète. Il devra la compléter par un questionnaire ciblé adressé au groupe adverse. Ceci se fera en deux temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> – trouver les 4 activités pratiquées par chaque enfant. <p>Par exemple, pour la fiche B,</p> <p><i>„Spielt Boris Klavier?” „Nein”</i> <i>„Spielt er Geige?” „Ja”</i> ;</p> <ul style="list-style-type: none"> – découvrir le jour où elles sont pratiquées : <i>„Spielt er am Dienstag Geige?”</i> <i>„Nein.”</i> <i>„Spielt er am Montag Geige?”</i> <i>„Ja.”</i>

Support 2

Thomas		Martina	
Montag <i>Tennis</i>	Donnerstag <i>Karten spielen</i>	Montag <i>Tanzen</i>	Donnerstag <i>Basketball</i>
Dienstag <i>Schwimmen</i>	Freitag <i>Flöte</i>	Dienstag <i>Klavier</i>	Freitag <i>Turnen</i>
Mittwoch <i>Lesen</i>	Samstag <i>Fußball</i>	Mittwoch <i>Schach</i>	Samstag <i>Lesen</i>

Support 3

	Fußball	Schach	Fernsehen	tanzen	lesen	Klavier
Sven		Donnerstag	Samstag		Montag	
Boris	Montag			Freitag	Dienstag	
Monika		Mittwoch	Freitag		Donnerstag	
Claudia			Freitag	Dienstag		Mittwoch

Support 4

Fiche A

	Sven	Monika	Boris	Claudia	Conny	Jürgen
Basketball spielen						MI
Tennis spielen					DO	
Schach spielen		DI				
Rad fahren				SA		
Karten spielen					SO	
Klavier spielen						
fernsehen	MI	SO				
tanzen						
turnen					MO	
lesen						SO
Geige spielen		FR	MO			
Fußball spielen						SA

Fiche B

	Sven	Monika	Boris	Claudia	Conny	Jürgen
Basketball spielen	MO					
Tennis spielen			MI			
Schach spielen						
Rad fahren			SO			
Karten spielen						
Klavier spielen	SA					
fernsehen		DO		SO		
tanzen				DI		
turnen			FR			DI
lesen				DO		
Geige spielen					MI	
Fußball spielen	SO					

Séance 4

– Fonctions de communication

- Savoir s'enquérir des préférences de son interlocuteur.

- Savoir dire ce que l'on préfère.

– Moyens linguistiques

- Prérequis : voir séances précédentes 1, 2, 3.

- Structures nouvelles :

„Spielst du lieber Basketball oder Tennis?“

„Ich spiele lieber...“

- Lexique

- Réactivation : Basketball, Gitarre, ..., spielen

– Phonologie

[i :] dans lieber

– Matériel

Cartes-images représentant les différentes activités de loisirs ou accessoires correspondants.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
DÉCOUVERTE	Présenter le minidialogue deux fois successivement pour en assurer la compréhension (avec cartes-images) : <ul style="list-style-type: none"> ◆ „Tina, was spielst du lieber, Tennis oder Badminton?“ ○ „Ich spiele gern Tennis, aber ich spiele lieber Badminton.“ 	Écoute du minidialogue.
ACQUISITION	Faire répéter la structure nouvelle. „Was machst du lieber, schwimmen oder Rad fahren?“ „Ich schwimme lieber“ (voir procédé séance 1).	Répétition de la structure individuellement, collectivement, en écho après l'enseignant, en alternance par groupe ou rangée.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
	<ul style="list-style-type: none"> – Reprendre le dialogue initial, avec utilisation d'accessoires, de mimiques et de gestes. – Veiller tout particulièrement, à ce stade, à la justesse phonologique, en reformulant si besoin est, en redonnant le modèle linguistique le cas échéant. – Faire choisir par chaque élève deux cartes-images représentant des activités de loisirs. – Mettre en place un travail en binômes. 	<p>Tous les élèves ont choisi deux cartes-images représentant des activités qu'ils aiment. Ils se mettent par deux. L'un des deux pose à l'autre la question :</p> <p>„Was machst du lieber, tanzen oder schwimmen?“ en fonction des activités représentées sur les deux cartes de son partenaire. Le partenaire nomme l'activité qu'il préfère en disant :</p> <p>„Ich schwimme lieber“.</p> <p>On alterne ensuite les rôles.</p>
<p style="text-align: center;">FIXATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre en place le jeu des étiquettes. – Montrer une de ces cartes-mots et demander aux élèves de construire une phrase contenant le mot. <p>Par exemple :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">spielen</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">lieber</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">Was</div> <p>...</p>	<p>Les élèves construisent une phrase à partir du mot donné.</p> <p>Par exemple :</p> <p>„Ich spiele Karten mit Tina.“</p> <p>„Spielst du lieber Karten oder Ball? Was machst du gern?“</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Distribuer des cartes-mots à un groupe d'élèves (un mot ou un signe de ponctuation par élève). – Mettre en place l'une des deux variantes du jeu : <p>Variante 1 : groupe d'élèves avec chef d'orchestre</p> <p>Consigne : „Ich brauche sechs Kinder. Fünf Kinder bekommen eine Wortkarte. Das sechste Kind ist der Chef. Mit den fünf Wortkarten bildet der Chef einen Satz. Die Klasse liest den Satz und korrigiert.“</p> <p>Variante 2 : groupe d'élèves en autogestion (sans chef d'orchestre)</p> <p>Consigne : „Ich brauche sechs Kinder. Jeder bekommt eine Wortkarte. Ihr müsst einen Satz bilden.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconstitution des phrases dont les éléments sont en désordre. – Lecture oralisée des phrases.

Séance 5

Objectifs : offrir aux élèves des situations de transfert leur permettant de mobiliser un maximum de compétences langagières et linguistiques acquises antérieurement.

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
<p style="text-align: center;">RÉEMPLOI TRANSFERT</p>	<p>– Mettre en place le premier jeu de rôles en proposant :</p> <p>« Imaginez la situation suivante : un reporter allemand vient faire une enquête pour une radio allemande. Il veut savoir quels jeux ont la faveur des enfants français. Il va donc vous le demander. Comme il ne vous connaît pas, il vous posera encore d'autres questions. Quelles sont, à votre avis, toutes les questions qu'il pourrait vous poser ? »</p> <p>– Organiser la préparation collective des questions du journaliste.</p>	<p>Inventaire collectif des propositions de questions :</p> <p>„Wie heißt du?“</p> <p>„Wie alt bist du?“</p> <p>„Was machst du gern?“</p> <p>„Was spielst du gern?“</p> <p>„Spielst du lieber Tennis oder Handball?“</p> <p>„Was machst du am Mittwoch? am Sonntag?“ [...]</p>
	<p>– Organiser le travail en binômes.</p> <p>« À présent, vous allez travailler à deux, en allemand. L'un de vous sera le reporter et l'autre l'enfant interviewé. Vous pouvez poser toutes les questions que vous souhaitez, sans oublier, bien sûr, la question obligatoire :</p> <p>„Was machst du gern?“ ou</p> <p>„Was spielst du gern/lieber?“ »</p>	<p>– Élaboration du dialogue.</p> <p>– Présentation par deux ou trois groupes d'élèves des productions. Voici un exemple de ce que l'on peut attendre :</p> <p>◆ “Guten Tag! ”</p> <p>○ “Hallo! ”</p> <p>◆ “Ich heiÙe Mark und bin Reporter. Wie heißt du? ”</p> <p>○ “Ich heiÙe Thomas. ”</p> <p>◆ “Thomas, was machst du gern? ”</p> <p>○ “Ich spiele gern Basketball und ich lese gern. ”</p> <p>◆ “Spielst du auch Klavier? ”</p> <p>○ “Nein, aber ich spiele Flöte. ”</p> <p>◆ “Und was machst du am Sonntag? ”</p> <p>○ “Ich fahre Rad. ”</p> <p>◆ ...</p>

Phase de l'apprentissage	Mise en œuvre et prise de parole de l'enseignant	Prise de parole et activités des élèves
<p style="text-align: center;">RÉEMPLOI TRANSFERT</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Proposer un second jeu de rôles. – Définir pour cela la situation en français : « Vous allez au terrain de jeux où vous rencontrez votre camarade. Vous lui proposez de venir jouer avec vous, mais il refuse, parce qu'il n'aime pas l'activité proposée ou bien parce qu'il est malade... » – Apporter de l'aide si besoin est. – Mettre à disposition les accessoires. – Présenter la trace écrite au tableau. 	<ul style="list-style-type: none"> – Préparation des dialogues. – Recherche des moyens linguistiques nécessaires dans les différents supports (cahiers, livres ou tableau). – Préparation en binômes en veillant à utiliser les accessoires. – Présentation des dialogues au groupe-classe. <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ “ <i>Hallo Mark!</i> ” ○ “ <i>Hallo Stefan!</i> ” ◆ “ <i>Kommst du Tennis spielen?</i> ” ○ <i>Nein, danke. Ich spiele nicht gern Tennis.</i> ” ◆ “ <i>Was spielst du gern?</i> ” ○ “ <i>Ich spiele gern Basketball.</i> ” ◆ “ <i>OK. Wir spielen Basketball.</i> ” ○ <i>Ja, prima!</i> ” ◆ ... <ul style="list-style-type: none"> – Copie, dans le cahier-mémoire, d'une trace écrite permettant d'améliorer et de fixer les productions.
<p style="text-align: center;">BILAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Organiser l'échange post-présentation des productions des élèves. – Faire l'inventaire des acquis de la période : qu'avons-nous appris à dire ? – Présenter les fonctions de communication de la prochaine période. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prise de conscience des difficultés. – Autoévaluation de son degré de maîtrise des moyens linguistiques pour la réalisation de ce jeu de rôles. – Restitution des moyens linguistiques et des fonctions de communication afférentes. – Prise de conscience des acquis et de ce qui reste à acquérir.

L e renforcement

de la maîtrise du langage

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère profite à la langue maternelle. Comment ? À quelles conditions ?

Le contact entre les deux langues met en lumière, rend « lisible » le fonctionnement de chacune d'entre elles.

Le profit est renforcé si le maître accompagne l'élève, l'encourage dans cette prise de conscience, l'invite à une mise en relation délibérée, stimule la mise en jeu de stratégies efficaces :

– L'enfant apprend à repérer les invariants, les régularités de fonctionnement dans chacune des deux langues (place de l'adjectif, du verbe en allemand).

Il apprend que chaque langue obéit à des « lois » de fonctionnement. Il apprend que certaines variations entraînent des modifications du sens (place de l'adjectif en langue maternelle), que les indicateurs pertinents dans une langue ne le sont pas obligatoirement dans l'autre (majuscule qui signe le nom

propre en langue maternelle, majuscule aux noms communs en allemand).

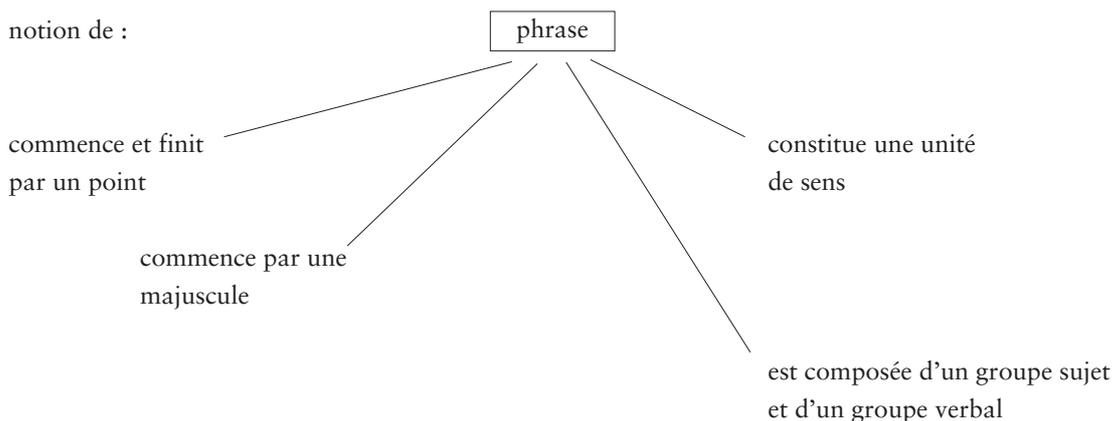
– L'enfant appréhende le fonctionnement des deux langues par contraste (approche contrastive). Il réagit aux oppositions, aux différences marquées, évidentes.

– L'enfant est invité par le maître à effectuer des mises en correspondance (approche comparative) à repérer des analogies de fonctionnement (les désinences verbales varient en nombre et en personne) des équivalences et/ou des oppositions de sens (mots transparents, faux amis), des différences (trois genres en allemand, accentuation porteuse de sens...), des divergences („ich bin 15", j'ai 15 ans).

– La construction de notions et de concepts „profite" de l'utilisation de deux langues de communication (les processus cognitifs mis en jeu dans l'élaboration des concepts s'affinent, se fixent, gagnent en maîtrise et en efficacité).

Exemple :

notion de :



Le rapprochement de deux langues fixe la notion.



Conseils aux enseignants

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



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

Pour cela, il convient de :

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

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

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

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

Ce peut être aussi l'occasion de moments visant :

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

► **Aide à la construction du sens**

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

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

► **Aide à la reproduction des sons**

L'enseignant doit apporter son aide en cas de :

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

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

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

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

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

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



démarche et déroulement de la séance

Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques

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

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

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

Objectifs de la séance

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

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

Les prérequis

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

Phonologie

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

Matériel à prévoir

Objets référentiels.
Cartes-images (*flashcards/Bildkarten*).
Fiches « Bingo ».
Tableau à double entrée.
Marionnettes (auxiliaires précieux car elles instaurent toujours le dialogue).
Petite boîte dans laquelle seront déposés tous les « mots français ».

Rituel d'entrée en classe

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

- civilités, appel, date, météo...

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

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

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

Vérification des prérequis

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

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

Présentation de la notion ou de la fonction nouvelle

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

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

Appropriation phonologique de la notion

ou de la fonction

Cette phase nécessite :

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

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

Phase de vérification de la compréhension

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

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

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

Phase dite d'autonomie

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

Évaluation

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

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

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

Un flux langagier long

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

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

L

es activités au service des compétences

Activités de compréhension de l'oral

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

Écouter et comprendre des messages brefs

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

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

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

Écouter et comprendre des saynètes ou des histoires

On peut proposer l'écoute d'une histoire ou d'un récit avec l'appui éventuel d'un livre de jeunesse ou d'un support vidéo. L'écoute est d'abord motivée par le plaisir de découvrir une histoire nouvelle en s'appuyant dans un premier temps sur de nombreux indices extralinguistiques. Pour motiver à la compréhension linguistique plus fine de certains pas-

sages, il est souhaitable de proposer, sur des extraits précis et limités, des tâches d'écoute.

Pourquoi lire des histoires ?

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

Les histoires peuvent être racontées

- Comme entrée dans une nouvelle unité ou en cours d'unité : elles servent généralement à introduire ou à réutiliser des mots ou des expressions dans le cadre d'activités orales de compréhension et éventuellement d'expression. Dans ce cas, le texte doit être très simple. Les récits à structure itérative (les mêmes expressions linguistiques y reviennent régulièrement) se prêtent particulièrement bien à cette forme d'entraînement.
- En conclusion d'une unité : elles constituent plutôt un support d'entraînement à la seule compréhension. Les élèves reconnaissent dans l'histoire entendue des éléments de langue qu'ils ont déjà utilisés en expression ou qu'ils ont fréquemment entendus (c'est le cas des consignes par exemple).

La compréhension

Elle est possible grâce :

- à ces éléments repérés qui forment des « îlots de sens » ;
- aux illustrations de l'album, le cas échéant ;
- aux inférences de sens ;
- aux mimes et aux gestes du lecteur ou du narrateur.

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

- être écrites ou réécrites, racontées dans une langue simple ou simplifiée ;

- être liées thématiquement, au moins en partie, à des champs lexicaux et à des fonctions langagières que les élèves ont déjà abordés ;
- motiver les élèves par leur contenu et/ou par l'illustration ;
- être aisément « racontables » par l'enseignant, donc relater des événements, comporter des dialogues, et

- ne pas être essentiellement descriptives ;
- être racontées avec le souci permanent de faire participer les élèves ;
- offrir des aides à la compréhension à travers les illustrations et/ou la structure même du récit (structure itérative) et/ou la possibilité d'accompagner la lecture de gestes ou de mimiques.

Remarque

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

Activités d'expression orale

Activités orales de répétition et de reproduction

Elles s'opèrent à partir de :

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

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

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

1. présenter la comptine, le poème ou le dialogue soi-même plusieurs fois de suite, en changeant éventuellement de rôle, avec autant d'expression que possible ;
2. décomposer la comptine, le poème ou le dialogue en plusieurs parties, faire répéter en chœur, avec toutes les variations possibles (alterner les groupes, varier le volume de la voix et le débit, associer la gestuelle, les images) ;
3. pour aider les élèves à percevoir les segments de la phrase, marquer le rythme, en frappant dans les mains, en utilisant des claves ou en dirigeant du geste ;
4. encourager les élèves par l'intonation et par la mimique à mettre de l'expression dans leur voix ;
5. veiller à la juste coordination du geste et de la parole : d'abord le geste expressif et ample puis, nettement détachée, la réplique ;
6. travailler la prononciation, en ralentissant le débit, en chuchotant, en utilisant des enregistrements et des exercices phonétiques. On peut demander aux élèves de fermer les yeux et de répéter ensuite le modèle donné par l'enseignant, la vidéo ou la cassette audio ;
7. inviter deux élèves à dire seuls les deux premiers vers ou répliques de la comptine, du poème ou du dialogue sous forme de jeu, en se tenant à une cer-

taine distance l'un de l'autre. Veiller à la justesse de la prononciation ;

8. laisser progressivement les élèves s'appropriier chaque vers ou chaque réplique puis l'ensemble ;

9. utiliser des accessoires simples, en rapport direct avec la comptine, le poème ou le dialogue, afin de les mettre en valeur ;

10. distribuer le texte de la comptine, du poème ou du dialogue transcrit sous une forme soignée et plaisante à coller dans le cahier. Les élèves peuvent aussi le recopier s'il n'est pas trop long.

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

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

Cette phase s'élabore à partir de :

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

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

Activités de compréhension de l'écrit

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

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

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

Activités d'expression écrite

Activités écrites de reproduction et de production élémentaires

L'enseignant fait recopier des mots, des expressions, des structures, des textes de chansons et de comptines déjà répétés pour en garder une trace écrite ou pour favoriser la mémorisation. Il peut aussi proposer quelques activités simples et motivantes. Il s'agit par exemple pour les élèves de :

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

- rédiger les résultats d'enquêtes, de questionnaires ou de sondages, d'après un modèle défini.

Activités de production vers une expression plus personnelle

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

Activités ludiques

Les objectifs liés à l'activité ludique sont multiples :

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

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

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

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

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

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

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

L e conte

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

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

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

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

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

Le choix d'un conte

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

Les objectifs

Mémoriser pour mieux comprendre

À partir d'un conte, le maître peut :

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

Ø faire jouer le conte dans sa version simplifiée ;

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

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

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

Ø faire jouer la version transposée ;

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

Ø faire jouer la version « élèves ».

À présenter devant :

– des élèves de maternelle ;

– une autre classe de l'école ;

– les parents d'élèves ;

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

– une association (personnes âgées...) ;

– les correspondants.

Lien avec les autres champs disciplinaires

D'autres domaines pourront être abordés :

– les arts plastiques ;

– la musique, le chant ;

– les mathématiques, les sciences, la technologie ;

– l'EPS, la danse ;

– le travail métalangagier de comparaison avec le français.

Éléments à prendre en compte

Questions préliminaires

Ce conte est-il :

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

Le lexique

Le lexique utilisé est-il :

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

Le lexique permettra-t-il :

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

Les structures

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

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

Les types de phrase

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

La phonologie

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

Le choix de la démarche

Lecture du conte

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

Segmentation du conte

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

Aide à la compréhension

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

Ces référents représentent une aide :

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

Supports complémentaires

- Enregistrements audio, vidéo, film, pièce de théâtre...

Participation des élèves

Quelle tâche leur donner ?

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

Utilisation de la langue étrangère

dans d'autres disciplines

<p>Langue et lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'albums, - de poésies, - de cartes géographiques, - de recettes, - de modes d'emploi, - d'articles courts, - d'images [...]. 	<p>Langue et mathématiques</p> <p>Techniques opératoires. Exercices simples de numération. Devinettes. Révision de formes géométriques canoniques. Retrouver la consigne géométrique. Structuration du temps : dates... Structuration de l'espace [...].</p>	<p>Langues et EPS</p> <p>Sports collectifs. Jeux de cour. Gymnastique au sol. Règles de jeux. Arbitrages simples [...].</p>
<p>Langue et découverte du monde : géographie</p> <p>L'Europe et le monde : approche des caractères physiques des différents pays, villes, fleuves, mers, climats, végétation... L'Europe : présentation de la formation de l'Europe [...].</p>	<p>Langue et découverte du monde : histoire</p> <p>Réalisation de frises chronologiques [...].</p>	<p>Langue et découverte du monde : sciences naturelles</p> <p>Découverte du schéma corporel dans les deux langues. Les animaux. Les aliments. Certaines expériences peuvent être menées et commentées en langue étrangère [...].</p>
<p>Langue et arts plastiques</p> <p>Réalisations en travail manuel : apprendre en faisant Découverte d'artistes étrangers Lecture commentée de différentes œuvres [...].</p>	<p>Langue et musique</p> <p>Chansons traditionnelles et actuelles. Découverte de musiciens classiques et aperçu d'une de leurs œuvres [...].</p>	

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

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

CIVILITÉS			LEXIQUE	CONTENUS CULTURELS				
Je sais dire : ☞ bonjour/au revoir ☞ demander poliment ☞ m'excuser ☞ demander de l'aide ☞ remercier ☞ féliciter ☞ apprécier ☞ exprimer des vœux ☞ demander la permission ☞ attirer l'attention (d'un camarade, du maître) ☞ présenter un camarade, quelqu'un de ma famille ☞ dire que c'est permis ☞ dire que c'est interdit ☞ proposer quelque chose à un camarade	☹	☺	☺	<input type="checkbox"/> les rythmes quotidiens <input type="checkbox"/> les salutations <input type="checkbox"/> la vie affective <input type="checkbox"/> les gens <input type="checkbox"/> la ville <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> les pays <input type="checkbox"/> le calendrier	J'ai des notions sur : ☞ les relations entre les personnes ☞ la famille/l'école ☞ les habitudes alimentaires L'environnement culturel : ☞ la ville ☞ les fêtes ☞ les traditions ☞ des personnages célèbres ☞ un monument Je connais : ☞ le titre d'un conte ☞ le personnage d'un conte ☞ quelques chansons ☞ une comptine/un poème J'ai des notions sur : ☞ des monuments ☞ la géographie ☞ l'histoire ☞ le gouvernement	☹	☺	☺

DÉS INFORMATIONS QUE J'ESSAIE D'OBTENIR			LEXIQUE	UN PEU D'ÉCRIT				
Je peux demander à quelqu'un : ☞ son nom ☞ son âge ☞ son adresse ☞ sa famille ☞ ses animaux ☞ ce qu'il aime ☞ ce qu'il préfère ☞ ce qu'il n'aime pas ☞ ce qu'il possède ☞ ce qu'il fait ☞ ce qu'il va faire ☞ ce qu'il a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ ce qu'il voudrait faire/avoir ☞ le temps qu'il a fait ☞ le temps qu'il fera	☹	☺	☺	<input type="checkbox"/> le sport <input type="checkbox"/> les loisirs <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> le calendrier <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les métiers <input type="checkbox"/> les boutiques	Je peux lire : ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl ☞ le titre d'un conte que j'ai étudié en classe ☞ le titre d'une chanson que j'ai apprise Je peux écrire : ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl	☹	☺	☺

D

ocument « passerelle »

FICHE 7

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

Structures langagières travaillées et utilisées en classe par les élèves

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

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

N.B. – Les fonctions langagières en italique ne figurent pas dans le programme transitoire.

Parler de soi

Ich bin			Ich heiße ...			Ich bin acht Ich bin ... Jahre alt			<i>Ich habe im...Geburtstag</i>			Ich wohne in...			<i>Ich komme aus...!</i>			Ich habe eine Schwester / zwei (...)Schwestern/ zwei (...)Brüder / keine Geschwister.			Mir geht's gut / nicht so gut / schlecht.					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Ich habe Hunger / Durst.			Prima! Toll!			Wie schön!			Schade! Das ist aber schade!			<i>Pech gehabt!</i>			Ich bin müde.			Ich habe keine Lust.			Pfui! / I!					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
O je! Ich habe Angst.			Was! Oh! Na, so was! Nanu!			Autsch! Au, mein Fuß!			Ich habe Bauchweh.			<i>Der Kopf tut mir weh.</i>			Ich mag ... Ich mag das nicht.			Ich spiele gern (Tennis) / nicht gern (Flöte).			<i>Das schmeckt gut / nicht gut.</i>					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Ich spiele lieber Basketball.			<i>Ich möchte... Ich wünsche mir.</i>			Ich brauche...			Ich will malen / spielen.			Wir wollen essen/spie- len / tanzen / singen.			Das ist mein... Das ist nicht mein...			Ich habe... Ich habe kein...			Wir haben... Wir haben kein...					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Ich kann... Ich kann nicht schwimmen.			<i>Wir können jetzt (nicht) singen</i>			Ich darf (nicht) spie- len.			<i>Wir dürfen (nicht) spielen.</i>			Ich muss weg Ich muss einkaufen			<i>Wir müssen (jetzt) gehen</i>			Ich gehe in die Schule / ins Kino / zu Stefan.			<i>Wir fahren ins Schwimmbad / in die Stadt / nach Italien / ans Meer</i>					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Parler avec les autres

Hallo ! Guten Morgen ! Guten Abend ! Gute Nacht !			Tschüs ! Auf Wiedersehen !			Bis bald !			Bis Morgen ! Bis Freitag !			Bitte (schön) ! Danke (schön) !			Pardon ! Entschuldigung !			Tut mir leid !			Alles Gute (zum Geburtstag) ! Frohe Weihnachten !		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
<i>Viel Glück !</i>			Bravo ! Schön ! Prima			Wer bist du ?			Wie heißt du ?			<i>Wie heißen Sie ?</i>			Wie alt bist du ?			<i>Wie alt sind Sie ?</i>			Wie geht's ? Wie geht's dir ?		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Parler des autres et de son environnement

Das ist Tina. Das ist Herr / Frau Müller.			Das ist Tinas Mutter. Das ist Martinas Buch.			Hier ist meine Mutter / mein Vater.			Sie / er heißt...			Das ist eine Katze / ein Buch.			<i>Das sind Blumen.</i>			Das ist rot / neu / gut ...			Markus ist groß / klein / nett / <i>frech</i>								
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1			
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2			
Mein Fahrrad ist rot.			Eins.....hundert			Sehr gut!			Sehr schön!			<i>Viel</i>			<i>Wenig</i>			<i>Alle</i>			Max (er) ist krank.								
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Tina (sie) spielt.			Sie kommen.			<i>Er / sie ist gefallen.</i>			<i>Er / sie hat sich wehgetan.</i>			<i>Er / sie hat gewonnen / verloren.</i>			Die Sonne scheint.			Es regnet.			Es schneit.								
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Das Buch kostet sechs Euro.			Die CD'S kosten...			Hier!			Da!			Rechts			Links			Oben			Unten								
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Vorn			Hinten			Moment!			Später!			Gleich!			Jetzt			Jetzt nicht			Heute								
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Morgen			Um fünf Uhr			Am Samstag...			Und			Oder			Aber														
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Observations particulières

Supports utilisés				
Années	Albums	Cassettes audio	Cassettes vidéo	Autres supports