

collection École
Documents d'accompagnement des programmes

Espagnol

cycle des approfondissements (cycle 3)

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

applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé par :

Monique COSTE IA-IPR dans l'académie de Bordeaux
Jean-Noël TOURRETTE IA-IPR dans l'académie de Toulouse
Françoise ARNAUTOU professeur à Morlaas, académie de Bordeaux
Lénaïck LABAT professeur à Caussade, académie de Toulouse
Jacques LARREDE IEN à Lannemezan, académie de Toulouse
Antonio MARTIN SANCHEZ professeur à Bayonne, académie de Bordeaux
Josée MUR institutrice à Lannemezan, académie de Toulouse

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

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

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Élise Goupil

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix

Maquette : Atelier graphique

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, décembre 2002

ISBN : 2-240-00992-6

ISSN : 1629-5692

Sommaire

Introduction	5
Se présenter	9
Séance 1	9
Séance 2	10
Prolongements possibles	11
Travail à partir d'une chanson – <i>La fruta es muy rica</i>	12
Le document	12
Première activité – écouter, chanter	12
Seconde activité – autour du goût	13
Prolongements possibles	13
Travail sur un texte long et complexe – <i>Las Palabras dulces</i>	14
Le texte de l'histoire	14
Séance 1	15
Séance 2	15
Prolongements possibles	15
Vocabulaire de gestion de la classe	16
Consignes utilisées par le maître	16
Expressions pour les élèves	17
Bibliographie	18
FICHE 1. Conseils aux enseignants	19
FICHE 2. Démarche et déroulement de la séance	21
Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques	21
Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple	21
FICHE 3. Les activités au service des compétences	24
Activités de compréhension de l'oral	24
Activités d'expression orale	25
Activités de compréhension de l'écrit	26
Activités d'expression écrite	26
Activités ludiques	26
FICHE 4. Le conte	28
Le choix d'un conte	28
Le choix de la démarche	29
Participation des élèves	29
FICHE 5. Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines	30

FICHE 6. Bilan des acquisitions	31
FICHE 7. Les fonctions langagières	33
FICHE 8. Document « passerelle »	36
Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève	36
Observations particulières	40

Introduction

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

Orientations générales

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

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

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

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

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

Le rôle du maître de la classe est déterminant pour

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

Un enseignement basé sur la communication

La langue orale : supports et activités

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L’écrit : place et fonction

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

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

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

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

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

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

Un enseignement fondé sur le culturel

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

Le culturel intervient ainsi au niveau linguistique :

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

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

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

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

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

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

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

Un enseignement progressif

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

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

L'évaluation

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

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

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

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

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

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

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

- un document « passerelle » qui établit pour chaque classe ou groupe, la liste des fonctions langagières travaillées, des thèmes abordés et des supports utilisés (voir fiche n° 8).

S e présenter

Pour la mise en œuvre des programmes d'espagnol, il est indispensable de lire très attentivement l'introduction ainsi que les fiches en fin d'ouvrage qui constituent le cadre méthodologique de référence. Les différents chapitres spécifiques à l'enseignement de l'espagnol à l'école proposés ci-après ne représentent en aucun cas des projets de séquence complets. Ils ne s'inscrivent pas non plus dans une progression, qui ne saurait être déterminée sans prendre en compte la répartition chronologique des objectifs, l'articulation des contenus et les nécessaires réactivations et enrichissements des acquisitions antérieures dans des activités adaptées et variées, ni sans connaître les besoins de la classe, définis avec précision au moyen d'évaluations régulières. Chacun de ces chapitres vise plutôt à illustrer certains éléments évoqués dans les pages introductives définissant les orientations méthodologiques communes à l'enseignement de toutes les langues.

Séance 1

Première étape

Dès son entrée en classe, le professeur salue et se présente en espagnol *Buenos días (buenas tardes), soy Juana*. Il attend le silence et répète son salut¹. Il interroge tout de suite un premier élève pris au hasard (dans le milieu de la classe afin de préserver l'effet de surprise), et invite l'élève à répondre par imitation en reprenant l'expression du professeur. Si l'élève éprouve une difficulté, le professeur se garde de traduire, il reformule plus lentement la présentation et la question à l'identique, et accompagne de gestes ses paroles².

Le professeur ne manque pas de féliciter et d'encourager l'élève. Il motive ainsi l'élève et introduit des tournures idiomatiques qui serviront tout au long de l'année : *¡Sí!*, *¡Bien!*, *¡Qué bien!*, *¡Excelente!* Le professeur, en procédant de la même façon, pose ensuite la même question à deux ou trois élèves situés dans des endroits différents de la classe pour un meilleur travail d'écoute et de mémorisation.

Seconde étape

Elle doit permettre de sortir de l'échange professeur/élève et de passer à l'échange élève/élève. Plusieurs variantes sont possibles pour éviter la monotonie :
– L'élève qui pose la question se lève ainsi que celui qui répond : *Venga, ahora a ti. ¡Levántate, y*

pregúntale a un(a) compañero(a)!... (Le professeur veille à associer le geste à la parole.)

– Deux élèves volontaires ou désignés par le professeur viennent au tableau : *¡Tú y tú, acercaos a la pizarra! ¡Venga, presentaos!...*

Lorsque tous les élèves se sont exprimés, le professeur reprend l'initiative. Il reprend la structure de départ et la complète : *Buenos días, soy la profesora ¿y tú?* . Pour répondre à cette question (simplifiée à dessein), il faut connaître le terme *alumno*. Ce terme peut être donné par le professeur avec des exemples pris dans la classe : *Soy la profesora, Anne es una alumna, Pierre es un alumno...*, ou illustré par des images ou des dessins. Mais le professeur peut aussi en susciter la demande³. Il indique alors la phrase : *Por favor, ¿cómo se dice...?*

La question *¿Y tú?* peut permettre de faire dire : *¡Hola! ¡Buenos días! Soy un alumno (una alumna)...*, et très vite : *Soy un alumno del colegio...* Dans la progression, on peut ajouter : *Soy un niño, soy una niña...*

NB. – Pour terminer la séance, on peut écouter la chanson tirée de *CE1 sans frontière*⁴, unité 1. Ce moment de détente est aussi l'occasion de réécouter, de réentendre et de reconnaître l'essentiel de ce qui vient d'être vu. *¡Hola! ¡Hola! ¡Buenos días! ¡Hola! Soy..... Soy un niño (una niña).*

1. Il nous a semblé préférable de commencer par le verbe *Ser* pour en exploiter au maximum l'éventail sémantique. (*Soy Christian, soy alto, soy francés...*) mais rien n'interdit au professeur d'utiliser *Llamarse*.

2. Dans les petites classes, afin de ne pas complexifier la tâche, il n'est pas forcément judicieux de donner, dès le premier cours, le prénom espagnol de l'enfant.

3. Il n'est pas saugrenu de penser que les élèves les plus grands n'attendent pas très longtemps pour demander le terme au professeur.

4. *CE1 sans frontière : espagnol*, Paris, CNDP, 1996, une vidéocassette VHS/secam.

Séance 2

Le cours suivant débute par l'écoute de la chanson reprise par tous les élèves en deux groupes garçons/filles. Après le chant, le professeur reprend l'initiative et introduit la troisième personne du singulier du verbe *Ser*. Pour cela il peut, par exemple, présenter des personnages de conte(s) et/ou de bandes dessinées, sous forme de marionnettes, d'images : *Es Caperucita Roja, Es Robin de los bosques...* et faire répéter les noms, en veillant à la qualité de la prononciation des élèves qu'il sollicite. Dans un second temps, il pose ensuite la question *¿Quién es este personaje?*... et attend les réponses des volontaires...

Dans un troisième temps, un élève va au tableau, choisit un personnage et demande à ses camarades : *¿Quién es este personaje?* Celui qui répond va à son tour au tableau et ainsi de suite... C'est aussi l'occasion pour le professeur de l'inviter à saluer en espagnol son camarade ; *Hola, buenos días!* (*buenas tardes*)... Après deux ou trois passages, on peut enrichir avec : ; *Oye, Christian!, dime quién es*⁵...

Le professeur présente alors, sur papier ou sur transparent, une photo de famille de personnages connus (par exemple, la famille royale espagnole), ou celle d'un personnage de bandes dessinées (Mafalda, par exemple). *Es la familia real española, es el rey de España, es Juan Carlos...* Il peut introduire aussi des caractéristiques physiques : *El rey es alto, es castaño...*, et le vocabulaire de la famille. Pour l'approche, il peut s'inspirer de ce qui a été dit auparavant, l'idéal étant de donner le plus rapidement possible la parole aux élèves afin de sortir de l'ennuyeux va-et-vient questions professeur/réponse élèves.

Après quelques échanges, le professeur reprend l'initiative et invite les élèves à réutiliser à leur compte le lexique nouveau, pour étoffer la présentation. Le professeur peut alors affirmer : ; *Hola! Soy Elena, soy alta y morena*, et en désignant un(e) élève, *Y tú ¿cómo eres?* Là encore, il peut reprendre en partie la démarche décrite précédemment. Le but est que les élèves s'approprient la parole, qu'ils soient actifs dans leur apprentissage, et créatifs : *Dime Christian, ¿cómo es tu padre?* ; *¿Cómo es tu hermano?*... Comme pour les autres séances, le professeur doit porter un soin tout particulier à la qualité de la prononciation (phonèmes et place de l'accent tonique) : *Caperucita Roja, Cenicienta, hijo, papá, mamá, rubio...*

On termine la séance par une chanson. Par exemple :

Soy de América Latina (Los machucambos),

« Soy de América Latina
aquí traigo mi canción
de Brasil al Aconcagua

con mi ritmo, mi calor.
Es el tango de Argentina,
joropo de Venezuela
y en el Caribe resuenan
tumbadoras y bongós.

Refrain : América, América Latina
América, América Latina
América, América

Soy de América Latina,
sí señora, sí señor,
raza negra, raza clara,
indio, negro, cimarrón,
y sus dioses africanos
Babalú, lemanjá,
que le dieron a mi tierra
sabor e jacarandá.
Soy de América Latina,
con un traguito de ron,
hago dos pasos de samba,
improviso un guagauncó.
Soy de América Latina,
ven conmigo a vacilar
al sonar de los tambores
rumba, mambo y cha cha cha. »

Los Machucambos, Best of,
Venegas Montalvo Ref. 989610,
7 Productions, Paris.

Eres alta y delgada (Ana Belén).

« Eres alta y delgada
Como tu madre
Morena, salada,
Como tu madre.

Eres como la rosa
De Alejandría,
Morena, salada,
De Alejandría
Colorada de noche
Blanca de día. »

Issu du répertoire populaire.

Así soy (Ana Belén)

Así soy
Ni más ni menos
Más o menos
Como todos
Así soy
Y así me acepto
Negro, blanco
Blanco o negro

Paroles de Victor Manuel,
© Ion Musica.

5. Les consignes sont données en espagnol : *Venga, Ana, acércate a la pizarra, elige un personaje y pregúntale a un compañero ¿quién es este personaje?*

Prolongements possibles

– La création d'un jeu de sept familles (avec la famille royale espagnole, la famille de Mafalda, les familles des élèves ou des enseignants...). Lors de la mise en place du jeu, le professeur donne en les lexicalisant les formes : *Quiero...*, *Lolla tengo...*, *No lolla tengo*, *roba...*

– La création d'un arbre généalogique (celui de la famille royale espagnole, celui de Mafalda ou le sien propre...).

– Un travail sur *Las Meninas*, de Velázquez ou *La Familia de Carlos IV* de Goya.

T

ravail à partir d'une chanson –

La fruta es muy rica

Si la mise en place d'un rituel est primordiale (le rituel structure, sécurise, favorise les respirations), il est souhaitable d'adapter les approches aux documents choisis, aux objectifs visés afin de sortir (pardon d'insister) du piège questions du professeur/ réponses des élèves, éviter l'ennui, exploiter au mieux l'éventail des compétences des élèves et faciliter ainsi leur autonomie.

Le document

La fruta es muy rica

Refrain :

« Quiero comer, quiero comer, quiero comer
Quiero comer, quiero comer, quiero comer

La fruta es muy rica
Y me sienta bien

Me gusta la sandía
Me quita la sed

Me gusta la manzana
Que se come bien

Me gusta la naranja
Con vitamina C »

Répertoire populaire.

Intérêts

Texte court.
Peu de vocabulaire.
Structure redondante.

Objectifs

Lexique des fruits.
Le verbe : *gustar*.
La tournure : *Me sienta bien*.

Autre document possible

Toma mucha fruta

« Toma mucha fruta, mucha fruta fresca
Tómala y disfruta como te parezca

Puedes exprimirla para hacerte zumo
Puedes compartirla con más de uno

Estribillo :

Lle lle lle llena tu nevera
Con con con con kilos de peras
Ra ra ra rajas de sandía
De de de de noche y de día

Una mandarina es cosa fina
Zumos de papaya tumbado en la playa
Coco mango y piña para el niño y la niña
Pon siempre en tu mesa ciruelas y fresas

Estribillo :

Toma una banana cada mañana
Cuando está madura es una locura
Sabes que montones de melocotones
Se ponen gigantes con fertilizante »
Bom Bom Chip, 1992. D.R.

Première activité – écouter, chanter

Une première écoute pour le plaisir et pour découvrir mélodie et rythme. Après cette première écoute, le professeur annonce en espagnol une seconde écoute de la chanson pour que les élèves en murmurent la mélodie et la rythment en frappant des mains. Une manière de préparer la découverte du lexique et sa prononciation.

Si le professeur n'a pas apporté les fruits, il en affiche les dessins au tableau (*La sandía, la manzana, la naranja*) et une nouvelle écoute est proposée, une écoute morcelée. Le professeur chante, montre le fruit et exprime son plaisir de le manger (*Me gusta... Me sienta bien*). Il invite les élèves à répéter soit le nom du fruit, soit la tournure pour la reconnaissance des phonèmes et la place de l'accent tonique.

Un fruit (ou sa représentation) peut circuler ensuite entre les élèves et donner lieu à un jeu de questions/ réponses : *A mí me gusta ¿Y a ti? ¿Te gusta la*

fruta? ¿Te gusta la sandía? ¿Te gustan las manzanas? Selon la classe, le professeur peut dire et faire répéter: a él, a ella, le gusta... et introduire la forme négative¹.

La classe est ensuite invitée à chanter en chœur la chanson : *¡Y ahora a cantar!* Après cet exercice collectif, (en fonction du temps et de la fatigue des troupes) la chanson peut être chantée à nouveau par un ou deux élèves volontaires...

Seconde activité – autour du goût

Le professeur distribue des étiquettes avec les formes verbales *me gusta, me gustan* ; pour les fruits, le nom est écrit au recto, le dessin figurant au verso. Il s'agit pour chacun(e) de construire deux phrases puis de les dire aux autres élèves de la classe².

ME GUSTA	<i>el tomate</i>	<i>los caramelos</i>	<i>el limón</i>
ME GUSTAN	<i>las naranjas</i>	<i>el chocolate</i>	<i>el melón</i>

Variante : un élève fait une phrase, la dit à ses camarades qui doivent la composer à l'aide des étiquettes puis la répéter.

En fin d'exercice, la classe choisit deux des phrases parmi celles qui ont été créées (une avec *gustar* au singulier, l'autre avec *gustar* au pluriel) ; ces deux phrases sont écrites³ sur de grandes étiquettes pour affichage⁴. En fonction du moment de l'année, des nuances sont possibles : *me gusta mucho, muchísimo, no me gusta nada...*

Lors de la reprise au cours suivant, la chanson est chantée en chœur par la classe. On peut aussi la chanter en la décomposant et en distribuant des rôles (deux vers par élève, le refrain par une partie de la classe...).

Le professeur peut ainsi demander à un élève de chanter *Me gusta la sandía porque me sienta bien* et inviter le reste de la classe, en désignant l'élève, à chanter *Le gusta la sandía porque le sienta bien*.

Dans le même esprit, il peut faire dire *Nos gusta...* ou faire transformer le refrain *Quiero comer, quiero comer* en *Quiere comer, quiere comer* et/ou en *Queremos comer, queremos comer*.

Prolongements possibles

Tableau *Pícaros comiendo melón* de Murillo.

1. Si la pastèque n'est pas connue, pas d'artifice. C'est l'occasion d'introduire *No lo sé, no sé si me gusta porque no conozco...* Dans ce cas, ne pas hésiter à traduire et à montrer une image de ce fruit.

2. Il est souhaitable que ces mots de vocabulaire aient été repérés avant l'exercice, lus à voix haute par l'enseignant et répétés par les élèves.

3. Selon la classe, le professeur peut inviter les élèves à utiliser une couleur différente pour les voyelles toniques.

4. Ces deux phrases n'ont pas vocation à rester affichées toute l'année. Le professeur veille donc au renouvellement de l'affichage en espagnol...

T

ravail sur un texte long et complexe –

Las Palabras dulces

Les élèves, à cet âge, sont friands d'histoires racontées par le maître ou le professeur ; aussi est-il intéressant d'exploiter cet intérêt en leur racontant une histoire en espagnol. C'est également une occasion de les mettre dans une situation d'immersion linguistique.

Le choix d'une approche immersive suppose que le maître connaisse par cœur l'histoire. Cette connaissance facilite la captation, aide à créer la magie, à tenir en éveil attention et curiosité et de surcroît, libère le professeur d'une lecture peu propice à l'exploitation de la gestuelle.

Las Palabras dulces, Carl Norac et Claude K. Dubois, Editorial Corimbo, Barcelona, 1998, diffusion l'École des loisirs.

Une petite fille souhaite dire aux autres son affection, mais personne ne l'écoute.

Nombre de séances : une approche en trois temps (Lola chez elle le matin, Lola en route pour l'école pour y passer la journée, Lola le soir, de retour à la maison) répartis sur deux séances.

Pré-requis : la compréhension de l'expression *las palabras dulces*.

Séance 1

Première découverte de l'histoire

Le professeur ne raconte que les deux premières parties (Lola chez elle le matin, Lola en route pour l'école pour y passer la journée). Il ne dévoile pas le dénouement, puis laisse réagir les élèves. Il n'auront sans doute pas de peine à repérer le personnage principal, sa famille, les différents lieux et son problème.

Dans le cas contraire, l'enseignant amène la classe à cette compréhension en posant deux ou trois questions. Dans tous les cas, il veille à ce que les élèves s'expriment en faisant des phrases. *Se llama Lola... , Es Lola..., Está en casa...*

Repérages et compréhension

Après ce premier sondage, le professeur colle au tableau ou projette sur transparent l'image de Lola se réveillant les joues gonflées et redit la première partie (...*que vas a llegar tarde*).

Pour aider la classe à rendre compte de la scène, il peut poser alors la question : *¿por qué se le hinchan*

las mejillas?, question qu'il double d'un geste suggérant les joues gonflées.

Après que les élèves ont répondu à la question, l'enseignant prend soin d'insister sur l'importance de cet élément, fil conducteur du conte. Il peut dire à la classe : *Acordaos de esto, es muy importante*.

C'est sans doute l'occasion de redire les deux lignes *A Lola le gustaría decir sus palabras dulces a papá. Pero es demasiado tarde. Papá se va*, pour reprendre le fil de la narration et souligner le problème rencontré par Lola.

Si l'expression des élèves n'est pas spontanée, une question possible : *A Lola le gustaría decir sus palabras dulces... ¿A quién?*

Le professeur veille à ce que les élèves reprennent la phrase complète, il la fait répéter, puis en amorce, il peut lancer : *Pero...* Si la démarche est trop absconse, il peut compléter par : *Pero, ¿qué pasa?*, *¿Las dice?* Il est souhaitable de faire justifier les réponses. Pour ce faire, le professeur ne doit pas hésiter à redire les deux lignes citées¹.

1. Nous parlons de « lignes » parce que ce passage est sur deux lignes dans le livre.

Ensuite, il fait porter l'attention sur la maman et redit les cinq lignes suivantes² : ...*que llegas tarde a la escuela.*

Cette étape, à l'évidence plus rapide, doit permettre aux élèves d'intervenir de manière autonome en réinvestissant ce qu'ils viennent de voir et de dire concernant le papa de Lola.

Fin de séance

À la fin de cette première partie, en fonction de la qualité de l'attention et/ou du degré de fatigue de la classe, le professeur peut demander à deux ou trois élèves de récapituler en espagnol. Le professeur veille alors à la qualité de l'expression.

Le professeur distribue alors le texte de cette première partie du conte. Cette première séance peut alors s'achever par une ou plusieurs lectures à voix haute et à plusieurs voix des élèves (répartition des rôles : narrateur, Lola, papa, maman).

Séance 2

Reprise de l'histoire

Pour éviter l'ennui, cette deuxième partie est abordée différemment.

Après un rappel par les élèves du « premier épisode », des planches représentant Lola dans le bus, Lola dans la cour avec la maîtresse, Lola dans la classe... sont distribuées.

Le professeur reprend la narration que les élèves sont invités à reconstruire en images. Celles-ci servent alors de support aux élèves pour « redire » et commenter cette deuxième partie.

Ce travail de redite peut être facilité par le rappel par l'enseignant de la difficulté rencontrée par Lola : Os

acordáis que a Lola le gustaría decir sus palabras dulces. En casa no ha podido. ¿Y ahora?

L'enseignant invite les élèves à regarder les dessins qu'ils ont sous les yeux et redit, si nécessaire, le passage concerné.

Le dénouement

L'enseignant peut annoncer : *Vamos a ver cómo termina esta historia. ¿Podrá Lola decir, por fin, sus palabras dulces? Escuchad bien...*

NB – Pré-requis : traduction de *mimos y besitos*.

Une redite très expressive du seul passage comprenant la réponse à la question posée (*Pero las mejillas se le hinchan más y más... besitos para Lola*) peut lancer la prise de parole de la classe.

Le dénouement compris et exprimé, le professeur pose une dernière question : *¿Cómo se siente Lola ahora?*

Pour terminer la séance, le professeur peut proposer un travail de lecture expressive à plusieurs voix de ce passage par les élèves et faire apprendre : *¡Mamá, papá os adoro, os adoro, os adoro!*

Cette phrase peut être aussi décomposée et apprise au singulier : *¡Mamá, te adoro! ¡Papá, te adoro!*

Prolongements possibles

Dessin du personnage dans l'une des situations rencontrées, avec le texte écrit en espagnol au pied du dessin. En fonction du moment de l'année, l'élève peut ensuite dire son choix en espagnol³.

On trouvera, par ailleurs, dans la bibliographie (page 18) une liste d'autres contes pouvant être exploités selon la même méthode.

2. *Ibid.*

3. Chaque élève a bien évidemment sa liberté de choix. Les dessins sont ensuite affichés pour un temps...



ocabulaire de gestion de classe

Consignes utilisées par le maître

Salutations

- ¡Hola ! ¡Buenos días, niños!
- ¡Buenas tardes!
- ¡Adiós!
- ¡Hasta luego ! ¡Hasta mañana!
- ¿Qué tal?
- ¿Cómo estás (estáis)?

Injonctions, consignes

- ¡Escuchad atentamente!
- ¡Siéntate!, ¡sentaos!
- ¡Levántate! ¡levantaos! ¡de pie!
- ¡Ven aquí, a la pizarra!
- ¡Vuelve a tu sitio!
- ¡Dime!
- ¡Dame...! ¡Toma...!
- ¡Chis! ¡A callar! ¡Cállate! ¡Callaos! ¡Silencio!
- ¡Hablar en voz baja! ¡Más alto por favor!
- ¡De prisa! ¡Más rápido!
- ¡Alto! (avec un geste).
- ¡Momento!
- ¡Tranquilo(s)! ¡Estate quieto!
- ¡Calma!
- ¡Mira! ¡Mirad!
- ¡Escucha!
- ¿Quién sabe decir...?
- ¿Quién lo sabe?
- ¿Quién lo (la) ayuda?
- ¡Una frase completa por favor!
- ¡Levantad la mano, (el dedo)!
- ¡Cuidado! ¡Ojo!

Consignes pour les repérages de phonèmes

Cuando oigáis el sonido... levantad la mano derecha (izquierda).

Consignes pour les repérages d'intonation

Vamos a escuchar diferentes frases. Cuando oigáis una frase interrogativa (exclamativa), levantad la ficha con los signos de interrogación (de admiración).

Consignes pour les repérages d'accentuation

Vais a escuchar dos veces cada palabra. La segunda vez, daréis una palmada así (*le maître frappe dans ses mains*) al oír la vocal tónica.

Consigne pour les reprises

- ¡Repíte!, ¡repetid!
- ¿Qué has (habéis) oído?
- ¿Qué dice el personaje?

Vamos a escuchar otra vez.

Encouragements et évaluation

- ¡Bien! ¡Vale! ¡Muy bien! ¡Perfecto! ¡Qué bien! ¡Estupendo! ¡Casi! ¡Inténtalo otra vez! ¡Qué bien pronuncias! ¡Creo que te equivocas!
- ¿Quién se atreve? ¡A ver!
- ¡Ánimo! ¡Anímate! ¡Venga! ¡Vamos!

Mise en place d'activités

Ahora (hoy), vamos a cantar , a jugar , a escuchar , a contar,
Vamos a dibujar, a mimar, a escribir, a fabricar, a colorear, a pintar,
a salir al patio.
¡Sacad el libro, el cuaderno, la hoja, la viñeta, la ficha, la goma,
las tijeras, el pegamento, el boli, el lápiz, el rotulador...!

Mise en place de jeux

Formad un coro, dos grupos, tres equipos...
Poneos en fila, en parejas, dos por dos...
Daos la mano.
¿A quién le toca?

¡ Ahora, os toca a vosotros!
¡ Te toca a ti!
Tú me sustituyes.
¿ Listo (s)?
Elige un compañero.
¿ Quién dice la retahila?
Vamos a echar suertes.
¡ Echa el dado!
¿ Quién hace de madre?
Te voy a dar una prenda, vas a pagar una prenda.
¿ Quién quiere salir?
¡ Puedes entrar!
Vamos a repartir las fichas, las cartas, los naipes, las viñetas.
¡ Has (habéis) perdido! ¡ Has ganado!
¡ Un punto!
¡ Empate!
¡ Espera un turno!
¡ Se acabó!
¡ Hemos terminado!

Pour apprendre une chanson

Repetid con ritmo, sin cantar.

Expressions pour les élèves

Saluer, donner des nouvelles

¡ Hola, buenos días! ¡ Buenas tardes!
¡ Adiós! ¡ Hasta luego! ¡ Hasta mañana!
Estoy bien, mal, regular, gracias.
Antonio no está, está enfermo(-a).

Communiquer avec ses camarades, avec le maître

¿ Puedes repetir, por favor?
No lo sé.
Yo (sí) lo sé.
No entiendo.
No he entendido.
No he oído bien.
¿ Cómo se dice por favor...? No sé decir..
¿ Qué quiere decir...? ¿ Qué significa la palabra...?
¿ Puedo salir?

¿ Ya se acabó?

Jouer

¿ Podemos jugar (cantar...)?
¡ Ahora, me toca a mí!
¡ He (hemos) ganado!
Vamos perdiendo (ganando).
Va ganando (perdiendo) el equipo...
Estoy en la casilla... (*pour le jeu de l'oie*).

Bibliographie

Documents pédagogiques

– Ric Marie-Pilar, Servant Gérard, *50 activités en espagnol à l'école : s'exprimer et communiquer dans une autre langue*, Toulouse, CRDP Midi-pyrénées, CDDP Tarn et Garonne, 1999, 198 pages, coll. « 50 activités... ».

Chansons

– Chacé Claire, Diaz-Bosetti Carmen, *Les Comptines des petits cousins, français-espagnol*, ill. Boucher Joëlle, Paris, Didier-Jeunesse, 1997, 32 pages + CD, coll. « Les petits cousins ». 34 chansons et comptines.

Histoires et livres-jeux

– *Elikit, los alimentos, los animales, la casa, los verbos, para vestirse*, ELI Srl, European language institute, 18 flashcards, 24 cartes-jeux, 96 pièces de jeux et un guide du maître (dans chaque kit).

– *Bingo ilustrado*, ELI Srl, European language institute, 100 mots de vocabulaire usuel, 32 cartes, 1 livret du maître.

– *El Juego de los números*, ELI Srl, European language institute, 100 cartes, 32 tableaux, 1 guide du maître.

Pour apprendre les nombres de 1 à 100.

– *El domino de cada día*, ELI Srl, European language institute, 48 cartes, 1 guide du maître.

– *Jeu-Parle*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2001, 11 séries de 10 cartes à jouer en couleurs et un livret pédagogique décrivant 25 jeux.

Un jeu pour apprendre les langues à l'école.

– Thomson Ruth, *Contrarios*, trad. Ibeas Jua-Manuel, Madrid, Grupo Anaya, S.A., 1990. 32 pages, coll. « Mi primer libro ».

– Handford Martín, *¿Dónde está Wally? Viaja por la historia, Los piratas*, trad. Sanchez Abuli Enrique, Barcelona, Ediciones B, S.A., 1988, coll. « Wally ».

– Handford Martín *¿Dónde está Wally? Viaja por la historia, Los caballeros*, trad. Sanchez Abuli Enrique, Barcelona, Ediciones B, S.A., 1996. 32 pages, coll. « Super Olé ».

– Walt Disney Company, *¿Qué sabes de... el cielo?*, Leon, Editorial Everest, S.A., 2001, 22 pages.

– Walt Disney Company, *¿Qué sabes de... los dinosaurios?*, Leon, Editorial Everest, S.A., 2001, 24 pages.

– Walt Disney Company, *¿Qué sabes de... los castillos?*, Leon, Editorial Everest, S.A., 2001, 20 pages.

– Walt Disney Company, *¿Qué sabes de... el Egipto de los faraones?*, Leon, Editorial Everest, S.A., 2001, 24 pages.

Contes

– Lebrun-Grandié Bernard, Juan-Ramon Vera, *La Ratita presumida*, Toulouse, CRDP Midi-pyrénées, 1996, 90 pages + cassette, 21 minutes, coll. « Des contes pour les langues ».

– Escribano Estela, *La Cenicienta*, Barcelona, Ediciones B, S.A., 1998, 64 pages, coll. « Olé Disney ».

– Perrault Charles, *Piel de asno*, Planeta-De Agostini., 2000.

– Asensio Carmen, *La flauta mágica*, Cerdanyola, Ediciones Toray, S.A., 1986., 48 pages, coll. « Aventuras del osito panda ».

– Fuertes Gloria, *El pirata mofeta y la jirafa coqueta*, Editorial Escuela Espanola, S.A, 1990..

– Disney Walt, *Pedro y el lobo*, Léon : Editorial Everest, S.A., 1993, 24 pages, coll. « Maravillas Disney ».

– Aux éditions Hatier, collection « Langue au chat » : *El hada música; Titi el monstruo; El pequeño erizo; Ardillita; El oso policía* (à consulter dans les CDDP).

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

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

Pour cela, il convient de :

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

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

▶ **Aide à la construction du sens**

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

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

▶ **Aide à la reproduction des sons**

L'enseignant doit apporter son aide en cas de :

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

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

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

Ce peut être aussi l'occasion de moments visant :

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

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

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

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

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

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



démarche et déroulement de la séance

Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques

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

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

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

Objectifs de la séance

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

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

Les prérequis

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

Phonologie

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

Matériel à prévoir

Objets référentiels.

Cartes-images.

Fiches « Bingo ».

Tableau à double entrée.

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

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

Rituel d'entrée en classe

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

– civilités, appel, date, météo...

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

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

– on évite de proposer un schéma figé ;

– on met à profit les opportunités offertes par la situation du jour.

Vérification des prérequis

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

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

Présentation de la notion ou de la fonction nouvelle

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

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

Appropriation phonologique de la notion ou de la fonction

Cette phase nécessite :

– des répétitions collectives pour que les élèves prennent de l'assurance ;

– des répétitions individuelles pour permettre le bon placement des phonèmes et des schémas accentuels et intonatifs.

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

Phase de vérification de la compréhension

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

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

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

Phase dite d'autonomie

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

Évaluation

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

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

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

Un flux langagier long

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

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

L

es activités au service des compétences

Activités de compréhension de l'oral

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

Écouter et comprendre des messages brefs

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

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

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

Écouter et comprendre des saynètes ou des histoires

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

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

Pourquoi lire des histoires ?

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

Les histoires peuvent être racontées

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

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

La compréhension

Elle est possible grâce :

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

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

Remarque

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

Activités d'expression orale

Activités orales de répétition et de reproduction

Elles s'opèrent à partir de :

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

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

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

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

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

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

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

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

Cette phase s'élabore à partir de :

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

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

Activités de compréhension de l'écrit

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

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

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

Activités d'expression écrite

Activités écrites de reproduction et de production élémentaires

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

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

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

Activités de production vers une expression plus personnelle

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

Activités ludiques

Les objectifs liés à l'activité ludique sont multiples :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le choix d'un conte

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

Les objectifs

Mémoriser pour mieux comprendre

À partir d'un conte, le maître peut :

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

→ faire jouer le conte dans sa version simplifiée ;

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

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

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

→ faire jouer la version transposée ;

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

→ faire jouer la version « élèves ».

À présenter devant :

– des élèves de maternelle ;

– une autre classe de l'école ;

– les parents d'élèves ;

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

– une association (personnes âgées...) ;

– les correspondants.

Lien avec les autres champs disciplinaires

D'autres domaines pourront être abordés :

– les arts plastiques ;

– la musique, le chant ;

– les mathématiques, les sciences, la technologie ;

– l'EPS, la danse ;

– le travail métalangagier de comparaison avec le français.

Éléments à prendre en compte

Questions préliminaires

Ce conte est-il :

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

Le lexique

Le lexique utilisé est-il :

- difficile, très riche, abordable, plutôt simple ?
 - susceptible d'être réinvesti dans des situations de communication ?
- Le lexique permettra-t-il :
- des prolongements thématiques ;
 - un travail de morphosyntaxe en liaison avec la langue nationale ?

Les structures

Les structures sont-elles simples ou complexes ? Le texte contient-il des structures récurrentes ? Lesquelles choisir ? Toutes ou certaines seulement ? Peut-on en simplifier certaines ? Est-il possible de segmenter les plus longues, passer du style indirect au style direct, modifier le temps des verbes (du passé au présent) ?

Les types de phrase

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

La phonologie

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

Le choix de la démarche

Lecture du conte

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

Segmentation du conte

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

Aide à la compréhension

- Par la modulation de la voix ;
 - par des référents visuels (illustrations, figurines, attributs des personnages..).
- Ces référents représentent une aide :
- pour le lexique ;
 - pour les structures ;
 - pour la prononciation ;
 - pour une compréhension plus globale.

Supports complémentaires

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

Participation des élèves

Quelle tâche leur donner ?

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



Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines

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

Bilan des acquisitions

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

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

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

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

L es fonctions langagières

Les fonctions langagières sont présentées en trois colonnes : parler de soi, parler à l'autre/aux autres, parler des autres. Cette présentation tripartite répond à un souci de clarté et non à une progression pédagogique préétablie.

Si, à l'évidence, les enfants apprennent d'abord à se présenter, très vite le maître doit les aider à dire ce qu'ils pensent, savent, ressentent, ce qu'ils comprennent, ce qu'ils voient, ce qu'ils ont fait ou feront. En un mot, le maître ne doit pas hésiter à leur

fournir les moyens de s'exprimer en ayant recours, le cas échéant, à la lexicalisation de formes verbales (passé, futur) qui leur permettront de nuancer leur pensée (*nací, si estuviera, cuando sea mayor, mañana iré...*).

Sur le plan pédagogique, cela implique la mise en place d'activités variées présentant des situations voisines mais non identiques au cours desquelles les enfants sont invités à réemployer du vocabulaire et des tournures vus précédemment.

Parler de soi	Parler aux autres	Parler des autres
	Formules de politesse ¡Hola, qué tal! ¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡Buenas noches! ¡Muy buenos/as! ¡Nos vemos! ¡Adiós! ¡Hasta luego! ¡Hasta la vista! ¡Hasta pronto! ¡Hasta mañana! ¡Por favor! ¡Gracias! ¡Muchas gracias! ¡Perdona! ¡Buen provecho! ¡Enhorabuena! ¡Felicitaciones!	
Se présenter Me llamo..., soy..., mi nombre es... Tengo... años, nací el... Soy alto/a, bajo, pequeño/a, rubio/a, moreno/a...	Poser des questions ¿Cómo te llamas? ¡Oye! Y tú, ¿quién eres? ¿Cuántos años tienes? ¡Qué rubio/a eres!	Demander et donner des informations ¿Cómo se llama esta niña? Se llama Carmen. ¿Quién es este niño? Es Paco. El abuelo tiene cincuenta y cuatro años, nació en... María es más alta que Ana y menos que Sofía. Celia es tan guapa como Julia. ¿Qué es esto? ¿Cómo es la escuela? Es grande.
Hoy es mi cumpleaños (mi santo) Soy francés/esa, español/a, soy de... Vivo en...(ciudad, pueblo, calle, número) Mi teléfono es... Somos cuatro hermanos. Tengo un/a hermano/a No tengo hermanos, soy hijo/hija única...	¡Feliz cumpleaños! ¿Eres español? ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu teléfono? ¿Tienes hermanos/as? ¿Cuántos/as?	Es argentino/a. Vive en Madrid.

<p>Mi padre/madre se llama...</p> <p>Parler de ce que l'on ressent</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'état général Estoy (muy) bien, estupendo, fenomenal, regular, así así, mal, fatal... Estoy cansado/a; enfermo/a. • Les sentiments Estoy contento/a, alegre, triste... Le tengo miedo al lobo, les tengo miedo a los perros. Me da miedo la bruja. Me dan miedo los monstruos. Tengo ganas de cantar. Lo siento. • Les sensations physiques Tengo hambre, sed, sueño, calor, frío. Me duele la cabeza/me duelen los ojos. • Les goûts Me gusta/no, no me gusta. (A mí) me gusta mucho el español, no me gusta dormir / me gustan las vacaciones. Prefiero. Estoy a gusto en casa. Me encanta la música, me encantan las patatas fritas. Disfruto escuchando música, bailando. • Les besoins Quisiera salir. Necesito tijeras. Me gustaría dibujar. • Parler de ses intentions/projets (Yo) quiero ser maestro/a, bombero Voy a leer, vamos a cantar... • Exprimer, justifier, structurer une opinion Creo que estás equivocado... (A mí) me parece que no es cierto porque... Sí, de acuerdo. Sí, vale. (No) estoy de acuerdo con Elena. <p>¡Claro! ¡Ni hablar! ¡Qué bien! ¡Qué tontería!</p>	<p>¿Es tuyo este cuaderno?</p> <p>¿Qué tal estás? ¿Cómo estás? Te veo mal ¿Qué te pasa?</p> <p>¿Te duele algo?</p> <p>¿Te gusta? Y a ti, ¿qué te gusta?</p> <p>¿Prefieres el fútbol?</p> <p>¿Qué quieres? ¿Necesitas algo?</p> <p>¿Qué te parece? Explica por qué. ¿Por qué lo dices?</p> <p>¿Verdad o mentira?</p>	<p>¿De quién es esto? Es de Pepe. Es el/la suyo/a, son los/las suyos/as. Es su libro. Son sus bolígrafos.</p> <p>¿Cómo está tu hermano/a? ¿Qué tal están tus padres? ¿Qué le pasa a Juan? ¿Qué les pasa a Eva y a Pilar?</p> <p>¡Estupendo! ¡Qué guay! ¡Qué susto! ¡Qué lástima! ¡Qué pena! ¡Qué suerte! ¡Dios mío! ¡Madre mía!</p> <p>¿Qué tiempo hace? Hace calor, está lloviendo, hace frío. Está nevando. Hace buen tiempo.</p> <p>¿Qué le/les gusta más? Les gusta jugar, les gustan los cómics.</p> <p>Hay muchos/pocos/demasiados/bastantes libros en la biblioteca. Santiago come muchas/pocas/demasiadas pipas ¡Qué fácil/difícil! ¡Qué hombre tan malo! Habla demasiado/bastante bien... Primero, luego, después, por fin. Pero, también, tampoco...</p>
---	---	--

<p>A lo mejor está enfermo/a. Por supuesto. Lo sé / no lo sé.</p> <p>• Se situer et situer <i>Dans l'espace</i> Estoy en casa, voy al «cole»/a la piscina Vengo de casa, de la biblioteca, del colegio... Vuelvo de casa Paso por la plaza mayor...</p> <p><i>Dans le temps</i> Me voy a las tres. Estamos en verano.</p> <p>Me levanto a las ocho.</p> <p>Llevo dos horas estudiando.</p> <p>El sábado, fui /fuimos al cine. Me quedé en casa.</p> <p>Mañana, iré /iremos a la piscina.</p> <p>• Dire ce que l'on fait, ce que l'on voit Estoy dibujando, escribiendo. Me pongo (me quito) el abrigo. Veo, vemos...</p> <p>• Demander, ordonner, interdire ¿ Puedo leer ?</p> <p>• Participer à la vie de la classe ¡ Yo ! Soy yo, eres tú Me toca a mí No entiendo, no he entendido No he oído</p>	<p>¿ Quién falta ? ¿ No está Juan ?</p> <p>¿ Dónde estás ? ¿ Adónde vas ? ¿ De dónde vienes ?</p> <p>¿ Por dónde pasas ?</p> <p>¿ Cuándo te vas ?</p> <p>¿ A qué hora te levantas ?</p> <p>¿ Qué hiciste durante las vacaciones ?</p> <p>¿ Qué estás haciendo ? ¿ Qué ves/veis ?</p> <p>Sí, no. ¿ Me das la mano ? Dame la mano. ¡ Déjame en paz ! ¿ Me prestas un boli ? ¡ No corras tanto ! No debes hablar así.</p> <p>Te toca a ti ¿ Puedes repetir ? Repite. Toma/ad. Siéntate/sentaos, ven/venid aquí, estate quieto/a, estaos quietos/as. Abre (cierra) la ventana, abrid (cerrar) el libro.</p>	<p>¿ Dónde está Córdoba ? Está en Andalucía. Las Islas Baleares están en el Mediterráneo. Encima de, debajo de, delante de, detrás de, a la derecha, a la izquierda., cerca de, lejos de, entre... Aquí, allí... Hay dos árboles en el patio. No hay nadie/nada...</p> <p>Hoy es lunes... Antes, ahora, después. Ayer, hoy, mañana. Por la mañana, por la tarde, por la noche. Andrés se levanta a las ocho. Los españoles cenan más tarde que nosotros. ¿ Qué hora es ? Es la una. Son las tres, son las cinco y media, son las cuatro menos menos cuarto,...</p> <p>Ayer, no estaba Elena. Ayer hacía frío... Había, érase una vez... Lo dijo el maestro la semana pasada Mañana, Antonio cumplirá ocho años.</p> <p>Está/están estudiando</p> <p>No hay que correr, está prohibido correr</p> <p>¿ A quién le toca ? ¿ Cómo se dice por favor... ? ¿ Qué significa... ? ¿ Quién lo(le)/la ayuda ?</p>
--	---	--

D

ocument « passerelle »

FICHE 8

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



Cervantes, *Don Quichotte de la Mancha*, ill. A. Albarrán, Grafalco, 1998, © Editorial Grafalco S.A.

Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève

Classe/groupe :

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

Nom de l'élève :																										
Parler de soi																										
Me llamo...			Soy...			Mi nombre es ...			Tengo ... años.			Nací el ...			Soy alto/a, bajo/a rubio/a,...			Hoy es mi cumpleaños (mi santo)			Soy de... Soy francés/francesa					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Vivo en ...			Mi teléfono es...			Tengo un hermanito, una hermana. <i>No tengo hermanos.</i>			Soy hijo único, hija única.			Mi padre se llama... Mi madre se llama...			<i>Este cuaderno es mío.</i>			Estoy (muy) bien.			Estoy cansado/a. Estoy enfermo/a.					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
¡Estupendo!			<i>¡Qué pena!</i> <i>¡Qué susto!</i>			<i>Me duele la cabeza.</i> <i>Me duelen los ojos.</i>			Estoy contento/a, alegre, triste.			Me da miedo... Me dan miedo...			<i>Le tengo miedo a...</i> <i>Les tengo miedo a...</i>			Tengo ganas de...			Me gusta/me gustan... No me gusta/gustan...					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Prefiero.			<i>Me encanta (me encantan)...</i>			<i>Quisiera salir.</i>			<i>Necesito tijeras.</i>			<i>Me gustaría...</i>			Quiero ser...			Voy a leer. Vamos a cantar.			Creo que...					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
<i>Me parece que...</i>			Estoy de acuerdo con...			<i>A lo mejor está enfermo.</i>			<i>Por supuesto.</i>			Estoy en casa.			Voy al cole.			Vengo de casa. Paso por la plaza.			Estamos en verano.					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Me levanto a las...			<i>El sábado fui(fuimos) a...</i>			<i>Mañana iré (iremos) a la piscina.</i>			Estoy dibujando, escribiendo...			Me pongo, me quito el abrigo.			¿Puedo leer?			Soy yo. <i>Eres tú.</i>			Me toca...					
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
No entiendo.			No he oído. No he comprendido.																							
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Nom de l'élève :																							
Parler des autres et de son environnement																							
¿Cómo se llama.?			Se llama...			¿Quién es...?			Nació en...			El abuelo tiene...			María es más alta que Ana.			Es menos alta que Sofía.			<i>Celia es tan guapa como Julia.</i>		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
¿Qué es esto?			¿Cómo es la escuela?			Es argentino.			Vive en Madrid.			¿De quién es esto?			Es de Pepe.			<i>Es ella suyo/a.</i> Son los/las suyos/as.			Es su libro. Son sus libros.		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
¿Cómo está tu hermano/a?			¿Qué tal están tus padres?			¿Qué le pasa a Juan?			¿Qué les pasa a Eva y a Pilar?			¿Qué tiempo hace?			Hace calor. Hace frío.			Está lloviendo. Está nevando.			Hace buen tiempo.		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
¿Qué le/les gusta más?			Les gusta/ gustan...			Hay muchos (pocos) libros.			Hay demasiados (bastantes) libros.			¿Qué fácil/difícil!			¿Qué hombre tan malo!			Habla demasiado, bastante bien.			Primero, luego, después, por fin.		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
¿Dónde está Córdoba?			Está en Andalucía.			Encima de, debajo de, delante de, detrás de.			A la derecha, a la izquierda.			Cerca de. Lejos de. Entre.			<i>Aquí. Allí.</i>			Hay dos árboles en el patio.			No hay nadie, nada.		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
Hoy es lunes.			Antes, ahora, después.			Ayer, hoy, mañana.			Por la mañana. Por la tarde. Por la noche.			Andrés se levanta a las ocho.			Los españoles cenan más tarde que nosotros.			¿Qué hora es?			Es la una, son las tres.		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
<i>Son las cinco y media, menos cuarto.</i>			<i>Ayer, no estaba Elena.</i>			<i>Hacía frío.</i>			<i>Había/Erase una vez.</i>			<i>Lo dijo el maestro la semana pasada.</i>			<i>Mañana, Antonio cumplirá ocho años.</i>			Está/están estudiando.			No tienen que gritar.		
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2
<i>No hay que correr.</i>			<i>Está prohibido...</i>			¿A quien le toca?			¿Qué significa?			¿Cómo se dice?											
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Observations particulières

Nom de l'élève :				
Supports utilisés				
Années	Albums	Cassettes audio	Cassettes vidéo	Autres supports