

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P1-P2

VOLUME N° 2

**Français, Éveil aux Langues,
Éducation Culturelle et Artistique.**



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE P1-P2

VOLUME N° 2

**Français, Éveil aux Langues,
Éducation Culturelle et Artistique.**



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL



Auteur : FédEFoC - SeGEC

Éditeur : Averbode

Mise en page : Média Animation asbl

ISBN :

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME.....	5
FRANÇAIS.....	11
1. Parler.....	20
2. Écouter.....	42
3. Lire.....	72
4. Écrire.....	108
ÉVEIL AUX LANGUES.....	152
1. Les langues comme outils de communication orale : Écouter – Parler.....	158
2. Les langues comme outils de communication écrite : Lire – Écrire.....	164
3. Les langues et les cultures comme outils d’ouverture à l’autre.....	170
ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE.....	182
1. Expression plastique.....	189
2. Expression musicale.....	207
3. Expression française et corporelle.....	223

PRÉSENTATION

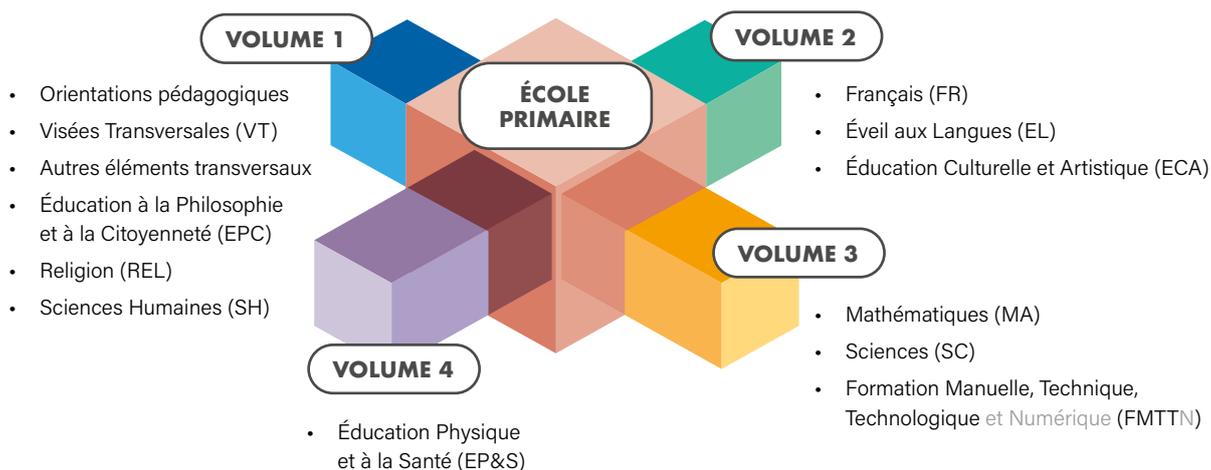
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la FédEFoC sont d'application dans toutes les écoles de l'enseignement fondamental affiliées au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

Dans le respect du Code de l'enseignement (Livre I, art. 1.3.1), le programme de l'école primaire **intègre les contenus des référentiels du tronc commun** de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'application du programme permet donc de couvrir l'entièreté des référentiels.

Vue d'ensemble

Le programme de première et deuxième primaires est composé de quatre volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.



À ces quatre volumes s'ajoute, à partir de la P3, un cinquième volume : le programme de Langues Modernes (qui remplace l'Éveil aux Langues).

Quelques choix spécifiques

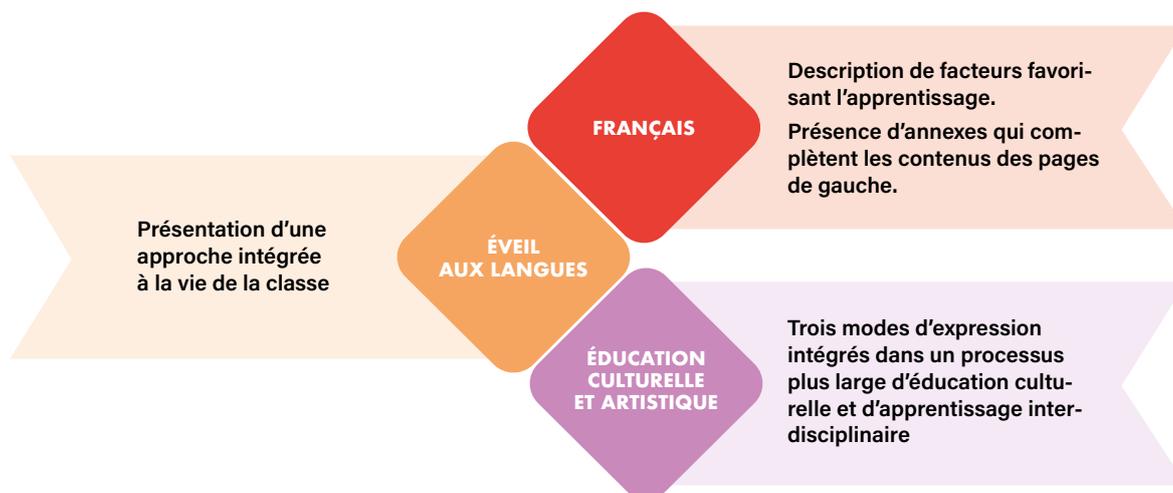
Le programme de l'école primaire :

- **est centré sur l'apprentissage.** La question centrale est donc « quels sont les apprentissages importants à travailler, à développer, à construire avec chaque élève et comment le faire ? ».

Les attendus ont un statut particulier : ils définissent le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel.

- **présente chaque apprentissage en continuité** des classes P1-P2, sur une page commune. Remarque : en Religion et en Éveil aux Langues, il n'y a pas d'attendus spécifiques par année.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

Présentation du volume 2 – Spécificités

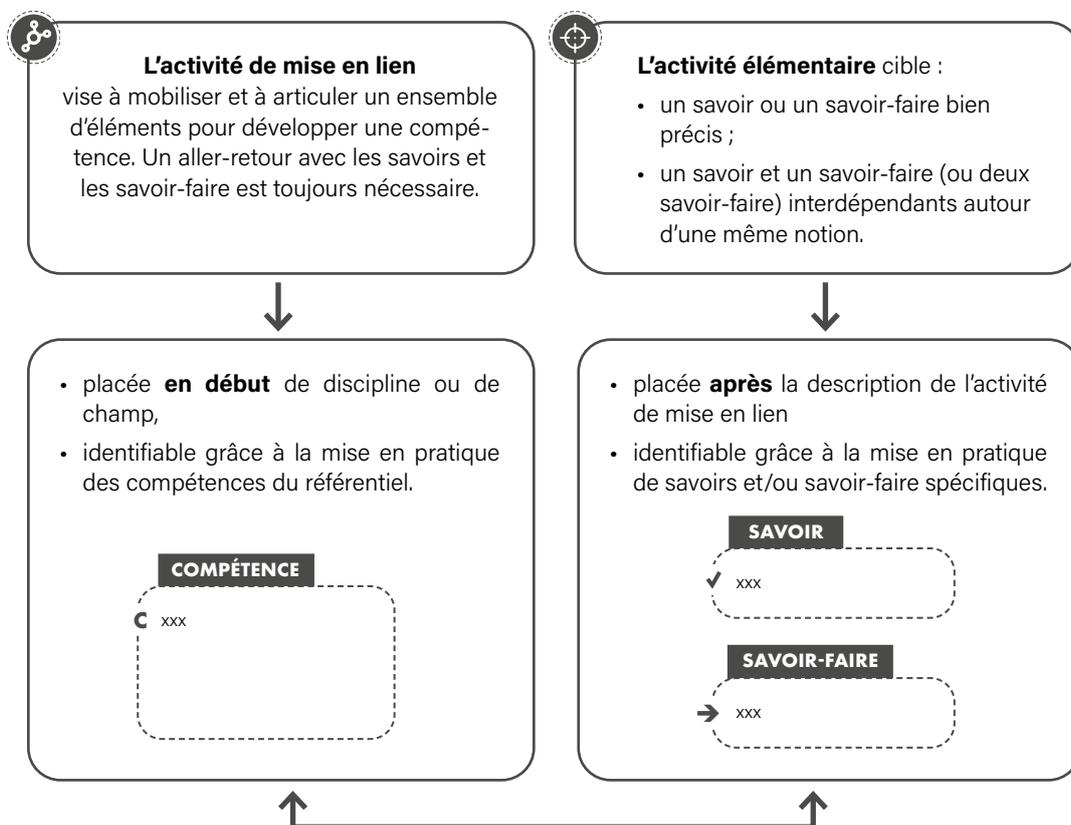


Structure générale

Les apprentissages sont répartis en différents champs. Au début de certaines disciplines ou champs, une page est consacrée aux compétences du référentiel, identifiables au moyen de la lettre C.

En Éducation Culturelle et Artistique, ces compétences sont directement associées à leur(s) savoir(s) et savoir-faire en haut des pages de gauche.

Le programme propose deux types d'activités » par « Le programme propose deux types d'activités : l'activité de mise en lien et l'activité élémentaire. Celles-ci ne sont pas hiérarchisées (le programme n'impose pas un ordre).



PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Un aller-retour entre ces activités de mise en lien et ces activités élémentaires est nécessaire (voir les orientations pédagogiques détaillées dans le volume I). L'organisation des séquences d'apprentissage peut se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple et vice versa.

Clés de lecture des pages « activité de mise en lien »

The diagram illustrates the layout of a lesson page, divided into two main sections: 'FRANÇAIS' (left, page 24) and 'ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN' (right, page 25). Eight numbered keys (1-8) point to specific components:

- 1:** Points to the subject 'FRANÇAIS' and the main activity '1. PARLER'.
- 2:** Points to the title 'PRÉSENTER SON JEU PRÉFÉRÉ'.
- 3:** Points to the 'COMPÉTENCE' and 'ATTENDU' boxes, which detail learning objectives and skills.
- 4:** Points to the 'Difficultés anticipées liées à la compétence' and 'Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin' table, which lists potential challenges and suggested interventions.
- 5:** Points to the 'Éléments mobilisés lors de l'activité proposée' diagram, a central hub showing various competencies and skills involved in the activity.
- 6:** Points to the 'Mise en situation' box, which describes the context and objectives of the activity.
- 7:** Points to the 'Déroutement' section, which outlines the four stages of the activity: preparing rules, registering and improving production, presenting to others, and verifying quality.
- 8:** Points to the 'Prolongements possibles' and 'Autres idées d'activités de mise en lien' sections, which offer additional activities and extensions.

- ① Discipline et champ.
- ② Titre de l'activité.
- ③ Compétence du référentiel visée dans l'activité de mise en lien.
- ④ Difficultés anticipées liées à la compétence et propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin.
- ⑤ Éléments mobilisés lors de l'activité proposée.
- ⑥ Description de la mise en situation.
- ⑦ Déroutement de l'activité de mise en lien.
- ⑧ Prolongements possibles et autres idées d'activités de mise en lien.

Les symboles/pictogrammes utilisés

C : Compétence

✓ : Savoir

→ : Savoir-faire

E : Entraînement

* : Renvoi au glossaire

↗ : Apprentissage en initiation

⊕ : Activité élémentaire

⊗ : Activité de mise en lien

[] : Renvoi vers les rubriques spécifiques (couleur de la discipline) et les Visées Transversales

👉 : Lien vers un apprentissage en EPC

En grisé : contenu non abordé en P1-P2

En gras (dans les attendus) : met en évidence les différences minimales qui existent entre P1 et P2

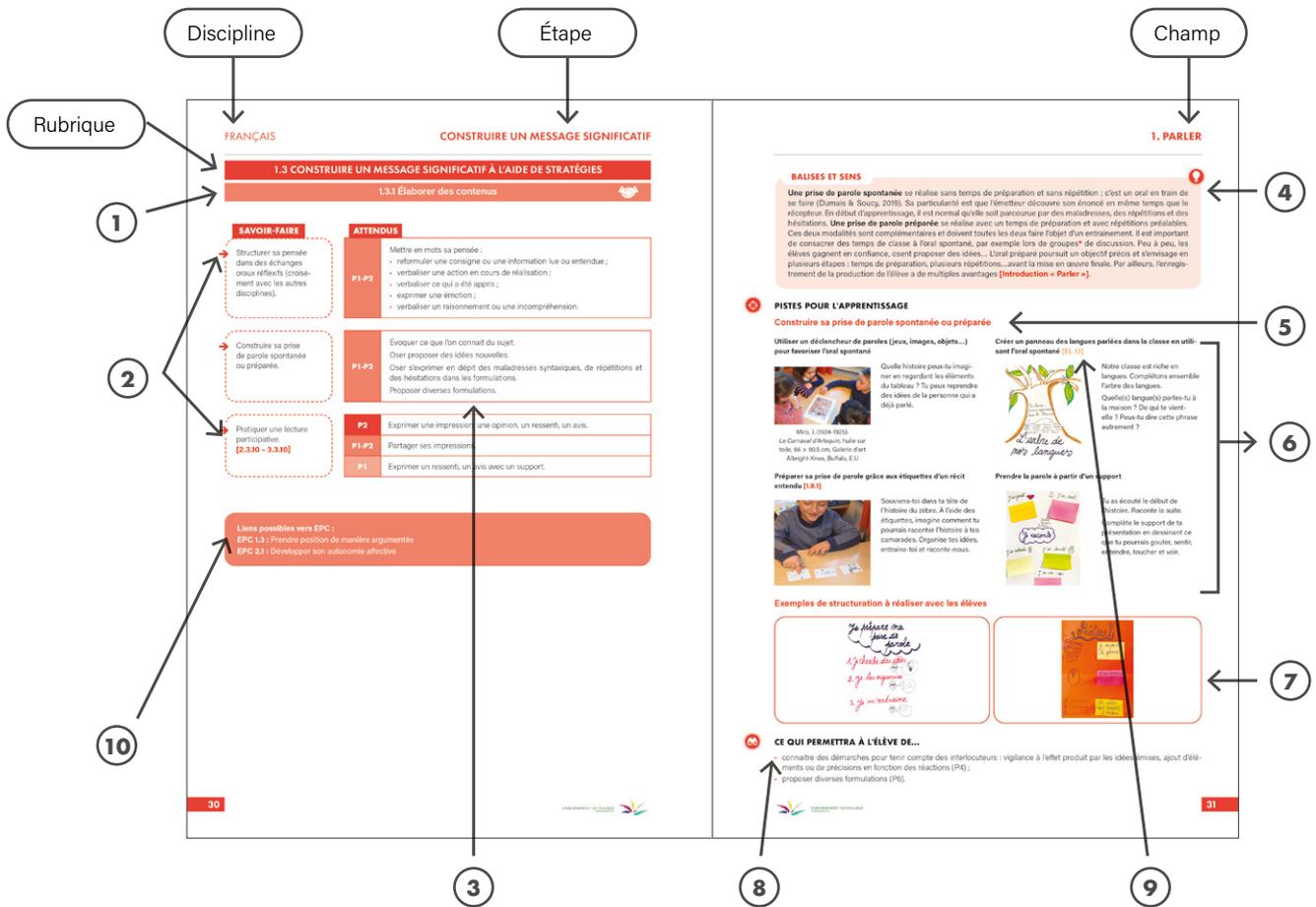
Abréviations

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4
VT : Visées Transversales	FR : Français	MA : Mathématiques	EP&S : Éducation Physique & à la Santé
FLSco : Français Langue de Scolarisation	EL : Éveil aux Langues	SC : Sciences	HME : Habiletés motrices et expression
FE : Fonctions Exécutives	ECA : Éducation Culturelle et Artistique	FMTTN : Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique	HSC : Habiletés sociomotrices et citoyenneté
EaM : Éducatons aux Médias		CC : Contenu Commun (FMTTN)	GSS : Gestion de sa santé et de la sécurité
ErE : Éducation relative à l'Environnement			
EVRAS : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle			
PECA : Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique			
EPC : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté			
REL : Religion			
SH : Sciences Humaines			

Normes de rédaction

Les programmes emploient les techniques de rédaction de l'écriture inclusive recommandées par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique, ainsi que l'orthographe dite « nouvelle ».

Clés de lecture des pages « savoirs et savoir-faire » et des pages « méthodologie » (pages de gauche et pages de droite)



- ① Rubriques spécifiques (anciennement appelées Compétences spécifiques) formulées par le réseau. Elles permettent d'organiser les savoirs et les savoir-faire et peuvent servir de référence lors de la préparation du journal de classe de l'enseignant.
- ② Savoirs et savoir-faire mobilisés formulés pour l'enseignant.
- ③ Attendus qui indiquent de façon observable le niveau de maîtrise selon les années.
- ④ Conseils/recommandations méthodologiques pour préciser le sens de l'apprentissage/pour le développer.
- ⑤ Savoir et/ou savoir-faire développé (lien avec page de gauche).
- ⑥ Pistes ou étapes d'apprentissage pour :
 - développer le(s) savoir(s) et/ou savoir-faire identifié(s) de P1 et/ou de P2. Il importe de consulter les contenus de la page de gauche ;
 - inspirer le lecteur afin d'élaborer ses propres activités d'apprentissage.
- ⑦ Exemple(s) de structuration pouvant être construite avec les élèves suite à l'apprentissage vécu en classe.
- ⑧ Mise en perspective pour inscrire l'apprentissage dans la suite de la scolarité.
- ⑨ Croisements possibles entre les disciplines et avec les Visées Transversales.
- ⑩ Liens possibles avec l'EPC.





FRANÇAIS



INTRODUCTION	13
1. PARLER	20
2. ÉCOUTER	42
3. LIRE	72
4. ÉCRIRE	108
ANNEXES	132
GLOSSAIRE	141
BIBLIOGRAPHIE	145

INTRODUCTION GÉNÉRALE

FRANÇAIS

1. Enjeux et objectifs généraux du français

L'enseignement du français poursuit l'ensemble des finalités suivantes :

- **apprendre aux élèves à communiquer.** Pour de jeunes élèves, il s'agit d'appréhender la langue française et de la pratiquer à l'oral d'abord, à l'écrit ensuite, en tant que récepteurs et producteurs de messages, en interaction avec d'autres locuteurs ;
- **fournir, au fil du tronc commun, des clés de compréhension du monde :** les activités de réception (dans ses différents modes et supports) et de production constituent des fenêtres ouvertes tant sur le monde réel que sur celui des arts et de la culture ;
- **doter les élèves d'un bagage culturel commun en les mettant en contact avec les œuvres du patrimoine littéraire et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.** On ne saurait trop souligner l'importance d'expérimenter, et ce dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues qui permettent aux sociétés humaines d'exprimer des modes de pensée et des façons de voir le monde. Cela vaut également pour la langue maternelle des élèves non francophones, qu'il s'agit également de reconnaître et valoriser comme vecteur de culture et moyen d'expression ;
- **amener les élèves à se représenter les langues comme objets d'apprentissage en elles-mêmes et pour elles-mêmes,** ce qui suppose le développement des compétences métalinguistiques et réflexives ;
- **assurer le développement d'attitudes propices à l'engagement citoyen.** Ces attitudes, nourries de valeurs démocratiques, permettent à tous, au niveau qui est le leur, de saisir avec finesse les messages qui leur sont adressés, de développer leur esprit critique et d'agir pour se réaliser dans leurs projets, en tant que citoyens actifs, critiques, créatifs et solidaires, dans le respect de la diversité.

(FWB, FRALA, 2022, p. 18)

2. Structure du programme de français

La discipline « Français » comporte **quatre champs** (appelés « visées » dans le référentiel de « Français, Langues anciennes » du tronc commun de la FWB), présentés dans cet ordre et sans hiérarchie au sein du programme : Parler, Écouter, Lire et Écrire. Ils sont complémentaires et en étroite relation.

Les quatre champs de la discipline « Français » sont divisés, à l'école primaire, en **sept ou huit rubriques**. Chacune des rubriques est divisée en **un nombre variable de rubriques spécifiques** (voir Tableau synoptique, p. 18 et 19). Par ailleurs, les rubriques spécifiques sont réparties en **trois étapes** :

- étape 1 : orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit ;
- étape 2 : construire du sens – élaborer du contenu/mettre en texte ;
- étape 3 : apprécier, agir/réagir, réviser.

L'étape 1 consiste dans le fait de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à parler, écouter, lire, écrire. Il s'agit essentiellement de caractériser la situation de communication (dont l'intention de l'émetteur), de se donner un but et de planifier.

L'étape 2 consiste dans la construction du sens (statut de récepteur) ou dans l'élaboration d'un message significatif (statut d'émetteur). Elle est constituée d'un ensemble de savoirs et savoir-faire mobilisables pour construire ou élaborer du sens.

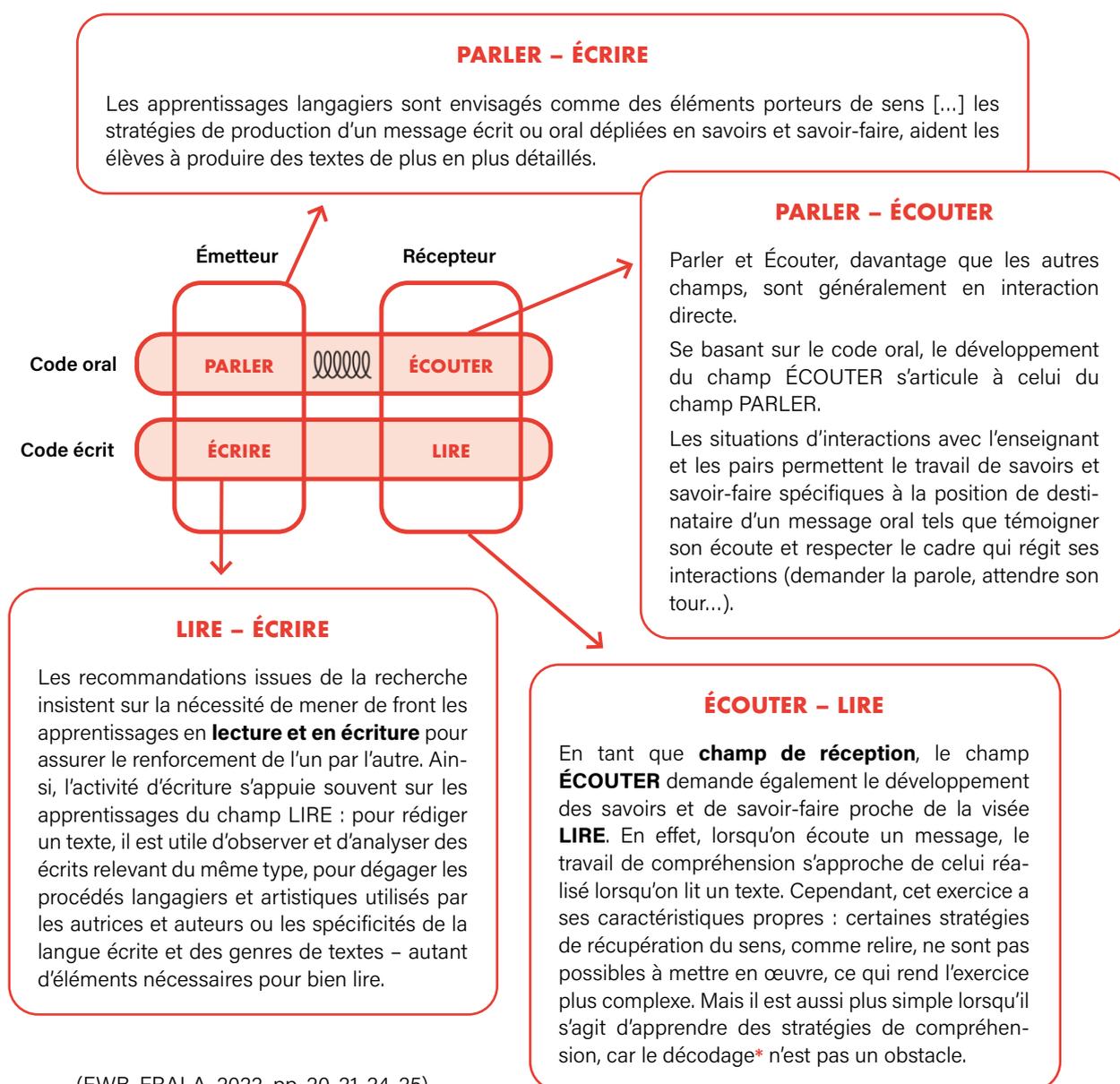
L'étape 3 consiste dans le fait de clôturer la tâche en y portant un regard réflexif. Cette étape permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis, de ses points forts et de ses points faibles ; elle s'inscrit dans la visée transversale « Apprendre à apprendre » [VT 2]. Cette étape permet à l'élève de questionner ses interlocuteurs, d'élargir sa connaissance du monde, de se construire une identité* de lecteur ou encore de réfléchir à sa pratique de lecteur et de scripteur.

Les trois étapes exigent une articulation permanente. Il ne s'agit pas de trois étapes successives, d'un ordre qu'il faudrait respecter à tout prix. En cours de tâche, il est possible – parfois nécessaire – de revenir à une étape « antérieure », d'opérer des allers-retours entre étape. Par exemple, en évaluant son écoute en cours de tâche (étape 3), il est possible de redéfinir son but d'écoute (étape 1) ; en révisant sa production écrite (étape 3), il est possible de retravailler la cohérence ou de modifier des structures de phrase (étape 2) ; etc.

3. Un schéma de la communication dans lequel s'articulent les différents champs

Les quatre champs de la discipline « Français » peuvent être répartis selon deux grandes catégories : le code (code oral ou code écrit) et le statut de l'individu dans la situation de communication (émetteur ou récepteur).

Plusieurs façons d'articuler les champs entre eux sont possibles.



(FWB, FRALA, 2022, pp. 20, 21, 24, 25)

Parfois, les champs sont articulés par trois ou quatre. En P1-P2, par exemple :

- **La maîtrise du langage oral** constitue la charnière des premiers apprentissages formels en **lecture et en écriture**. En effet, la principale découverte que doivent effectuer les élèves de 1^{re} année primaire concerne l'existence de liens entre le langage oral et le langage écrit. Dès cette première année, **la maîtrise du code oral aide à entrer dans le monde de l'écrit**.
- [Lors de] l'enseignement des correspondances graphophonétiques [...] **les statuts de destinataire (ÉCOUTER ET LIRE) et d'énonciateur (ÉCRIRE ET PARLER)** se renforcent mutuellement. L'apprentissage de la lecture est source de connaissances du code écrit tandis que l'écriture en constitue l'outil d'analyse : les habiletés d'encodage et de décodage des mots se renforcent mutuellement.
- ...

(FWB, FRALA, 2022, p. 38)

Le programme illustre certaines de ces articulations : au sein des différentes introductions et des activités de mise en lien ; par des liens [] en page de gauche et dans certaines balises et sens ([Suite en...]) ; par des renvois entre [] à certaines pistes, structurations... ; dans la formulation de certaines interactions de piste.

4. Particularités du Français

Le Français est à la fois une discipline avec des contenus d'apprentissage et un moyen d'apprentissage (langue de scolarisation). En effet, la maîtrise du français bénéficie à toutes les disciplines et toutes les disciplines permettent de travailler la maîtrise du français. « Un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages. » (FWB, FRALA, 2022, p. 207)

Par ailleurs, à l'école, l'élève est confronté à un usage langagier particulier : la « langue* de scolarisation » (Cfr. Volume 1, FLScO, p. 62). Une acculturation réussie à la langue de scolarisation conditionne en partie la réussite de la scolarité. L'immersion dans cet usage langagier propre à l'école ne suffit pas pour l'apprendre et l'utiliser soi-même par la suite. Chaque enseignant doit être particulièrement attentif à cet aspect de son enseignement, quelle que soit la discipline (voir volume 1).

5. Éléments généraux de continuité

L'apprentissage de la langue française comporte certains apprentissages-clés qui seront déterminants pour la suite dans l'ensemble des disciplines scolaires et de la vie sociale. En voici trois qui doivent faire l'objet d'une attention particulière et constante dès l'entame de la scolarité de chaque élève :

- le développement du vocabulaire car il permet à l'élève de comprendre et de s'exprimer de manière autonome et fine ;
- la maîtrise des habiletés* et des stratégies de compréhension car elles permettent à l'élève d'être autonome dans la lecture et l'écoute. Elles s'entraînent et s'enseignent à partir d'illustrations et de textes entendus et lus de plus en plus longs et complexes ;
- l'apprentissage du code dans ses différentes dimensions : le développement de la conscience phonologique en Parler et en Écouter, ainsi que le décodage* et l'encodage* dans un constant aller-retour entre Lire et Écrire. Cet apprentissage mène à la fluidité en lecture (fluence), un enjeu primordial pour la réussite de la scolarité.

Ce tableau a pour objectif de mettre l'accent sur des changements/des évolutions important(e)s d'une année à l'autre. Il n'a pas vocation à être exhaustif.

	D'OÙ VIENT-ON ?		QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?	
	En maternelle	En 1 ^{re} primaire	En 2 ^e primaire	En 3 ^e primaire	En 3 ^e primaire	En 3 ^e primaire
Parler	L'élève prend la parole de manière régulière afin de prendre confiance.	L'élève prend la parole de manière régulière. Il produit et manipule correctement des phonèmes.	L'élève apprend à former l'indicatif présent des verbes les plus fréquents.	L'élève apprend à former de plus en plus de formes verbales, à des temps variés.		
Écouter	L'élève débute son apprentissage des habiletés de compréhension, développe sa conscience syllabique et commence à affiner sa conscience phonémique.	L'élève affine sa conscience phonémique par des activités phonologiques quotidiennes. Il poursuit son apprentissage des habiletés de compréhension.	Si nécessaire, certains élèves continuent de travailler spécifiquement la conscience syllabique et phonémique.	L'élève apprend à détecter les pertes de compréhension et à y remédier. Il commence à distinguer le vraisemblable et l'in vraisemblable.		
Lire	L'élève apprend à manipuler le livre, repère les lettres parmi d'autres signes graphiques. Il réalise régulièrement des activités de catégorisation de mots.	L'élève comprend le principe alphabétique et apprend à identifier des mots écrits chaque jour par les trois voies. Il réalise régulièrement des activités de catégorisation de mots. Il poursuit son apprentissage des habiletés de compréhension à l'écrit.	L'élève automatise le décodage et développe sa fluence. Il observe des marques grammaticales et commence à y mettre du sens. Si nécessaire, certains élèves continuent de travailler spécifiquement les correspondances graphème-phonème.	L'élève entraîne et améliore sa fluence sur des textes variés. Il commence à nommer certaines notions grammaticales. Il observe certaines règles particulières d'accord.		
Écrire	L'élève commence à apprendre les codes de l'écrit en voyant l'enseignant écrire devant lui, notamment dans des situations de dictée à l'adulte. Il est confronté à des situations d'écriture inventée.	L'élève débute l'apprentissage formel du tracé des lettres. Il apprend à encoder un mot par des activités quotidiennes. Il orthographe correctement des mots fréquents. Il rédige de très courts textes, composés de phrases simples.	L'élève orthographe correctement les mots fréquents et chemine peu à peu d'une orthographe phonologique à une orthographe conventionnelle. Il rédige des textes courts comprenant 50 % de formes correctes.	L'élève débute l'apprentissage de la conjugaison écrite, ainsi que des règles générales d'accord. Il produit des textes variés, de plusieurs paragraphes.		



6. Des composantes communes et des composantes spécifiques

La parole, l'écoute, la lecture et l'écriture sont constituées de nombreuses composantes, tantôt communes à tous les champs, tantôt spécifiques à un ou plusieurs champs, dont les tableaux suivants rendent compte pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Chaque composante – commune ou spécifique – se développe graduellement à travers les années par un entraînement continu, l'enseignement de stratégies et le développement de connaissances et d'habiletés*.

COMPOSANTES COMMUNES	PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
Connaissances sur le monde	●	●	●	●
Vocabulaire	●	●	●	●
Structures langagières	●	●	●	●
Capacités de raisonnement		●	●	
Connaissance du fonctionnement de l'écrit/de l'oral	●	●	●	●

- **Les connaissances sur le monde** regroupent l'ensemble des faits, concepts, expériences, situations sociales... connus et/ou vécus par l'élève. Il s'agit de sa « culture » au sens large.
- **Le vocabulaire** d'un élève est constitué des mots utilisés spontanément (vocabulaire actif) et reconnus (vocabulaire passif) par cet élève.
- **Les structures langagières** regroupent la variété des structures de phrases utilisées, reconnues et comprises par l'élève, la connaissance des marques de genres, de nombres et de la conjugaison.
- **Les capacités de raisonnement** regroupent les opérations cognitives utiles à la compréhension : capacité à inférer, à émettre des hypothèses, à distinguer le réel de l'imaginaire...
- **La connaissance du fonctionnement de l'écrit et de l'oral** regroupe les connaissances de l'élève concernant les genres* de textes (oraux et écrits), les différentes structures* dominantes, les intentions*...

COMPOSANTES SPÉCIFIQUES	PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
Conscience phonologique ¹			●	
Décodage			●	
Reconnaissance immédiate de mots familiers			●	
Encodage				●
Production de mots écrits				●
Production de phrases et de textes				●
Soin et lisibilité				●
Tracé des lettres				●
Paramètres du corps et de la voix	●	●		
Moyens liés aux supports	●	●		

1. Sur la place de la conscience phonologique, voir [Introduction « Écouter »].

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme :

	1. PARLER	2. ÉCOUTER
ÉTAPE 1 Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	1.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à parler 1.1.1 Caractériser la situation de communication	2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter 2.1.1 Caractériser la situation de communication 2.1.2 Se déterminer un but d'écoute
	1.2 Apprendre le code 1.2.1 Développer la conscience phonologique	2.2 Apprendre le code 2.2.1 Développer la conscience phonologique
ÉTAPE 2 Construire du sens - élaborer du contenu/ mettre en texte	1.3 Construire un message significatif 1.3.1 Élaborer des contenus	2.3 Construire du sens à l'aide de stratégies 2.3.1 Contrôler sa compréhension 2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte 2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier 2.3.4 Dégager des informations explicites 2.3.5 Élaborer des inférences 2.3.6 Percevoir le sens global 2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable 2.3.8 Relier le texte et les illustrations 2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension - interprétation)
	1.4 Assurer la cohérence du message 1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence	2.4 Dégager la cohérence du message 2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence
	1.5 Utiliser les unités lexicales 1.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 1.5.2 Établir des relations entre les mots	2.5 Traiter les unités lexicales 2.5.1 Traiter le vocabulaire 2.5.2 Établir des relations entre les mots
	1.6 Utiliser les unités grammaticales 1.6.1 Accorder à l'oral 1.6.2 Conjuguer à l'oral	2.6 Traiter les unités grammaticales 2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales
	1.7 Assurer la présentation du message 1.7.1 Respecter les règles de prise de parole 1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux	2.7 Assurer la présentation du message 2.7.1 Appliquer les règles d'écoute 2.7.2 Traiter les moyens non verbaux
	1.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif 1.8.1 Apprécier, agir, réagir 1.8.2 Vérifier et ajuster sa production	2.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif 2.8.1 Apprécier, agir, réagir 2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute
	ÉTAPE 3 Apprécier, agir/réagir, réviser	

3. LIRE	4. ÉCRIRE
3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à lire	4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire
<p>3.1.1 Caractériser la situation de communication</p> <p>3.1.2 Se déterminer un but de lecture</p>	<p>4.1.1 Caractériser la situation de communication</p>
3.2 Apprendre et utiliser le code	4.2 Apprendre et utiliser le code
<p>3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation</p> <p>3.2.2 Lire avec fluidité</p>	<p>4.2.1 Encoder les mots</p> <p>4.2.2 Ponctuer</p>
3.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	4.3 Construire un message significatif
<p>3.3.1 Contrôler sa compréhension</p> <p>3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte</p> <p>3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier</p> <p>3.3.4 Dégager des informations explicites</p> <p>3.3.5 Élaborer des inférences</p> <p>3.3.6 Percevoir le sens global</p> <p>3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable</p> <p>3.3.8 Relier le texte et les illustrations</p> <p>3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension – interprétation)</p>	<p>4.3.1 Élaborer des contenus</p>
3.4 Dégager la cohérence du message	4.4 Assurer la cohérence du message
<p>3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence</p>	<p>4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence</p>
3.5 Traiter les unités lexicales	4.5 Utiliser les unités lexicales
<p>3.5.1 Traiter le vocabulaire</p> <p>3.5.2 Établir des relations entre les mots</p>	<p>4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication</p> <p>4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale</p>
3.6 Traiter les unités grammaticales	4.6 Utiliser les unités grammaticales
<p>3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités</p> <p>3.6.2 Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions</p> <p>3.6.3 Analyser le mot : les classes</p>	<p>4.6.1 Accorder à l'écrit</p> <p>4.6.2 Conjuguer à l'écrit</p> <p>4.6.3 Utiliser la phrase</p>
	4.7 Assurer la présentation du message
	<p>4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique</p>
3.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	4.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif
<p>3.8.1 Apprécier, agir, réagir</p> <p>3.8.2 Vérifier et ajuster sa production</p>	<p>4.8.1 Apprécier, agir/réagir</p> <p>4.8.2 Vérifier et ajuster sa production</p>

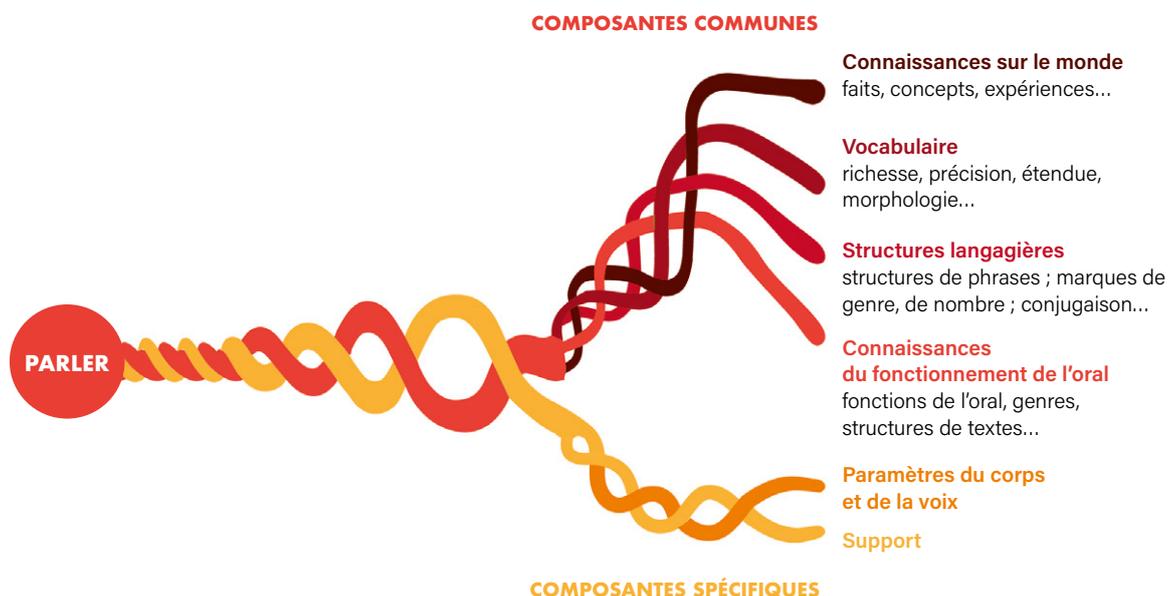
1. PARLER

INTRODUCTION	21
TABLEAU DE COMPÉTENCES	23
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	24
ÉTAPE 1 – ORIENTER SA PRISE DE PAROLE	26
1.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à parler ..	26
1.1.1 Caractériser la situation de communication.....	26
ÉTAPE 2 – CONSTRUIRE DU SENS – ÉLABORER DU CONTENU/ METTRE EN TEXTE	28
1.2 Apprendre le code	28
1.2.1 Développer la conscience phonologique.....	28
1.3 Construire un message significatif	30
1.3.1 Élaborer des contenus.....	30
1.4 Assurer la cohérence du message	32
1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence.....	32
1.5 Utiliser les unités lexicales	34
1.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.....	34
1.5.2 Établir des relations entre les mots.....	34
1.6 Utiliser les unités grammaticales	36
1.6.1 Accorder à l'oral.....	36
1.6.2 Conjuguer à l'oral.....	36
1.7 Assurer la présentation du message	38
1.7.1 Respecter les règles de prise de parole.....	38
1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux.....	38
ÉTAPE 3 – APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	40
1.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	40
1.8.1 Apprécier, agir, réagir.....	40
1.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	40

INTRODUCTION

« PARLER »

Parler, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, en utilisant les paramètres du corps et les paramètres de la voix. Parler, c'est aussi utiliser les moyens liés au support.



1. Les composantes spécifiques au champ « Parler »

Les paramètres de la voix regroupent les moyens non verbaux propres à la voix :

- le débit : vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle. Le débit peut être lent, moyen ou rapide ;
- l'intonation : manière de s'exprimer. L'intonation peut être montante ou descendante ; interrogative, exclamative... ;
- le volume : niveau sonore de la voix. Le volume peut être faible, élevé... ;
- les pauses.

Les paramètres du corps regroupent les moyens non verbaux propres au corps : le regard, la gestuelle, la posture, les expressions faciales et les déplacements. Les paramètres du corps apparaissent également dans le champ « Expression française et corporelle » du programme « Éducation Culturelle et Artistique » avec une dimension artistique (amplification des gestes, exagération des expressions faciales...).

2. Facteurs favorisant l'apprentissage en PARLER

Créer un climat propice à la prise de parole

En classe, les prises de parole – qu'elles soient spontanées ou préparées – se réalisent en présence de l'interlocuteur (pairs et/ou enseignant). Afin de favoriser un climat de confiance pour chaque élève, il est utile de rappeler le cadre de bienveillance des échanges (j'écoute l'autre jusqu'au bout, je m'exprime sur des faits...), de prévenir les personnes extérieures (pictogramme ou panneau devant la porte de la classe) pour ne pas être dérangé.

Organiser des groupes de discussion

Pour apprendre à parler, il faut... parler. La mise en place de groupes de discussion (Dumais et al., 2018) permet d'éviter que la parole soit travaillée uniquement en grand groupe, dans lequel les petits et moyens parleurs sont parfois perdus. Un groupe de discussion est un regroupement homogène de quelques élèves en fonction de leur profil de « parleur » : petit, moyen ou grand parleur. Selon sa constitution, chaque groupe fera face à des défis différents : les petits parleurs s'exerceront à oser prendre la parole, les grands parleurs devront apprendre à écouter leurs pairs et à attendre leur tour... La composition des groupes évolue durant l'année.

Organiser régulièrement des prises de parole

Cf. **Balises et sens 1.1.1**

Variation des modalités de prise de parole

Dans la vie de tous les jours, les prises de parole sont très diversifiées et peuvent poursuivre des intentions différentes : donner du plaisir, enjoindre, informer, convaincre... Par ailleurs, les interactions engendrées par certaines prises de parole (débattre, dialoguer...) permettent de faire évoluer sa pensée et celle des autres. Chaque situation s'apprend. Afin de familiariser chaque élève à cette diversité, il est indispensable de varier les prises de paroles proposées :

- la lecture orale ou la déclamation à voix haute d'un texte préparé ;
- la prise de parole spontanée avec ou sans interaction ;
- la prise de parole préparée avec ou sans interaction.

Laisser du temps aux élèves pour construire leurs prises de parole

Une prise de parole peut être préparée : dans ce cas, il s'agit de dédier du temps de classe à cette préparation. Se préparer à une prise de parole, c'est avoir le temps de répéter, de s'entraîner à voix haute.

Lors de prises de parole avec interaction (spontanée ou préparée), il est essentiel que les élèves aient le temps de réfléchir et de construire leurs réponses. Il est par exemple possible de réduire le nombre de questions posées afin de laisser la possibilité à plusieurs élèves de s'exprimer sur base d'une même question avant de poser la suivante (Péroz, 2018).

S'écouter pour mieux parler

La parole s'envole... les enregistrements restent ! Par définition, la parole est un acte éphémère. À l'école, il est rare que les élèves aient la possibilité d'écouter comment ils parlent. Or, s'enregistrer permet à l'élève d'entendre ce que les autres élèves entendent lorsqu'il parle. Par ailleurs, s'enregistrer permet à l'élève de recommencer sa prise de parole autant de fois qu'il le souhaite jusqu'à arriver à un résultat qui lui convient. Pour l'enseignant, il s'agit également d'une bonne manière d'isoler la voix de l'élève afin d'évaluer les paramètres* de la voix à travailler, les structures de phrases à entraîner... De plus, les élèves « prennent plaisir à entendre leur voix et les enregistrements suscitent beaucoup d'intérêt » (Plessis-Bé-lair, 2016, p. 28). De nombreux dispositifs permettent de s'enregistrer (applications de téléphone, pinces enregistreuses, tuiles enregistreuses...).



COMPÉTENCES

**C1 Restituer un contenu/
message donné**

Prendre la parole pour :

- informer ;
- donner du plaisir/susciter des émotions ;
- persuader/convaincre ;
- enjoindre.

**C2 Produire/élaborer
un message**

Prendre la parole pour :

- informer ;
- donner du plaisir/ susciter des émotions ;
- persuader/convaincre ;
- enjoindre.



C3 Interagir avec autrui

Prendre la parole en interagissant avec autrui.

ATTENDUS

P1-P2

Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression :

- en tenant compte de l'intention et du destinataire ;
- en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ;
- en utilisant les étapes d'une prise de parole préparée : se présenter, **introduire le sujet (P2)**, présenter le sujet (contenu), conclure.

- en tenant compte de l'intention et du destinataire ;
- en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ;
- en utilisant des règles de courtoisie.

P1-P2

Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en s'appuyant ou non sur un support de présentation :

- en tenant compte de l'intention et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ;
- en utilisant les organisateurs textuels adéquats ;
- en utilisant les substituts lexicaux ;
- en utilisant le lexique (courant ou spécifique à la thématique **et aux champs disciplinaires (P2)**) adéquat ;
- en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

P1-P2

Prendre la parole dans un groupe :

- en osant s'exprimer ;
- en questionnant ses interlocuteurs ;
- en répondant à des questions ;
- en respectant les règles de courtoisie ;
- **en intervenant au moment approprié (P2).**

PRÉSENTER SON JEU PRÉFÉRÉ



COMPÉTENCE

C2 Produire/élaborer un message

Prendre la parole pour enjoindre.

ATTENDU

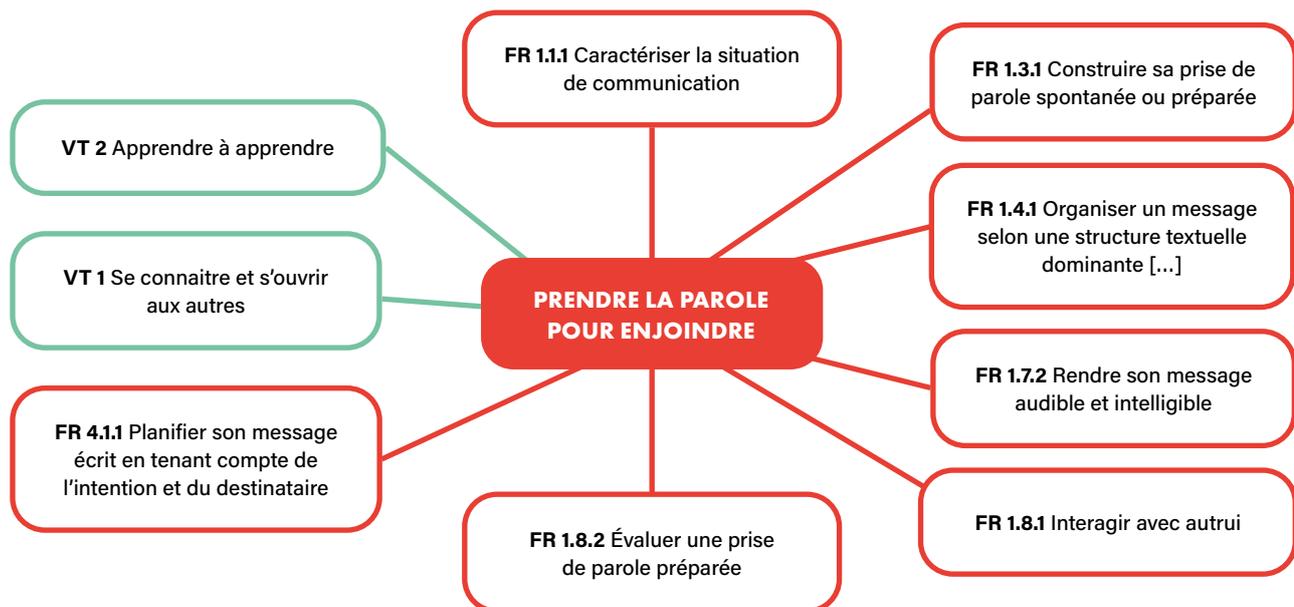
P1-P2

Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en s'appuyant ou non sur un support de présentation :

- en tenant compte de l'intention* et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ;
- en utilisant les organisateurs textuels adéquats ;
- en utilisant les substituts* lexicaux ;
- en utilisant le lexique (courant ou spécifique à la thématique ou aux champs disciplinaires) adéquat ;
- en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Respecter la structure* du genre.	Observer – en équipe, puis sous le guidage de l'enseignant – des textes-modèles [Introduction « Écrire »] Intégrer la séquence à un réseau [Introduction « Lire »] de textes pour enjoindre (bain de lectures et d'écoutes)
Retenir une certaine quantité d'informations à dire.	Utiliser un support reprenant les informations à présenter [1.1.1]
Rendre audible sa prise de parole.	Enseigner explicitement un paramètre de la voix (volume*, débit*, intonation*) [1.7.2]

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Clarifier les intentions de l'activité.
- Les élèves apportent leur jeu de société préféré.
- Se questionner sur les éléments qui sont indispensables lors de l'explication de règles du jeu et les lister (tableau, panneau, cahier...) : le but du jeu, le matériel nécessaire, la mise en place du matériel, le déroulement de la partie, la fin de la partie.



Déroulement

<p>Étape 1 : préparer individuellement la présentation des règles du jeu</p>	<p>Étape 2 : s'enregistrer et améliorer sa production [VT 2]</p>
<p><i>Je prépare ma prise de parole</i></p> <p>1. Je cherche des idées</p> <p>2. Je les organise</p> <p>3. Je m'entraîne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cibler le public [1.1.1]. À qui vais-je expliquer ? • Préparer sa prise de parole à l'aide de la démarche [1.3.1]. • Regrouper ses idées principales en les dessinant/ écrivant [4.1.1] à l'aide de la liste des éléments indispensables. 	<p>J'ai parlé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du nombre de joueurs ? • Du but du jeu ? • Du déroulement ? • De la fin du jeu ? <ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner. • S'enregistrer sur une tablette, se réécouter. • Améliorer sa présentation individuellement à l'aide d'une grille critériée propre aux règles de jeu [1.8.2].
<p>Étape 3 : présenter son jeu aux autres élèves oralement [VT 1]</p>	<p>Étape 4 : jouer pour vérifier la qualité de l'explication, la compréhension pour éventuellement l'améliorer</p>
<p><i>Bla...bla...bla</i></p> <p>1-2-3</p> <p><i>d'abord Puis Enfin</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter le jeu aux autres élèves en respectant la structure des règles du jeu, en s'aidant de ses dessins et de sa grille. • Veiller au volume* de la voix [1.7.2] et utiliser des connecteurs* pour organiser sa parole [1.4.1]. 	<p>Donner son avis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. J'écoute 2. Je retiens 3. Je donne mon avis <ul style="list-style-type: none"> • Jouer au jeu (un duo ou un groupe selon le jeu)/les autres observent le jeu. • Identifier les règles mal comprises, poser des questions, donner son avis [1.8.1]. • À partir des commentaires des autres élèves, autoévaluer oralement sa prise de parole [1.8.2]. [VT 2]



Prolongements possibles

- Présenter son jeu à nouveau aux autres élèves après amélioration
- Organiser des après-midis « tournoi de jeux » où l'on joue à chacun des jeux présentés
- Rédiger les règles de jeu de nos jeux préférés de manière plus simple

Autres idées d'activités de mise en lien

- Présenter des recettes réalisées au préalable à une autre classe
- Expliquer le règlement de la classe aux nouveaux élèves
- Reformuler les consignes de création d'un bricolage



1.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À PARLER

1.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication.
[2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Intentions de communication.
[2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

SAVOIR-FAIRE

- Tenir compte des paramètres de la situation de communication.
[2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- Planifier son message oral en fonction de l'intention et du destinataire.
[4.1.1]

ATTENDUS

P2	Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?
P1-P2	Repérer la diversité des interlocuteurs : <ul style="list-style-type: none"> • connu/inconnu ; • familier/non familier.
P1	Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ?
P1-P2	Connaitre les intentions : <ul style="list-style-type: none"> • informer ; • donner du plaisir/susciter des émotions ; • enjoindre ; • persuader/convaincre.
P2	Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole.
P1-P2	S'adapter à la diversité des interlocuteurs : <ul style="list-style-type: none"> • connu/inconnu ; • familier/non familier.
P1	Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante) et quoi (le message) pour planifier sa prise de parole.
P1-P2	Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.

BALISES ET SENS



Une prise de parole est une situation de communication orale caractérisée par la diversité des participants et la modalité. À l'école, trois modalités de prises de parole sont travaillées [Introduction « Parler » - 1.3.1].

Pour apprendre à parler, il faut... parler. L'organisation régulière de prises de parole est primordiale. Chaque élève est amené à parler à de nombreuses occasions, dans des situations variées. L'élève a l'occasion de prendre la parole individuellement, collectivement et en plus petits groupes. Il doit également être amené à prendre la parole avec des intentions* et dans des structures* variées. Pour cela, les genres* de textes oraux produits sont choisis dans la liste des genres privilégiés [Annexe 1]. D'autres genres de textes peuvent bien entendu être abordés selon les projets de classe, l'actualité, le contexte (FWB, FRALA, 2022).

Le plaisir de prendre la parole est une dimension importante : elle est favorisée par l'expression de soi, le partage d'expériences culturelles et la création d'espaces dédiés à cette expression [ECA].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Tenir compte des paramètres de la situation de communication

Participer à des jeux de rôles afin d'apprendre à se poser des questions sur le statut de l'interlocuteur



Léo, tire une carte pour connaître le personnage que tu dois jouer.

Qui est représenté sur la carte de Léo ? Le connaissez-vous ? Est-ce un ami ? Est-ce un adulte ? Comment s'adresser à lui ?

Décliner une phrase de différentes façons en fonction de l'interlocuteur (ex. : demander l'heure)



Comment demanderais-tu l'heure à ta maman/ton enseignant/une personne inconnue/ton copain ? Qu'est-ce qui change ?

Imiter l'enseignant qui montre comment s'adresser à la direction en prenant soin de s'adapter à l'interlocuteur



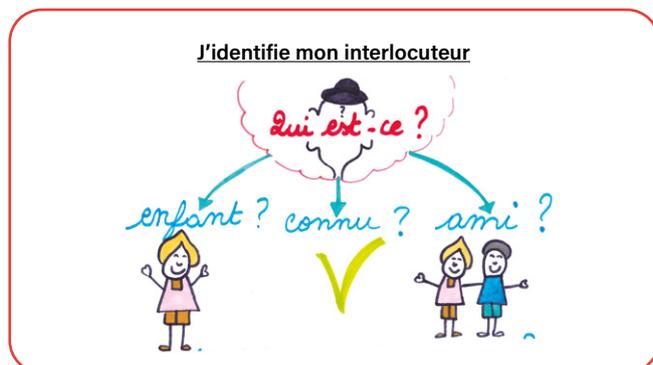
Comment vais-je me tenir face à la direction ? À quoi vais-je faire attention ? Quelle différence y a-t-il par rapport à la manière dont je parle à un enfant ?

Discuter d'un acte de parole (s'excuser) après la découverte d'un album



Et toi, quand t'es-tu déjà excusé ? À qui ? Qu'as-tu ressenti ? Pourquoi cela t'a-t-il semblé difficile ? Comment t'excuserais-tu à un ami/à tes parents/à un adulte ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- tenir compte des paramètres de la situation de communication (P4-P6).

1.2 APPRENDRE LE CODE

1.2.1 Développer la conscience phonologique

SAVOIR

✓ Conscience*
phonologique.
[2.2.1]

ATTENDUS

P2

E

P1

Identifier et prononcer le(s) phonème(s)* d'une lettre, d'une syllabe*, d'un mot-syllabe.

SAVOIR-FAIRE

→ Développer
la conscience
phonologique.
[2.2.1]

P2

E

P1

Manipuler des phonèmes : segmenter, fusionner et supprimer.

BALISES ET SENS



La conscience phonologique est la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés de syllabes* et de phonèmes* (Briquet-Duhazé, 2013). Elle englobe la conscience syllabique et la conscience phonémique.

La conscience syllabique se marque par la capacité à segmenter les mots en syllabes orales, à les dénombrer et à les manipuler de façon délibérée (fusionner et supprimer). **La conscience phonémique** est la même capacité sur les phonèmes.

La conscience phonologique n'est pas un but en soi, mais un moyen privilégié pour la découverte du principe* alphabétique (Dehaene, 2011). C'est donc un élément-clé pour devenir un lecteur confirmé. En maternelle, l'élève acquiert la conscience syllabique et commence à développer sa conscience phonémique; la conscience phonémique fine n'est pas attendue en fin de M3 de chaque élève pour l'ensemble des phonèmes. En effet, elle se développe parallèlement à la découverte du principe alphabétique en P1 (Morais, 1990).

En P1, les activités de développement de la conscience phonémique sont quotidiennes et se font dans un constant aller-retour entre parler, écouter [2.2.1], lire [3.2.1] et écrire [4.2.1]. (suite en [2.2.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Développer la conscience phonologique

Segmenter un mot en phonèmes



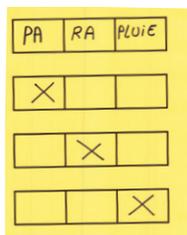
Dans le mot « pomme », quels sons entendez-vous ? Chacun à votre tour, prononcez les sons entendus dans l'ordre. Ensemble, dites-le mot entier.

Prononcer le mot après avoir fusionné tous les phonèmes¹



Quel est le son de votre carte ? Chacun à votre tour, prononcez-le. Quel mot obtient-on si on relie chaque son ? /m/-/o/-/t/-/o/. Quel est le mot ?

Dire les syllabes restantes après en avoir supprimé une



Voici le mot : parapluie. Combien de syllabes compte ce mot ? Une syllabe est cachée, prononce les syllabes restantes : rapluie, papluie, para.

Citer un objet de la « boîte à bidules » qui contient un phonème précisé



Trouve un objet dans la boîte qui contient le son [m] et dis-le tout haut. Ajoute deux objets qui débutent par ce son. Quel est le point commun entre les trois objets de la boîte que j'ai placé sur la table ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Aujourd'hui, nous avons décomposé le mot en sons.



En assemblant à nouveau ces sons, nous pouvons entendre le mot.



Boîte à bidules : Regroupement d'objets destinés à travailler la conscience phonologique.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire avec exactitude, rapidité et expression un texte s'approchant des 110 mots lus correctement par minute (P4) ;
- lire avec exactitude, rapidité et expression un texte s'approchant des 130 mots lus correctement par minute (P6).

1. La fusion de phonèmes peut se réaliser à partir de l'écoute saccadée des phonèmes (/b/ + /on/) ou de l'écoute de phonèmes artificiellement allongés (/bbbbb/). La première convient à la plupart des élèves ; la seconde est à privilégier avec les élèves en difficulté car elle facilite la connexion avec le prochain phonème (McEWAN-ADKINS, 2017).

1.3 CONSTRUIRE UN MESSAGE SIGNIFICATIF

1.3.1 Élaborer des contenus



SAVOIR-FAIRE

→ Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).

→ Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.

→ Pratiquer une lecture participative.
[2.3.9 - 3.3.9]

ATTENDUS

P1-P2

Mettre en mots sa pensée :

- reformuler une consigne ou une information lue ou entendue ;
- verbaliser une action en cours de réalisation ;
- verbaliser ce qui a été appris ;
- exprimer une émotion ;
- verbaliser un raisonnement ou une incompréhension.

P1-P2

Évoquer ce que l'on connaît du sujet.

Oser proposer des idées nouvelles.

Oser s'exprimer en dépit des maladresses syntaxiques, de répétitions et des hésitations dans les formulations.

Proposer diverses formulations.

P2

Exprimer une impression, une opinion, un ressenti, un avis.

P1-P2

Partager ses impressions.

P1

Exprimer un ressenti, un avis avec un support.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

BALISES ET SENS



Une prise de parole spontanée se réalise sans temps de préparation et sans répétition ; c'est un oral en train de se faire (Dumais & Soucy, 2019). Sa particularité est que l'émetteur découvre son énoncé en même temps que le récepteur. En début d'apprentissage, il est normal qu'elle soit parcourue par des maladresses, des répétitions et des hésitations. **Une prise de parole préparée** se réalise avec un temps de préparation et avec répétitions préalables. Ces deux modalités sont complémentaires et doivent toutes les deux faire l'objet d'un entraînement. Il est important de consacrer des temps de classe à l'oral spontané, par exemple lors de groupes* de discussion. Peu à peu, les élèves gagnent en confiance, osent proposer des idées... L'oral préparé poursuit un objectif précis et s'envisage en plusieurs étapes : temps de préparation, plusieurs répétitions...avant la mise en œuvre finale. Par ailleurs, l'enregistrement de la production de l'élève a de multiples avantages [Introduction « Parler »].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire sa prise de parole spontanée ou préparée

Utiliser un déclencheur de paroles (jeux, images, objets...) pour favoriser l'oral spontané



Miro, J. (1924-1925).
Le Carnaval d'Arlequin, huile sur toile, 66 x 90,5 cm, Galerie d'art Albright-Knox, Buffalo, E.U

Quelle histoire peux-tu imaginer en regardant les éléments du tableau ? Tu peux reprendre des idées de la personne qui a déjà parlé.

Créer un panneau des langues parlées dans la classe en utilisant l'oral spontané [EL 1.1]



Notre classe est riche en langues. Complétons ensemble l'arbre des langues.

Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? De qui te vient-elle ? Peux-tu dire cette phrase autrement ?

Préparer sa prise de parole grâce aux étiquettes d'un récit entendu [1.8.1]



Souviens-toi dans ta tête de l'histoire du zèbre. À l'aide des étiquettes, imagine comment tu pourrais raconter l'histoire à tes camarades. Organise tes idées, entraîne-toi et raconte-nous.

Prendre la parole à partir d'un support



Tu as écouté le début de l'histoire. Raconte la suite.

Complète le support de ta présentation en dessinant ce que tu pourrais goûter, sentir, entendre, toucher et voir.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je prépare ma prise de parole

1. Je cherche des idées
2. Je les organise
3. Je m'entraîne

Prêt(e)s ?

- J'ai respecté le genre
- J'ai retenu les idées
- Mes idées sont claires et courtes



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître des démarches pour tenir compte des interlocuteurs : vigilance à l'effet produit par les idées émises, ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions (P4) ;
- proposer diverses formulations (P6).

1.4 ASSURER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence

SAVOIR-FAIRE

→ Organiser un message selon une structure* textuelle dominante en fonction de la situation de communication.

[4.4.1]

→ Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.

[2.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

ATTENDUS

P2

Utiliser des connecteurs* de temps, d'espace ou de lieu et d'énumération.

P1

Utiliser des connecteurs simples (et, puis, ensuite...) proposés par l'enseignant.

P2

Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant :

- des substituts* lexicaux ;
- des pronoms personnels.

P1

Assurer la reprise de l'information d'une phrase à l'autre en utilisant :

- des substituts lexicaux **proposés par l'enseignant** ;
- des pronoms personnels **proposés par l'enseignant**.

1.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

1.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Lexique courant.
[2.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

- ✓ Lexique spécifique.
[2.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser le lexique.
[4.5.1]

ATTENDUS

P2 Connaître **les mots** de la liste des mots à haute fréquence [Annexe 2].

P1-P2 Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe.

P1 Connaître **50 % des mots** de la liste des mots à haute fréquence.

P1-P2 Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

P2 Utiliser **les mots** de la liste des mots à haute fréquence.
Remplacer un mot par un mot du même champ* lexical.

P1-P2 Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.
Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe.

P1 Utiliser **50 % des mots** de la liste des mots à haute fréquence.

1.5.2 Établir des relations entre les mots

SAVOIRS

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[2.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[2.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

ATTENDUS

P2 Connaître des mots contenant des graphèmes fréquents (simples ou complexes).

P1-P2 Connaître la notion de famille* de mots.
Connaître les lettres muettes :
• qui marquent un lien avec une famille de mots ;
• qui ne sont pas porteuses de sens.

P1-P2 Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.

BALISES ET SENS



Le vocabulaire se développe par l'augmentation du nombre de mots connus et par la connaissance des différents sens d'un mot. Le choix des mots à travailler est guidé par la fréquence, l'utilité et la polysémie du mot. Les mots les plus fréquents, ainsi que les mots des disciplines, sont souvent les plus polysémiques (*faire... ; échelle...*).

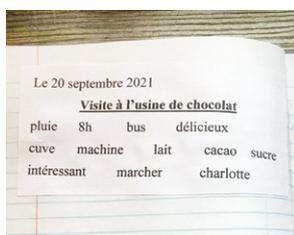
L'ancrage à long terme d'un mot dépend de la qualité de sa mise en mémoire et de la fréquence des réactivations (orales et écrites). Y consacrer des moments de classe est essentiel (Cèbe & Goigoux, 2017). La mise en mémoire gagne à être multisensorielle (dire le mot, le mimer, le dessiner...) et, quand l'âge des élèves le permet, orthographique¹ (épeler le mot). Un « carnet de mots »² individuel permet de garder trace des mots utiles et de les réactiver à intervalles réguliers. **(suite en [4.5.1])**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser le lexique

Choisir les mots à placer dans le « carnet de mots » en groupe classe [1.8.1]



Hier nous avons visité l'usine de chocolat. Quels mots peuvent nous aider à ne pas oublier cette visite ?

Collons les mots dans le carnet de mots pour s'en souvenir.

Créer le commentaire oral d'une vidéo muette à l'aide d'un mur* de mots éphémères [4.5.1]



Par deux, regardez la vidéo de la recette. Expliquez par une phrase chaque étape en vous enregistrant. Aidez-vous du mur de mots (ingrédients, verbes...) créé pour la recette des crêpes la semaine dernière.

Utiliser les mots de vocabulaire entendus afin de reconstituer un puzzle

DONALDSON, J. (2013). *Gruffalo*. Gallimard Jeunesse.



Écoute l'histoire de Gruffalo. Listons les mots précis qui décrivent le monstre dans l'histoire.

Reconstitue son puzzle en t'aidant des mots de la liste pour demander les pièces manquantes à ton voisin.

Réactiver le vocabulaire via le rituel « mot du jour » [4.5.1]



Comme chaque matin, tire une flashcard sur le thème abordé hier : « Les 5 sens ».

Quel mot as-tu tiré ? Que veut-il dire ? Explique-le avec tes propres mots.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser le lexique pour réinvestir de nouveaux mots (du lexique courant ou du lexique spécifique) ayant émergé en classe :
 - issus d'œuvres de la littérature jeunesse (P4) ;
 - provenant d'autres disciplines scolaires (P6).

1. L'épellation est plus efficace lorsqu'elle est réalisée syllabe par syllabe. Plutôt que d'épeler *n-o-u-u-v-e-a-u*, décomposer de la manière suivante : *nou n-o-u/veau v-e-a-u*.
 2. Pour davantage d'informations sur le carnet de mots, voir les compléments au programme sur www.salle-des-profs.be
 3. Le « mot du jour », souvent réalisé sous la forme d'une activité ritualisée, est pertinent s'il s'agit d'une réactivation parmi d'autres d'un mot travaillé en classe.

1.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

1.6.1 Accorder à l'oral

SAVOIR-FAIRE

→ Observer le fonctionnement de la langue.
[3.6.1]

ATTENDUS

P2

Repérer des différences et des similitudes de formes dans des phrases écrites (en prenant distance par rapport au contenu).
Observer la règle générale de formation du pluriel des mots et des adjectifs en « s ».
Observer la règle générale de formation du féminin en « e ».

1.6.2 Conjuguer à l'oral

SAVOIR

✓ Conjugaison.

ATTENDUS

P2

Connaitre la conjugaison (sans découvrir son système) au présent, à toutes les personnes :

- des verbes *avoir* et *être* ;
- des verbes fréquents [Annexe 2] ;
- des verbes en -ER avec un radical stable.

SAVOIR-FAIRE

→ Conjuguer.

P2

Conjuguer, à l'indicatif présent, les verbes les plus fréquents et les verbes en -ER avec un radical stable, à toutes les personnes.

Les verbes fréquents [Annexe 2], par ordre alphabétique : aller, avoir, dire, donner, être, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir.

BALISES ET SENS



Les élèves savent conjuguer oralement avant d'apprendre à conjuguer à l'école. Le travail formel sur la conjugaison débute en P2 et porte uniquement sur la production de formes orales. À ce stade, il ne s'agit pas de faire découvrir le système de la conjugaison aux élèves (liste de terminaisons, notions de radical...), mais d'assurer la maîtrise orale des verbes les plus fréquents. Dans les années suivantes, l'étude de la conjugaison suit l'ordre suivant : d'abord un travail à l'oral et une observation en lecture, ensuite une formalisation pour l'écrit.

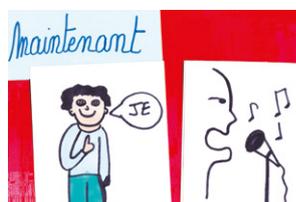
En P2, la conjugaison cible uniquement l'indicatif présent des verbes à haute fréquence [Annexe 2] et des verbes en -er qui ont un radical stable (*créer, donner, parler, manger...*). Les verbes les plus fréquents sont aussi les plus irréguliers : la maîtrise orale de ces formes au présent est indispensable pour s'exprimer correctement et est une base solide pour le travail de la conjugaison écrite qui débute en P3.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Conjugaison - Conjuguer

Associer trois étiquettes pour inventer une phrase au présent : un « temps », une « personne » et un « verbe » (verbes -er)



Prends trois étiquettes. La première te donne le temps, la deuxième la représentation de la personne, l'autre le dessin du verbe. Invente une phrase.

Inventer des phrases en utilisant « être et avoir » pour qualifier des costumes et accessoires



Invente une phrase pour dire qui tu es et ce que tu as comme accessoire. Par exemple : « Je suis Zorro et j'ai un masque ». Et Léa ? « Elle est une pirate et elle a un chapeau ».

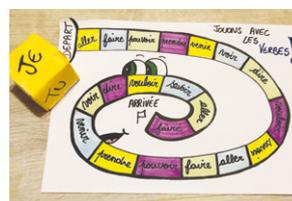
Créer des phrases drôles en jouant avec les verbes



Transforme la phrase de Ugo en modifiant l'action. Essaie que ce soit drôle.

Si tu n'y arrives pas prends une carte « verbe » pour t'aider. Modifie maintenant la personne.

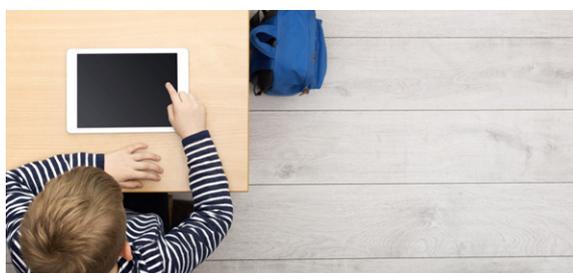
Jouer avec les verbes de la liste des mots à haute fréquence en groupe classe (jeu de l'oie)



Avançons d'une case à la fois. Lançons le dé, il te donne la « personne ». Invente une phrase dans ta tête et dis-la à ton voisin.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Enregistrer sur tablette les phrases créées par les différents groupes.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- conjuguer ces verbes et d'autres à d'autres temps (P4) ;
- conjuguer ces verbes et d'autres (-er avec variation de radical notamment) à d'autres temps (P6).

1.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

1.7.1 Respecter les règles de prise de parole



EPC 4.1

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la production d'un message oral.

- ✓ Adaptation à la situation de communication. [2.7.1]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Structurer sa prise de parole préparée.

- ➔ Respecter les règles* de prise de parole.

ATTENDUS

P1-P2

- Connaitre les étapes d'une prise de parole préparée :
- se présenter et introduire le sujet ;
 - présenter le sujet ;
 - conclure.

P1-P2

- Connaitre des expressions pour demander la parole, **pour introduire une prise de parole spontanée (P2)**.

P1-P2

- Se présenter et introduire le sujet. Présenter le sujet. Conclure.

P2

- Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande).
Regarder son destinataire.

P1-P2

- Demander la parole.
Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter les règles de courtoisie.

1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux

SAVOIRS

- ✓ Principes de la lecture à haute voix. [3.2.2]

- ✓ Paramètres du corps et de la voix. [2.7.2]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Rendre son message audible et intelligible.

ATTENDUS

P2

- Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.

P1-P2

- Repérer les paramètres de la voix : débit* ; intonation* ; volume*.
Repérer les paramètres du corps : posture et positions du corps ; gestuelle ; maintien du regard ; expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; déplacements.

P2

- S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes.

P1-P2

- Adapter le volume, le débit* de son expression, l'intonation, la posture, les expressions faciales et le regard.
Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos.

BALISES ET SENS



À l'oral, les moyens* non verbaux sont de trois ordres : **les paramètres du corps** (maintien du regard, gestuelle, posture et position, déplacements, expressions faciales), **les paramètres de la voix** (volume*, débit*, intonation* et pauses*) et **les interactions entre les éléments verbaux et les supports**.

Chaque paramètre du corps et de la voix peut se travailler dans un constant aller-retour entre production, écoute et regard. Par ailleurs, l'enseignant y est très attentif lors de ses lectures à voix haute et lorsqu'il raconte. Centrer son écoute, son regard sur un paramètre affine l'attention (Dorner, 2018). En se regardant/en se voyant imité, l'élève prend conscience de son propre débit, de son propre volume.

L'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016) permet d'enseigner explicitement chaque paramètre du corps et de la voix. **Un atelier formatif** se décompose en plusieurs étapes : la présentation d'un contre-exemple et d'un exemple (élément déclencheur), les constatations sur l'élément déclencheur, l'enseignement explicite du paramètre choisi et la mise en pratique en petits ou grands groupes.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Rendre son message audible et intelligible

Étape 1 : présenter le volume à partir d'un exemple



Je vais vous lire un extrait d'une histoire. Nous discuterons ensuite de ce que vous avez remarqué.

(L'enseignant lit l'extrait en adaptant son volume à la taille des caractères : fort, moyen, faible).

Étape 2 : émettre des constatations au sujet du volume



Qu'avez-vous entendu pendant la lecture ? Comment s'appelle cette force de la voix ? Avez-vous tout compris ? Pourquoi ? Comment faire pour que tous, vous compreniez mon message ? Voulez-vous le réentendre ?

Étape 3 : expliciter « le volume » par une modélisation et une relecture de l'extrait



Quand je parle, j'ajuste le volume de ma voix selon la situation. Observez comment j'adapte le volume dans diverses situations. Ex. : quand je dis un secret...

Qu'avez-vous observé ?

Étape 4 : mettre en pratique le volume avec guidage et feedbacks de l'enseignant



Vous allez dire les phrases selon la position de ma main : au sol, volume faible ; à la taille, volume moyen ; sur la tête, volume fort.

Bravo Yannic, c'est le bon volume ! Milo, je ne t'ai pas entendu, augmente un peu.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

J'ajuste le **VOLUME** de ma voix selon la situation

faible	Moyen	fort
- Quand je dis un secret. - Quand on travaille tard. - Quand on mange.	- Quand on parle en grand groupe. - Quand je présente. - Quand on travaille en équipe.	- Quand je fais du théâtre. - Au sport. - Quand je crie.

J'ajuste le volume de ma voix

faible moyen fort



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- adapter le volume, le débit de sa voix à son public (P4-P6).

1.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

1.8.1 Apprécier, agir, réagir



SAVOIR-FAIRE

- Interagir avec autrui.
[2.8.1]

ATTENDUS

P1-P2

Questionner ses interlocuteurs :

- suite à une difficulté de compréhension* ;
- pour en savoir plus sur le sujet.

Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.
Formuler un avis à propos d'une présentation.

- Élargir sa connaissance du monde.
[2.8.1 - 3.8.1]

P2

Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.

P1

Intégrer de nouvelles informations entendues à son réseau de connaissances et les verbaliser.

- Se construire une identité* de lecteur.
[2.8.1 - 3.8.1]

P1-P2

Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques...) pour identifier ses préférences (auteur, genre*...).

- Réfléchir à sa pratique de lecteur.
[2.8.1 - 3.8.1]

P1-P2

Nommer les stratégies de compréhension mises en œuvre.
Vérifier le maintien du but de lecture assigné.
Constater ses difficultés en lecture.

1.8.2 Vérifier et ajuster sa production

SAVOIR-FAIRE

- Évaluer une prise de parole préparée.

ATTENDU

P1-P2

Vérifier, selon la réaction du ou des destinataires, si l'intention de communication a été atteinte.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



Parler et écouter sont généralement en interaction directe : questionner son interlocuteur, répondre à des questions, donner son avis sont autant de suites naturelles à une prise de parole. Formaliser ces procédures a tout son sens et permet de développer la visée transversale « Apprendre à apprendre ».

Il est essentiel d'intégrer aux moments de prise de parole un temps durant lequel les élèves ont l'occasion de réagir, de mettre en commun, de se questionner et de...s'encourager (Lafontaine & Dumais, 2012). Ces réactions permettent à l'émetteur d'avoir un retour direct sur sa présentation. De son côté, il entraîne sa capacité à répondre de manière pertinente aux questions qui lui sont posées. Cela développe également les compétences socioaffectives de chaque interlocuteur (accepter les questions, recevoir un avis...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interagir avec autrui

Questionner son interlocuteur au sein d'un groupe de discussion après une présentation orale [4.4.1]



Votre voisin vient de vous présenter son personnage imaginaire*, posez-lui des questions à ce sujet. Si vous n'avez pas compris, demandez-lui de reformuler afin de l'aider à améliorer sa description.

Poser des questions à un interlocuteur parlant une langue et/ou ayant une culture différente [EL 3.2]



La maman de Lou vient de Corée. Elle nous a même parlé en coréen. Qu'en pensez-vous ? Qu'aimeriez-vous savoir de plus sur son pays d'origine ? Posez-lui vos questions.

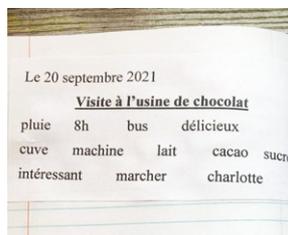
Répondre aux questions posées par les autres élèves après une prise de parole préparée [1.3.1]



Tu as présenté l'histoire que tu as préparée tout à l'heure. Réponds aux questions de tes camarades.

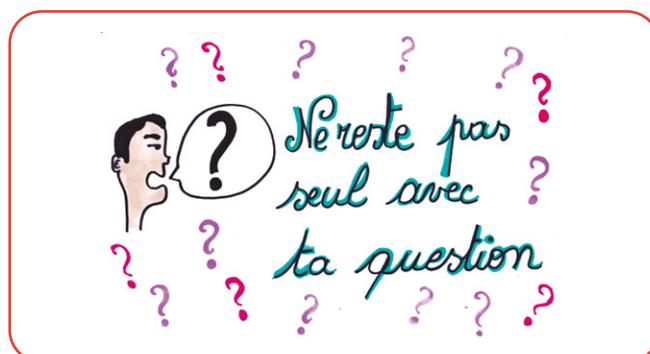
Quel élément de la grille critériée as-tu bien respecté ?

Donner son avis sur la présentation de sa camarade de classe lors de l'activité du « carnet de mots » [1.5.1]



Karima a présenté « le carnet de mots » relatif à la visite à la chocolaterie. Elle a « fait parler » les mots. Qu'avez-vous apprécié ? Qu'a-t-elle oublié de préciser ? A-t-elle utilisé tous les mots ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Donner son avis

1. J'écoute



2. Je retiens



3. Je donne mon avis



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées. Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne (P4) ;
- enchaîner une prise de parole à la suite de celle d'un autre. Dégager des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit (P6).

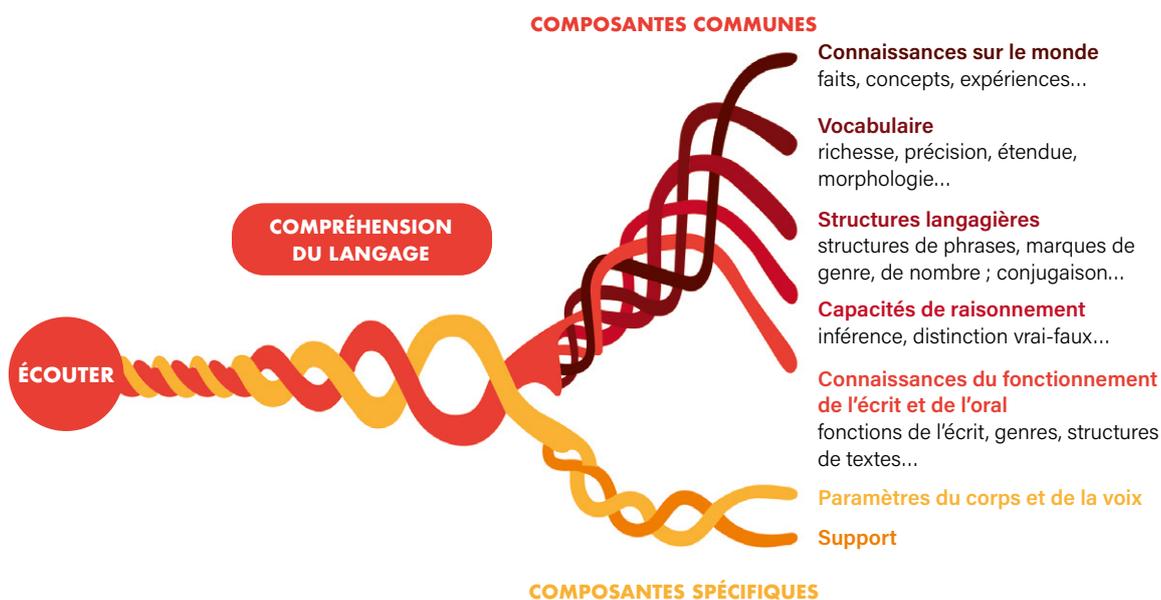
2. ÉCOUTER

INTRODUCTION	43
TABLEAU DE COMPÉTENCES	45
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	46
ÉTAPE 1 – ORIENTER SON ÉCOUTE	48
2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter	48
2.1.1 Caractériser la situation de communication.....	48
2.1.2 Se déterminer un but d'écoute.....	48
ÉTAPE 2 – CONSTRUIRE DU SENS	50
2.2 Apprendre le code	50
2.2.1 Développer la conscience phonologique.....	50
2.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	52
2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte.....	52
2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier.....	52
2.3.4 Dégager des informations explicites.....	54
2.3.5 Élaborer des inférences.....	56
2.3.6 Percevoir le sens global.....	58
2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire.....	58
2.3.8 Relier le texte et les illustrations.....	58
2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension – interprétation).....	60
2.4 Dégager la cohérence du message	62
2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence.....	62
2.5 Traiter les unités lexicales	64
2.5.1 Traiter le vocabulaire.....	64
2.5.2 Établir des relations entre les mots.....	64
2.6 Traiter les unités grammaticales	66
2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales.....	66
2.7 Assurer la présentation du message	68
2.7.1 Appliquer les règles d'écoute.....	68
2.7.2 Traiter les moyens non verbaux.....	68
ÉTAPE 3 – APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	70
2.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	70
2.8.1 Apprécier, agir, réagir.....	70
2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute.....	70

INTRODUCTION

« ÉCOUTER »

Écouter, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en décodant les paramètres du corps et les paramètres de la voix. Écouter, c'est aussi appliquer les règles* d'écoute.



1. Les composantes spécifiques au champ « Écouter »

Cf. **Introduction « Parler »**.

2. La place de la conscience phonologique

La conscience* phonologique est considérée comme une composante spécifique de la lecture (**Introduction « Lire »**) et non de l'écoute, car elle est à développer avec l'objectif que les élèves comprennent le principe* alphabétique, indispensable à une lecture fluide. Elle ne permet pas de mieux écouter au sens de « comprendre ». Cependant, dans ce programme, la conscience phonologique est présente dans les savoir-faire et les attendus des champs « Écouter » et « Parler » car l'écoute et la parole sont les moyens utilisés pour la travailler, l'entraîner, la développer.

3. L'écoute et la lecture de textes, d'albums

En classe, les modalités de lecture d'albums de littérature de jeunesse peuvent prendre différentes formes, être « scénarisées » de différentes manières (voir page suivante). Quand le texte est lu à voix haute ou le contenu raconté aux élèves, il s'agit d'une activité en Écouter. Quand l'illustration est montrée aux élèves (lecture d'images), il s'agit d'une activité en Lire. Quand le texte est lu et l'illustration montrée aux élèves, il s'agit d'une activité de mise en lien reprenant des rubriques spécifiques en Écouter et en Lire.

4. Facteurs favorisant l'apprentissage en ÉCOUTER

Observer des prises de parole

L'apprentissage de l'écoute passe notamment par la participation à des prises de parole avec interaction. Cependant, les savoir-faire propres au champ « Écouter » en situation de réception peuvent se travailler par d'autres moyens comme l'observation et l'écoute de prises de parole diversifiées (débat, écoute de fichiers audio, d'émissions radio...). C'est en regardant, en étant attentif à la construction des genres oraux (débat...), à la mise en œuvre des codes sociaux que l'élève dégagera des règles* d'écoute et de prise de parole [2.7.1] qu'il pourra réinvestir en situation d'écoute avec ou sans interaction.

Rendre attentif à la diversité des sons et à la musique

Écouter, ce n'est pas qu'écouter des mots. Les différents sons qui entourent les prises de parole (bruit de pas...), la musique, les bandes sonores des vidéos... sont des éléments de compréhension à part entière : ils sont porteurs de sens. Il est nécessaire de rendre attentifs, de sensibiliser les élèves à cet aspect de l'écoute.

Scénariser chaque lecture d'album

Chaque album met en œuvre une relation forte entre le texte et l'illustration. Ce rapport peut être redondant, complémentaire, ou contradictoire [3.3.8]. L'analyse du rapport texte-illustration amène la question suivante : comment vais-je lire l'album ? La réponse n'est pas si simple : le texte et l'illustration en alternance (texte-image-texte-image...) ? le texte dans son entièreté, puis les illustrations ? l'ensemble des illustrations, puis le texte ? Il n'y a pas un scénario de lecture unique, une manière de faire qui serait valable pour tous les albums. Le choix du scénario dépend de l'objectif et de l'album. Pour cela, il faut anticiper la compréhension des élèves : quelles erreurs de compréhension sont-ils susceptibles de commettre ? comment vais-je faire pour les aider à mieux comprendre, à comprendre autrement ?

Réaliser des choix « patrimoniaux »

Plusieurs critères coexistent dans le choix des supports d'écoute, de lecture : des critères pédagogiques et des critères patrimoniaux. Réaliser des choix pédagogiques demande de « choisir en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser » (Tauveron, 2002, p. 36). Réaliser des choix patrimoniaux demande de choisir les œuvres emblématiques, indispensables à la « culture littéraire » de l'élève (des contes traditionnels, des fables, des poèmes, des albums classiques...). La compréhension de nombreux albums de littérature de jeunesse est également aidée par la connaissance d'un répertoire limité de contes traditionnels.

Se baser sur une progression logique en conscience phonologique

Le développement de la conscience* phonologique [1.2.1 - 2.2.1] est un enjeu primordial en vue de l'entrée dans la lecture-écriture. Cet apprentissage débute en maternelle et se poursuit en primaire. Certains phonèmes* sont plus simples à identifier, à manipuler que d'autres par les élèves (Féret & Siguier, 2020). Il est donc possible de leur proposer une progression logique, tenant compte de leurs capacités. Les phonèmes les plus simples à percevoir et à isoler sont les voyelles en position initiale de mots : A, É, I, O, U, puis AN, EAU, OU, etc. Ensuite ce sont les consonnes fricatives (F, V, CH, J, S, Z, N, M, L) car elles sont facilement prononçables isolément en allongeant le son : fffffff... Enfin ce sont les consonnes occlusives (B, D, K, P, Q, T...), difficiles à prononcer isolément et dont on ne peut allonger le son.

Faire entendre d'autres langues

Le code linguistique du français est un code parmi d'autres. En entendant d'autres langues, les élèves vont découvrir des univers* sonores différents de l'univers sonore du français. En étant mis face à la diversité des langues, ils vont se forger des habiletés* métalangagières utiles aux apprentissages en français (Lorincz & Di Pietro, 2011). Dans ce cadre, il est essentiel de valoriser et de montrer de l'intérêt envers les langues parlées par les élèves. L'Éveil aux Langues est aussi un levier pour le développement de la conscience* phonologique des élèves [EL 1.1].

COMPÉTENCES

C4 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention est :

- d'informer ;



- de persuader/convaincre ;

- d'enjoindre ;

- de donner du plaisir/susciter des émotions.

C5 Écouter dans une situation d'échanges

ATTENDUS

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- des connaissances personnelles mobilisées ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques).

P1-P2

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- une émotion ressentie ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (liens logiques).

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- une émotion ressentie ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques).

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- ☒ une émotion ressentie ;
- ☒ l'intention de l'auteur ;
- ☒ les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations éventuelles) ;
- ☒ les éléments réels et imaginaires.

En imaginant une suite cohérente à un récit.

P1-P2

Lors d'un échange en groupe :

- adopter une posture d'écoute attentive ;
- respecter les tours et les temps de parole.

ÉCOUTER POUR S'INFORMER



COMPÉTENCE

C4 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention* est d'informer.

ATTENDU

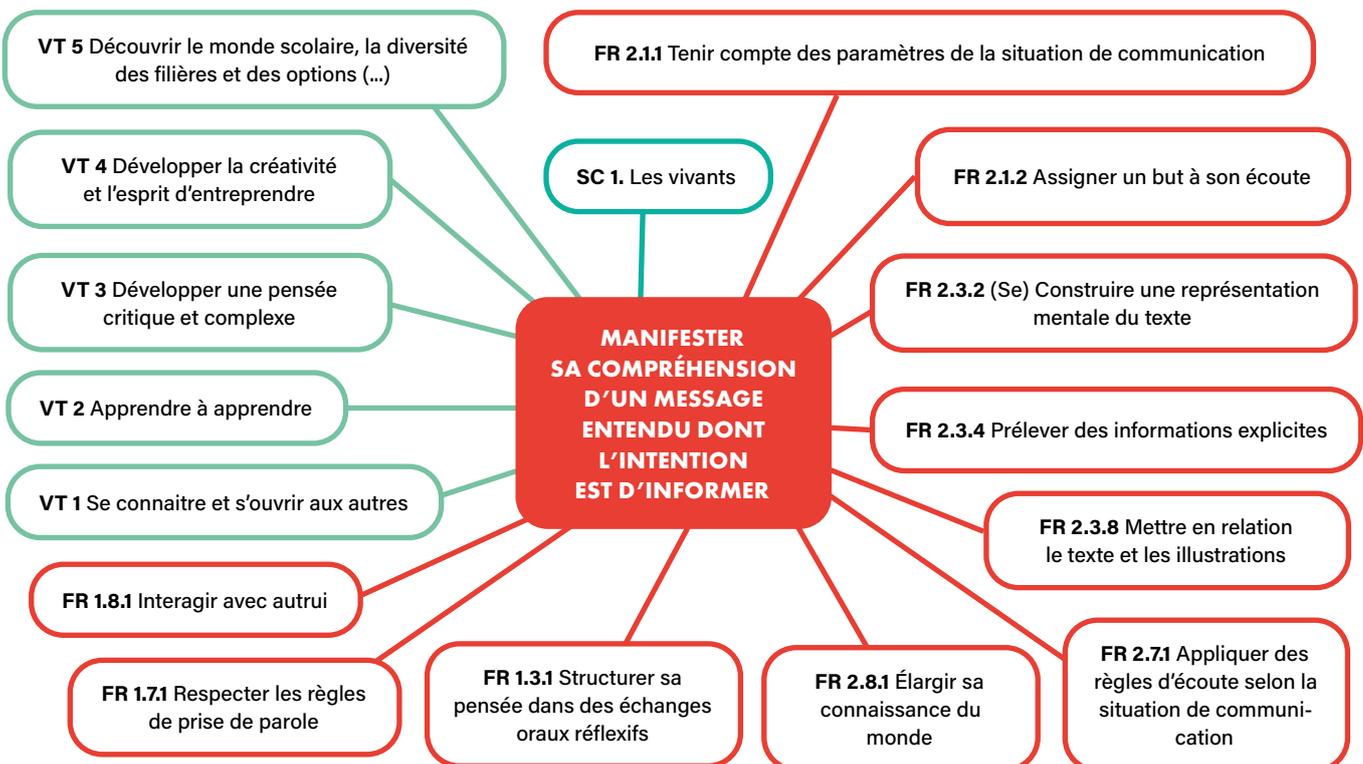
P2

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- des connaissances personnelles mobilisées ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Comprendre les mots inconnus et/ou compliqués.	Enseigner avant la lecture un petit nombre de mots ou d'expressions jugés utiles à la compréhension [3.5.1].
Garder son attention malgré la longueur du texte, de l'exposé...	Proposer une lecture en épisodes.
Maitriser le sujet du texte.	Demander aux élèves ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet/le thème. Demander aux élèves les questions qu'ils se posent sur la thématique.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

« Nous allons créer une exposition sur les organismes vivants [SC 1 - DI]. Pour cela, nous allons rencontrer un guide nature. Il nous parlera de son métier et en particulier des différents organismes vivants : de la vie des limaces, des mésanges et des écureuils en particulier. Lequel aimeriez-vous découvrir d'abord ? »

Déroulement

<p>Étape 1 : préparer l'écoute d'un guide nature afin d'avoir des informations sur la limace</p>	<p>Étape 2 : écouter le guide nature pour récolter les informations nécessaires [VT 3-5]</p>
 <p>Se fixer des buts d'écoute [2.1.2].</p> <p>Répartir les buts d'écoute par groupe de 4 (nourriture, habitat, reproduction anatomie).</p> <p>Enregistrer quelques questions. [VT 2]</p> <p>JE RETIENS DES INFORMATIONS IMPORTANTES.</p> <p>Lui? Qui? Quand? Pourquoi?</p>	 <ul style="list-style-type: none"> Écouter et enregistrer le guide nature pour pouvoir réécouter plus tard [2.7.1 - 2.8.1]. Poser les questions pour récolter des informations supplémentaires [1.3.1 - 1.7.1 - 1.8.1]. Écrire, dessiner, schématiser les informations retenues [2.3.2] pour s'en souvenir (en fonction de son rôle) [2.3.4].
<p>Étape 3 : enrichir les informations sur la limace à partir du livre informatif « la limace »</p>	<p>Étape 4 : créer collectivement un panneau de synthèse à présenter aux autres classes et évaluer son écoute</p>
 <p>« La limace aide la nature à transformer les déchets en bonne terre. »</p> <ul style="list-style-type: none"> Mettre en commun les informations par groupe [1.3.1 - 1.7.1 - 1.8.1]. Écouter le livre « La limace »¹ lu par l'enseignant [2.7.1]. Comparer les informations récoltées grâce au livre, ses illustrations [2.3.8] et à l'enregistrement du guide nature [2.8.1]. [VT 1-3] 	 <ul style="list-style-type: none"> Regrouper l'ensemble des informations essentielles relatives à la nourriture, l'habitat, la reproduction et l'anatomie de la limace. Trier les informations à garder ou à supprimer [1.3.1 - 1.7.1 - 1.8.1]. Se remettre en groupe et créer une affiche synthétisant l'ensemble des découvertes. [VT 1-2-4]



Prolongements possibles

- Évaluer son écoute individuellement/collectivement [2.8.2]
- Préparer le texte de présentation du panneau en PARLER/ÉCRIRE
- Créer d'autres panneaux sur d'autres sujets (du même thème, sur un autre thème)

Autres idées d'activités de mise en lien

- S'informer afin de créer un terrarium d'escargots en classe
- Créer une exposition sur un thème à l'aide de textes entendus et lus



1. GRAVEL, E. (2013). *La limace*. Éditions Le Pommier.

2.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À ÉCOUTER

2.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication.
[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Intentions de communication.
[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Tenir compte des paramètres de la situation de communication.
[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

ATTENDUS

P2

Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ?
où ? quand ?

P1-P2

Repérer la diversité des interlocuteurs :

- connu/inconnu ;
- familier/non familier.

P1

Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ?

P1-P2

Connaitre les intentions :

- informer ;
- donner du plaisir/susciter des émotions ;
- enjoindre ;
- persuader/convaincre.

P2

Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), **où et quand (le contexte)** pour planifier sa prise de parole.

P1-P2

S'adapter à la diversité des interlocuteurs :

- connu/inconnu ;
- familier/non familier.

P1

Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message) pour planifier sa prise de parole.

2.1.2 Se déterminer un but d'écoute

SAVOIR

- ✓ Support de communication.
[3.1.2]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Assigner un but à son écoute.
[3.1.2]

ATTENDUS

P1-P2

Identifier le support d'écoute.

P1-P2

Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé.

BALISES ET SENS



Avant l'écoute d'un message, l'élève planifie son écoute en s'assignant un but précis, il se donne un objectif (identifier une information, retenir un mot, des étapes...). Une fois que l'élève a identifié son but, il peut adopter en toute conscience une stratégie, une posture d'écoute. Il est important que les élèves rencontrent des messages aux intentions variées, dans des situations d'écoute variées : rituels du matin (humeur du jour...), partage de vécu, écoute d'un reportage documentaire, participation à des groupes* de discussion, présence à un moment de théâtre, échange en grands groupes, etc.

Par ailleurs, la présentation de l'auteur, l'explication de ses intentions, le rappel des connaissances préalables des élèves sur le sujet... sont autant d'informations qui aident l'élève à se donner un but et à se mettre en position d'écoute active (Lafontaine & Dumais, 2012).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Assigner un but à son écoute

Se poser des questions avant d'écouter un conte afin de déterminer le but d'écoute



Nous allons écouter le conte *La Princesse au petit pois*. Pour quoi allons-nous écouter ce conte ? Pour quelle raison ? Pour nous détendre ? Pour trouver des informations ? Pour savoir quoi faire ?

Faire deviner son but d'écoute aux autres membres de son groupe (écoute coopérative) dans le cadre d'un travail de groupe



Pour réaliser votre projet, piochez chacun un but d'écoute. Dites aux autres les informations récoltées. Quel était le but d'écoute de Marie ? De Léa ?...

Réécouter certaines parties d'une interview pour répondre à des questions



Réécoute librement l'interview sur ta tablette pour répondre aux questions.

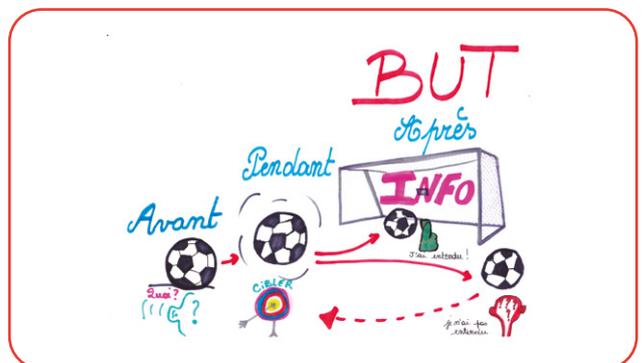
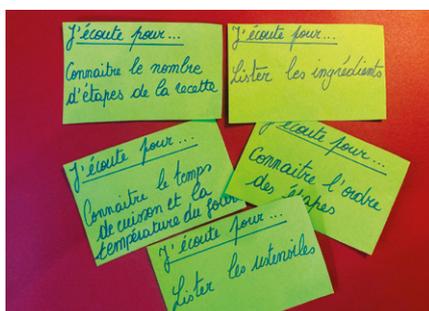
Quelle partie vas-tu réécouter ? Que cherches-tu comme information ?

Écouter plusieurs fois un même support avec des buts différents [EL 1.2]



Nous avons écouté une première fois la chanson en espagnol pour en avoir une idée générale. Nous allons l'écouter à nouveau pour repérer des mots qui permettraient de comprendre de quoi elle parle.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée (P4-P6).

2.2 APPRENDRE LE CODE

2.2.1 Développer la conscience phonologique

SAVOIR

✓ Conscience*
phonologique.
[1.2.1]

ATTENDUS

P2

E

P1

Identifier le(s) phonème(s)* d'une lettre, d'une syllabe*, d'un mot-syllabe.

SAVOIR-FAIRE

→ Développer
la conscience
phonologique.
[1.2.1]

P2

E

P1

Discriminer des phonèmes.



BALISES ET SENS



(suite de [1.2.1]) C'est en écrivant des mots et des syllabes* que les phonèmes* – unités abstraites de l'oral – sont rendus concrets aux élèves (Ouzoulias, 2014). Les élèves entendent des comptines, des chants choisis pour leurs rimes* et leurs assonances* ; ils jouent chaque jour à des jeux et des devinettes de langage (Brigaudiot, 2015, p. 142) à partir de syllabes et de phonèmes.

La progression en conscience* phonologique s'appuie sur le travail réalisé en maternel, le reprend et le poursuit. Une progression possible est la suivante : voyelles (a, i, o, u, e ; on, ou, en...), consonnes fricatives (f, v ; ch, j ; s, z ; n, m) facilement prononçables isolément (ffff...), consonnes occlusives (t, d ; k, g ; p, b). Par ailleurs, un support visuel, gestuel ou historié aide au développement de la conscience* phonémique (Van Reybroeck et al., 2006).

En P2, le développement de la conscience phonologique doit être entretenu, voire spécifiquement abordé, avec les élèves en difficulté, avec les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Développer la conscience phonologique

Lever la main si le mot entendu contient un phonème inscrit sur le carton



Dans le mot « musique » entends-tu [u] ? Utilise ton chuchoteur pour t'aider.
Le son [u] est-il au début, à l'intérieur ou à la fin ?

Écouter des comptines en langues différentes de la langue d'enseignement et les comparer avec les sons du français
[EL 1.1 – 1.2]



À quelle comptine connue, ce chant te fait-il penser ? Quel est le son qui revient souvent ? Quels sont les sons que tu reconnais ? Quels sont ceux que tu ne reconnais pas ?

Distinguer la syllabe [ma] dans un mot parmi une liste de mots cités par l'enseignant



Si je dis les mots « médicament, madame, monsieur », dans quel mot entends-tu la syllabe [ma].
Coupe les mots en syllabes pour t'aider. Répète « madame » et insiste sur le « ma ».

Retrouver l'intrus dans une liste de mots entendus



Parmi « marteau », « bâton » et « marqueur », quel est l'intrus ? Place ton jeton dessus.
Pourquoi as-tu placé ton jeton sur « bâton » ? Qu'entends-tu dans les deux autres mots ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

La maison de « m »

La boîte à bidules :
Regroupement d'objets commençant par le même phonème.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains phonèmes (le son /ɛj/ s'écrit -eil d'un mot masculin, -eille d'un mot féminin et -eill à l'intérieur du mot...) (P4) ;
- appliquer une procédure pour choisir une graphie (-é/-er a à ...) (P6).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte

SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités* de compréhension.
[3.3.2]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : se créer des images ((se) construire une représentation* mentale du texte).

SAVOIR-FAIRE

- (Se) Construire une représentation mentale du texte.
[3.3.2]

P1-P2

Exprimer une représentation mentale du contenu du texte entendu par un moyen* verbal ou non verbal (phrase, dessin, création...).

2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier



SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités de compréhension.
[3.3.3]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier.

SAVOIR-FAIRE

- Émettre des hypothèses* d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.
[3.3.3]

P2

Formuler au moins une hypothèse d'anticipation **et d'interprétation** et la vérifier.

P1-P2

Mettre en relation le sens du texte entendu avec son vécu.
Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.
Confronter les significations construites personnellement au texte entendu et à celles élaborées par les pairs.

P1

Formuler au moins une hypothèse d'anticipation et la vérifier.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



Une **représentation mentale** est une image, un film, « un dessin animé intérieur » (Cèbe & Goigoux, 2017) que l'auditeur ou le lecteur se crée à l'écoute ou à la lecture d'un texte. C'est une mise en scène de la compréhension. Elle permet de se représenter les personnages, les lieux, les actions... Elle n'est pas que visuelle ; elle peut contenir des sons, des odeurs, des sensations... Une représentation mentale peut s'exprimer par différents moyens : une phrase, un dessin, une maquette, un plan, un collage...

La création des représentations mentales aide à identifier les informations explicites, à voir les détails, permet de structurer et mettre en mémoire les informations du texte et augmente le plaisir ressenti à la lecture (Giasson, 2007). Elle a donc une grande influence sur la compréhension. Un entraînement sur des textes entendus est particulièrement favorable aux élèves les plus jeunes et aux faibles « compreneurs » car ils peuvent s'entraîner à fabriquer une image mentale sans être ralentis par le décodage*. Proposer le texte sans les illustrations dans un premier temps favorise aussi l'élaboration de représentations mentales.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

(Se) Construire une représentation mentale du texte

Se représenter mentalement un endroit en se laissant guider par l'enseignant dans le cadre d'un exercice de relaxation



Ferme les yeux, imagine que tu es sur un tapis volant. Tu survoles un parc animalier. Fabrique le film dans ta tête. Quels animaux vois-tu ? Il y a des arbres, comment sont-ils ? Qu'entends-tu ?

Construire au moyen d'éléments de la nature sa représentation mentale d'un endroit évoqué dans une légende écoutée



Ferme les yeux. Prends le temps de t'imaginer le village de la légende. Reconstitue-le avec des éléments de la nature.

Dessiner sa représentation mentale d'un personnage après l'écoute de sa description [2.8.2]



Comment as-tu imaginé la super-héroïne ? De quelle couleur as-tu colorié sa cape ? Pourquoi lui as-tu dessiné de très grands yeux ?
Comparez vos dessins, qu'y a-t-il d'identique et de différent ?

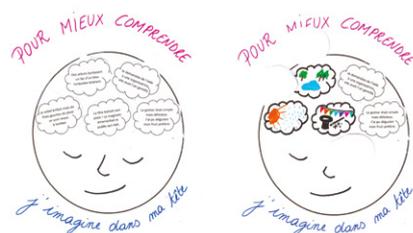
Reformuler sa représentation mentale d'un extrait de journal parlé pour enfant



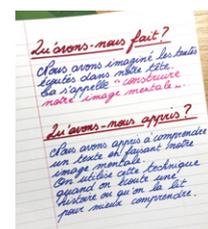
Formule à ton équipe les images que tu as vues dans ta tête en écoutant l'extrait du journal parlé que nous venons d'écouter.
Est-ce que ton voisin voit/sent/entend la même chose que toi ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Leçon à manipuler



Trace de l'activité réalisée



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exprimer la représentation mentale du contenu d'un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) par un moyen* verbal ou non verbal (écrit, schéma...) (P4-P6) ;
- schématiser l'organisation des informations d'une page documentaire (papier ou numérique) (P4-P6).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.4 Dégager des informations explicites

SAVOIR

✓ Stratégies/Habilités*
de compréhension.
[3.3.4]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : retrouver des informations (prélever des informations* explicites).

SAVOIR-FAIRE

→ Prélever des informa-
tions* explicites.
[3.3.4]

P2

Formuler **au moins trois** informations explicites essentielles contenues dans un texte entendu.

P1

Formuler **une** information explicite essentielle contenue dans un texte entendu.

BALISES ET SENS



Une information explicite est un élément de compréhension énoncé directement dans le texte/l'image.

Lorsqu'on écoute un texte, un message, le travail de compréhension, dont prélever des informations explicites, est proche de celui réalisé lorsqu'on lit un texte [3.3.4]. Cependant, cela peut sembler plus complexe en situation d'écoute car, par exemple, certaines stratégies de récupération de sens ne sont pas possibles (se relire...). Pour pallier cette difficulté, il est possible d'utiliser des enregistrements. Il est intéressant également de comparer ensuite ce qui a été retenu comme information essentielle par les différents élèves.

En P1, à l'écoute, l'élève est amené à identifier une information explicite essentielle par lui-même. En P2, il doit en identifier au moins trois. Il est important de veiller à la longueur des textes proposés aux élèves pour développer cette habileté : la qualité de l'écoute dépend en partie des capacités d'attention de l'élève.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prélever des informations explicites

Écouter la modélisation de la stratégie faite par l'enseignant



Pour mieux comprendre un message entendu, je peux me poser une question dans ma tête. Par exemple : Où se passe l'histoire ? Qui est le personnage principal ? Que lui arrive-t-il ? Quand cela s'est-il passé ?

Énoncer les informations essentielles d'un moment de vie vécu raconté par un pair



Loïc nous a raconté sa balade en forêt. Où se situe cette forêt ? Quand et avec qui y est-il allé ?
Que s'est-il passé durant cette balade ?
Loïc, tu confirmes ? Peux-tu dire les informations essentielles ?

Reformuler les informations essentielles en duo après l'écoute d'une histoire [2.8.2]



Vous avez écouté avec votre partenaire, la même histoire du livre audio.

Chacun à votre tour, formulez les informations essentielles qui répondent aux questions : qui ? où ? quand ? quoi ?

Énoncer des informations explicites entendues dans un documentaire



Quel est le sujet principal de cette émission ? Que dit-on à propos du... ? Quelles informations as-tu retenues sur... ?
Réécoutons pour vérifier.
Y a-t-il des éléments à ajouter ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

JE RETIENS DES INFORMATIONS IMPORTANTES .

Qui ? 	Où ?
Quand ? 	Quoi ?

Identifier les informations essentielles

- Qui ?** → Le loup
- Où ?** → dans la forêt
- Quand ?** → en journée
- Quoi ?** → Rencontre des personnages et s'assure d'être le plus fort



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un document, un écrit (papier ou numérique fourni par l'enseignant) (P4-P6).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.5 Élaborer des inférences



SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habiletés*
de compréhension.
[3.3.5]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habileté : lire entre les lignes (élaborer des inférences*).

SAVOIR-FAIRE

- Élaborer des inférences.
[3.3.5]

P2

Déduire **des** informations* implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.

P1

Déduire **une** information implicite à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

BALISES ET SENS



Une information implicite est un élément de compréhension non énoncé directement dans le texte/l'image. **Une inférence** est un acte de déduction posé par le récepteur qui tente de combler les non-dits, les « blancs » dans un document (FWB, FRALA, 2022). Pour réaliser une inférence, le récepteur peut soit mettre en relation des éléments du message (ce qu'il dit/montre à un endroit et ce qu'il dit/montre à un autre endroit), soit mettre en relation un ou des éléments du message (ce qu'il dit/montre à un endroit) et ce qu'il sait (son vécu, ses connaissances).

L'inférence est au cœur de la compréhension. Toute lecture donne lieu à des inférences (Giasson, 2012). Des difficultés à inférer peuvent provenir d'un manque de vocabulaire, de connaissances ou d'expériences : il manque des données à l'élève pour réaliser le « calcul » nécessaire. Expliquer le vocabulaire avant l'écoute ou la lecture [3.5.1], vérifier/enseigner certaines connaissances permet de pallier ces difficultés. Une modalité de travail possible, en écoute ou en lecture, est de poser des questions d'inférence à l'oral en collectif, après la lecture ou l'écoute morcelée ou intégrale d'un texte. (suite en [3.3.5])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer des inférences

Répondre à des questions d'inférence après le visionnement d'un court-métrage reprenant l'histoire du corbeau et du renard



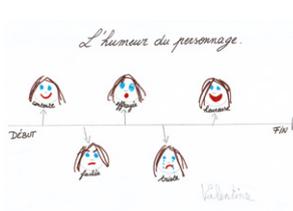
Pourquoi le renard vient-il près du corbeau ? Pourquoi le corbeau est-il joyeux et ensuite honteux ?

Utiliser une bulle de pensée pour attribuer des états mentaux à des personnages après l'écoute d'un album jeunesse



Comment se sent Jules ?
Comment te sentirais-tu si tu étais à sa place ?
Que pense (croit/espère/devine/craint/...) le personnage ? Pourquoi ?

Déterminer l'état d'esprit d'un personnage au fur et à mesure du déroulement de l'histoire écoutée en dessinant ses émotions



Quelle émotion ressent le personnage à ce moment de l'histoire ? Aide-toi du référentiel d'émotions.
Comment ont évolué les sentiments, l'humeur du personnage au fil de l'histoire ? Pourquoi ces changements ?

Visualiser et verbaliser le mécanisme d'une inférence après une séquence d'écoute d'un conte



Où Alice va-t-elle ? Comment le sais-tu ? Que dit le texte ? Qu'arrive-t-il à Alice ? Que dit le texte ? Quelle information as-tu comprise entre les mots ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Un référentiel d'émotions

Les différentes émotions

Amour Colère Peur

Joie Tristesse Sérénité

Comment comprendre entre les mots ?

pour trouver de nouvelles infos !

Comment si - je trouve que l'histoire se déroulait le soir ?

g'ai entendu qu'il y avait des étoiles et la lune.

Luc est en pyjama.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déduire des informations implicites en reliant des informations explicites proches ou éloignées, des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde (P4-P6) ;
- inférer la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture (P4-P6).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.6 Percevoir le sens global 

SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités* de compréhension. [3.3.6]

ATTENDUS

P1-P2 Nommer la stratégie/habilitéte : résumer (percevoir le sens global).

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Percevoir le sens global. [3.3.6]

P2

Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu **à l'aide d'un support proposé ou choisi.**

P1-P2

Reformuler une idée essentielle du message entendu dégagée collectivement. Effectuer une tâche simple correspondant à la consigne entendue.

P1

Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu.
Reformuler le contenu entendu à l'aide

- d'un support proposé ou choisi ;
- d'un dessin.

2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire 

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Distinguer le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel). [3.3.7]

ATTENDU

P1-P2

Dégager et reformuler :

- les éléments réels d'un récit ;
- les éléments imaginaires d'un récit.

2.3.8 Relier le texte et les illustrations

SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités de compréhension. [3.3.8]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilitéte : relier (mettre en relation) le texte et les illustrations.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Mettre en relation le texte et les illustrations. [3.3.8]

P1-P2

Relier les informations* explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée
EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS



La **compréhension** est la construction d'un sens qu'une communauté de lecteurs doit pouvoir reconnaître comme étant fidèle au texte (Péroz, 2018). Elle peut être ponctuelle (elle porte sur un mot, une expression, une phrase) ou globale (elle porte sur un texte). En P1-P2, le travail sur la compréhension globale porte sur des objets différents en écoute et en lecture. En écoute, il porte sur des consignes simples, l'idée essentielle d'un message, et la reformulation du sens global à l'aide d'un support.

Reformuler un message est un moyen efficace de montrer ce qui en a été retenu. Il est essentiel qu'un seul élève soit invité à le faire sans être interrompu ; le reste de la classe complètera une fois qu'il dira avoir terminé. Par la suite, les élèves peuvent s'entraîner à reformuler à l'aide de marionnettes, de figurines, de maquettes... En « rejouant » l'histoire, l'élève développe également son vocabulaire et sa syntaxe. Les dispositifs de découverte d'un message par dévoilement progressif permettent de construire collectivement et progressivement la continuité narrative. **(suite en [3.3.6])**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir le sens global

Entourer les images utiles pour reformuler ce qui est important dans l'histoire entendue¹



Pourquoi as-tu choisi cette image ? Est-elle importante pour comprendre l'histoire ? Pourquoi celle-ci est-elle moins importante ?²

Reformuler une histoire lue par l'enseignant avec des marionnettes après l'avoir entendue



Écoute bien l'histoire que je raconte.

Ta marionnette va à son tour la raconter à la classe mais à ta manière. Tu peux réutiliser des mots, des expressions que tu as entendus.

Inventer le titre de la chanson qui pourrait correspondre aux paroles et l'expliquer à la classe



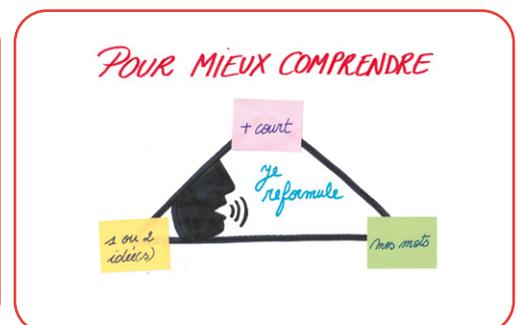
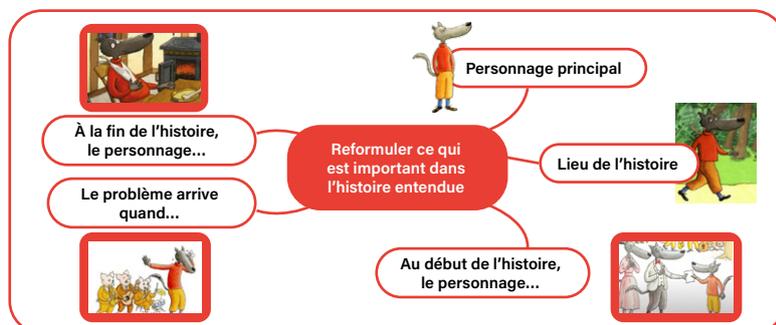
Quel titre donnerais-tu à cette chanson ? Pourquoi ? Les autres, que pensez-vous du titre inventé par Lore ? Pourquoi correspond-il bien à la chanson ?

Regarder une vidéo scientifique et la reformuler les idées principales aux autres élèves



En petit groupe, identifiez les idées principales du reportage. Vous pouvez revoir la vidéo. Jouez ensuite aux professeurs et reformulez les éléments importants aux autres groupes.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exprimer le sens global du document (P4-P6) ;
- formuler les idées principales et les idées secondaires (P4-P6).

1. PENNART, G.D. (2004). *Le loup sentimental*. L'École Des Loisirs.

2. Cette piste peut être mise en place dans le cadre de l'EL : choisir l'image qui correspond le mieux à l'histoire entendue dans une langue étrangère [EL 1.3].

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension - interprétation)



SAVOIR-FAIRE

→ Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).

[3.3.9]

ATTENDU

P1-P2

Construire le sens du message en restant fidèle au contenu.

→ Pratiquer une lecture participative.

[1.3.1 - 3.3.10]

P2

Exprimer une impression, une opinion, un ressenti, un avis.

P1-P2

Partager ses impressions.

P1

Exprimer un ressenti, un avis avec un support.

→ Pratiquer une lecture distanciée.

[3.3.10]

P2

Identifier le narrateur.
S'interroger sur l'intention* de l'auteur.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 4.1 : Construire une pensée autonome et critique



BALISES ET SENS



Face à un texte, le lecteur doit opérer un dosage subtil entre le respect strict du contenu du texte et le droit de s'éloigner du texte. Il navigue sans cesse entre compréhension et interprétation. **La compréhension*** (que dit le texte ?) est caractérisée par le respect du sens premier, littéral du texte : faire dire au texte ce qu'il énonce et uniquement ce qu'il énonce. **L'interprétation** (que veut dire le texte ?) est caractérisée par la création de sens seconds, symboliques.

Il convient de confronter les élèves à la fois à des textes « faciles » et à des textes plus littéraires, plus construits, qui ne se laissent pas saisir immédiatement. Par exemple, certains textes¹ cachent des informations (les récits policiers par exemple), proposent plusieurs points de vue, utilisent de nombreuses références, jouent avec les reprises anaphoriques, utilisent les stéréotypes à contre-emploi...

La lecture à dévoilement progressif permet de structurer la rencontre avec ces textes plus littéraires, plus « réticents ». Le texte est proposé en épisodes et est découpé stratégiquement, à des moments-clés. **(suite en [3.3.9])**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

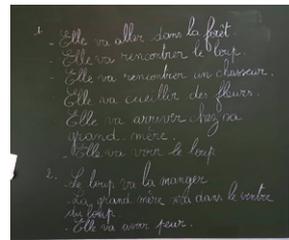
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte)

Étape 1 : écouter la première partie du texte et répondre aux questions



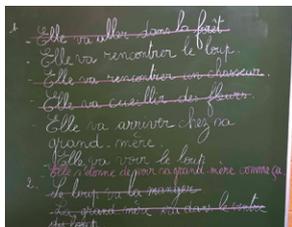
À quel personnage connu « Mademoiselle Sauve-qui-Peut » te fait-elle penser ?
Quels sont les mots qui te mettent sur cette piste ?
Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire à ton avis ?

Étape 2 : écouter la deuxième partie du texte et vérifier les hypothèses et répondre aux questions



Nos hypothèses sont-elles confirmées ? Qui est dans le lit à ton avis ?
Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire selon toi ?
Que va faire le loup ? Pourquoi dis-tu cela ?

Étape 3 : écouter la troisième partie du texte et vérifier les hypothèses et répondre aux questions



Que s'est-il passé dans notre histoire ? Comment réagit « Mademoiselle Sauve-qui-Peut » face au loup ? À qui se compare-t-elle ? Depuis quand as-tu compris ?

Étape 4 : faire une lecture-écoute à rebours : relire le texte avec un autre regard



Comment l'auteur nous a-t-il mis sur une fausse piste ? Quels sont les mots qui t'ont fait penser au Petit Chaperon Rouge ? Qu'a voulu faire l'auteur à ton avis ? Que retenir ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte) portant sur des textes de plus en plus complexes selon l'année (P4-P6).

1. Quelques exemples de textes « réticents » : CORENTIN, P. *Papa* ; de PENNART, G. *Le loup est revenu !* ; RAMOS, M. *C'est moi le plus beau* ; LAVOIE, M. *Le loup dans le livre* ; ROGIER, F. *Picoti...Tous partis ?* ; PÉREZ ESCRIBA, V. & RANUCCI, C., *Ferme les yeux* ; GUILLOPPE, A., *Prédateurs* ; CORENTIN, P., *Mademoiselle Sauve-qui-peut* ; KOENIG, T. *Ils étaient dix...*

2.4 DÉGAGER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIR-FAIRE

→ Identifier le genre* du message entendu.
[3.4.1]

→ Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[1.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

ATTENDUS

P1-P2

Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre [Annexe 1].

P2

Identifier un référent et sa reprise* anaphorique.

P1-P2

Repérer la(les) voix du (des) locuteur(s).

P1

Associer

- un pronom personnel à un personnage du texte ;
- un substitut* lexical à un personnage du texte.



BALISES ET SENS



Un **substitut lexical** est un mot ou un groupe de mots qui en remplace un autre (synonyme, terme générique...). Une **reprise anaphorique** est l'utilisation d'un substitut lexical ou d'un pronom pour éviter une répétition ou apporter une information complémentaire (Colognesi & Deschepper, 2013).

Dans un texte, plusieurs mots différents peuvent désigner un même personnage, un même objet, un même animal... : il s'agit de la **chaîne anaphorique**. La variété des substituts et leur éloignement dans le texte sont des facteurs de difficulté de compréhension* d'un texte, d'autant plus chez les faibles « décodeurs » (Joole, 2008). Différents cas de figure peuvent se rencontrer : plusieurs substituts différents désignent un même personnage ou objet, plusieurs substituts se trouvent dans la même phrase, une distance importante sépare le référent et son substitut... Il est utile de réaliser des collectes de substituts, de faire visualiser aux élèves la chaîne anaphorique par des procédés graphiques (soulignement, flèche...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens

Montrer le personnage qui se rapporte aux substituts après plusieurs écoutes¹



Dans l'histoire « La petite Poucette » de qui parle-t-on lorsque l'on dit « la fillette »/« l'hirondelle »/« Ils » ... ? Montre-moi le personnage.

Identifier les répétitions dans un texte lu par l'enseignant et corriger oralement



Quel mot ai-je répété plusieurs fois ?
Par quel(s) mot(s) pourrais-je remplacer le mot « Arthur » ?

Différencier la voix du narrateur et des différents personnages²



Dans l'histoire que tu viens d'écouter, cite une phrase dite par le narrateur, une dite par le cochon et une par Jacques. Tu peux réécouter l'histoire plusieurs fois sur ta tablette.

Repérer par groupe les substituts utilisés pour chaque personnage de l'histoire lue³



Le premier groupe, concentrez-vous sur les mots qu'utilise l'auteur pour désigner « le loup », le deuxième groupe pour désigner « les 7 nains »...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une petite abeille à demi endormie ouvrit enfin la porte et dit en bâillant :
 - Quelle heure est-il ?
 - Minuit, l'heure du crime ! répondit Carole en agitant sa baguette magique.
 - Alors, dit Mireille en bâillant une nouvelle fois, si c'est l'heure du crime, c'est encore une très bonne heure pour aller se recoucher.

→ 
 → 
 → 

 les sept nains les zingins du boulot les petits hommes	 le petit chapeau rouge -mouchette- -petite fille	 les trois petits cochons -les 3 petits- -les petits- -clochus
--	---	---



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier un référent et sa reprise lexicale : substitut lexical (synonyme, terme générique), substitut grammatical (pronoms) (P4) ;
- relier des informations (référents) et leurs reprises anaphoriques : substituts lexicaux (synonymes, termes génériques), substituts grammaticaux (déterminants, pronoms) (P6).

1. ANDERSEN, H.C. (1979). *La petite Poucette*. Hemma.
 2. Cette piste peut être mise en place dans le cadre de l'EL : différencier la voix de différents personnages parlant dans une langue différente de la langue d'enseignement [EL 1.3].
 3. RAMOS, M. (2001). *C'est moi le plus fort*. L'École Des Loisirs.

2.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

2.5.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIRS

- ✓ Lexique courant.
[1.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

- ✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

ATTENDUS

P2 Connaître **les mots** de la liste des mots à haute fréquence [Annexe 2].

P1-P2 Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe.

P1 Connaître **50 % des mots** de la liste des mots à haute fréquence.

P1-P2 Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

2.5.2 Établir des relations entre les mots

SAVOIRS

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[1.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

ATTENDUS

P2 Connaître des mots contenant des graphèmes* fréquents (simples ou complexes).

P1-P2 Connaître la notion de famille* de mots.
Connaître les lettres muettes :

- qui marquent un lien avec une famille de mots ;
- qui ne sont pas porteuses de sens.

P1-P2 Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.

BALISES ET SENS



Une famille de mots est un ensemble de mots partageant la même racine (*vendre, vendeur, vendeuse, vente...*). Créer des familles de mots à partir de mots fréquents et connus enrichit le vocabulaire des élèves et améliore leurs capacités de compréhension*. C'est également un moyen pour organiser les connaissances lexicales [3.5.2]. À moyen terme, ce travail sur la dérivation a une influence positive sur l'orthographe et l'identification rapide de mots (Escoyez, 2016). On estime que 80 % des mots sont constitués par dérivation : *chat-on, pomm-ier, dé-faire...* (Berthiaume et al., 2017).

Les élèves peuvent jouer avec la composition morphologique des mots. Ils décomposent des mots en racine, préfixe et suffixe et en recomposent de nouveaux. En P1-P2, les activités se basent sur quelques préfixes et suffixes simples et spontanément utilisés par les élèves (Grossmann, 2011) : par exemple, *re-, dé-, sur-geler, monter, passer ; fill-, camion-, ling-ette*.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie)
Relations sémantiques entre les mots**

Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu en le remplaçant par un mot qui conviendrait [3.5.1]



Quel mot ne connais-tu pas dans l'album que nous avons découvert ?
Par quel mot pourrions-nous remplacer le mot « hameau » afin que la phrase garde le même sens ?

Découvrir le sens d'un mot entendu inconnu à partir de sa forme



Que peut vouloir dire le mot « laiterie » ? Quel mot connu entends-tu dans le mot laiterie ?
Quel rapport a le mot « lait » avec notre histoire ?

Écouter un bulletin météo et créer une constellation de mots pour s'en souvenir



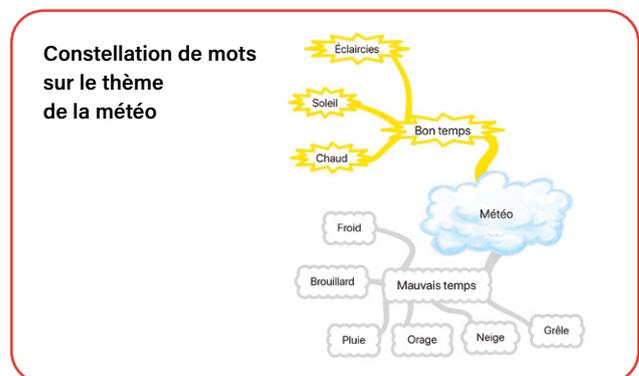
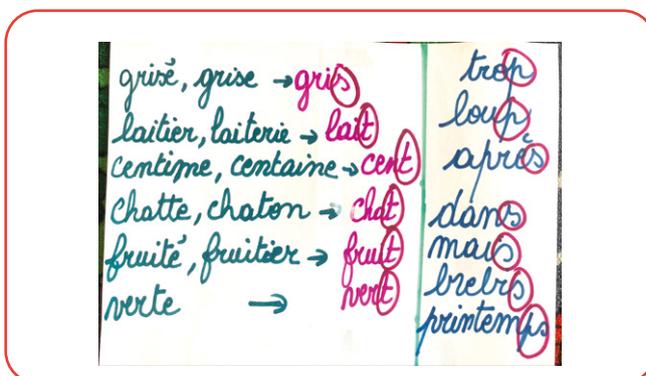
Écoute le bulletin météo. Quels sont les mots qui sont typiques du bulletin météo ?
Quels mots servent à décrire le mauvais temps ? Le bon temps ?

Identifier et classer des mots qui ont une lettre muette



Connais-tu des mots qui ressemblent à « gris » ? Lesquels ?
Je les écris sur le panneau.
Quelles sont les lettres communes ? Par quelle lettre se termine « gris » ? Connais-tu des mots qui ressemblent à « trop » ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser les éléments qui composent le mot (racine) pour identifier les différents sens du mot (P4) ;
- utiliser les éléments qui composent le mot (préfixe, racine, suffixe) pour identifier les différents sens d'un mot (P6).

2.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES**2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales****SAVOIR-FAIRE**

→ Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens du message entendu.

[3.6.1]

ATTENDUS**P1-P2**

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales :

- du singulier/pluriel (nombre) ;
- du masculin/féminin (genre).

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales (audible) dans le message entendu :

- de personne et de nombre ;
- du présent, du passé, du futur (temps).

Repérer les pronoms personnels.

BALISES ET SENS



L'accord est un échange de marques et de sens entre deux éléments : un élément apporte de l'information à un autre élément ; en échange, cet élément lui transmet ses marques morphologiques (Van Raemdonck, 2015). Les marques nominales sont le genre et le nombre ; les marques verbales sont la personne, le nombre et le temps (présent, passé, futur).

Il est possible de travailler très tôt sur les marques audibles et écrites laissées par les accords : il s'agit d'une première sensibilisation aux notions grammaticales qui seront formalisées plus tard dans la scolarité. En P1-P2, l'approche de la langue doit se limiter à un aspect sémantique (Van Raemdonck, 2019) : « À quoi sert la marque ? » plutôt que « Quelles marques placer où ? ».

À l'oral, il est possible de faire observer aux élèves les variations audibles des différentes marques (ex. : *lecteur, lectrice...*), puis d'en créer à l'aide de manipulations langagières (avec ou sans étiquettes). Afin de donner du sens aux marques audibles, les élèves peuvent également trier, classer, choisir des énoncés (représentés par des images si nécessaire). (suite en [3.6.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens du message entendu

Choisir l'image selon la marque audible (genre/nombre/personne)



Lorsque je dis « des joueuses », quelle image vas-tu choisir ? Pourquoi ?
Quelle image représente « il mange » ? « Nous mangeons » ?

Se placer dans le cercle correct selon les marques verbales entendues (un seul, plus d'un, on ne l'entend pas)



Quand je dis « Ils disent » dans quel cercle vas-tu te placer ? Quel est le mot qui t'a permis de le savoir ?
Quand je dis « Il dit », vas-tu changer de cercle ? Explique pourquoi.

Trier les photos en fonction des marques grammaticales entendues



Par quelles photos puis-je compléter l'expression « le petit... » ?
Quels sont les indices qui t'ont permis de choisir « chien » ? « garçon » ? Pourquoi ne peut-on pas prendre « princesse » ?

Repérer les indices grammaticaux audibles dans une langue différente de la langue d'enseignement [EL 1.2]



Écouter des groupes nominaux en montrant l'illustration. Ex. : una bellissima ragazza/un bellissimo ragazzo
Entendez-vous des différences entre les deux groupes de mots ? À votre avis, pourquoi ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Démarche :
Utiliser un tableau composé de volets à soulever pour fixer l'attention sur les indices audibles à repérer.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales du nombre (singulier/pluriel) et du genre (masculin/féminin) (P4) ;
- repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales du nombre (singulier/pluriel) et du genre (masculin/féminin) (P6).

2.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

2.7.1 Appliquer les règles d'écoute



SAVOIR

- ✓ Adaptation à la situation de communication.

[1.7.1]

ATTENDUS

P1-P2

Connaître des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute :

- conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ;
- écoute attentive.

Respecter le tour et le temps de parole.

Connaître la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension* (questions, demandes de clarification).

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Appliquer des règles* d'écoute selon la situation de communication.

P1-P2

Témoigner de son écoute en

- regardant l'énonciateur ;
- adoptant une posture d'écoute ;
- formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation).

Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré.

S'adapter au contexte d'écoute par

- des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ;
- une écoute attentive.

2.7.2 Traiter les moyens non verbaux

SAVOIR

- ✓ Paramètres du corps et de la voix.

[1.7.2]

ATTENDU

P1-P2

Repérer les paramètres de la voix :

- débit ;
- intonation ;
- volume.

Repérer les paramètres du corps :

- posture et positions du corps ;
- gestuelle ;
- maintien du regard ;
- expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ;
- déplacements.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



Une règle d'écoute (ou de prise de parole) est une règle sociale qui permet le bon déroulement de la communication.

Apprendre à écouter, c'est notamment apprendre à respecter les règles, les codes sociaux – parfois arbitraires – nécessaires au fonctionnement de la communication, à la circulation de la parole : ne pas couper la parole, différer son désir d'expression, partager le temps, attendre son tour... (Nonnon, 2004). En effet, l'acte d'écoute s'envisage comme une coopération, un échange entre les participants. Ces conduites peuvent se formaliser, se structurer, être rendues visibles par des règles, l'énoncé de « droits et devoirs », etc. Travailler l'écoute chez les élèves leur permet de mieux prendre la parole par la suite (Dumais, 2010).

En début d'apprentissage, la médiation par des objets (bâton de parole, jetons de parole, sablier...) et la distribution de rôles (distributeur de parole, gardien du temps...) est utile et permet d'appréhender concrètement le temps. Les groupes* de discussion permettent également de développer des règles d'écoute et de prise de parole.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication

Étape 1 : observer une conduite d'écoute (gestuelle) inadéquate dans une vidéo



Regardez la vidéo des élèves de 5^e.
À votre avis, écoutaient-ils bien la présentation ? Quels gestes vous montrent qu'ils n'étaient pas attentifs ?

Étape 2 : formuler explicitement une règle d'écoute pour une écoute attentive



Quels sont les gestes à faire lorsque vous écoutez ? Pouvez-vous les représenter avec votre corps ? De quoi chacun a-t-il besoin pour être attentif ?

Étape 3 : mettre en pratique une règle d'écoute lors de l'écoute d'une histoire [2.8.2]



Pendant l'histoire, mettez en pratique un geste d'écoute. Devinez les gestes choisis.
Je vais vous filmer, nous pourrons utiliser cette vidéo pour nous rappeler des bons gestes d'écoute.

Autre piste : s'entraîner à pratiquer une écoute attentive

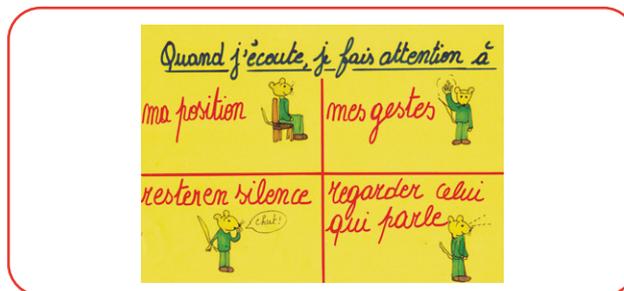


Comment fais-tu savoir à l'autre que parfois, tu ne comprends pas ce qu'il dit ?

Durant l'exposé, lève ta plaquette quand tu es perdu ou quand tu ne comprends pas.

Que peux-tu dire à propos de la voix de ton camarade lors de sa présentation ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication :
 - ❑ en signalant celle-ci par des gestes (mimiques, sourires, signes de tête) (P4) ;
 - ❑ en reformulant de ce qui a été dit (P6).

2.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

2.8.1 Apprécier, agir, réagir



SAVOIR

- ✓ Culture littéraire.
[3.8.1]

ATTENDUS

P1-P2

Connaitre des œuvres du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école.
Connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Interagir avec autrui.

P1-P2

Questionner ses interlocuteurs :
• suite à une difficulté de compréhension ;
• pour en savoir plus sur le sujet.
Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.
Formuler un avis à propos d'une présentation.

- ➔ Élargir sa connaissance du monde.
[1.8.1 - 3.8.1]

P1-P2

Intégrer de nouvelles informations entendues à son réseau de connaissances et les verbaliser.

- ➔ Se construire une identité* de lecteur.
[1.8.1 - 3.8.1]

P1-P2

Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques...) pour identifier ses préférences (auteur, genre*...).

2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Évaluer son écoute.

ATTENDU

P1-P2

Évaluer la qualité de son écoute.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

BALISES ET SENS



Écouter, c'est également – en fin de tâche – être capable d'évaluer la qualité de son écoute, c'est-à-dire de poser un regard distancié, réflexif sur son écoute. Porter un regard réflexif sur son écoute permet d'améliorer la qualité de ses prochaines écoutes.

Il est possible de développer la réflexion des élèves en leur proposant des outils guidants (roue des conduites d'écoute, grille d'analyse...) et en leur posant des questions ciblées, notamment pour vérifier l'atteinte du but assigné, de l'objectif fixé [2.1.2] (qu'ai-je retenu ? l'objectif a-t-il été atteint ? ...) et pour faire prendre conscience de leur niveau d'attention lors de l'écoute (ai-je tout écouté ? ai-je été distrait ? comment me suis-je senti durant l'écoute ? comment aurais-je pu mieux écouter ? ai-je respecté les règles d'écoute ?). Par ailleurs, avoir connaissance des diverses habiletés* d'écoute (cf. tableau « Quand j'écoute ») permet aux élèves de se rendre compte de la complexité des tâches d'écoute et les aide à adopter les stratégies, postures et gestes d'écoute adéquats.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Évaluer son écoute

Repérer les différences entre le dessin de ses représentations et la description entendue [2.3.2]



Quelles différences y a-t-il entre ton dessin et ce que j'ai dit ? Comment expliquer ces différences ? Quels mots t'ont aidé à faire ce dessin ?

Vérifier si les informations entendues répondent à des questions du type : qui, où, quand, quoi, comment, pourquoi [2.3.4]



Après avoir écouté l'explication scientifique, réponds aux questions du tableau.

Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

Écoute les idées des autres ; elles pourront peut-être t'aider.

Vérifier la mise en application de ses conduites sociales à la suite d'une explication orale [2.71]



Après avoir regardé l'enregistrement, que remarques-tu ?
Durant l'activité que tu viens de réaliser, quelles bonnes conduites as-tu appliquées ?
Quels bons gestes d'écoute ?
Quels problèmes as-tu rencontrés ?

Choisir une carte « Ce qui s'est passé dans la tête » après une écoute et en donner la raison



Tu as choisi comme carte « rêveur ». À quoi as-tu pensé durant la leçon ? Quel moyen aurais-tu pu mettre en place pour éviter cette situation ?

Les autres, comment auriez-vous fait ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand j'écoute :

- JE RÉSUME
- JE CRÉE DES IMAGES MENTALES
- JE RETROUVE DES INFORMATIONS
- JE FAIS DES HYPOTHÈSES ET JE LES VÉRIFIE
- S'OBSERVE LES SIGNES
- JE LIS ENTRE LES LIGNES

Es-tu resté connecté ?

Ai-je bien écouté ?

Ai-je retenu au moins 3 informations ?	
Sont-elles toutes correctes ?	
Suis-je capable d'expliquer en quelques phrases ce que j'ai écouté ?	
Dois-je réécouter ?	



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- évaluer la qualité de son écoute et de ses interventions (P6).

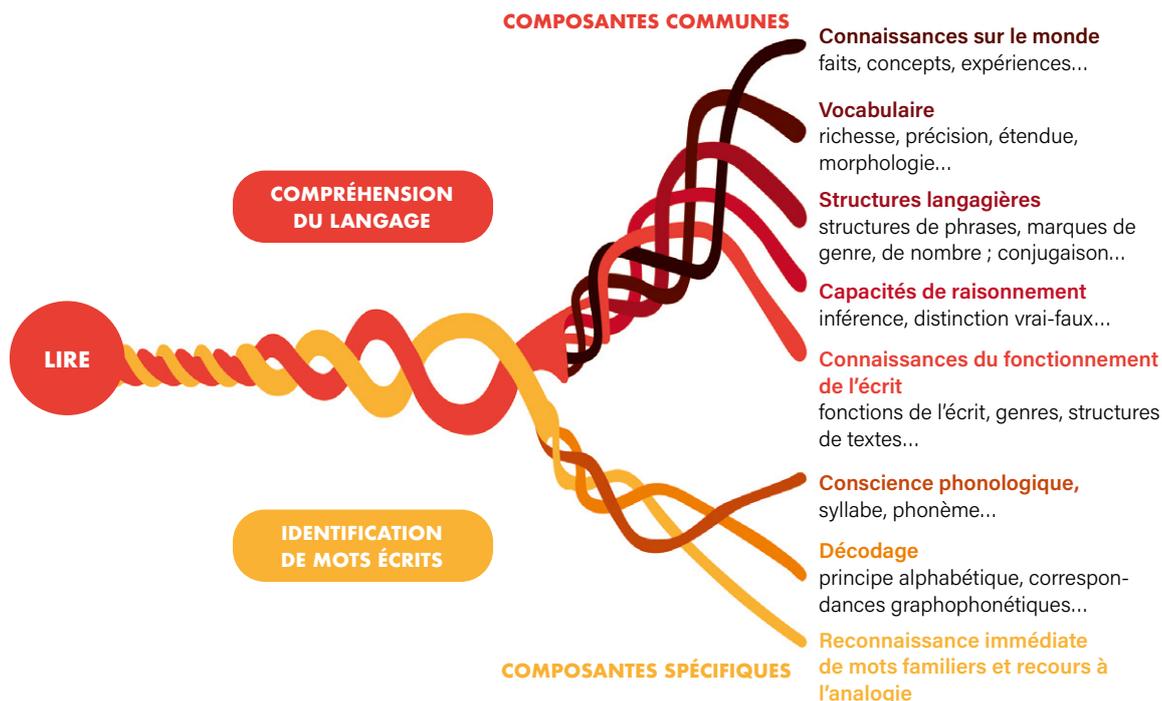
3. LIRE

INTRODUCTION	73
TABLEAU DE COMPÉTENCES	77
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	78
ÉTAPE 1 – ORIENTER SA LECTURE	80
3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à lire	80
3.1.1 Caractériser la situation de communication.....	80
3.1.2 Se déterminer un but de lecture.....	80
ÉTAPE 2 – CONSTRUIRE DU SENS	82
3.2 Apprendre et utiliser le code	82
3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation.....	82
3.2.2 Lire avec fluidité.....	84
3.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	86
3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte.....	86
3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier.....	86
3.3.4 Dégager des informations explicites.....	88
3.3.5 Élaborer des inférences.....	90
3.3.6 Percevoir le sens global.....	92
3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire.....	94
3.3.8 Relier le texte et les illustrations.....	96
3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension – interprétation).....	98
3.4 Dégager la cohérence du message	100
3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence.....	100
3.5 Traiter les unités lexicales	102
3.5.1 Traiter le vocabulaire.....	102
3.5.2 Établir des relations entre les mots.....	102
3.6 Traiter les unités grammaticales	104
3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités.....	104
ÉTAPE 3 – APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	106
3.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	106
3.8.1 Apprécier, agir, réagir.....	106
3.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	106

INTRODUCTION

« LIRE »

Lire, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en identifiant des mots écrits.



1. Les composantes spécifiques au champ « Lire »

La conscience phonologique est une composante spécifique de la lecture (**Introduction « Écouter »**).

Le décodage est la mise en correspondance des graphèmes* avec les phonèmes* de la langue. C'est la capacité de convertir des graphies en sons. Il repose sur la mémorisation des correspondances graphophonétiques à la base du principe alphabétique. C'est ce qu'on appelle aussi la voie d'assemblage (ou voie indirecte) de la lecture. Elle permet notamment au bon lecteur de « déchiffrer » un mot qu'il ne connaît pas.

La reconnaissance immédiate de mots est la mise en relation directe de la forme écrite d'un mot avec son sens. Elle repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots. C'est ce qu'on appelle aussi la voie d'adressage (ou voie directe) de la lecture. **Le recours à l'analogie** est le fait d'utiliser des mots connus ou des segments de mots connus pour lire d'autres mots dans lesquels ils apparaissent (ex. : *mon* dans *montrer*).

2. Le but de la lecture

Le but de la lecture et l'acte de lire sont parfois confondus. Le but, l'objectif de la lecture est la compréhension (Morais, 1990). L'acte de lire, lui, consiste à comprendre ET à identifier des mots écrits. Dans ce sens, la lecture d'images appartient à la composante « Compréhension du langage » car elle met en œuvre uniquement des composantes communes, non spécifiques à la lecture. Ce n'est donc pas de la lecture à proprement parler.

3. Facteurs favorisant l'apprentissage en LIRE

Acculturer à l'écrit

Apprendre à lire ne se résume pas à apprendre à décoder, sous peine de se limiter à un apprentissage technique. Certains élèves, bien qu'ils soient capables de décoder, n'entrent pas dans la lecture. L'apprentissage de la lecture passe aussi par l'acquisition d'habitudes de lecture (convocation de référents culturels...), de pratiques sociales (poser des questions, confronter des interprétations...) autour du livre et des textes (Devin & Passerieux, 2021). Ces habitudes, ces pratiques sont fort différentes d'une famille à l'autre. Dès lors, il s'agit d'acculturer chaque élève à l'écrit, de le familiariser à la culture de l'écrit, à ses codes, à ses pratiques. L'engagement dans la lecture, la motivation à lire viennent en premier lieu de la connaissance de la culture de l'écrit. Varier les supports, varier les intentions, lire des textes narratifs et informatifs de manière approfondie participent à l'acculturation à l'écrit, tout comme l'attention portée à l'ordre des mots, à la ponctuation, aux marques d'accord...

Adopter un rythme rapide de découverte des correspondances graphème-phonème

L'étude de 9 à 15 correspondances graphème*-phonème* (y compris des graphèmes complexes comme « ou » et « eu ») sur les 9 premières semaines de la P1 a un impact positif sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Dehaene, 2019). Ce rythme donne, notamment aux élèves les plus fragiles, les moyens d'une autonomie dans le décodage* de mots et le recours à l'analogie*.

Écrire pour apprendre à... décoder

Apprendre le tracé conventionnel des lettres [4.7.1] et écrire des mots simples (cf. **Introduction « Écrire »**) facilitent la mémorisation des correspondances graphème-phonème, affinent la distinction des lettres miroir (b et d...) et améliorent le décodage de manière générale. Ce sont deux apprentissages qu'il est recommandé de mener simultanément (de Chambrier & al., 2021) ; l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture se renforcent mutuellement.

Préparer la lecture

Un texte, un album, ce ne sont pas que des illustrations et des mots sur lesquels l'élève doit mettre du sens. Chaque album a un univers particulier, des difficultés propres. Les élèves ont-ils toutes les clés en main pour comprendre le texte qu'on va leur montrer, leur lire ? Il est utile de s'assurer que les élèves possèdent le vocabulaire et les connaissances sur le monde nécessaires à la compréhension. Chaque élève de la classe est-il déjà allé à la mer, a-t-il déjà entendu et observé le va-et-vient des vagues avant qu'on ne lui lise un album qui se déroule sur une plage ? Préparer la lecture, c'est donner à chaque élève AVANT la lecture le vocabulaire et les connaissances sur le monde nécessaires à la compréhension. En outre, cela améliore leur attention lors de la lecture [3.5.1].

Montrer d'autres systèmes d'écriture

Le système d'écriture du français (de gauche à droite, principe* alphabétique) est un système parmi d'autres. Certains systèmes se lisent et s'écrivent de droite à gauche, utilisent des dessins, n'ont pas d'espace entre les mots... Confronter les élèves à d'autres systèmes d'écriture leur permet de mieux comprendre les normes du système du français. Par exemple, lors de l'apprentissage du code [2.2.1 - 3.2.1], il est possible de montrer aux élèves des signes graphiques issus d'autres systèmes d'écriture (idéogrammes...) [EL 2.2].

Mettre les livres en réseau

Un album, un texte gagne à être mis en réseau, à être lu en écho à d'autres textes. Un réseau de livres est un ensemble de livres qui partagent des caractéristiques et/ou des obstacles de compréhension communs (Tauveron, 2002). Il peut s'agir d'un réseau de livres ayant les mêmes procédés d'écriture ou la même difficulté de lecture (présence de feedbacks, présence de plusieurs points de vue, contradiction entre le texte et l'illustration...), appartenant au même genre, mettant en scène un même type de personnages (le loup, l'ogre, la sorcière...), ayant un même auteur, exigeant la mise en œuvre de la même stratégie de lecture...



4. Le choix des textes

Chaque élève lira au minimum **entre 5 et 10 livres ou albums en classe par année**, issus de la littérature patrimoniale et de la littérature contemporaine. Il est essentiel de proposer aux élèves des livres qui soient accessibles à leur âge [3.1.1]. Un texte accessible à des élèves de fin de 2^e année primaire possède habituellement les caractéristiques suivantes (FWB, FRALA, 2022, p. 55) :

- un sujet familier ;
- un contenu faisant référence à des concepts et à des repères culturels connus ;
- une structure favorisant l'anticipation ;
- la présence de sous-titres, de titres et de paragraphes ;
- des illustrations redondantes, complémentaires ou contradictoires par rapport au texte ;
- des référents de pronoms facilement identifiables ;
- des phrases comportant peu de subordonnées mais contenant des marqueurs de relation connus des élèves ;
- une mise en page aérée et écriture en caractères de grande taille.

Par ailleurs, une bibliothèque de classe doit proposer des livres pour les moins bons lecteurs et les bons lecteurs. En P2, des livres accessibles de M3 à P4 semblent un bon compromis.

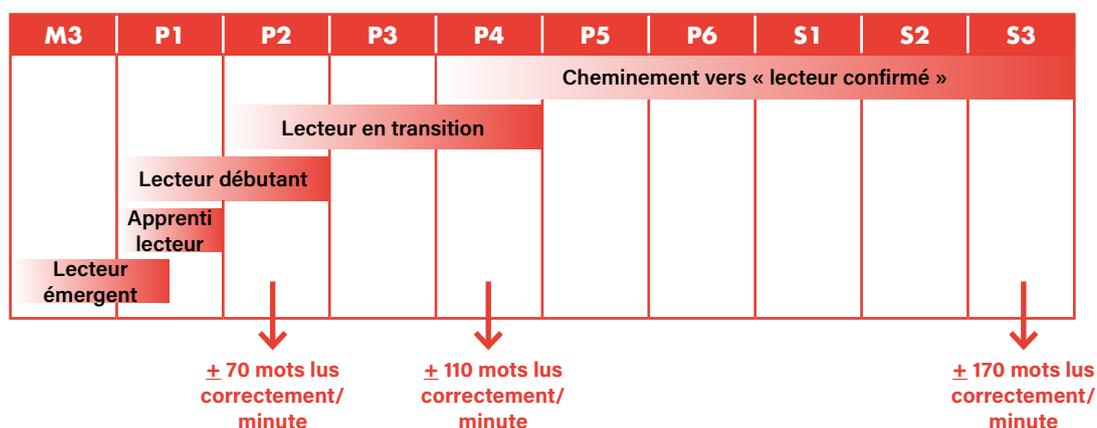
Afin d'aider les enseignants dans leur choix de textes, des listes d'œuvres sont mises à disposition, à titre d'exemples, par le Service général des Lettres et du Livre. Intitulées *Les incontournables*, ces listes sont mises à jour régulièrement et disponibles en ligne sur le site enseignement.be.

5. L'évolution du lecteur

L'apprentissage de la lecture est un processus continu et évolutif. Il est possible de définir des niveaux de maîtrise au cours de l'évolution de l'élève dans sa compétence à lire. Ces niveaux de maîtrise sont des étapes, des jalons dans la progression des apprentissages en lecture (Giasson, 2006). Chaque niveau de lecture est défini par des balises en fonction du degré de maîtrise attendu de l'élève tout au long de la scolarité.

La progression des apprentissages en lecture n'est pas linéaire, elle est à envisager comme un continuum. Cela signifie qu'un élève peut, en fonction des composantes, se situer dans différents niveaux de maîtrise. Par exemple, un élève peut être un « lecteur débutant » au niveau de la compréhension du langage et un « lecteur en transition » au niveau de l'identification des mots écrits.

L'objectif de ces balises est double : offrir une progression à l'enseignant et aider à poser un regard diagnostique sur les compétences de l'élève. **En début de 1^{re} primaire**, l'élève est un lecteur émergent ; en fin d'année, le niveau attendu pour chaque élève est l'apprenti lecteur. **En fin de 2^e primaire**, le niveau attendu pour chaque élève est le lecteur débutant. Certains élèves sont déjà des lecteurs en transition ; d'autres sont des lecteurs en transition dans certaines composantes seulement.



Le lecteur émergent

Au niveau de l'identification des mots écrits, le lecteur émergent comprend le caractère permanent de l'écrit, connaît le sens de la lecture, sait que les mots sont constitués de lettres... Grâce aux activités de conscience phonologique et aux premières situations d'écriture (dictée à l'adulte, écriture inventée...), il commence à établir des relations entre langage oral et langage écrit (ce qui se dit peut être écrit), ainsi qu'à comprendre le principe* alphabétique. Il ne lit pas de manière autonome, mais est capable de reconnaître certains mots de son environnement.

Au niveau de la compréhension du langage, le lecteur émergent est sensibilisé aux fonctions de l'écrit et comprend des textes entendus adaptés à son niveau scolaire. Il développe des stratégies de compréhension du langage oral : établir des liens entre une histoire entendue et son vécu, répondre à des questions, émettre des hypothèses, reformuler le contenu, inférer un élément du texte...

L'apprenti lecteur

Au niveau de l'identification des mots écrits, l'apprenti lecteur apprend et commence à utiliser le code : il maîtrise un nombre important de correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet de « déchiffrer » de plus en plus de mots qu'il ne connaît pas. Lors de sa lecture, il utilise trois moyens complémentaires : le décodage*, la reconnaissance* immédiate de mots écrits et le recours à l'analogie*. Il maîtrise 50 % des mots à haute fréquence [Annexe 2]. Il se sert du contexte pour réaliser des hypothèses sur les mots à identifier, mais ne les vérifie pas toujours.

Au niveau de la compréhension du langage, l'apprenti lecteur comprend – avec l'aide de l'enseignant – des textes écrits adaptés à son niveau scolaire. Il utilise des stratégies de compréhension et d'interprétation : établir des liens entre une histoire et son vécu, répondre à des questions portant sur les éléments principaux d'une histoire, (se) représenter le contenu du texte, émettre des hypothèses, inférer un élément du texte... Peu à peu l'apprenti lecteur se construit une culture littéraire.

Le lecteur débutant

Au niveau de l'identification des mots écrits, le lecteur débutant maîtrise la plupart des correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet d'identifier la majorité des mots. L'identification des mots écrits par décodage et reconnaissance immédiate est automatisée. Il corrige lui-même ses erreurs d'identification. Il maîtrise l'ensemble des mots à haute fréquence [Annexe 2]. Cependant le lecteur débutant peut encore rencontrer des difficultés à décoder certains mots, notamment lorsqu'ils comportent des graphèmes* complexes ou rares. Sa fluence en lecture approche des 70 mots correctement lus par minute et est en constante progression. Durant sa lecture, une part importante de son attention est dévolue au décodage, et non à la compréhension.

Au niveau de la compréhension du langage, le lecteur débutant lit des textes courts de manière autonome. Il mobilise de manière consciente et contrôlée un éventail de stratégies de compréhension et d'interprétation : établir des liens entre une histoire et son vécu, répondre à des questions portant sur les éléments principaux d'une histoire, émettre des hypothèses, reformuler le contenu, inférer un élément implicite... Le lecteur débutant n'est pas capable de détecter de manière systématique d'éventuelles pertes de compréhension.

Le lecteur débutant montre de l'intérêt pour la lecture, prend l'habitude de déterminer un but de lecture et construit son identité* de lecteur : il identifie des genres textuels qui lui plaisent.

Le lecteur en transition¹

Au niveau de l'identification des mots écrits, le lecteur en transition maîtrise l'ensemble des correspondances graphophonétiques. Durant sa lecture, son attention est essentiellement dévolue à la compréhension, et non plus au décodage.

Au niveau de la compréhension du langage, le lecteur en transition mobilise de manière flexible et de plus en plus automatisée des stratégies de compréhension et d'interprétation. Il se détermine un but de lecture de manière autonome et s'engage volontairement dans des lectures extrascolaires.

1. Des balises plus complètes du lecteur en transition sont présentes dans le *Programme de français* de 3^e et 4^e primaire.



COMPÉTENCES

C6 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est

- d'informer ;
- de persuader/convaincre ;
- d'enjoindre ;
- de donner du plaisir/ susciter des émotions.

C7 Expliciter sa compréhension

Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.



ATTENDUS

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- des connaissances personnelles mobilisées ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).

P1-P2

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- une émotion ressentie ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- une émotion ressentie ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, texte-illustrations).

- l'explicite et certains éléments implicites ;
- une émotion ressentie ;
- l'intention de l'auteur ;
- les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustration) ;
- les éléments réels et imaginaires.

En imaginant une suite cohérente à un récit.

P1-P2

En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :

- prélever des informations explicites ;
- élaborer une inférence ;
- faire des hypothèses ;
- relier le texte et les illustrations ;
- percevoir le sens global ;
- (se) construire une représentation mentale du texte.

Ajuster sa compréhension d'un document après confrontation avec les pairs.

**RÉALISER UNE LECTURE COOPÉRATIVE
POUR TRAVAILLER LES STRATÉGIES DE LECTURE**



COMPÉTENCE

C7 Expliciter sa compréhension

Vérifier et justifier sa compréhension* d'un document.

ATTENDU

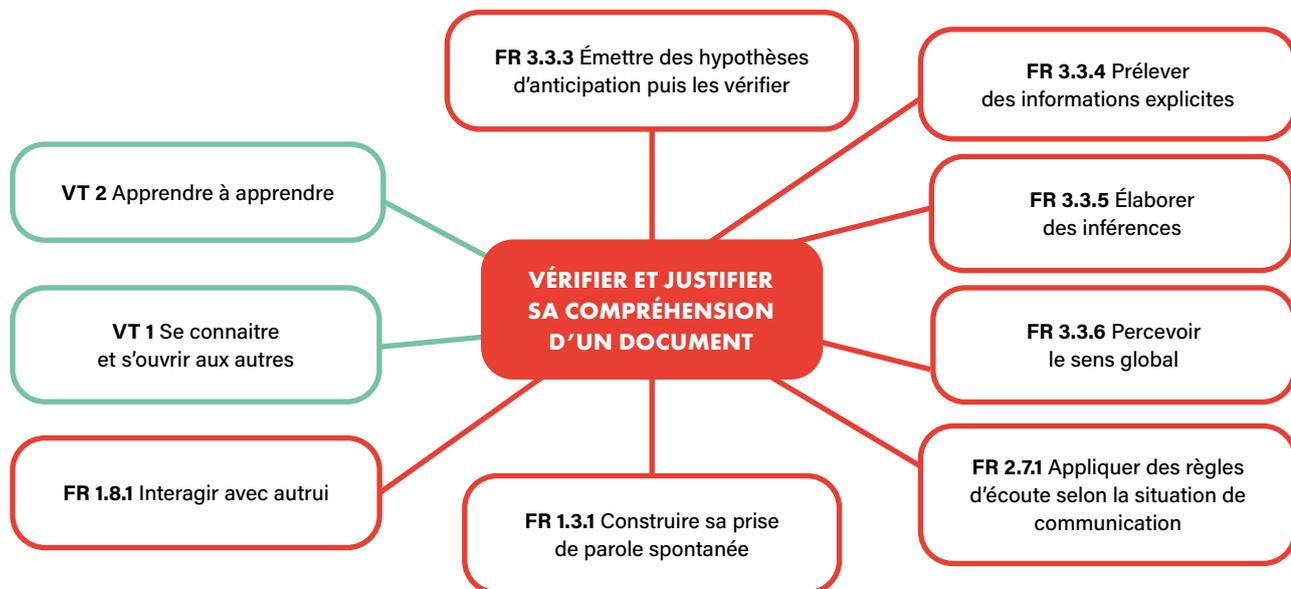
P2

En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées :

- prélever des informations explicites ;
- élaborer des inférences* ;
- faire des hypothèses ;
- relier le texte et les illustrations ;
- percevoir le sens global ;
- se construire une représentation* mentale du texte.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Le texte contient beaucoup de mots potentiellement incompris par les élèves.	Enseigner avant la lecture un petit nombre de mots ou d'expressions jugés utiles à la compréhension [3.5.1] .
Des élèves sont lents décodeurs.	Proposer des extraits plus ou moins longs et complexes selon le niveau de lecture, afin que chaque élève puisse participer à l'activité. Donner l'extrait à lire à domicile.
Des élèves sont non lecteurs.	Lire l'extrait à haute voix aux élèves non lecteurs.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de mettre dans l'ordre choisi par l'auteur des morceaux de texte d'une histoire que nous ne connaissons pas.
- Distribuer une page/un morceau de texte par élève (page de couverture comprise).

Déroulement

<p>Étape 1 : observer les illustrations de l'album et émettre des hypothèses d'anticipation</p> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><u>Pour bien lire, je joue au détective !</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Je lis 2. Je prélève des indices, des mots... 3. J'imagine la suite 4. Je poursuis la lecture 5. Je vérifie </div> <ul style="list-style-type: none"> • Tous en cercle, observer d'abord individuellement l'illustration de la page et la décrire ensuite oralement aux autres élèves [1.3.1]. • Émettre des hypothèses en répondant à la question : « De quoi parle l'histoire à ton avis ? » [3.3.3] 	<p>Étape 2 : déterminer l'ordre des images de l'histoire en justifiant son choix</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>PENNART, G. (1994). <i>Le loup est revenu !</i>. Kaléidoscope.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer les différentes pages et lister les personnages présents. Identifier leur ordre d'apparition. • Se mettre d'accord sur qui possède la page de couverture, la première page, la deuxième... [1.8.1] en justifiant son choix. • Lire (l'enseignant) l'histoire obtenue [2.7.1]. • Modifier éventuellement l'ordre après lecture. [VT 1]
<p>Étape 3 : vérifier les différentes hypothèses collectivement et répondre à une série de questions</p> <p style="text-align: center;">Après ma lecture, je sais Qui a fait quoi, quand et où ?</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 10px; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> De QUI parle-t-on dans l'histoire ? </div> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 10px; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> De QUOI parle-t-on ? </div> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 10px; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> QUAND l'histoire se déroule-t-elle ? </div> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 10px; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> OÙ l'histoire a-t-elle lieu ? </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Lire (l'enseignant) l'histoire originale en vérifiant l'ordre établi [3.3.3]. • Répondre à des questions au fur et à mesure : « Qui est le personnage principal ? Comment le sais-tu ? Est-ce dit dans le texte ? » [3.3.4] 	<p>Étape 4 : vérifier la compréhension de l'histoire et identifier les stratégies de compréhension utilisées [VT 2]</p> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Demander à un élève de reformuler oralement l'histoire en quelques mots [3.3.6]. • Poser des questions collectives de compréhension [3.3.4 - 3.3.5]. • Choisir les différentes « sucettes » de stratégies utilisées et expliquer [3.3.4].



Prolongements possibles

- Découvrir l'ensemble des contes rencontrés dans le livre
- Inventer la suite du livre en respectant la structure répétitive de celui-ci et l'illustrer
- Compléter son carnet de lecteur ou son portfolio de lecture

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser d'autres lectures coopératives sur d'autres genres* de texte : recette...
- Réaliser des lectures à dévoilement progressif
- ...



3.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À LIRE

3.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication. [1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Intentions de communication. [1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Tenir compte des paramètres de la situation de communication. [1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

ATTENDUS

P2

Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? **où ? quand ?**

P1-P2

Repérer la diversité des interlocuteurs :

- connu/inconnu ;
- familier/non familier.

P1

Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ?

P1-P2

Connaitre les intentions :

- informer ;
- donner du plaisir/ susciter des émotions ;
- enjoindre ;
- persuader/ convaincre.

P2

Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), **où et quand (le contexte)** pour planifier sa lecture.

P1-P2

S'adapter à la diversité des interlocuteurs :

- connu/inconnu ;
- familier/non familier.

P1

Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), pour planifier sa lecture.

3.1.2 Se déterminer un but de lecture

SAVOIRS

- ✓ Termes du support de lecture (paratexte*).

- ✓ Support de communication. [2.1.2]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Assigner un but à sa lecture. [2.1.2]

ATTENDUS

P1-P2

Désigner : première de couverture, illustration, titre, auteur.

P2

Identifier le support de lecture.

P1-P2

Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.

BALISES ET SENS



La lecture, tout comme l'écoute, s'évalue sur des textes courts et accessibles à l'âge des élèves. Cependant, les compétences en écoute et en lecture, peuvent s'exercer, se travailler sur des supports plus longs issus des genres* recommandés [Annexe 1].

Chaque texte est écrit en fonction d'une intention, suit une structure* et appartient à un genre* [3.4.1]. **Une intention de texte** est une caractéristique communicationnelle d'un genre de texte. Il existe quatre intentions de textes majeures : informer, convaincre, donner du plaisir et enjoindre.

Il importe de faire découvrir progressivement aux élèves des écrits aux intentions variées. Cela concourt à l'acculturation à l'écrit (cf. **Introduction « Lire »**) Cette variété fait prendre conscience à l'élève que chaque écrit possède des caractéristiques, notamment communicationnelles, propres. Par ailleurs, il est intéressant de montrer aux élèves des textes dans lesquels intentions et structures se mêlent de différentes manières : l'intention de donner du plaisir peut se retrouver dans un texte à structure explicative ou à structure dialoguée, l'intention d'informer peut se retrouver dans un texte à structure dialoguée ou narrative...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Tenir compte des paramètres de la situation de communication

Assigner un but à sa lecture

Prendre conscience que chaque écrit a été rédigé avec une intention précise¹



À quoi sert ce texte ? Pour quoi a-t-il été écrit ? Pour te donner des informations ? Pour te donner du plaisir ? Pour te convaincre ? Te donner un ordre ? Comment le sais-tu ?

Choisir un livre en fonction de son but de lecture à la bibliothèque



Quels livres vas-tu choisir pour trouver de l'inspiration concernant notre projet de création d'un album ?

Pourquoi as-tu choisi ceux-là ?

Sélectionner l'écrit nécessaire pour préparer les ingrédients d'une recette



De quels ingrédients avons-nous besoin pour préparer des biscuits au potiron ? Comment le savoir ? Où allons-nous trouver cette information ?

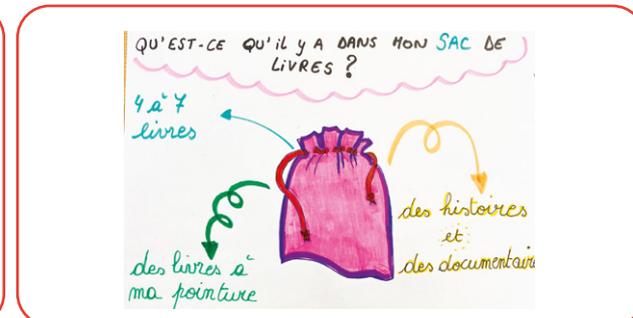
Identifier des livres « à sa pointure » pour remplir son sac de lecture



Choisis des livres dans la bibliothèque de classe pour remplir ton sac de livres.

Comprends-tu ce que tu lis ? Connais-tu la plupart des mots ? Utilise le test des 5 doigts pour choisir un livre à ta pointure !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- tenir compte du niveau de langue (familier, courant) et s'adapter à la diversité des interlocuteurs : un/plusieurs, du même âge/plus jeune/plus vieux (P4).

1. Cette piste peut être mise en place dans le cadre de l'EL : travailler sur base d'écrits dans d'autres langues que la langue d'enseignement [EL 2.3].

3.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation

SAVOIRS

- ✓ Correspondances graphophonétiques.
[4.2.1]

- ✓ Terme du langage technique de la lecture-écriture.
[4.2.1]

- ✓ Caractéristiques graphiques de la phrase.
[4.2.2]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser des correspondances graphophonétiques (simples ou complexes).
[4.2.1]

- ➔ Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.
[4.2.2]

ATTENDUS

P2

Connaître les correspondances graphophonétiques **fréquentes (simples ou complexes)**.

P1

Connaître des correspondances graphophonétiques rencontrées **dans les référentiels de la classe**.

Connaître les graphèmes* fréquemment rencontrés (simples ou complexes).

P1-P2

Désigner une lettre, une syllabe*, un mot, une phrase, une ligne, un texte.

P2

Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, **le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension**.

P1-P2

Désigner une minuscule, une majuscule.

P1

Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation.

P1-P2

Identifier les mots en appliquant de manière flexible ces 3 stratégies :

- par décodage* ;
- par reconnaissance* immédiate ;
- par analogie*.

P2

Reconnaître les guillemets, le tiret et les points de suspension comme marqueurs de sens.

P1-P2

Reconnaître la majuscule (début de phrase, noms propres familiers) et le point comme marqueurs délimitant la phrase.

BALISES ET SENS



L'identification de mots écrits est l'objectif principal de la P1 et de la P2 en français (FWB, FRALA, 2022). Elle se réalise par 3 moyens complémentaires : le décodage*, la reconnaissance* immédiate de mots et le recours à l'analogie*. En P1, les activités d'identification de mots écrits sont quotidiennes et se font dans un constant aller-retour entre parler [1.2.1], écouter [2.2.1], lire et écrire [4.2.2]. Un focus particulier est réalisé sur les mots à haute fréquence [Annexe 2]. Une progression est proposée en [Annexe 3].

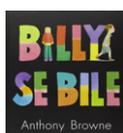
Les méthodes analytiques (partir du mot pour le décomposer en lettres) et les méthodes synthétiques (partir des lettres pour composer des syllabes* et des mots) sont toutes les deux valables, en fonction des contextes et des profils d'élèves, à condition de s'arrêter aux graphèmes* et aux phonèmes* et non à la reconnaissance globale du mot (Dehaene, 2019). Par ailleurs, pour faciliter la mémorisation des graphèmes complexes (*ou, ch, qu, au, eau, an, on, un...*), il est préférable de les présenter sous la forme d'une seule entité inséparable (un même carton ou une même couleur) plutôt que sous la forme de deux lettres indépendantes (Dehaene, 2011). L'étude des correspondances graphèmes-phonèmes doit se poursuivre tant que l'élève rencontre des difficultés à oraliser des mots écrits.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser des correspondances graphophonétiques

Entourer la lettre « b » dans certains mots à partir d'un extrait choisi d'album



« Billy se fait de la bile. Tout l'inquiète, surtout ce qui n'existe que dans son imagination. Il en perd le sommeil. Une nuit, Billy bavarde avec sa mamie qui trouve une solution à son problème. »¹

Voici la lettre « b ». Elle se prononce [b]² comme dans Billy. C'est une consonne. Dans le texte, retrouvons des mots qui contiennent cette lettre. Entourons-la et lisons ces mots ensemble !

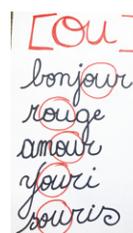
Identifier des mots courts dans des mots plus longs (reconnaissance par analogie)



Quels mots sont contenus dans « montrer » ? Quels mots reconnaissez-vous rapidement dans « Pourquoi » ?

Recherchons dans les affiches de la classe, d'autres mots courts contenus dans des mots longs.

Retrouver dans la classe un maximum de mots écrits contenant le graphème [ou] et les répertorier sur un panneau pour les observer



Lorsque tu vois un mot contenant les lettres « o-u », montre-le-nous. Nous l'écrivons sur le panneau du son. Comment prononce-t-on ce son ?

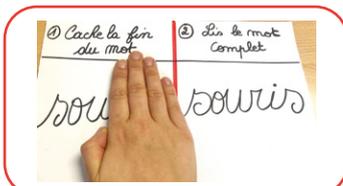
Où se situe le son dans le mot ? Au début, à l'intérieur ou à la fin ?

Attraper le mot cité par l'enseignant le plus rapidement possible



Vous jouez l'un contre l'autre. Je vais dire un mot tout haut. À vous de le retrouver et de l'attraper le plus rapidement possible. Levez-le très haut dès que vous l'avez attrapé.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire avec fluidité (P1-P2) ;
- identifier des mots écrits, notamment ceux jamais rencontrés (P4-P6).

1. BROWNE, A. (2006). *Billy se bile*. L'École Des Loisirs.

2. Il est important de prononcer le phonème ([b]) plutôt que dire le nom de la lettre (bé) (Dehaene, 2019).

3.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

3.2.2 Lire avec fluidité

SAVOIR

- ✓ Principes de la lecture à haute voix.
[1.7.2]

ATTENDUS

P2

Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonations, temps de pause.

SAVOIR-FAIRE

- Développer une lecture fluide (fluence*).

P2

Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots lus correctement par minute.

P1

Lire avec exactitude, rapidité et expression

- les mots usuels ou fréquents ;
- des phrases rencontrées dans les supports de lecture, dans les albums lus en classe.

BALISES ET SENS



La fluence est l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation* pour donner tout son sens à un texte. En P1, l'élève progresse dans l'identification de mots écrits [3.2.1] et devient un « apprenti lecteur » (FWB, FRALA, 2022).

La fluence est un enjeu primordial pour la compréhension* en lecture autonome, pour la réussite de la scolarité de l'élève de manière générale, ainsi que dans la prévention de l'illettrisme. Une lecture peu fluide ralentit le lecteur et interfère avec la compréhension : le traitement du sens est retardé, voire empêché, car le décodage* mobilise une grande partie des ressources attentionnelles (Goigoux et al., 2016).

La fluence s'exerce d'abord sur des mots fréquents, ensuite sur des phrases et des mots rencontrés par les élèves. Des moments de lecture quotidienne favorisent son développement. Une évaluation diagnostique à différents moments de l'année sur une liste de mots choisis et/ou des phrases identiques permet de mesurer la progression des élèves et d'identifier les profils en difficulté.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Développer une lecture fluide (fluence)

Lire les mots les plus fréquents à chaque fois que l'on marche dessus



Sur quel mot marches-tu ? Lis-le.
Cela fait plusieurs fois que tu passes sur ce mot-là, le reconnais-tu ? Sais-tu maintenant le lire vite ?
Saute le plus vite possible sur le mot que je vais te dire.

Lire des phrases en duo (lecture-perroquet)



Ton voisin va lire à haute voix une phrase puis tu vas relire la même phrase à haute voix. Toutes les 3 phrases, changez de rôle.
Prends ton temps, ce n'est pas un concours de vitesse.

Instaurer 15 minutes de lecture quotidienne (Silence, on lit !)



Maintenant que chacun a trouvé des livres à sa peinture [3.1.1], pendant nos 15 minutes de lecture individuelle, nous allons les lire à notre rythme et dans le silence.

Lire quotidiennement pendant plusieurs jours le même texte pour en automatiser la lecture



Lis ce texte chaque jour durant une minute. Trace une barre là où tu t'arrêtes après une minute de lecture. Complète ton graphique de réussite.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Lis comme un expert !

1 ATTAQUE le mot !

pr**en** - dre
 prendre

2 RELIS la phrase.

Relis le mot d'un seul coup !

Compléter un graphique de réussite

Ma lecture réussite : Les Lutins de Des Aïe

Semestre de 1413 à 1415/2019

Nombre de mots lus en 1 minute

Jour	Nombre de mots lus en 1 minute
Lundi	45
mardi	50
mercredi	55
jeudi	65
vendredi	70



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 110 mots lus (P4)/130 mots lus (P6) correctement par minute.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte

SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités* de compréhension.
[2.3.2]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : se créer des images ((se) construire une représentation* mentale du texte).

SAVOIR-FAIRE

- (Se) Construire une représentation mentale du texte.
[2.3.2]

P1-P2

Exprimer une représentation mentale du contenu du texte par un moyen* verbal ou non verbal (phrase, dessin, création...).

3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier



SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités de compréhension.
[2.3.3]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier.

SAVOIR-FAIRE

- Émettre des hypothèses* d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.
[2.3.3]

P2

Formuler au moins une hypothèse **d'anticipation et d'interprétation** et la vérifier.

P1-P2

Mettre en relation le sens du texte avec son vécu.
Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.
Confronter les significations construites personnellement au texte et à celles élaborées par les pairs.

P1

Formuler au moins une hypothèse **d'anticipation** et la vérifier.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique



BALISES ET SENS



L'hypothèse d'anticipation est une supposition sur le contenu ou sur la suite possible d'un texte. La formulation d'hypothèses d'anticipation se fait en quatre étapes : choisir des indices (dans le texte/l'image), prédire, poursuivre l'écoute/la lecture et vérifier (Giasson, 2007).

L'hypothèse d'interprétation est une supposition sur la signification d'un texte. Elle porte sur le sens second, symbolique, connoté... La formulation d'hypothèses d'interprétation se fait en deux étapes : choisir des indices en dehors du texte (dans son expérience personnelle, dans ce qu'on connaît de l'auteur, dans l'Histoire...) et donner un sens au texte à la lumière de ces indices. À l'école, travailler l'interprétation consiste à favoriser la confrontation entre les significations construites par les élèves (FWB, FRALA, 2022).

La formulation d'hypothèses peut se réaliser sur des textes aux intentions* et aux structures* variées. Le processus de prise d'indices doit être rendu explicite aux élèves : il s'agit de rendre conscients les élèves que chaque lecteur formule des hypothèses à partir d'indices.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier

Émettre des hypothèses d'anticipation lors d'une lecture à dévoilement progressif et les vérifier

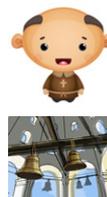


Quelle sera la suite ? J'écris vos idées au tableau.
Lisez-la par équipe.
Quelles idées étaient bonnes ? Barrons les autres.
Ajoutons vos nouvelles idées.
Faisons la même chose avec les autres parties.

Émettre une hypothèse sur le contenu d'une chanson connue en langue différente de la langue d'enseignement et la vérifier [EL 2.3]

Fra' Martino

Fra' Martino
campanaro
Dormi tu, dormi tu ?
Suona le campane,
Suona le campane,
Din don dan
Din don dan



À quelle chanson ce texte te fait-il penser ? Colorie les mots indices et entoure sur l'image ce qui t'aide à comprendre.
Écoutons la chanson en français pour vérifier.

Vérifier les hypothèses émises à propos d'une affiche en se rendant à l'exposition



En lisant l'affiche de cette exposition, essaie de prédire ce que tu vas y apprendre. Note tes idées dans ton carnet.
Comment pourrait-on vérifier ?
Après la visite, entoure tes idées qui étaient correctes.

Émettre des hypothèses d'interprétation après la lecture d'un album et les confronter



À ton avis, quel message a voulu faire passer l'auteur de ce texte ? Qu'en retiens-tu ?
Ton avis est-il le même que celui de Léo ? Pourquoi ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour bien lire, je joue au détective !



1.

Je lis



2.

Je prélève des indices, des mots...



3.

J'imagine la suite



4.

Je poursuis la lecture



5.

Je vérifie



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier : formuler des hypothèses (P4-P6).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.4 Dégager des informations explicites

SAVOIR

✓ Stratégies/Habilités*
de compréhension.
[2.3.4]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : retrouver des informations (prélever des informations* explicites).

SAVOIR-FAIRE

→ Prélever des informa-
tions explicites.
[2.3.4]

P2

Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant.

Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée.

P1

Repérer, reformuler des informations explicites essentielles contenues dans un texte, sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant.

BALISES ET SENS



Repérer des informations explicites dans un texte, un message est un préalable au travail sur l'inférence* (Gaudreau, 2018) et un tremplin pour la création de représentations* mentales. Le travail de repérage des informations explicites est différent mais complémentaire en lecture et en écoute. En lecture, prélever des informations explicites est à la fois plus simple [2.3.4] et plus complexe qu'à l'écoute, car le décodage* constitue un obstacle chez certains élèves. Pour cette raison, cela se réalise – en P1 et en P2 – à partir d'un questionnement amené par l'enseignant.

En début d'apprentissage, il est important de se concentrer sur le repérage des informations essentielles à la compréhension du texte : qui ? où ? quand ? quoi ? Par un jeu de questions-réponses, il est possible d'amener les élèves à identifier les informations essentielles en laissant de côté les détails dans lesquels certains élèves peuvent se perdre. Il est important d'exercer cette habileté sur des genres* de textes différents (conte, lettre, invitation, affiche...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prélever des informations explicites

Étape 1 : illustrer l'intérêt de dégager des informations explicites au moyen d'un exemple vécu par l'enseignant



J'ai reçu une invitation. Quand je l'ai lue, j'ai cherché les informations importantes à retenir : qui ? où ? quand ? quoi ? Les bons lecteurs recherchent des informations importantes pour comprendre un texte.

Étape 2 : modéliser la stratégie « Les mots-clés » après la lecture d'un extrait de texte



Pour savoir si je comprends ce que je lis, je cherche les réponses aux questions essentielles : qui est le personnage ? où se situe l'évènement ? quand se passe l'évènement ? que se passe-t-il ?

Étape 3 : s'entraîner à rechercher les informations essentielles en duo, après la lecture d'un album



Dans cette histoire, entraînez-vous avec votre partenaire à chercher les informations aux questions : qui sont les personnages ? où cela se passe-t-il ? quand ? qu'est-ce qui se passe ?

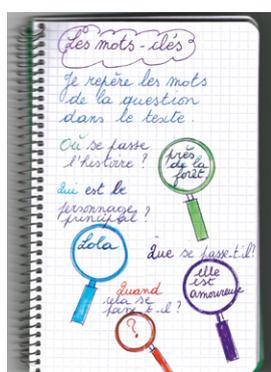
Étape 4 : identifier des informations explicites avec l'aide de l'enseignant



Après la lecture, quelles sont les informations importantes retenues par chaque duo ? Sont-elles toutes essentielles ? Répondent-elles toutes à nos questions ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Mon carnet de stratégies



Après ma lecture, je sais
Qui a fait quoi, quand et où ?

De QUI parle-t-on dans l'histoire ? ?

De QUOI parle-t-on ? ?

QUAND l'histoire se déroule-t-elle ? ?

Où l'histoire a-t-elle lieu ? ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) (P4)/dans un écrit (papier ou numérique fourni par l'enseignant) (P6).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.5 Élaborer des inférences



SAVOIR

✓ Stratégies/Habilités*
de compréhension.
[2.3.5]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : lire entre les lignes (élaborer des inférences*).

SAVOIR-FAIRE

→ Élaborer des inférences.
[2.3.5]

P1-P2

Déduire une information* implicite en reliant deux informations* explicites proches dans le texte.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

BALISES ET SENS



(suite de [2.2.5]) Inférer est une habileté qui permet d'entrer de manière autonome dans la compréhension de textes. Les ressources cognitives mobilisées pour inférer à l'écoute et en lecture sont identiques (Gaudreau, 2018). Par contre, la compréhension de textes et la compréhension de phrases isolées ou de devinettes ne requièrent pas la mobilisation des mêmes ressources attentionnelles (Goigoux et al., 2016). Ce n'est pas parce qu'un élève est capable d'inférer dans une phrase ou dans une devinette qu'il sera capable d'inférer dans un texte. Il est donc essentiel d'entraîner l'inférence sur des textes.

Les habiletés* de compréhension, dont élaborer des inférences, ne se développent pas d'elles-mêmes (Donohue, 2012). L'aptitude à inférer s'améliore par l'enseignement de stratégies* de lecture (attribuer un état mental aux personnages à l'aide d'un référentiel d'émotions, utiliser une bulle de pensées...). Par ailleurs, il est intéressant de proposer aux élèves des supports visuels afin qu'ils se créent une représentation imagée, concrète du mécanisme de l'inférence.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer des inférences

Étape 1 : modéliser la procédure d'inférence en mettant un haut-parleur sur sa pensée¹



Pour lire entre les lignes et comprendre ce qui n'est pas écrit :

1. je cherche ce que le texte dit à un endroit ;
2. je cherche ce que le texte dit à un autre endroit ;
3. Je découvre une nouvelle information.

Étape 2 : s'exercer à inférer en groupe avec l'aide de l'enseignant



Quels indices dans le texte ou sur l'image vous permettent de répondre à cette question ? Montrez-moi.

Quelle information avez-vous découverte ? Comment ?

Étape 3 : s'entraîner à inférer en autonomie



Bravo, tu as trouvé des indices pour découvrir de nouvelles informations. Pour celles qui te posent encore problème, demande de l'aide à un autre élève. Tu peux aussi utiliser tes « super pouvoirs ».

Étape 4 : structurer ce que l'on a appris



Pourquoi faut-il parfois « lire entre les lignes » ? Où as-tu trouvé les informations qui t'ont permis de comprendre ce qui n'était pas dit dans le texte ? Comment les as-tu mises en relation ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Leçon
à manipuler



Mes super pouvoirs pour comprendre

Plaquettes qui reprennent les différentes stratégies de compréhension avec une explication synthétique pour chaque stratégie



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déduire des informations implicites en reliant des informations explicites proches ou éloignées, des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde (P4-P6).

1. BROWNE, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. L'École Des Loisirs.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.6 Percevoir le sens global



SAVOIR

- ✓ Stratégies/Habilités*
de compréhension.
[2.3.6]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité : résumer (percevoir le sens global).

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir le sens global.
[2.3.6]

P1-P2

Formuler l'idée principale d'un texte.
Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré.
Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte.
Reformuler ou exécuter un enchaînement de deux consignes écrites.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

BALISES ET SENS



(suite de [2.3.6]) En lecture, le travail sur la compréhension globale porte sur l'identification de l'idée principale, la chronologie, les liens logiques entre les idées et la réaction à plusieurs consignes. En début d'apprentissage, des outils peuvent aider les élèves à structurer leur rappel de la chronologie ou des liens logiques : la corde du conteur, l'utilisation contrainte d'un connecteur* logique fréquent (*ensuite, après, finalement ; car, mais, donc...*). Les dispositifs de lecture coopérative permettent également de construire collectivement et en interaction le sens global à l'écrit. Les élèves reconstruisent un texte dont chacun n'a qu'une partie : ils sont obligés de s'écouter et de mémoriser ce qui est dit (Brumont, 2010).

La compréhension des consignes demande une attention particulière, car elle favorise l'autonomie et les apprentissages (Zakharouch, 2004). C'est un genre* de textes à part entière, qui est travaillé spécifiquement à partir de la P3. En P1-P2, le travail porte sur des consignes simples.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir le sens global

Identifier le thème principal des livres lus en classe tout au long de l'année



Quel est le thème principal abordé dans le livre que nous venons de lire ? Pourquoi ? Par quel mot pourrions-nous la résumer ?

Exécuter un enchaînement de deux consignes lues dans le cadre d'ateliers tournants en éducation physique



5 ateliers sont préparés dans la salle. Près de chacun d'eux, deux consignes sont écrites. Lisez-les et faites l'exercice. Zahia, je vois que tu ne fais pas correctement l'exercice, va relire la consigne.

Lire les images d'une histoire séquentielle et la reformuler à ses camarades en utilisant la corde du conteur



Que racontent ces images ? Que se passe-t-il au début de l'histoire ? Et après ? Et à la fin ? Utilise la corde du conteur. Prends-la dans tes mains et à chaque nœud, raconte une partie de l'histoire.

Après lecture autonome d'un album, formuler des phrases en utilisant des liens logiques imposés sur des cartes¹



Tu as pêché la carte « pour ». Invente une phrase qui parle du livre que tu as lu en utilisant le mot « pour ». Refais le même exercice avec une autre carte.

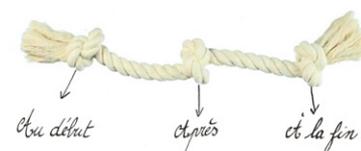
Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les thématiques abordées dans les livres de l'année

La VIE dans les LIVRES



La corde du conteur



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques et logiques) (P4) ;
- utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence et exprimer le sens global du document (P6).

1. FRAIPONT, C. (2018). *Petit Poilu Poche - Le prince des oiseaux*. Dupuis Jeunesse.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire



SAVOIR-FAIRE

→ Distinguer le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel).

[2.3.7]

ATTENDU

P1-P2

Dégager et reformuler :

- les éléments réels d'un récit ;
- les éléments imaginaires d'un récit.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique



BALISES ET SENS



Le réel (factuel) est ce qui existe dans les faits ou ce qui est conforme à la réalité. **L'imaginaire** (fictionnel) est ce qui n'existe que dans l'esprit, sans réalité, ce qui est fictif.

Un même récit peut comporter des éléments réels et des éléments imaginaires. En effet, les auteurs utilisent le quotidien, s'inspirent de faits historiques, ancrent leur récit dans le temps pour écrire des fictions. Ainsi, dans certains albums de littérature de jeunesse, des personnages fictifs vivent des aventures fictives dans un univers de référence réel (durant la guerre, dans un château-fort...). Apprendre aux élèves à distinguer ce qui dans ces récits relève du réel et de l'imaginaire est fondamental. En P1-P2, l'élève apprend à distinguer et à classer, par confrontation avec ses pairs, les éléments réels et les éléments imaginaires d'un récit. À partir de la P3, il apprendra à distinguer les éléments vraisemblables ou invraisemblables.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel)

Après plusieurs lectures sur le thème du loup, trier des représentations de celui-ci et des documents réels¹



Comment vas-tu classer ces loups ? Quelles images représentent de vrais loups ? Que dire des personnages des albums que nous avons découverts ?

Citer des indices qui permettent de dire que l'histoire est imaginaire



Suite à la lecture de l'album, penses-tu que cette histoire est imaginaire ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

Choisir des livres permettant de créer une fiche documentaire sur la forêt²



Quel livre nous permet d'avoir le plus d'informations réelles sur la forêt ?

Pourquoi choisis-tu ce livre ? Quels types d'informations penses-tu y trouver ? Des faits réels ? Qu'est-ce que cela va t'apprendre ?

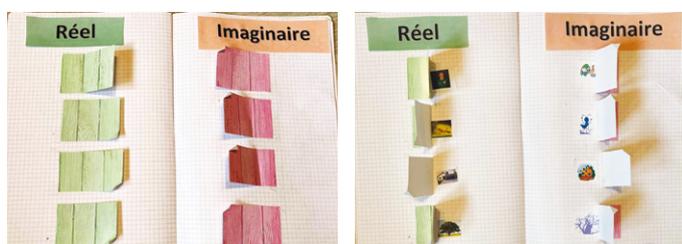
Lire la recette farfelue de la sorcière et identifier si elle est réelle ou imaginaire



Pourquoi ne pouvons-nous pas réaliser la recette de la sorcière ?

As-tu déjà mangé de la bave de goblin ? Pourquoi ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



réel	imaginaire
l'est la réalité	le n'est pas la réalité
ça existe	ça n'existe pas
l'est un fait	le n'est pas un fait
ça a eu lieu	ça ne s'est pas passé



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel), le vraisemblable et l'invraisemblable (P4-P6).

1. POILLEVÉ, S., YALLEC, O. *Le plus féroce des loups*. Père Castor - SHIREEN, N. (2011). *Petit loup gentil*. Nathan - RAMOS, M. (2002). *C'est moi le plus fort*. L'École Des Loisirs - LALLEMAND, O., THUILLIER, E. (2013). *Le loup qui voulait être un artiste*. Auzou.

2. METTLER, R. (2010). *Le grand livre de l'arbre de la forêt*. Gallimard Jeunesse - BROUILLARD, A. (2016). *La Grande Forêt - Le pays des Chintiens*. L'École Des Loisirs - HAYASAH, E. (2018). *Regarde dans la forêt*. Nathan - LUNEAU, P. (2018). *Tous dehors en forêt !*. Salamandre - PERROT, J. (2018). *Le guide nature en forêt*. Salamandre - BONCENS, C. (2011). *Dans la forêt... Histoires boisées du marchand de sable*. Beluga.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.8 Relier le texte et les illustrations

SAVOIR

✓ Stratégies/Habilités*
de compréhension.
[2.3.8]

ATTENDUS

P1-P2

Nommer la stratégie/habilité* : relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).

SAVOIR-FAIRE

→ Mettre en relation le
texte et les illustrations.
[2.3.8]

P1-P2

Relier les informations* explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.

BALISES ET SENS



Chaque album, chaque roman illustré, chaque bande dessinée, chaque texte informatif... met en œuvre une relation forte entre le texte et l'illustration. Cette relation peut être de trois types (Taveron, 2002) : l'illustration peut « redire » le texte (rapport de redondance), compléter le texte (rapport de complémentarité) ou donner des informations contradictoires au texte (rapport de disjonction). En fonction de l'analyse du rapport texte-illustration par l'enseignant, différentes modalités de lecture aux élèves peuvent être envisagées (cf. **Introduction « Écouter »**).

Dans un premier temps, il importe de faire découvrir aux élèves que les illustrations sont une aide pour confirmer une information (rapport de redondance) ou vont plus loin que le texte (rapport de complémentarité). Plus tard, ils décriront par eux-mêmes les types de relation entre le texte et les illustrations (P4).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Mettre en relation le texte et les illustrations

Répondre à des questions de compréhension qui nécessitent de relier le texte et l'image d'une histoire¹



Dans la phrase que tu as lue, on ne dit pas qui est Siméon. Observe les images avec ta loupe. Quel indice t'indique qui il est ? Pourquoi penses-tu que Siméon est le doudou de Célestine ?

Repérer, grâce aux illustrations, les informations recherchées dans un livre animalier²



Regarde attentivement toutes les illustrations. Retrouve l'endroit où l'on explique ce que le chamois mange. Pose ta loupe sur l'image près de laquelle tu penses trouver l'information. Vérifie en lisant.

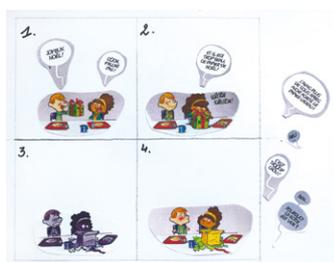
Associer le texte d'un bulletin météo à l'image qui l'illustre



Quelle carte correspond à l'information lue ? Comment le sais-tu ? Que te donne la carte comme autres informations ?

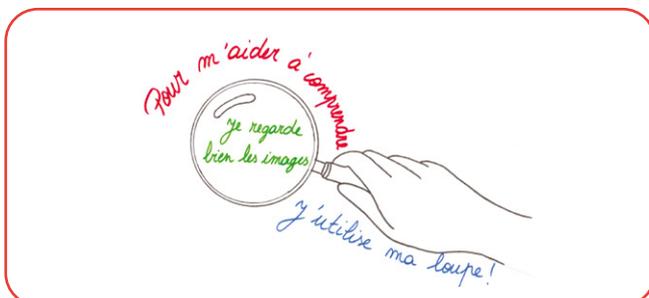
Ce matin, il pleuvra sur toute la Belgique.

Placer correctement des phylactères sur une planche de bande dessinée



Pourquoi places-tu la bulle « Joyeux Noël » au-dessus du petit garçon de la première case ? Place les autres bulles dans la bonne case.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique (P4-P6).

1. VINCENT, G. (2014). Ernest et Célestine : Ernest et Célestine vont pique-niquer. Casterman.
 2. WAKOU (2021). Le chamois, petit prince des montagnes n° 382. Milan.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension – interprétation)



SAVOIR-FAIRE

→ Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).

[2.3.9]

→ Pratiquer une lecture participative.

[1.3.1 - 2.3.9]

→ Pratiquer une lecture distanciée.

[2.3.9]

ATTENDUS

P1-P2

Construire le sens du message en restant fidèle au contenu.

P2

Exprimer **une impression, une opinion**, un ressenti, un avis.

P1-P2

Partager ses impressions.

P1

Exprimer un ressenti, un avis avec un support.

P2

Identifier le narrateur.
S'interroger sur l'intention* de l'auteur.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 4.1 : Construire une pensée autonome et critique



BALISES ET SENS



(suite de [2.3.9]) La lecture littéraire est caractérisée par un va-et-vient entre deux modalités de lecture : **une lecture participative**, centrée sur les impressions et ressentis du lecteur, et **une lecture distanciée**, centrée sur l'analyse du texte. Un « lecteur confirmé » (FWB, FRALA, 2022) va bien au-delà du respect du sens littéral (droits du texte). Il est capable de prendre de la hauteur par rapport au texte en donnant un avis sur sa lecture, en exprimant un ressenti (lecture participative, affective), ainsi qu'en décrivant les procédés de construction du texte (lecture distanciée).

La lecture littéraire est porteuse de plaisir et de motivation. Le goût de lire est – notamment – amené chez les élèves par l'organisation d'activités qui favorisent les interactions orales et les discussions entre pairs. Les élèves échangent sur les sentiments, les émotions, qui les ont accompagnés lors de la lecture. Ces échanges dans lesquels les élèves peuvent poser des questions et expliquer leur interprétation renforcent la compréhension*, permettent de trouver ou de renforcer la motivation. Ils amènent à adopter une posture de lecteur actif et curieux.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Pratiquer une lecture participative
Pratiquer une lecture distanciée

Placer dans son portfolio¹ personnel les livres du mois que l'on a préférés et commenter



Choisis les images des couvertures de livres que tu as préférés ce mois-ci. Colle-les dans ton portfolio. Dessine ou écris un avis et attribue-leur un nombre d'étoiles.

Présenter aux autres élèves un livre qui a reçu la note maximale dans le portfolio



Tu as mis 5 étoiles à ton livre ! Organisons un groupe de discussion pour présenter ce livre à tes camarades.

Identifier les indices qui permettent de relier le texte à son message (morale...) et en discuter



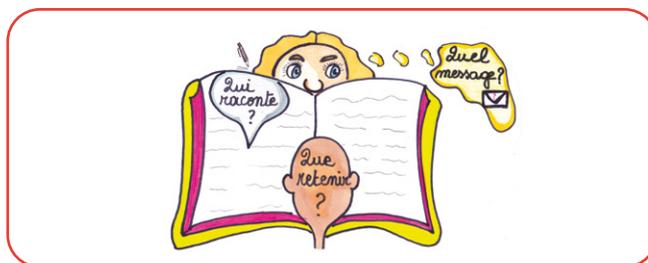
Dans « Le Lion et le Rat », nous avons découvert le message. Que signifie-t-il ? Quels éléments du texte nous aident à le comprendre ?

Comparer deux albums² afin de comprendre la notion de point de vue et la place du narrateur



Quelles différences y a-t-il entre l'histoire « Le loup est revenu » et « Je suis revenu » ? Qui raconte chaque histoire ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dégager les valeurs défendues dans un document. Associer des intentions (des valeurs P6) à un personnage. Déterminer si le point de vue de l'auteur est objectif. Distinguer faits et opinions. Dire comment la forme et les procédés utilisés contribuent au sens du texte (P4-P6) ;
- comparer la vision du monde proposée à sa vision personnelle (P6).

1. Un portfolio comporte des catégories, permet de classer les traces des lectures. Par exemple, « mon livre coup de cœur », « un livre que je n'ai pas aimé », « un livre qui m'a surpris », « un livre que j'ai trouvé très beau »... [VT 1]
2. PENNART, G. (1994). *Le loup est revenu !*. L'École Des Loisirs./Pennart, G. (2000). *Je suis revenu !*. Kaléidoscope.

3.4 DÉGAGER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIR-FAIRE

- Identifier le genre* d'un texte.
[2.4.1]

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[1.4.2 - 2.4.1 - 4.4.1]

ATTENDUS

P2	Dégager les caractéristiques de la structure* dominante d'un texte afin d'en identifier le genre [Annexe 1].
P1-P2	Identifier le titre. Distinguer le titre et le (corps du) texte.
P2	Identifier un référent et sa reprise* anaphorique.
P1-P2	Repérer la(les) voix du (des) locuteur(s).
P1	Associer <ul style="list-style-type: none"> • un pronom personnel à un personnage du texte ; • un substitut* lexical à un personnage du texte.

BALISES ET SENS



Chaque texte est écrit en fonction d'une intention*, suit une structure et appartient à un genre. **Un genre de texte** regroupe des textes ayant des caractéristiques communes. Ces caractéristiques peuvent être de différents ordres (communicationnel, textuel...) (FWB, FRALA, 2022). Il existe des genres écrits (l'album, la recette...) et des genres oraux (le conte oralisé, l'exposé...).

Une structure dominante de texte est la manière dont les idées sont organisées dans un texte. Elle correspond au type* de texte. Il existe cinq structures de textes : argumentative, descriptive, dialoguée, explicative et narrative. Une structure actualise un ou plusieurs plans de texte, modèles d'organisation.

Le genre de texte est la porte d'entrée des apprentissages et des observations ; les caractéristiques qui différencient les types de textes ne feront en aucun cas l'objet d'un apprentissage formel. Chaque année, des genres de trois structures dominantes différentes seront travaillées en prenant soin d'aborder des genres écrits et des genres oraux. Les cinq structures dominantes seront étudiées sur l'ensemble de la P1 et de la P2 **[Annexe 1]**.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier le genre d'un texte

Étape 1 : après la découverte de l'affiche d'un spectacle vu, observer d'autres affiches et identifier des caractéristiques communes



Chaque groupe a reçu 5 affiches dont certaines en langue différente de la langue d'enseignement. **[EL 2.1]**

Observez-les par groupe et repérez ce qu'il y a d'identique ou de différent.

Étape 2 : mise en commun des découvertes de chaque groupe en groupe classe



Quels sont les points communs entre chaque affiche ? Quelles sont les différences ?

Étape 3 : entourer sur chaque affiche les caractéristiques communes découvertes lors de la recherche et de la mise en commun



J'ai inscrit au tableau toutes les similitudes que vous avez découvertes : le titre, la date, l'heure, le lieu...

Entourez à l'aide de marqueurs de couleur ces éléments sur chaque affiche et nommez-les.

Étape 4 : créer la boîte « l'affiche » représentant les caractéristiques communes du genre



Comme nous l'avions fait pour les recettes, créez par groupe une boîte « affiches ». Dessinez et écrivez les caractéristiques à retenir.

Pliez et rangez les affiches à l'intérieur.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser les termes du support de lecture (paratexte*) : titres, sous-titres, paragraphes ;
- utiliser les organisateurs textuels pour construire la cohérence (P4-P6) ;
- d'affiner ses pratiques d'écriture, de lecture et de communication orale sur des textes de plus en plus longs, plus complexes, plus hybrides et plus résistants.

3.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

3.5.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIRS

- ✓ Lexique courant.
[1.5.1 - 2.5.1 - 4.5.1]

- ✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 2.5.1 - 4.5.1]

ATTENDUS

P2 Connaître **les mots** de la liste des mots à haute fréquence [Annexe 2].

P1-P2 Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe.

P1 Connaître **50 % des mots** de la liste des mots à haute fréquence.

P1-P2 Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

3.5.2 Établir des relations entre les mots

SAVOIRS

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[1.5.2 - 2.5.2 - 4.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 2.5.2 - 4.5.2]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.
[4.5.2]

- ➔ Dégager des régularités.
[4.5.2]

- ➔ Observer le fonctionnement de la langue.
[2.5.2 - 4.5.2]

ATTENDUS

P2 Connaître des mots contenant des graphèmes* fréquents (simples ou complexes).

P1-P2 Connaître la notion de famille* de mots.
Connaître les lettres muettes :
• qui marquent un lien avec une famille de mots ;
• qui ne sont pas porteuses de sens.

P1-P2 Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.

P1-P2 Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu à partir de sa forme et le vérifier.

P1-P2 Observer (verbaliser) que les mots qui appartiennent à une même famille morphologique ont un lien de sens.
Observer (verbaliser) que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de la même famille morphologique.

P1-P2 Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits.
Observer les détails orthographiques : accents, cédille...
Comparer la forme écrite d'un mot à sa forme orale et relever les différences.

BALISES ET SENS



Le lexique est composé de dizaine de milliers de mots et certains mots connaissent plusieurs sens. Il est nécessaire que les élèves structurent cette masse d'informations lexicales (Goigoux et al., 2018). Plusieurs démarches permettent cela : catégoriser*, créer des constellations de mots, relier les mots par des liens de sens (sens proche ou identique, sens opposé, terme générique) ou par famille morphologique [2.5.2]... Ce sont des leviers pour le développement du vocabulaire : les nouveaux mots appris viendront se greffer à ces réseaux de mots. La mise en mémoire sera grandement facilitée.

Par ailleurs, il est essentiel que ces activités de « mise en relation » de mots se fassent à partir de mots connus des élèves et qu'elles ne se limitent pas à la classe des noms (Bentolila, 2013). Les verbes et les adjectifs fréquents doivent également être travaillés et servir de points de départ aux différentes démarches de structuration du vocabulaire.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens

Étape 1 : énoncer oralement les mots déjà-là à partir du mot choisi et les répertorier au TN



Réfléchis seul à 5 mots qui te font penser au mot « marcher ». Je les écris au tableau pour ne pas les oublier.

Étape 2 : classer les mots par groupe et mettre en commun les différents classements



Classez ces mots en donnant un nom à chaque colonne. Un mot peut se trouver dans plusieurs colonnes. Quels mots avez-vous regroupés ? Pourquoi ce groupe a mis ces mots-là ensemble selon vous ?

Étape 3 : enrichir collectivement la liste grâce à des supports et à un questionnement proposés par l'enseignant



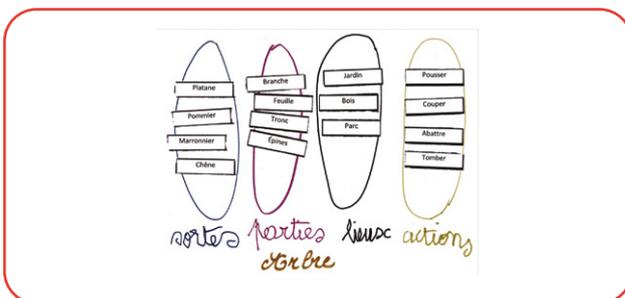
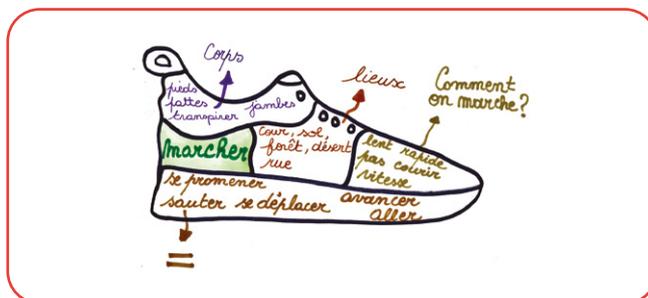
Observe les images. Quel mot peut-on ajouter dans nos listes ? À quel endroit ? Quelles catégories peut-on ajouter ? Y a-t-il d'autres actions qui veulent dire « marcher » ?

Étape 4 : dicter une phrase à l'enseignant en utilisant les mots ayant émergé et l'enrichir



Invente une phrase oralement. Par quoi pourrais-tu remplacer « dans la forêt » ? Quand marche-t-il ? Par quel mot peut-on remplacer « marche » ? ...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités (synonymes, ordre d'intensité, dérivés, particularités orthographiques, préfixes, suffixes) (P4-P6) ;
- justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur le préfixe ou le suffixe (P6).

3.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités

SAVOIR-FAIRE

→ Observer le fonctionnement de la langue.

[1.6.1]

→ Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens du message lu.

[2.6.1]

ATTENDUS

P2

Repérer des différences et des similitudes de formes dans des phrases écrites (en prenant distance par rapport au contenu).

Observer la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s ».

Observer la règle générale de formation du féminin en « e ».

P1-P2

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales :

- du singulier/pluriel (nombre) ;
- du masculin/féminin (genre).

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales dans le message lu :

- de personne et de nombre ;
- du présent, du passé, du futur (temps).

Repérer les pronoms personnels.

BALISES ET SENS



(suite de [2.6.1]) En lecture, dès la P1, les élèves apprennent à repérer les modifications graphiques entre deux énoncés proches (*chat, chats ; lecteur, lectrice ; mange, manges, mangent...*), à réfléchir dessus, à leur donner du sens et à les verbaliser (Pothier & Pothier, 2008). Ils découvrent ainsi la notion d'accord*.

À partir de la P2, en parallèle avec le travail sur la compréhension de l'accord vu comme un échange d'informations, un travail d'observations des marques d'accord est mené avec les élèves. Dans un premier temps, au niveau des marques nominales, il porte uniquement sur l'ajout du « s » du pluriel et sur le « e » du féminin. Peu à peu les élèves sont ainsi amenés à comprendre pourquoi et comment les mots changent de forme (Cogis, 2005). Il n'est pas nécessaire de savoir identifier/nommer un nom, un verbe... pour travailler sur les nuances apportées par les marques.

Par ailleurs, les élèves sont capables de placer des accords avant d'avoir compris qu'ils marquent le pluriel : en fait, ils retiennent davantage des contextes que des règles (Fayol & Jaffré, 2008).

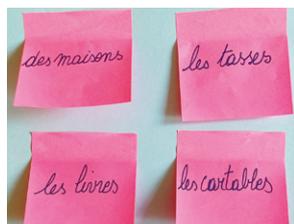


PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Observer le fonctionnement de la langue

Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens du message lu

Observer la marque du pluriel à partir d'une série de mots et en collecter d'autres



Observe ces mots. Qu'ont-ils en commun ? Pourquoi finissent-ils tous par « s » ?

Dans la classe/dans tes référentiels, trouve un maximum de mots où tu peux dire qu'ils sont/qu'il y en a plusieurs ?

Surligner les changements entre deux phrases et dire ce qui change



Quelle différence vois-tu entre ces deux phrases ? Y a-t-il des mots qui changent ? Lesquels ? Pourquoi ? Comment changent-ils ?

Se poser collectivement des questions sur les indices verbaux à partir de phrases issues d'une lecture d'album [2.6.1]'



À quel moment se passe l'histoire ?

Si elle se passait l'année dernière, comment la raconterais-tu ?

J'écris la phrase du livre au tableau et celle que tu viens de dire. Qu'est-ce qui change ?

Entourer les pronoms personnels (sans les nommer) dans un texte lu en classe

Le facteur arrive chez Madame Anna. Il sonne à la porte car, aujourd'hui, il apporte un colis spécial. C'est Marc qui lui apporte ce joli paquet car elle l'a son anniversaire.

Elle remarque le facteur et ferme la porte.

« Je suis impatiente de savoir ce qu'il y a l'intérieur. Tu as une idée Marcel ? »

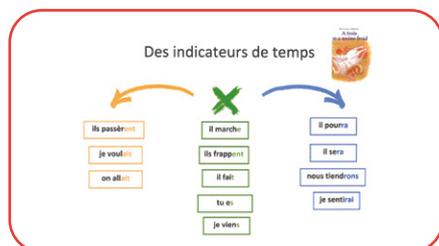
Marcel, c'est son chat.

Elle prend une paire de ciseaux et s'empresse de couper la feuille qui entoure le colis. « Marc est tellement gentil. Il se souvient toujours à mon anniversaire. »

Dans le texte, des mots sont soulignés [certains verbes], entoure les mots dont ils dépendent.

Modifie un mot que tu as entouré et lis la phrase en effectuant les modifications.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales (audibles) dans le message entendu ou lu :

- de personnes et de nombre (P4-P6) ;
- de temps (présent, imparfait, futur simple, conditionnel présent) (P4).

1. DEVERNOIS, E. et GAY, M. (2018). *À trois on a moins froid*. L'École Des Loisirs.

3.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

3.8.1 Apprécier, agir, réagir



SAVOIR

- ✓ Culture littéraire.
[2.8.1]

ATTENDUS

- P1-P2** Connaître des œuvres du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école.
Connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

SAVOIR-FAIRE

- Élargir sa connaissance du monde.
[1.8.1 - 2.8.1]

- P1-P2** Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.

- Se construire une identité* de lecteur.
[1.8.1 - 2.8.1]

- P1-P2** Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques...) pour identifier ses préférences (auteur, genre*...).

- Réfléchir à sa pratique de lecteur.
[1.8.1 - 2.8.1]

- P1-P2** Nommer les stratégies de compréhension mises en œuvre.
Vérifier le maintien du but de lecture assigné.
Constater ses difficultés en lecture.

3.8.2 Vérifier et ajuster sa production

SAVOIR-FAIRE

- Réviser sa production écrite.
[4.8.2]

ATTENDUS

- P1-P2** Relire son écrit en vérifiant si son contenu correspond à l'intention* poursuivie.

- Communiquer sa production écrite.
[4.8.2]

P2

- Corriger un mot dont l'enseignant a indiqué un emploi erroné.
Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue de la partager.

P1

- Partager et publier une production de son choix corrigée avec ou par l'enseignant.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



L'identité de lecteur est l'ensemble des rapports qu'un lecteur entretient avec la lecture. Elle se construit dès l'enfance – à l'école et en dehors – et est constituée d'éléments variés : les souvenirs de lecture, l'intérêt pour la lecture, les goûts et les préférences de genres, les manières de lire... Les élèves apprennent à reconnaître les genres littéraires et à identifier ceux qu'ils préfèrent à partir de leurs connaissances culturelles (littéraires, scientifiques...) : ils se construisent une « bibliothèque intérieure ».

L'identité de lecteur ne se construit pas seul. Le rôle de l'enseignant est primordial. Il peut mettre le lecteur face à des choix lors d'un « tournoi de livres », poser des questions sur les lectures, proposer des présentations de livres... Il doit aussi élargir leur horizon culturel en leur faisant découvrir des thèmes, des genres avec lesquels ils ne sont pas familiers mais qu'ils peuvent apprécier malgré tout. Il peut être intéressant de créer avec les élèves un carnet de lectures ou un portfolio [3.3.9] qui leur permet de garder des traces et d'exprimer leurs préférences.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Se construire une identité de lecteur

Apporter son livre préféré de la maison, le lire ou le présenter aux autres en justifiant son choix¹ [VT 1]



Présente ton livre aux autres élèves et explique-leur pourquoi c'est ton préféré. Qu'aimes-tu dans ce livre ? Est-ce ton seul livre préféré ?

Faire un choix parmi deux livres dans le cadre d'un tournoi de livres²



Les livres parlent tous de « c'est quoi une bonne histoire ? ». Vote pour ton livre préféré. Souviens-toi des droits du lecteur : le droit de ne pas lire, le droit de ne pas lire jusqu'au bout...

Référencer toutes les lectures découvertes en classe dans un « carnet de lectures »



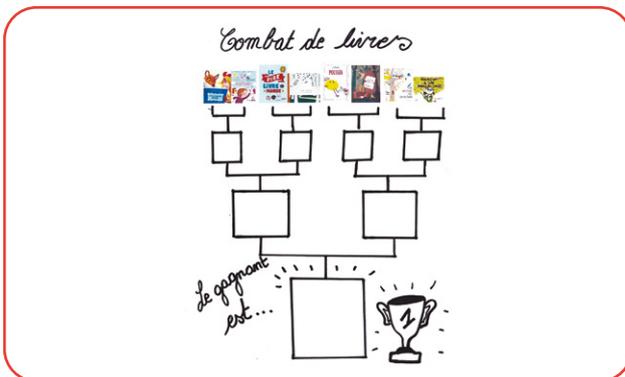
Dans ton carnet, colle la couverture du livre que nous avons découvert aujourd'hui. Colorie le nombre d'étoiles correspondant à ton appréciation. Donne ton avis en une phrase.

Après avoir consulté un livre, compléter la fiche « avis » avant de le remettre dans la bibliothèque



Maintenant que tu as lu ce livre, complète la petite fiche qui se trouve à l'intérieur afin que tes camarades puissent connaître ton avis lorsqu'ils choisiront ce livre à leur tour.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...) (P4-P6).

1. Cette piste peut être mise en place dans le cadre de l'EL : l'élève apporte un livre dans sa langue et le présente dans la langue d'enseignement [EL 3.1]
2. WATTS, F., LEGGE, D. (2020). *C'est une histoire, Édouard !*. BROQUET – LEHRHAUPT, A. (2018). *Ça c'est une bonne histoire !*. GAUTIER-LANGUEREAU – MANCEAU, E. (2011) – *C'est l'histoire d'une histoire*. Milan – GRAVEL, E. (2019). *Le pire livre du monde*. Scholastic – CALI, D. (2019). *Poussin*. Sarbacane – ESCOFFIER, M. (2020). *La petite bûche*. D'eux – COPPO, M. (2018). *Une histoire très en retard*. Seuil Jeunesse – UNDERWOOD, D. (2019). *Panda a un problème*. Circonflexe.

4. ÉCRIRE

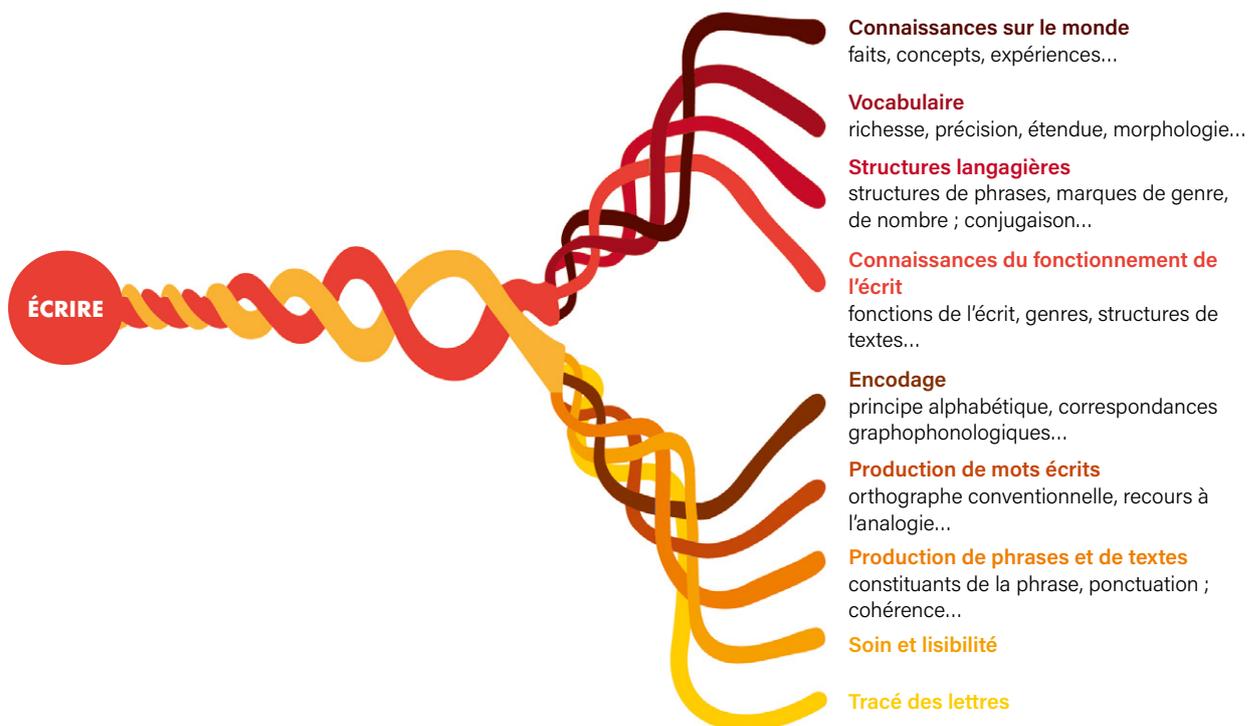
INTRODUCTION.....	109
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	113
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	114
ÉTAPE 1 – ORIENTER SON ÉCRIT.....	116
4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire.....	116
4.1.1 Caractériser la situation de communication.....	116
ÉTAPE 2 – CONSTRUIRE DU SENS.....	118
4.2 Apprendre et utiliser le code.....	118
4.2.1 Encoder les mots.....	118
4.2.2 Ponctuer.....	118
4.4 Assurer la cohérence du message.....	120
4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence.....	120
4.5 Utiliser les unités lexicales.....	122
4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.....	122
4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale.....	124
4.6 Utiliser les unités grammaticales.....	126
4.6.3 Utiliser la phrase.....	126
4.7 Assurer la présentation du message.....	128
4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique.....	128
ÉTAPE 3 – APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER.....	130
4.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif.....	130
4.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	130

INTRODUCTION

« ÉCRIRE »

Écrire, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, en respectant le code orthographique et la ponctuation. Écrire, c'est aussi tracer les lettres avec soin et lisibilité.

COMPOSANTES COMMUNES



COMPOSANTES SPÉCIFIQUES

1. Les composantes spécifiques au champ « Écrire »

L'encodage est la mise en correspondance des phonèmes* avec les graphèmes* de la langue. C'est la capacité de convertir des sons en graphies [4.2.1]. Comme le décodage, il repose sur la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes à la base du principe alphabétique.

La production de mots écrits est la capacité à orthographier correctement les mots en recourant au lexique mental ou à l'analogie*, à conjuguer et à accorder correctement les mots.

La production de phrases et de textes est la capacité à utiliser les constituants de la phrase en vue de produire du sens.

2. La « nouvelle » orthographe¹

En matière d'orthographe, c'est l'orthographe rectifiée de 1990 qui doit être enseignée (FWB, FRALA, 2022). Cela signifie notamment que :

- lorsqu'on enseigne un mot ou une règle touchée par la « nouvelle » orthographe, c'est celle-ci qui doit être enseignée ;
- lorsqu'un élève commet une erreur d'orthographe, c'est vers la forme rectifiée qu'il doit être orienté.

Dans tous les cas, il n'est pas autorisé de pénaliser l'élève qui utilise les graphies non rectifiées.

1. Pour davantage d'informations sur la « nouvelle » orthographe, voir les compléments au programme sur www.salle-des-profs.be

3. Facteurs favorisant l'apprentissage en ÉCRIRE

Tenir correctement son crayon et adopter une bonne posture

Une mauvaise tenue du crayon et/ou une mauvaise posture du corps peuvent entraîner une crispation de l'épaule, du poignet ou des doigts lors de l'écriture, ainsi que des douleurs. Idéalement le poignet n'est pas mobilisé lors du tracé de la lettre [4.7.1] : il est posé sur la table et glisse pour permettre à l'écriture de se dérouler. Le crayon se tient posé sur le côté de la dernière phalange du majeur et est tenu avec la pulpe du pouce. L'index vient ensuite se poser sans pression sur le crayon (Pierson, 2020).

Une bonne posture est également un facteur essentiel lors de l'écriture. Un élève est installé confortablement et adéquatement lorsque ses pieds peuvent être posés à plat sur le sol, les cuisses à peu près à angle droit et la table à hauteur du coude. Un coussin ou un marchepied peuvent aider à obtenir cette position si le mobilier de la classe ne le permet pas. Un cahier de petites dimensions favorise une bonne posture : le banc de l'élève n'est ainsi pas encombré et le cahier peut être placé dans la continuité de l'avant-bras.

Débuter l'encodage par des mots réguliers

En P1, les activités d'encodage de mots sont quotidiennes [4.2.1]. Elles se basent initialement sur des mots réguliers afin d'éviter que l'élève ne produise un mot mal construit et ne mémorise de manière implicite une orthographe erronée (Dehaene, 2011). Plusieurs critères peuvent guider le choix des mots à encoder (Larroque, 2020) : longueur du mot, présence de graphèmes* complexes, présence du mot dans la mémoire lexicale de l'élève, composition des syllabes* présentes dans le mot (les structures consonne-voyelle-consonne, comme dans « char », et consonne-consonne-voyelle, comme dans « blé », sont plus complexes à encoder que les autres)..

Pour choisir des mots adaptés aux connaissances des élèves et aux objectifs de l'enseignant, il est utile de se baser sur la *Liste orthographique* (MEES, 2019)². Cet outil propose des filtres par années, par emplacement dans le mot, par caractéristiques orthographiques...

Produire des phrases et des textes de manière précoce et régulière

Il est essentiel de ne pas attendre que l'élève soit capable d'encoder l'ensemble des correspondances graphophonétiques avant de lui faire écrire des phrases et des textes courts (Goigoux, 2004). C'est en écrivant de manière précoce et régulière qu'il comprend comment l'écrit fonctionne, qu'il prend des habitudes d'écriture, qu'il mémorise les mots à haute fréquence... Lors de ces temps d'écriture, le feedback de l'enseignant se concentre sur l'enseignement de la langue et des stratégies d'écriture : comment encoder les mots ? comment chercher dans un référentiel ? comment mieux structurer le texte ?...

Les écrits courts proposés aux élèves peuvent prendre différentes formes : atelier d'écriture (Calkins, 2017), texte libre (Freinet, 1960), atelier dirigé (Bucheton & Soulé, 2009), textes à contraintes (Ouzoulias, 2014)... Ces écrits courts sont complémentaires à la dictée* à l'adulte, qui ne doit pas constituer la seule activité de productions de textes des élèves.

Observer des textes-modèles

Pour apprendre à écrire, il faut... lire ! En début d'apprentissage, les élèves n'ont que l'oral comme modèle d'énonciation. Or, l'oral et l'écrit respectent des codes très différents. Afin d'outiller les élèves, il est intéressant d'observer et d'analyser – sous le guidage de l'enseignant - des textes-modèles choisis par l'enseignant pour leur représentativité (Colognesi & Lucchini, 2018). Ces textes-modèles peuvent être des textes issus de la littérature de jeunesse et/ou des textes d'élèves du même âge, peuvent être oraux ou écrits. Les textes-modèles peuvent être choisis pour leurs caractéristiques stylistiques ou lexicales (présence d'une tournure de phrase particulière ; emploi d'un vocabulaire précis...), leurs structures (silhouette de la lettre, récit en 3 temps...).

Par ailleurs, l'emploi de textes d'élèves dans ce panel offre un horizon de réussite aux élèves, leur donne des modèles jugés accessibles.

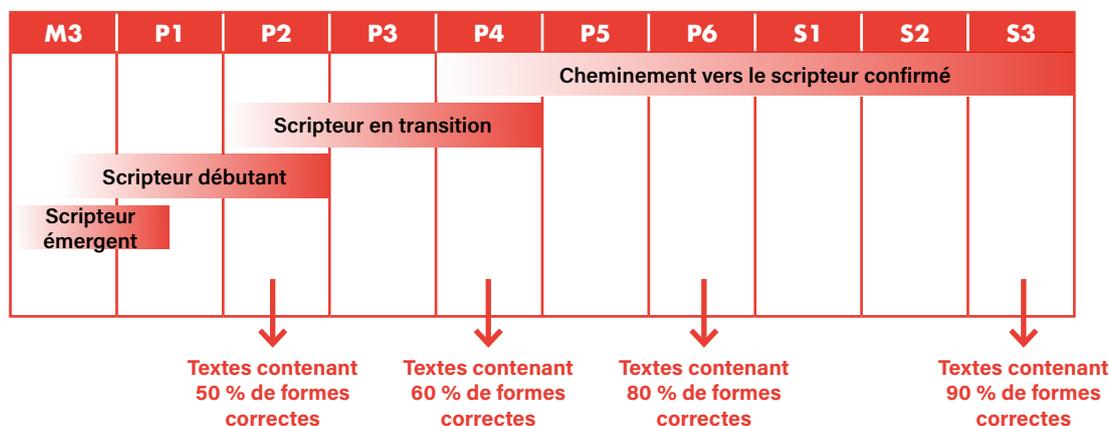
2. En ligne : http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

4. L'évolution du scripteur

L'apprentissage de l'écriture est un processus continu et évolutif. Il est possible de définir des niveaux de maîtrise au cours de l'évolution de l'élève dans sa compétence à écrire. Ces niveaux de maîtrise sont des étapes, des jalons dans la progression des apprentissages en écriture. Chaque niveau d'écriture est défini par des balises en fonction du degré de maîtrise attendu de l'élève tout au long de la scolarité. En écriture, ces balises sont décrites en termes de maîtrise des conventions de l'écrit et des composantes de la production d'écrits.

Comme en lecture, la progression des apprentissages en écriture n'est pas linéaire, elle est à envisager comme un continuum. Cela signifie qu'un élève peut, en fonction des composantes, se situer dans différents niveaux de maîtrise.

L'objectif de ces balises est double : offrir une progression à l'enseignant et aider à poser un regard diagnostique sur les compétences de l'élève. **En début de 1^{er} primaire**, l'élève est un scripteur émergent, voire un scripteur débutant. **En fin de 2^e primaire**, le niveau attendu pour chaque élève est le scripteur débutant. Certains élèves sont déjà des scripteurs en transition ; d'autres sont des scripteurs en transition dans certaines composantes seulement.



Le scripteur émergent

Au niveau des connaissances en lien avec le fonctionnement de l'écrit, le scripteur émergent – comme le lecteur émergent – commence à établir des relations entre l'oral et l'écrit (ce qui se dit peut être écrit) et découvre le principe alphabétique : à un graphème correspond un phonème. Il comprend également que l'écriture sert à communiquer un message à un destinataire.

Au niveau de l'encodage de mots, le lecteur émergent comprend le caractère permanent de l'écrit, connaît le sens de l'écriture, sait que les mots sont constitués de lettres... Il utilise des symboles (illustrations, traits, dessins) et quelques lettres conventionnelles, sans pour autant avoir une connaissance formelle des correspondances graphophonétiques. Son texte est souvent « lisible » uniquement par lui.

Le scripteur débutant

Au niveau des connaissances en lien avec le fonctionnement de l'écrit, le scripteur débutant maîtrise certains concepts liés à l'écrit (on écrit de gauche à droite, les lettres sont les éléments constitutifs des mots, caractère permanent de l'écrit).

Au niveau de l'encodage et de la production de mots écrits, le scripteur débutant apprend et commence à utiliser le code : il maîtrise un nombre important de correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet d'encoder des mots réguliers qu'il ne connaît pas. Il produit des mots écrits en utilisant son répertoire mental de mots écrits (sa mémoire) et en recourant à l'analogie. Peu à peu, le scripteur débutant progresse d'une orthographe phonologique, caractérisée par le fait que l'élève écrit ce qu'il entend (Cogis, 2005), à une orthographe conventionnelle. En fin de P1, il maîtrise 50 % des mots à haute fréquence [Annexe 2] ; en fin de P2, il maîtrise l'ensemble des mots à haute fréquence. Ses écrits personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 50 % de formes correctes.

Au niveau de la production de phrases et de textes, le scripteur débutant maîtrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et utilise certains organisateurs textuels (connecteurs de temps et d'énumération, emploi approprié de temps...). En 1^{re} primaire, il exprime ses idées dans des textes très courts ; en 2^e primaire, dans des textes courts. Ceux-ci sont généralement composés de phrases simples, comportant deux constituants en relation : *de quoi/de qui je parle* (groupe sujet) et *ce qu'on en dit* (groupe prédicat).

Au niveau du tracé des lettres, le scripteur débutant progresse dans l'automatisation de son geste graphique.

Par ailleurs, le scripteur débutant découvre les composantes de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction) et progresse dans leur gestion.

Le scripteur en transition³

Le scripteur en transition trace les lettres de manière lisible et automatisée. Il maîtrise certains facteurs d'organisation, de syntaxe et de cohérence. Il rédige des textes de plusieurs paragraphes et il maîtrise les composantes de la production d'écrits. Il utilise une variété de stratégies et de procédés utilisés par les autrices et les auteurs. Par ailleurs, ses écrits personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 60 % de formes correctes.

3. Des balises plus complètes du scripteur en transition sont présentes dans le *Programme de français* de 3^e et 4^e primaire.



COMPÉTENCES

C8 Produire un écrit

Écrire pour :

- informer ;
- donner du plaisir/
susciter des émotions ;
- persuader/convaincre ;
- enjoindre.



C9 Expliciter les composantes de sa production

Verbaliser les composantes de la production d'un écrit.

ATTENDUS

P1-P2

Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) :

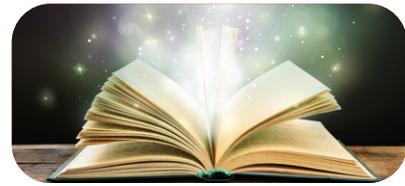
- en restant dans le sujet ;
- en tenant compte de l'intention et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ;
- en utilisant la majuscule et le point ;
- en respectant la segmentation en mots ;
- en orthographiant correctement les mots connus de la liste des mots à haute fréquence ;
- en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

P1-P2

En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre :

- planification ;
- mise en texte ;
- révision ;
- **correction (P2).**

CRÉATION D'UN LIVRE D'HISTOIRE SUR LE THÈME DE LA MAGIE



COMPÉTENCE

C8 Produire un écrit

Écrire pour donner du plaisir/susciter des émotions.

ATTENDU

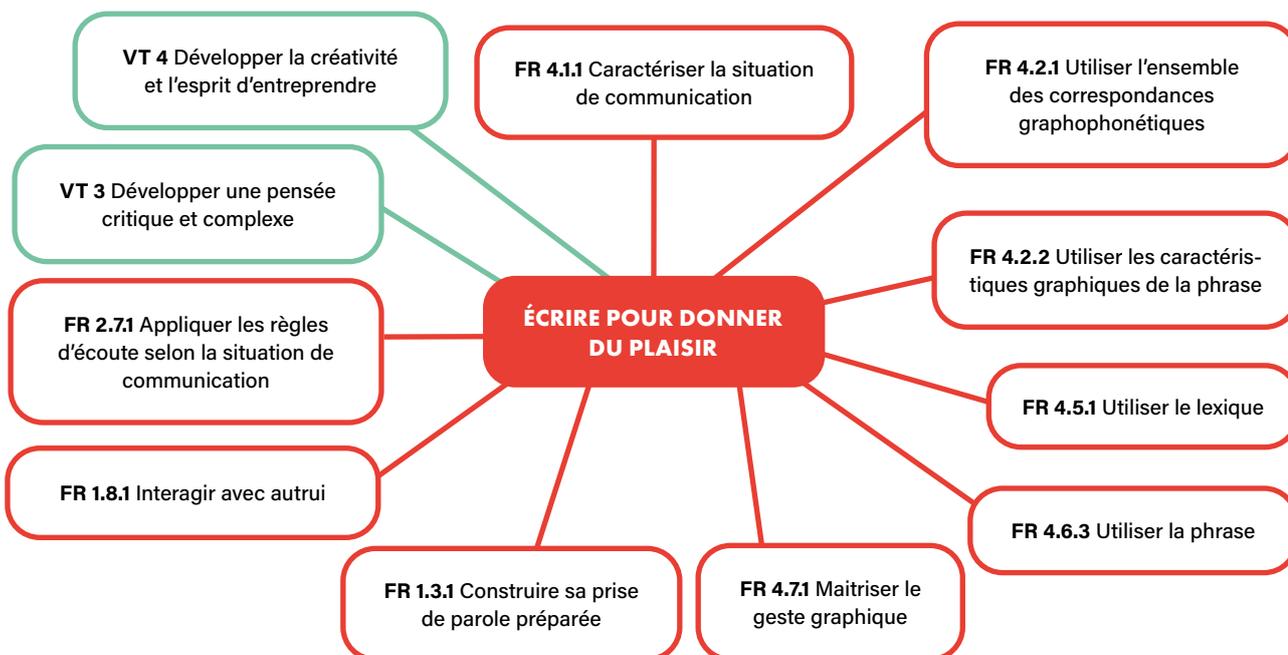
P2

Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) :

- en restant dans le sujet ;
- en tenant compte de l'intention* et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure* textuelle simple donnée ;
- en utilisant la majuscule et le point ;
- en respectant la segmentation en mots ;
- en orthographiant correctement les 50 mots connus de la liste des mots à haute fréquence ;
- en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Choisir l'idée.	Utiliser la méthode du melon pépin (cf. mise en situation).
Écrire seul.	Rédiger des histoires à plusieurs mains.
Maîtriser le vocabulaire.	Observer comment font les auteurs. Créer une banque de vocabulaire en fonction du thème.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Introduire le thème auprès de la classe : « Qu'est-ce que la magie pour vous ? Quel personnage vous fait penser à la magie ? Que pourrait-il arriver ? Etc. »
- Mettre les élèves en projet en listant des idées de rédaction sur le thème [4.1.1].
- Choisir un « pépin » à développer ou se les répartir collectivement.



Déroulement

<p>Étape 1 : réfléchir individuellement à des idées et les partager avec son partenaire d'écriture [VT 1-3]</p>	<p>Étape 2 : organiser son histoire en prenant en compte la structure* dominante</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ou dessiner sur une feuille ses idées à propos du sujet [4.1.1]. • Présenter ses idées d'histoire à son partenaire d'écriture [1.3.1], qui pose des questions pour enrichir les idées [1.8.1]. • Échanger les rôles [2.7.1]. 	<ul style="list-style-type: none"> • À partir des idées, organiser et rédiger les phrases [4.4.1]. • S'aider de la structure en 3 étapes [4.4.1], respecter les constituants de la phrase [4.6.1] et utiliser des connecteurs* [4.4.2].
<p>Étape 3 : vérifier sa production à l'aide des différents référentiels</p>	<p>Étape 4 : recopier la production dans le livre des histoires</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Consulter les référentiels : carnet de sons, mur* de mots, référentiels [4.5.1]. • Vérifier les majuscules et les points [4.2.2 - 4.6.1]. • Poser ses questions à l'enseignant. 	<p><i>- j'écris de la main droite</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopier son histoire dans le grand livre des histoires. • Veiller à ne pas faire d'erreurs, et s'aider de son « mémo de préparation » [4.7.1].



Prolongements possibles

- Lire les productions aux autres élèves de la classe/de l'école
- Illustrer les différentes histoires du livre
- Organiser une célébration pour fêter la publication du recueil

Autres idées d'activités de mise en lien

- Créer un livre de blagues et/ou de devinettes
- Écrire une planche de bande dessinée
- Rédiger un dialogue humoristique
- Inventer une comptine sur un air connu



4.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À ÉCRIRE

4.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication.
[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- ✓ Intentions de communication.
[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- ✓ Composantes de la production d'un message écrit.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Tenir compte des paramètres de la situation de communication.
[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- ➔ Planifier son message écrit en fonction de l'intention et du destinataire.
[1.1.1]

ATTENDUS

P2	Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?
P1-P2	Repérer la diversité des interlocuteurs : <ul style="list-style-type: none"> • connu/inconnu ; • familier/non familier.
P1	Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ?
P1-P2	Connaitre les intentions : <ul style="list-style-type: none"> • informer ; • donner du plaisir/ susciter des émotions ; • enjoindre ; • persuader/ convaincre.
P2	Nommer les composantes de la production d'écrit : planification, mise en texte, révision, correction .
P1-P2	Nommer les composantes de la production d'écrit : <ul style="list-style-type: none"> • planification ; • mise en texte ; • révision* ; • correction* (P2).
P1	Nommer les composantes de la production d'écrit : planification, mise en texte, révision.
P2	Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier son écrit.
P1-P2	S'adapter à la diversité des interlocuteurs : <ul style="list-style-type: none"> • connu/inconnu ; • familier/non familier.
P1	Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), pour planifier son écrit.
P1-P2	Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.

BALISES ET SENS



En écriture comme en lecture, analyser la situation de communication et déterminer les intentions d'un texte (informer, convaincre, donner du plaisir, enjoindre) sont des habiletés* essentielles. Elles aident à donner du sens aux tâches d'écriture. L'organisation de moments où l'élève a l'occasion de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire est primordiale. À partir de l'intention d'écriture qu'il se donne, l'élève va choisir et élaborer une structure* [4.4.1] au texte à rédiger (Giasson, 2012). Connaître les composantes de la production écrite (planification, mise en texte, révision*, correction*) amène de la clarté cognitive et permet à l'élève de se situer dans l'évolution de son travail de rédaction.

Utiliser un support (brouillon, schéma, dessin, liste...) développe la créativité de l'élève et l'aide à structurer ses idées. Par ailleurs, la collaboration entre élèves améliore les écrits : lister collectivement des idées, les trier, les expliquer oralement à un partenaire d'écriture... développent les compétences de chaque élève et améliore leur esprit critique.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Planifier son message écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire

Regrouper ses idées en les dessinant avant de rédiger le scénario d'un spectacle



Quelles marionnettes vas-tu choisir ? Que vont-elles faire ? Où ton histoire va-t-elle se dérouler ? Quel sera le problème ?
Dessine tes idées.

Rassembler des idées sur un thème à l'aide de son partenaire d'écriture



Vous allez devoir chacun écrire un court texte sur le thème du voyage à la mer. Dis à ton partenaire tes différentes idées. Il te pose ensuite des questions. Réponds, ensuite faites l'inverse.

Préparer l'écriture d'une phrase à l'aide de l'outil « inventeur d'histoires »



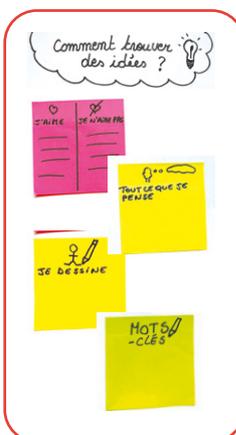
Pour préparer ton histoire, complète chaque post-it, soit à l'aide d'un dessin, soit à l'aide d'un mot, d'un morceau de phrase. Qui est le héros ? Que fait-il ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

Lister des idées collectivement autour de la sortie à la ferme et en développer une



Que retenir de notre visite à la ferme ? Quelles sont les choses qui t'ont marqué ? Que dire des animaux ? Quels événements t'ont fait rire ?
Nous allons trier nos idées.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Qui ?	1 ou	enfant	animal	créature
Quand ?	maintenant	il y a longtemps	futur	printemps/été/automne/hiver
Où ?	dans l'espace	à la campagne	en ville	
L'histoire	entre deux personnes	une personne seule	une personne et la nature	



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure* textuelle à produire. Tenir compte des freins et des facilitateurs de la communication (P4-P6).

4.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

4.2.1 Encoder les mots

SAVOIRS

- ✓ Correspondances graphophonétiques. [3.2.1]

ATTENDUS

P2 Connaître les correspondances graphophonétiques fréquentes (**simples ou complexes**).

P1 Connaître des correspondances graphophonétiques **rencontrées dans les référentiels de la classe**.

Connaître les graphèmes* fréquemment rencontrés (simples ou complexes).

- ✓ Termes du langage technique de la lecture - écriture. [3.2.1 - 4.6.3]

P1-P2 Désigner une lettre, une syllabe*, un mot, une phrase, une ligne, un texte.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des correspondances graphophonétiques (simples ou complexes).

P1-P2 Copier un mot et vérifier s'il est correctement recopié.

Encoder un mot :

- en effectuant les conversions phonème- graphème ;
- en utilisant sa mémoire ;
- en utilisant ses connaissances orthographiques.

4.2.2 Ponctuer

SAVOIR

- ✓ Caractéristiques graphiques de la phrase. [3.2.1]

ATTENDUS

P2 Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, **le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension**.

P1-P2 Désigner une minuscule, une majuscule.

P1 Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase. [3.2.1]

P2 Utiliser la majuscule, le point, **le point d'interrogation et le point d'exclamation** dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.

P1-P2 Utiliser la majuscule et le point dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.

P1 Utiliser la majuscule, le point dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.

BALISES ET SENS



L'encodage* et le décodage* sont les deux faces d'une même pièce. En P1, dès le début de l'année scolaire, les activités d'encodage sont quotidiennes et se font dans un constant aller-retour entre parler [1.2.1], écouter [2.2.1], lire [3.2.1] et écrire. Pour encoder un mot, l'élève utilise 3 moyens complémentaires : l'utilisation des correspondances phonèmes*-graphèmes* [Annexe 3] (voie indirecte, via le découpage de la chaîne orale en « mots ciseaux »), l'utilisation du répertoire mental de mots écrits (voie directe, via des « mots photos ») et le recours à l'analogie* (« c'est comme dans... », via des « mots outils »). Peu à peu, l'élève progresse d'une orthographe phonologique, caractérisée par le fait que l'élève écrit ce qu'il entend (Cogis, 2005), à une orthographe conventionnelle [4.5.2]. Les exercices d'encodage de mots se basent initialement sur des mots réguliers [Introduction « Écrire »].

La copie non différée (avec modèle sous les yeux) est contreproductive pour les élèves les plus faibles. La copie différée (après disparition du modèle) est à privilégier car elle contraint à la mise en mémoire du mot et de ses composantes (Centre Alain Savary, 2020).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques

Mémoriser un mot avant de l'écrire sur un tableau blanc effaçable



Combien de syllabes* contient le mot « animal » ? Quels sons entends-tu ? Vois-tu des lettres qui ne se prononcent pas ? Y a-t-il des particularités orthographiques ?

Épelle-le à voix haute. Écris le mot.

Copier de mémoire un mot après s'être déplacé dans la classe (copie différée) [VT 2]



Prends le temps de mémoriser le mot. Pendant le trajet, revois les lettres du mot, si tu as oublié, retourne voir le modèle. Ensuite, ton voisin ira voir le même mot pour vérifier si le mot est correct.

Recopier un mot dans une grille et colorier chaque syllabe dans une couleur différente



Place le mot « chinois » dans la grille. Tu dois mettre une lettre dans chaque case. Ensuite, colorie chaque syllabe dans une couleur différente. S'il y a une lettre muette, place un point en dessous.

Fabriquer des mots à partir de lettres sur un carton sous le guidage de l'enseignant



Reconstituez un mot secret avec les lettres données.

Prenez deux lettres et faites « on ». Ajoutez une lettre pour faire « mon ». Changez une lettre pour faire « son ». Etc. jusqu'à arriver au mot « maison ».

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier (P4-P6).

4.4 ASSURER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence

SAVOIR-FAIRE

→ Organiser un message selon une structure* textuelle dominante en fonction de la situation de communication.

[1.4.1]

→ Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.

[1.4.2 - 2.4.2 - 3.4.2]

ATTENDUS

P2

Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante proposée par l'enseignant.

Utiliser des mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases.

Utiliser des connecteurs* de temps et d'énumération.

Utiliser les temps appropriés en marquant le présent pour assurer la cohérence* temporelle.

P1

Organiser les éléments donnés :

- d'une phrase pour obtenir une suite significative de mots ;
- d'un texte court pour obtenir un paragraphe.

P2

Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant :

- des substituts* lexicaux ;
- des pronoms personnels.

BALISES ET SENS



La **cohérence d'un texte** résulte de l'organisation des informations (choix des connecteurs, respect de la structure... ; titraillage, puces...), de l'usage de moyens d'enchaîner les phrases et de la compatibilité de temps et des modes verbaux (cohérence temporelle). Elle confère à un texte son unité.

En écoutant des textes, l'élève prend implicitement conscience de l'existence de structures*, de plans, de modèles d'organisation (Bolle & Stordeur, 2017), tels que le schéma narratif, la devinette ou l'organisation graphique d'une lettre. Cependant, cela ne suffit pas : il est nécessaire de les rendre explicites afin que les élèves se rendent compte de la diversité des structures possibles et soient amenés à les utiliser. Offrir des structures, des modèles d'organisation aux élèves leur permet de se familiariser avec la diversité de celles-ci, ainsi que d'offrir un cadre rassurant d'écriture. Par ailleurs, observer des textes-modèles est riche en découverte et permet de faire le lien entre lecture et écriture [Introduction « Écrire »].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Organiser un message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication

Compléter une comptine avec des mots qui riment



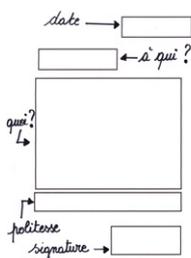
Complète la comptine des élèves de la classe à l'aide des prénoms et des mots du référentiel comme dans l'exemple. Il faut que ça rime.

Écrire un court récit en trois étapes à partir d'un thème aléatoire



Tire une carte « thème ». Invente un court récit en 3 étapes en rapport avec celle-ci. Attention, veille à respecter les trois étapes : au début, au milieu, à la fin.

Rédiger une lettre en s'aidant d'un référentiel de mot en respectant l'organisation graphique de la lettre [4.8.2]



Écris aux trois petits cochons comme si tu étais le loup et que tu voulais aller leur rendre visite.

Aide-toi des mots de l'histoire, de tes référentiels tout en respectant la structure de la lettre.

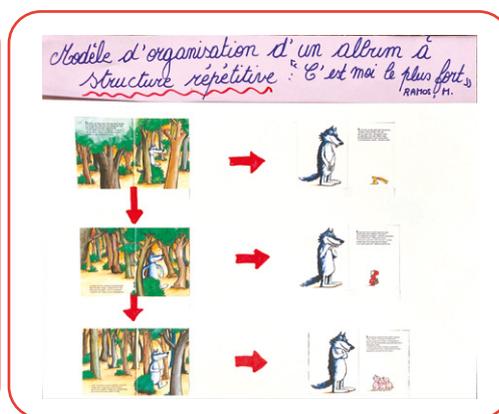
Légender un dessin réalisé par l'élève en décrivant le monstre le plus complètement possible [1.8.1]



Tu viens de dessiner une créature extraordinaire. En une phrase décris-la.

« C'est un..., il a... pattes, sa tête est... »

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser des connecteurs logiques et chronologiques, spatiaux, de causes, d'explication, d'addition (P4) ;
- utiliser des connecteurs d'opposition/concession/restriction, de conséquence, de conclusion, de synthèse (P6).

4.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Lexique courant.
[1.5.1 - 2.5.1 - 3.5.1]

- ✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 2.5.1 - 3.5.1]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser le lexique.
[1.5.1]

ATTENDUS

P2	Connaître les mots de la liste des mots à haute fréquence [Annexe 2].
P1-P2	Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe.
P1	Connaître 50 % des mots de la liste des mots à haute fréquence.

P1-P2	Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
-------	--

P2	Utiliser les mots de la liste des mots à haute fréquence. Remplacer un mot par un mot du même champ* lexical.
P1-P2	Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire. Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe.
P1	Utiliser 50 % des mots de la liste des mots à haute fréquence.

BALISES ET SENS



(suite de [1.5.1]) Le vocabulaire ne se développe pas par simple exposition aux mots. Des réactivations fréquentes, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont nécessaires (entre 7 et 10 minimum). Il est utile de diversifier les techniques de réactivation (flashcard, carnet de mots, mur de mots, mot du jour, mots cachés, rédaction sous contrainte...). La rédaction de textes courts à contraintes impose le recours aux mots étudiés.

Le réemploi en productions d'écrits de mots étudiés exige un effort de mémoire tant sémantique qu'orthographique. Des référentiels accessibles et organisés (carnet de sons, recueil de mots personnel...) facilitent le travail de recherche et de copie de mots [4.2.2]. L'enseignant peut également modéliser ses propres stratégies de recherche de mots en mémoire ou sur les référentiels (Cèbe et al., 2016).

Un mur de mots est une collection temporaire (2-3 semaines) d'un nombre limité de mots choisis (anticipés par l'enseignant), découverts collectivement et destinés à être utilisés (via des rédactions sous contrainte, des mots cachés...).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE



Utiliser le lexique

Utiliser les mots à haute fréquence pour rédiger un acrostiche



Invente une phrase par lettre du mot « carnaval ». Utilise un maximum de mots du référentiel des mots à haute fréquence et entoure-les.

Écrire une phrase [4.6.3] pour chaque étape de la recette des gaufres à l'aide d'un mur de mots [1.5.1]



Regarde la vidéo. Écris une phrase pour chaque étape de la recette des gaufres. Aide-toi du mur de mots des crêpes. Les ingrédients et ustensiles sont souvent les mêmes.

Produire un court texte sur un thème à partir des mots ayant émergé [3.5.1]



Écrivez par deux quelques phrases sur « la marche parrainée de l'école ». Utilisez les mots que nous avons découverts lors de la séance sur le mot « marcher ».

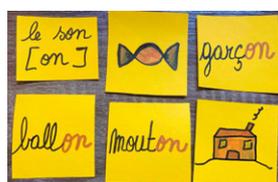
À l'aide des flashcards « mots du jour », écrire un maximum de phrases [1.5.1]



À l'aide des cartes « le son [on] », invente un maximum de phrases. Tu peux t'aider d'autres outils : les référentiels, le mur de mots, carnet de sons...

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Pour m'aider à écrire, je peux utiliser différents outils :



Mes flashcards



Mon carnet de son



Le mur de mots



Sans oublier Madame !

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...



- réinvestir de nouveaux mots et expressions ayant émergé en classe et de la littérature jeunesse (P4) ;
- réinvestir de nouveaux mots et expressions provenant d'autres disciplines (P6).

4.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale

SAVOIRS

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[1.5.2 - 2.5.2 - 3.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 2.5.2 - 3.5.2]

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Dégager des régularités.
[3.5.2]

- ➔ Observer le fonctionnement de la langue.
[3.5.2]

- ➔ Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.
[3.5.2]

ATTENDUS

P2

Connaitre des mots contenant des graphèmes* fréquents (simples ou complexes).

P1-P2

Connaitre la notion de famille* de mots.

Connaitre les lettres muettes :

- qui marquent un lien avec une famille de mots ;
- qui ne sont pas porteuses de sens.

P1-P2

Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.

P1-P2

Observer (verbaliser) que les mots qui appartiennent à une même famille* morphologique ont un lien de sens.

Observer (verbaliser) que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de la même famille morphologique.

P1-P2

Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits.

Observer les détails orthographiques : accents, cédille...

Comparer la forme écrite d'un mot à sa forme orale et relever les différences.

P1-P2

Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier.

Associer un mot à sa famille morphologique pour justifier une lettre muette ou un graphème.

BALISES ET SENS



En P1, l'élève apprend à encoder un mot par des activités quotidiennes [4.2.2]. Parallèlement, il chemine d'une orthographe phonologique à une orthographe conventionnelle. En fin de P2, les élèves doivent atteindre 50 % de formes correctes dans leurs textes personnels, avec possibilité systématique de recourir aux référentiels de la classe.

L'élève est incité à utiliser ses « outils pour écrire » (mur* de mots, etc.), à ne pas inventer l'orthographe des mots et à respecter les principes suivants : j'écris le mot si je le connais ; je cherche les mots que je ne connais pas dans mes « outils pour écrire » ; je demande à l'enseignant le mot que je ne trouve pas dans mes outils (Ouzoulias, 2014).

Une attention particulière est portée aux mots à haute fréquence [Annexe 2] et aux lettres muettes de mots courants : certaines indiquent un lien de sens (lettres crochets) et peuvent être anticipées (*dentiste, dentier... dent*), d'autres ne sont pas porteuses de sens et doivent être connues par cœur (*alors, avant... ; printemps...*).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens

Étape 1 : découvrir le mot mystère



Voici une série de représentations d'objets qui font partie de la même famille. Nomme chacun des objets.

Quel est le mot que tu entends dans chacun des noms d'objet ? Quel est donc le mot mystère ?

Étape 2 : émettre des hypothèses sur l'orthographe du mot « dent » et la lettre crochet



Le mot mystère est « dent » ! Écris-le sur la feuille. Quelle est la première lettre ? Quelles sont les différentes manières d'écrire le son « en » ? A-t-il une lettre crochet ? Comment vérifier ?

Étape 3 : à l'aide d'étiquettes, reformer par groupe les mots de la famille morphologique de « dent »



Écrivez à l'aide des étiquettes trois mots de la famille du mot « dent ».

Qui sait dire le mot dent dans une autre langue ? (dente, diente, donti...) [EL 1.2]

Étape 4 : mettre en commun les découvertes et élaborer du sens



Quels sont les mots que vous avez écrits ? Pourquoi le mot dent se termine-t-il par « t » ?

Que signifie le mot « dentiste » ? « dentier » ? « dentifrice » ?

Associe chaque mot à son image.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains graphèmes* (en lien avec une famille morphologique) et de certains phonèmes* (P4) ;
- utiliser les éléments qui composent le mot (préfixe, racine, suffixe) pour identifier les différents sens d'un mot (P6).

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.3 Utiliser la phrase

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser l'unité phrase.
[4.2.1]

- Respecter la segmentation en mots.

ATTENDUS

P1-P2

Produire un texte court qui a du sens incluant des phrases débutant par une majuscule et se terminant par un point.

P1-P2

Écrire en laissant des espaces entre les mots.

BALISES ET SENS

Une phrase simple est une phrase sans enchâssée, construite généralement avec un seul verbe conjugué à un mode personnel (sauf dans le cas de la coordination : *Dans le salon, Pierre lit et mange*).

Pour construire une phrase simple, il faut énoncer deux informations, choisir deux constituants qui sont en relation : *de quoi/de qui je parle* (groupe sujet) et *ce qu'on en dit* (groupe prédicat). Si ce type de constructions n'est pas forcément le plus répandu dans les textes, il constitue une première approche pertinente et utile de la phrase (Lefrançois et al., 2016). Parallèlement, les élèves observent des textes et sont amenés à identifier les phrases par leurs caractéristiques graphiques (majuscule et ponctuation). Ces observations seront au service de l'écrit : une fois que l'élève a énoncé les deux constituants, il doit délimiter la phrase [4.2.1].

En rédigeant des phrases, l'élève est confronté à la segmentation de son énoncé en mots. Cette division est propre à l'écrit et n'est pas naturelle. En début d'apprentissage, la médiation par des jetons ou des étiquettes est utile et permet d'appréhender concrètement ces notions. Les phrases complexes sont observées et manipulées très tôt, car les élèves les utilisent naturellement dès leur plus jeune âge. Cependant, elles ne seront formalisées qu'en S1.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser l'unité phrase

Respecter la segmentation en mots

Rédiger une phrase qui a du sens à l'aide de 2 constituants à partir d'une visite à la ferme



Que veux-tu dire sur notre visite ?

Pour écrire une phrase, nous avons besoin d'au moins 2 groupes. De quoi ou de qui va parler notre phrase ? Choisissons, dans le réservoir, le verbe qui pourrait convenir.

Créer des phrases selon une structure* donnée : de qui/quoi on parle et ce qu'on en dit



Sous la locomotive, tu écris «Le garçon» c'est « de qui on parle ». Sous le wagon, tu écris « mange une tartine » c'est ce qu'on en dit.

Imagine d'autres phrases en gardant le « de qui/quoi on parle ».

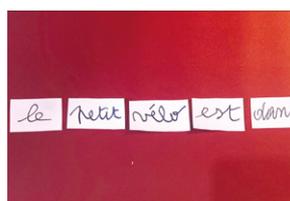
Segmenter la phrase en mots en passant par l'oral



Imagine une phrase et dis-la à voix haute. Prends une perle par mot que tu cites. Écris ta phrase en respectant le nombre de mots.

Place une perle sous chaque mot pour vérifier.

Écrire un mot par étiquette pour comprendre la segmentation entre les mots d'une phrase



Tu dois écrire un mot par étiquette. Explique-moi ce qu'est un mot pour toi.

De combien d'étiquettes as-tu besoin pour écrire « le petit vélo » ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les réservoirs de groupes de mots



Les constituants de la phrase simple



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate (P4-P6) ;
- connaître les trois constituants principaux de la phrase simple (P4-P6).

4.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE**4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique****SAVOIR-FAIRE**

→ Maitriser le geste graphique.

ATTENDUS**P2**

Automatiser le tracé correct des lettres pour assurer la lisibilité et la présentation de son texte.

P1

Produire des lettres de forme et de tracé corrects dans une situation de production, de dictée de mots ou de phrases, ou de copie **[Annexe 5]**.

BALISES ET SENS



L'apprentissage formel du tracé conventionnel des lettres débute en P1, en continuant et en s'appuyant sur le travail psychomoteur débuté en maternelle [PM 1.2.2, vol. 1]. C'est un entraînement quotidien. L'objectif à long terme est que l'élève automatise les gestes pour une écriture fluide, rapide, personnelle, lisible par soi et par les autres. Apprendre à écrire à la main est essentiel : le geste d'écriture renforce la reconnaissance des lettres en lecture, la connaissance de l'orthographe des mots et permet un traitement plus profond des informations (Alamargot, 2020).

En début d'apprentissage, afin de lier geste, son et sens, il est préférable de faire écrire des mots compris par les élèves et facilement décodables. L'enseignement de l'écriture cursive permet d'éviter la confusion entre lettres symétriques (*d* et *b...*), aide à faire comprendre la notion de mots, libère de la copie lettre à lettre et participe à l'élaboration d'une écriture personnelle. Une progression possible – basée sur la facilité du geste graphique et sur la forme des lettres – est présentée en [Annexe 5].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Maitriser le geste graphique

Tracer une lettre ou un enchaînement de lettres (br, ve, os...) sur des supports et avec des outils variés



Trace avec ton doigt la lettre dans l'espace, dans la semoule, le sable...

Passes ton doigt sur la lettre granuleuse en suivant les flèches.

Trace une lettre dans le dos de ton voisin, il doit la reconnaître...

Écrire des lettres, des mots ou des phrases dictées en étant guidé par l'enseignant



Vérifie si tu es prêt avec ton mémo. Écoute les sons que je prononce et trace les lettres en suivant mes indications.

Pour écrire le « l », je monte plus haut pour faire ma boucle et puis je redescends.

Verbaliser le tracé des lettres en synchronisant geste et son



Tu vas écrire des mots en oralisant chaque lettre au moment où tu l'écris. Par exemple, si tu écris « marmite », tu vas dire « mmm-aaa-rrr-mmm---iii-t-eee ». Tu peux le faire à haute voix, puis en chuchotant

Rédiger des phrases quotidiennement dans un « carnet trésor » et entourer les « mots champions »¹



Écris ce que tu as apprécié aujourd'hui sous forme de phrases. Entoure les mots que tu estimes avoir le mieux écrits. Tu peux déposer ta production dans la boîte des écrits à partager si tu veux.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Mémo de préparation à coller sur le banc

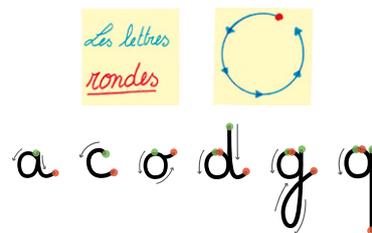
J'écris de la main gauche

1. Je suis bien installé.
2. Mes doigts sont bien positionnés.
3. Mon cahier est bien placé.
4. Le bras avec lequel j'écris est dans le prolongement de mon cahier.

J'écris de la main droite

1. Je suis bien installé.
2. Mes doigts sont bien positionnés.
3. Mon cahier est bien placé.
4. Le bras avec lequel j'écris est dans le prolongement de mon cahier.

Répertoire de tracés des formes de lettres en fonction des similitudes graphiques



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- soigner la présentation de son écrit (P4-P6).

1. Cette piste peut être mise en place dans le cadre de l'EL : ouvrir occasionnellement le carnet trésor à la langue maternelle de l'élève.

4.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

4.8.2 Vérifier et ajuster sa production

SAVOIR-FAIRE

→ Réviser sa production écrite.

[3.8.2]

→ Communiquer sa production écrite.

[3.8.2]

ATTENDUS

P2

Ajuster sa production en fonction d'une piste de révision* issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.

P1-P2

Relire son écrit en vérifiant si son contenu correspond à l'intention* poursuivie.

P1

Proposer une piste de révision du contenu issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.

P2

Corriger un mot dont l'enseignant a indiqué un emploi erroné.
Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue de la partager.

P1

Partager et publier une production de son choix corrigée avec ou par l'enseignant.

BALISES ET SENS

Les élèves doivent être capables de « produire des textes de plus en plus détaillés en dissociant l'examen du contenu (révision) et de la forme (correction) » (FWB, FRALA, 2022, p. 32).

La révision est l'étape de la production d'écrit qui consiste à relire tout ou une partie du texte et à examiner attentivement si les objectifs d'écriture de départ sont atteints. Elle peut être collective (avec les pairs et/ou l'enseignant) ou individuelle (check-list, guide de relecture...). Elle consiste en l'amélioration du contenu du texte : réorganisation des idées, ajout ou suppression de parties entières de textes, choix d'autres mots, modification de structures de phrases...

La correction est l'étape de la production d'écrit qui consiste à apporter les corrections orthographiques et grammaticales, la ponctuation...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réviser sa production écrite

Observer une production d'écrit projetée au tableau et trouver ensemble des pistes pour améliorer son contenu



Observons une production déposée dans la boîte des écrits à partager.
Réfléchis à une façon d'améliorer son contenu.
Partageons nos idées. Quelle piste permettrait le mieux d'améliorer le contenu du texte ?

Relire sa lettre et vérifier si son contenu correspond à l'intention* poursuivie au moyen d'une check-list [4.4.1]



J'écris aux trois petits cochons.	
Je leur dis que je vais leur rendre visite.	
Je signe le loup.	

Relis la lettre que tu as écrite aux trois petits cochons et vérifie si tu n'as rien oublié pour que ta lettre soit complète. As-tu prévenu que tu allais leur rendre visite ? Parcours ta liste !

Corriger son texte suite à une indication de l'enseignant et au moyen d'un guide de relecture [4.5.1]



Dans ton texte sur le son [on], je voudrais que tu vérifies si tu as bien écrit des phrases complètes. Te souviens-tu comment on écrit une phrase complète? Utilise alors ton guide de relecture.

Utiliser la technique « Encadre et expose » pour amplifier le contenu de son texte [4.7.1]



Je vois que tu as encadré « les animaux ». Que voudrais-tu changer ? Veux-tu ajouter de nouvelles idées ? Ne barre pas ce que tu as écrit, colle une bandelette et ajoutes-y tes nouvelles idées.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour réviser mon texte et l'améliorer

Me demande l'avis d'un autre.

N'ajoute de nouvelles idées

N'utilise mon guide de relecture

Luis-je satisfait?

As-tu fait sourire ton texte ?

- J'ai écrit des phrases complètes.
- J'ai mis des majuscules et des points à toutes mes phrases.
- J'ai mis un espace d'un doigt entre chaque mot.
- Les mots que je connais sont bien écrits.
- Mon écriture est bien soignée.

Outil pour corriger

MON GUIDE DE RELECTURE

Où-je bien écrit des phrases?

Je vérifie les majuscules et les points.

Je vérifie les espaces entre les mots.

Les mots que je connais sont bien écrits.

Mon écriture est soignée.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

relire sa production et vérifier en se centrant sur :

- le contenu des idées, leur organisation dans la phrase, le respect des critères spécifiques déterminés par l'enseignant (P4) ;
- la structure* dominante choisie, le respect de l'intention poursuivie, la précision du vocabulaire (P6).

ANNEXE 1

LES GENRES DE TEXTE À ABORDER EN P1-P2

Le genre* de texte est la porte d'entrée des apprentissages et des observations ; les caractéristiques qui différencient les structures* (types) de textes ne feront en aucun cas l'objet d'un apprentissage formel. Chaque année, des genres de trois structures dominantes différentes seront abordés en prenant soin d'alterner l'étude de genres écrits et de genres oraux. Les cinq structures dominantes seront abordées sur l'ensemble de la P1 et de la P2.

L'étude d'un genre de texte gagne à être envisagée en mêlant situations de réception (écoute, lecture) et situations de production (prise de parole, écriture). C'est en analysant des recettes que l'on apprend à écrire des recettes ; c'est en écrivant des recettes que l'on apprend à mieux comprendre des recettes. Il est également pertinent de multiplier les portes d'entrée lors de l'étude d'un genre. Par exemple, lors de la découverte des contes merveilleux, il est possible de faire lire des contes merveilleux, d'en faire entendre et/ou d'en visionner (court-métrage, dessin animé...).

Certains genres sont à étudier dans plusieurs années. Dans ce cas, il convient de mettre en œuvre une approche spiralaire, en veillant à une progression concertée en équipe éducative. Les textes proposés aux élèves seront de plus en plus longs, complexes, hybrides, résistants.

Les genres présents dans le tableau sont à aborder obligatoirement dans une des deux années (FWB, FRALA, 2022). Selon les projets, le contexte, l'enseignant pourrait être amené à aborder d'autres genres. Il peut pour cela s'inspirer des genres en italique. Certains genres apparaissent à plusieurs reprises dans le tableau car ils peuvent contenir ou actualiser plusieurs structures dominantes de texte. Ainsi, une recette peut contenir une structure descriptive (la liste des ingrédients) et une structure explicative (les étapes à respecter) et un poème peut être narratif ou descriptif.

	RÉCEPTION	PRODUCTION
STRUCTURE NARRATIVE	<ul style="list-style-type: none"> album narratif (à structure répétitive, cumulative ou circulaire) conte (traditionnel, merveilleux) comptine, poème ou chanson <p>Mais aussi <i>devinette, mini-roman...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> compte-rendu d'un événement (oral ou écrit) contage d'une histoire (oral) court récit en 3 étapes (écrit) rappel de récit (oral ou écrit) <p>Mais aussi <i>comptine, poème, chanson à trame narrative, acrostiche...</i></p>
STRUCTURE ARGUMENTATIVE	<ul style="list-style-type: none"> lettre d'invitation <p>Mais aussi <i>affiche publicitaire, de sensibilisation, lettre de demande...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> invitation (orale ou écrite) formulation d'une opinion (orale) <p>Mais aussi <i>conseil de vie de classe, conseil de coopération, lettre de demande...</i></p>
STRUCTURE DESCRIPTIVE	<ul style="list-style-type: none"> inventaire, liste, abécédaire ou imagier devinette poème, comptine ou chanson recette <p>Mais aussi <i>règle de jeu, notice de montage, description (objet, animal, lieu,...) ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> inventaire, liste ou abécédaire recette orale ou écrite <p>Mais aussi <i>règle de jeu orale, notice de montage orale, devinette, description (objet, lieu, animal,...) ...</i></p>
STRUCTURE DIALOGUÉE	<ul style="list-style-type: none"> lettre/carte postale théâtre de marionnettes <p>Mais aussi <i>bande dessinée, saynète ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> lettre/carte postale théâtre de marionnettes <p>Mais aussi <i>saynète ...</i></p>
STRUCTURE EXPLICATIVE	<ul style="list-style-type: none"> album/livre documentaire affiche informative recette règlements (vie de la classe, d'école...) <p>Mais aussi <i>journal de classe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> affiche informative présentation d'un objet (jouet...) et de son fonctionnement invitation (orale ou écrite) recette orale ou écrite règlements (vie de la classe, d'école) <p>Mais aussi <i>journal de classe</i></p>

ANNEXE 2

LISTE DES MOTS À HAUTE FRÉQUENCE

À peu près 50 % des mots de chaque texte sont issus d'une courte liste de mots fréquents (Giasson, 2006). Ils sont présentés par ordre alphabétique. La maîtrise de ces mots est essentielle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; elle soutient également la construction de phrases, tant à l'oral qu'à l'écrit.

En lecture, l'élève qui reconnaît immédiatement ces mots peut porter son attention sur les autres mots de la phrase ; c'est notamment pour cette raison qu'il est essentiel de les insérer rapidement dans la progression des correspondances graphèmes*-phonèmes* proposées aux élèves [Annexe 3]. En écriture, le « scripteur débutant » qui maîtrise cette liste de mots orthographe correctement 50 % des mots d'un texte, ce qui lui permet d'atteindre le seuil de formes correctes souhaité en fin de P2. Par ailleurs, la maîtrise orale de l'indicatif présent des verbes de cette liste servira de base à l'apprentissage de la conjugaison écrite à partir de la P3.

à, au, aux	et	où	son, sa, ses
aller : <i>je vais, tu vas...</i>	être : <i>je suis, tu es...</i>	par	sur
autre	eux	pas	t', te, tu, toi
avec	faire : <i>je fais, tu fais...</i>	plus	ton, ta, tes
avoir : <i>j'ai, tu as...</i>	il, ils	pour	tout, toutes, tous
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir : <i>je peux, tu peux...</i>	un, une, uns, unes
c', ce, cet, cette, ces	l', le, la, les	prendre : <i>je prends, tu prends...</i>	venir : <i>je viens, tu viens...</i>
comme	leur, leurs	qu', que	voir : <i>je vois, tu vois...</i>
d', de, du, des	lui	qui	votre, vos
dans	mais	s', se	vouloir : <i>je veux, tu veux...</i>
dire : <i>je dis, tu dis...</i>	mon, ma, mes	sans	vous
donner : <i>je donne, tu donnes...</i>	n', ne	savoir : <i>je sais, tu sais...</i>	y
elle, elles	notre, nos	si	
en	on	soi	

(FWB, FRALA, 2022, p. 41)

ANNEXE 3

MÉTHODES, DÉMARCHES ET PROGRESSION POUR L'APPRENTISSAGE DU CODE

Plusieurs méthodes et démarches d'enseignement de la lecture existent. Chacune a de l'intérêt, ainsi que des limites. De manière générale, on distingue trois grandes familles de méthodes de lecture, qui se concrétisent en différentes démarches (Bentolilla & Germain, 2019). Des adaptations dans les démarches décrites peuvent être proposées aux élèves qui en ont le besoin (démarche Borel-Maisonny, pédagogie Gattegno...).

Méthodes et démarches d'enseignement de la lecture

Les méthodes synthétiques partent des plus petites unités orales et écrites (phonèmes et graphèmes) pour aller vers les unités plus grandes (mots, puis textes). Elles sont les plus adaptées à l'apprentissage de la lecture pour le plus grand nombre, notamment pour les élèves les plus fragiles sur le plan linguistique et scolaire (*ib.*, 258). Cependant, elles peuvent poser difficulté aux élèves ne maîtrisant pas correctement le système phonémique français.

Les démarches synthétiques sont

- la démarche syllabique, qui se base sur la combinaison de lettres et de sons pour former des syllabes : l'élève apprend à combiner des voyelles et des consonnes pour former différentes syllabes ;
- la démarche phonémique (ou phonographique), qui va de l'oral vers l'écrit : l'élève apprend à écrire des sons ;
- la démarche graphémique (ou graphophonologique), qui va de l'écrit vers l'oral : l'élève apprend à reconnaître des graphèmes et à les vocaliser. Il s'agit de l'approche la plus recommandée à l'heure actuelle par les résultats de la recherche scientifique (Dehaene, 2019). Par ailleurs, étroitement associés, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture se renforcent mutuellement (cf. **Introduction « Lire »**).

Les méthodes analytiques partent des textes pour aller vers les mots, puis les lettres. Elles présupposent une bonne maîtrise de l'oral et de la compréhension de la part de l'élève et ont le défaut d'entraîner une charge en mémoire importante : les formes des mots doivent être retenues isolément. Pour être efficaces, ces méthodes demandent une continuité pédagogique et une homogénéité sur plusieurs années (*ib.* 262).

Les démarches analytiques sont

- la démarche globale, qui part d'écrits dont on cherche à comprendre globalement le sens ;
- la démarche idéovisuelle, qui se base sur la forme des mots, leur « silhouette ».

Les méthodes mixtes mélangent – de manière conjointe ou de manière séquencée dans le temps – des éléments d'une démarche synthétique et des éléments d'une démarche analytique. Par exemple : l'utilisation – de manière conjointe lors de l'étude d'un texte – d'une boîte à mots (démarche idéovisuelle) et l'observation des syllabes et des lettres qui composent les mots (démarche syllabique). Les méthodes mixtes peuvent poser difficulté aux élèves les plus fragiles car ils ne savent pas quelle stratégie adopter face à un mot inconnu (le décoder ou le reconnaître ?).

Proposition de progression

La langue française comporte environ 130 graphèmes*. Il est nécessaire d'opérer une sélection dans l'ordre des graphèmes à enseigner afin que les élèves apprennent efficacement le code. La progression proposée aux apprentis lecteurs repose sur plusieurs critères, notamment :

- la fréquence d'apparition du graphème dans la chaîne écrite. Les graphèmes les plus fréquents permettront aux élèves de lire le plus grand nombre de mots ;
- la régularité de la correspondance entre une lettre et son phonème. La lettre V se prononce presque toujours [v] et le phonème [v] s'écrit presque toujours V. Elle sera donc enseignée avant la lettre G qui se prononce parfois [j], parfois [g] ;
- la présence rapide de graphèmes complexes (un regroupement de plusieurs lettres pour représenter un phonème). Ils permettent d'éviter que les élèves se construisent une représentation erronée de la lecture (un « son » = une lettre) ;
- la facilité de combinaison de plusieurs graphèmes au sein d'une syllabe de structure simple (consonne-voyelle ou voyelle-consonne), même inventée.

Voici une proposition de progression qui tient compte de ces différents critères (Sprenger-Charolles, dans Dehaene, 2011). Des mots irréguliers à haute fréquence [Annexe 2] peuvent être insérés dans cette progression : *aux, suis, est, dans, et, qui...* Par ailleurs, il est nécessaire d'adopter un rythme rapide de découverte des correspondances graphème-phonème (cf. **Introduction « Lire »**).¹

LETTRES	EXEMPLES DE MOTS PARLÉS ¹ , DE PSEUDOMOTS ET DE MOTS ÉCRITS	JUSTIFICATIONS
a, é, i, o, u	<i>ami, été, image, olive, une</i>	une lettre = un phonème*
l, r, f, j	<i>lune, la, lo, lé, lu... rire, ra, ro... fini, fa, fo... jeu, ja, jo...</i>	combinaison possible au sein de syllabes* simples, même inventées
combinaison consonne-voyelle et voyelle-consonne	li-il, ro-or... ; la, ra, fa...	compréhension que les graphèmes* ne changent pas de prononciation, mais forment des combinaisons nouvelles
ou, eu, e prononcé « eu »	<i>ouvrir, lou, rou, fou, jou Europe, jeu, feu le, je</i>	compréhension du principe d'inséparabilité des graphèmes complexes. Ces lettres peuvent être présentées sous la forme d'une seule entité [Introduction « Lire »].
combinaison consonne-voyelle-consonne	rur, rul... ; four, jour, leur	
combinaison consonne-consonne-voyelle	fla, fra... ; flou	
lettres muettes en fin de mots : e, s, t, x, d	fée, folie, joue, roue ; jus, lilas, alors... ; lit, rat, fort... ; deux, doux, faux, mieux, prix... ; fard, lourd, foulard...	compréhension de l'existence de lettres écrites qui ne se prononcent pourtant pas. Ces lettres peuvent être indiquées par une couleur particulière.
v, ch	vélo, va, vos, vu, vif, voleur... chat, chou, cheval, fiche, cheveux...	
p, t, b, d	papa, par, peu, peur, pile, poule... tard, tire, tour, tarte... bébé, bal, boule, bouche, table... dur, douche, jeudi, deux...	
lettres en miroir : q/p et d/b	ba-da, bi-di, bou-dou... ; bé-dé...	
m et n en début de mot gn en début de syllabe	mal, ma, mur, mouche... narine, nu, nous, notre... ligne, vigne...	
z	zéro, lézard, zone, bazar...	
s en début de mot, prononcé [s] ss s prononcé [z]	sol, sourd, sur... issue, chasseur, assis... rose, usé, osé, fusée...	
es	les, des, mes...	
...		

1. En début d'apprentissage, les mots sont travaillés à l'oral, ils sont donc « parlés ». Ils sont ici notés en italiques. Les pseudomots sont des mots qui n'existent pas, mais qu'il est possible de lire.

ANNEXE 4

LES CORRESPONDANCES PHONÈMES-GRAPHÈMES DE BASE

La langue française comporte 36 phonèmes* et environ 130 graphèmes*. Certaines correspondances graphèmes-phonèmes sont très régulières (à un phonème correspond majoritairement le même graphème, et vice-versa) ; d'autres moins. Voici un tableau reprenant les correspondances graphèmes-phonèmes de base (Catach, 2016). Leur maîtrise permet d'orthographier correctement de nombreux mots.

Pour choisir des mots contenant les graphèmes souhaités, il est utile de se baser sur la *Liste orthographique* (MEES, 2019)¹. Cet outil propose des filtres par années, par emplacement dans le mot, par caractéristiques orthographiques...

1. En ligne : http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

ANNEXE 4 – LES CORRESPONDANCES PHONÈMES-GRAPHÈMES DE BASE

QUAND J'ENTENDS...	J'ÉCRIS	COMME DANS...	POURCENTAGE
A	a	papa	92 %
E (é,è) ²	e ou é	mes, pré	99 %
	e ou è ai	bec, règle chair, j'aimais	69 % 30 %
I	i	il	99 %
O	o	sot, vélo, cote	75 %
	au	chevaux, saute	21 %
	eau	oiseau	3 %
U	u	tu, pluie	100 %
EU	eu (e)	feu, fleur ch(e)val	93 %
OU	ou où	fou où (es-tu ?)	98 %
AN	an	enfant	44 %
	en	enlever	47 %
IN	in	fin	45 %
	en	chien	23 %
ON	on	son	92,8 %
UN	un	un	97 %
Y ou IL (L)	i	pied	86 %
	ï	aïeul	
	y	payer	3 %
	il(l)	rail, famille, fille	10 %
OI	oi	loi	100 %
OIN	oin	moins	100 %
C	c + qu	coque	98 %
G	g + gu	légume, longue	100 %
F	f	fou	95 %
S	s + ss	sac, bosse	69 %
	c + ç	ci, ça	26 %
Z	s	rose	90 %
	z	zéro	10 %
X	x	axe, examen	84 %
J	j	jeu	49 %
	g + ge	manger	51 %
P, B, T, D, V, CH	p, b, t, d, v, ch	pont, bon, ton, don, vos, cher	100 %
L, R, M, N, GN, NG	l, r, m, n, gn, ng	lange, range, mon, non, campagne, parking	100 %

2. Les différents accents sur la lettre E (é, è) correspondent de plus en plus à des prononciations qui convergent (Luzzati, 2010). La prononciation dépend des régions et de l'âge des locuteurs. Selon le contexte, il n'est donc pas toujours pertinent de les opposer.

ANNEXE 5

LE TRACÉ CONVENTIONNEL DES LETTRES CURSIVES

Formation des lettres

Chacune des 26 lettres de l'alphabet français se trace à partir d'un nombre limité de formes (Dumont, 2016 ; Pierson, 2020) [4.71]. Parmi ces formes, quatre doivent être apprises dès la maternelle : la boucle, la pointe, le pont et le rond. Toutes les lettres sont tracées d'un seul tenant, à l'exception du α ¹.

La boucle (petite boucle et grande boucle) débute sur la ligne d'écriture et avance en tournant. Elle est utilisée pour tracer les lettres e , l et dans les lettres b , f , h et k .

La pointe (pointe courte et pointe allongée) débute sur la ligne d'écriture et est une variante de la boucle, obtenue sans tourner. Elle est utilisée pour tracer les lettres i , u et t et au début des lettres r , j , y , z et s .

Le pont débute sur la ligne d'écriture (ou au-dessus) et passe par le haut avant de redescendre. Il est utilisé pour tracer les lettres m , n et dans les lettres h , r , u , v et w .

Le rond débute en haut à droite (« à 13 h ») et progresse vers la gauche avant de revenir à son point de départ. Il est utilisé pour tracer les lettres c , a , d , g , q et σ .

D'autres formes existent : le rouleau (utilisé dans s , α et k), le jambage bouclé...

Certaines lettres se terminent par un « bec » : b , σ , v , w (bec sur l'interligne) et f (bec sur la ligne).

	forme simple	vers le haut	finale par retour vers le haut	avec jambage	tracé complexe
départ en boucle	e l	b f	h		k
départ en pointe	i t	u	r p	j y	s z
départ en rond	c	σ a d		q g	
départ en pont		v	m n		w α

Proposition de progression

La progression proposée aux scripteurs débutants repose sur la prise en compte de trois critères : la facilité du geste graphique, le regroupement des formes et la fréquence d'emploi à l'écrit.

Une progression possible² qui tient compte de ces critères pour l'enseignement du tracé conventionnel des lettres cursives minuscules est la suivante (Pierson, 2020) : e et l (lettres à boucle) ; i , u et t (lettres à pointe) ; c puis σ , a et d (lettres rondes) ; m et n (lettres en ponts). Une fois ces lettres apprises, les formes de base sont maîtrisées et peuvent être réutilisées dans le tracé des autres lettres. Ensuite, en travaillant les lettres les plus fréquentes et en les regroupant par caractéristiques, les autres lettres peuvent être apprises : r et s ; j , y , g et q ; r ; f et b ; v et w ; h et k ; z et α .

L'objectif de l'écriture cursive est d'écrire avec fluidité. Cette fluidité s'obtient en traçant les lettres d'un seul geste. Il est utile de proposer très rapidement aux élèves de copier des mots réguliers entiers plutôt que de réaliser des lignes de lettres isolées. Une grande attention sera portée au choix des mots proposés aux élèves (cf. **Introduction « Écrire »**) : les mots réguliers seront privilégiés. Ils permettent d'associer l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

1. La police utilisée dans ce document est la police Belle Allure, dessinée par Jean Boyault (<https://www.jeanboyault.fr/belle-allure/>).
2. La progression proposée pour le tracé des lettres est différente de celle de l'apprentissage du code [Annexe 3]. Deux solutions : suivre deux progressions différentes qui se rejoindront rapidement ou aborder les phonèmes au fur et à mesure que l'élève sait les écrire. Dans ce dernier cas, l'utilisation de lettres mobiles permet d'écrire avec les lettres dont le tracé n'a pas encore été appris.



Proposition de tracés des lettres cursives

Cette proposition de tracés des lettres cursives est à considérer comme un modèle dont l'élève peut s'éloigner. Il ne peut servir de modèle à respecter au détail près. La variation individuelle est normale. Par ailleurs, une attention trop portée sur la forme ralentit les élèves les plus perfectionnistes, voire provoque des blocages.

Il est recommandé de ne pas placer d'œilletons (« petite boucle » dans le σ par exemple) ni de traits d'attaque sur les modèles proposés aux élèves. En effet, la présence d'un œilleton incite souvent l'élève à en tracer un plus grand. Néanmoins, s'il apparaît, il ne peut être considéré comme une erreur de tracé (Dumont, 2016, p. 124) : l'œilleton est une conséquence de l'accélération de l'écriture de l'élève. En fonction des contextes d'enseignement et du profil des élèves l'ajout de guides sur le tracé (points de départ, d'arrivée, flèches orientantes...) peut s'avérer utile.



GLOSSAIRE

ACCORD : échange de marques et de sens entre deux éléments. Un élément apporte de l'information à un autre élément ; en échange, cet élément lui transmet ses marques morphologiques (Van Raemdonck, 2014). (cf. balises et sens 2.6.1)

ANALOGIE (recours à l') : fait d'utiliser des mots connus ou des segments de mots connus pour « lire » d'autres mots dans lesquels ils apparaissent (ex. : « mon » dans « montrer »). (cf. Introduction Lire)

ASSONANCE : répétition de voyelles identiques à la finale d'un mot ou d'un ensemble des mots.

CATÉGORISER : regrouper des éléments (objets, animaux...) dans des ensembles étiquetés.

CHAMP LEXICAL : ensemble de mots (noms, adjectifs et verbes) correspondant à un même thème, un même objet, une même notion, une même idée.

COHÉRENCE (D'UN TEXTE) : elle résulte de l'organisation des informations (choix des connecteurs, respect de la structure... ; titraille, puces...), de l'usage de moyens d'enchaîner les phrases et de la compatibilité des modes et des temps verbaux (cohérence temporelle). (cf. balises et sens 4.4.1)

COMPRÉHENSION : construction de sens qu'une communauté de lecteurs doit pouvoir reconnaître comme étant fidèle texte. Elle peut être ponctuelle (elle porte sur un mot, une expression, une phrase) ou globale (elle porte sur un texte). (cf. balises et sens 2.3.6)

CONNECTEUR : mot, locution, expression qui opère des liaisons syntaxiques et/ou marque des rapports sémantiques entre éléments au sein d'une phrase ou entre les phrases. Il peut être de différents types : de temps, d'espace, de lieu, d'énumération... (cf. balises et sens 1.4.1)

CONSCIENCE PHONÉMIQUE : capacité à segmenter les mots et les syllabes orales en phonèmes, à les dénombrer et à les manipuler de façon délibérée (fusionner et supprimer). (cf. balises et sens 1.2.1)

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés de syllabes et de phonèmes (Briquet-Duhazé, 2013). Elle englobe la conscience syllabique et la conscience phonémique. (cf. balises et sens 1.2.1)

CONSCIENCE SYLLABIQUE : capacité à segmenter les mots en syllabes orales, à les dénombrer et à les manipuler de façon délibérée (fusionner et supprimer). (cf. balises et sens 1.2.1)

CORRECTION : étape de la production d'écrit qui consiste à apporter les corrections orthographiques et grammaticales, la ponctuation... (à différencier de la révision*) (cf. balises et sens 4.8.2)

DÉBIT : vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle. Le débit peut être lent, moyen ou rapide.

DÉCODAGE : mise en correspondance des graphèmes avec les phonèmes de la langue. (cf. Introduction Lire).

DICTÉE À L'ADULTE : situation d'écriture qui favorise la découverte des normes de l'écrit et des correspondances graphème*-phonème* (Thévenaz-Christen, 2012). Elle se réalise individuellement, en ateliers ou en groupe-classe et dure 10 à 15 minutes (Brigaudiot, 2015). Un ou plusieurs élèves élaborent un message et le dictent à l'enseignant. L'enseignant écrit sur un support visible des élèves, dit en même temps qu'il écrit, relit souvent le texte en cours d'élaboration et, à la fin, effectue une révision* du texte. Durant la dictée, l'enseignant écrit en cursive et reformule explicitement le message « dit » en un message correspondant aux normes de l'écrit (syntaxe, ponctuation...).

ENCODAGE : mise en correspondances des phonèmes avec les graphèmes de la langue. (cf. Introduction Lire).

FAMILLE DE MOTS (ou famille morphologique) : ensemble de mots partageant la même racine (vendre, vendeur, vendeuse, vente...). (cf. balises et sens 2.5.2)

FLUENCE : habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pauses et l'intonation pour donner tout son sens au texte. (cf. balises et sens 3.2.2)

GENRE DE TEXTE : regroupement de textes ayant des caractéristiques communes. Ces caractéristiques peuvent être de différents ordres : communicationnel, textuel... (cf. balises et sens 3.4.1)

GRAPHÈME : lettre ou regroupement de lettres transcrivant à l'écrit un phonème.

HABILETÉ : aptitude, capacité, compétence démontrée par un lecteur. Elle peut être de compréhension, d'interprétation...

HYPOTHÈSE D'ANTICIPATION : supposition sur le contenu ou sur la suite possible d'un texte. (cf. balises et sens 3.3.3)

HYPOTHÈSE D'INTERPRÉTATION : supposition sur la signification d'un texte. (cf. balises et sens 3.3.3)

IDENTITÉ DE LECTEUR : ensemble des rapports qu'un lecteur entretient avec la lecture (cf. balises et sens 3.8.1).

INFÉRENCE : acte de déduction posé par le récepteur qui tente de combler les non-dits, les blancs dans un document. (cf. balises et sens 2.3.5)

INFORMATION EXPLICITE : élément de compréhension énoncé directement dans le texte/l'image. (cf. balises et sens 2.3.4)

INFORMATION IMPLICITE : élément de compréhension non énoncé directement dans le texte/l'image. (cf. balises et sens 2.3.5)

INTENTION DE TEXTE : caractéristique communicationnelle d'un genre de texte. Il en existe quatre majeures : informer, convaincre, donner du plaisir et enjoindre. (cf. balises et sens 3.1.1)

INTONATION : manière de s'exprimer. L'intonation peut être montante, descendante ; interrogative, exclamative ; fâchée, douce...

LANGUE DE SCOLARISATION : usages langagiers propres à l'école.

MOYEN NON VERBAL : outil graphique, corporel, phonique...utilisé, mis en œuvre pour assurer la présentation d'un message écrit ou oral.

MUR DE MOTS : collection temporaire (2-3 semaines) d'un nombre limité de mots choisis (anticipés par l'enseignant), découverts collectivement et destinés à être utilisés. (cf. balises et sens 4.5.1)

PARAMÈTRES DE LA VOIX : moyens non verbaux propres à la voix : débit, intonation, volume...



PARATEXTE : ce qui entoure le texte, ce qui l'annonce et le met en valeur (quatrième de couverture, page de titre, notes de bas de page, etc.). (cf. Introduction Parler)

PHONÈME : la plus petite unité sonore du langage oral (m : a : m : an).

PRINCIPE ALPHABÉTIQUE : principe selon lequel à un graphème* correspond un phonème*.

RECONNAISSANCE IMMÉDIATE DE MOTS : mise en relation directe de la forme écrite d'un mot avec son sens. (cf. Introduction Lire)

RÉCIT DU QUOTIDIEN : récit qui raconte une suite d'actions routinières sans aucune complication ou avec une complication directement résolue. Il respecte une succession habituelle d'événements liés à une situation de la vie quotidienne (le lever, une fête d'anniversaire...).

RÉCIT PERSONNEL : récit d'expériences personnelles, vécues à l'école ou en dehors de l'école.

REPRÉSENTATION MENTALE : image, film, « dessin animé intérieur » (Cèbe, Goigoux, 2017) que l'auditeur ou le lecteur se crée à l'écoute ou à la lecture d'un texte. (cf. balises et sens 2.71)

REPRISE ANAPHORIQUE : utilisation d'un substitut lexical ou d'un pronom pour éviter une répétition ou apporter une information complémentaire (Colognesi et Deschepper, 2013). (cf. balises et sens 2.4.2)

RÉVISION : étape de la production d'écrit qui consiste à relire tout ou une partie du texte et à examiner attentivement si les objectifs d'écriture de départ sont atteints (à différencier de la correction*). (cf. balises et sens 4.8.2)

RIMES : répétition de sons identiques (...dos/...escargot/...poussette/...trottinette) à la fin de plusieurs mots ou vers.

STRATÉGIE DE LECTURE : procédure utilisée de manière consciente ou pas pour lire.

STRUCTURE (DOMINANTE DE TEXTE) (ou type de texte) : manière dont les idées sont organisées dans un texte. Il existe cinq structures de textes : argumentative, descriptive, dialoguée, explicative et narrative. (cf. balises et sens 3.4.1)

SUBSTITUT LEXICAL : mot ou groupe de mots qui en remplacent un autre. (cf. balises et sens 2.4.2)

SYLLABE ÉCRITE ET SYLLABE ORALE : groupes de consonnes et/ou de voyelles qui se prononcent par une seule émission de souffle.

Un mot a autant de syllabes orales que de voyelles prononcées quand on parle (« do-mi-no », « syllab... »), quand on chante une chanson ou qu'on récite une comptine (« Tour-ne, tour-ne, pe-tit mou-lin/ Ta-pent, ta-pent pe-ti-tes mains... »).

Un mot a autant de syllabes écrites que de voyelles prononçables.

Il arrive que le nombre de syllabes orales et le nombre de syllabes écrites d'un mot ne correspondent pas (souvent à cause d'un « e » dit muet). Par exemple, le mot « élève » contient deux syllabes orales (é-lèv) et trois syllabes écrites (é-lè-ve).

UNIVERS SONORE : ensemble des phonèmes, des rythmes, des intonations propres à une langue.

VOLUME : niveau sonore de la voix. Le volume peut être faible, fort...

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMARGOT, D. (2020). Enseigner la graphomotricité à l'école : un apprentissage fondamental pour les élèves. Dans Pierson, L. *Bien écrire et aimer écrire* (p. 9-12). Éditions MDI.
- ARPIN, M. (2019). *Ce que nous disent les murs de la classe. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire*. <https://atelierecritureprimaire.com/2019/02/03/ce-que-nous-disent-les-murs-de-la-classe/>
- ASSOCIATION DES LIBRAIRES DU QUÉBEC. (2015, 2 avril). *Les classes doivent cultiver des lecteurs*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YbMtYOHk0Kc>
- BECK, I., MCKEOWN, M. & KUCAN, L. (2013). *Bringing words to life, robust vocabulary instruction* (2d edition). New York: The Guilford press.
- BENTOLILA, A., (dir.), GERMAIN, B. et PICOCHÉ, J. (2013). *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?* Nathan.
- BENTOLILA, A., (dir.), GERMAIN, B., DELPIERRE-SAUC, M. E., GRÉBERT, M. & TELLER, A. (2016). *Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre*. Nathan.
- BENTOLILA, A. & GERMAIN, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Lea.fr/Nathan.
- BERTHIAUME, R., BOISVERT, M., THÉBERGE, P. & DAIGLE, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire. 55 activités pour découvrir les règles de formation des mots*. Chenelière Éducation.
- BIANCO, M., LIMA, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ? Textes narratifs et documentaires*. Paris : Hatier.
- BOLLE, M. & STORDEUR, J. (2017). *J'écoute et je parle dès la maternelle et après (3 à 8 ans)* (Collection Apprentissage de qualité éd.). Atzéo.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- BRIQUET-DUHAZÉ, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Éditions L'Harmattan.
- BRISSAUD, C., PASA, L., RAGANO, S. & TOTEREAU, C. (2016). *Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire*. Revue française de pédagogie, 196, 85-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- BRUMONT, M. (2010). *Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle III*. Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-9563-11434.pdf>
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave
- CALKINS, L. (2017). *L'atelier de lecture, fondements et pratiques 5 à 8 ans* (Y. NADON & I. ROBERT, Trad.). Chenelière Éducation.
- CALKINS, L. (2018). *Les premiers pas en atelier d'écriture 5 et 6 ans- Module 1. Textes narratifs* (Y. NADON & M. ARPIN, Trad.). Chenelière Éducation.
- CANUT, E. & GUILLOU, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte – de l'oral vers l'écrit*. Retz.
- CATACH, N. (2016). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Armand Colin.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Retz.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2017). *Narramus : la sieste de Moussa*. Retz.

- CÈBE, S., MARTINET, C., PELGRIMS, G. (2016) *Scriptum. Apprendre à écrire : copier et orthographier*. Retz.
- CELLIER, M. (2015). *Vocabulaire à l'école primaire (Guide pour enseigner)*. Retz.
- CENTRE ALAIN SAVARY. (2020, 23 juin). *Module de formation « Enseigner l'encodage de phrases »*. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/ecriture/scenarios-de-formation/copy2_of_enseigner-la-dictee-a-ladulte#Tps2et1
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.
- COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. Dans Bertrand, O. & Schaffner, I. (Éds.). *Enseigner la grammaire* (pp. 95-108). Les éditions de l'École Polytechnique. <http://hdl.handle.net/2078.1/161330>
- COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2018). *Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle*. In: Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, Vol. 57, n° 2018, pp. 143-162. <http://hdl.handle.net/2078.1/207841> -- DOI : 10.4000/rep-eres.1540
- CONTENT, A. (2019). Conscience phonémique et principe alphabétique. Dans *L'apprentissage de la lecture* (pp. 57-66). Nathan.
- CONSEIL NATIONAL D'ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE (CNESCO). (2016). *Rapport d'activité 2016*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/Rapport_activite_Cnesco_2016.pdf
- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO). (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- DE CHAMBRIER, A.-F., SERMIER DESSEMONTET, R. & MARTINET, C. (2021). *Décodi. Méthode pour enseigner la lecture aux élèves avec une déficience intellectuelle*. Retz.
- DEHAENE, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- DEHAENE, S. (Dir.). (2019). *La science au service de l'école. Premiers travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale*. Odile Jacob.
- DEVIN, P. & PASSERIEUX, C. (Dir.) (2021). *Apprendre à lire. Une pratique culturelle en classe*. Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2020). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf
- DONOHUE, L. (2012). *La lecture autonome : gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Chenelière Éducation.
- DORNER, C. (2018). *Vers la phono (maternelle grande section) (5^e éd.)*. Accès Éditions.
- DUMAIS, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier_fichier_3d3a1dbb1c62_oral_-_QF.pdf
- DUMAIS, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58. <https://id.erudit.org/iderudit/65894ac>

- DUMAIS, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Université du Québec en Outaouais. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- DUMAIS, C. & SOUCY, E. (2019). *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. <http://www.christiandumais.info/publications/>
- DUMAIS, C., SOUCY, E. & LAFONTAINE, L. (2018). *Comment développer l'oral spontané des élèves*. *Vivre le primaire*, 49-51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>
- DUMONT, D. (2016). *Le geste d'écriture*. Hatier.
- ESCOYEZ, T. (2016). *Mécamots*. Accès éditions.
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*. PUF.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FRALA). (2022). *Référentiel de Français et de Langues anciennes*.
- FÉTET, A. & SIGUIER, E. (2020). *CLÉO GS. Une nouvelle approche de l'écrit en GS*. Retz.
- FONDATION ROI BAUDOUIIN. (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Fondation Roi Baudouin.
- FREINET, C. (1960), *Le texte libre*, Bibliothèque de l'École Moderne, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/bibliotheque-de-l-ecole-moderne-n-3-le-texte-libre>
- GAUDREAU, A. (2018). *Enseigner le français au primaire. Une approche intégrative pour développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière Éducation.
- GEE. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3^e année*. Ontario. https://atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf
- GIASSON, J. (2006). *La lecture. De la théorie à la pratique* (3^e éd.). De Boeck.
- GIASSON, J. (2012). *Apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- GOIGOUX, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 37-56. <http://revuedeshp.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf>
- GOIGOUX, R. (2016). *Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ?* Conférence de consensus CNESCO Lire, apprendre, comprendre. France : Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683286/document>
- GOIGOUX, R., CÈBE, S., PAOUR, J.-L. & BAILLEUX, C. (2018). *Catégo. Comprendre les catégories. Apprendre à catégoriser*. Hatier.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. & PIRONOM, J. (2016). *Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire*. *Revue française de pédagogie*, 196, 67-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>
- GRANT, M. (2018). *Le mur de mots*. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire. <https://atelierecriture-primaire.com/2018/10/21/le-mur-de-mots/>
- GROSSMANN, F. (2011) Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques* 149/150, 163 – 183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>

- HYNDRYCKX, G., LENOIR, A.-S. & NYSSSEN, M. C. (2006). *La production écrite en questions. Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. De Boeck.
- INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION (IFÉ). (2020). *Module de formation « Enseigner l'encodage de phrases »*. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/ecriture/scenarios-de-formation/copy2_of_enseigner-la-dictee-a-ladulte#Tps2et1
- JOOLE, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Retz.
- JUTON, A. & LEQUETTE, C. *Évaluation de la fluence en lecture, du CP au lycée* (disponible en ligne : <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/26-evaluer-la-fluence-de-lecture-du-cp-au-lycee>)
- LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2012). *Pistes d'enseignement de la compréhension orale*. https://www.researchgate.net/publication/289801773_Pistes_denseignement_de_la_comprehension_orale
- LARROQUE, N. (2020), *Module de formation « Enseigner l'encodage de phrases »*, Centre Alain Savary - Éducation prioritaire - ifé, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/frederique-m/analyse-phrase-module-2.pdf>
- LEFRANÇOIS, P., MONTÉSINOS-GELET, I. & ANCTIL, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *Lidil*, 54, 75-91. <https://journals.openedition.org/lidil/4056>
- LE MOAL, C. & SOLER, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Retz.
- LENTIN, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. ESF Éditions.
- LORINCZ, I. & DE PIETRO, J.-F. (2011). *Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles : le projet CARAP*. Babylonia, 49-56.
- LUZZATI, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Didier.
- MCEWAN-ADKINS, E. (2017). *40 interventions en lecture. Les meilleures pratiques pour aider les lecteurs en difficulté*. Chenelière-Éducation.
- MALETTE, R. & VINET, C. (2009). *Les murs de mots*. Chenelière Éducation.
- MARTINELLI, M. & MRAZ, K. (2018). *Les tableaux d'ancrage. Des référentiels dynamiques pour maximiser l'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2019). *Français, langue d'enseignement Liste orthographique Document de référence*. Ministère de l'éducation et l'enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Liste-orthographique-document-reference.pdf
- MONTESINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. La Chenelière.
- MORAIS, J. (1990). *L'art de lire*. Odile Jacob.
- NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation.
- NONNON, É. (2004). *Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?*. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 75-84. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>
- OZOULIAS, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ*. Retz.
- OZOULIAS, A. (2014). *Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Retz.

- PÉROZ, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute. Conduire et analyser une séance de langage oral à l'école maternelle*. Hachette « Profession Enseignant ».
- PIERSON, L. (2020). *Bien écrire et aimer écrire*. Éditions MDI.
- PLANE, S. (2015). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Cahiers pédagogiques*. CRAP. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- PLESSIS-BÉLAIR, G. & DUMAIS, C. (2016). *S'écouter pour parler ? Revue préscolaire*, 54(3), 26-28.
- SCARBOROUGH, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- SCHWARTZ, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire*. D'eux.
- POTHIER, B. & POTHIER, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique. Du CP à la 5^e*. Retz.
- SEGEC, SPP- FÉDEFOC. (s. d.-a). *Le point sur... les stratégies et les habiletés de lecture*. SeGEC. <http://admin.segec.be/Documents/9056.pdf>
- SEGEC, SPP- FÉDEFOC. (s. d.-b). *Pistes pour... enseigner l'inférence de la maternelle à la 6^e primaire*. SeGEC. <http://admin.segec.be/Documents/9058.pdf>
- SEGEC, SPP- FÉDEFOC. (2020). *Le point sur... l'acte de lire*. SeGEC. <http://admin.segec.be/Documents/9069.pdf>
- SERRAVALLO, J. (2019). *Le grand livre des stratégies d'écriture. 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- TAUVERON, C., (DIR.). (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2012). *La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel*. Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf
- VAN RAEMDONCK, D. (2020). *Quand et comment dire la grammaire à l'école ? HELMO (Haute École Libre Mosane)* <https://dupala.be/article.php?a=544>
- VAN RAEMDONCK, D. DETAILLE, M. & MEINERTZHAGEN, L. (2015). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang.
- VAN RAEMDONCK D. & MEINERTZHAGEN L. (2019), *Curriculum grammatical – Nouvelle progression curriculaire à l'attention des enseignants (tronc commun)*, https://www.dropbox.com/s/8yo9j833e4yw8qi/Curriculum_final.pdf?dl=0
- VAN REYBROECK, M., CONTENT, A. & SCHELSTRAETE, M.-A. (2006). *L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. UCL Louvain-la-Neuve. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A154714/datastream/PDF_01/view
- WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire*. Éditions Couleurs livres.
- WILLINGHAM, D. (2018). *Pourquoi les enfants n'aiment pas lire. Ce que révèlent les sciences cognitives*. La librairie des écoles.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2004). *Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes*. In Formations et pratiques d'enseignement en questions n° 1. 71-80. <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>





ÉVEIL AUX LANGUES



INTRODUCTION.....	153
QUELLE APPROCHE ?.....	155
1. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ORALE : ÉCOUTER – PARLER	158
1.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique.....	158
1.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'oral.....	160
1.3 Communiquer oralement en l'absence de code linguistique commun.....	162
2. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ÉCRITE : LIRE – ÉCRIRE	164
2.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique.....	164
2.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'écrit.....	166
2.3 Communiquer par écrit en l'absence de code linguistique commun.....	168
3. LES LANGUES ET LES CULTURES COMME OUTILS D'OUVERTURE À L'AUTRE	170
3.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et à la diversité culturelle.....	170
3.2 Identifier des liens existant entre langues et cultures.....	172
GLOSSAIRE.....	175
BIBLIOGRAPHIE.....	177

INTRODUCTION

LANGUES MODERNES – ÉVEIL AUX LANGUES

1. Clarification du concept

Notre monde, notre pays, nos écoles, nos classes sont caractérisés par une grande diversité culturelle et linguistique. Les élèves sont en présence d'une multiplicité de langues dans leur environnement quotidien. La vie de l'école doit être en cohérence avec le monde dans lequel les enfants grandissent ce qui implique d'avoir, dans nos classes, une approche d'ouverture aux langues et d'ouverture aux autres, dans l'accueil des différences et dans la valorisation du bagage linguistique de chacun.

Dans les activités d'Éveil aux Langues, les élèves sont mis en contact avec **un grand nombre** de langues et de cultures*. L'objectif est de construire une **réflexion à propos de ces langues et de ces cultures**.

Il y a Éveil aux Langues lorsqu'une part des activités **portent sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner**. Il s'agit d'un **travail global**, le plus souvent **comparatif**, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école, et sur l'éventuelle langue étrangère ou régionale apprise.

(Candelier, 2003)

2. Clarification des missions de la première et de la deuxième primaire en ce qui concerne les langues

« Notre **mission principale est d'enseigner le français** et de veiller à ce que chaque élève puisse **apprendre, maîtriser et approfondir** cette langue dite « langue* de scolarisation. » (Code art. 1.4.1-3 § 2)

« L'école a également comme mission de **développer l'intérêt** des élèves pour la connaissance **d'autres langues** et de les amener à les utiliser **pour communiquer**. » (Code art. 1.4.1-3 § 4)

Les deux premières années de l'école primaire, plus spécifiquement, ont pour mission de poursuivre l'Éveil aux Langues et aux cultures entamé en maternelle. Les élèves poursuivent leur prise de conscience de la diversité linguistique, des connexions qui existent entre les langues, et du fait que les langues sont un outil de communication et d'ouverture à l'Autre.

Les élèves vivent des situations de communication variées avec des locuteurs d'autres langues et développent leur capacité à **interagir dans des situations plurilingues***.

Ils développent dès lors des stratégies qui seront une base précieuse pour le démarrage de l'apprentissage d'une langue cible dès la 3^e primaire.

Il est nécessaire, cependant, de **bien comprendre ce que l'on souhaite que les élèves apprennent** pour faire de ces activités d'éveil des moments riches pour les élèves.

3. Plus-value pour les élèves

L'Éveil aux Langues est tant au service du développement langagier qu'au service du développement citoyen. En effet, aborder les langues, c'est s'approcher de l'Autre, de sa culture* et de son identité.

L'Éveil aux Langues développe l'autonomie des élèves par rapport à l'utilisation des langues. L'objectif à long terme est qu'ils deviennent des usagers des langues compétents et autonomes ; des citoyens à l'aise dans les situations plurilingues* de la vie quotidienne.

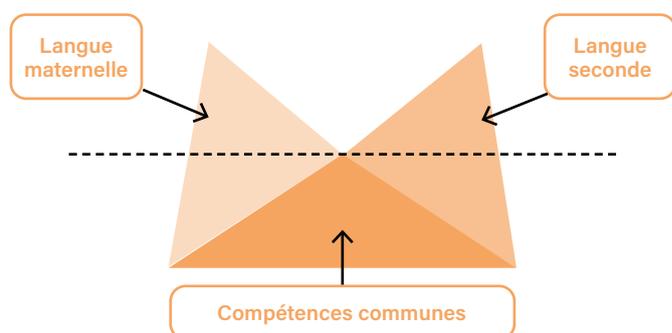
Les élèves vont donc développer leurs **compétences d'interactions** sociales et non pas l'acquisition d'un quelconque lexique dans l'une ou l'autre langue.

3.1 Plus-value pour le développement langagier

Vivre des expériences linguistiques riches, variées et ludiques permet de développer, le « gout des langues ». Les activités d'Éveil aux Langues intégrées dans le quotidien de l'élève vont permettre de construire, dès le plus jeune âge, **un rapport positif aux langues**. L'apprentissage d'une seconde langue sera dès lors entamé avec plus de motivation, d'intérêt et d'audace.

Par ailleurs, prendre les langues comme objet d'observation et comparer les différents systèmes linguistiques permet le développement de capacités* métalinguistiques chez les élèves. Ces derniers vont adopter une réflexivité sur le fonctionnement d'une langue applicable autant pour la langue* de scolarisation que pour l'apprentissage futur d'autres langues. Les activités d'Éveil aux Langues permettent de mettre en lumière l'existence d'une interdépendance* entre les langues. Les élèves apprennent qu'ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils savent dans une langue, pour comprendre et/ou émettre un message dans une autre langue. Cette prise de conscience permet d'entrer en contact avec des locuteurs de langues étrangères en étant confiant en ses capacités à communiquer.

L'interdépendance entre les langues (Cummins, 2014)



Il existe une base de connaissances qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre (Armand, 2015).

Soulignons également que le niveau de compétence qu'un élève est susceptible d'atteindre en langue seconde est tributaire du niveau atteint dans sa langue maternelle au moment où il commence l'apprentissage de la seconde langue. Laisser une place en classe à la langue maternelle des élèves vient soutenir l'apprentissage de la langue de scolarisation.

3.2 Plus-value pour le développement citoyen

L'ouverture à la diversité linguistique est indissociable de l'ouverture à la diversité culturelle. Découvrir la grande variété des langues permet d'ouvrir d'autres fenêtres sur le monde par la **mise en lumière du lien fort existant entre langue, culture* et identité**.

L'Éveil aux Langues permet de consolider une culture d'école favorisant le développement de citoyens ayant un **regard positif sur la différence**, sachant vivre avec les autres au sein d'une société interculturelle.

Cette approche, laissant une place à la (les) langue(s) des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, soutient la mise en place d'un **climat scolaire positif, bienveillant et contribuant au succès scolaire de chacun**.

Sous l'impulsion du conseil de l'Europe, l'Éveil aux Langues se déploie dans différents pays d'Europe. Le Centre européen pour l'enseignement des langues vivantes, a publié un document de référence : le **CARAP** (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures) Camilleri et al., 2012. Ce document propose un référentiel de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire pour la didactique des approches plurielles dont fait partie l'Éveil aux Langues (<http://carap.ecml.at>).



QUELLE APPROCHE ?

1. Éveiller aux langues

Éveiller : « Susciter, provoquer la manifestation, l'apparition d'un sentiment, d'une aptitude (chez quelqu'un), les faire naître. » (Larousse, 2020)

Éveiller les élèves aux langues, c'est :

- développer leur intérêt pour les langues et des aptitudes favorables pour apprendre les langues ;
- leur apprendre que les langues sont un outil de communication qui permet la rencontre de l'Autre [VT 1].

L'école fondamentale a un rôle à jouer. Il s'agit de mettre en place des pratiques pédagogiques qui vont permettre à l'élève d'...

- **être au contact des langues** : vivre des expériences linguistiques variées, observer, comparer les langues ;
- **aborder l'apprentissage des langues avec motivation** : associer dès le plus jeune âge les langues au plaisir, semer le goût des langues ;
- **utiliser les langues** : oser utiliser les langues en écoutant et en répétant des sons et/ou des mots non familiers et, en osant entrer en communication avec l'autre, et ce sans maîtrise de la langue ;
- **s'ouvrir à l'Autre** : découvrir que tout le monde ne parle pas la même langue et être curieux de la diversité des langues à travers le monde ;
- **comprendre l'Autre** : prendre conscience du lien qui existe entre la langue et la culture*.

Ce domaine d'apprentissage vient **enrichir le parcours scolaire** des élèves. Le présent document donne des **repères** afin de pouvoir **faire évoluer les compétences** de vos élèves. Ces repères ne sont pas associés à une année spécifique, mais vous guident afin de faire évoluer les apprentissages. Les milieux scolaires diffèrent d'une école à l'autre, les classes accueillant un nombre important d'élèves plurilingues* développeront l'Éveil aux Langues d'une autre manière que les classes accueillant principalement des élèves monolingues*. C'est donc la connaissance que vous avez de votre classe qui guide vos gestes professionnels.

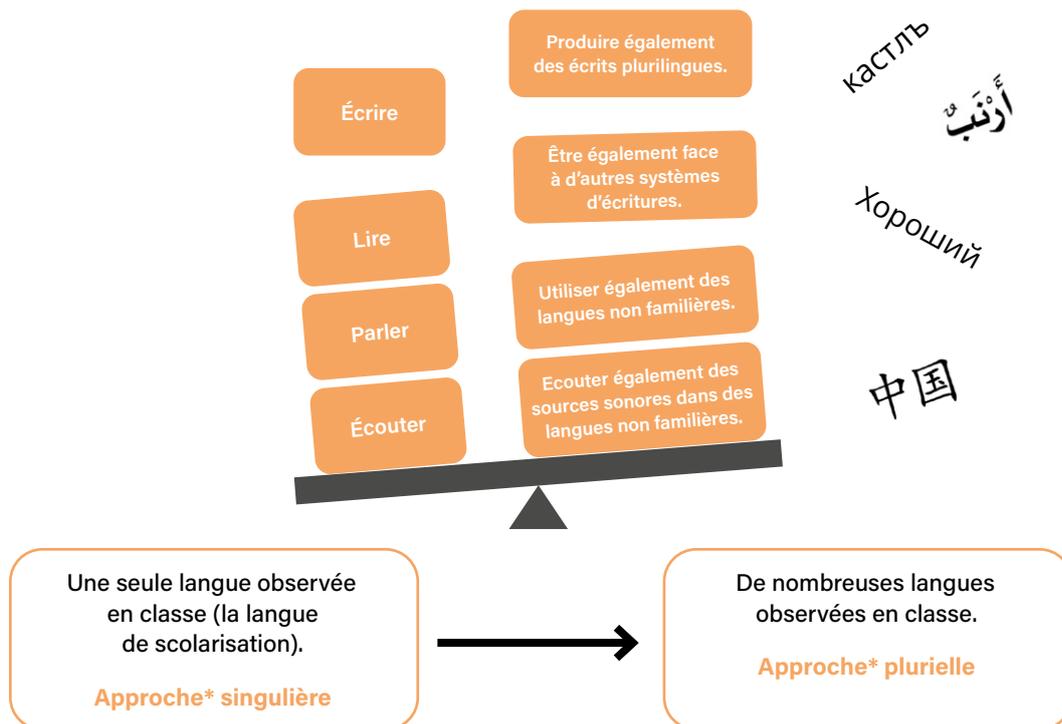
2. Une approche intégrée

L'Éveil aux Langues, afin d'être mené à long terme dans les classes, doit s'ancrer dans la vie réelle et s'intégrer à la vie de la classe. Il s'agit de bien comprendre ce que les élèves ont à apprendre pour mener des apprentissages de qualité.

Nous favorisons donc une approche intégrée dont l'intention est de vivre les activités d'Éveil aux Langues dans des contextes signifiants et motivants pour les élèves (voir page suivante pour les exemples).

L'Éveil aux Langues n'est pas vécu comme une discipline « en plus », mais bien comme un domaine de langues vivantes venant varier les situations d'apprentissages d'autres disciplines.

Le schéma ci-après illustre le nouvel équilibre à trouver pour passer d'une culture dans laquelle l'univers scolaire est exclusivement monolingue, à une culture d'école laissant une place au développement des compétences* plurilingues des élèves, favorisant leur ouverture à la diversité.



Illustrons cette approche par deux exemples.

Situation proposée : reconnaître les écrits dans la langue* de l'enseignement parmi un ensemble d'écrits rassemblant différentes langues, différents systèmes* d'écriture.

<p>LANGUE FRANÇAIS/LIRE</p> <p>3.4 Décomposer la phrase, le mot</p> <p>3.2 Apprendre et utiliser le code</p> <p>3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation</p>	<p>ÉVEIL AUX LANGUES</p> <p>2. Les langues comme outils de communication écrite</p> <p>2.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'écrit</p>
--	--

Situation proposée : écouter une histoire dans une langue* non familière.

<p>LANGUE FRANÇAIS/ÉCOUTER</p> <p>2.2 Comprendre un message oral</p> <p>2.3 Construire du sens</p> <p>2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier</p> <p>2.3.5 Élaborer des inférences</p> <p>2.3.6 Percevoir le sens global</p>	<p>ÉVEIL AUX LANGUES</p> <p>1. Les langues comme outils de communication orale</p> <p>1.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique</p> <p>1.3 Communiquer en l'absence de code linguistique commun</p>
--	---



La diversité linguistique est un outil pour parvenir à une meilleure compréhension interculturelle. Les activités d'Éveil aux Langues en classe visent à permettre aux élèves de s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures* et, de s'outiller pour vivre au sein de sociétés multiculturelles. Les compétences d'Éveil aux Langues ont un lien étroit avec celles développées en Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté.



Faisons de la diversité une opportunité pour tous les élèves de l'école.



3. Éléments généraux de continuité : Langues Modernes

	D'OÙ VIENT-ON ? En maternelle	QUE FAIT-ON ? En 1 ^{er} et 2 ^e primaire	OÙ VA-T-ON ? En 3 ^e et 4 ^e primaire
	ÉVEIL AUX LANGUES		COURS DE SECONDE LANGUE
Les langues comme outils de communication orale : ÉCOUTER PARLER	Les langues se côtoient dans l'environnement scolaire : entendre et utiliser d'autres langues au quotidien devient la norme. Le bagage linguistique de chacun est valorisé. L'élève prend conscience de la grande diversité de langues existantes dans son environnement (famille, classe, école).	L'élève s'intéresse aux langues de son environnement : sa famille, sa classe, son école... Il développe ses capacités à communiquer dans des situations plurilingues et pluriculturelles, il co-construit du sens avec l'Autre. Il écoute et utilise d'autres langues au quotidien.	L'élève développe des capacités à communiquer dans une langue cible : il est usager de la langue. Il fait ses premiers pas dans la pratique orale de la langue avec et sans interactions. Il développe également ses connaissances lexicales dans une langue cible : il est apprenant de la langue.
Les langues comme outils de communication écrite LIRE - ÉCRIRE	L'élève découvre que les langues entendues s'écrivent et qu'il existe une grande variété de systèmes d'écriture. Il évolue dans un environnement scolaire dans lequel les langues écrites se côtoient : voir d'autres langues devient la norme. L'élève prend conscience de la grande diversité de langues existantes dans son environnement et y porte de l'intérêt.	L'élève observe et compare les systèmes d'écriture, établissant des ressemblances et des différences entre eux. Ce travail permet de définir plus finement les caractéristiques du système d'écriture de la langue d'enseignement. Il développe sa capacité à donner du sens à un message écrit et produit des écrits plurilingues dans des projets d'écriture qui ont du sens.	L'élève développe des capacités à comprendre un message écrit dans une langue cible. Il relève les informations pertinentes par rapport à une tâche demandée. Il est capable d'agir sur base de consignes écrites. À travers la lecture, il repère des éléments témoignant du patrimoine, des traditions, du mode de vie...
Les langues comme outils d' ouverture aux autres	L'élève découvre qu'il existe une grande diversité de cultures et il évolue, à l'école, dans un environnement dans lequel la pluriculturalité est la norme. Par la rencontre de l'Autre, il découvre la valeur de chacune des cultures faisant partie de son environnement.	L'élève découvre les ressemblances et les différences existant entre les différentes cultures. En accueillant et définissant les éléments de la culture de l'Autre, sans stéréotypes, l'élève affine également les éléments de son identité propre.	En continuant de découvrir la richesse des autres cultures dans ses divers aspects l'élève identifie les éléments socioculturels garantissant une communication appropriée et respectueuse de l'interlocuteur.

1.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique 

SAVOIRS

- ✓ La diversité des langues à travers le monde : la diversité d'univers* sonores.
- ✓ La communication orale comme une des formes possibles de communication.
- ✓ L'existence de situations de multilinguisme*/ plurilinguisme dans son environnement et dans divers lieux proches ou lointains.

REPÈRES

	ÉCOUTER	PARLER
	<p>Connaitre différentes formes possibles de communication (orale, écrite, gestuelle...).</p> <p>Exprimer avec ses mots qu'il existe des sons, des rythmes, des accentuations et intonations différents d'une langue à l'autre ainsi qu'au sein de la francophonie (ex. : la prononciation du français à Marseille est différente de la prononciation du français à Liège).</p> <p>Citer des langues parlées dans sa famille, sa classe, sa ville...</p>	

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Porter son écoute sur des productions dans différentes langues.
[FR 2.2.1]
- ➔ Reproduire et utiliser, des éléments sonores issus de langues* non familières.
- ➔ Repérer, dans son environnement des situations de plurilinguisme.

	ÉCOUTER	PARLER
VIVRE DES EXPÉRIENCES LINGUISTIQUES VARIÉES	<p>Constater la présence d'une variété de langues dans son environnement et utiliser, par la reproduction ou la mémorisation, certaines locutions* simples des langues rencontrées.</p>	
	<p>S'adapter à des contextes d'écoute variés par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une écoute attentive de productions dans différentes langues ; • une réaction sans à priori face à une langue non familière. <p>Porter son écoute sur d'autres langues que la langue de l'école pour vivre des expériences linguistiques variées.</p>	<p>Reproduire et utiliser spontanément des mots, des locutions simples issus de langues non familières, en fonction du contexte de communication.</p> <p>Reproduire des locutions simples dans des langues non familières au travers de comptines, chansons, d'histoires plurilingues*.</p>

Lien possible vers EPC :
EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ORALE : ÉCOUTER – PARLER

BALISES ET SENS

Pour que l'élève puisse repérer des situations plurilingues* dans son environnement, il est important de lui permettre de vivre des expériences linguistiques variées. Ces dernières lui permettent d'être exposé à différents univers* sonores et d'être en contact avec des locuteurs de langues différentes de la langue* d'enseignement.

Il s'agit donc de créer des situations permettant d'éveiller la curiosité des élèves et de découvrir la présence du plurilinguisme dans la vie quotidienne.

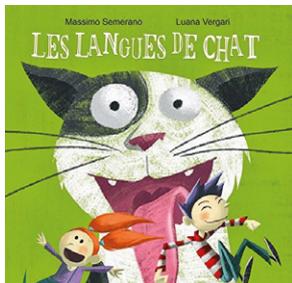
Si les élèves sont à l'aise pour le faire, leur registre plurilingue sera le premier à exploiter en classe. Si la réalité de la classe est plutôt monolingue*, l'enseignant introduit des langues aux travers d'activités d'écoute, de rituels, de rencontres.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer, dans son environnement des situations de plurilinguisme

Partir à la chasse aux langues



Comme dans l'album « les langues de chat¹ », nous allons mener une enquête à propos des langues parlées dans le village.

Nous allons partir à la recherche du mot « chat » dans le plus de langues possible et les enregistrer.

Identifier des langues déjà entendues



Nous allons apprendre une nouvelle chanson. Écoutons-la ensemble. Avez-vous déjà entendu cette langue ? Oui, c'est de l'espagnol. Où as-tu déjà entendu de l'espagnol ? Chantons-la ensemble

Utiliser les langues dans les moments de vie de classe



Aujourd'hui, nous fêtons les anniversaires du mois. Chantons « joyeux anniversaire » dans les langues des copains fêtés. Par quelle langue avez-vous envie de commencer ?

Écouter une histoire dans une langue* non familière



Aujourd'hui, l'histoire que nous découvrons est racontée en albanais. Nous écoutons la piste sonore et je vous montre les images. Est-ce que quelqu'un veut raconter ce qu'il a compris de l'histoire ?

Exemples de traces à garder avec les élèves

Les langues qui vivent dans notre classe
« l'arbre des langues »

[VT 1]



Faire une « Synthèse » :
Les langues écoutées et répétées



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer un intérêt pour les langues, les cultures*, les personnes ;
- considérer toutes les langues comme égales.

1. VERGARI, L., SEMERANO, M. (2013). *Les langues de chats*. Éd. Duala

1.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'oral

SAVOIRS

- ✓ Les langues, du point de vue de leur système sonore peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres (sons, rythme, accentuation, intonation).
- ✓ Les langues n'utilisent pas les mêmes mots (signifiant) pour exprimer la même notion (signifié).
- ✓ Les ressemblances entre les langues sont une aide pour communiquer dans d'autres langues.
- ✓ Il existe des phénomènes* d'emprunts.

REPÈRES

	ÉCOUTER	PARLER
	Repérer à l'écoute des similitudes et des différences entre les langues (sons, rythme, intonation...).	
	Exprimer avec ses mots que, d'une langue à l'autre, une même notion (signifié) ne se dit pas avec les mêmes mots (signifiant). Citer quelques exemples (en français on dit « maman », en anglais « mum », en italien « mamma » et en danois « mor »).	
	Citer certains mots utilisés dans plusieurs langues.	
	Une même langue (y compris le français) peut prendre différentes formes sonores (prononciation) selon les communautés des locuteurs (accents régionaux, classes sociales...).	

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Comparer les langues à l'écoute, percevoir la proximité et la distance de l'univers* sonore en utilisant des critères (phonèmes*, rythmes, intonations).
- ➔ Reconnaître des sons, des mots, dans des langues* familières ou non (conscience* phonologique : syllabe, rime, phonème). [FR 2.1.2]
- ➔ Repérer, à l'écoute, les ressemblances entre la langue* d'enseignement et d'autres langues (emprunts, mots internationaux, mots qui se ressemblent). [FR 2.2.1]

OBSERVER LES LANGUES

	ÉCOUTER	PARLER
	Établir des rapports de proximité entre les langues et dégager des familles de langues sur base de critères.	
	Repérer un même son, un même mot, dans différentes langues entendues. Repérer, dans une autre langue, un son qui n'est pas utilisé en français (ao en brésilien).	
	Identifier les éléments de proximité entre les langues en se basant sur des indices (rythme, sons, intonation...).	

1. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ORALE : ÉCOUTER – PARLER

BALISES ET SENS

L'objectif de ce travail comparatif est de mettre les élèves dans des situations permettant la découverte des points de ressemblance et de différence entre les langues. Certaines sont proches de la langue* d'enseignement.

Ex. : « Maman – Mamma » (italien) ou « table – tabela » (portugais). D'autres en sont éloignées. Ce travail place les élèves dans une posture d'écoute attentive et permet la découverte de la proximité et de la distance entre les différents univers* sonores. Par cette approche, les élèves vont pouvoir repérer des sons, des rythmes et des intonations, ils vont également pouvoir découvrir qu'il existe certains sons qui ne sont pas utilisés en français ainsi que des sons que nous ne percevons pas.

Les situations proposées sont simples dans un premier temps pour se complexifier à la fin du cycle étant donné que les points de ressemblance et de différence vont s'affiner au fur et à mesure de la découverte des langues.

Progressivement, l'élève se rend compte que ses compétences linguistiques dans la ou les langues qui lui sont familières l'aident à comprendre des messages émis dans d'autres langues ; ceci en cohérence avec le modèle du double iceberg de Jim Cummins (Cummins, 2014).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'oral

Étape 1 : écouter le même récit dans différentes langues



Cette semaine nous allons découvrir une histoire et nous l'écouterons chaque jour dans une langue différente. Nous l'écouterons donc dans 5 langues différentes.

Étape 2 : durant l'écoute de l'histoire en différentes langues, repérer les mots donnés



Je vais vous donner un défi : chaque jour vous devrez essayer de repérer les mots « dinosaure » et « souris » en écoutant l'histoire.

Étape 3 : justifier son choix et répéter chaque mot défi



Qu'est-ce que tu entends qui te fait penser que « *dinosauro* » c'est le mot « *dinosaure* » ?
J'entends « dino ».
C'est dit avec la grosse voix.
Bravo ! Répétons le mot tous ensemble.

Étape 4 : établir la proximité avec la langue d'enseignement



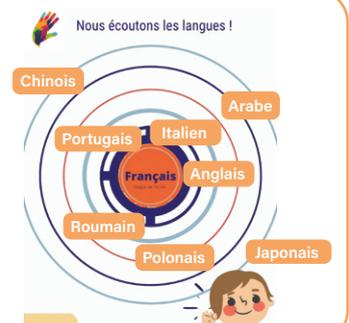
Nous avons écouté le récit dans 5 langues différentes.
Plaçons ces langues plus ou moins loin de la langue française. Laquelle ressemble le plus au français ? Où la placer sur la cible ? Pourquoi ?

Exemple de traces à garder avec les élèves

Certaines langues sont proches de la langue de l'école. Quand je les écoute, je peux reconnaître :

- des mots
- des sons
- des intonations

Par contre d'autres langues sont tellement différentes que, juste en écoutant, je ne sais pas comprendre.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer la capacité à utiliser ses connaissances langagières dans une langue pour en comprendre une autre (interdépendance* entre les langues).



SAVOIRS

✓ Les ressemblances linguistiques sont une aide pour faciliter la communication (emprunts, proximité des univers* sonores...).

✓ Les indices* non linguistiques sont une aide pour faciliter la communication (gestes, mimes, mimiques).

[FR 1.7.2 - 2.4.2 - 2.7.2]

REPÈRES

	ÉCOUTER	PARLER
	Citer des indices non linguistiques qui aident à la compréhension et/ou à l'émission du message oral (ex. : je sais que pour me faire comprendre ou pour comprendre je peux m'aider de gestes, de mimiques...).	
	Citer des indices linguistiques qui aident à la compréhension ou à l'émission d'un message (mots* empruntés, sons...).	

SAVOIR-FAIRE

→ Interagir avec autrui dans des situations plurilingues* en variant, alternant les langues et/ou les formes de communication.

→ Prendre des indices verbaux ou non verbaux dans le contexte de communication pour comprendre le message (inférer*).

[FR 1.7.2 - 2.3.5 - 2.3.6 - 2.7.2]

→ Utiliser des indices verbaux ou non verbaux pour émettre un message.

	ÉCOUTER	PARLER
UTILISER LES LANGUES	Oser utiliser ses compétences de communication verbales et non verbales pour interagir avec des locuteurs d'autres langues.	
	Émettre des hypothèses sur le sens d'un message court et simple émis dans une langue* non familière en prenant des indices dans la situation de communication.	Utiliser des indices visuels et/ou des mots connus dans d'autres langues pour faire passer un message.
		Utiliser l'expression non verbale (mime) pour faire deviner un mot.

Lien possible vers EPC :

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

1. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ORALE : ÉCOUTER – PARLER

BALISES ET SENS

Il est important de placer les élèves dans **des situations réelles d'interactions** avec des locuteurs de langues différentes de la langue* d'enseignement. L'élève est donc amené à mobiliser sa capacité à **communiquer** et à **co-construire du sens** avec son ou ses **interlocuteur(s)** : ensemble nous essayons de nous comprendre.

La multiplication de ces situations permet aux élèves de grandir en étant confiants en leur capacité à gérer les situations plurilingues* et pluriculturelles* inhérentes à la vie quotidienne.

L'intention est donc de permettre à l'élève d'apprendre que, même si son interlocuteur s'exprime dans une langue différente, il est possible d'entrer en communication avec lui.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interagir avec autrui dans des situations plurilingues en variant, alternant les langues et/ou les formes de communication

Vivre des ateliers dans d'autres langues



Parmi les ateliers, il y a un atelier « tricot ». Il est animé par une amie polonaise. Je lui ai demandé de vous parler dans sa langue et, ensemble, vous essaieriez de comprendre.

Faire une visite dans une autre langue



Nous partons à Bruges la semaine prochaine. Quelle langue est parlée à Bruges ?

Pendant notre promenade en bateau le guide parlera en néerlandais.

Essayez de comprendre afin de répondre aux questions de votre carnet de route.

S'ouvrir au monde grâce aux connexions



Dans quelques jours nous allons nous connecter avec une classe de Barcelone, en Espagne.

Nous allons faire connaissance et présenter notre classe : notre prénom, notre âge, notre local classe.

Interagir grâce aux indices verbaux et non verbaux

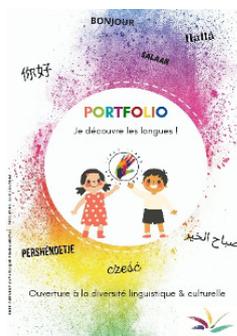


Comment cela s'est-il passé durant la récréation ?

Quelle(s) langue(s) avez-vous utilisée(s) pour jouer ensemble ?

Comment avez-vous fait pour vous comprendre ?

Exemples de traces à garder avec les élèves



Garder des traces dans le portfolio de l'élève et/ou de la classe des rencontres avec des locuteurs d'autres langues.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- oser communiquer dans des contextes variés.

1. Plateforme eTwinning – échanges avec d'autres écoles dans différentes langues : <https://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

2.1 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique 

SAVOIRS

- ✓ La diversité des langues à travers le monde : diversité de systèmes* d'écriture.
- ✓ La communication écrite est une des formes possible de la communication.
- ✓ L'existence d'écrits dans d'autres langues dans son environnement proche ou lointain.

REPÈRES

	LIRE	ÉCRIRE
	<p>Citer quelques langues ayant un système d'écriture éloigné de celui de la langue* d'enseignement (japonais, swahili, arabe...) et quelques langues ayant un système d'écriture proche (portugais, anglais...).</p> <p>Connaitre différentes formes possible de communication (orale, écrite, gestuelle...).</p> <p>Citer quelques écrits dans d'autres langues rencontrés au quotidien.</p>	

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser, par la reproduction, d'autres langues et des systèmes d'écriture non familiers dans la production d'écrits.
- ➔ Repérer, dans son environnement des écrits dans d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture.
- ➔ Identifier, parmi différents écrits, la langue d'enseignement.

[FR 3.2.1]

	LIRE	ÉCRIRE
VIVRE DES EXPÉRIENCES LINGUISTIQUES VARIÉES	<p>Repérer dans son environnement des écrits dans d'autres langues.</p> <p>Utiliser, de manière spontanée, les albums bilingues ou multilingues de la classe pour découvrir la diversité des systèmes d'écriture.</p> <p>Reconnaître, parmi différents écrits, la langue d'enseignement.</p>	<p>Utiliser, en s'aidant d'outils (référentiels, traducteurs), d'autres langues dans des projets d'écriture (signature, carte, affiche, quelques mots dans une histoire).</p> <p>Utiliser, sur base de référentiels, d'autres types d'alphabets et d'autres types d'écritures que ceux de la langue d'enseignement dans des activités artistiques et dans des productions d'écrits.</p>

Lien possible vers EPC :
 EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

2.2 Comparer des langues, dégager des ressemblances et des différences à l'écrit

SAVOIRS

- ✓ Les langues, du point de vue de leur système* d'écriture, peuvent être plus ou moins différentes les unes des autres (type d'alphabet, sens de l'écriture, sens de la lecture).
- ✓ Les langues n'utilisent pas les mêmes mots (signifiant) pour exprimer la même notion (signifié) et certaines sonorités proches peuvent s'écrire différemment d'une langue à l'autre.

REPÈRES

	LIRE	ÉCRIRE
	<p>Citer quelques différences de fonctionnement dans les systèmes d'écriture (alphabétique ou non, sens de l'écriture...).</p> <p>Citer quelques langues ayant un système d'écriture proche de celui de la langue* de l'enseignement et quelques langues dont le système d'écriture en est éloigné.</p> <p>Exprimer avec ses mots que, d'une langue à l'autre, une même notion (signifié) ne s'écrit pas avec les mêmes mots (signifiant).</p>	

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Percevoir les ressemblances et différences entre signes* graphiques.
- ➔ Comparer les systèmes d'écritures utilisés par deux/plusieurs langues en utilisant un éventail de critères.
[FR 3.2.1]
- ➔ Discriminer visuellement la langue d'enseignement d'autres langues.
[FR 3.2.1 - 4.2.2 - 4.2.1]
- ➔ Utiliser son registre plurilingue* en tenant compte de l'intention et du destinataire.

	LIRE	ÉCRIRE
OBSERVER LES LANGUES	Classer des écrits en utilisant un éventail de critères.	Produire des écrits dans dans différentes langues et identifier les ressemblances et/ou les différences entre les langues.
	Décrire les différents types d'écritures et identifier les différences et les ressemblances (des lettres/pas de lettres, on lit dans le même sens que la langue de l'école ou pas).	Utiliser, dans des contextes variés, différents types d'écritures (idéogrammes, alphabétique...).
	Reconnaitre la langue d'enseignement parmi d'autres langues.	



SAVOIRS

- ✓ D'autres formes possibles de communication que le système linguistique (pictogrammes, images, dessins...).
- ✓ Les indices* non linguistiques peuvent aider à émettre ou à comprendre un message écrit (image, structure du document, contexte).
[FR 1.7.2 - 2.7.2 - 3.1.2 - 3.3.8 - 3.4.1]

REPÈRES

	LIRE	ÉCRIRE
	Citer des indices non linguistiques qui aident à la compréhension ou à l'émission du message écrit (ex : je peux regarder la silhouette du texte, les images, les pictogrammes...).	
	Citer des indices linguistiques qui aident à la compréhension d'un message (mots* empruntés , mots qui se ressemblent).	

SAVOIR-FAIRE

- Interagir avec autrui dans des situations plurilingues* en variant, en alternant les langues, les formes de communication en fonction de la situation de communication.
[FR 4.2.1 - 4.2.2 - 4.4.1]
- Prendre des indices dans le contexte de communication pour comprendre (inférer*).
[FR 3.3.3 - 3.3.5]
- Utiliser des indices verbaux ou non verbaux pour émettre un message.

	LIRE	ÉCRIRE
	Utiliser ses compétences de communication pour interagir, par écrit, avec des locuteurs d'autres langues.	
	Émettre des hypothèses sur le sens d' un message écrit dans une langue* non familière en s'appuyant sur des éléments visuels de la situation de communication (illustrations, mise en page, silhouette).	Émettre un message en passant par l'expression écrite, dessin, utilisation de pictogrammes.
	Émettre des hypothèses sur le sens d' un mot (message court et simple) écrit en s'aidant d'indices visuels.	Utiliser des pictogrammes, signes* graphiques, schèmes, pour émettre un message simple.

Lien possible vers EPC :
EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

2. LES LANGUES COMME OUTILS DE COMMUNICATION ÉCRITE : LIRE – ÉCRIRE

BALISES ET SENS

Il est important que les élèves développent leur intérêt pour les langues et leur confiance en leur capacité de communiquer avec des locuteurs de langues* non familières. Ces situations de communication doivent avoir du sens et être ancrées dans la vie « réelle ». Il s'agit donc, d'une part, d'ouvrir la classe vers le monde, de profiter des situations de communication qui se présentent au sein de la vie de classe et de la vie de l'école mais aussi, d'autre part, de créer des situations, peut-être moins naturelles, mais motivantes et engageantes.

Par ce travail les élèves utilisent leur répertoire plurilingue*, même s'il est limité, et mobilisent les compétences qu'ils ont dans une langue ou des langues pour en comprendre d'autres. Ils prennent dès lors confiance en leurs capacités à gérer les situations plurilingues qui font partie du quotidien.

Comme pour la langue* d'enseignement, l'emploi de référentiels, la dictée à l'adulte et la production spontanée d'écrits sont utilisés pour permettre l'expression de l'élève.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interagir, par l'écrit, avec autrui dans des situations plurilingues en variant, en alternant les langues, les formes de communication en fonction de la situation de communication

Correspondre avec des enfants locuteurs d'autres langues



Nous allons écrire un mail à des élèves qui habitent Berlin.

Quelle langue est parlée à Berlin ?

Nous n'allons pas tout écrire en allemand mais peut-être quelques mots ?

Comment savoir comment écrire en allemand ?

Utiliser des outils pour faciliter la communication : des saynètes pour communiquer



Essayons de jouer la situation d'un client qui commande une crème glacée dans un restaurant à Porto. Vous pouvez utiliser les outils mis à disposition. N'oubliez pas le challenge : vous ne parlez pas la même langue que le serveur !

Lire une recette écrite dans une autre langue



Nous allons préparer de la mousse au chocolat. Vous recevez la recette dans des langues différentes.

Essayez de comprendre et de répondre aux questions :

Temps de préparation ?

Temps de cuisson ? Nombre de personnes ?

Utiliser le langage universel pour comprendre et se faire comprendre lors de l'accueil d'un élève allophone



Pour accueillir Ileana, qui parle le roumain, nous allons nous présenter en utilisant un langage universel : des pictogrammes choisis pour compléter une fiche d'identité qui nous permet de communiquer avec elle.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Gardez des traces dans le portfolio de l'élève des différentes communications écrites qu'il/elle a eu avec des locuteurs de langues non familières.

Quand je veux dire quelque chose à quelqu'un qui ne parle pas la même langue, je peux...

À l'écrit



Dessiner



Utiliser des pictogrammes

À l'oral



Mimer, utiliser des objets



Faire des mimiques

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer des stratégies méthodologiques dans l'émission d'un message : que dois-je communiquer ? Qui est mon destinataire ? Quelles sont les ressources disponibles ? Mon interlocuteur a-t-il compris ? Ces stratégies seront utiles autant dans l'apprentissage de la langue de l'école que dans l'apprentissage d'autres langues ;
- améliorer l'audace et la confiance en soi dans la communication.

3.1. Témoigner d'une ouverture à la diversité culturelle par la diversité linguistique 

SAVOIRS

- ✓ La grande variété d'environnements linguistiques et culturels à travers le monde.
- ✓ Les différences et les similitudes entre les cultures* à travers le monde.
- ✓ La variété de situations de multilinguisme* dans l'environnement (la famille, la classe, l'école).

REPÈRES

Citer quelques rituels sociaux qui varient d'une culture à l'autre (ex. : se dire bonjour, se dire bon appétit...).

Citer quelques besoins universels présents dans toutes les cultures (ex. : se dire je t'aime, se saluer, se nourrir, jouer...).

Citer quelques situations multilingues* présentes dans l'environnement (ex. : dans la classe, il y a 9 enfants qui parlent une langue différente à la maison).

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Identifier les ressemblances et les différences existantes entre différentes cultures.
- ➔ Intégrer les spécificités, références, appartenances culturelles et linguistiques d'autres élèves de la classe, d'autres membres d'un groupe.
- ➔ Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques et culturelles.

[FR 2.8.1 - 3.8.1]

S'OUVRIR À L'AUTRE

Expliquer à d'autres certains aspects de sa langue et de sa culture (ex. : raconter son histoire avec les langues).

Se familiariser à différentes cultures en participant à des partages linguistiques et culturels avec d'autres.

Lors de ses partages, identifier les différences et les ressemblances existant entre les cultures (ex. : on se dit tous bonjour, mais pas de la même manière).

Se familiariser aux différentes cultures présentes dans la classe en participant à des partages linguistiques et culturels avec d'autres (inviter à raconter une histoire dans la langue et/ou à expliquer une tradition, faire du pain...).

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

3. LES LANGUES ET LES CULTURES COMME OUTILS D'OUVERTURE À L'AUTRE

BALISES ET SENS

Les élèves évoluent dans des univers multiculturels et multilingues, parfois même sans le savoir. L'objectif, par le travail de cette compétence, est de mettre en lumière et de valoriser les langues et les cultures* présentes dans le quotidien de l'élève, en commençant par la classe et l'école.

La rencontre avec l'autre permet de découvrir la richesse et la valeur de chaque culture sous différents aspects : langues, rituels sociaux, musique, art...

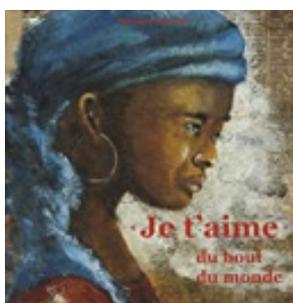
Cette approche permet de mettre en évidence des éléments qui rapprochent l'ensemble des humains, au-delà des différences linguistiques et culturelles et permet de dépasser certains clichés.

Les situations proposées évitent dès lors d'associer une culture à une langue et/ou une langue à un drapeau.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Témoigner d'une ouverture à la diversité culturelle par la diversité linguistique

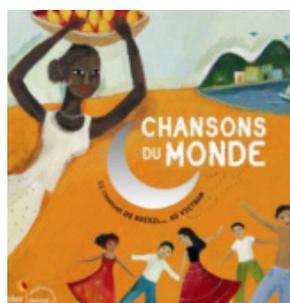
Découvrir des « besoins universaux »



Nous allons découvrir un livre : « Je t'aime du bout du monde ».

Nous allons voir que, partout autour de la terre, on dit et on écrit « je t'aime », quelles que soient la langue, la culture, l'écriture.

S'ouvrir à différents chants du monde



Nous allons découvrir une nouvelle chanson². C'est une chanson russe. On l'écoute ensemble ?

Qu'en pensez-vous ?

Quelle émotion ressentez-vous en entendant cette langue chantée ?

Nous allons l'apprendre et la chanter.

Rencontrer des personnes issues de cultures différentes



Le papa d'Amir va venir nous présenter l'écriture qu'il utilise : la calligraphie arabe.

Ensuite, chacun pourra essayer d'écrire son prénom dans la langue arabe.

Utiliser les langues des élèves



Nous allons inventer une histoire ensemble.

Il faudra que toutes les langues de la classe apparaissent dans l'histoire.

Combien de langues différentes sont parlées dans notre classe ? Quelles sont-elles ?

Exemple de traces à garder

Synthétisez les découvertes réalisées durant l'année scolaire :

Il existe beaucoup de cultures différentes dans notre environnement proche et à travers le monde.

Il existe des différences d'une culture à l'autre mais il y a aussi des choses qui se font dans toutes les cultures :

- chanter,
- raconter des histoires,
- se dire bonjour,
- se dire je t'aime...



Nous sourions tous dans la même langue

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- vivre avec les autres au sein d'une société interculturelle, tolérante et harmonieuse grâce au développement de la connaissance et de l'estime de soi, ainsi qu'au développement de l'ouverture à l'autre.

1. HAVETTE, S. (2008). *Je t'aime du bout du monde*. Éd. du Jasmin
2. « Chansons du bout du monde » – collectif – Didier Jeunesse



SAVOIRS

- ✓ De nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique et/ou culturelle.
- ✓ L'identité linguistique est liée à la culture* (histoire personnelle, familiale...).
- ✓ La culture et l'identité influencent les interactions communicatives.

REPÈRES

Exprimer, avec ses mots, que tout le monde parle au moins une langue, parfois plusieurs et que l'on peut apprendre de nouvelles langues.

Connaitre les éléments déterminants de sa propre identité linguistique et de l'identité linguistique de quelques personnes de l'environnement proche.

Exprimer avec ses mots qu'on ne communique pas de la même manière d'une culture à l'autre et que cela ne se limite pas à une différence au point de vue de la langue (ex : en Chine terminer son assiette signifie que l'on n'a pas assez mangé, embrasser sur la joue en Inde n'est pas le bienvenu...).

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Interagir avec autrui dans des situations pluriculturelles* et plurilingues* en adaptant son répertoire communicatif à la situation de communication.
- ➔ Identifier des comportements particuliers liés à des différences culturelles.

COMPRENDRE L'AUTRE

Oser utiliser ses compétences de communication pour interagir avec des personnes issues d'autres cultures : utiliser des gestes, actes langagiers et rituels sociaux issus de cultures différentes.

Utiliser des gestes, des actes langagiers et des rituels sociaux issus de cultures différentes.

Rencontrer des gestes et des rituels de cultures des élèves de la classe.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

3. LES LANGUES ET LES CULTURES COMME OUTILS D'OUVERTURE À L'AUTRE

BALISES ET SENS

L'intention est que l'élève puisse apprendre qu'au-delà des mots, la rencontre avec l'Autre qui utilise une langue orale différente signifie également que cet Autre peut voir le monde autrement.

Il est important en classe de dépasser la simple différence linguistique pour s'intéresser à l'identité et à la culture* de l'Autre. Les langues apparaissent donc comme un élément faisant partie de l'identité.

Au fil de ses rencontres avec l'Autre, l'élève peut se distinguer et définir son identité propre.

Comme dit Charaudeau (2001, p. 343) « ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire ».

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier les liens existants entre langue et culture

Réaliser son autobiographie langagière



Voici un exemple : l'histoire d'Illiria, née en Italie.
Chacun va écrire et illustrer son « histoire avec les langues ».
Ensuite, racontez votre propre histoire aux copains de classe.

Interagir



La Mamy de Adela va venir nous parler de sa culture suédoise.
Apprenons à dire bonjour dans sa langue pour l'accueillir.
Qui sait dire bonjour en suédois ?
Devons-nous préparer autre chose pour l'accueillir ?

Comprendre le langage non verbal à travers les cultures



Quand je lève le pouce de cette manière, que comprenez-vous ?
Dans certaines cultures, cela a peut-être un autre sens. Nous allons le découvrir ensemble.

Jouer au journaliste et chercher des informations à propos des différentes manières de se dire bonjour à travers le monde ?



Vous allez mener une enquête : vous allez chercher différentes manières qu'ont les gens de se dire « bonjour » à travers le monde, oralement et gestuellement.
Vous pouvez utiliser les livres et les tablettes mis à votre disposition.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Gardez des traces du vécu dans le portfolio de l'élève

Il est important de garder les traces de « ce que j'ai appris » plus que de « ce que j'ai fait ».

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- grandir en percevant la diversité culturelle et le métissage culturel comme des richesses ;
- apprendre à mieux connaître SA culture par un travail comparatif, se forger une identité propre et, le cas échéant, créer des ponts entre les éléments de sa culture d'origine et ceux du pays d'accueil.

GLOSSAIRE

APPROCHE PLURIELLE DES LANGUES : nous appelons « Approches plurielles des langues et des cultures* » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.

APPROCHE SINGULIÈRE : le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

CAPACITÉS MÉTALINGUISTIQUES : métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Capacité à mener une réflexion sur le langage et son utilisation.

COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE : capacité à communiquer et à interagir d'une personne qui possède, à des degrés divers, plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés de syllabes* et de phonèmes* (Briquet-Duhazé, 2013).

CULTURE : dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 1986).

INDICE NON LINGUISTIQUE : éléments non linguistiques intervenant dans la communication. Les images, le contexte, les pictogrammes sont des indices qui aident à comprendre un message (inférence*).

INFÉRER : opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le message et/ou à partir de ses connaissances personnelles, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

INTERDÉPENDANCE ENTRE LE LANGUES : bien que les propriétés de surface (ex. : la prononciation) de langues différentes sont clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues.

LANGUE D'ENSEIGNEMENT : langue utilisée pour communiquer au sein de l'établissement. Pour la plupart des écoles il s'agit du français. Les écoles en immersion utilisent le néerlandais, l'anglais, l'allemand ou la langue des signes comme une seconde langue d'enseignement.

LANGUES FAMILIÈRE/NON FAMILIÈRE : langue qui fait partie du répertoire de l'élève et /ou en est proche, à l'opposé d'une langue non familière.

LANGUE DE SCOLARISATION – FLSCO : (FLSco) regroupe les usages langagiers du français propres à l'école. Il s'agit du français enseigné, appris et utilisé en contexte scolaire. Cet usage de la langue se traduit par de nombreuses caractéristiques, qui sont autant de différences potentielles par

rapport à la langue* des interactions : constructions syntaxiques et vocabulaire utilisés bien entendu, mais aussi thématiques abordées, caractère abstrait des concepts, intonations, manières de prendre la parole, statut de l'émetteur...

LOCUTION SIMPLE : il s'agit d'un groupe de mots figé ayant la valeur grammaticale et/ou sémantique d'un mot unique. Ex. : à bientôt, au revoir, s'il vous plaît. Utilisation d'une expression formule, d'une tournure.

MONOLINGUE : le monolinguisme ou unilinguisme est le fait de n'utiliser qu'une seule langue.

MOT EMPRUNTÉ : mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques de sa langue (dite « langue d'accueil »).

MULTILINGUISME : coexistence de plusieurs langues, de diverses langues, sur un seul territoire, dans une seule société. Ce sont toutes les langues qui sont en coexistence, qui cohabitent les unes avec les autres dans un seul pays, dans un seul lieu. Ainsi, un pays est multilingue ; une grande entreprise peut être multilingue ; une chaîne de télévision peut aussi être multilingue si elle offre des programmes dans diverses langues. Le Conseil de l'Europe nous dit aussi qu'une école ou un système éducatif peut devenir multilingues s'ils diversifient l'offre des langues.

PHÉNOMÈNE D'EMPRUNT : mot ou expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques de sa langue (dite « langue d'accueil »).

PHONÈME : élément sonore du langage parlé, considéré comme une unité distinctive. Le français comprend 36 phonèmes (16 voyelles et 20 consonnes).

PLURICULTUREL.LE : qui s'inspire de plusieurs cultures*. À l'heure actuelle, les études culturelles englobent l'individu, le groupe et la situation de communication : c'est pour tenir compte de ces trois dimensions que les trois termes pluriculturel, multiculturel et interculturel ont été créés.

PLURILINGUE : le plurilinguisme est l'expérience langagière de l'individu dans sa situation culturelle en dehors du contexte familial et dans le groupe social. Cela concerne l'individu, en tant que personne. Toute personne capable de communiquer dans plusieurs langues est une personne plurilingue. Il n'est pas nécessaire d'avoir une maîtrise parfaite de toutes ses langues, pour être plurilingue, il faut juste savoir les utiliser. On est d'abord bilingue (2 langues), puis trilingue (3 langues) et enfin plurilingue.

SIGNE GRAPHIQUE : élément constitutif d'un système* d'écriture (lettre, idéogramme, trait...).

SYSTÈME D'ÉCRITURE : ensemble organisé et plus ou moins standardisé de signes d'écriture permettant la communication des idées. L'écriture et la parole sont utiles pour transmettre un message, l'écriture se différencie comme étant aussi une forme de trace de l'information. Il existe 4 systèmes d'écriture : les logographiques (un caractère = un mot) comme les idéogrammes en chinois), l'écriture syllabique, l'écriture alphabétique, le système à traits (une seule langue au moins).

UNIVERS SONORES : ensemble des phonèmes*, des rythmes, des intonations propres à une langue. Chaque langue possède un univers sonore différent. Chaque langue est fondée sur un système de phonèmes (les sons de langage) dont la combinaison en syllabes, et ensuite en mots permet de former des phrases.

En français, on compte 36 phonèmes. Cependant, dans d'autres langues le spectre des phonèmes utilisés peut varier de 12 à 141.



BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND, F. (2015). *Les attitudes à l'égard de la diversité linguistique à l'école québécoise*. Université de Montréal.
- ARMAND, F., GOSSELIN-LAVOIE, C. & COMBES, E. (2016). *Littérature jeunesse, éducation inclusive et a proches plurielles des langues*. Université de Montréal – Élodil. https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Litterature_jeunesse/Articles-Scientifiques/Armand_Gosselin-Lavoie_Combes_2016.pdf
- ARMAND, F., PELLETIER, M., SAINT-HILAIRE, L. & GOSSELIN-LAVOIE, C. (2015). *Littérature jeunesse et interactions orales : discuter de la diversité linguistique et culturelle, de la différence, du rejet, du racisme...* Érudit. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73623ac/>
- AUDEMAR, A. (2017). *La biographie langagière. Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*. Le journal de l'Alpha, 207, 38-50. https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. CNDP.
- BABEL.COM. (s. d.). *Écrire les langues, à la découverte des principaux systèmes d'écriture*. Le Babel magazine. <https://fr.babel.com/fr/magazine/les-principaux-systemes>
- BASLISGER, C., (dir.), KHOLER, D. B., (dir.), DE PIETRO J.-F. & PERREGAUX, C., (dir.). (2012). *Éveil aux Langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. L'Harmattan.
- BLONDIN, C. & MATTARD, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'Éveil aux Langues*. ULG.
- BLONDIN, C. & MATTARD, C. (2004). *Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport final. ULG.
- BRIQUET-DUHAZÉ, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. L'Harmattan.
- CANDELIER, M., (coord.). (2003). *L'Éveil aux Langues à l'école primaire*. De Boeck.
- CANDELIER, M., (coord.). (2012). *Le CARAP – un cadre de référence pour des approches plurielles des langues et des cultures*. Centre européen pour les langues vivantes/conseil de l'Europe.
- CHARAUDEAU, P. (2001). *Langue, discours et identité culturelle*. ELA. Étude de linguistique appliquée.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (s. d.). *Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*. Conseil de l'Europe Portail. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, J. (2014). *L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ?* Presses universitaires de Rennes.

- DE GRIEVE, W., (dir.). (2020). *Éveil aux Langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- DE PIETRO, J.-F. (2020). *L'Éveil aux Langues, une découverte active de la diversité linguistique et culturelle*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD P) de Neuchâtel, Suisse.
- DE PIETRO, J.-F., (dir.). (2015). *Les approches plurielles des langues et cultures*. Edito dalla Fondazione lingue e Culture.
- Dulala (d'une Langue à L'autre) : Langues, éducation, diversité*. (s. d.). Dulala. <https://www.dulala.fr/>
- DUMAIS, C. (2015). *Les actes de paroles*. <https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/04/1-Les-actes-de-paroles.pdf>
- Éducation et ouverture aux langues à l'école*. (s. d.). Eole. <http://eole.irdp.ch/eole/>
- Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*. (s. d.). Université de Montréal – Élodil. <https://www.elodil.umontreal.ca/>
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (FWB, LM). (2022). *Référentiel de Langues Modernes*.
- FRANÇOIS-SALSANO, D. (2007). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. L'Harmattan.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- HÉLOT, C. (2019). *Le bilinguisme et le multilinguisme dans les albums de jeunesse*. Takam tikou. <https://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2019-la-biblioth-que-polyglotte/le-bilinguisme-et-le-multilinguisme-dans-les-albums>
- Langues étrangères, fréquences, oreille ouverte – Centre d'APP Atlantis VZW*. (s. d.). Atlantis. <https://www.atlantis-vzw.com/langues-etrangeres.html>
- LAROUSSE. (2020). *Dictionnaire Larousse*. Larousse.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford.
- Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. (s. d.). Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/EC-ML-Programme/Programme2016-2019/Digitalliteracy/tabid/1797/language/fr-FR/Default.aspx>
- LÓRINCZ, I., (dir.), MAKKOS, A., SHERWIN, H. & BOLDIZSÁR, B. (2016). *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique*. EDILIC.
- LORY, M.-P. & ARMAND, F. (2016). *Éveil aux Langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique*. Alterstice.
- LOURENÇO, M. & ANDRADE, A. I. (2009). *Éveil au langage et à l'écrit dans le préscolaire : un atout pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie ?* Recherches en didactique des langues – les langues tout au long de la vie, Lille, France.
- LYSTER, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les éditions CEC.
- MAYNARD, C. (2019). *Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique*. https://www.researchgate.net/publication/338983736_Effets_d'un_dispositif_plurilingue_d'enseignement_de_l'orthographe_grammaticale_francaise_sur_les_apprentissages_d'eleves_du_secondaire_en_milieu_pluriethnique_et_plurilingue

- MERCÉ BERNAUS,(2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation. Conseil de l'Europe.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. (2011). *Plan d'études/ Écoles fondamentale.* Le gouvernement du Grand Duché du Luxembourg.
- UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles.* Conférence mondiale sur les politiques culturelles.
- SEGEC, SPP- FÉDEOC. (S. D.). *Pistes pour... enseigner l'inférence de la maternelle à la 6^e primaire.*
- SEGEC. <http://admin.segec.be/Documents/9058.pdf>
- STARY, L. & FAUX, C. (2005). *La conscience phonologique... en quelques mots.* Académie de Grenoble. www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf
- VATZ-LAAROUSSI, M., ARMAND, F., RACHEDI, L., STOÏCA, A., COMBE, E. & KONÉ, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté.* Université de Montréal - Élodil. <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/ehf/08-complet.pdf>





ÉDUCATION
CULTURELLE
ET ARTISTIQUE



INTRODUCTION.....	183
TABLEAU DES COMPÉTENCES.....	187
1. EXPRESSION PLASTIQUE.....	188
2. EXPRESSION MUSICALE.....	206
3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE.....	222
ANNEXE.....	238
GLOSSAIRE.....	241
BIBLIOGRAPHIE.....	245

INTRODUCTION

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

1. Enjeux et objectifs généraux de l'Éducation Culturelle et Artistique (ECA)

« Les déclarations et les conventions internationales visent à réaffirmer le droit de chaque enfant [...] d'accéder à l'éducation et aux moyens lui garantissant un épanouissement complet et harmonieux et la participation à la vie artistique et culturelle » (UNESCO, 2006, p. 3).

Le programme d'ECA a été élaboré dans une logique de démocratisation de la culture, sur base du référentiel du tronc commun. Ce dernier pose une part des jalons du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique [PECA*, Volume 1, p. 74] des élèves (FWB, ECA, 2022).

Le PECA se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du tronc commun. Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage.

(FWB, ECA, 2022, p. 95)

Les objectifs généraux des apprentissages en ECA visent :

- à développer les capacités sensorielles et cognitives de l'élève par les trois composantes et les trois modes d'expression (Cf. structure du programme ci-après) ;
- à stimuler les moyens d'expression et de création de l'élève (ex. : le sens de l'observation, l'imagination, la curiosité, l'étonnement...);
- à encourager le développement d'attitudes spécifiques et transversales (ex. : l'émerveillement, l'autonomie, l'appétit culturel, la coopération...).

(FWB, ECA, 2022, pp. 20-21)

L'éducation artistique développe une expression et une acceptation de la diversité culturelle ; une meilleure adéquation des apprentissages avec les besoins des élèves et des sociétés modernes ; la liberté de pensée et d'action ; le sens de l'autonomie, de la créativité, de l'initiative ; une imagination fertile ; une intelligence émotionnelle ; des valeurs morales et l'esprit critique [...].

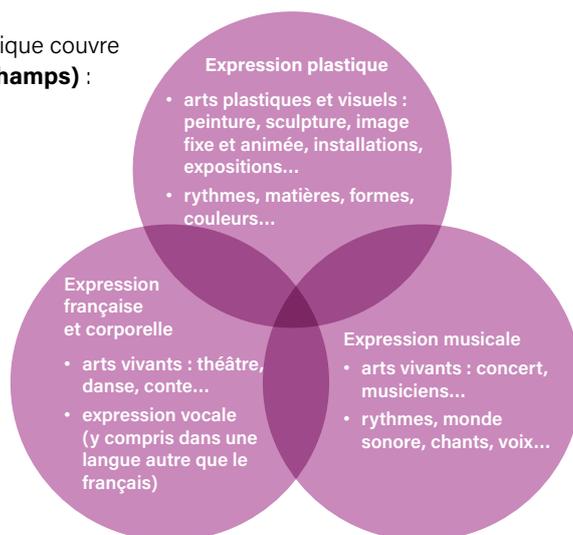
Toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriation des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'éducation culturelle et artistique.

En entrée, en plat ou en dessert, chaque rencontre culturelle et artistique participe à la démocratisation de la culture. Elle offre une chance aux élèves de découvrir la grammaire propre à chacun des modes d'expression artistique et de questionner le sens du monde qui l'entoure.

(FWB, ECA, 2022, p. 24)

2. Structure du programme de l'Éducation Culturelle et Artistique

L'Éducation Culturelle et Artistique couvre **trois modes d'expression (champs)** :



Le Référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique de la FWB présente des savoirs, des savoir-faire et quatre compétences à développer. Ces **quatre compétences** « impliquent les **trois composantes de l'ECA** : **"rencontrer", "connaître", "pratiquer"** » (FWB, ECA, 2022, p. 22).

Au sein du programme, afin de garder une cohérence structurelle entre les disciplines (notamment avec le Français), le réseau **structure méthodologiquement la discipline ECA en trois étapes** à partir des quatre compétences du Référentiel de la FWB [**Tableau de compétences p. 187**] :

- **L'étape 1 « Rencontrer »** concerne en particulier **la compétence 1** « Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés », elle favorise **la découverte** des œuvres*, des artistes, des objets, des lieux culturels et du patrimoine* local ;
- **l'étape 2 « Connaître et pratiquer »** regroupe **les compétences 2 et 4** « Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes » et « Créer collectivement et/ou individuellement ». Elle permet de lier **les savoirs communs à ces deux compétences**. Lier connaissance et pratique en ECA est essentiel ;
- **l'étape 3 « Apprécier et réagir »** permet de mettre l'accent sur **la compétence 3** « Interpréter le sens d'éléments culturels ». Elle concerne le développement du jugement esthétique et de l'œil critique.

Les trois étapes permettent d'aider et de guider l'enseignant à **activer les trois composantes** (rencontrer, connaître et pratiquer) de façon variable au travers des quatre compétences.

Par exemple :

Étape 1 :

- l'élève découvre et observe un tableau artistique (*composante rencontrer*) et développe des savoirs comme nommer, identifier décrire (*composante connaître*) et des savoir-faire comme observer, rassembler, classer, comparer... (*composante pratiquer*).

Étape 2 :

- en observant cette œuvre (*composante rencontrer*), il développe des savoirs fondamentaux autour de ce tableau, de l'artiste, des techniques et des couleurs utilisées... (*composante connaître*). Il pratique lui-même cette technique, il manipule, il crée (*composante pratiquer*).

Étape 3 :

- il s'exprime sur son ressenti, ses émotions, effectue des comparaisons suite à la découverte de l'œuvre et à l'activité (*composante rencontrer*) ;
- il exprimer son ressenti via un autre mode d'expression (*composante pratiquer*) ;
- suite à l'observation, il développe des savoirs tels qu'identifier des messages véhiculés, exemplifier un contexte... (*composante connaître*) et des savoir-faire comme établir des liens avec son vécu ou des liens interdisciplinaires... (*composante pratiquer*).



Les étapes tout comme les composantes **ne sont pas hiérarchisées** et peuvent être **abordées dans n'importe quel ordre. Elles sont étroitement articulées entre elles.**

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme :

	1. EXPRESSION PLASTIQUE	2. EXPRESSION MUSICALE	3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE
ÉTAPE 1 RENCONTRER	1.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	2.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	3.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés
ÉTAPE 2 CONNAITRE ET PRATIQUER	1.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes	2.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes	3.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression française et corporelle, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes
	1.2.1 Explorer le rythme visuel 1.2.2 Explorer les gestes et les outils 1.2.3 Explorer les matières et les supports 1.2.4 Explorer les espaces et les formes 1.2.5 Explorer les couleurs	2.2.1 Explorer le temps et le rythme musical 2.2.2 Explorer le monde sonore 2.2.3 Explorer le chant	3.2.1 Explorer le temps et le rythme corporel 3.2.2 Explorer l'espace avec le corps 3.2.3 Explorer le jeu scénique/Explorer les composantes de la production scénique et la voix
	1.3 Créer collectivement et/ou individuellement	2.3 Créer collectivement et/ou individuellement	3.3 Créer collectivement et/ou individuellement
ÉTAPE 3 APPRÉCIER ET RÉAGIR	1.4 Interpréter le sens d'éléments culturels	2.4 Interpréter le sens d'éléments culturels	3.4 Interpréter le sens d'éléments culturels

3. Repères culturels et artistiques

La liste des repères culturels* et artistiques issue du référentiel est présentée en [Annexe 1].

Ils participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences repris dans ce référentiel. Ils constituent des exemples qui ont été choisis pour leur **caractère emblématique** d'une culture et d'un patrimoine* communs, conformément aux objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence, dont celui de doter les élèves d'un **bagage culturel commun**. Si ceux-ci sont étroitement liés aux contenus d'apprentissages, ils ont néanmoins été choisis dans une collection inépuisable d'œuvres*. Comme base d'exploration, **il est demandé à chaque enseignant de sélectionner obligatoirement, à minima un exemple par mode d'expression.**

(FWB, ECA, 2022, p. 24)

En complément de ces repères et afin de nourrir le parcours de chacun (PECA), il s'agit bien évidemment de tenir compte des apports des élèves, des programmations des opérateurs culturels ou de tout autre dispositif subventionné, des réalités locales (culturelles et artistiques) médiatiques, des événements ponctuels et éphémères...

(FWB, ECA, 2022, pp. 25, 30)

En première année, les repères culturels sont centrés sur l'environnement local et quotidien des élèves tandis qu'en deuxième année, tout en restant dans l'environnement local, les élèves découvrent des objets de cultures différentes (FWB, ECA, 2022, pp. 25, 30).

4. Éléments généraux de progression et de continuité¹

	D'OU VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
	En maternelle	En 1 ^o primaire	En 2 ^o primaire	En 3 ^o primaire
REPÈRES GÉNÉRAUX	L'élève a commencé son exploration dans l'univers culturel et artistique par une approche et une sensibilisation.	L'Éducation Culturelle et Artistique vise à rendre les « Enfants Curieux et Aventuriers » en explorant l'environnement culturel et les éléments des trois modes d'expression.	L'Éducation Culturelle et Artistique vise les « Émotions Culturelles et Artistiques » en s'appuyant sur la découverte de l'environnement culturel.	L'élève devient « Explorateur de Connaissances Artistiques » en découvrant de nouvelles notions qui lui permettent de développer l'interprétation, l'improvisation et la composition.
REPÈRES CULTURELS	L'élève s'ouvre au monde culturel et artistique.	L'élève explore l'environnement culturel. Ses repères culturels sont basés sur son environnement local et quotidien.	Tout en restant dans l'environnement local, les repères culturels portent à présent aussi sur des objets de cultures différentes.	L'élève établit des liens interculturels.
EXPRESSION PLASTIQUE	L'élève découvre les fondamentaux de l'Expression plastique.	L'élève aborde, entre autres, le rythme visuel, les formes (organiques et géométriques), les couleurs primaires et secondaires.	L'élève utilise des formes et des couleurs pour traduire des émotions, une ambiance.	L'élève illustre la présentation en miroir et approfondit certains fondamentaux de l'Expression plastique.
EXPRESSION MUSICALE	L'élève découvre les fondamentaux de l'Expression musicale.	L'élève exprime la pulsation avec son corps sur un tempo fixe. Il synchronise des gestes aux paroles de chansons. Il décrit les sons. Dans les chansons, il décrit le couplet et le refrain.	L'élève interprète des chansons et combine des pulsations sur différentes parties de son corps. Il décrit les composantes d'un son. Il distingue les timbres de voix et leurs utilisations.	L'élève frappe le rythme et aborde certaines familles d'instruments (cordophones et aérophones). Il chante des canons simples. Il définit la ligne mélodique et la direction sonore des extraits musicaux.
EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE	L'élève découvre les fondamentaux de l'Expression française et corporelle.	L'élève découvre l'improvisation et l'expressivité du corps.	L'élève perçoit le jeu scénique.	L'élève explore l'énergie des mouvements et leur trajectoire.

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, ECA, 2022, pp. 25, 30, 35).

COMPÉTENCES

C1 Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés.

	ATTENDUS		
	EXPRESSION PLASTIQUE	EXPRESSION MUSICALE	EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE
P1-P2	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des éléments du patrimoine et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.		

C2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.



P2	Mettre en évidence des couleurs et des matières dans une production plastique.	Interpréter des chansons et/ou un ostinato simple en marquant la pulsation, de façon combinée sur différentes parties du corps (ex. : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).	Repérer les savoirs fondamentaux abordés durant l'année par : <ul style="list-style-type: none"> • l'observation ; • la découverte du jeu scénique.
P1	Exemplifier des lignes, des formes, des rythmes dans une production plastique.	Interpréter des chansons en marquant la pulsation.	Explorer l'expression des actions corporelles et verbales.

C3 Interpréter le sens d'éléments culturels*.

P2	Partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques.		
P1	Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.		

C4 Créer collectivement et/ou individuellement.



P2	Imaginer et réaliser une production plastique individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.	Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe.	Proposer une situation de jeu simple. S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.
P1	Imaginer et réaliser une production plastique à partir de techniques et de gestes simples.	Réaliser une production musicale collective à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.	Inventer une situation théâtrale expressive simple. Exprimer une intention par le corps et par la voix.

1. EXPRESSION PLASTIQUE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	190
RENCONTRER	192
1.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.....	192
CONNAITRE ET PRATIQUER	194
1.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.....	194
1.2.1 Explorer le rythme visuel	194
1.2.2 Explorer les gestes et les outils	196
1.2.3 Explorer les matières et les supports	196
1.2.4 Explorer les espaces et les formes	198
1.2.5 Explorer les couleurs	200
1.3 Créer collectivement et/ou individuellement.....	202
APPRÉCIER ET RÉAGIR	204
1.4 Interpréter le sens d'éléments culturels.....	204

CRÉER UN MASQUE POUR LE CARNAVAL



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement.

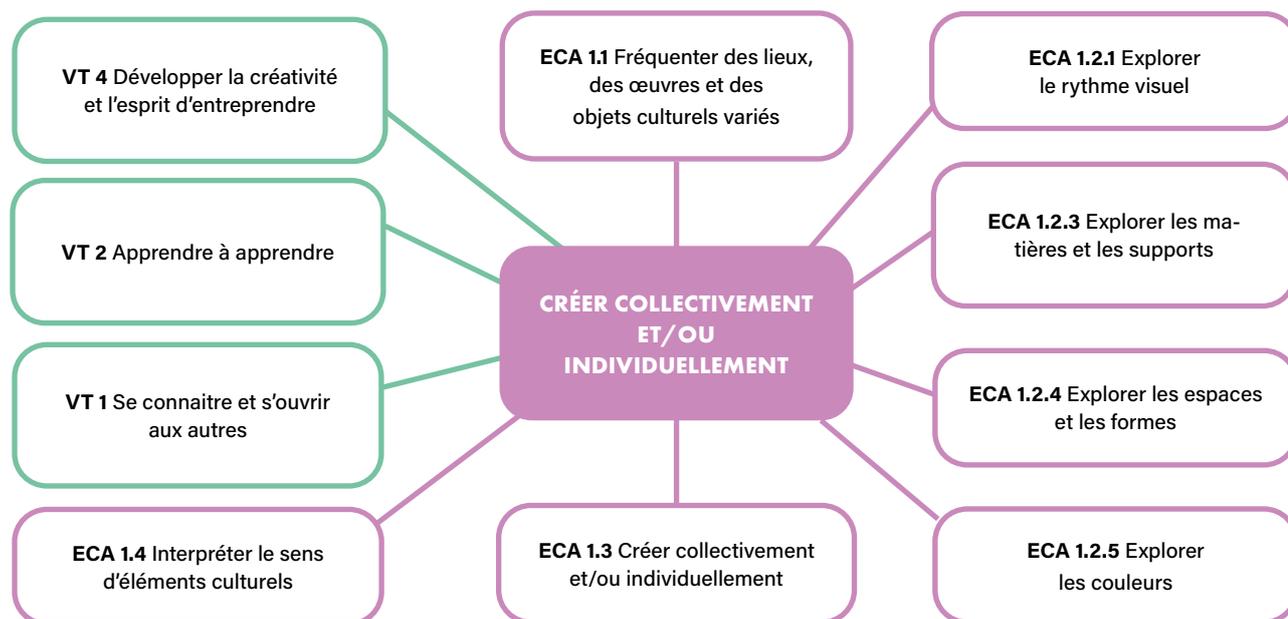
ATTENDU

P2

Imaginer et réaliser une production plastique individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Réaliser certains gestes* transformateurs.	Revoir les gestes transformateurs qui posent problème, les ré-expliquer, les montrer et s'entraîner.
Utiliser correctement un outil.	Montrer comment le tenir et l'utiliser.
Imaginer et visualiser les effets produits par les gestes transformateurs sur le masque.	Utiliser des miroirs pour observer sur soi le résultat obtenu au fil de la création.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Annoncer l'intention : « Suite à notre visite au Musée international du Carnaval et du Masque, nous allons réaliser des masques pour le carnaval de l'école. » [1.1]

Déroulement

<p>Étape 1 : observer* des masques réels et/ou en photos [VT 2]</p>	<p>Étape 2 : réagir face aux masques observés [1.4] [VT 1]</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Comparer des masques de divers pays en utilisant des lunettes « extravision¹ » [1.1]. • En décrire les rythmes*, les textures, les matières*, les formes et les couleurs [1.2.1 - 1.2.3 - 1.2.4 - 1.2.5]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ce que l'on a apprécié ou pas en expliquant pourquoi. • Expliquer à quoi certains éléments font penser en faisant des liens avec son vécu. • Expliquer en quoi tel masque surprend. • Énoncer des caractéristiques esthétiques du masque.
<p>Étape 3 : réaliser un masque en s'inspirant des masques observés [VT 4]</p>	<p>Étape 4 : présenter collectivement les masques</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Choisir un support pour créer son masque et des matières pour le garnir [1.2.3]. • Utiliser des rythmes formels pour le décorer [1.2.1 - 1.2.4]. • Mélanger des couleurs pour en obtenir certaines nuances [1.2.5]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Porter son masque en défilant en classe pour le montrer aux autres. • Défiler dans d'autres classes pour partager les réalisations [1.3]. • Raconter aux autres ce que représente le masque créé. • Expliquer² comment il a été réalisé.



Prolongements possibles

- Garder des traces des réalisations ou du défilé de classe (photos, avis personnels des élèves, livre d'or...) [1.1]
- Créer une exposition de masques à l'école [1.3]



Autres idées d'activités de mise en lien

- Peindre « à la manière de »... en caractérisant au préalable le concept abordé avec plusieurs exemples
- Créer une mini-exposition d'œuvres* d'art sur un thème abordé en classe

1. Les lunettes « extravision » sont un exemple pour permettre à l'élève d'affiner son observation ou de cibler un élément particulier.
 2. Faire le lien entre l'œuvre, la création et son ressenti.

1.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

- C1** Fréquenter¹ des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés.
[2.1 – 3.1]

ATTENDUS

P1-P2

Appréhender, de préférence in situ, des lieux, **des éléments** du patrimoine* et des objets culturels en lien avec **la vie quotidienne**.

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine* et aux objets culturels.
[Annexe 1]

P2

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **identifier** :

- un lieu culturel* de son environnement **et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...)** ;
- des éléments du patrimoine local ;
- des objets de diverses cultures.

P1

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **nommer** :

- un lieu culturel de son environnement **proche** ;
- des éléments du patrimoine local ;
- des objets de diverses cultures, **liés à la vie quotidienne**.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P2

Observer :

- des lieux culturels ;
- **des éléments** du patrimoine local ;
- **des œuvres et objets de culture**.

P1

Observer **librement** :

- des lieux de culture ;
- le patrimoine local ;
- **des objets du quotidien**.

- ➔ Garder des traces.

P2

Rassembler des traces et pouvoir les identifier.

P1

Garder des traces et pouvoir les nommer.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. La découverte du monde culturel et artistique (l'étape « Rencontrer ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.1 – 2.1 – 3.1].

BALISES ET SENS



La découverte de l'art et de la culture passe par l'observation d'œuvres*, d'objets de culture et d'éléments du patrimoine* en dehors des murs de l'école. Cette découverte peut se réaliser en même temps que la visite du quartier proposée en Sciences Humaines. Elle peut s'accompagner d'un échange avec un artiste ou d'une activité en classe. L'environnement proche de l'élève, en lien avec son milieu local, est à privilégier.

La perception multisensorielle est inhérente et essentielle à la rencontre culturelle* et/ou artistique. Les sens sont sollicités de manière libre par la déambulation, la promenade-découverte... (Brunelli & Otten, 2021). La perception peut aussi se faire au moyen d'un jeu, d'un défi ou de lunettes « **extravision** » [AML-C4-Expression plastique] permettant d'affiner son observation ou de cibler plus précisément un élément (BLWB, 2020).

Nommer ou identifier (par des mots, des dessins...) ce qu'il perçoit permet à l'élève d'amorcer un travail de compréhension et même d'interprétation de l'élément culturel ou artistique concerné.

Le rôle de l'enseignant est de créer un climat propice à la découverte : demeurer en retrait, favoriser l'expression spontanée, laisser place au plaisir, rendre la rencontre enrichissante (Grand Bleu, 2015). (suite en [2.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier

Visiter un lieu de culture (musée) et observer librement les œuvres



Qu'est-ce qui te montre que tu es dans un musée ?

Observe librement les œuvres du musée [3.1] en respectant la charte établie ensemble en classe.

Échange au sujet de ce que tu vois avec ton compagnon d'aventure artistique.

Découvrir des éléments du patrimoine local de sa ville ou de son quartier



Retrouve les morceaux d'images que tu vois sur ta pièce de puzzle. Quels indices peuvent t'aider ? Que représente cette fresque ? Décris ce que tu vois sur ce dessin.

Observer, à l'aide de tous ses sens, des objets de diverses cultures



Avec tes lunettes « extravision », observe le plat d'Ali.

Quelle est sa forme ? Que sens-tu au toucher ? À quoi cet objet sert-il ? Quel bruit fait-il ? A-t-il une odeur particulière ?

Observer une œuvre d'Arcimboldo de manière multisensorielle



Observe cette peinture. Comment est représenté l'automne ? Quels fruits et légumes vois-tu ? Maintenant, cachons le tableau. Quels éléments présents sur la table se trouvent dans l'œuvre ? Goutons-les.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces :

- Compléter son album souvenirs (photos, dessins, tickets d'entrée...)
- Réaliser un glossaire artistique avec ses mots et le compléter au fil de ses découvertes
- Enrichir son carnet personnel de « Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique » [PECA*, Volume 1, p. 74]

Mes lunettes « extravision » me permettent d'utiliser mes 5 sens pour découvrir



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliquer des traditions (coutumes) d'origines diverses, suite aux visites et observations in situ (P4) ;
- analyser son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents, suite aux visites in situ et aux recherches (P6).

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

COMPÉTENCE

C2 Décoder¹ les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes.

ATTENDUS

P2

Mettre en évidence des couleurs et des matières* dans une production* plastique.

P1

Exemplifier des lignes*, des formes, des rythmes* dans une production plastique.

1.2.1 Explorer le rythme visuel

SAVOIR

✓ Temps/Rythme.
[1.3]

ATTENDUS

P2

Identifier des rythmes formels (ex. : frise*, juxtaposition, répétition...).

P1

Décrire, avec ses mots, des rythmes dans un visuel ou dans son environnement immédiat (répétitions de couleurs, de lignes...).
Identifier une variété de formes dans son environnement proche.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.

P1

Utiliser des formes variées pour produire un visuel.

1. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [1.2.1] à [1.2.5]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes ».

BALISES ET SENS



Le **rythme*** en Expression plastique s'exprime au travers de la répétition des couleurs et/ou des motifs et/ou de la matière*. Le type de rythme (régulier, progressif, d'alternance, fluide, aléatoire) suscite une dynamique, un mouvement, des évocations d'ambiance, une sensation corporelle voire auditive grâce aux éléments visuels que l'œuvre* présente. En classe, le rythme est également abordé en observant son environnement proche comme l'agencement des objets de la classe. Les sorties scolaires diverses sont le prétexte à observer* les couleurs, les lignes*, les motifs sur les bâtiments, les éléments de la nature, les parures d'animaux ou de végétaux. Les photos prises durant ces observations sont aussi des points de départ pour une analyse plus approfondie des éléments répétitifs, juxtaposés. Le rythme visuel peut être abordé très simplement dès le plus jeune âge au travers de frises*, de répétitions de formes à l'aide de gabarits, de lignes, de motifs, de couleurs...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le rythme visuel

Prendre les différentes formes observées par la fenêtre pour créer un paysage similaire



En regardant par la fenêtre, que vois-tu ? À quelle forme pourrait ressembler le bosquet ? Vois-tu des formes se répétant dans le paysage ?



Réutilise celles qui te semblent intéressantes pour créer ton œuvre.

Décrire, avec ses mots, les rythmes des éléments de la nature pour reproduire les motifs et les couleurs



Vois-tu une répétition de formes dans ce verger ?

Trouve des lignes verticales semblables dans ce paysage. Comment sont-elles disposées ?

Cherche des couleurs qui se répètent.

Reproduire la frise, à l'aide de vignettes autocollantes, en respectant le rythme du papier peint



Observe la frise. Quelles formes et couleurs se répètent ? Après le rectangle rouge, quelle couleur y a-t-il ? Après le disque jaune, que vois-tu ? Place ton crayon sur la frise pour t'aider.

Composer une œuvre commune par 2 en produisant un rythme à la manière de Robert Delaunay



Observez les peintures de Delaunay. Les formes rondes donnent l'impression d'un rythme visuel.

À vous de créer des motifs ronds. Découpez-les. Comment allez-vous les disposer pour composer un tableau commun ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Pour créer un rythme visuel, je peux utiliser des...

- lignes
- formes
- motifs = formes répétées
- couleurs



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- illustrer la représentation en miroir (P4) ;
- caractériser une image fixe et une image en mouvement (P5).

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

1.2.2 Explorer les gestes et les outils

SAVOIR

- ✓ Corps/Gestes/Voix/Outils.

ATTENDUS

P2

Repérer des gestes* transformateurs dans des productions* plastiques (ex. : coller, plier, couper, déchirer, assembler...).

P1

Décrire des outils* graphiques élémentaires (ex. : bâton, plume, doigts...) et les associer à un geste et/ou une forme de représentation.

Connaitre des gestes transformateurs (ex. : coller, plier, couper, déchirer, assembler...).

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.

P2

Expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports.

P1

Tracer des lignes*, des traits et des contours caractérisés à l'aide des outils graphiques élémentaires.

1.2.3 Explorer les matières et les supports

SAVOIR

- ✓ Espaces/Formes/Matières*/Supports. [1.3]

ATTENDUS

P2

Définir, avec ses mots, des textures et des matières.
Identifier divers supports.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.

P2

Expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports.

BALISES ET SENS



Les diverses productions plastiques en 2D/3D offrent à l'élève la possibilité d'explorer la diversité des **gestes* techniques** (rapides, saccadés, minutieux, continus...), des **gestes* transformateurs** (coller, plier, couper, modeler...), des **matières*** (état, texture, qualité, couleur, luminosité), des **supports** (forme, format, matière, plan, texture, objet...) et des **outils* graphiques** élémentaires (doigt, plume, bâton...) [FMTTN 2.1].

Varié tous ces paramètres permet d'accroître la créativité des élèves et d'enrichir leur palette de techniques d'expression.

Un **outil graphique** élémentaire se définit comme tout objet accompagnant le geste de la main. Il permet de couper, déchirer, râcler, étendre...

Cibler les consignes et les contraintes (travailler debout ou assis, sur grand ou petit format, colorier, peindre...) permet d'enrichir, de préciser la technique pour adapter l'outil, la finesse du geste à la matière ou au support travaillé (Duprey & Duprey, 2007).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer les gestes et les outils

Utiliser le déchirage et le collage comme gestes transformateurs à la manière d'Eileen Downes



Déchire les papiers sans utiliser les ciseaux. Lors du collage, superpose-les pour remplir toute la forme. Pense à varier la taille des papiers. Veille à ne pas déchirer de trop grands morceaux.

Modeler un personnage en s'inspirant d'une œuvre* de Niki de Saint Phalle



Comment vas-tu t'y prendre pour modeler la tête ? Quel geste ferais-tu pour la modeler ? Comment vas-tu modeler les bras ? Comment vas-tu assembler toutes les parties ?

Expérimenter différents outils



Voici différents outils (coton-tige, pinceau, crayon, marqueur, doigt, fourchette...). Teste-les avant de les utiliser pour illustrer les éléments de ta peinture. Quels outils laissent une trace plus fine ?

Observer les effets produits par l'utilisation d'un outil graphique élémentaire selon un geste technique choisi



Regarde la décoration du plat d'Ali [1.1]. Avec ton bâton, quel geste comptes-tu faire pour décorer ton petit plat en pâte à sel ? Si tu enfonces ton bâton au lieu de le faire glisser, quel motif obtiendras-tu ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Au fil de nos explorations, nous avons découvert diverses utilisations d'outils...

Les doigts pour...	tapoter	tracer	étaler
Le bois pour...	graver	imprimer des points	imprimer des lignes



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier différents modes d'actions d'outils (frotter, brosser, taper, jeter...) (P4) ;
- distinguer les outils spécialisés (pinceaux, couteaux, spatule, rouleau, brosse, éponge...) (P5).

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

1.2.4 Explorer les espaces et les formes

SAVOIR

✓ Espaces/Formes/
Matières* /Supports.
[1.3]

ATTENDUS

P1

Identifier des formes* organiques (ex. : nuage, soleil, arbre, fleur...) et des formes* géométriques (ex. : disque, carré, triangle, rectangle...).

Identifier la ligne*, le trait (droit, courbe, zigzag, pointillé...).

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.

P1

Utiliser des formes variées pour produire un visuel.

Tracer des lignes, des traits et des contours caractérisés à l'aide des outils* graphiques élémentaires.

BALISES ET SENS



Selon Zerbato-Poudou et Buffiere de Lair (2004), la reconnaissance de la **ligne*** (trait, courbe, zigzag...) se travaille à la fois dans des productions* plastiques (dessins, affiches, photos, reproductions, œuvres* d'art...) mais aussi dans l'environnement proche de l'élève et les objets du quotidien.

Une démarche d'apprentissage qui privilégie des situations de recherche stimule la motivation, aiguise le regard, rend l'élève curieux d'une œuvre, mais aussi d'une simple ligne ou forme.

En art, **la forme organique** possède des contours fluides, n'est pas toujours symétrique ni facilement mesurable. Ce type de formes se retrouve plutôt dans la nature (feuille, nuage...). Par contre, **la forme* géométrique** est une forme précise, composée de lignes droites ou d'arcs de cercle. Elle peut être nommée (carré, triangle, ovale...).

L'Expression plastique peut être un prétexte pour illustrer le cours de Mathématiques en utilisant les notions vues notamment pour les figures géométriques et les différentes sortes de lignes [MA 2.1.1].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer les espaces et les formes

Créer un graphisme en utilisant des lignes



Observe ces peintures de Dubuffet. Que constates-tu ? Quels traits a-t-il utilisés pour le visage ?

À ton tour, utilise différents traits pour réaliser un visage.

Observer une œuvre pour y reconnaître des formes, des lignes et des traits



Observe ces tableaux de Matisse. Pointe des lignes, des traits, des formes. Observe le tronc de l'arbre et son feuillage. Montre-moi avec tes mains comment Matisse les représente.

Réaliser un mobile à la manière de Calder



Observe et repère des formes qui t'entourent.

Comme Calder, mélange des formes géométriques et des formes organiques pour créer ton mobile.

Aménager un jardin « créatif » en petits groupes



Créez en groupe un petit jardin original en utilisant des éléments naturels. Inspirez-vous des éléments de l'art* aborigène, des formes et des lignes utilisées dans les jardins « créatifs ».

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nous avons repéré dans cette œuvre inspirée de Miró



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- illustrer des formes géométriques et organiques (P3).

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

1.2.5 Explorer les couleurs

SAVOIR

- ✓ Couleurs/Timbres*.
[1.3]

ATTENDUS

P2

Reconnaître et nommer des nuances de couleurs.

P1

Reconnaître les couleurs* primaires et les couleurs* secondaires.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.

P2

Traduire par des formes et des couleurs une ambiance.

P1

Fabriquer des couleurs par mélanges et les classer.

BALISES ET SENS

Explorer les couleurs passe d'abord par l'observation de son environnement. Il est important d'amener l'élève à être attentif aux **nuances des couleurs**, à les reconnaître et à utiliser les termes adéquats pour les nommer. Il est aussi intéressant d'observer* les couleurs au travers d'œuvres* et d'échanger sur **les ambiances et les émotions** qu'elles évoquent.

Pour tout mélange, les couleurs doivent être exemptes de toute trace d'une autre couleur. Si, dans un premier temps, l'élève découvre **les couleurs* secondaires** à partir **des couleurs* primaires**, il est intéressant, par la suite, qu'il crée un nuancier* pour traduire des ambiances (feutrée, joyeuse...).

Pour cela, l'utilisation d'une seringue, d'une pipette... permet de doser la quantité de chaque couleur. Il est conseillé de partir de la couleur la plus claire et d'y ajouter petit à petit la couleur plus foncée.

Explorer les couleurs permet également à l'élève de développer sa créativité et d'aller au-delà de ses représentations initiales en les exploitant, par exemple, à la manière des Fauves.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer les couleurs

Expérimenter des mélanges de couleurs



Observe ces tableaux de Mondrian. Quelles couleurs vois-tu ? À partir de ces 3 couleurs primaires, comment peux-tu en obtenir d'autres ? Fais des essais avec de la gouache et crée un nuancier.

Faire naître une couleur par un jeu de bataille¹ en duo



En partant d'un bord, chacun à son tour tamponne sa couleur. En cas de contact, tu peux déborder un peu sur la partie de l'autre. Dans la zone de rencontre va naître une nouvelle couleur. La reconnais-tu ?

Utiliser des nuances pour créer une ambiance



Observe les couleurs utilisées par Klein dans « Cosmogonie ». Décris-les. Découpe des formes, des objets d'une couleur de ton choix pour créer une ambiance. Déchire des formes dans du papier blanc et colle-les au-dessus.

Peindre un paysage pour créer une ambiance fauve



Comment sont les couleurs sur les peintures de Matisse, de Derain ou de Marval ? Quelle(s) impression(s) te donnent-elles ? Peins ton paysage en les imitant. Comment vas-tu rendre la même ambiance ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

17 nuances de bleu...

bleu clair, bleu foncé, bleu moyen, bleu marine, bleu ciel...

Créons les couleurs secondaires



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier des dégradés, camaïeu, harmonie de couleurs (P4) ;
- identifier dans une œuvre d'art : nuance, valeur, monochromie, polychromie, harmonie... (P6).

1. Activité issue de *Histoire d'arts en pratiques* (Straub, 2019, p. 181).

1.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer¹ collectivement et/ou individuellement.



ATTENDUS

P2

Imaginer et réaliser une production plastique **individuelle ou collective**, à partir de techniques et de gestes simples.

P1

Imaginer et réaliser une production plastique à partir de techniques et de gestes simples.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

P2

Mettre en relation des couleurs, des rythmes* formels et des matières pour créer une composition individuelle.

P1

Imaginer une association libre de rythmes, de formes et de couleurs, en lien avec une histoire pour créer une ambiance visuelle.

→ Partager une réalisation.

P2

Présenter collectivement **un ensemble de réalisations** plastiques.

P1

Présenter collectivement **une production** plastique.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les fondamentaux abordés en [1.2].

BALISES ET SENS



Il est opportun de trouver des situations qui touchent les élèves ou qui sont en lien avec leur vécu pour faciliter une démarche créative (Avanzini, s.d.).

Associer couleurs, rythmes, formes et matières* permet d'harmoniser l'ensemble d'une composition, de refléter l'ambiance visée à travers l'œuvre* et d'exprimer son ressenti* [VT 4].

Si un élève est en manque d'idées, l'enseignant et les pairs peuvent l'aider en ouvrant de nouvelles perspectives, en le guidant vers d'autres pistes. Il peut aussi s'inspirer d'autres productions plastiques...

Dans le cas d'une œuvre commune, il convient d'adapter le format du support sur lequel vont travailler les élèves afin que chacun puisse évoluer sans empiéter sur l'espace de l'autre.

Partager sa production peut procurer une certaine satisfaction et permet de développer la confiance en soi. Le partage doit être, dans un premier temps, un choix et non une obligation.

L'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté trouve toute sa place dans le regard que l'on porte sur les productions d'autrui, un regard dénué de tout jugement pour donner libre cours aux idées et aux moyens utilisés.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Créer collectivement et/ou individuellement Partager une réalisation

Réaliser à 2 ou 3 une peinture commune à partir d'une histoire, en s'accordant sur le choix des couleurs, rythmes, formes



Discutez à 2 ou 3 des éléments que vous aimeriez dessiner. Quelle(s) couleur(s), quelle(s) forme(s) allez-vous utiliser pour que cela exprime la joie/la peur... ressentie dans l'histoire ?

Imaginer le paysage à gauche et à droite du tableau de Magritte en reprenant les formes et le rythme



Quelles idées vas-tu reprendre du tableau « La Géante sur Amorosart » ? Trouves-en une que tu pourrais exploiter. Si tu es en panne d'inspiration, tu peux utiliser les objets (bâton, plume...) mis sur mon bureau.

Présenter une création aux élèves de la classe par groupe



Vous avez choisi de nous présenter vos deux marionnettes. Quelles sont les matières que vous avez utilisées pour les confectionner ? Comment avez-vous fait pour assembler les différents éléments ?

Montrer par groupe ses œuvres en choisissant une présentation



Présentez vos œuvres par groupe. Choisissez votre présentation. Louis et Léa, vous avez opté pour présenter vos œuvres sous forme d'exposition. Qu'allez-vous nous expliquer sur vos œuvres ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pistes possibles pour présenter ses œuvres :

- Exposition
- Affichage
- Vidéo
- Photo...

Pour parler d'une œuvre :



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- présenter une production artistique et un projet de mise en valeur des travaux (P3) ;
- créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles (P4).

1.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

C3 Interpréter¹ le sens d'éléments culturels*.
[2.4 - 3.4]

ATTENDUS

P2

Partager ses ressentis*, ses émotions*, ses expériences culturelles et artistiques.

P1

Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.

SAVOIR

✓ Contexte*/Fonction*/
Sens.

P2

Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.

P1

Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.

SAVOIR-FAIRE

→ Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.

P2

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le **pour-quoi des émotions ressenties**.

P1

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger **son plaisir/déplaisir**.

→ Classer des œuvres* et des objets culturels selon des critères.

P1-P2

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. Interpréter le sens d'éléments culturels (l'étape « Apprécier et réagir ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.4 - 2.4 - 3.4].

BALISES ET SENS



L'intérêt d'un élément culturel ou artistique peut se situer dans **les sensations** qu'il est susceptible de transmettre à celui qui le regarde, dans les questions qu'il amène à se poser.

Il est important de donner le temps à l'élève de ressentir et d'intérioriser **les émotions*** procurées par une mimique, un tableau, un spectacle, un lieu culturel, un évènement ou un objet et de les partager aux autres, sans obligation, à l'aide d'outils que lui propose l'enseignant : roue des émotions, mots, référentiel d'émotions déjà rencontrées, thermomètre du ressenti*...

Une dimension personnelle et en lien avec le vécu de chacun se rajoute ainsi à la découverte collective : chaque rencontre entre une œuvre* et une personne est unique, résonne pour chaque élève de façon singulière. En confrontant ses ressentis et en découvrant ceux des autres, l'élève se décentre, évolue, développe son jugement esthétique et construit sa personnalité (FWB, ECA, 2022). **(Suite en [2.4])**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter le sens d'éléments culturels

Lors de l'observation d'un objet multiculturel, établir des liens avec son vécu culturel et artistique [1.1]



Nous avons observé le plat d'Ali. Qu'en penses-tu ? À quoi te fait-il penser ? As-tu ce genre de plat chez toi ? Comment est décoré ton plat ?

Inna, dans ton pays, les plats ont-ils des motifs identiques ? Sont-ils de la même couleur que le plat d'Ali ?

Interroger son plaisir ou son déplaisir suite à la visite d'un musée



Représentez sur votre thermomètre du ressenti, le niveau auquel vous vous situez après notre visite du musée.

Qu'avez-vous aimé, moins apprécié ? Pourquoi ?

Confronter les différences de ressentis des élèves face à une œuvre d'art ou sa reproduction



Allez coller un émoticône qui représente votre ressenti sur cette œuvre. Il y a des émotions différentes. Maya, qu'as-tu ressenti ?

Qui a eu une autre impression ? Pourquoi ?

Suite à la découverte de son patrimoine* local, exprimer ce qu'on a vu, imaginé



Suite à la balade contée dans notre commune, fermez les yeux et repassez le film de ce que vous avez vu. Quelle statue avez-vous préférée durant cette balade ? Pourquoi ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Exemple de roue des émotions



Pour exprimer mes émotions



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- interroger l'intérêt de la diversité culturelle lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P3) ;
- interroger son appréciation et expliquer des liens interdisciplinaires lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P6).

2. EXPRESSION MUSICALE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	208
RENCONTRER.....	210
2.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.....	210
CONNAITRE ET PRATIQUER.....	212
2.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.....	212
2.2.1 Explorer le temps et le rythme musical	212
2.2.2 Explorer le monde sonore.....	214
2.2.3 Explorer le chant	216
2.3 Créer collectivement et/ou individuellement.....	218
APPRÉCIER ET RÉAGIR.....	220
2.4 Interpréter le sens d'éléments culturels.....	220

RÉALISER UNE ORCHESTRATION EN CHANTANT ET EN MARQUANT LA PULSATION



COMPÉTENCE

C2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes.

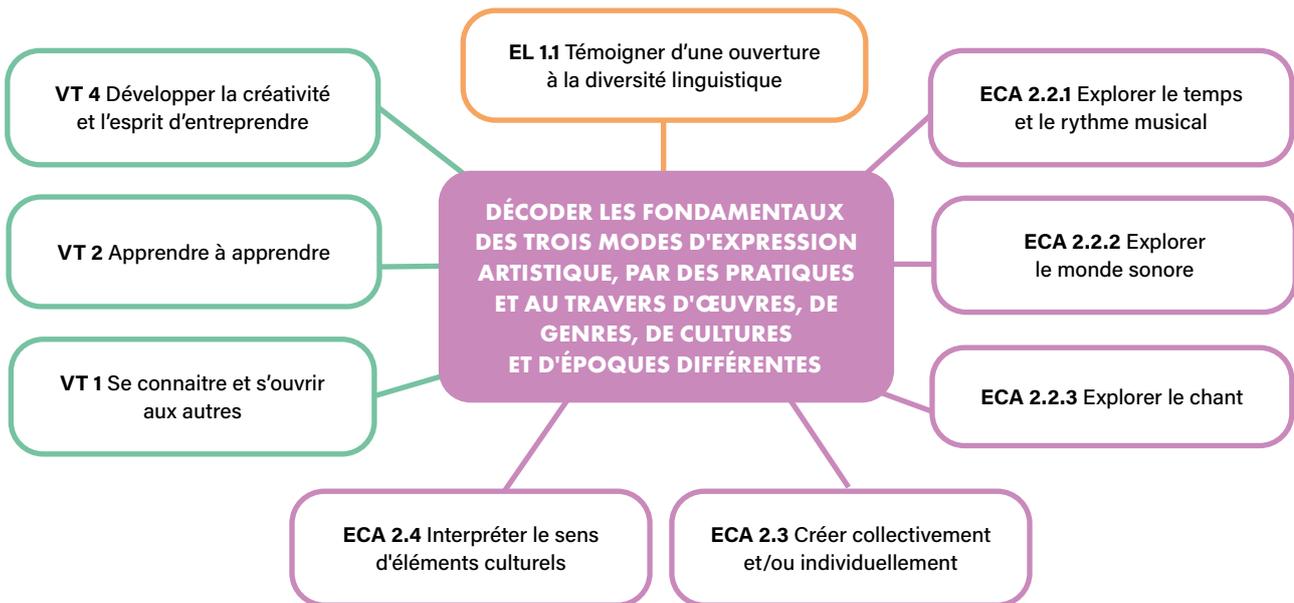
ATTENDU

P1

Interpréter des chansons en marquant la pulsation*.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Sentir la pulsation.	Marcher ensemble au pas en se laissant bercer par la musique [2.2.1].
Interpréter la chanson en frappant la pulsation.	Reprendre les gestes et les paroles indépendamment les uns des autres pour ensuite les interpréter ensemble.

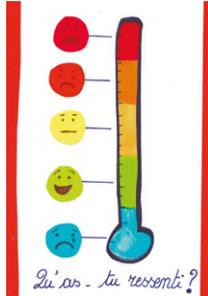
Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Dans le cadre de l'Éveil aux Langues [EL 1.1], les élèves écoutent et apprennent une chanson issue d'une autre culture, chantée dans une autre langue. C'est l'occasion de s'éveiller au rythme* par le battement de la pulsation*.

Déroulement

<p>Étape 1 : écouter la chanson, ressentir la pulsation et l'exprimer librement</p>	<p>Étape 2 : apprendre la chanson et frapper la pulsation avec ses mains</p>
 <ul style="list-style-type: none"> Écouter la chanson en fermant les yeux et en se concentrant sur le rythme [2.2.1] et sur les paroles [2.2.3]. Frapper la pulsation avec les mains sur une partie du corps en imitant l'enseignant [2.2.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> Écouter la chanson en répétant les paroles par petits extraits [2.2.3]. Repérer le refrain et les couplets [2.2.2]. Exprimer la pulsation sur une partie du corps [2.2.1] en chantant les paroles [VT 2].
<p>Étape 3 : interpréter la chanson par groupe en frappant la pulsation avec des objets du sac* à sons</p>	<p>Étape 4 : exprimer son ressenti* par rapport à l'activité collective d'orchestration</p>
 <ul style="list-style-type: none"> Choisir un objet du sac à sons pour frapper la pulsation [2.2.1]. Répartir par groupe ceux qui frappent durant le refrain et ceux qui frappent durant le couplet [2.3] [VT 4]. 	 <p><i>Qu'as-tu ressenti ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Après avoir interprété la chanson par groupe devant les autres élèves de la classe [2.3], exprimer son ressenti à l'aide du thermomètre du ressenti [2.4]. Écouter le ressenti des autres [VT 1].



Prolongements possibles

- Enregistrer la chanson et la faire écouter à d'autres classes
- Écouter des chansons issues d'autres cultures chantées dans d'autres langues et comparer les rythmes et les intonations
- Écouter un extrait instrumental d'orchestre et découvrir ce qu'est une vraie partition



Autres idées d'activités de mise en lien

- Frapper ensemble la pulsation sur divers extraits musicaux issus d'autres cultures
- Chanter une chanson en adaptant les gestes selon les couplets et le refrain
- Apprendre une chanson aux élèves d'une autre classe

2.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

- C1** Fréquenter¹ des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés. [1.1 – 3.1]

ATTENDUS

P1-P2

Appréhender, de préférence in situ, des lieux, **des éléments** du patrimoine* et des objets culturels en lien avec **la vie quotidienne**.

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine* et aux objets culturels. [Annexe 1]

P2

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **identifier** :

- un lieu culturel* de son environnement **et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...)** ;
- des éléments du patrimoine local ;
- des objets de diverses cultures.

P1

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **nommer** :

- un lieu culturel de son environnement **proche** ;
- des éléments du patrimoine local ;
- des objets de diverses cultures, **liés à la vie quotidienne**.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P2

Observer :

- des lieux culturels ;
- **des éléments** du patrimoine local ;
- **des œuvres et objets de culture**.

P1

Observer **librement** :

- des lieux de culture ;
- le patrimoine local ;
- **des objets du quotidien**.

- ➔ Garder des traces.

P2

Rassembler des traces et pouvoir les identifier.

P1

Garder des traces et pouvoir les nommer.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. La découverte du monde culturel et artistique (l'étape « Rencontrer ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.1 – 2.1 – 3.1].

BALISES ET SENS

(suite de [1.1]) Lors des différentes **rencontres avec l'art et la culture**, il est important d'assurer **une continuité dans le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique [PECA*, Volume 1, p. 74]** de l'élève en lui permettant de **garder des traces**. Celles-ci peuvent se présenter sous la forme d'un portfolio et/ou d'un carnet de voyage contenant des affiches, des photos, des œuvres* classées par catégories... Cela lui permet de décroquer ses découvertes, de s'en souvenir et de leur donner du sens.

Au fil des rencontres, l'élève est amené à définir ses goûts, exprimer ses émotions*, ses idées, développer son sens critique et son jugement esthétique [2.4]. Certaines rencontres sont provoquées juste pour le plaisir, d'autres participent à la construction de la culture artistique du futur citoyen. Le fait de noter, dessiner, photographier, enregistrer... ouvre la possibilité d'affiner ses perceptions, mais aussi de construire des concepts et de faire évoluer sa capacité d'observation, d'interprétation des éléments culturels* et artistiques qui l'entourent. (suite en [3.1])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Garder des traces

Compléter le blog de la classe suite à la rencontre avec un parent musicien



Réalisons un reportage audiovisuel sur la visite de la maman de Sacha dans notre classe. Quelles photos choisir ? Quel extrait sonore allons-nous partager ? Par rapport à ce que tu as appris, que voudrais-tu expliquer ?

Suite à l'écoute d'extraits musicaux en classe, compléter la playlist de notre classe



Reprenons notre playlist d'extraits musicaux déjà écoutés en classe. Ajoutons la chanson que nous avons découverte aujourd'hui.

Créer une affiche souvenir suite au concert d'Ici Baba [Annexe 1]



Qu'as-tu vu au concert ? Qu'as-tu entendu et vécu ? Quels éléments importants pour toi mettrais-tu sur ton affiche pour te souvenir du concert ?

Après une promenade dans le quartier, le village, la ville pour y découvrir le patrimoine local, classer les photos dans différentes boîtes à thèmes



Classons les photos prises lors de notre sortie dans nos boîtes à thèmes. Dans quelle boîte vas-tu mettre celle de la statue du trompettiste ?

Et toi, dans quelle autre boîte l'aurais-tu placée ? Pourquoi ? Ton explication permet de la placer aussi dans une autre boîte.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces en collectant des photos dans des boîtes qui évolueront au fil de l'année

Boîte « objets découverts » Boîte « musique »
Boîte « monuments, statues » Boîte « art plastique »...
Boîte « personnalités importantes »

NB : dupliquer les photos permet de les placer dans plusieurs boîtes.

Affiche souvenir d'un concert



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- classer, ordonner les traces culturelles récoltées (P3) ;
- créer son propre répertoire (P6).

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

COMPÉTENCE

C2 Décoder¹ les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes.



ATTENDUS

P2

Interpréter des chansons et/ou un ostinato* simple en marquant la pulsation*, de façon combinée sur différentes parties du corps (ex. : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).

P1

Interpréter des chansons en marquant la pulsation.

2.2.1 Explorer le temps et le rythme musical

SAVOIR

✓ Temps/Rythme*.

ATTENDUS

P2

Identifier et définir la pulsation.

P1

Identifier et décrire la pulsation avec ses mots.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.
[2.3]

P2

Exprimer librement la pulsation sur différents tempos*.

P1

Exprimer la pulsation corporellement (balancement, marche, frappe) sur un tempo fixe et avec des instruments (de percussion, objets de la classe, sac* à sons).

1. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [2.2.1] à [2.2.3]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes ».

BALISES ET SENS



« C'est par le balancement que l'enfant perçoit, dès le début de son existence, un mouvement régulier. Ce balancement deviendra la pulsation sur laquelle se construira le rythme. » (Martens & Van sull, 2010, p. 70)

La **pulsation*** est le battement régulier de la musique (battement du métronome). Le **rythme*** est l'organisation dans le temps des éléments musicaux. Il peut être travaillé en parallèle du cours d'Éducation Physique et à la Santé [EP&S - HME 4].

Une approche de la pulsation par plusieurs modalités sensorielles (écouter, ressentir ou exprimer avec le corps, avec des instruments...) favorise une meilleure appréhension de celle-ci. L'objectif des activités proposées pour la pulsation est donc de permettre à l'élève de la « sentir », de la « vivre », tel le battement régulier de son cœur ou le tictac d'une horloge.

Les percussions* corporelles ou instrumentales, les danses et les chants sont les portes d'entrée privilégiées. Dans un premier temps, il importe de travailler la pulsation sur des rythmes simples et de la musique en lien avec le vécu de l'enfant.

Le **tempo***, d'abord fixe, peut varier, ralentir ou s'accélérer au fur et à mesure de l'exploration. Le battement stable de la pulsation nécessite une écoute active et une concentration importantes de la part de l'élève.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le temps et le rythme musical

Mettre des mots sur le concept de pulsation en la ressentant



Marchez sur la musique de la « Marche de Radetzky » au son du tambourin (pulsation).

Qu'est-ce qui vous a permis de marcher en même temps que les autres ? La pulsation, c'est comme...

Vivre la pulsation avec son corps grâce au jeu du chef d'orchestre



Frappez la pulsation de la « Marche du Toréador » sur différentes parties du corps comme le chef d'orchestre.

Représentons ces parties du corps sur un panneau.

Exprimer la pulsation avec des objets du sac à sons



Rythmez la chanson que nous interprétons pour nous dire bonjour en battant la pulsation avec un objet de votre sac à sons (baguettes, boîtes...).

Regroupez-vous par 2 ou 3 pour créer un petit orchestre.

Frapper la pulsation librement sur un tempo qui varie



Battez la pulsation sur la musique « Kalinka » avec un instrument à percussions au choix.

Que se passe-t-il quand le tempo s'accélère ou ralentit ? Comment allez-vous représenter la pulsation ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Gestes pour accompagner notre chanson



Les battements du cœur

Le tic-tac d'une horloge



La pulsation, c'est comme...



Le minuteur

Le métronome



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer la pulsation et le rythme et expliquer l'ostinato* avec ses propres mots (P4) ;
- expliquer la pulsation et le rythme (P6).

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

2.2.2 Explorer le monde sonore

SAVOIRS

- ✓ Corps/Gestes/Voix/Outils.
[2.3]

- ✓ Couleurs/Timbres*.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.

ATTENDUS

P2 Décrire hauteur*, durée* et intensité* du son*.

P1 Décrire un son (court/long, fort/faible, grave/aigu).
Connaître différentes façons de produire des sons (corps, voix, objets sonores, instruments).

P2 Distinguer des timbres de voix chantées (hommes, femmes, enfants) et différentes utilisations de la voix parlée (cri, chuchotement, murmure, slam...).

P1 Identifier des musiques instrumentales, des musiques vocales et des formations musicales différentes (solo, orchestre, chorale...).

P2 Différencier à l'audition un extrait instrumental d'une chanson, un couplet d'un refrain, un solo d'un orchestre...

P2 Imiter différents timbres de voix en chantant ou en parlant.
Traduire graphiquement et corporellement des hauteurs, des durées et des intensités différentes.

P1 Reconnaître à l'audition un extrait instrumental, une chanson (couplet-refrain), un solo, un orchestre...

BALISES ET SENS

Chaque son est défini par 4 paramètres : hauteur*, **timbre***, intensité* et durée*. C'est en comparant deux sons qu'il est possible de donner les nuances : plus grave/plus aigu (**hauteur**), plus fort/plus faible (**intensité**), plus court/plus long (**durée**)...

La découverte de ces caractéristiques passe par l'exploration à l'aide d'objets de la vie quotidienne ou d'instruments.

Les **jeux* vocaux** permettent aussi d'explorer le son et développent l'écoute musicale et sociale. Ils ouvrent à des formes musicales parfois différentes des représentations initiales, amènent une dynamique créative individuelle et collective. Ils doivent être assez courts afin de maintenir l'attention de chacun.

Sensibiliser les élèves au pouvoir du son les amène à devenir plus exigeants quant à la qualité de leur environnement sonore : bruits bénéfiques ou dérangeants ? (Martens et al., 2010).

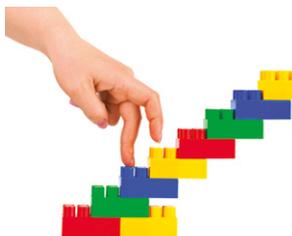
Différents graphismes peuvent être utilisés pour représenter les paramètres du son (musicogramme*), ce qui permet de mieux les appréhender.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le monde sonore

Comparer la hauteur des sons



Il y a des sons plus aigus/ graves que d'autres. Nous pouvons les représenter par un escalier. Si je monte, le son est plus aigu.

Écoute ces deux sons. Lequel est le plus grave/aigu ?

Explorer différentes façons de produire un son avec son corps



Sam a produit un son en frappant des deux mains sur la table. Et si tu utilises tes mains, peux-tu créer un autre son que celui qui a été proposé ?

Avec quelle autre partie du corps peux-tu créer des sons ?

Percevoir la durée d'un son



Je frappe une fois sur le bol tibétain. Invente un geste qui durera autant de temps que ce son.

Maintenant, je frappe sur le xylophone. Fais le même geste sur la durée du son. Quelle est la différence ?

Décrire un extrait musical



Écoute ce chant, est-ce une ou plusieurs personne(s) que tu entends ? Est-ce un homme, une femme ou un enfant ? Entends-tu un ou plusieurs instruments ? Entoure le(s) pictogramme(s) adéquat(s).

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Entoure ce que tu entends dans l'extrait n° : _____



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier des lignes mélodiques (P4) ;
- relier, à l'audition et visuellement, des formes musicales simples à des extraits musicaux (P6).

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

2.2.3 Explorer le chant

SAVOIRS

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils.

✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des
instruments, le corps,
l'image*, le son*, la voix.
[2.3]

ATTENDUS

P2

Connaitre des notions de techniques vocales (respiration, pose de la voix, échauffement...).

P2

Distinguer un couplet d'un refrain.

P1

Décrire le couplet et le refrain avec ses mots.

P2

Chanter ensemble ou individuellement des chansons, en expérimentant les techniques vocales (échauffement, respiration, pose de la voix), avec accompagnement instrumental acoustique/numérique ou à capella*.

P1

Synchroniser des gestes aux paroles de chansons.

Chanter ensemble ou individuellement des chansons, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.

BALISES ET SENS

« Chanter souvent avec les enfants (tous les jours), c'est poser tous les jalons de l'éducation musicale (rythme*, mélodie, harmonie, interprétation, nuances, respiration). » (Martens et al., 2010, p. 51)

Les chansons doivent être adaptées aux élèves et tenir compte de différents paramètres : les possibilités vocales (tessiture*), l'écart entre les sons* graves et aigus (ambitus), le texte compréhensible et les paroles faciles à chanter. Pour s'adapter à la tessiture des élèves, soit l'enseignant transpose le chant pour le rendre plus aigu, soit il utilise un support enregistré avec des voix d'enfants.

Afin de repérer les erreurs, il est préférable de ne pas chanter en même temps que les élèves pour mieux les écouter. Le **chant* intérieur**, chanter dans sa tête une partie du texte, facilite la mémorisation d'un chant (Kermann, 2012).

Lorsque l'élève émet un son, il utilise tout son corps pour le faire résonner. La posture, la respiration, la détente... sont autant de facteurs qui déterminent la qualité du son émis. Divers exercices et jeux* vocaux permettent à l'élève d'en être conscient.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le chant

Préparer la voix par divers petits jeux de respiration



Couchés sur le dos, mettez une main sur votre ventre et respirez. Que remarquez-vous quand vous respirez ?

Inspirez profondément puis écrivez votre prénom sur votre main sans reprendre votre souffle.

Apprendre les paroles d'une chanson par audition phrase par phrase, en alternant les groupes



Écoutez la première phrase du chant. À votre tour, chantez-la. Idem pour les phrases suivantes du refrain/couplet.

Ce groupe chante le refrain/couplet ensemble pendant que les autres le chantent dans leur tête.

Distinguer le refrain et le couplet d'une chanson dans une langue étrangère [EL 1.1]



Écoute la chanson en retrouvant ce qui se répète plusieurs fois. Quelle partie est la plus facile à retenir ? Pourquoi ?

Frappe des mains et fredonne quand c'est le refrain.

Interpréter le répertoire des chansons connues à capella* ou avec accompagnement musical à l'occasion d'une fête



À l'occasion d'un anniversaire, nous allons reprendre des chants du répertoire. Quel est l'air du chant « Baba Yetu » ? Quels sont les différents gestes que nous avons trouvés pour l'accompagner ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Yüksek Yüksek Tepelere (Sibel)



Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar
Asri asri memlekete kız vermesinler
Annesinin bir tanesini hor görmesinler



Babamin bir ati olsa binse de gelse
Annemin yelkeni olsa açsa da gelse
Kardeslerim yollarımı bilse de gelse



Uçan da kuşlara malum olsun ben
annemi özledim
Hem annemi, hem babamı, ben köyümü
özledim



Uçan da kuşlara malum olsun ben
annemi özledim
Hem annemi, hem babamı, ben köyümü
özledim

Avant de chanter



Je me concilie sur ma respiration.



Je respire par le ventre.



J'échauffe ma voix par des jeux vocaux.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaitre une forme musicale simple à l'audition : ABA, ABC, ABACA, ritournelle... (P4) ;
- relier, à l'audition et visuellement, des formes musicales simples à des extraits musicaux (P6).

2.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer¹ collectivement et/ou individuellement.

ATTENDUS

P2

Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe.

P1

Réaliser une production musicale collective à partir de l'expression vocale, de la percussion* corporelle ou de la pratique instrumentale.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

P2

Imaginer des gestiques* pour exprimer différentes intensités*, hauteurs* et durées*.

P1

Imaginer des ambiances sonores vocales, corporelles ou instrumentales, en lien avec une histoire.

→ Partager une réalisation.

P2

Interpréter collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire.

P1

Sonoriser collectivement une histoire, un album jeunesse, un tableau ou un extrait de film d'animation rendu muet... à l'aide d'un sac* à sons, du corps et/ou de la voix.

Liens possibles avec EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les fondamentaux abordés en [2.2].



BALISES ET SENS

La **sonorisation*** d'un album, d'une œuvre*, d'une histoire... peut se faire en une ou plusieurs séances selon l'objectif visé. Elle est une source de motivation et permet d'ancrer les notions musicales apprises en les articulant ensemble, tout en laissant courir son imagination. En expérimentant des sons* issus des objets sonores de leur sac* à sons (objets de la vie quotidienne tels que du papier, un crayon, une bouteille...), les élèves peuvent ainsi associer des sons aux bruits à exemplifier.

La voix est également un outil et peut être exploitée en fonction de son intensité*, du débit, de la hauteur*...

Apprendre à créer ensemble et à présenter un travail collectif n'est pas toujours facile mais permet à chaque élève de développer notamment la mémoire (trame de l'histoire), l'inhibition (ne pas jouer quand ce n'est pas son tour), la planification (jouer avant/après un autre)... (Bachelard, Buoncristiani, Dirand, Jobard & Pennecot, 2003). La sonorisation d'albums permet aussi de travailler la lecture par la pratique de la lecture à haute voix [FR 1.7.2].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Partager une réalisation

Étape 1 : repérer les passages à bruitez dans un récit pour sonoriser collectivement un album lu en classe



En petit groupe, repérez le passage du livre que vous voulez sonoriser. Quelle ambiance voulez-vous partager ? Quel bruit pourriez-vous ajouter à l'histoire ? Pourquoi ? Pourquoi à ce moment précis ?

Étape 2 : définir des sons ou l'ambiance de certains passages du livre



Comment transmettre une ambiance de peur ? Quels sons allez-vous utiliser ?

Comment allez-vous faire pour imiter la porte qui s'ouvre ?

Comment différencier la marche du loup de celle de la chèvre ?

Étape 3 : expérimenter des sons pour illustrer certains passages de l'histoire [VT 2]



Pour imiter les pas du loup, vous grattez du carton ondulé avec un crayon. Quel autre objet du sac à sons conviendrait mieux ? Quel autre geste pourriez-vous utiliser pour faire aussi penser au loup ? Essayez.

Étape 4 : présenter en groupe les chefs d'œuvre aux autres



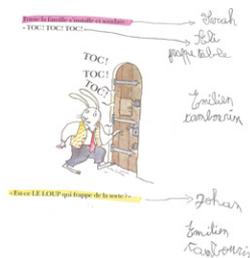
Chaque groupe va présenter le passage qu'il a travaillé dans l'ordre de l'histoire. Chacun a son instrument ou son objet pour sonoriser l'histoire ?

Tout le monde est prêt, enregistrons notre histoire.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces :

vidéo, bande sonore de l'enregistrement de la réalisation collective ou le carnet du scénario de l'histoire¹



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exécuter collectivement des productions créées/dirigées par les élèves (P4) ;
- interpréter en petits groupes, des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux à partir d'une chanson ou d'un extrait sonore d'ici ou d'ailleurs (P6).

1. Album utilisé : de PENNART, G. (1994). *Le loup est revenu !*. L'École Des Loisirs.

2.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

C3 Interpréter¹ le sens d'éléments culturels*.
[1.4 - 3.4]

ATTENDUS

P2

Partager ses ressentis*, ses émotions*, ses expériences culturelles et artistiques.

P1

Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.

SAVOIR

✓ Contexte*/Fonction*/
Sens.

P2

Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.

P1

Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.

SAVOIR-FAIRE

→ Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.

P2

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le **pourquoi des émotions ressenties**.

P1

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger **son plaisir/déplaisir**.

→ Classer des œuvres* et des objets culturels selon des critères.

P1-P2

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.

Liens possibles avec EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. Interpréter le sens d'éléments culturels (l'étape « Apprécier et réagir ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.4 - 2.4 - 3.4].

BALISES ET SENS

(Suite de [1.4]) En écoutant de la musique, les aires cérébrales de l'audition et du langage sont activées. La musique stimule également nos **émotions*** **primaires** telles que la joie, la peur, la tristesse ou la colère.

La musique est un langage universel qui possède de nombreux bienfaits selon sa douceur (diminution du stress, respiration...) ou son côté plus stimulant (rythme*, vitalité). Elle peut procurer du plaisir ou du déplaisir selon l'appréciation personnelle de l'auditeur et son ressenti* propre (Bencivelli, 2020).

En diversifiant les genres, les styles et les époques, l'enseignant offre à l'élève une ouverture à la richesse de l'univers musical et donc à une autre dimension du monde culturel et artistique qui l'entoure. L'élève définit petit à petit ses goûts et développe son sens critique.

Utiliser des instruments à percussion, des objets du sac* à sons ou son corps pour produire des sons* et/ou des rythmes offre aussi aux élèves de riches occasions de découvrir le langage musical et les sensations que peut procurer sa pratique. (Suite en [3.4])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter le sens d'éléments culturels

Partager son ressenti après avoir écouté la musique de la maman de Sacha [2.1]



Avais-tu déjà entendu de la flûte ? Qu'as-tu ressenti en l'écoutant ? Qui aime beaucoup cet instrument ? Qui l'aime peu ? Pourquoi ? Quel instrument aimerais-tu jouer ? Explique ton choix.

Associer des images non figuratives à des extraits musicaux



Pour chaque extrait musical, choisis une image parmi celles proposées pour illustrer ton ressenti.

Pourquoi avoir choisi cette image en écoutant cet extrait ? Pourquoi associes-tu cette musique à ce tourbillon de couleurs ?

Dessiner en ressentant les émotions de la musique de Holst



Quelle histoire as-tu imaginée en écoutant cette musique ? Quel sentiment éprouves-tu en écoutant la musique « Les planètes » de Holst ? Pourquoi as-tu utilisé de l'orange ?

Exprimer son ressenti après avoir accompagné la musique de « Kalinka » avec des percussions



Mila, qu'as-tu ressenti en frappant sur le tambourin ? Et toi Koen, ressens-tu la même émotion que celle de Mila ? As-tu ressenti la même émotion pendant tout l'extrait musical ? Explique pourquoi.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Réactions personnelles à l'écoute d'extraits musicaux



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- interroger l'intérêt de la diversité culturelle lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P4) ;
- interroger son appréciation lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P6).

1. Proposer aux élèves des images non figuratives afin d'orienter le choix sur leur ressenti par rapport à la musique plutôt que par rapport à l'image.

3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	224
RENCONTRER	226
3.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.....	226
CONNAITRE ET PRATIQUER	228
3.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression française et corporelle, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.....	228
3.2.1 Explorer le temps et le rythme corporel.....	228
3.2.2 Explorer l'espace avec le corps.....	230
3.2.3 Explorer le jeu scénique et la voix.....	232
3.3 Créer collectivement et/ou individuellement.....	234
APPRÉCIER ET RÉAGIR	236
3.4 Interpréter le sens d'éléments culturels.....	236

CRÉATION D'UNE DANSE TRADITIONNELLE



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement.

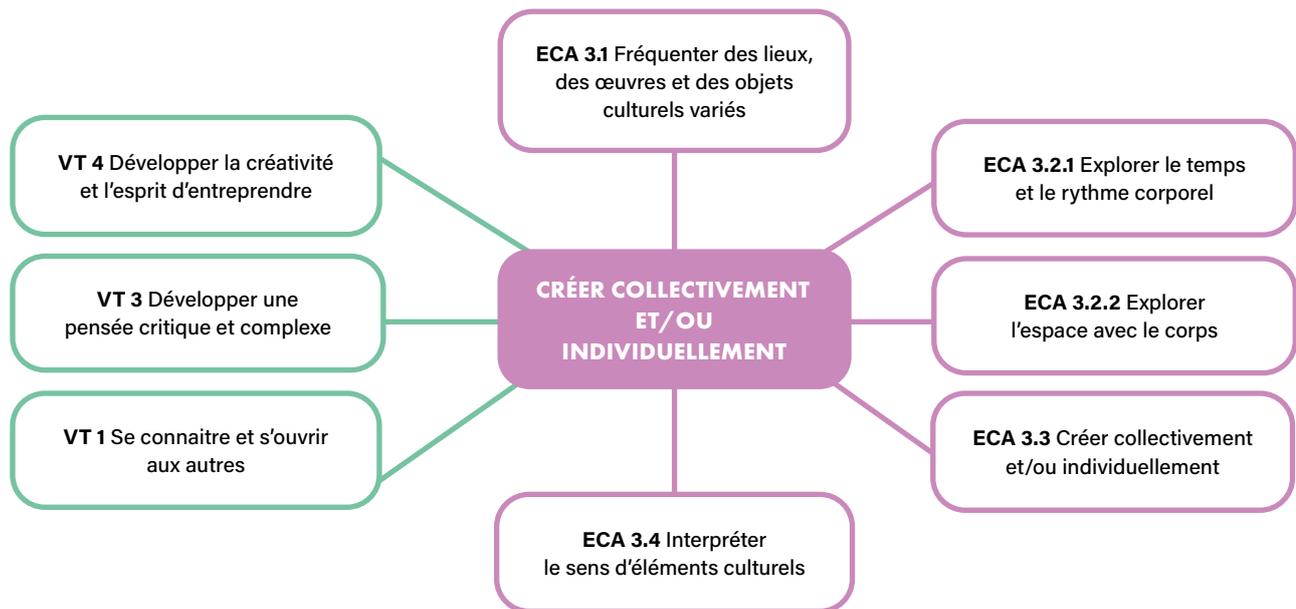
ATTENDU

P2

S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Décrire les mouvements vus dans la chorégraphie.	Permettre à l'élève d'exécuter les mouvements au lieu de les décrire. L'enseignant ou un pair commente au fur et à mesure les mouvements [3.2.1 - 3.2.2].
Varié la position des corps dans l'espace.	Rappeler et montrer différentes possibilités de positionnements : face à face, côte à côte, en ligne, en cercle... [3.2.2].

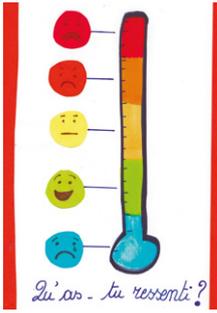
Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Annoncer l'intention : « Il y a quelques jours, nous avons assisté à une chorégraphie de danseurs [3.1]. Nous allons créer une danse en nous inspirant de quelques mouvements que vous avez vus et retenus de la chorégraphie. »

Déroulement

<p>Étape 1 : partager ses ressentis*, ses émotions* suite au spectacle auquel la classe a assisté</p>	<p>Étape 2 : repérer et imiter des gestes issus d'une danse traditionnelle observée</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son ressenti, ses émotions par rapport à la chorégraphie des danseurs et expliquer le pourquoi de telles émotions [VT 1]. • Expliquer pourquoi certains gestes ont été appréciés ou ont semblé étonnants [3.4]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Décrire des mouvements vus en utilisant les termes liés à la direction, aux positions du corps et aux types de déplacements [3.2.2]. • Présenter aux autres certains gestes repris de ces danses. [3.3].
<p>Étape 3 : créer une danse en s'inspirant de danses traditionnelles vues [VT 3 - VT 4]</p>	<p>Étape 4 : partager ses ressentis, ses émotions par rapport à l'activité vécue notamment en visionnant un enregistrement du résultat (vidéo)</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Par petits groupes, imaginer une danse en tenant compte des mouvements listés ensemble [3.2.2 - 3.3]. • Lors de l'exécution de mouvements, varier le rythme, la direction, le niveau [3.2.1 - 3.2.2]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Laisser un temps de discussion durant ou après la création de la danse pour que chacun puisse s'exprimer concernant les émotions ressenties dans un climat de bienveillance et d'empathie [3.4] [VT 1].



Prolongements possibles

- Se filmer pour garder une trace des différentes créations [3.1]
- Présenter les danses créées dans le cadre d'une fête scolaire ou d'un projet [3.4]



Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser collectivement de courtes saynètes librement ou à partir d'un album vu en classe, avec le corps ou avec des marionnettes
- Mimer des personnages au choix ou imposés

3.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

C1 Fréquenter¹ des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés. [1.1 - 2.1]

ATTENDUS

P1-P2

Appréhender, de préférence in situ, des lieux, **des éléments** du patrimoine* et des objets culturels en lien avec **la vie quotidienne**.

SAVOIR

✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine* et aux objets culturels. [Annexe 1]

P2

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **identifier** :

- un lieu culturel* de son environnement **et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...)** ;
- des éléments du patrimoine local ;
- des objets de diverses cultures.

P1

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **nommer** :

- un lieu culturel de son environnement **proche** ;
- des éléments du patrimoine local ;
- des objets de diverses cultures, **liés à la vie quotidienne**.

SAVOIR-FAIRE

➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P2

Observer :

- des lieux culturels ;
- **des éléments** du patrimoine local ;
- **des œuvres et objets de culture**.

P1

Observer **librement** :

- des lieux de culture ;
- le patrimoine local ;
- **des objets du quotidien**.

➔ Garder des traces.

P2

Rassembler des traces et pouvoir les identifier.

P1

Garder des traces et pouvoir les nommer.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. La découverte du monde culturel et artistique (l'étape « Rencontrer ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.1 - 2.1 - 3.1].

BALISES ET SENS



(suite de [2.1])

Il est enrichissant de permettre aux élèves d'avoir l'occasion de **se rendre dans un lieu culturel***, une salle de spectacle... afin d'en percevoir toute l'ambiance et la dimension et de baigner pleinement dans l'univers de l'élément exploré (comme toucher les fauteuils du théâtre, repérer les éléments communs aux différents lieux, sentir les odeurs...).

Préparer la rencontre permet d'éveiller la curiosité et la motivation des élèves (observation de l'affiche, liste de leurs questions...), mais aussi, par exemple, de définir un code de bonne conduite à adopter lors d'une sortie culturelle ou artistique.

La **découverte** se vit ensuite dans l'interaction créée entre les élèves et l'objet/œuvre/spectacle ou lieu culturel exploré. Vivre un **moment d'échange** avec des artistes ou des intervenants culturels (guide, metteur en scène, technicien...) est un plus pour rendre la rencontre vivante.

Il en va de même pour l'exploration du **patrimoine* culturel** local.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés

Étape 1 : découvrir l'affiche du spectacle auquel la classe va assister [FR 3.3.4] [VT 3]



À ton avis, de quoi pourrait parler ce spectacle ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ? Quand irons-nous le voir ? À quelle heure ? Où va-t-il se dérouler ?

Étape 2 : se rendre au théâtre ou dans un centre culturel local pour voir un spectacle et observer le lieu librement



Comment sais-tu que c'est un théâtre ? Quels sont les éléments que l'on retrouve dans un théâtre ? Que peux-tu dire de la scène ?

Étape 3 : discuter avec les comédiens du spectacle après la représentation



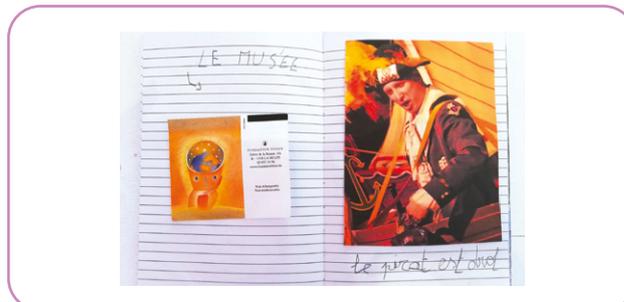
Posons aux artistes les questions que nous avons préparées :
Qui a réalisé votre costume ?
Les décors ?
Est-ce difficile d'être comédien ? Pourquoi ?
Combien de temps travaillez-vous par jour ?

Étape 4 : observer les photos-souvenirs et les légènder afin de garder une trace



Nous avons réalisé une série de photos lorsque nous sommes allés voir le spectacle et lors de la rencontre avec les comédiens. Plaçons-les dans notre album souvenirs et inventons une phrase pour chaque photo.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- interroger l'intérêt de la diversité culturelle lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P4) ;
- interroger son appréciation lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique (P6).

3.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

COMPÉTENCE

C2 Décoder¹ les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes.

ATTENDUS

P2

Repérer les savoirs fondamentaux abordés durant l'année par :

- l'observation ;
- la découverte du jeu* scénique.

P1

Explorer l'expression des actions corporelles et verbales.

3.2.1 Explorer le temps et le rythme corporel

SAVOIR

✓ Temps/Rythme*.

ATTENDUS

P2

Identifier le rythme des mouvements : leur vitesse, leur durée* (lent/ brusque/rapide/arrêt/ accélération).

P1

Identifier et nommer les différents rythmes du corps en mouvement : rythme cardiaque, rythme de la marche, rythme de la respiration...

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.
[3.3]

P2

Exprimer des actions en variant les mouvements, leur rythme, leur direction, leur niveau...

P1

Varié la durée du mouvement.

1. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [3.2.1] à [3.2.3]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression française et corporelle ».

BALISES ET SENS



Notre vie est ponctuée par des rythmes* divers : les battements de notre cœur, notre respiration, le rythme des jours et des saisons... Il importe de faire ressentir et de découvrir les **rythmes naturels** du corps (battements du cœur, respiration, marche) avant de pouvoir les exprimer [EP&S - HME 4]. Ressentir le rythme passe par l'écoute de soi afin d'en prendre conscience. Cela permet de se centrer sur soi-même, de se calmer pour pouvoir mieux se concentrer.

Un travail de respiration et de mise en voix se fait de préférence avant de commencer toute activité théâtrale. Deux conditions sont nécessaires : l'air portant le son* doit pouvoir sortir avec force et sans encombre (ouverture correcte des mâchoires) et la respiration (abdominale et thoracique) doit permettre d'accumuler un grand volume d'air. Maîtriser la respiration abdominale permet de mieux de se décontracter et de se concentrer (Hénil & Mégrier, 1992).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le temps et le rythme

Ressentir les rythmes naturels de son corps dans diverses circonstances



Mets ta main sur ta poitrine. Que sens-tu ?
À présent que tu viens de courir, sens à nouveau ton cœur. Comment bat-il maintenant ? Que peux-tu dire de ta respiration ? Sens-tu l'air voyager dans ton corps ?

Se déplacer à la vitesse décrite pour chaque animal



Déplace-toi comme l'animal que je décris dans chaque phrase.
« La souris se déplace lentement et calmement dans la forêt. »
« Le lièvre court très vite. »
Quelle différence as-tu perçue entre les animaux ?

Se déplacer de différentes manières en adaptant ses mouvements selon les consignes données



Respecte les consignes citées dans l'histoire.
« Tu marches dans le bois. Soudain, tu vois une sorcière : tu accélères, tu cours vite. Elle te jette un sort : tu t'arrêtes brusquement et fais des gestes saccadés... »

Accélérer ou ralentir un mouvement (jeu de la machine infernale)



Invente un geste pour ajouter un rouage à la machine. Répète-le selon les consignes. La machine démarre lentement. Attention, elle va plus vite. Les mouvements deviennent brusques. Tout à coup, elle s'arrête...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les rythmes

mes mouvements peuvent être :



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire la temporalité entre les danseurs ou dans le jeu* théâtral : répétition, succession, alternance, enchaînement... (P4) ;
- comparer le temps de la représentation et le temps réel (P6).

3.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

3.2.2 Explorer l'espace avec le corps

SAVOIRS

- ✓ Corps/Gestes/Voix/Outils.

ATTENDUS

P2

Identifier :

- les actions motrices (ex. : tourner, tirer, pousser...);
- les types des mouvements (long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé...).

- ✓ Espaces/Formes/Matières*/Supports.
[3.3]

P2

Identifier :

- la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière);
- le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle...);
- les niveaux de déplacement¹ (haut/moyen/bas).

P1

Nommer :

- la position de son corps (dans l'espace, l'enroulement, les axes du corps (horizontalité/verticalité), la position de début et de fin...);
- les modes de déplacement : marche, course, saut, chute.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.
[3.3]

P2

Exprimer des actions en variant les mouvements, leur rythme*, leur direction, leur niveau...

1. Par exemple, le niveau de déplacement est bas quand l'élève rampe, moyen quand il marche à quatre pattes, haut quand il marche sur la pointe des pieds.

BALISES ET SENS



Explorer librement les mouvements du corps peut se réaliser au moyen de jeux mais aussi par des activités diverses de déambulation dans la classe ou à l'extérieur.

L'élève mobilise les différentes parties de son corps de manière variée, apprend à **coordonner ses mouvements**, à se déplacer en fonction d'une intention ou d'une consigne entendue. L'enseignant verbalise, décrit avec le vocabulaire adéquat (vocabulaire pour se déplacer travaillé également en [SH 1.1.1], en [EP&S-HME 2], en [MA 2.1.2]) et peut aussi, dans un premier temps, montrer le mouvement. La perception du corps et sa motricité s'affinent au fur et à mesure des activités. Un temps d'adaptation est parfois nécessaire à l'élève et il est important que chacun puisse évoluer à son rythme dans un climat de confiance et de respect.

L'apport d'objets ou d'accessoires (déguisements, objets de la classe ou du quotidien...) incite à adapter les mouvements à la situation.

En se déplaçant dans l'espace et en découvrant une grande variété d'actions motrices, l'élève apprend à se connaître. Il prend sa place et adapte ses déplacements à ceux des autres.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer l'espace avec le corps

Reconstituer un tableau de Keith Haring en prenant des positions dans l'espace



Observez ces tableaux de Keith Haring. Dans quelle position les personnages sont-ils ? Quel personnage est à l'horizontale/la verticale ?

Par groupe, reconstituez le tableau en imitant chacun un personnage.

Observer l'action motrice mimée par un camarade et en exprimer une nouvelle



Tugce mime une action (tirer, pousser, frotter...). Un autre élève cite l'action de Tugce, puis la mime et en invente une nouvelle. Le suivant nomme et mime les deux premières et ajoute la sienne...

Se déplacer sur une musique et, lorsqu'elle s'arrête, se positionner selon des consignes données



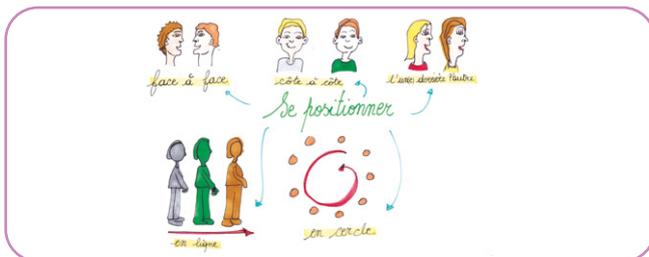
Déplacez-vous au son de la musique. Lorsqu'elle s'arrête, positionnez-vous par groupe selon les consignes données : « Placez-vous face à face. Formez un cercle. Marchez en ligne, les uns derrière les autres. »

Exprimer des actions en variant les mouvements, les niveaux, les rythmes...



Déplacez-vous comme des pingouins.
Sautez très haut comme un kangourou.
Rampez comme une limace.
Marchez comme une girafe et grandissez-vous le plus possible.
Inventez une marche que les autres imiteront.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Structuration orale

Quand je me déplace dans l'espace, je fais attention à :

- respecter les autres qui se déplacent ;
- fixer mon regard vers où je vais ;
- occuper l'espace.
- ...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- proposer plusieurs exemples d'interactions corporelles (P4) ;
- participer à une mise en scène collective : proposer une phrase dansée en variant les parties initiatrices du mouvement et les points de contact entre les danseurs (P6).

3.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

3.2.3 Explorer le jeu scénique et la voix

SAVOIRS

✓ Couleurs/Timbres*.

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son*, la voix.
[3.3]

ATTENDUS

P2

Identifier :

- des genres théâtraux (marionnettes, théâtre d'ombres statique/mobile, clown...);
- des formes de danses (traditionnelles, rondes...).

P1

Identifier le ton exprimé par le jeu* : triste, comique...

P1

Décrire :

- l'expressivité du corps : les mouvements, les postures ;
- l'expressivité du visage, la direction du regard.

P2

Improviser à partir d'un texte de littérature jeunesse, une fable, un conte...
Exercer la hauteur*, la projection vocale.

P1

Expérimenter l'improvisation* :

- verbale ou non verbale : des sons (syllabes, mots, phrases, expressions, borborygmes*, grommelots*);
- théâtrale utilisant un ton triste, comique...
- chorégraphique en utilisant l'expressivité du corps et du visage pour traduire une émotion*.

Exercer sa diction, sa respiration.

BALISES ET SENS



Le jeu* scénique s'exprime au moyen du mime, de l'improvisation* théâtrale, de marionnettes, du théâtre d'ombres...

Un échauffement collectif permet à chacun de ne pas se retrouver seul face aux autres et d'explorer des concepts tels que la respiration, les postures... Il importe de créer un climat propice au développement de la confiance en soi et au processus créatif.

À travers diverses activités d'improvisation spontanée ou préparée en petits groupes, les élèves jouent différents personnages ou situations au moyen de gestes, de paroles et/ou d'accessoires. L'improvisation s'apprend et se travaille au fil du temps [EP&S-HME 5]. D'une simple phrase ou expression dite de différentes manières à une histoire plus construite, la complexité de la production s'adapte selon l'évolution et le rythme de chacun. L'enseignant propose des outils (exemples, accessoires, enregistrements...) pour apprendre à raconter une histoire, exprimer des émotions*, seul ou en interaction. Utiliser le grommelot* a pour but d'amplifier le ton recherché pour se faire comprendre. C'est un peu comme se faire comprendre dans une langue étrangère [EL 1.1].

Le feedback et la verbalisation permettent aussi à l'élève de s'améliorer.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

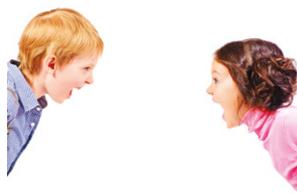
Explorer le jeu scénique et la voix

Apprendre à regarder son interlocuteur



Vous regardez un élève et vous vous présentez :
« Bonjour, je m'appelle... »
Celui qui a été visé regarde à son tour un autre élève en le saluant.
Vous devez être précis dans votre regard pour cibler la personne.

Exercer la hauteur de sa voix et la projection vocale en jouant en groupe



Vous êtes répartis en deux files face à face. Un à un, chaque élève lance un son à l'élève qui est en face de lui. Celui-ci fait écho de ce son. Au fur et à mesure, reculez et adaptez le volume à la distance.

Exprimer un ton (comique, triste...) en utilisant le grommelot



Imaginez que vous êtes des martiens. Vous parlez un langage inconnu des autres. Pour vous faire comprendre, vous devez utiliser le ton adéquat. Je vous montre comment faire puis ce sera à votre tour.

Improviser une courte scène avec des marionnettes à partir d'un conte découvert en classe



Par 2, répétez une partie du conte lu en classe. L'un joue le chien avec sa marionnette et l'autre le coq. Qu'allez-vous vous dire ? À quoi devez-vous être attentifs ?
Présentez votre scène aux autres.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Avant de jouer une scène

je me concentre sur ma respiration.

je respire par le ventre.

je chauffe ma voix par des jeux vocaux.

Quand je joue une scène

je parle fort

je fais des gestes

je m'exprime des émotions

grâce à mon visage

grâce à mon corps



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- improviser un dialogue (P4) ;
- participer à une mise en scène collective : proposer une phrase dansée en variant les parties initiatrices du mouvement et les points de contacts entre les danseurs, synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée (P6).

3.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer¹ collectivement et/ou individuellement.



ATTENDUS

P2

Proposer une situation de jeu* simple.
S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.

P1

Inventer une situation théâtrale expressive simple.
Exprimer une intention par le corps et par la voix.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

P2

Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements, dans une composition personnelle.

P1

Jouer une courte scène avec son corps et sa voix, à partir d'une histoire.

→ Partager une réalisation.

P2

Présenter un instant d'une création dans un espace scénique défini.

P1

Proposer une courte scène.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les fondamentaux abordés en [3.2].

BALISES ET SENS

Le partage d'une réalisation ne doit pas spécifiquement se faire sur un long laps de temps. Il est aussi intéressant d'organiser de courtes activités régulières sur une œuvre*, sur la mise en scène de quelques pages d'album...

Dans le cadre de ces représentations, les élèves doivent être mis en situation face aux autres élèves en veillant à ce que **l'espace scénique** soit bien défini : « Où se situe l'entrée sur la scène ? La sortie ? Où se place le personnage principal et où se trouvent les autres ? ». Il n'est pas nécessaire de se rendre obligatoirement sur une scène de théâtre. L'avant du tableau ou le coin lecture peuvent tout à fait convenir.

Pour la mise en scène d'albums, l'enseignant favorise davantage les albums à structure répétitive qui permettent d'éviter les problèmes d'apprentissage du texte.

Le respect et l'écoute en tant que spectateur favorisent l'évolution de la confiance en soi de chacun lors de la représentation [FR 2.7.1].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Créer collectivement et/ou individuellement

Étape 1 : jouer une courte scène à partir d'un extrait d'un livre lu en classe



Quel passage de l'histoire avez-vous le plus aimé ? Vous allez le jouer par 2. Que dit chaque personnage ? Quels gestes allez-vous faire ? Quels accessoires utiliserez-vous ?

Étape 2 : s'entraîner quelques minutes pour rendre son texte plus expressif



Par groupe de 2, répétez votre scène imaginée. À quel moment devez-vous parler ? Comment vont parler les 2 personnages ? Quelle voix imaginez-vous pour le hibou ? Et pour la souris ?

Étape 3 : s'entraîner quelques minutes pour rendre la scène plus expressive en utilisant son corps



Comment allez-vous vous déplacer ? Quelle mimique allez-vous faire ? Comment allez-vous vous tenir pendant que l'autre parle ? Que pourrais-tu faire pour montrer que tu as très envie de manger la souris ?

Étape 4 : définir et préparer l'espace scénique pour présenter le chef-d'œuvre en quelques minutes



Où allez-vous jouer votre scène ? Par où allez-vous entrer ou sortir de la scène ?

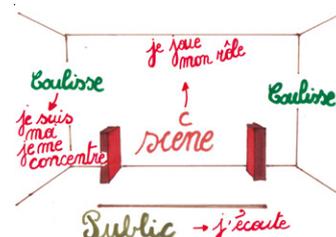
Placez une chaise de chaque côté pour limiter l'espace.

Maya agite la clochette, puis vous commencerez. Nous vous regardons.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Extrait d'un carnet d'activités culturelles et artistiques

Nous avons amorcé le livre Le Griffalo avec toute la classe.
Madame nous a donné des conseils pour avoir l'air fier et affamé et pour avoir peur.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors (P4) ;
- organiser la préparation d'une représentation (ex. : répétitions, filages, répétition générale...) (P6).

1. Album utilisé : DONALDSON, J. (2013). *Griffalo*. Gallimard Jeunesse.

3.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

C3 Interpréter¹ le sens d'éléments culturels*.
[1.4 - 2.4]

ATTENDUS

P2

Partager ses ressentis*, ses émotions*, ses expériences culturelles et artistiques.

P1

Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.

SAVOIR

✓ Contexte*/Fonction*/Sens.

P2

Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.

P1

Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.

SAVOIR-FAIRE

→ Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.

P2

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le **pourquoi des émotions ressenties**.

P1

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger **son plaisir/déplaisir**.

→ Classer des œuvres* et des objets culturels selon des critères.

P1-P2

Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. Interpréter le sens d'éléments culturels (l'étape « Apprécier et réagir ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.4 - 2.4 - 3.4].

BALISES ET SENS



(Suite de [2.4]) Tout au long de sa scolarité, l'élève poursuit son **Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique [PECA*, Volume 1, p. 74]** et apprend à affiner l'analyse et l'expression de ses ressentis*.

Chaque rencontre ou activité artistique dans un domaine d'expression est une expérience que l'élève aborde en fonction de ce qu'il est, ainsi que de son vécu. Chacun est libre d'exprimer ou non ses émotions face à une œuvre, un spectacle ou une activité vécue. La posture de l'enseignant vise à créer un climat propice à l'échange et au respect : inviter chaque élève, sans obligation, à mettre des mots sur ce qu'il voit, aime, ressent, à le représenter par un dessin ou avec le corps, l'écouter, accueillir ses questions, éventuellement proposer un débat... (CRAAB, 2019).

Au fil de ses expériences culturelles, l'élève apprend à exprimer ses sentiments et à les analyser en faisant des liens avec son vécu (à l'école, à la maison, dans la rue...). Il acquiert ainsi une clé supplémentaire pour mieux comprendre, interpréter et réagir face au monde qui l'entoure.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels¹

Trouver un titre au tableau de Munch² et l'expliquer en utilisant les parties de son corps



Observe le personnage du tableau. Imité-le.
 Quel sentiment montres-tu ?
 Quel pourrait être le titre de ce tableau ? Pourquoi ?
 Dans quelle situation as-tu déjà ressenti de la peur ?

Associer un mouvement à un ressenti



Selon ton ressenti en écoutant la « Marche de Radetzky », fais des mouvements.
 Tu as choisi de sautiller et de lever les genoux. Quel ressenti veux-tu exprimer ? Quand as-tu déjà éprouvé cela ?

Réagir en imaginant d'autres « masques » suite à la découverte de la vidéo sur le mime Marceau³



Dans la vie de tous les jours, à ton avis, quand utilises-tu des mimes ? Pourquoi ? Quels messages peux-tu transmettre ? Quelles sont les difficultés pour se faire comprendre sans parler ?

Se mettre à la place des personnages de l'album « Gruffalo⁴ » avant d'interpréter les rôles



À ton avis, quand le hibou voit la souris, que ressent-il ? Quand ressens-tu ce genre d'émotion ? À la vue d'un bon gâteau, quelle est ta réaction ? Comment vas-tu exprimer l'envie que tu as de le manger ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Extrait d'un carnet d'activités culturelles et artistiques



Extrait d'un carnet d'activités culturelles et artistiques



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- établir des liens entre les modes d'expression artistique, lors de la découverte d'éléments culturels et artistiques (P4) ;
- expliquer des liens interdisciplinaires, lors de la découverte d'éléments culturels et artistiques (P6).

1. Ici, proposition de pistes pour l'Expression française et corporelle, mais les attendus pourraient tout à fait être atteints à partir des deux autres modes d'expression (musique et plastique).
 2. MUNCH, E. (1893). *Le Cri* [Tempéra sur carton]. 91 x 73,5 cm. Nasjonalgalleriet, Oslo, Norvège.
 3. *The Mask Maker*, A. JODOROWSKY avec M. Marceau, 1959, mimes.
 4. Album utilisé : DONALDSON, J. (2013). *Gruffalo*. Gallimard Jeunesse.

ANNEXE 1

LES REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P1-P2

La liste des œuvres proposées n'est pas exhaustive. Au-delà d'un exemple par mode d'expression à choisir parmi ces propositions, d'autres peuvent être exploités en classe, soit issus de cette liste soit venant d'ailleurs si l'opportunité se présente et est en lien avec les compétences, les savoirs et savoir-faire.

REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P1	
Exploiter au moins un exemple pour chacune des 3 rubriques.	Sélectionner au moins un exemple par mode d'expression. En Expression musicale, choisir au moins une référence pour l' écoute et une pour l' expression .
Découvrir : <ul style="list-style-type: none"> • Un lieu de culture locale (ex. : bibliothèque, artothèque*, centre culturel...) • Des éléments de son patrimoine* local (ex. : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique...) • Des objets multiculturels* liés au quotidien (ex. : photo, objet décoratif, ustensile, outil, artisanat...) 	Expression plastique <ul style="list-style-type: none"> • Les plasticiens* de la couleur (ex. : P. Mondrian, Y. Klein, H. Matisse, S. Delaunay, M. Rothko, A. Derain...) • Le graphisme (ex. : art aborigène*, J. Dubuffet, K. Haring, J. Miro, dessinateurs de BD, illustrateurs...) • Le modelage* (ex. : N. de Saint Phalle, P. Picasso, M-P Jan...)
	Expression musicale <p>→ Écoute :</p> <p><i>Notamment en lien avec [2.2], ex. :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Marche du Toréador », G. Bizet • « Papagena - Papageno », W.A. Mozart • « Disney Medley », version Voca people • ... <p><i>Notamment en lien avec [2.3], ex. :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Carnaval des Animaux », C. Saint-Saëns • « Pierre et le Loup », S. Prokofiev • ... <p><i>Notamment en lien avec [2.2], ex. :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Marche de Radetzky », J. Strauss • « L'Arlésienne », G. Bizet • « Valse n° 2 », D. Shostakovich • « Sarabande », G.F. Haendel • « Fanfare pour le Carrousel Royal », J. B. Lully • Répertoire musical lié au quotidien des élèves • ... <p>→ Expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chants traditionnels (ex. : « Ah vous dirais-je maman », « J'ai du bon tabac », « Au clair de la lune », repris dans « les Fossiles » du « Carnaval des Animaux »...) • Chants à danser (ex. : « La petite hirondelle », « Face à face » Y. Berger...) • Chansons /Spectacles* « Jeune Public » (voir sélection « Chansons à l'école ») • Répertoire musical lié au quotidien des élèves • ...
	Expression française et corporelle <ul style="list-style-type: none"> • Le théâtre gestuel : le mime (ex. : F. Marceau, Ch. Chaplin, B. Keaton...) • La marche rythmée

(FWB, ECA, 2022, p. 26)

REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P2	
Exploiter au moins un exemple pour chacune des 3 rubriques.	Sélectionner au moins un exemple par mode d'expression. En Expression musicale, choisir au moins une référence pour l' écoute et une pour l' expression .
<p>Découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un lieu de culture (ex. : bibliothèque, artothèque*, centre culturel, théâtre, salle de concert...) • Des éléments de son patrimoine* local (ex. : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique : public, privé, religieux, historique, industriel...) • Des objets multiculturels* (ex. : une photo, un objet décoratif/artisanal, un ustensile, un outil...) 	<p>Expression plastique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les plasticiens* de la forme (ex. : P. Picasso, H. Matisse, A. Calder, l'art africain premier, J. Dubuffet...) • L'ornementation (ex. : l'art égyptien, l'art de l'Asie antérieure, la sculpture romane...) • L'imaginaire (ex. : F. Kahlo, S. Dali, R. Magritte, J. Miró, M. Chagall, J. Bosch...)
	<p>Expression musicale</p> <p>→ Écoute :</p> <p><i>Notamment en lien avec [2.2], ex. :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Stripsody », C. Berberian • Voix de gorge Inuit • « Avsenik Medley », Perpetuum Jazzile • « Kalinka » version I. Rebroff • ... <p><i>Notamment en lien avec [2.2 - 2.3], ex. :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « Stripsody », C. Berberian • ... <p>→ Expression :</p> <p><i>Notamment en lien avec C2, ex. :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Chansons pour rythmer la journée (ex. : « Pour se mettre en rang », Gibus) • Chansons et percussions* corporelles (ex. : « Main, pied, cuisse », Ici Baba) • « Chansons à gestes », J. René • Répertoire musical lié au quotidien des élèves • ...
	<p>Expression française et corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marionnettes (ex. : traditionnelles et contemporaines, théâtre d'ombres...) • Rondes – Danses traditionnelles

(FWB, ECA, 2022, p. 31)

GLOSSAIRE

À CAPELLA : « Se dit d'un chant interprété sans accompagnement. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

APPRÉCIER : « Démarche de la pensée (à la fois empathique et critique) permettant d'appréhender l'esthétique d'une œuvre ou d'un objet culturel. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ART ABORIGÈNE : art issu des ethnies autochtones de l'Australie. Il peut se retrouver en peinture, en sculpture, en gravure mais aussi dans la danse et dans la musique. C'est un art plus schématique qui utilise beaucoup le pointillisme et les motifs géométriques.

ARTOTHÈQUE : « Organisme de prêt d'œuvres d'art ou de reproductions. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ARTS VIVANTS : « Ce terme recouvre une multitude d'expressions artistiques : théâtre visuel, théâtre d'objets, théâtre d'ombres, théâtre de rue, conte, théâtre de marionnettes, théâtre d'auteurs vivants et de textes, théâtre dans d'autres cultures, formes interdisciplinaires (théâtre – danse, théâtre et vidéo...), théâtre chanté, danse contemporaine (contact, improvisation*, créateurs d'aujourd'hui, etc.), danses urbaines, danse dans les autres cultures, arts circassiens. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

BORBORYGME : « Bruit bizarre ou parole indistincte. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

CHANT INTÉRIEUR : « Façon de suivre [...] un chant "dans sa tête", sans vocaliser, comme en "lecture silencieuse". » (MÉN, 2017, p. 1)

CONTEXTE : « Ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un fait ou un objet qui peuvent notamment être d'ordre historique, géographique et/ou social. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

COULEURS PRIMAIRES : 3 couleurs qui sont impossibles à obtenir par mélanges : bleu (cyan), rouge (magenta) et jaune.

COULEURS SECONDAIRES : 3 couleurs obtenues par mélange proportionné de couleurs primaires :

- violet = bleu (cyan) + rouge (magenta)
- orange = rouge (magenta) + jaune
- vert = jaune + bleu (cyan)

CULTUREL : qui est relatif à la culture, à la civilisation tant sur le plan intellectuel, spirituel qu'artistique, qui vise à développer la culture.

- **« DIVERSITÉ CULTURELLE :** qui renvoie à la multiplicité des formes d'expression des cultures, des groupes et des sociétés. (Unesco)
- **INTERCULTUREL :** qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes.
- **MULTICULTUREL :** qui relève de plusieurs cultures différentes.
- **OBJET CULTUREL :** objet matériel ou manifestation immatérielle susceptible de produire du sens. Ce peut être une œuvre d'art, un objet de la vie quotidienne. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

DURÉE : « Tout son a une durée. En musique, la durée d'une note dépend de l'agencement des notes entre elles (le rythme*) et la vitesse d'exécution (le tempo*). La durée du son peut être maîtrisée pour obtenir des sons plus ou moins longs. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 188)

ÉMOTION : « Le terme émotion est utilisé pour désigner ce que ressent une personne à un moment donné. Les émotions sont influencées par les événements qui interfèrent avec l'individu et se caractérisent par des manifestations physiques (cœur qui bat, chair de poule, larmes...). » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 260)

ÉMOTIONS PRIMAIRES : émotions fondamentales. Les six émotions de base sont : la peur, la joie, la tristesse, la colère, la surprise et le dégoût (Claudon & Weber, 2009).

FONCTION (D'UN OBJET CULTUREL) : « Son rôle, sa mission ou l'intention d'un auteur ou d'un acteur. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

FORME GÉOMÉTRIQUE : forme précise, composée de lignes droites ou d'arcs de cercle. Elle peut être nommée (carré, triangle, ovale...).

FORME ORGANIQUE : forme possédant des contours fluides et qui n'est pas toujours symétrique ni facilement mesurable (ex. : feuille, nuage...).

FRISE : en art plastique, répétitions linéaires et régulières d'un motif.

GESTE TECHNIQUE : geste nécessitant un apprentissage pour la réalisation d'une tâche spécifique (Bril & Roux, 2002).

GESTE TRANSFORMATEUR : geste visant à modifier totalement ou partiellement quelque chose (ex. : coller, plier, couper, modeler...).

GESTIQUE : « Ensemble de gestes codés formant un langage. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

GROMMELOT : « Borborygme* ou son distinct qui n'appartiennent à aucune langue précise. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

HAUTEUR : « La hauteur d'un son dépend de la fréquence de sa vibration (vitesse avec laquelle l'onde sonore se déplace dans l'air) : plus un son a une fréquence élevée, plus il est aigu, plus sa fréquence est basse, plus il est grave. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 240)

IMAGE : « Représentation visuelle fixe ou animée, matérialisée, projetée ou numérique, en 2D ou en 3D. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

IMPROVISATION : création spontanée. En théâtre, technique visant à faire exécuter par l'acteur quelque chose d'imprévu par le biais d'un texte ou d'un thème.

INTENSITÉ : « L'intensité musicale est le terme musical qui désigne la force ou le volume d'un son. Un crescendo correspond à une augmentation progressive de l'intensité. Un décroscendo correspond à une diminution progressive de l'intensité. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 226)

JEU (SCÉNIQUE/THÉÂTRAL) : « En art, activité organisée en rôles et comportant généralement des règles ; interprétation et improvisation. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)



JEUX VOCAUX : « Recouvrent un ensemble d'activités d'invention musicale tendant à utiliser les possibilités de la voix dans toutes ses dimensions et reposant sur la dynamique des interactions sonore... ainsi que sur la motivation créée par le caractère ludique tout en respectant les règles fixées. » (Damian, 2009, p. 3)

LIGNE : « Trait continu ou discontinu, réel ou virtuel, que le regard peut suivre. » (CRDP, s.d., p. 20)

MATIÈRE : « Substance, produit destiné à être transformé par une activité technique. » (FWB, FMTTN, 2022, p. 99)

MODELAGE : « Technique de sculpture qui se pratique sur des matières malléables. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

MULTICULTUREL : Cf. culturel*.

MUSICOGRAMME : « Plan de type graphique d'une séquence sonore, d'un extrait d'œuvre*. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

NUANCIER : palette ou support qui propose une variation d'une même couleur pouvant parfois être très légère (ex. : vert foncé/moyen/clair...).

OBJET CULTUREL : Cf. culturel*.

OBSERVER : « Considérer attentivement quelque chose afin d'analyser, de comprendre, d'étudier. Il s'agit d'une démarche impliquant plus que le sens de la vue. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

ŒUVRE : « Production de l'esprit, du talent visant à communiquer un message et/ou à susciter une émotion esthétique. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

OSTINATO : « Motif mélodique, rythmique (ou harmonique) répété de manière obstinée. Ex. : le "Boléro" de M. Ravel. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

OUTIL GRAPHIQUE : outil permettant de modifier et traiter des objets, des formes, des dessins ou des images.

PATRIMOINE : « Bien ayant une importance artistique, historique ou identitaire à reconnaître, à préserver, à sauvegarder, à restaurer et à montrer au public. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PECA (PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE) : « Se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du tronc commun. Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PERCUSSIONS CORPORELLES : « Pratique qui joue à la fois sur le rythme* et les sonorités en utilisant le corps comme instrument. » (MÉN, 2017, p. 2)

PLASTICIEN(NE) : « Artiste ou créateur ayant pour médias d'expression artistique des techniques ou des supports matériels variés, dits «plastiques». » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PRODUCTION PLASTIQUE : « Regroupement de toutes les activités artistiques produisant une œuvre à plat ou en volume (dessin, peinture, photographie, gravure, sculpture, architecture, décoration, installation...). » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PULSATION : « En musique, battement régulier. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

RESSENTI : impression, sensation physique ou mentale (Trouillez, 2018).

RYTHME : « En expression artistique, résultat perceptible de l'agencement, de la durée ou de la répartition des éléments constitutifs de l'œuvre*. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

SAC À SONS : « Sac rempli d'objets hétéroclites, tels que boîtes de conserve, papier, plastique, baguettes pouvant produire des sons par manipulations. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

SON : « Vibration de l'air perçue par l'ouïe. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 126)

SONORISATION : action d'associer des éléments sonores à quelque chose (livre, image, film, texte...).

SPECTACLE « JEUNE PUBLIC » : « Production musicale et/ou scénique qui, par les thèmes abordés, s'adresse, selon les cas, à des enfants de deux ans et demi à seize ans. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

TEMPO : « Vitesse de la pulsation. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

TESSITURE : « Étendue des notes sur laquelle la voix est à l'aise pour chanter. Elle peut être augmentée par la pratique vocale. La tessiture des enfants est beaucoup plus restreinte et évolue avec l'âge. » (Schneider & Chevandier, 2019, p. 26)

TIMBRE : « Caractère sonore spécifique d'une voix ou d'un instrument. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAT TATAH, C. (2014). *Apprendre à regarder des œuvres d'art : quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ?* Centre Alain Savary – Éducation prioritaire – IFÉ. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-moms/texte-conference-archat-tatah>
- ARTS VISUELS. (2019). *Voici comment les artistes utilisent la texture et pourquoi c'est important en art.* Greelane. <https://www.greelane.com/fr/sciences-humaines/arts-visuels/definition-of-texture-in-art-182468>
- ARTS VISUELS. (2020). *La définition de la forme dans l'art.* Greelane. <https://www.greelane.com/fr/sciences-humaines/arts-visuels/definition-of-form-in-art-182437>
- AVANZINI, A. (s.d.). *L'art et le mouvement cycles 1 et 2.* Cpdav du Var. http://www.histoiredesarts32.com/arts%20du%20visuel/l_art_et_le_mouvement_1A.pdf
- BACHELARD, A., BUONCSRIANI, L., DIRAND, E., JOBARD, M. & PENNECOT, I. (2003). *La sonorisation d'album : Programme national d'innovation.* Réseau Canopé. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf_edumus_sono.pdf
- BARRIAULT, L. (2016). *Les multiples bénéfices des arts chez les enfants.* RIRE. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/arts-enfants/>
- BENCIVELLI, S. (2020). *Les effets de la musique sur le corps et l'esprit.* Futura santé. <https://www.futura-sciences.com/sante/dossiers/medecine-aime-t-on-musique-929/page/7/>
- BIBLIOTHÈQUES ET LUDOTHÈQUES DE WATERMAEL-BOITSFORT (BLWB). (2020). *Kit d'activités « extravision ».* <http://www.biblioludowb.be/blog/wp-content/uploads/2020/12/Kit-extravision-biblio-ludo-WB-moyenne-resolution.pdf>
- BIVILLE, J. (s.d.). *Voir et faire du théâtre à l'école. Approche générale.* Réseau Canopé. http://www.cndp.fr/crdp-reims/poletheatre/formation/voir_faire_theatre.pdf
- BRILL, B. & ROUX, V. (2002). *Le geste technique – Réflexions méthodologiques et anthropologiques.* Érès.
- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art. Érasme.*
- CENTRE DE RESSOURCES ARTISTIQUES DE L'ANJOU BLEU (CRAAB). (2019). *Accompagner le jeune spectateur.* Centre de ressources artistiques de l'Anjou bleu. <https://culture.anjoubleu.com/wp-content/uploads/2020/05/accompagner-le-jeune-spectateur-final.pdf>
- CLAUDON, P. & WEBER, M. (2009). *L'émotion – Contribution à l'étude psychodynamique du développement de l'enfant sans langage en interaction.* *Devenir* 2009/1 (Vol. 21), pp. 61-99. Cairn. <https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (CFB). (2004). *Éveil aux Langues en chansons.* FWB. <https://www.e-classe.be/article/veil-aux-langues-en-chansons-15375>
- CRDP DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE. (s.d.). *Glossaire des arts plastiques.* Réseau Canopé. <http://www.notredamereims.com/arts/oeuvre/glossaire.pdf>

- DAMIAN, J. (2009). *Qu'est-ce que les jeux vocaux ?* Académie de Grenoble. http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/musique74/IMG/pdf/Jeux_vocaux_rumilly.pdf
- DINDIC, T. (s.d.). *Le rythme*. Tyana. <https://www.tiyana.net/fr/les-principes/le-rythme/>
- DUPREY, G. & DUPREY, S. (2007). *Graphic'arts 4 à 7 ans*. Accès Éditions.
- DUVILLARD, J. (2005). *L'éducation musicale à l'école primaire*. Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier. <https://journals.openedition.org/trema/358?lang=en>
- EMPREINTE A.S.B.L. (2015). *L'environnement sonore à l'école agis-sons ! Dossier pédagogique – Niveau Fondamental*. Bruxelles environnement. https://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/BE_DP_bruit_FR.pdf
- FUCHS, F. (2013). *Musique en maternelle. Démarche d'apprentissage des premières bases pour l'écoute musicale à l'école maternelle*. Circonscription d'Illfurth et du pôle maternelle. <https://www.musique-culture68.fr/wp-content/uploads/2015/09/ecoutematernelle.pdf>
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, ECA). (2022). *Référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FMTTN). (2022). *Référentiel de Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique*.
- GOGNIAT, R. (2016). *L'éducation musicale en classe. Comment enseigner une chanson aux élèves ?* Haute École Pédagogique – Bejune. <https://core.ac.uk/download/pdf/83636416.pdf>
- GRAND BLEU. (2015). *De l'art d'accompagner un enfant ou un adolescent au spectacle*. Grand Bleu. http://legrandbleu.com/wp-content/uploads/2015/07/DOSSIER_De_lart_daccompagner_un_enfant_ou_adolescent_au_spectacle.pdf
- GROSJEAN, B. (2009). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*. Lansman Éditeur.
- HÉRIL, A. & MÉGRIER, D. (1992). *60 exercices d'entraînement au théâtre*. RETZ.
- JEDRZEJAK, C. (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue* [Mémoire de master, Université d'Artois]. Institut Universitaire de Formation des Maîtres. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130/document>
- KERMANN, A. (2012). *Les activités vocales à l'école. Démarche d'apprentissage d'un chant*. Direction Académique de Moselle. http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia57educationmusicale/IMG/pdf/demarche_d_apprentissage_d_un_chant.pdf
- LAGOUTTE, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette Éducation.
- LALLIAS, J. C. & LORIOL, J. P. (s.d.). *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...* Philippe Meirieu. https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf
- LAMBERT, D. (2010). *Le théâtre, un jeu d'enfant ?* Lansman Éditeur.
- LA QUINTE JUSTE. (2017). *Rythme et pulsation. La quinte juste, éveil et apprentissage à la musique*. La quinte juste. <https://www.laquintejuste.com/11-bases-du-solfege/188-rythme-et-pulsation>
- LE BIHAN, S. (2006). *Les activités corporelles d'expression*. Inspection académique Charente-Maritime. http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/sites/dsden17-pedagogie/IMG/pdf/les_activites_corporelles_d_expression.pdf
- MALAVAL, F., FAVARO, P. & RAMAEKERS, T. (2007). *Le grand livre des petits spectacles*. Casterman.
- MUSÉE D'ART MODERNE ET CONTEMPORAIN (MAMC). (2020). *Atelier Du Mamc N° 10 : Plantes et couleurs à l'honneur*. MAMC. <https://mamc.saint-etienne.fr/fr/blog/en-lumiere/atelier-du-mamc-ndeg10-plantes-et-couleurs-lhonneur>

- MANITOBA. (s.d.). *Arts visuels. Glossaires (maternelle à la 12^e année)*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/fl1/visuel/glossaire.html>
- MARTENS, E. & VAN SULL, V. (2010). *Osez la musique – éveil des enfants au plaisir de la musique*. Érasme.
- MENAND, M. (s.d.). *Lexique musical*. Académie de Versailles – Circonscription de Guyencourt. http://www.ien-guyancourt.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lexique_musical.pdf
- MICHAUD, Y. (2015). *Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?* Eduscol. [https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites.html?tx_ttnews\[tt_news\]=1883](https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites.html?tx_ttnews[tt_news]=1883)
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (MCF). (1999). *S'exprimer à pleines mains*. Centre Technique et Pédagogique de l'Enseignement de la Communauté française.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN). (2017, septembre). *Lexique de l'éducation musicale*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/4/RA_C2C3_EM_Lexique_EM-dm_613824.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MÉ-NESR). (2015, septembre). *Ressources maternelle. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique. Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/7/Ress_c1_agir_obj3_456447.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MÉ-NESR). (2016a, mars). *La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève - Oser explorer, interroger, rechercher, questionner... devenir explorateur d'art*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/37/6/New_15_RA_C2_C3_Rencontre_avec_les_oeuvres_AP_C3-dm_613376.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MÉ-NESR). (2016b, mars). *Lexique pour les arts plastiques : Les éléments du langage plastique*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/2/RA_C2C3_AP_Lexique_Elements_du_langage_plastique-dm_613822.pdf
- MURHSCHHEL, A. (s.d.). *Vocabulaire des arts plastiques*. Académie Orléans Tours. https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/artsP/Ressources/glossaire/VOCABULAIRE_DES_ARTS_PLASTIQUES.pdf
- OFFICE FÉDÉRAL DU SPORT DE LA CONFÉDÉRATION SUISSE. (2019, mars). *Bouger pour apprendre*. mobilesport.ch. https://www.mobilesport.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/1551781977/mt_03_19_youp_la_bouge_f.pdf
- PEREZ, D. (2015). *Le rythme dans l'art*. Arts Pla. <https://perezartsplastiques.com/2015/06/05/le-rythme-dans-lart/#:~:text=Le%20rythme%20c'est%20la,dans%20l'espace%20du%20visible>
- ROIRANT, J.-M. (2011). *Escales en scènes, carnet d'expression du jeune spectateur*. Ligue de l'Enseignement.
- SOURIAU, A. & SOURIAU, E. (2010). *Vocabulaire d'esthétique*. PUF.
- STRAUB, P. (2019). *Histoires d'arts en pratiques*. Accès Éditions.
- UNESCO. (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle. https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Feuille_de_route-2.pdf
- ZERBA-POUDOU, M. & BUFFIÈRE DE LAIR, M. (2004). *Activités graphiques et créatives*. RETZ.

