



*enseigner en classe
maternelle bilingue*

ont participé à la rédaction de cet ouvrage:

Sabine BIECHINSKI, Lucienne CUISSOT, Claudine DUPRE, Jean-Jacques FREYBURGER, Christian GRAWEY,
Michel GROSSKOST, Denis HABERKORN, Isabelle HAVET, Monique HECKLEN, Guy HECKLY,
Edmond HEROLD, Mariette HOSSENLOPP, Jean-Marc METZ, Christiane RUHLMANN, Jean-Marie SCHELCHER,
Raymond SCHEU, Bernard SCHWACH, Frank TEMME, Guislaine ZIPPER, Agnès ZUMBIEHL

LE PROJET EN CLASSE BILINGUE	54
DES EXEMPLES DE PROJETS	
- Fêter un ou des anniversaires	55
- Installer et faire vivre un coin poupée	58
- Installer un stand de fruits et légumes	62
- Faire un album	65
- Un spectacle de marionnettes	70
- Construire un paysage	74
DES COMPETENCES A ACQUERIR	81
LANGUE ORALE	82
LECTURE ET PRODUCTION D'ECRIT	84
GRAPHISME	88
MATHEMATIQUES	92
STRUCTURATION DE L'ESPACE	110
STRUCTURATION DU TEMPS	114
SCIENCES ET TECHNOLOGIE	118
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	122
EDUCATION MUSICALE	132
ARTS PLASTIQUES	138
DES COMPETENCES A EVALUER	145
POUR ALLER PLUS LOIN	
UNE BIBLIOGRAPHIE POUR L'ENSEIGNANT	158
DES LIVRES POUR LES ENFANTS	162
LES CIRCULAIRES OFFICIELLES	168



*Les classes maternelles bilingues
dans l'Académie de Strasbourg*

Le cadre réglementaire dans lequel fonctionnent les classes maternelles bilingues dans l'Académie de Strasbourg est défini par :

- les instructions officielles pour l'école maternelle,
- le décret du 6 septembre 1991 sur l'organisation et le fonctionnement des écoles,
- les circulaires ministérielles du 21 juin 1982 et du 30 décembre 1983 sur l'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Education Nationale,
- les circulaires rectorales du 20 septembre 1991, du 20 octobre 1993 et du 20 décembre 1994.

Ces textes permettent de préciser:

- ce qu'il convient d'entendre par classe bilingue,
- comment concevoir une telle classe à l'école maternelle,
- comment assurer la cohérence de cet enseignement.

Mais, dans la mesure où le terme de bilinguisme est employé dans des sens très divers, une clarification préalable du concept paraît nécessaire.

LE CONCEPT DE BILINGUISME

L'analyse du concept de bilinguisme permet d'éclairer les textes officiels. Il recouvre des réalités très différentes.

I. Bilinguisme territorial et bilinguisme individuel

Le bilinguisme peut concerner un territoire ou un individu.

A. bilinguisme territorial

Le bilinguisme territorial est caractérisé par la coexistence de deux langues dans une même aire géographique.

B. bilinguisme individuel

Le bilinguisme individuel est l'état d'un individu parlant deux langues. Certains chercheurs réservent le terme de bilinguisme à l'état d'une communauté et utilisent le mot "**bilingualité**" pour désigner l'état psychologique d'un individu qui a accès à deux codes linguistiques.

II. Les formes du bilinguisme individuel

Le bilinguisme individuel peut prendre des formes très diverses. Sans entrer dans les détails et en se limitant à l'essentiel, il est possible de distinguer quatre dimensions principales du bilinguisme.

A. le degré de maîtrise des deux langues

Plutôt que de se référer à une compétence idéale unilingue, il semble préférable de chercher à déterminer le degré d'équilibre entre la maîtrise de la première et de la seconde langue. Le bilinguisme peut être **équilibré** ou **dominant**.

B. le mode d'apprentissage

L'acquisition d'une seconde langue peut s'effectuer en **milieu naturel** (en famille, sur le lieu de travail ...) ou en **milieu scolaire**.

L'acquisition des deux langues est considérée comme **simultanée** lorsqu'un enfant est mis en contact avec les deux langues avant trois ans. Au delà, elle est considérée comme **successive**. Certains spécialistes réservent le terme de bilinguisme à l'acquisition simultanée de deux langues. Klein (W.), *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin, 1989 retient la distinction suivante:

AGE	ACQUISITION LANGUE A	ACQUISITION LANGUE B	DENOMINATION
1 - 3 ans	+	+	ALM monolingue ALM bilingue
de 3 / 4 ans à la puberté	+	+	ALE précoce
après la puberté	+	+	ALE adulte

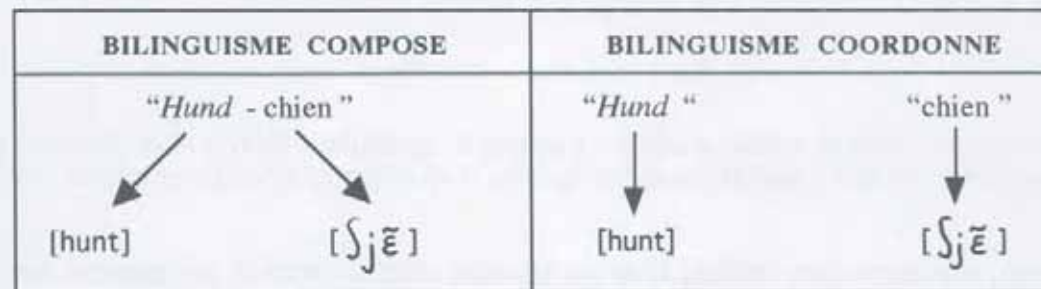
(ALM : acquisition de langue maternelle - ALE : acquisition de langue étrangère)

C. les relations entre la langue et la pensée.

Un individu peut associer un même concept (par exemple "*Hund* - chien") à deux réalisations phonologiques différentes. On parle alors de **bilinguisme composé**.

Un individu peut aussi associer un concept différent à chaque réalisation phonologique: "*Hund* " et "chien".

Dans ce cas, on parle de **bilinguisme coordonné**.



Lorsque l'acquisition des deux langues est simultanée, le bilinguisme est coordonné; quand elle est successive, il est (au moins partiellement) composé.

D. le statut socio-culturel des deux langues

Une distinction peut être opérée entre le **bilinguisme additif** et le **bilinguisme soustractif**.

- Le **bilinguisme additif** est la situation dans laquelle les deux langues sont valorisées (cas de deux grandes langues internationales).

- Le **bilinguisme soustractif** est la situation dans laquelle les deux langues n'ont pas le même statut, l'une est valorisée aux dépens de l'autre (dialecte et langue nationale ou langue d'origine et langue de pays d'immigration).

LE BILINGUISME ET LES CLASSES BILINGUES DANS LES TEXTES OFFICIELS

La notion de bilinguisme apparaît dans les circulaires officielles au début des années quatre-vingts.

I. Les circulaires sur l'enseignement des cultures et langues régionales

L'expression "**classe bilingue**" figure pour la première fois dans la circulaire ministérielle du 21 juin 1982 (circulaire Savary) consacrée à l' "*enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation Nationale*".

Deux types d'expériences y sont autorisées:

- des activités en langue régionale à l'école élémentaire et à l'école maternelle,
- un enseignement spécifique de L.C.R. à l'école élémentaire à raison d'une à trois heures hebdomadaires.

Le mot "**bilingue**" n'apparaît qu'une seule fois: il est proposé d' "*étudier les conditions dans lesquelles pourraient être créées des classes expérimentales bilingues tenant compte des expériences déjà engagées dans certaines régions*". Aucun horaire n'est précisé. Une seconde circulaire, datée du 30 décembre 1983, précisera les objectifs et la méthodologie de l'enseignement des langues et cultures régionales.

Ces deux textes serviront de cadre à la création, dans le service public, de classes bilingues à parité horaire en Bretagne et au Pays basque. En Alsace, plusieurs circulaires de Monsieur le Recteur Deyon (1982, 1985, 1988 et 1990) ont encouragé la prise en compte du dialecte et de la culture régionale à l'école ainsi que le développement de l'enseignement de l'allemand, considéré comme expression écrite et langue de référence de la langue régionale, au CM puis au CE2 à partir de 1990. Le mot "**bilinguisme**" est employé dans l'introduction de la circulaire de 1988 et présenté comme "*une richesse qu'il faut préserver*". Il n'est pas question de "**classes bilingues**".

II. La circulaire rectoriale du 20 septembre 1991

Les mots "**bilingue**" et "**bilinguisme**" n'apparaissent pas plus de deux fois dans la circulaire rectoriale du 21 septembre 1991 qui porte sur le "*développement de l'enseignement de l'allemand dans l'Académie de Strasbourg*". Monsieur le Recteur de Gaudemar fixe trois objectifs:

- généraliser l'enseignement précoce de l'allemand au niveau du cycle des approfondissements,
- étendre progressivement cette initiation au cycle des apprentissages fondamentaux (25 % des élèves en cinq ans) un démarrage au cycle des apprentissages premiers n'étant pas exclu et pouvant être envisagé en fonction des circonstances locales,
- "*accroître l'immersion linguistique et culturelle des élèves par la mise en oeuvre de modules d'enseignement en allemand*". Aux trois heures d'enseignement de l'allemand peuvent s'ajouter trois heures d'enseignement en allemand. Le Recteur n'écarte pas des "*expériences marginales de bilinguisme plus poussé dans des conditions à définir*".

Dans la pratique, le terme de "**classe bilingue**" va recouvrir des situations diverses où interviennent deux notions:

- celles des modules d'enseignement assurés en allemand,
- celle d'un volume horaire qui, en principe, ne devrait pas être inférieur à six heures.

La signature d'une **Charte de l'enseignement préélémentaire bilingue** entre l'Education Nationale et le département du Haut-Rhin en janvier 1991 consacre l'existence de classes maternelles bilingues à parité horaire dès la Petite Section avec une possibilité d'intervention de vacataires rémunérés par le Conseil Général, lorsque les enseignants ne peuvent assurer cet enseignement en allemand.

III. La circulaire du 20 octobre 1993

Ce n'est qu'en 1993 qu'une nouvelle circulaire rectoriale est consacrée aux "**sites bilingues**", expression plus large qui englobe les classes bilingues. Aucun horaire n'est précisé: celui-ci est défini en conseil d'école et validé par l'Inspecteur de la circonscription après accord de l'Inspecteur d'Académie pour la création du site.

Différentes formes de regroupement des élèves sont proposées. On distingue:

- la classe bilingue, à proprement parler, constituée d'élèves qui suivent tous l'enseignement bilingue,
- la section bilingue formée par le regroupement, pour les activités en allemand, des élèves qui suivent l'enseignement bilingue, qu'ils fassent partie ou non d'une même classe,
- le groupe bilingue qui est une section bilingue s'adressant à des enfants de niveaux différents (CP - CE1, par exemple).

En ce qui concerne les enseignants, le principe "*une langue, un maître*" a été retenu: les élèves disposent ainsi d'une personne de référence pour chaque langue. Cela implique que l'enseignant d'allemand⁽¹⁾ utilise exclusivement cette langue en présence des enfants. Les parents et les enfants sont informés de cette "*règle du jeu*".

Quant aux objectifs, il est seulement précisé que les élèves des classes bilingues devront atteindre les mêmes compétences en français, langue orale et écrite, que leurs condisciples de la "*voie unilingue*".

IV. La circulaire du 20 décembre 1994

La circulaire rectoriale du 20 décembre 1994 est entièrement consacrée à l'enseignement bilingue. La finalité assignée à cet enseignement est de conduire les enfants, au terme d'un cursus bilingue continu, à une "*bilinguisme équilibré*". Il s'agit de viser l'accès à des "*compétences comparables*" dans les deux langues.

Cette circulaire comporte trois parties.

La première est consacrée à une définition des différents types de sites bilingues (sites à six heures, sites "*paritaires*", sites bilingues dialectophonies).

La seconde partie porte sur les objectifs linguistiques: trois domaines de compétences sont visés (compétences de communication, compétences textuelles, compétences métalinguistiques). Il est souligné notamment qu'à l'issue de l'école maternelle, les enfants doivent être capable de "*tenir le rôle d'interlocuteur dans des types différents de conversation en allemand, de maintenir le contact avec leur partenaire, de le comprendre, de se faire comprendre de lui, de coopérer et de collaborer avec lui pour produire du sens*".

Enfin, la troisième partie regroupe une série de recommandations en matière de démarches pédagogiques. Elles s'articulent autour de trois idées-forces: mise en oeuvre d'une pédagogie active, apprentissage progressif comportant un "*droit à l'erreur*" et impliquant des phases de structuration, importance d'un environnement adapté permettant de renforcer le statut de l'allemand comme langue de communication.

En fin de compte, le cadre défini pour les classes bilingues est relativement souple. Cette souplesse correspond à la volonté de tenir compte de la diversité des situations et de ne pas bloquer les initiatives. Cette nécessaire souplesse doit cependant aller de pair avec la recherche d'une cohérence de l'action pédagogique.

(1) Pour éviter des périphrases qui alourdiraient inutilement le texte, les termes "enseignant d'allemand" et "enseignant de français" désignent dans ce document les personnes qui assurent, pour l'un l'enseignement en langue allemande et, pour l'autre, en langue française.

COMMENT CONCEVOIR UNE CLASSE BILINGUE ?

Une classe maternelle bilingue, c'est une classe où sont utilisés deux véhicules différents de communication: l'allemand et le français, mais c'est d'abord une classe maternelle organisée en fonction des instructions officielles.

I. Une classe maternelle

L'ensemble des domaines d'activités définis dans les textes officiels doit être couvert. L'évaluation effectuée en 1993 a fait apparaître la nécessité de ne pas négliger les activités graphiques. Etant donné les différences entre les systèmes de correspondance grapho-phonétiques allemand et français, seul l'enseignant de français aborde l'écriture mais il appartient à l'enseignant d'allemand de chercher à développer, lui aussi, les compétences grapho-motrices de l'enfant, conformément aux recommandations de la circulaire du 20 octobre 1993. Pour les mêmes raisons, l'enseignant d'allemand évitera de susciter l'analyse de l'écrit. Cependant l'enfant devra prendre conscience que l'allemand est aussi une langue qui s'écrit: des textes en langue allemande seront présents dans la classe sous des formes diverses: calendriers, affiches, albums... Les compétences à acquérir à l'école maternelle sont, pour l'essentiel, celles qui sont définies pour le cycle des apprentissages premiers. Les compétences transversales seront développées par les deux maîtres: la compréhension de consignes, l'autonomie, la coopération avec les autres, la participation à des projets, le respect des règles de la vie collective, les repères spatio-temporels, le sens de l'observation, la perception d'analogies et de différences, la mémoire, le soin. Le développement des compétences disciplinaires sera également visé par les deux enseignants. Enfin, dans le domaine de la langue, les compétences définies dans le référentiel devront être atteintes en français. En allemand, on visera d'abord une bonne compréhension orale sans négliger pour autant la sollicitation progressive de l'expression qui se structurera peu à peu.

II. Deux véhicules de communication

La particularité de la classe maternelle bilingue réside évidemment dans l'utilisation de deux véhicules de communication. Contrairement à l'approche traditionnelle des langues vivantes, la langue seconde est utilisée comme un outil avant d'être un objet d'enseignement. Selon J. Petit, dans un rapport présenté à la Commission de la culture, de l'éducation et des médias du Conseil de l'Europe, *"l'apprentissage systématique pratiqué comme l'art pour l'art n'exerce aucune puissance attractive sur le jeune âge mais peut, au contraire, provoquer des blocages et des répulsions, s'il commet l'imprudence de se dévoiler comme tel. La seule situation dans laquelle l'enfant acquiert naturellement une langue vivante est celle où il est conduit à l'utiliser comme outil, comme instrument d'expression et de communication dans tous les types d'activité auxquels il peut se livrer"*.

J. Petit préconise *"le ciblage indirect de la langue"* à travers les activités ordinaires de la classe. Les objectifs linguistiques ne sont pas premiers.

Il ne faudrait pas croire cependant qu'il suffit d'un *"bain de langage"* pour que l'enfant acquière, comme par enchantement, une seconde langue. Si, pour certains auteurs, il existe des *"processus naturels"* d'acquisition d'une seconde langue, D. Gaonac'h⁽¹⁾ note que *"l'enseignant sait, par expérience, qu'il existe quelques obstacles à l'épanouissement harmonieux de la nature et que celle-ci mérite parfois d'être un peu aidée"*. Tous les parents apprennent à parler à leurs enfants en captant leur attention, en commentant des actions, en ralentissant leur débit, en utilisant l'acquis pour construire de nouveaux savoirs, en laissant revivre plusieurs fois les mêmes situations, en répétant les mêmes mots. En classe bilingue, la progression n'est pas linéaire ce qui ne signifie pas absence de structuration.

Le *"bain de langage"* n'est pas suffisant non plus en français. La réduction du temps d'activité dans cette langue suppose une pédagogie particulièrement efficace de la langue maternelle. Aux moments de langue offerts par l'enseignant à l'ensemble de sa classe devront s'ajouter des moments de langage sollicité en petits groupes. Une évaluation régulière des acquis apparaît indispensable.

En fin de compte, l'efficacité du travail en classe maternelle bilingue implique une solide connaissance:

- des objectifs et de la pédagogie de l'école maternelle,
- des modalités d'apprentissage de la langue maternelle et de l'apprentissage précoce d'une langue seconde.

Les maîtres pourront trouver dans la suite de ce dossier toutes les informations nécessaires à la conduite de ce type de classe. Nos propositions porteront essentiellement sur l'organisation des sites paritaires, c'est-à-dire ceux où la moitié de l'horaire est consacrée à l'enseignement en allemand.

(1) GAONAC'H (D.) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Didier, 1991

LES FACTEURS DE COHERENCE D'UN ENSEIGNEMENT BILINGUE

L'efficacité d'un enseignement bilingue et la cohérence des apprentissages sont aussi conditionnées par la définition d'un projet d'école et la concertation entre les maîtres concernés.

A. Le projet d'école

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet définissant les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux. Le projet d'école est la reconnaissance de *"l'espace d'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain."* (circulaire ministérielle du 15 février 1990). C'est un instrument de cohérence de l'action éducative: il s'agit de faire converger toutes les initiatives au service de la réussite du plus grand nombre.

La création d'une classe bilingue suppose **l'accord du conseil d'école** et s'inscrit naturellement dans **le projet d'école**. C'est dans ce cadre que sont définis, dans le respect des textes en vigueur, le volume horaire consacré à la langue seconde, l'organisation des enseignements (alternance des enseignements dispensés dans chaque langue fondée sur la demi-journée ou assurée au cours de la demi-journée, section ou classe bilingue), le dispositif d'accompagnement (jumelage avec un jardin d'enfants allemand, présence d'albums allemands au coin lecture ou à la BCD, utilisation de la télévision, ...), les modalités de l'évaluation.

La mise en place d'un projet bilingue suppose, comme tout projet, une **analyse de la situation** : demande des familles, possibilité d'organiser à l'école une "voie unilingue" pour respecter le choix des familles non volontaires, compétences des enseignants, ressources de l'environnement (proximité de la frontière, ...), présence de dialectophones ou de germanophones, possibilité de réserver une salle à l'enseignement de l'allemand, ... Par ailleurs, conformément à la circulaire du 10 octobre 1993, tout **projet bilingue doit comporter deux volets** et être sous-tendu par des objectifs clairs dans les deux langues. Pour renforcer la maîtrise du français, il est possible de concevoir l'organisation d'ateliers de langage, une correspondance et des échanges de documents avec le CP, l'intervention de la maîtresse des Petits pendant la sieste pour des actions de soutien, l'aménagement d'un coin écoute (utile aussi en allemand), un journal scolaire, ... Les actions envisageables ne manquent pas.

B. La concertation entre les maîtres

Le projet d'école étant défini, les enseignants se concertent lors des **réunions des conseils de cycle** institutionnalisés par le décret du 6 septembre 1991 pour assurer la cohérence des apprentissages. C'est en leur sein que sont harmonisés les contenus, les méthodes et les objectifs. C'est pour les maîtres engagés dans les classes bilingues l'occasion de réfléchir à la

continuité des apprentissages mais aussi l'occasion de faire le point avec les collègues des classes non bilingues et organiser périodiquement des évaluations communes. Le conseil de cycle peut conseiller le maintien en section bilingue ou le passage en voie unilingue. Lors du passage au cours préparatoire, c'est le conseil de cycle qui décide de la poursuite de la scolarité dans l'enseignement bilingue.

La concertation périodique en conseil de cycle est à compléter par une **concertation continue entre les deux maîtres intervenant dans la même classe bilingue**. Il ne peut y avoir deux projets pédagogiques différents. Ce serait se condamner à négliger une part importante des objectifs et se contenter de juxtaposer des activités non finalisées par un projet. La fixation de règles de vie établies de manière conjointe et le travail autour d'un projet commun sont indispensables. Il ne s'agit pas de proposer les mêmes situations dans les deux langues mais de veiller à leur complémentarité. Des exemples de projets seront présentés dans ce dossier.

Des expériences d'apprentissage précoce d'une langue par immersion existent ailleurs en France et dans le monde. Elles sont d'un grand intérêt, cependant, aucune expérience ne peut constituer un modèle immédiatement transférable. Ce document n'est qu'un recueil de pistes de réflexion destinées à aider les maîtres engagés dans les classes maternelles bilingues en Alsace et désireux de conduire les apprentissages avec le maximum d'efficacité.

*Comprendre et parler
deux langues
en classe maternelle*



Une des missions fondamentales de l'école maternelle est d'offrir à l'enfant de multiples occasions d'échanges. Les différents domaines d'activités lui permettent de développer les diverses fonctions du langage:

- décrire le monde environnant,
- agir sur lui à travers la parole,
- raconter, imaginer une action future,
- expliquer, jouer avec les mots,
- parler du langage lui-même.

Par ailleurs, avec l'aide de l'adulte et à travers ces échanges, l'enfant construit peu à peu sa langue maternelle. En classe bilingue, il acquiert, dans les mêmes conditions, une seconde langue. La présentation des principes susceptibles de guider le maître sera suivie d'une réflexion sur la pédagogie de la langue maternelle et celle de la langue seconde.



LA CONSTRUCTION DE LA LANGUE: DANS QUELLES CONDITIONS ?

Notre réflexion part des hypothèses et définitions suivantes: l'apprenant est un enfant d'âge correspondant aux classes maternelles c'est-à-dire au cycle des apprentissages premiers et des apprentissages fondamentaux. Comme l'acte pédagogique implique le **centrage sur l'apprenant**, cet enfant est notre référence.

Pour le maître, mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le **connaître**, repérer **ses besoins et ses intérêts** pour être en mesure d'apporter les réponses pédagogiques les plus appropriées. Qu'il s'agisse de la construction de la langue maternelle ou de celle de la langue seconde, nos connaissances sur les origines et le développement du langage reposent sur les travaux de la linguistique, de la psycholinguistique et de la psychologie.

Les points de vue des chercheurs apportent des éclairages différents mais ceux-ci ne s'excluent pas. Sans prétendre en faire une synthèse, nous proposons aux lecteurs un certain nombre de **principes communs** susceptibles de sous-tendre leur action dans la classe et quelques **points de différences** quant aux étapes de la construction de la langue seconde.

Des principes communs...

1. Des conditions psychologiques.

Apprendre à parler implique le plaisir de parler, dans une relation à l'autre nouée par le regard, le geste, le verbe. C'est un acte d'amour prolongeant la liaison physique entre l'enfant et sa mère. L'école ne peut pas faire abstraction de l'importance de cet **aspect relationnel**, prolongement d'une connotation émotionnelle d'autant plus forte que l'enfant est jeune. L'enseignant se doit donc d'instaurer un **climat de confiance, de sécurité** et une atmosphère détendue dans un espace de vie où **l'enfant éprouve du plaisir** à séjourner. **Son attitude et sa disponibilité** vis-à-vis des individualités constituant le groupe seront déterminantes dans les processus d'apprentissage. En se montrant à sa portée, c'est à dire à sa hauteur (par son attitude physique) et à l'écoute de ses intérêts (par le choix des thèmes conversationnels), il saura créer les liens ténus des premières communications.

Dès sa naissance, l'enfant a besoin de **l'adulte comme médiateur** entre lui et le monde de la langue et le monde des objets physiques. Tous les enfants ont un vécu mais seule la verbalisation de ce vécu par l'adulte d'abord, puis conjointement par l'enfant et l'adulte, va permettre de l'élaborer en expérience mémorisable et transférable. Apprendre à parler suppose donc des **interactions** adulte-enfant. C'est au cours des différents scénarios de communication ⁽¹⁾ que l'adulte, à l'image de la mère, doit **développer une conduite langagière** marquée par:

(1) BRUNER (J.S.), *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*, PUF, 1983

- la répétition qui met en valeur la structuration des énoncés,
- la reformulation de ce que suggère ou dit l'enfant, ce qui relève souvent de la correction grammaticale,
- l'expansion sémantique, qui ajoute une idée ou enrichit l'énoncé de l'enfant.

Ces formes de redondance doivent toujours s'effectuer avec tact et patience pour ne pas transformer l'initiative de communication de l'enfant en un flot de paroles de l'adulte, flot souvent difficile à interpréter! L'enseignant n'oubliera pas qu'aux premiers stades de la construction du système langagier, l'implicite a autant d'importance et de valeur que l'explicite, la connivence que le discours.

Par ailleurs, le maître, médiateur qui recherche la compréhension pour que le fil ne se rompe pas, saura toujours **accepter les erreurs et autoriser la construction de l'interlangue** en tant qu'étapes possibles, voire nécessaires.

Exemples d'interlangue:

- *La tarte a chaudi* (dans le cas de la construction du français)
- *Ich habe sehr viel gesprochen.* (dans le cas de la construction de l'allemand)
- *Moi aussi j'ai un chat qui a Augen blau.* (dans le cas du bilinguisme)

Ces tâtonnements de l'enfant sont le signe d'une intense activité intellectuelle et la preuve que le stade de la simple répétition est dépassé.

2. Des conditions pédagogiques.

Comme chaque enfant vient en classe avec un monde qui lui est propre, l'apprentissage de la langue ne peut se faire de manière uniforme pour tous les enfants de la classe. Si l'on admet que, "*en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul*" (2), il faut constater que le point de départ n'est pas le même pour chacun. **La démarche pédagogique doit donc être adaptée aux possibilités et aux capacités des enfants.** (Cette connaissance des apprenants doit servir à la programmation des enseignements).

La démarche pédagogique doit, quelle que soit l'activité, être élaborée par l'enseignant pour placer l'enfant au coeur de son apprentissage, dans une réelle dynamique de construction active de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les constantes de cette démarche sont les suivantes:

- une situation motivante articulée à un projet qui donne du sens au savoir à construire,
- une phase de recherche, de tâtonnement, d'essais et d'erreurs, où le nouveau savoir est expérimenté,
- une phase de structuration où le nouveau savoir s'intègre progressivement dans ce qui est déjà su, et s'organise logiquement,

(2) - VYGOTSKI (L.S.), *Pensée et langage*. Messidor, éditions sociales, 1985

- une phase de formulation où le nouveau savoir et sa logique sont verbalisés pour être mémorisés et transférés,
- une phase d'entraînement, de réinvestissement, d'approfondissement, où le nouveau savoir s'exerce et se stabilise,
- une phase d'évaluation.

Ces différentes phases font l'objet d'une succession de séquences appelée **unité d'apprentissage**.

3. Des stratégies favorisant la compréhension et la production.

Pour un enfant qui se trouve plongé dans la situation scolaire, et à plus forte raison dans un lexique étranger, la compréhension de ce qui se passe autour de lui est une question de survie. Il faut toujours qu'il se sente compris et cette **compréhension** doit d'abord être **situationnelle**. Il doit pouvoir trouver une réponse aux questions multiples: que se passe-t-il ? de quoi est-il question ? que dois-je faire ? qu'attend-on de moi ? Pour faciliter cette compréhension, l'adulte doit doubler son discours par son attitude, ses gestes qui soulignent et/ou expliquent, par des objets, des images qui évoquent et renforcent. L'auditif, le visuel et le vécu doivent se conjuguer pour contribuer à l'élaboration du sens.

Maîtriser progressivement la langue, c'est avoir prise sur les autres, c'est pouvoir participer à la vie sociale par des actes de langage (argumenter, convaincre, demander), c'est maîtriser l'environnement physique (nommer les choses, pouvoir les demander, les faire être malgré leur absence) et c'est aussi construire des relations, des catégories de pensée, des concepts. Aucun enseignement au sens traditionnel du mot, aucun exercice structural, aucune liste de mots ne peuvent remplacer un vécu authentique, une prise directe sur des situations diversifiées, une verbalisation de qualité. **Il est donc essentiel que l'adulte et l'enfant gèrent des situations conviviales** où il y a le temps de jouer, d'agir sur le monde, de créer, ... C'est à dire qu'il faut se garder de la "*pédagogie de la pauvreté*" qui est pédagogie de l'utilitaire et de l'immédiat, pour mettre en place des **projets concrets**, associant le dire et le faire, donnant un sens à l'action et créer des **infrastructures de parole** (réseaux de communication nombreux et variés, anticipation du projet, accompagnement de l'action par son commentaire, récapitulation rétrospective de l'action, situations porteuses de provocations pour obtenir l'expression du plaisir ou du déplaisir, situations de jeux interactifs, ...).

Toutes ces activités seront **étayées par l'adulte** qui maintient et guide l'attention, qui aide à finaliser les actions, à rappeler les buts et les acquis, à rattacher ce qu'on fait à ce que l'on sait déjà, à prévoir les conséquences de ce qu'on essaie, et qui prend en charge des éléments de la tâche hors de portée de l'enfant.

Des différences ...

A l'école, souvent le premier milieu institutionnel, l'apprentissage d'une langue diffère fondamentalement de ce qu'il est en milieu naturel où la relation duelle est la règle. Dans le cas de la langue seconde, code linguistique totalement nouveau pour la majorité des enfants, il convient de **privilégier les relations duelles et les relations avec de très petits groupes d'enfants** pour que chacun se sente personnellement concerné par ce qui s'élabore dans le groupe.

Il est essentiel aussi que le maître **s'interdise des allers et retours d'une langue à l'autre** afin de ne pas déstabiliser l'enfant dans son effort pour trouver un sens et organiser la langue qu'il apprend. Cependant il lui faut rester attentif à la verbalisation de l'enfant pour être toujours en mesure de reformuler en allemand ce qui aurait été dit en français.

Une pédagogie de **l'encouragement**, le refus de "*la pédagogie de l'impatience*" (3), et un enseignant respectant **le délai plus long** dont l'enfant a besoin **pour produire** dans la langue seconde, favoriseront des modes d'expression permettant de communiquer autrement en attendant que les mots servent l'expression. L'essentiel est de maintenir à tout prix la communication même si la langue pose problème. Après **une période de latence**, de durée variable selon les enfants mais certainement déroutante pour les maîtres habitués à une expression verbale ciblée de la part des élèves, les premières manifestations verbales émergent de leurs besoins et de leurs intérêts. Ce sont les parties visibles du système en voie de construction par tâtonnements et hypothèses.

Les premières productions sont forcément elliptiques (mots-phrases) et permettent à l'apprenant de tester ses hypothèses langagières sur autrui. Il serait donc particulièrement maladroit d'exiger des productions complètes qui éloignent du but: l'expression spontanée et la communication. L'élaboration du système se fait par une lente mise au point et des retouches successives. Si la langue seconde est présentée dans un **contexte intéressant** l'enfant, elle attirera son attention et sollicitera sa mémoire, soit pour raccrocher des représentations à une trame déjà présente, soit pour établir des relations nouvelles ou pour construire des réseaux nouveaux. Apprendre une langue nouvelle, ce n'est donc pas seulement apprendre des mots ou des expressions, mais c'est apprendre du sens, des pensées, des schémas et des représentations. Enfin, il paraît établi que l'apprentissage d'une langue seconde ne peut pas faire abstraction de la connaissance de la langue maternelle et notamment de la fonction langagière de celle-ci. Ce point dépend surtout de l'expérience de chaque enfant.

Cette autre manière de faire implique de repenser les notions de durée et de variété. Avec des **activités plus courtes** et des rotations plus fréquentes, l'attention de l'enfant sera sollicitée malgré le handicap de la compréhension. Enfin, il convient d'insister sur la nécessité de ménager des **pauses** pour laisser à l'enfant le temps d'écouter et de comprendre avec le décalage existant entre la perception du message et le traitement de l'information.

(3) TROCME-FABRE (H.), *J'apprends, donc je suis*, Les éditions d'organisation, 1987

LA PEDAGOGIE DE LA LANGUE MATERNELLE

Nous avons vu qu'il ne suffit pas que l'enfant soit dans un bain de langage pour progresser. Ce serait confondre le **langage outil** avec le **langage objet d'apprentissage**. Le bon usage d'un outil suppose que l'on ait appris à s'en servir. Une pédagogie efficace du langage suppose **des objectifs précis**.

L'efficacité implique aussi des **modalités d'échanges variées**: à deux avec le maître ou la maîtresse, en petits groupes hétérogènes ou homogènes, ou en grand groupe. Le grand groupe ne peut être privilégié car, dans ce cadre, seuls 20 à 30 % des enfants sont véritablement actifs, c'est-à-dire prononcent toujours au moins trois énoncés au cours d'une même séance. 40 % des tout-petits et encore 30 % des grands n'interviennent jamais plus de trois fois. Enfin, 20 % des tout-petits et encore 10 % des grands ne prennent jamais la parole en trois séances. Quant à la maîtresse, elle parle surtout à ceux qui parlent. 60 % des énoncés individualisés sont adressés à un nombre d'élèves compris entre trois et cinq ⁽¹⁾. Cependant, un échange en grand groupe n'est pas à exclure, car il permet de prendre conscience de l'existence du groupe-classe et de susciter des projets à ce niveau, mais il faut adapter les modalités d'échanges aux objectifs.

En croisant les modes d'utilisation du langage et les modalités des échanges, il est possible de distinguer pour le langage à l'école maternelle, trois temps au cours desquels le rôle de l'enseignant est différent et qui nécessitent tous les trois une réflexion sur les conditions de mise en oeuvre des activités. Dans une classe maternelle, il y a place pour des situations de langage spontané, des situations de langage offert et des situations de langage sollicité.

I - DES SITUATIONS DE LANGAGE SPONTANE

Au cycle des apprentissages premiers, les enfants s'expriment librement avec la maîtresse ou un autre enfant (**en situation duelle**) ou le plus souvent **en petits groupes hétérogènes** lors des ateliers. Au cours de ces activités, le développement du langage n'est pas l'objectif premier. Le **langage** est considéré dans sa fonction d'**outil** et non d'objet d'apprentissage. La richesse des échanges est fonction des possibilités des enfants mais aussi de la richesse des activités. Le maître sera surtout **un observateur** notant les comportements langagiers des enfants et ce que l'on pourrait appeler les indices de conscience linguistique des enfants.

La conscience linguistique c'est la distance que l'enfant est capable d'établir entre lui et son langage.

Selon A. Bentolila ⁽²⁾, il est possible de distinguer:

(1) FLORINA (A.), BRAUN-LAMESCH (M.-M.), BRAMAND DU BOUCHERON (G.), *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga, 1985

(2) BENTOLILA (A.), "La grande section: le chant du cygne", in: *L'école maternelle française* n° 8, mai 1990

- la conscience communicationnelle:

Il s'agit de la conscience de dire quelque chose, de le dire à quelqu'un et de devoir s'adapter aux besoins langagiers de l'autre. L'usage de deux langues dans la classe y contribue comme l'emploi du magnétophone ou les marionnettes.

- la conscience phonique:

C'est la capacité d'effectuer une analyse phonique de l'oral (les syllabes puis les voyelles et enfin les consonnes). Ce qui est capital pour l'apprentissage de la lecture : 80 % des signes correspondent à des sons. Les enfants font spontanément des observations sur les phonèmes ("On entend [i] comme Isabelle") pour peu qu'on les y entraîne à travers les chants, les comptines et des exercices spécifiques.

- la conscience lexicale:

Dès deux ans ou deux ans et demi, l'enfant sait que les choses ont un nom. En témoigne l'emploi de constructions présentatives en **ça** ("du fromage, ça!") ou en **c'est** ("C'est une vache") et de constructions appellatives ("Comment ça s'appelle?"). Mais à cet âge les mots se confondent avec les choses qu'ils désignent. C'est vers 3 ans que les signes commencent à être considérés comme des réalités autonomes ("Comment c'est rouge en allemand?"). Vers 3 ans 1/2 - 4 ans, l'enfant commence à distinguer le signifiant du signifié. Il s'intéresse, par exemple, à l'organisation du lexique, à l'homophonie ("rature, c'est parce qu'on a raté"), à la polysémie des mots (une chemise est un vêtement mais sert aussi à classer des documents). Il devient capable de définir en utilisant des synonymes ("un livre et un bouquin, c'est pareil") ou en expliquant par l'usage ("Une fusée, c'est pour..."). Il aime jouer avec les mots, faire de l'humour.

- La conscience syntaxique:

La compréhension des liens syntaxiques pose au jeune enfant des problèmes au moins aussi importants que la compréhension du vocabulaire.

Des confusions existent par exemple entre la cause et l'effet. Dans "*Quel langage en maternelle*", D.Durif ⁽³⁾ en donne un excellent exemple: "Il pleut parce que j'ai mis mes bottes bleues" (Charlotte 3 ans et 1 mois). L'égoцентризм naturel de l'enfant explique sans doute cette confusion.

La relation temporelle est plus difficile à faire comprendre: **avant, d'abord, ensuite, après, pas encore** apparaissent vers 2 ans 10 mois, mais toujours avec le sens d'"avant le moment où je parle" ou d'"après le moment où je parle". Vers 4 ans s'organise la notion d'antériorité ou de postérité par rapport à un point différent du moment de la parole.

(3) DURIF (D.), *Quel langage en maternelle*, Armand Colin, 1989

Dans le domaine des relations spatiales, l'enfant acquiert d'abord la référence à une position à l'intérieur d'un espace borné. **Dans** apparaît très tôt et s'oppose à **à** qui indique un repère ponctuel dans un espace non clos. **Sur** apparaît avant **sous** (peut-être parce que ce qui est au-dessus est immédiatement perceptible). Parmi les prépositions, certaines n'apportent en elles-mêmes ni d'indication dynamique ni d'indication statique (**à - sur - dans**): on va **à** Colmar, on habite **à** Colmar.

D'autres indiquent le lieu où l'on va (**jusqu'à, vers**). D'autres encore indiquent le lieu d'où l'on vient (**de**) et apparaissent plus tard que celles qui indiquent le lieu où l'on va. Une consigne comme "Va de la ligne bleue à la ligne rouge et de la ligne rouge à la ligne bleue" est particulièrement difficile à comprendre.

La conscience syntaxique, à proprement parler, apparaît bien après la conscience lexicale. Certaines activités peuvent la favoriser: A. Bentolila cite l'observation des liens chronologiques et de leurs marques dans un récit. Un album comme "Tout à coup" de C. Mc Naughton (Gallimard Jeunesse) permet d'attirer l'attention des élèves sur les marques de rupture dans un récit.

Aux quatre aspects de la conscience linguistique qui viennent d'être évoqués, A. Bentolila ajoute la conscience lexicale (c'est-à-dire de ce qu'est la lecture) et la conscience sémiologique (celle de l'existence de codes) mais ils concernent davantage l'écrit.

Les observations faites sur le comportement langagier des enfants et leur niveau de conscience linguistique donneront à l'enseignant la possibilité d'offrir aux élèves une parole susceptible d'enrichir leur propre discours.

II. - DES SITUATIONS DE LANGAGE OFFERT

Cette parole peut être offerte dans le **cadre de situations duelles**. Les moments d'interaction entre le maître et chaque enfant, en particulier ceux qui s'expriment le moins, sont indispensables. Laurence Lentin en avait fortement souligné la nécessité il y a quelques années⁽⁴⁾. D. Durif, dans "Quel langage en maternelle", donne des conseils judicieux sur la manière d'engager le dialogue avec un enfant qui ne parle pas en Petite Section. Elle recommande de créer un contact avec l'enfant grâce à des gestes, des regards, des sourires, des silences. Elle suggère de s'asseoir près de lui, de centrer la communication sur son corps ou un objet (un livre, une image), d'aider l'enfant à s'exprimer: un mot de lui, deux mots de l'adulte. Le discours de l'enfant est en quelque sorte "encadré" par celui de l'adulte. Le linguiste F. François, cité par D. Durif, parle de passage de l'étape "dialogique" à un discours "monologique" autonome. Lorsque l'enfant sera plus à l'aise, le maître pourra lui signaler la présence d'un camarade pour l'amener à communiquer avec lui. Bien entendu, il choisira peu à peu lui-même son compagnon de jeu.

Mais la parole du maître est offerte aussi de **manière plus collective en petits groupes hétérogènes (éventuellement en grands groupes)**. Les temps de parole offerte recouvrent tous les moments au cours desquels l'enseignant s'efforce d'apporter **des modèles** soit directement, soit indirectement par la médiation de chansons, d'histoires, de poèmes, de messages lus ou enregistrés.

(4) LENTIN (L.), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, tome 1, ESF 1976
Comment apprendre à parler, tome 2, ESF 1977

Les comptines, poèmes ou chants sont à choisir en fonction d'objectifs précis. Le texte suivant, par exemple, se prête bien à un travail sur les verbes: "*Voici ma main, elle a cinq doigts, en voici un, en voici deux, en voici trois, elle caresse, elle tape, elle gratte, elle chatouille, elle dit au-revoir, et elle s'en va*".

A partir de cette comptine, d'autres verbes peuvent être introduits: *pincer, serrer, griffer*.

Les contes dits ou les histoires lues sont aussi l'occasion d'enrichir le vocabulaire ou de faire acquérir certaines tournures syntaxiques. Certains récits construits sur la reprise d'une structure donnée sont à cet égard d'un grand intérêt. Le récit de M.W.Brown, "*Je vais me sauver*" (Flammarion) est un dialogue entre un petit lapin et sa maman entièrement fondé sur une succession de phrases introduites par si:

- *Si tu cours après moi, dit Petit Lapin, je deviendrai un poisson dans un ruisseau à truites et je nagerai loin de toi.*
- *Si tu deviens un poisson dans un ruisseau à truites, répondit sa maman, je me changerai en pêcheur et je t'attraperai.*
- *Si tu te changes en pêcheur, dit Petit Lapin, je deviendrai un rocher de la montagne, tout là-haut sur les sommets.*

L'efficacité de l'exercice suppose que la tournure soit reprise dans des situations différentes. On peut:

- imaginer une suite,
- jouer l'histoire,
- en faire un spectacle de marionnettes,
- etc...

Par ailleurs, de plus en plus, de classes disposent d'un coin-écoute où les enfants peuvent réécouter librement des histoires bien choisies.

Lors des situations de langage offert, le maître veillera à varier :

- les types de langage: raconter, expliquer, décrire, commenter
- la longueur des énoncés: phrases courtes et longues, phrases simples et complexes (ne pas se limiter à la structure sujet-verbe-complément)
- la forme des phrases: affirmative, négative, interrogative, interro-négative
- les sujets supports: s'appuyer sur le réel (ici ou ailleurs) comme sur l'imaginaire
- le vocabulaire employé (des mots courants, mais aussi, à l'occasion, plus techniques, inattendus ou amusants).

Le maître évitera de simplifier les énoncés à l'extrême, se mettant moins au niveau des enfants qu'à leur portée. Il explicitera systématiquement les mots nouveaux: "*Les marmottes entrèrent précipitamment, très vite, en se dépêchant*". C'est déjà une manière de développer la conscience linguistique.

III. - DES SITUATIONS DE LANGAGE SOLLICITE

Au cours des situations de langage offert, le maître est le médiateur d'une culture et un modèle. L'enfant n'est pas passif, mais davantage récepteur que producteur.

Pour importantes qu'elles soient, ces situations ne suffisent pas. Il convient aussi de prévoir des moments de langage sollicité pendant lesquels le maître est un **animateur** qui crée un cadre sécurisant (un petit groupe, une installation confortable), régule les échanges et veille à la participation du plus grand nombre. Les **sujets** proposés seront **susceptibles d'intéresser** une majorité d'enfants. Les **situations** seront les plus diverses possibles et **adaptées aux objectifs visés**.

Objectifs

- décrire
- formuler des hypothèses
- raconter
- argumenter
- jouer avec les mots

Exemples de situations

- une modification intervenue dans l'environnement
- interprétation des images d'un album
- contenu d'un paquet
- disparition d'une marionnette
- compte rendu d'un événement survenu en classe, à un élève qui a été absent
- rappel d'une histoire déjà entendue en vue d'une dramatisation
- invention d'une histoire pour fabriquer un livre
- résolution d'un problème technique dans le cadre d'un projet (différentes solutions possibles...)
- imiter une comptine, l'enregistrer et l'adresser aux correspondants.

Les interlocuteurs peuvent être **proches** (réunis en un même lieu) ou **éloignés** (cas de la conversation téléphonique). On n'oubliera pas, chaque fois que l'occasion se présente, de faire **réfléchir les enfants sur le langage** lui-même. La production de comptines est l'occasion de développer la conscience phonique de même que les tris de figures découpées représentant des mots qui contiennent un phonème donné, les jeux du type Pigeon vole, les jeux de familles des sons ou de memory des sons. Toutes ces activités devront bien sûr conserver un caractère ludique sous peine de devenir des exercices très formels. Les devinettes, les jeux du portrait favorisent la conscience lexicale dans la mesure où ils sont l'occasion de nommer et de définir. L'humour est aussi un bon moyen de développer la conscience lexicale : évoquer les noms amusants de personnages, jouer avec des mots, en créer de nouveaux. Les classiques activités de classement d'images séquentielles favorisent aussi la conscience syntaxique. Selon l'objectif visé, ces moments de langage pourront être liés à un atelier de fabrication (cuisine, bricolage...) mais le développement du langage sera alors la priorité.

Les **groupes** seront soit **hétérogènes**, mêlant des enfants de différents niveaux de compétence, soit **homogènes**, réunissant des enfants qui ont les mêmes besoins. Dans ce dernier cas, ils ne doivent pas rassembler plus de cinq ou six enfants désignés après observation. Il va de soi que ces groupes sont fluctuants et ne sont surtout jamais figés. Ces moments sont à préparer soigneusement de manière à aborder telle difficulté prévue avec le maximum d'efficacité.

Exemple de difficultés

Possibilités d'activités

- difficulté à formuler des questions, à employer un langage descriptif précis	jeu de devinette (l'objet mystérieux)
- difficulté à distinguer des sons	jeu de "Pigeon vole"
- difficulté à comprendre une suite de consignes	3 consignes à effectuer dans l'ordre: les enfants seront à tour de rôle les animateurs du jeu.
- difficulté à expliquer	fabriquer une recette, la transmettre à un autre groupe, analyser les résultats.

Dans la pratique, la frontière entre ces trois types de situations n'est pas étanche. Par exemple, lorsque l'objectif principal est de solliciter l'expression des élèves, le maître peut intervenir à l'occasion et introduire un mot nouveau ou une tournure nouvelle. On peut considérer qu'il y a des situations où tel ou tel mode d'utilisation de la parole est dominant.

Ce schéma de fonctionnement est valable pour la pédagogie de la langue maternelle. Pour la langue seconde, on retrouvera ces trois types de situation mais la part du langage offert sera essentielle au début de l'apprentissage. Le langage sera sans doute sollicité d'abord dans les situations rituelles comme l'appel ou le goûter. L'emploi du langage spontané serait un élément de l'évaluation des acquis.

LE LANGAGE A L'ECOLE MATERNELLE : PRESENTATION SYNOPTIQUE

	Langage spontané	Langage offert	Langage sollicité
mode d'utilisation du langage	OUTIL DE COMMUNICATION	OUTIL DE COMMUNICATION ET OBJET D'APPRENTISSAGE	
modalités des échanges	- situations duelles - situations collectives petits groupes hétérogènes	- situations duelles - situations collectives petits groupes hétérogènes (éventuellement grand groupe)	- situations duelles - situations collectives petits groupes hétérogènes ou parfois homogènes (groupes de besoin)
rôle de l'enseignant	OBSERVATEUR	MEDIATEUR ET MODELE	ANIMATEUR
conditions et mise en oeuvre des activités	- mettre en place des activités riches dont le développement linguistique n'est pas l'objectif premier. - observer et noter les comportements langagiers et les indices de conscience linguistique des enfants pour ajuster l'action pédagogique et évaluer les progrès.	- varier <ul style="list-style-type: none"> • les types de langage, • les types et les formes de phrases, • le vocabulaire, • les sujets-supports. - offrir des modèles de comportements linguistiques variés et transmettre une culture. - donner et entretenir le goût et l'envie de communiquer.	- varier les situations de communication <ul style="list-style-type: none"> • intentions de communication • nombre de participants • éloignement ou proximité des interlocuteurs - réguler les échanges et permettre la participation du plus grand nombre. - susciter la réflexion sur le langage

LA PEDAGOGIE DE LA LANGUE SECONDE EN CLASSE MATERNELLE

Nous avons noté qu'au-delà de quelques différences sur lesquelles il nous faudra revenir, **la construction de la langue maternelle** et celle de **la langue seconde** comportaient de **nombreux points communs**:

- nécessité d'un climat dans lequel l'enfant éprouve du plaisir et se sente en sécurité
- nécessité d'interactions nombreuses avec l'adulte considéré comme médiateur entre l'enfant, l'univers linguistique et les réalités extra-linguistiques
- apprentissage par essais, erreurs, rectifications successives
- apprentissage lié à des projets qui lui donnent un sens
- apprentissage dans des situations dans lesquelles l'enfant joue, agit sur le monde, crée...

La pédagogie de la langue maternelle et celle de la langue seconde en classe bilingue présentent elles aussi **quelques ressemblances**. En effet, au cycle des apprentissages premiers, la langue maternelle est tantôt utilisée comme **un outil**, tantôt comme **un objet** d'apprentissage et cette distinction vaut aussi pour la langue seconde: si ce que nous avons appelé le "*ciblage indirect*" de cette langue constitue le principe didactique de base, il est indispensable de prévoir des moments au cours desquels les acquis linguistiques que les enfants ont pu construire de façon implicite deviennent les matériaux sur lesquels portent les activités. Par ailleurs, comme en langue maternelle, il y a place pour **le langage spontané, le langage offert et le langage sollicité**, même si les proportions respectives et les modalités sont différentes.

I. LA LANGUE SECONDE COMME OUTIL ET COMME OBJET

1. La langue seconde comme outil

L'enseignement traditionnel des langues vivantes visait l'acquisition d'un stock d'unités linguistiques et de règles permettant de les combiner. Ce qui était recherché c'était un usage correct de la langue. Plus récente, l'approche communicative privilégie l'emploi approprié des mots et des tournures à la situation. Les énoncés ne sont plus dissociés de leur fonction et la connaissance du code n'est plus l'objectif premier.

La critique formulée à l'encontre de l'enseignement traditionnel a porté sur le caractère artificiel de certains échanges entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, le dialogue ci-dessous a peu de chance d'être entendu en milieu naturel:

- *Was liegt auf dem Tisch ?*
- *Auf dem Tisch liegt ein Buch.*

Dans la conversation courante, le discours est souvent elliptique. A la question posée, la réponse serait vraisemblablement "ein Buch". Mais interroger les élèves pour nommer un objet que tout le monde peut voir n'a guère de sens. Par contre, la réponse formulée serait tout à fait appropriée s'il s'agissait de deviner le contenu d'un paquet.

En classe maternelle bilingue, ce sont les **domaines d'activités** définis dans les programmes qui constituent les **domaines d'emploi de la langue seconde**. Les mots et les tournures ne sont pas introduits en fonction d'une progression préétablie mais en fonction des besoins de la communication.

Dans la classe bilingue, cette communication est facilitée si elle porte sur un projet vécu à la fois en français et en allemand (préparer un anniversaire, monter un spectacle de marionnettes, aménager un coin de jeux...). On en trouvera des exemples dans ce dossier. On peut penser que grâce au projet commun, certaines hypothèses de sens peuvent être d'emblée écartées. D'autres éléments contribuent à créer un contexte facilitant la communication : ils relèvent de l'aménagement du temps et de l'espace de la classe. C'est ainsi que les situations rituelles (habillage, déshabillage, appel, mise à jour du panneau météo et du calendrier, goûter, "heure des mamans"...) favorisent la compréhension. Il est important, par ailleurs, que la classe soit structurée en ateliers véritablement fonctionnels, les enfants y trouvant à la fois des supports d'activités et des référents facilitant la communication.

Si des projets communs sont nécessaires, il ne s'agit pas de faire systématiquement les mêmes activités en français et en allemand. Les **situations** proposées dans le cadre des projets seront **complémentaires**. Ainsi pour préparer un anniversaire, les enfants pourront réaliser la décoration avec l'enseignant d'allemand et préparer un gâteau et des jeux avec l'enseignant de français. Si les enfants devaient pratiquer régulièrement les mêmes activités, la compréhension en langue seconde serait faiblement sollicitée, les élèves s'ennuieraient sans doute et il serait impossible d'atteindre les objectifs fixés pour la fin du cycle. La **concertation** entre les deux intervenants est indispensable.

Le **rôle du maître** sera de **proposer des activités** aussi **riches et variées** que possible permettant de mettre les enfants en contact avec des énoncés aux fonctions les plus diverses. Pour qu'à travers ces activités, l'enfant construise la langue seconde, il est nécessaire qu'elles gardent leurs propres finalités et ne soient pas de simples prétextes à l'acquisition d'éléments lexicaux et de structures. Cela ne signifie pas qu'il suffit de parler à l'enfant pour qu'il s'approprie la langue seconde. Le maître aidera l'élève à la structurer peu à peu

- en offrant des modèles de langue authentique et en recourant le plus possible aux gestes, mimiques, objets susceptibles d'éclairer le sens général du message,
- en utilisant souvent une même expression ou une même structure dans des contextes variés tout en veillant à proposer progressivement plusieurs moyens linguistiques pour une situation donnée,
- en sollicitant l'expression des élèves en langue seconde par un questionnement plus ou moins ouvert ou par des propositions à choix multiples dont l'enfant reprendra un ou plusieurs éléments. Ainsi dans le cadre de la réalisation d'une fresque ayant pour thème l'eau, on pourra entendre, par exemple, "Möchtest du einen roten Fisch oder einen blauen Fisch aufkleben?",
- en reformulant en allemand des réponses effectuées en français ou en manifestant à certains moments une incompréhension: "Meinst du das? Willst du das sagen? Ist es so richtig?",

- en intégrant des réponses sous forme de mots isolés dans un discours plus élaboré,
- en portant de manière récurrente des appréciations sur le discours de l'élève, par exemple: "*ja, nein, das ist richtig, das ist falsch, du hast recht ...*" .

2. La langue seconde comme objet d'apprentissage

La construction de la langue seconde suppose aussi des moments où celle-ci est considérée comme un objet d'apprentissage. Ces **moments** devront être **courts**, vécus dans le cadre de **petits groupes** et conserver un **caractère ludique**.

Les activités porteront sur

- les matériaux sonores de la langue
- le vocabulaire
- la syntaxe

On peut citer :

- **les activités de repérage** d'un mot, d'un son dans une comptine ou un chant (lever la main quand on l'entend ou montrer une silhouette, un oiseau pour *Vogel* par exemple)
- **les activités de tris d'images** en fonction d'un son ou de repérage d'un intrus: "*Das Haus, die Maus, blau, die Frau, der Frosch*" (monosyllabes puis mots comptant plusieurs syllabes, discrimination de sons éloignés puis proches)
- **les jeux de société** permettant de réinvestir des éléments de vocabulaire : loto, dominos, memory, jeu de l'oie, jeu de Kim, jeu de familles
- **les jeux d'imitation** : les enfants regroupés autour du maître improvisent des gestes ou des attitudes suggérés par le texte d'un chant ou d'une comptine
- **les jeux de langage** s'appuyant sur **des comptines, des chansons, des poèmes et des histoires à structures répétitives** tout en évitant l'exercice structural .
A titre d'exemple, l'ouvrage d'Eric Carle, "*Die kleine Raupe Nimmersatt*" (Gerstenberg Verlag) permettrait un tel travail. On y relève des structures récurrentes comme "*fraß sich durch*", "*aber satt war sie immer noch nicht*". Ces structures pourraient être mémorisées et répétées par les élèves lors de "relectures" de ce livre. On se gardera d'un travail purement formel.
- **le rangement d'images séquentielles**, activité classique à l'école maternelle

Il est important de souligner que le vocabulaire et les structures utilisés dans ces exercices auront, d'une manière générale, été rencontrés dans **des situations fonctionnelles**, c'est-à-dire des situations dans lesquelles leur emploi répond à un besoin, **des situations dans lesquelles la langue seconde est essentiellement considérée comme un outil**.

II. LANGAGE OFFERT, LANGAGE SOLLICITE , LANGAGE SPONTANE

A l'exception des enfants germanophones ou dialectophones, les élèves fréquentant les classes maternelles bilingues ne pourront utiliser que des structures et du vocabulaire entendus à l'école ou accessoirement au contact de locuteurs, de médias allemands. La part de langage offert par l'adulte sera donc essentielle au début de l'apprentissage. Dans cette perspective, **le maître** est, comme pour la langue maternelle, **un modèle et le médiateur d'une culture**.

En langue seconde, l'élève aura l'occasion, comme en langue maternelle, de vivre des situations de langage offert par l'adulte, des situations de langage sollicité et des moments de langage spontané, mais dans des proportions et selon des modalités différentes.

1. Les situations de langage offert

La distinction devenue classique des fonctions du langage établie par le linguiste Roman Jakobson (1) constitue, pour le pédagogue désireux de confronter ses élèves à des énoncés de types variés, un cadre commode.

Si les messages remplissant une seule fonction sont rares, il est néanmoins possible de distinguer selon la fonction dominante:

- **des énoncés impressifs** orientés vers le destinataire du message (demandes, ordres, conseils)
- **des énoncés expressifs** centrés sur l'émetteur du message (manifestations de sentiments)
- **des énoncés référentiels** dans lesquels l'accent est mis sur le contexte (informations sur une situation ou une réalité)
- **des énoncés poétiques** dans lesquels le langage est considéré dans son signifiant, sa valeur rythmique ou sonore
- **des énoncés métalinguistiques** qui portent sur le langage lui-même.

a) Les énoncés impressifs

La compréhension des énoncés impressifs constitue l'objectif majeur au début de l'apprentissage.

Il s'agit d'abord **des consignes liées à la vie quotidienne de la classe**

- régler la participation des élèves, ramener l'attention et le calme (à titre d'exemple, en allemand: *Hör, hört gut zu ... Sei, seid still ... Nur zwei Kinder spielen mit der Garage...*)
- susciter une activité, un changement d'activité: *Wir gehen in den Spielsaal. Jetzt malen wir .*
- provoquer ou interdire un déplacement ou un changement de lieu: *Steh, steht auf ... Gebt euch die Hand ... Bildet den Zug ...*
- vérifier la compréhension: *Zeig mal die Augen, die Nase, den Mund ...*

(1) JAKOBSON (R.). *Essais de linguistique générale*. Collection Points, Seuil 1970, page 214

Il s'agit ensuite de consignes liées à l'organisation des activités et visant à

- indiquer le matériel à utiliser: *Wir brauchen eine Schere, ein Stück Papier und Klebstoff ..., Wir spielen mit den großen Bällen ...*
- signaler la nature des tâches à effectuer: *Du malst, ihr malt den Pilz aus...Ihr tut Erde in den Blumentopf... Gieß, gießt die Pflanzen.*
- induire l'ordre des opérations: *Zuerst ziehen wir die Schürze, das Hemd an, dann malen wir ... Zuerst decken wir den Tisch, dann essen wir den Geburtstagskuchen ...*

Ces consignes seront au début toujours formulées très simplement (*Nimm diesen Filzstift... Bring den Ball ...*) et deviendront progressivement plus complexes (*Nimm einen roten Filzstift ... Bring einen großen Ball ...*). Aux consignes isolées (*Komm zu mir ...Geh zu Maryse...*) feront suite des séries de consignes enchaînées (*Komm zu mir und bring mir deine Arbeit ... Geh zu Maryse und hol Wasser*).

Particulièrement travaillée au cours des premiers mois de contact avec la langue seconde, la compréhension de consignes, essentielles pour la réussite à l'école, fera l'objet d'un apprentissage tout au long de la scolarité à l'école maternelle. Les informations apportées par les gestes et les mimiques faciliteront la perception du sens. La compétence paralinguistique du maître et de l'élève sera sollicitée pour compenser l'insuffisance, voire l'absence de compétence linguistique de l'enfant. L'enseignant n'hésitera pas à répéter une consigne, à la dire lentement, à s'adresser autant que possible à chaque enfant individuellement lors des ateliers. La reprise de formules rituelles comme "*Gib, gebt acht, nun was Neues ...*" rendront les élèves éventuellement plus réceptifs à la nouveauté. Le maître évitera tout geste parasite susceptible de gêner la compréhension. Il sera souvent contraint de "montrer", ce qui induit un apprentissage par imitation dont il sera nécessaire de se dégager progressivement. Dans un premier temps, l'activité de l'élève est parallèle à l'activité et au discours du maître. Dans ce cas, l'enfant gère sa production en référence à un modèle externe duquel il extrait des informations utiles. Peu à peu, il conviendra de différer l'activité de l'élève par rapport à la consigne quitte à reformuler celle-ci en cours de route en cas de difficultés. Le modèle est progressivement intériorisé. Enfin, le maître tentera d'amener l'enfant à anticiper le résultat de ses actions en mettant à profit ses progrès linguistiques. La compréhension de questions comme "*Was machen wir jetzt ?, Wie machen wir das ... ?* " aideront l'enfant à ce moment-là. Lui fournir la bonne réponse dans une série de propositions parmi lesquelles il fera un choix peut être une étape dans cette démarche.

A côté des énoncés impressifs de type impératif destinés à susciter des actes, l'enfant sera confronté à des énoncés impressifs de type interrogatif impliquant davantage le recours à la parole même si l'enfant peut être amené à répondre par un geste, un signe de la tête ou une expression du visage. Ces énoncés seront abordés lorsque nous analyserons les situations de langage sollicité.

b) Les énoncés expressifs

Les énoncés expressifs ne sont pas moins fréquents dans le discours du maître que les énoncés impressifs.

L'enseignant

- évalue le travail et le comportement des élèves: *Das ist gut.... Deine Arbeit ist schön. Pierre, du bist zu laut ... Guillaume, spring schneller...*
- félicite, encourage ou manifeste sa réprobation: *bravo, toll, ganz gut ... Sei mutiger, Pierre...hum! Deine Arbeit könnte noch besser, noch schöner sein ... Nein, das macht man nicht. Nein, man wirft den Bleistift nicht durch die Klasse ...)*
- exprime des sentiments divers (joie, surprise, déception): *Da bin ich aber froh, aber glücklich ...Ich bin froh, daß du da bist ... Schade, daß du nicht kommst ...)*

L'expression des sentiments peut être explicite (*Ich bin ja ganz überrascht*) ou implicite (*Na so was*). Pour se faire comprendre, le maître s'exprimera quelquefois de manière un peu théâtrale et s'emploiera à varier les tournures. Les mimiques du maître et le ton volontairement appuyé constitueront pour les enfants des indices en phase d'apprentissage initial. Le maître se servira aussi du support fourni par les images des albums, pour faire des commentaires sur les sentiments des personnages. Le texte des livres pour enfants et les jeux de marionnettes permettront d'élargir la palette des moyens linguistiques offerts aux enfants. Chaque fois que l'occasion se présente, il verbalisera les sentiments manifestés par les enfants au cours des activités: (*Ihr seid ja froh, Das macht ja Spaß*). Bien des activités de production (mime, dessin, fabrication de masque) contribuent à consolider les acquis dans ce domaine. On pourra aussi s'exercer à dire des comptines avec des intonations différentes (*Wir sind lustig, traurig. Wir haben Angst*). On peut aussi demander aux élèves de reconnaître le sentiment simulé par le locuteur (*Er ist lustig - Er ist traurig...*).

c) Les énoncés référentiels

Les énoncés référentiels portent sur des situations vécues dans la vie de la classe ou évoquées par des albums. Leur compréhension présuppose que

- le maître ait centré l'attention de l'enfant sur l'objet de la communication (à titre d'exemple, en allemand: *Wir hören die Geschichte von einem kleinen Bären ...)*
- l'enfant dispose d'un savoir minimal sur la référence sans lequel il n'y a guère d'échange possible (on utilisera des structures comme: *Weißt du noch, was das ist ?* en montrant les objets ...)

La classe offre de nombreuses occasions pour le maître de nommer, de décrire, de raconter. Le maître alternera l'emploi de la 1ère personne et de la 3ème personne du singulier et du pluriel.

Les jeux libres, le temps d'accueil peuvent être mis à profit pour parler avec les enfants d'objets qui les intéressent:

"*Du hast eine schöne Puppe. Sie hat ein rotes Kleid an. Deine Puppe ist auch schön, sie hat ein blaues Kleid an ...*". Les moments d'habillage, de déshabillage, de goûter, l'appel, la mise à jour du calendrier, du panneau météo, le travail en ateliers offrent de multiples occasions d'exercer la fonction référentielle du langage. Quant aux histoires racontées par le maître, leur compréhension n'est possible que si les réalités qu'elles présentent sont élucidées, c'est-à-dire si le maître s'appuie sur les illustrations, éventuellement sur d'autres supports non-verbaux (accessoires, gestes, mimes, attitudes...). Le caractère redondant du texte et de l'image doit constituer l'un des critères de choix de l'album, la compréhension du sens en est grandement facilitée.

d) Les énoncés poétiques

Les chants, poèmes, comptines, dans la mesure où ils peuvent être mimés, donnent aussi au maître la possibilité d'offrir aux élèves des énoncés référentiels: une comptine comme *der Kopf ist rund* présentée dans "*Tri tra trampelfant*" ⁽¹⁾ constitue une description des parties du visage et se prête aussi à un accompagnement gestuel. Mais les reprises de sonorités et l'organisation rythmique font de ce type de textes des énoncés d'une nature particulière: les énoncés poétiques constituent le moyen privilégié d'approcher les caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue seconde. Leur mémorisation est toujours précédée d'une phase d'élucidation des mots-clés au moyen de supports non verbaux et suivie éventuellement d'une dramatisation si le texte s'y prête.

e) Les énoncés métalinguistiques

Il pourra arriver que le maître définisse un mot en ayant recours à un synonyme (*die Tiere fressen, sie essen*), une périphrase (*Die Indianer wohnen in einem Zelt.*) ou en se référant à un exemple. C'est alors la fonction métalinguistique qui est mise en oeuvre: le langage est utilisé pour parler du langage. L'enseignant aura sans doute aussi l'occasion d'employer progressivement quelques termes liés à la langue ou au langage (*Ein Wort, ein Satz, sagen, fragen, antworten,...*).

Comme en langue maternelle, la parole du maître peut être offerte de **manière collective** (en grand groupe, ou en petit groupe) mais il apparaît indispensable de réserver une place importante aux **situations duelles**, chaque enfant devant pouvoir bénéficier chaque jour de contacts personnels avec l'enseignant.

(1) *Tri tra trampelfant*. CRDP de Strasbourg, 1994, page 121

2. Les situations de langage sollicité et de langage spontané

Si la compréhension du langage oral est l'objectif essentiel en classe maternelle bilingue il serait déraisonnable d'écarter tout objectif d'expression. Celle-ci est visée dans le cadre d'une initiation à raison de deux ou trois heures hebdomadaires, elle ne peut être exclue pour des enfants qui bénéficient de treize heures de contact avec la langue allemande chaque semaine. Par ailleurs, les activités de production verbale permettront de renforcer la capacité de compréhension du jeune enfant. Le maître veillera à provoquer la parole de l'enfant dans des situations fonctionnelles liées à l'activité. Celui-ci sera amené à

- manifester verbalement sa présence au moment de l'appel: "*Ich bin da, hier, ja ...*"
- saluer quelqu'un: "*Guten Tag, Hallo, Auf Wiedersehen* "
- nommer ce que l'on mange, les parties du corps, les activités de la classe, le matériel utilisé
- décrire (formes, couleurs ...)
- situer dans le temps: *morgen, gestern, heute, am Montag, am Dienstag ... zuerst, dann, danach ..*
et dans l'espace: *vorn, hinten, oben, rechts, links, in der Klasse, im Spielraum ...*
- donner des informations sur le temps qu'il fait: "*Es regnet, es ist kalt, die Sonne scheint ...*"
- compter et associer un nombre à une quantité: "*Acht Kinder sind nicht da. Wir haben vier Bilder angemalt ...*"
- formuler une demande: "*Gib mir die rote Farbe... Ich brauche die ...* "
- exprimer une acceptation ou un refus: *ja, nein ...*
- exprimer un sentiment: "*Ich bin froh, er ist traurig ...*"
- donner un avis: "*Das ist gut, das ist nicht gut, falsch, richtig ...* "
- donner une explication.

Cette liste n'est pas limitative et peut être rapprochée aisément de celle des fonctions de la communication de R. Jakobson.



Des projets pour communiquer

Au cycle des apprentissages premiers, la construction de la langue maternelle et celle de la langue seconde supposent des expériences riches et variées ainsi que des interactions fréquentes avec l'adulte et les autres enfants. Des projets nés d'un besoin, d'un problème à résoudre constituent le cadre privilégié de ces expériences et de ces interactions. Il ne s'agit pas pour le maître de regrouper des activités ponctuelles autour d'un thème fédérateur mais d'adopter une démarche qui associe les élèves à la définition d'un objectif, au choix des moyens et à l'évaluation des résultats. Nous proposons dans ce chapitre quelques exemples qu'il est possible de développer. Leur ampleur et leur durée sont évidemment liées à l'âge des enfants. Il est évident qu'en Section des Petits, ils seront de courte durée et la part du maître sera plus importante mais, dès ce niveau, le maître confrontera les élèves à des situations qui ont un sens pour eux et favorisent la communication.

Avant d'aborder les exemples de projets, il a paru utile de rappeler sous forme de tableaux les grands principes de la pédagogie préélémentaire et de préciser les modalités de mise en oeuvre d'un projet en classe maternelle bilingue.

LA PEDAGOGIE A L'ECOLE MATERNELLE

PRINCIPES	MISE EN OEUVRE EN CLASSE BILINGUE
<p>Pédagogie de l'activité et de l'expérience</p> <p><i>"L'école maternelle est le lieu privilégié où l'enfant bâtit les fondements de ses futurs apprentissages. La variété et la richesse de ses expériences permettent à l'enfant de construire son savoir et de se préparer, par des apprentissages structurés, aux apprentissages plus systématiques de l'école élémentaire"</i></p> <p><i>" A tout niveau, les enfants doivent pouvoir observer, réfléchir, imaginer, exercer leur mémoire, élaborer un projet, tester leurs capacités, leurs connaissances et leurs actions. A l'école maternelle, tout est donc organisé pour que l'enfant agisse et participe : l'espace, le temps et les situations d'apprentissage " . (I.O. 1995)</i></p>	<p>Apprendre, ce n'est pas ajouter des informations supplémentaires, mais transformer des structures cognitives. Il s'agit de faire évoluer des conceptions grâce à l'expérience ou grâce à la confrontation de son point de vue avec celui des autres.</p> <p>Pour que l'enfant s'intéresse à une activité et qu'elle soit éducative, il faut qu'elle ait un sens pour lui. Cela suppose qu'il puisse effectuer des choix. En classe bilingue, une structure comme <i>oder</i> devrait être rapidement acquise au niveau de la compréhension et permettra à l'enfant de choisir</p> <ul style="list-style-type: none"> • son activité: <i>Möchtest du spielen oder basteln ? lesen oder malen ?</i> • les matériaux qu'il souhaite utiliser: <i>Willst du rotes Papier oder gelbes Papier ?</i> <p>Etre impliqué dans une activité signifie aussi être associé à une réflexion sur les étapes et les moyens. Là encore, il serait bon que l'enfant maîtrise rapidement quelques structures élémentaires. A titre d'exemple:</p> <p><i>Wir backen einen Kuchen . Was brauchen wir ?</i></p> <p>Une alternative peut être présentée au début: <i>Brauchen wir Zucker oder Salz ?</i>, le geste ou l'objet joint à la parole.</p> <p><i>Was tun wir jetzt , und dann und dann ?</i></p> <p>Enfin, l'enfant devrait comprendre très tôt quelques mots ou structures comme <i>es stimmt, es ist richtig, falsch, schön, das ist nicht so schön ...</i> permettant de participer à l'évaluation de ce qu'il fait ou de ce que font les autres.</p>

Pédagogie de la communication

“ C'est par la richesse de ses expériences que l'enfant apprend à mieux comprendre le langage qu'on lui adresse et à mieux parler...”

Il est conduit à s'exprimer par différents moyens de communication et, peu à peu à adapter son langage à l'interlocuteur et à la situation pour mieux se faire comprendre “ . (I.O. 1995)

Dans la classe bilingue, c'est la possibilité de communiquer qui permet de progresser dans la conquête de la langue 2.

La communication est facilitée si elle porte sur **un projet** vécu à la fois en français et en allemand : dans le champ des sens possibles d'un message, certaines hypothèses peuvent être d'emblée écartées.

D'autres éléments facilitent la compréhension:

- **les rites** institués au sein de la classe (l'appel, la mise à jour du calendrier, le goûter...)

- **l'aménagement de l'espace** en ateliers fonctionnels où l'enfant trouve des supports d'activités et le maître les référents contribuant à la perception du sens. Le recours important aux codes extra-linguistiques (le geste, la mimique) doit permettre de pallier l'insuffisante maîtrise de la langue 2.

L'enseignant d'allemand s'exprimera exclusivement dans cette langue mais acceptera dans un premier temps que l'enfant réponde en français et utilise cette langue pour s'adresser à ses camarades.

Pédagogie des situations

“ Dans la mesure où toute séquence pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétation et d'action, elle relève toujours de plusieurs domaines d'activités sinon de tous. Pour l'enseignant, ces divers domaines sont éclairés par ses connaissances disciplinaires. En organisant les activités, il aura donc soin de définir des dominantes en fonction de l'objectif retenu ”. (I.O. 1995)

Une situation est le cadre dans lequel se construisent les apprentissages. Elle est caractérisée par

- **des éléments qui motivent l'activité** de l'enfant et le **mettent en projet** (possibilité de formuler des choix, de réfléchir sur les moyens, d'être associé à l'évaluation).
- **des consignes** qui donnent un but, constituent des obstacles à vaincre
- **des matériaux**
- **des objectifs**

Ces situations sont liées

- aux **rites de la classe** : l'appel ou la mise à jour du calendrier sont des situations d'apprentissage.

exemples :

l'appel

développement de la conscience de soi
développement de la conscience d'appartenir à un groupe
occasion de compter
occasion de lire les noms des absents

mise à jour
du calendrier

structuration du temps
lecture
mathématiques

- **à l'aménagement de l'espace:**

Les coins permanents sont des pôles d'intérêt et offrent des possibilités d'apprentissage.

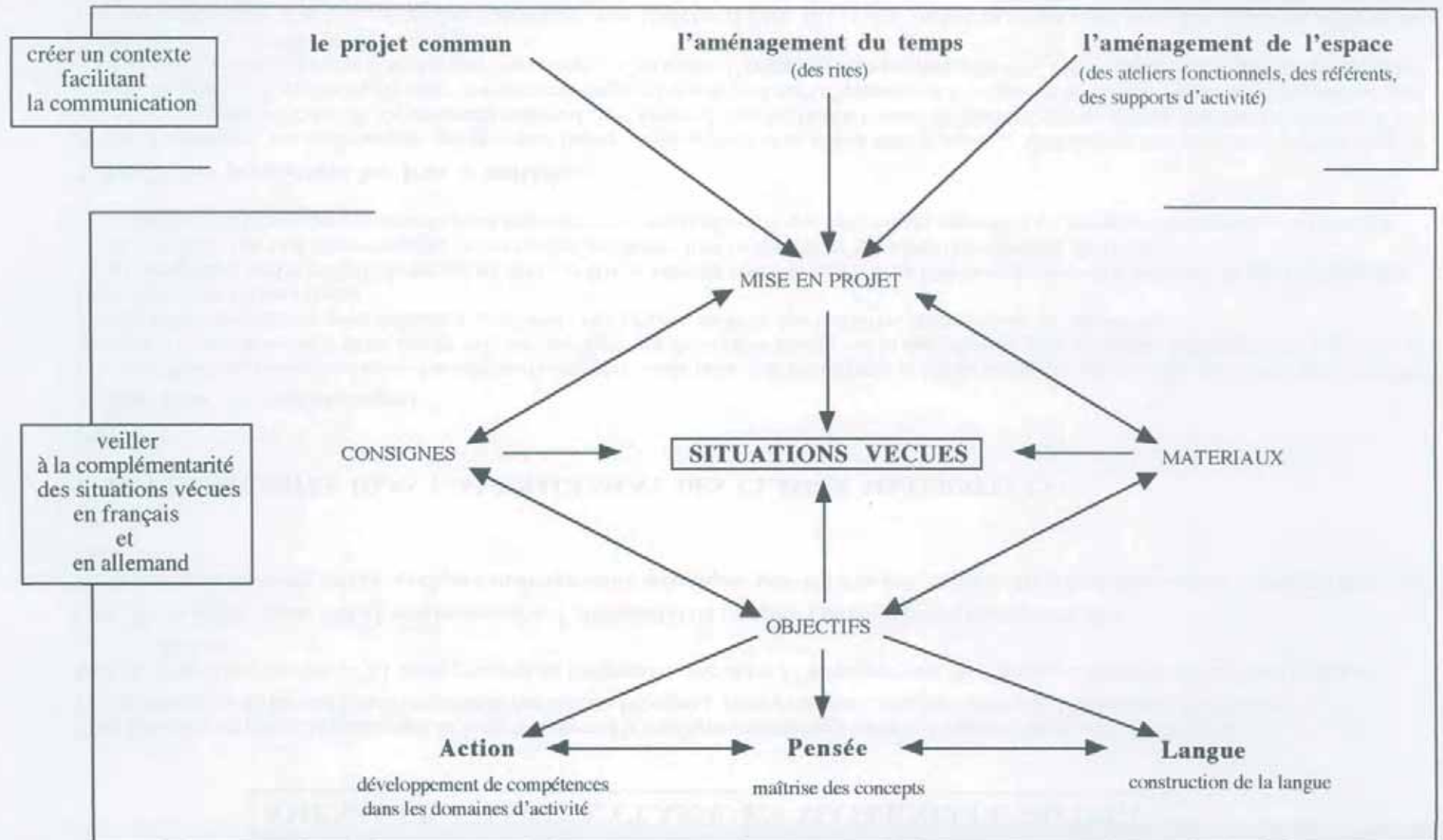
exemple:

coin cuisine

développement des compétences motrices
langage
lecture
notion de mesure

- **à un projet** (fabriquer un livre ou un jeu de société, monter un spectacle, installer un coin épicerie...)

L'ENFANT AU CENTRE DES APPRENTISSAGES EN CLASSE MATERNELLE BILINGUE



AMENAGER L'ESPACE CLASSE EN MATERNELLE BILINGUE

Pour être mise en place, la pédagogie de l'école maternelle implique un aménagement de l'espace classe adapté et réfléchi. En observant les différents fonctionnements des classes bilingues, nous pouvons distinguer deux cas d'utilisation des locaux:

Cas A. Une classe ne sert qu'à l'enseignement de l'allemand, une autre à l'enseignement du français. Ce sont les enfants qui changent de lieu.

Cas B. La même classe sert à l'enseignement de l'allemand et du français. Les enseignants changent de lieu.

Selon le fonctionnement retenu, quelques aménagements spécifiques peuvent être mis en place. Ils seront présentés en deuxième partie de ce chapitre.

I. LES CONSTANTES DANS L'AMENAGEMENT DES CLASSES MATERNELLES

Prévoir

1. Une zone de regroupement

Elle doit être fonctionnelle, facile d'accès, suffisamment vaste pour que les enfants et les enseignants soient assis, qu'ils se voient (bancs, chaises, éviter les enfants assis sur le sol, sur des tapis ou des coussins). C'est là que chaque jour et même plusieurs fois par jour, le groupe classe se retrouve pour échanger, construire des projets, écouter des histoires, mettre à jour le calendrier...

Dans cette zone il faut prévoir:

- a) une grande surface d'affichage qui ne doit pas être le tableau noir (lui réserver sa fonction de support d'écriture, de piste graphique).
- b) une table (ou tout autre support) pour exposer, présenter tout ce qui est utile au bon déroulement du projet.
- c) un bac (ou tout autre contenant) pour regrouper les objets affectifs que les enfants apportent de la maison (nounours, voitures,...).

2. Des coins permettant les jeux d'imitation

A titre d'exemples: cuisine, poupée, garage, marchande, déguisement avec grand miroir mural,... Certains de ces coins sont permanents ou introduits progressivement. L'équipement matériel doit varier d'une section à l'autre et souvent même durant une année scolaire. Cela permet de relancer l'intérêt ou de viser des apprentissages plus précis. Leur fréquentation n'est pas réservée aux moments d'accueil, il peut y avoir des activités libres ou dirigées par l'enseignant. Ces coins d'imitation doivent être attirants, esthétiques, ordonnés (mettre en place des règles et des possibilités de rangement).

Il serait souhaitable que le coin cuisine soit utilisé, non seulement pour des jeux d'imitation, mais aussi pour une véritable activité de cuisine. Pour ce faire, il faut y placer de vrais ustensiles.

3. Un espace ateliers

Certains sont permanents, les autres varient selon les apprentissages, les objectifs de l'enseignant. Un groupe de tables peut avoir plusieurs fonctions, l'essentiel est que le matériel nécessaire soit rangé près de ces tables grâce à un système de chariots, par exemple.

a) Des ateliers permanents

- la peinture

Cet atelier se situe près d'un point d'eau, près du tableau, d'une piste graphique. Les enfants doivent pouvoir y travailler sur des plans verticaux et horizontaux. Le matériel est varié pour permettre de nombreuses techniques. Du papier de formats très différents est rangé près de cet atelier. Prévoir un système de fixation des feuilles pour que l'enfant soit rapidement autonome.

- la bibliothèque

C'est un lieu bien éclairé, calme, confortable, intime. Il y faut des bacs et des présentoirs pour ranger des albums, des documentaires, des revues, des catalogues, des magazines, des journaux, des annuaires, des albums de photos de classe... Dès la Petite Section, il est important de veiller à la diversité des écrits. Il est possible d'y ajouter un coin écoute avec des livres-cassettes du commerce ou des albums enregistrés par l'enseignant.

- le coin graphisme

Il est le lieu d'activités tantôt libres, tantôt dirigées avec des supports et des scripteurs variés (et renouvelés), un fichier graphique, des images inductrices (reproduction de tableaux, photographies, publicité...)

- le coin écrivain

Il est le complément du coin graphisme en Section des Grands avec une machine à écrire (un minitel avec imprimante ou un ordinateur si possible), du papier de différents formats, des outils scripteurs variés, des lettres transfert, des normographes, des enveloppes, un fichier de mots ou expressions déjà rencontrés...

- le coin expérimentation, manipulation

Le matériel est très variable d'une section à l'autre et durant une année scolaire. Voici une liste d'activités possibles: manipulation de graines, eau, sable, expérimentation avec des balances, des instruments de mesure, des jeux technologiques, un coin nature, des élevages, ...

- l'espace marionnettes

Les enfants jouent derrière un castelet ou non, avec des marottes, des marionnettes fabriquées ou achetées .

b) Des ateliers liés au moment de la journée, au projet

- jeux éducatifs (puzzles, mosaïques, jeux de société du commerce ou fabriqués par les enfants)
- activités manuelles (découpage, collage, modelage, perles ...)
- jeux de construction

4 Des zones d'affichage

a) zone d'affichage destinée aux parents (près de la porte ou dans le couloir selon la configuration des lieux).

C'est là que l'on apposera:

- des affiches pour donner des informations (sorties, spectacles), pour demander du matériel, une participation, ...
- des panneaux rappelant la vie de classe, faisant connaître et partager le projet.

b) zone d'affichage dans le coin regroupement

Il y aura:

- tout ce qui est utile pour vivre le projet (échancier, relevé des tâches, supports visuels, affiches, lettres...),
- tout ce qui permet d'acquérir la notion de temps (calendriers, frises, anniversaires ...),
- des éléments météorologiques,
- ce qui permet à la classe de vivre: les référents (dictionnaire), poésies, comptines, ateliers...

c) affichage de reproductions d'oeuvres d'art, de travaux d'enfants

Cet affichage est à changer très régulièrement.

Tous ces aménagements sont évolutifs selon la section et le moment de l'année.

Ainsi en Section des Petits:

- prévoir encore quelques zones de repos, d'isolement pour répondre au mieux au rythme biologique de chacun,
- réserver des espaces de circulation plus larges,
- donner plus d'importance aux coins de jeux d'imitation,
- privilégier les gros jeux de construction.

II. AMENAGEMENTS PARTICULIERS

	Cas A La classe ne sert qu'à l'enseignement de l'allemand	Cas B La classe sert à l'enseignement des deux langues
zone de regroupement	On y trouvera les calendriers, la météo en allemand, l'affichage des poésies, des comptines, de quelques éléments (affiches, photos, documentaires) rappelant les tâches du projet à exécuter en allemand.	La zone de regroupement sera unique mais l'affichage sera nettement séparé dans les deux langues (il sera toujours possible de trouver un moyen original pour matérialiser la séparation). Du côté français, on écrira le projet, toutes les tâches nécessaires à sa réalisation, qu'elles soient faites en français ou en allemand. Du côté allemand, on rappellera le projet, la ou les tâches spécifiques par de l'écrit complété par des dessins et des illustrations.
coins de jeux d'imitation	Les coins de jeux d'imitation seront les mêmes que ceux fonctionnant dans la classe de français	Ces coins fonctionneront de la même façon. Cependant l'enseignant de français qui utilise des référents écrits pour faire fonctionner le coin, devra les présenter sous forme de fiches ou dans des classeurs et ne pas les afficher sur le mur du coin de jeux.
espace ateliers	A part "le coin écrivain", tous les autres ateliers auront le même statut qu'en français. La bibliothèque ne sera pas réduite au minimum. Tous les genres (albums, documentaires, revues, magazines, catalogues) seront présents dans la langue allemande.	Tous les ateliers seront présents. Certains seront plus ou moins utilisés selon la langue d'enseignement.
zone d'affichage	Les informations aux parents seront écrites en allemand, les enfants pourront y ajouter des illustrations. - pas de changement pour l'affichage dans le coin regroupement et pour l'affichage des réalisations des enfants - prévoir aussi des affiches allemandes. Elles peuvent être touristiques, informatives (expositions, manifestations culturelles diverses), publicitaires ou rappeler les fêtes et traditions allemandes.	- pour les parents Il ne faudra pas surcharger cette zone, donc faire le choix des informations indispensables. Une zone sera réservée à chaque langue. - au coin regroupement Les productions d'enfants, les affiches, reproductions d'oeuvres d'art seront regroupées par thème sur l'espace qui restera libre.

Un aménagement fonctionnel, bien pensé d'une classe contribue à mettre en place une pédagogie maternelle dynamique et efficace.

LE PROJET EN CLASSE BILINGUE

LE PROJET	L'ENFANT	LE MAITRE	EN CLASSE BILINGUE
<p>Naissance du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser la situation - définir un projet - inventorier les tâches - s'organiser dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> - prend la parole, écoute l'autre - fait des propositions - situe les étapes du projet dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> - suscite une réflexion - fait des suggestions - fait émerger un problème, un besoin - distribue la parole - fait une synthèse des apports - note les possibilités sur un tableau - renvoie à des repères (calendrier, ...) 	<p>L'enseignant de français discute du projet avec les enfants après s'être concerté avec l'enseignant d'allemand.</p> <p>Les deux maîtres choisissent les parties du projet à mener dans chacune des deux langues et restituent les décisions aux élèves.</p>
<p>Mise en oeuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> - se répartir les tâches - rechercher les moyens adaptés aux objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - imagine, crée des histoires, des situations, des objets, ... - prévoit des tâches, des outils, des matériaux - résoud des problèmes à sa portée - coopère avec ses camarades 	<ul style="list-style-type: none"> - organise le travail en ateliers - aide à la résolution des problèmes - rappelle l'acquis antérieur - renvoie à des situations analogues déjà rencontrées - parfois montre comment il faut s'y prendre - évite l'enlisement dans une difficulté ou un problème trop complexe - repère les contenus abordés à travers le projet - met en place des ateliers périphériques non directement liés au projet, en veillant à ce que l'ensemble des domaines d'activités soit abordé au cours d'une période donnée. Toutes les activités de la classe ne peuvent être liées au projet. 	<p>Liées à un même projet, les activités conduites en français et en allemand sont complémentaires: la même activité n'est pas pratiquée dans les deux langues.</p> <p>En allemand, l'activité de l'enfant, d'abord parallèle au discours du maître, sera progressivement différée par rapport à la consigne, celle-ci étant reformulée en cas de besoin.</p> <p>Peu à peu le maître amènera l'enfant à anticiper le résultat de ces actions. Pour cela il questionnera à l'aide de structures récurrentes comme " <i>Was machen wir jetzt ? Wie machen wir das ?</i> " .</p>
<p>Bilan</p> <ul style="list-style-type: none"> - confronter ce qui a été projeté et ce qui a été réalisé - éventuellement imaginer des prolongements 	<ul style="list-style-type: none"> - donne un avis - argumente 	<ul style="list-style-type: none"> - suscite les réactions des enfants - veille à l'expression du plus grand nombre 	<p>Le bilan global sera fait en français, ce qui n'empêche pas qu'une évaluation ponctuelle soit faite en allemand en cours de projet lorsque le niveau linguistique le permet.</p>

Section des Petits
mois d'octobre
durée : une semaine

FETER UN OU DES ANNIVERSAIRES

DEROULEMENT DU PROJET	COMPETENCES	ATELIERS PERIPHERIQUES (non directement liés au projet)	COMPETENCES						
<p>NAISSANCE DU PROJET Après avoir fait le tableau des anniversaires, on constate qu'un ou plusieurs enfants vont avoir leur anniversaire ce mois ...</p> <p><u>Inventaire des possibilités</u> pour faire une fête (à faire en français avec les enfants)</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un gâteau - décorer la classe - faire un ou des cadeaux - mettre des lumières - faire des jeux - apprendre un chant <p><u>Définition du projet</u> <u>Inventaire et répartition des tâches</u> Les enseignants choisissent les activités à mener dans chacune des langues. Lors de la concertation, ils restituent les décisions aux enfants. L'échéancier peut être donné en français, cela facilitera la compréhension lorsque l'enseignant d'allemand démarrera les séquences. Tout autre manière de démarrer un projet est envisageable, en fonction du degré de maîtrise de la langue 2 par les enfants.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">français</td> <td style="width: 50%;">allemand</td> </tr> <tr> <td>- faire un gâteau</td> <td>- décorer la classe</td> </tr> <tr> <td>- organiser des jeux</td> <td>- faire des cadeaux</td> </tr> </table>	français	allemand	- faire un gâteau	- décorer la classe	- organiser des jeux	- faire des cadeaux	<ul style="list-style-type: none"> > participer à un projet, le mener à son terme en en connaissant l'objet > se situer dans le temps > prendre la parole, écouter l'autre, coopérer > acquérir le début de la comptine numérique (3-4) > associer une quantité de doigts, de bougies à un nombre 	<p>Les activités proposées dans le cadre des ateliers périphériques peuvent être menées soit en français, soit en allemand.</p>	
français	allemand								
- faire un gâteau	- décorer la classe								
- organiser des jeux	- faire des cadeaux								

<p>Echéancier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - une semaine, décider de la date de la fête. - matérialiser la durée sur une bande semaine avec gommettes, curseur - l'enseignant écrit sur une affiche la liste des activités retenues. 	<p>> découvrir une fonction de l'écrit (mémoire du groupe)</p>		
<p>MISE EN OEUVRE</p> <p><i>En français</i></p> <p>1. <u>Faire un gâteau</u> <i>Lecture, activités manuelles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rassembler des livres, des revues, des journaux avec des recettes (enfants et enseignant) - lister les ingrédients - se les procurer en allant les acheter ou en disant à chaque enfant ce qu'il doit apporter sur un billet destiné aux parents - confectionner le gâteau <p>2. <u>Faire des jeux</u> <i>Langage, mathématiques, activités manuelles, éducation physique et sportive</i></p> <p>L'enseignant propose à la classe ou à des petits groupes de faire plusieurs jeux.</p> <p>Les enfants choisissent ceux qui seront faits pendant la fête.</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeu du téléphone - jeu du chef d'orchestre - jeu de kim <p>La classe rassemble et prépare le matériel.</p>	<p>> reconnaître le type de texte recette</p> <p>> utiliser à bon escient le nom des ingrédients et les verbes d'action entrant dans la fabrication de la pâte</p> <p>> reformuler l'ordre des actions</p> <p>> manipuler les ustensiles, les ingrédients</p> <p>> remplir, transvaser</p> <p>> utiliser une mesure référence (verre - gobelet)</p> <p>> comprendre et respecter une règle de jeu</p> <p>> désigner un jeu par son titre</p> <p>> exprimer un choix</p> <p>> trier le matériel nécessaire</p> <p>> découper, coller, assembler, peindre...</p>	<p>Graphisme: entraînement à des techniques et à l'utilisation d'outils comme le pochoir et l'éponge</p> <p>Jeux d'imitation : garage poupées</p> <p>Coin livres en ayant soin d'y ajouter des documentaires avec des recettes</p>	<p>> appliquer une technique</p> <p>> coopérer avec les autres et dialoguer dans une situation de jeux</p> <p>> identifier un type de texte</p>

<p>En allemand</p> <p>1. <u>Décorer la classe</u> <i>Langage, mathématiques, activités manuelles</i> - faire des guirlandes de trois couleurs. Ce peut être des bandes de papier à franger sur les deux côtés. - assembler les bandes en déterminant et en réalisant une alternance de couleurs.</p> <p>2. <u>Faire un cadeau</u> <i>Mathématiques, graphisme</i> L'enseignant apporte le modèle d'un objet qui nécessitera la réalisation d'un élément par chaque enfant (ex: une grande fleur avec autant de pétales que d'enfants). Pour réaliser le pétale, donner un gabarit, faire choisir un matériel spécifique (tissu- feutrine...) ou un papier cadeau qui pourra servir d'inducteur à du graphisme</p>	<p>> utiliser le lexique des couleurs choisies > comprendre et utiliser un verbe d'action: découper - <i>ausschneiden</i> > savoir se servir de ciseaux > maîtriser un algorithme simple > comparer des grandeurs</p> <p>> trier le matériel nécessaire, le nommer > utiliser un gabarit pour découper > reproduire des signes découverts sur le papier cadeau > agencer tous les éléments pour le produit final</p>	<p>Jeux au sol: construction, briques lego</p> <p>Mathématiques: jeux d'encastrement premiers puzzles</p> <p>Activités manuelles: modelage</p>	<p>> réaliser une production en fonction d'un désir, en découvrant les possibilités des matériaux</p> <p>> reconnaître et percevoir des formes</p> <p>> éprouver les possibilités d'intervention sur un matériau</p>
<p>BILAN Si la fête est réussie, c'est que toutes les tâches ont été bien exécutées. Reprendre la même démarche périodiquement en regroupant des anniversaires. En fonction des acquisitions des enfants, y introduire des variables.</p>			

MISE EN OEUVRE

En français:

- Lit + accessoires

• Exploiter les connaissances des enfants en cherchant ensemble ce qu'il faut pour coucher la poupée (lit, landau, couffin) et lister les accessoires pour faire le lit (matelas, oreiller, draps, couverture, couette...)

Rassembler le matériel avec l'aide de l'enseignant et des parents.

• Faire une lettre pour demander ce qu'il nous faut. Si le matériel est là, apprendre à faire le lit en respectant l'ordre des actions.

• Décorer le drap du dessus dans sa partie supérieure et la taie d'oreiller dans un angle (par exemple) en réalisant un motif qui sera reproduit avec des peintures sur tissu.

- Faire la toilette

• Même démarche que précédemment pour lister le matériel.

• Trier ce qui est apporté par les enfants (savon, lait, parfum, coton...), nommer.

• Comparer les savons entre eux, leur emballage, leur odeur...

• Apprendre à faire les actions de la toilette dans l'ordre en les verbalisant (savonner, rincer...)

• Réaliser une suite d'images séquentielles qui servira de référent et sera affichée dans le coin poupée.

• Décorer du tissu éponge pour assortir les serviettes, le gant, la sortie de bain ou utiliser les initiales du prénom (s'inspirer des modèles du commerce, des catalogues...)

> exprimer ses représentations sur un acte connu de tous: le coucher

> acquérir un vocabulaire spécifique

> respecter la chronologie des actions

> découvrir l'écrit dans sa fonction de communication

> préparer un motif graphique de décoration avec comme inducteur soit des signes connus, soit des tissus...

> utiliser une technique d'impression et des matériaux moins courants.

> identifier des propriétés des objets en les comparant et en choisissant des critères

> identifier par les sens (l'odorat)

> apprendre un vocabulaire spécifique et adapté

> découvrir la fonction mémoire de l'écrit et s'en servir

> rechercher des signes graphiques sur des supports variés, les agencer

> découvrir la fonction et la typographie de la première lettre d'un mot.

Bibliothèque:

découverte de l'album d'Alessandrini (J.)

Ourson Pluche a un peu froid, Grasset-Jeunesse.

Cet album est très riche en inducteurs graphiques.

Mathématiques:

jeux de société

Education sensorielle:

jeu de Kim pour reconnaître des odeurs diverses

Lecture:

jeux de loto à fabriquer à partir des emballages de savon et de tous les indices écrits qui s'y trouvent.

Activité manuelle:

apprentissage d'une technique: drawing-gum (par exemple)

> découvrir un album dans ses utilisations multiples

> correspondance terme à terme

> dénombrer

> lire la règle

> respecter la règle

> reconnaître les constellations de 1 à 4 sur un dé

> identifier par les sens (l'odorat)

> savoir associer deux signes identiques en prélevant des indices

> éprouver les possibilités d'un matériau

En allemand

- Avoir des vêtements pour habiller la grande poupée apportée par l'enseignant.

Un objectif d'apprentissage sera de savoir mettre les habits en cohérence avec le temps qu'il fait dehors.

- Faire un travail sur la météo, associer des symboles à chaque type de temps.
- Découper des vêtements dans des catalogues, les trier selon le critère temps et réaliser des grands panneaux mémoire associant symbole du temps et vêtements.
- Connaître le vocabulaire des vêtements les plus courants et surtout ceux de la saison où se réalise le projet.
- L'enseignant apporte un grand nombre de tissus (lainage, coton, velours, nylon...): les trier, les associer aux vêtements découpés et collés sur de grandes affiches.

Demander aux enfants de choisir les habits qu'ils veulent pour la poupée, les retrouver sur les panneaux.

Se poser la question: Qui va les faire?

(des parents ?, des Atsem?)

S'il faut demander de l'aide pour la couture, faire une affiche qui sera écrite en allemand par l'enseignant, les enfants y ajouteront les découpages, collages des vêtements choisis.

Les habits étant réalisés:

- apprendre à habiller la poupée
- s'entraîner aux différents systèmes de fermeture (fermeture-éclair, boutons-pressions, scratch, lacets...)

> acquérir du vocabulaire spécifique sur la météo

> savoir apprécier le temps qu'il fait en l'observant

> savoir découper

> acquérir le vocabulaire relatif au nom des vêtements

> trier selon la matière, l'épaisseur..

> découvrir la fonction de communication d'une affiche

Graphisme:

reproduire des graphismes trouvés sur des tissus

Mathématiques:

comparer des grandeurs en partant des tailles des enfants entre eux par rapport à celle de la poupée.

classer du plus petit au plus grand ou inversement.

Technologie:

fabrication d'une girouette ou d'un moulin à vent comme instrument "scientifique" de l'observation du temps qu'il fait.

> reproduire un modèle en variant les techniques et les supports

> comparer des grandeurs

> utiliser une mesure-référence

> se servir d'un schéma

> faire fonctionner des mécanismes simples.

<p>- acquérir des verbes d'action (enfiler, mettre, fermer) et réinvestir un vocabulaire relatif au schéma corporel.</p>			
<p>BILAN</p> <p>Jouer, faire fonctionner le coin-poupée, voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - si le matériel est suffisant, bien adapté. - si les apprentissages des actions à faire sont acquis (pour l'habillement, le lit ou la toilette). <p>Selon le bilan, des référents, des aide-mémoire à afficher dans le coin de jeu seront peut-être nécessaires en français.</p>			

Section des Moyens
durée: 15 jours

INSTALLER UN STAND DE FRUITS ET LEGUMES

DEROULEMENT DU PROJET	COMPETENCES	ATELIERS PERIPHERIQUES (non directement liés au projet)	COMPETENCES
<p>NAISSANCE DU PROJET Les élèves sont allés au marché, ont découvert les fruits et légumes. Pourquoi ne pas installer un stand dans la salle de classe pour jouer à la marchande ?</p> <p><u>Définition du projet et inventaire des tâches.</u> L'inventaire est fait en français avec les enfants puis, en concertation, les deux enseignants se répartissent les tâches. L'enseignant écrit la liste des activités projetées sur une affiche</p> <p><i>En français:</i> - fabriquer des porte-monnaie - confectionner des paniers - réaliser des écriteaux pour indiquer les prix</p> <p><i>En allemand:</i> - fabriquer et décorer le stand - fabriquer et peindre les fruits et légumes</p>	<ul style="list-style-type: none"> > prendre la parole, écouter l'autre > prévoir des tâches, des outils, des matériaux > participer à un projet dont on connaît l'objet > se situer dans le temps proche > exprimer le temps (temps des verbes, adverbess, vocabulaire approprié) > découvrir une fonction de l'écrit (mémoire du groupe) 	<p>Les activités proposées dans le cadre des ateliers périphériques peuvent être menées soit en français, soit en allemand.</p>	

MISE EN OEUVRE			
<p>En français:</p> <p>1. <u>Confectionner un porte-monnaie</u> <i>Activités manuelles, langage, lecture</i> - réaliser le porte-monnaie en s'aidant d'une fiche technique expliquant le pliage.</p> <p>2. <u>Fabriquer les écriteaux de prix</u> <i>Découpage, mathématiques</i> - réaliser les écriteaux - indiquer le prix au moyen d'une constellation de dominos - découper des images de fruits et légumes dans des catalogues de jardinage, les coller.</p> <p>3. <u>Fabriquer des paniers</u> <i>Activité manuelle, graphisme</i> - à partir de matériaux fournis (boîtes, ficelle, carton...) fabriquer des paniers solides - décorer les paniers en s'aidant éventuellement du répertoire graphique</p> <p>En allemand :</p> <p>1. <u>Décorer le stand</u> <i>Activité manuelle, mathématique</i> - décorer les casiers et l'auvent avec des gommettes géométriques en respectant un algorithme (ex: un triangle, deux carrés, trois ronds...)</p> <p>2. <u>Fabriquer les fruits et légumes</u> <i>Activité manuelle, peinture</i> - travailler la pâte à sel pour faire des fruits et des légumes - les peindre</p>	<p>> lire et utiliser une notice de fabrication > utiliser une technique simple, le pliage > expliquer</p> <p>> tracer un rectangle à l'aide d'un patron > découper le rectangle > reconnaître et reproduire les premières constellations de dominos > découper et coller une image</p> <p>> utiliser des matériaux variés > découper, assembler > élaborer un projet individuel et le mener à terme > reproduire des formes, des modèles</p> <p>> reconnaître globalement des petites quantités > associer un nombre à une quantité > nommer les formes géométriques > comprendre et appliquer une consigne > appliquer une technique > copier une forme > discerner des analogies, des différences (formes, couleurs...) > manier le pinceau > nommer les fruits et légumes, les couleurs</p>	<p>Mathématiques: - jeux de règles: les pommiers (1), dominos (entraînement), associer une constellation au nombre de fruits ou de légumes (1 à 4)</p> <p>Jeux d'imitation: - garage avec parcours - poupées à habiller selon la météo</p> <p>Bibliothèque: - lecture libre</p> <p>Peinture: - patatogravure: remplir des carrés qui, juxtaposés, formeront une composition collective - varier la pression, constater les effets</p> <p>Jeux de règles: - puzzles - mémoire des fruits et légumes</p> <p>Jeux de construction: - legos</p> <p>Graphisme: - remplir les compartiments d'une feuille divisée en six parties avec des signes graphiques différents et à la plume</p> <p>Peinture au pochoir: - composition avec des fruits</p> <p>Langage au coin cuisine: - faire une salade de fruits</p>	<p>> reconnaître des premières constellations sur des dés > comprendre la notion d'équivalence</p> <p>> suivre un itinéraire > suivre une consigne</p> <p>> choisir un album > comprendre un récit</p> <p>> utiliser une technique d'impression > éprouver les possibilités d'intervention sur un matériau > comprendre les expressions relatives à l'espace (<i>oben, unten, neben</i>)</p> <p>> utiliser sa mémoire en situation de jeu</p> <p>> assembler, élaborer un projet individuel</p> <p>> reproduire des formes > utiliser la plume</p> <p>> appliquer une technique</p> <p>> utiliser des outils: éplucher, couper > nommer les fruits > comprendre des verbes d'action</p>

<p>BILAN</p> <p><i>En français</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que toutes les tâches fixées ont été réalisées? L'enseignant relit la liste.- Qu'avons-nous appris à faire ?- Qu'est-ce qui était difficile ?- Que faire maintenant ? Jouer..... <p><i>En français</i>, dicter des listes à la maîtresse, faire rapporter les fruits et légumes demandés par un camarade. Introduire une balance.</p> <p><i>En allemand</i>, jouer avec l'enseignant qui offre des structures variées en s'appuyant sur les informations données par le contexte (gestes et objets)</p>	<ul style="list-style-type: none">> prendre la parole, écouter l'autre> donner un avis > dicter une liste à l'adulte> identifier quelques mots en s'aidant d'un affichage de référence> approcher la notion de mesure > utiliser des formules de salutation, de remerciement, répondre à la question: "Was möchtest du ?" par un nom de fruit ou de légume...> comprendre le vocabulaire et les structures couramment utilisés pour faire des achats	
---	---	--

FAIRE UN ALBUM

DEROULEMENT DU PROJET	COMPETENCES	ATELIERS PERIPHERIQUES (non directement liés au projet)	COMPETENCES
<p>NAISSANCE DU PROJET Plusieurs situations peuvent motiver un projet de création d'un album :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en texte et images une histoire inventée par la classe pour en garder une trace - transformer un album qui a plu à la classe et ainsi en faire un nouveau en: <ul style="list-style-type: none"> • inventant une suite de l'histoire ou ce qui la précède • changeant l'un ou l'autre personnage ou des événements • y intercalant un passage • faisant se croiser plusieurs histoires • ... <p>PROJET A: CREER UN ALBUM A PARTIR D'UNE HISTOIRE INVENTEE DANS LA CLASSE <u>Inventaire des tâches</u> (à faire en français avec les enfants) puis concertation entre les deux enseignants. Ecrire sur une affiche toutes les idées des enfants pour répondre à la question: Que faut-il pour faire un album?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. inventer une histoire 2. faire des dessins, des illustrations 3. mettre en page 4. réaliser une couverture 	<p>> prendre la parole, écouter l'autre > participer à un projet dont on connaît le but > découvrir toutes les fonctions de l'album pour être capable d'en faire un > ouverture culturelle à l'art</p>	<p>Les activités proposées dans le cadre des ateliers périphériques peuvent en règle générale être menées soit en français, soit en allemand.</p>	

Les tâches 1, 3, 4 seront réalisées en français et la tâche 2 en allemand. L'enseignant d'allemand aura comme souci au cours des ateliers périphériques de travailler avec de nombreux albums les notions de page, de couverture et la fonction du titre, de la pagination, des illustrations et du texte. (voir compétences en lecture)

MISE EN OEUVRE

En français :

- Inventer une histoire

Expression orale: construction d'un récit

• Donner aux enfants des inducteurs pour construire l'histoire soit collectivement, soit en groupes avant une mise en commun. Les inducteurs peuvent être des objets, des personnages, des images, des situations avec des débuts de phrases...

Le texte sera écrit par "la dictée à l'adulte".

- Mettre le texte en page (typographie et découpage du texte en fonction des illustrations préparées par les enfants en allemand.)

• Rechercher un moyen pour imprimer (imprimerie lego, traitement de texte...)

• Choisir une typographie: mettre des mots en gras, pourquoi ? avec des majuscules ? ...

• S'entraîner à décorer des premières lettres, à utiliser des pochoirs de lettres, des normographes,

...

• Réaliser la couverture: fonctions des 4 pages de couverture, travail sur le titre, sur le choix d'une illustration, l'auteur, le résumé.

> construire un récit

> exprimer le temps par un vocabulaire adapté (connecteurs, temps des verbes...)

> connaître la fonction du titre

> repérer des graphismes particuliers comme indices de lecture

> reconnaître l'organisation d'une couverture d'un livre

Coin lecture:

- travail avec des images séquentielles
- animations autour des livres (pages ou indices envolés, puzzle de couverture ...)

Mathématiques:

- utilisation de la comptine numérique pour la pagination
- travail sur les formes lorsque celle du livre sera décidée, travailler par exemple toutes les représentations du rectangle.

Atelier écoute:

- des contes, des histoires enregistrées

Activités manuelles:

- recherche typographique, découper des lettres diverses dans des catalogues.

Activités sensorielles:

- les matériaux et leur utilisation pour faire un album (différents papiers, carton...)

Activités technologiques:

- réaliser des techniques permettant d'animer des albums (pliage, languette à tirer..)

> reconnaître l'organisation d'une page, la suite des pages (fonction du titre, de la pagination)

> étendre la suite des nombres connus et savoir les utiliser pour dénombrer
> accéder au concept "rectangle"

> être attentif au monde sonore

> savoir découper
> découvrir différents systèmes graphiques

> prévoir les matériaux pour la réalisation du projet

> faire fonctionner des mécanismes simples

<p>En allemand :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparer les illustrations de l'histoire • Rechercher en arts plastiques, dans différents albums des techniques d'illustration possibles (découpage, papier déchiré, gouache, craies grasses...) • Une fois la technique choisie, s'entraîner en vue de la maîtriser. • S'adapter à l'histoire, au découpage des épisodes et réaliser les illustrations nécessaires. 	<ul style="list-style-type: none"> > établir des relations sensorielles et affectives avec les matières en réalisant une production > associer les images et le texte 	<p>Langage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mémorisation du lexique indispensable à la compréhension de l'histoire <p>Atelier marionnettes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fabrication de personnages ou d'animaux en lien avec l'histoire. - Réinvestissent des structures et du vocabulaire acquis par le jeu et le dialogue entre les marionnettes. <p>Jeux à règles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - puzzles de couvertures d'album - lotos fabriqués à partir des albums étudiés (reprise des détails des illustrations de la couverture ou des pages) 	<ul style="list-style-type: none"> > acquérir du vocabulaire > prendre la parole et dialoguer > savoir utiliser des indices pour construire un espace > associer des images identiques à des détails
<p>PROJET B:</p> <p>TRANSFORMER ET INVENTER LA SUITE D'UN ALBUM: IELA (M.) <i>La bulle rouge</i>, Ecole des Loisirs</p> <p><u>Inventaire des tâches</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - transformer l'album en changeant la couleur - transformer l'album en imaginant une suite: le parapluie devient ... puis ... 			

<p>En français:</p> <p>- Imaginer la suite des transformations <i>Langue orale: chronologie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inventer la suite oralement, la dessiner en utilisant la technique du pochoir 	<ul style="list-style-type: none"> > exprimer son imaginaire pour produire > mémoriser une suite de transformation 	<p>Images séquentielles:</p> <p>Jeu de Kim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mémorisation de l'ordre des transformations <p>Arts plastiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - travail sur les couleurs primaires et les mélanges <p>Graphisme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - travail autour du "rond". Selon la période de l'année, les objectifs peuvent varier. - maîtriser le sens de réalisation, varier la taille, la disposition (concentrique, tangent...) 	<ul style="list-style-type: none"> > aiguïser le sens de l'observation > nommer les objets > éprouver les possibilités d'intervention sur les matériaux > reproduire des trajectoires imposées
<p>En allemand :</p> <p>- Réaliser une ou plusieurs productions en gardant la chronologie, en variant seulement la couleur et donc le titre (Exemple: "la bulle jaune")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître le vocabulaire pour nommer les étapes de la transformation. • Connaître le lexique des couleurs • En activités manuelles, apprendre à maîtriser l'utilisation de la technique du pochoir. • En graphisme, dessiner à partir d'un rond (soleil, bonhomme, galette...) 	<ul style="list-style-type: none"> > reconnaître les couleurs > savoir les nommer > utiliser une technique simple > donner un sens à un dessin 	<p>Mathématiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tri selon la couleur <p>Images séquentielles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconstitution chronologique <p>Jeux d'imitation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeu de la marchande avec de nombreux objets de même couleur (jaune, vert, rouge...) <p>Activités manuelles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fabrication de décorations en pâte à sel pour le coin marchande. 	<ul style="list-style-type: none"> > identifier des propriétés > situer des actions dans le temps > réinvestir le lexique (couleurs et objets) > travailler un matériau simple

BILAN

En français et en allemand:

- Avons-nous réussi ?
- Notre album ressemble-t-il à un vrai ?
- Quelles ont été nos difficultés ?
- Aurions-nous dû demander l'aide des spécialistes (imprimeur, relieur...) ?
- Comment faire une autre fois ?
- Notre album est-il communicable à d'autres ?
- Sera-t-il mis au coin livres de la classe ? en BCD ?
- Sera-t-il prêté à la maison ?

> savoir analyser son travail pour aller plus loin dans ses connaissances avec l'aide de l'enseignant

UN SPECTACLE DE MARIONNETTES

DEROULEMENT DU PROJET	COMPETENCES	ATELIERS PERIPHERIQUES (non directement liés au projet)	COMPETENCES								
<p>NAISSANCE DU PROJET Un conte a plu à la classe: ex: les musiciens de Brême (Grimm). Les élèves décident de le présenter aux autres classes sous la forme d'un spectacle de marionnettes.</p> <p><u>Inventaire et répartition des tâches</u> - L'inventaire est fait en français avec les enfants. - Lors d'une concertation, les enseignants se partagent les activités à mener dans chaque langue.</p> <table border="0"> <tr> <td><i>en français</i></td> <td><i>en allemand</i></td> </tr> <tr> <td>- faire les marionnettes</td> <td>- faire les décors</td> </tr> <tr> <td>- préparer le texte à dire, à enregistrer</td> <td>- décorer les cartes d'invitation</td> </tr> <tr> <td>- écrire les invitations</td> <td></td> </tr> </table>	<i>en français</i>	<i>en allemand</i>	- faire les marionnettes	- faire les décors	- préparer le texte à dire, à enregistrer	- décorer les cartes d'invitation	- écrire les invitations		<ul style="list-style-type: none"> > participer à un projet, coopérer > prendre la parole > écouter les autres > ouverture culturelle 	<p>Les activités proposées dans le cadre des ateliers périphériques peuvent être menées soit en français, soit en allemand.</p>	
<i>en français</i>	<i>en allemand</i>										
- faire les marionnettes	- faire les décors										
- préparer le texte à dire, à enregistrer	- décorer les cartes d'invitation										
- écrire les invitations											
<p>MISE EN OEUVRE</p> <p><i>en français</i> <u>1. Fabriquer les marionnettes</u> <i>Langage, lecture, activités manuelles</i> - à partir de nombreux modèles proposés ou trouvés par les enfants, choisir un ou deux modes de réalisation. (exemple: silhouettes d'animaux découpées dans du carton à partir de gabarits, marionnettes chaussettes pour les brigands) - donner une fiche de fabrication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> > reconnaître et savoir utiliser des textes prescriptifs > argumenter, donner les raisons de son choix > savoir utiliser des patrons > utiliser des matériaux, des techniques de fabrication. 	<p>Accueil: privilégier - le coin marionnettes en préparant des petites scènes à présenter tous les soirs avant la sortie - jeux de société - valoriser les livres d'art au coin livres, y trouver des représentations d'animaux</p> <p>Mathématiques: faire un travail autour des formes, le tangram</p> <p>Lecture: évaluation individuelle: remettre en ordre les images séquentielles du conte - soit la rencontre des animaux - soit la découverte de la maison</p>	<ul style="list-style-type: none"> > prendre la parole en inventant un récit ou en dialoguant > imaginer, créer des histoires > reproduire et décrire quelques figures simples > maîtriser la structure du récit 								

<p>2. <u>Préparer le texte du spectacle</u> <i>Langage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - bien connaître la chronologie du conte pour choisir les passages à enregistrer ou à dialoguer - se distribuer les rôles <p>3. <u>Elaborer le texte d'invitation</u> <i>Production d'écrit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - les informations indispensables à donner (lieu, date...) - choisir le mode d'écriture (imprimerie lego, machine à écrire, lettre transfert...) <p><i>En allemand</i></p> <p>1. <u>Réaliser les décors</u> <i>Langage, activités manuelles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire l'inventaire des lieux où évoluent les personnages - Après avoir découvert les 2 lieux principaux où se déroule l'histoire: <ul style="list-style-type: none"> • faire représenter l'intérieur de la maison en nommant et découpant des éléments dans des catalogues (ex: table, buffet...) • faire représenter les paysages en utilisant différentes techniques manuelles et en les associant (peinture, découpage, tampon, collage...) 	<ul style="list-style-type: none"> > s'exprimer dans une situation de récit > utiliser les mots de liaison permettant d'établir la chronologie du conte > enregistrer un texte au magnétophone > mémoriser des textes, des dialogues <ul style="list-style-type: none"> > connaître le type de texte "lettre" > utiliser la dictée à l'adulte <ul style="list-style-type: none"> > acquérir le lexique de "l'intérieur d'une maison" > associer une image au mot entendu > savoir découper (motricité fine) > réinvestir des techniques manuelles pour une réalisation concrète 	<p>Graphisme: à partir du livre inducteur "<i>Où est ta maison ?</i>" de Hans Baumann, reproduire des signes sur la silhouette des animaux</p> <p>Jouer, dialoguer au coin marionnettes: L'enseignant y est présent pour induire des structures.</p> <p>Jeux de société:</p> <p>Graphisme: travailler la feuille quadrillée de cahier Utilisation du carreau pour y insérer un signe</p> <p>Vidéo du conte en langue authentique</p> <p>Coin écoute: reconnaître, identifier les cris des animaux (s'inspirer du loto sonore des éditions Nathan).</p>	<ul style="list-style-type: none"> > reproduire des modèles, des tracés découverts dans un album <ul style="list-style-type: none"> > acquérir des structures syntaxiques > coopérer et s'exprimer lors de jeux à règles > maîtriser les règles du jeu <ul style="list-style-type: none"> > maîtriser l'espace feuille > comprendre les fonctions des lignes, des carreaux d'une page de cahier <ul style="list-style-type: none"> > imprégnation de la langue authentique avec le support vidéo <ul style="list-style-type: none"> > identifier une information donnée par l'ouïe > être attentif au monde sonore
---	---	---	--

<p>2. <u>Décorer les cartes d'invitation</u> <i>Mathématiques, activités manuelles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - montrer aux enfants de nombreux modèles de papier à lettre décoré, de cartes, les trier selon l'espace décoré : autour, bord, coin... - choisir une réalisation et la reproduire sur les cartes avec des tampons, gommettes 	<ul style="list-style-type: none"> > acquérir le vocabulaire spatial: <i>um das Blatt herum, in eine Ecke, in die Mitte...</i> > maîtriser l'espace feuille > maîtriser une technique 		
<p>BILAN</p> <p>Si des photos ont été prises pendant le spectacle, elles peuvent servir de point de départ au bilan en commentant les réalisations, en retrouvant le déroulement chronologique, en donnant naissance à un nouveau projet qui pourrait être: faire un album à partir des photos, quel texte y ajouter ? quelles illustrations ?...</p>			



Section des Grands
durée: 2 à 3 semaines

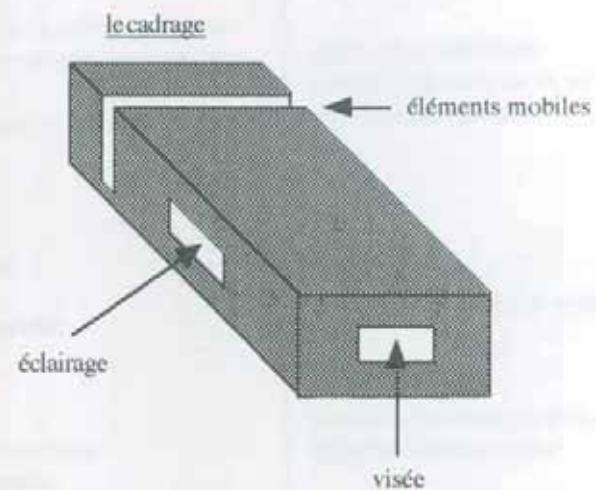
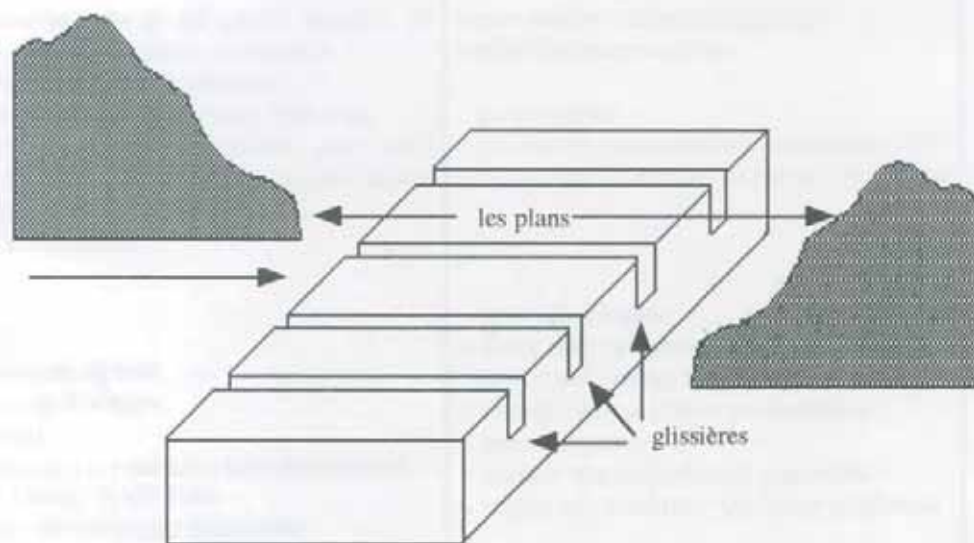
CONSTRUIRE UN PAYSAGE

DEROULEMENT DU PROJET	COMPETENCES	ATELIERS PERIPHERIQUES (non directement liés au projet)	COMPETENCES						
<p>NAISSANCE DU PROJET</p> <p>Les enfants ont regardé le livre de J. Muller - <i>Ronde annuelle des marteaux piqueurs ou la mutation d'un paysage</i>, Ecole des Loisirs</p> <p>Une discussion s'engage sur ce qu'est un paysage, les éléments qui le constituent ...</p> <p>Et si l'on inventait un paysage que l'on pourrait transformer ?</p> <p><u>Inventaire et répartition des tâches</u></p> <p>Le projet est de faire une réalisation en volume. L'inventaire des tâches est fait en français avec les enfants. Lors d'une concertation, les enseignants se répartissent les activités à mener dans chaque langue.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"><i>en français</i></td> <td style="width: 50%;"><i>en allemand</i></td> </tr> <tr> <td>- recherche d'images de paysages</td> <td>- fabrication d'un support de paysages</td> </tr> <tr> <td>- transformation du paysage</td> <td>- réalisation d'un paysage</td> </tr> </table>	<i>en français</i>	<i>en allemand</i>	- recherche d'images de paysages	- fabrication d'un support de paysages	- transformation du paysage	- réalisation d'un paysage	<p>> participer à un projet, le mener à son terme.</p> <p>> prendre la parole, écouter l'autre, coopérer.</p>	<p>Les activités proposées dans le cadre des ateliers périphériques peuvent être menées soit en français, soit en allemand.</p>	
<i>en français</i>	<i>en allemand</i>								
- recherche d'images de paysages	- fabrication d'un support de paysages								
- transformation du paysage	- réalisation d'un paysage								
<p>MISE EN OEUVRE</p> <p>1. <u>Collectionner des images de paysages</u> (photographies, dessins, peintures)</p> <p><i>Langage (en français)</i></p> <p>Au coin lecture ou à la BCD, rechercher toutes sortes d'images de paysages, les comparer, exprimer ses préférences.</p>	<p>> prendre la parole, écouter l'autre</p> <p>> s'exprimer dans des situations diverses (explications, justifications)</p>	<p>Mathématiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - puzzles (paysages) - mosaïques - créations de volumes par assemblage de figures géométriques puis par assemblage de volumes. 	<ul style="list-style-type: none"> - prendre des repères - maîtriser les relations topologiques 						

<p>2. <u>Construire des dispositifs permettant l'installation rapide de paysages</u> <i>Lecture, activités scientifiques et technologiques (en allemand)</i> Réalisation de glissières Espaces ouverts ou clos Eclairage</p> <p>3. <u>Réaliser les paysages</u> <i>Arts plastiques (en allemand)</i> Des moyens très variés sont proposés aux enfants (gouache, acrylique, papiers, cartons, bois, outils de bricolage, pâte à modeler, terre, pâte à sel) Diverses techniques sont suggérées (collage - clouage - peinture - modelage) Par groupe de 2 ou 3, les élèves réalisent un paysage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> > utiliser des matériaux, des objets techniques simples, des techniques de fabrication > lire un schéma > commencer à comparer des grandeurs, utiliser une mesure-référence > situer, repérer, déplacer des objets par rapport à des repères fixes <ul style="list-style-type: none"> > réaliser une production en fonction d'un désir > éprouver les possibilités d'intervention sur les matériaux > appliquer des techniques > tirer parti des trouvailles fortuites 	<p>Découpage - collage: - paysages avec papiers collés</p> <p>Jeux au coin garage: - tracer des routes - fabriquer des ponts</p> <p>Lecture - images séquentielles (la transformation d'un paysage) - réaliser un dictionnaire de sons (coller sur une feuille les images évoquant des mots où l'on entend [o])</p> <p>Graphisme - décorer des bandes de papier avec des signes graphiques - décorer des étiquettes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - appliquer une technique - éprouver les possibilités d'intervention sur les matériaux - utiliser correctement le vocabulaire relatif à l'espace - ordonner des éléments - repérer la chronologie d'un récit - identifier un phonème - reproduire des modèles, des formes, des trajectoires - miniaturiser un tracé
<p>4. <u>Transformer les paysages</u> <i>Arts plastiques (en français)</i> Analyser avec les enfants les productions exposées Présenter aux élèves des travaux d'artistes et faire trouver quelques procédés utilisés Modifier le paysage - selon la saison - selon le moment (jour, nuit) Mêler des paysages pour créer un paysage inédit Déformer les paysages en jouant avec des procédés techniques simples (lentilles, bocal à poissons, verre, ballon rempli d'eau, lunettes de couleurs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> > constater les effets produits > s'exprimer sur des oeuvres susceptibles de susciter l'imagination > établir des relations sensorielles et affectives avec les matières > isoler, associer, transformer des éléments 		

<p>BILAN</p> <p>Les paysages peuvent être exposés à la BCD pour être vus par d'autres classes. Un titre est donné à chaque paysage.</p> <p>Les paysages photographiés peuvent être envoyés aux élèves de CP avec une lettre. Ceux-ci font part de leurs impressions en retour.</p>	<p>> écrire un texte dicté à l'adulte > utiliser des supports d'écrits différents (une lettre)</p>		
---	--	--	--

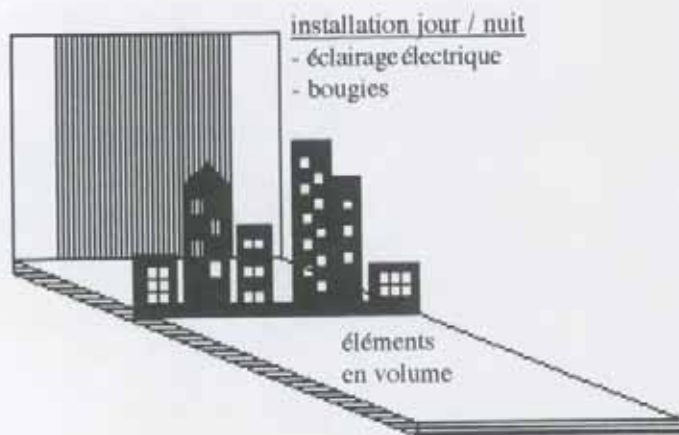
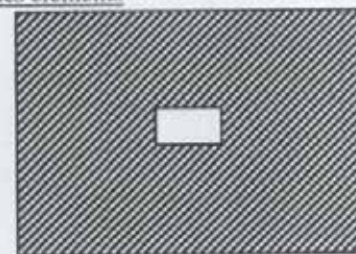
quelques propositions de dispositifs



bocal rempli d'eau



isoler des éléments

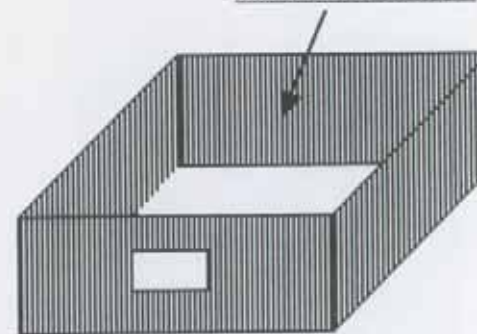


installation jour / nuit

- éclairage électrique
- bougies

éléments
en volume

installer dans une boîte



- mise en place de rapports
- intérieurs
 - extérieurs



Des compétences à acquérir

Depuis 1991, les maîtres de l'enseignement du premier degré ont pris l'habitude de définir les activités proposées aux élèves en fonction d'un répertoire de compétences édité par le Ministère de l'Éducation Nationale. Dans ce recueil est défini ce que l'enfant devrait être capable de faire à la fin de chaque cycle de l'école primaire (maternelle et élémentaire).

C'est à cette liste de compétences que se référeront les maîtres des classes maternelles bilingues dans la mesure où les objectifs sont les mêmes que dans n'importe quelle classe maternelle française. Comme nous l'avons noté plus haut, les compétences transversales et les compétences disciplinaires seront développées par chacun des deux maîtres. Quant aux compétences linguistiques, celles qui sont définies dans le répertoire devront être atteintes en français. En allemand, c'est une bonne compréhension orale qui sera d'abord visée. C'est en fonction de ces compétences que les maîtres concevront des situations d'apprentissage et d'entraînement qui tiennent compte des possibilités des enfants.

Si les objectifs sont les mêmes que dans les autres classes, la mise en oeuvre dans une classe bilingue pose toutefois des problèmes particuliers qui seront abordés dans les pages suivantes. Quant à l'évaluation de ces compétences, elle sera abordée dans le prochain chapitre.

LANGUE ORALE

COMPETENCE : L'ENFANT DOIT POUVOIR PRENDRE LA PAROLE ET S'EXPRIMER DE MANIERE COMPREHENSIBLE QUANT A LA PRONONCIATION ET A L'ARTICULATION DANS DES SITUATIONS DIVERSES: dialogues, récits, explications, justifications, résumés.		
	Mise en oeuvre des compétences dans une classe bilingue	Exemples de situations d'apprentissages et d'entraînement (liste non limitative)
Nommer	C'est la situation la plus courante dans les deux langues et sans doute la plus facile en langue 2 en se gardant de tomber dans le lexicalisme.	<ul style="list-style-type: none"> - les habits de la poupée à vêtir. - les ingrédients d'une recette. - les personnages, animaux d'un livre. - les outils nécessaires à une réalisation. - les éléments recueillis lors d'une promenade...
Raconter	<p>En français: enrichir l'expression de l'enfant en l'aidant à utiliser des connecteurs temporels, à varier le temps des verbes, à réinvestir du vocabulaire connu.</p> <p>En allemand:</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner des images séquentielles et les phrases correspondantes pour aider l'enfant à réorganiser un événement. ce travail terminé. L'enseignant reformulera le récit dans sa globalité en insistant sur les mots de liaison. - résumer la situation, l'enfant intervient lorsqu'il peut réinvestir du vocabulaire et des structures connues. 	<ul style="list-style-type: none"> - un événement vécu avec tout le groupe classe. - un livre, une histoire connue, une séquence vidéo...
Dialoguer	<p>En allemand, l'enfant qui répond par "<i>Ja</i>", "<i>nein</i>" ou par la reprise d'un mot extrait d'une question amorce un dialogue et prouve sa compréhension.</p> <p>ex: <i>Willst du spielen oder kneten?</i> réponse: "<i>spielen</i>"</p> <p>Le rôle de l'enseignant sera de reprendre ce mot et de l'intégrer dans une phrase.</p> <p>Le maître pousse l'élève à utiliser les mots qu'il possède déjà ou lui apporte ceux qui lui manquent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - entretiens personnels avec l'enseignant ou d'autres adultes. (accueil, conduite des ateliers, habillage, goûter...). - entretiens avec un médiateur (marionnettes, peluche...). - lors des jeux d'imitation dans les coins. - lors des moments d'interactions entre les enfants durant les séquences de langage ou d'ateliers.

Expliquer Informier	<p>En allemand, l'enfant pourra expliquer des situations, définir des critères,</p> <ul style="list-style-type: none"> - en utilisant du vocabulaire connu (couleur, taille... rites..) - en connaissant le sens : <ul style="list-style-type: none"> • de structures interrogatives "Warum?" • de structures causales " Weil " • de structures permettant d'émettre des hypothèses <p>ex: <i>Wie können wir die Eier sortieren ?</i></p> <p>Pour entraîner les enfants à verbaliser des actions, passer par la représentation graphique (images séquentielles) accompagnées d'un commentaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - première étape: rangement des images par l'enfant - deuxième étape: commentaire des images - troisième étape: l'enseignant verbalise la succession des étapes en enrichissant son discours de connecteurs temporels. 	<ul style="list-style-type: none"> - verbalisation des actions nécessaires à la réalisation d'une recette ou d'un travail manuel. - lors de situations problèmes : conflit relationnel, ce qu'on ne comprend pas... - lors de la mise en commun des activités possibles pour mettre en oeuvre un projet. - pour définir des critères lors d'un classement (images, objets....).
Convaincre Faire faire	<p>Cette fonction du langage est à travailler de manière très progressive.</p> <p>En allemand, on entraînera l'enfant à réinvestir des consignes connues pour faire faire (ex: jeux de société, salle de jeux ,...).</p> <p>Privilégier la forme impérative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - défendre ses idées pour le choix d'activités. - défendre les hypothèses émises (pour une suite d'histoire par exemple). - expliquer une technique maîtrisée à d'autres enfants. - s'entraîner à donner des consignes verbales pour faire agir.
Dire quelque chose Dire ses sentiments	<p>Adapter les situations au niveau de langue maîtrisé par les enfants surtout pour la langue 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - raconter des souvenirs personnels ou des expériences de groupe vécues antérieurement. - exprimer des sentiments en regardant des photos, en écoutant une musique, après la lecture d'un conte.....
Jouer avec les mots	<p>L'exercice de cette fonction du langage suppose un acquis linguistique minimal en langue 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - jouer avec la place des mots, leur sens, leur sonorité. - rechercher de nouvelles rimes pour modifier comptines, poésies... - bruir des histoires. - humour, jeux de mots

LECTURE ET PRODUCTION D'ECRIT

COMPETENCE: IDENTIFIER ET SAVOIR POURQUOI ON UTILISE DIFFERENTS SUPPORTS D'ECRITS

(livres, revues, journaux, dictionnaires, affiches, publicités, cartes, écrits documentaires, courrier ...)

Mise en oeuvre dans une classe bilingue**Exemples de situations d'apprentissage et d'entraînement**
(liste non limitative)

Des compétences pouvant être travaillées en allemand et en français:

- reconnaître des supports d'écrits variés
- formuler des hypothèses quant à leur contenu
- (il ne s'agit pas de savoir lire ces textes ni en allemand, ni en français)

- **En langue allemande**, pour que l'enfant puisse émettre des hypothèses, on peut lui proposer un choix de mots et de structures.

ex: *Ist das ein Buch oder ein Brief oder ein Plakat ?*

Des supports :

livre	<i>Buch</i>
affiche	<i>Plakat</i>
revue	<i>Zeitschrift</i>
catalogue	<i>Katalog</i>
journal	<i>Zeitung</i>
annuaire téléphone	<i>Telefonbuch</i>
courrier	<i>Post</i>
écrits fonctionnels	<i>Informative Schriften</i>
classe et environnement	

- **En français**, il faut aller plus loin et travailler les types de textes rencontrés dans ces supports:

- livre : récits, BD, textes documentaires
- affiche : affiche publicitaire et annonçant un événement
- revue : étudier les différentes rubriques
- journal : météo, faits divers, page télé, annonces, sport....
- courrier : lettre, carte postale, bon de commande, note aux parents
- écrits fonctionnels : prénom, calendrier, nom des rues, enseignes de magasin, publicité, emballage des produits, ...

- présenter et rappeler chaque fois que l'occasion se présente dans la vie de la classe le support et sa fonction (travailler sur des supports authentiques)
- nommer les différents supports
- exprimer les indices pertinents trouvés pour identifier un support donné
- trier des supports et des textes:
 - classer des supports réels (livres, revues, catalogues)
 - classer des types de textes (récits, recettes, comptines)
 - associer les supports aux types de textes rencontrés.
- rechercher des intrus dans un ensemble de supports.

COMPETENCE: RECONNAITRE L'ORGANISATION D'UNE PAGE, DE LA SUITE DES PAGES D'UN LIVRE
(fonction d'un titre, d'une pagination, d'une table des matières...)

- Cette compétence devrait être d'abord abordée et travaillée en français.

Les jeux d'entraînement peuvent être, par contre, envisagés dans les deux langues.

Des exemples d'animation pour :

découvrir la fonction de la couverture d'un livre (titre, auteur, illustration)

- associer la photocopie des couvertures aux livres correspondants (prévoir des intrus)
- même activité avec la photocopie présentée sous forme de puzzle.
- même activité avec la photocopie du titre exclusivement.

découvrir la fonction du titre

- raconter une histoire, les enfants proposent des titres possibles, comparer avec le titre réel
- donner un titre, les enfants proposent des histoires, comparer avec le livre.
- "que d'histoires pour une histoire", l'enseignant invente une histoire à partir d'un certain nombre de titres de livres. Au fur et à mesure qu'il la raconte, l'enfant cherche le livre dont il a reconnu le titre.

découvrir la fonction des pages

- "jeu de la page envolée", replacer des photocopies de pages entières, d'extraits dans les livres correspondants.
- images séquentielles, donner plusieurs pages photocopiées, les remettre dans l'ordre

- en allemand s'entraîner à chercher la page

découvrir la fonction de la table des matières

- surligner un numéro de page dans un sommaire, l'enfant cherche la page dans le livre et s'exprime sur son contenu
- donner une étiquette avec un titre à l'enfant: à lui de chercher la page dans le livre où se trouve l'histoire ou l'information, en passant par la table des matières.

COMPETENCE: RECONNAITRE CERTAINS ELEMENTS DANS UN TEXTE POUR EN DECOUVRIR LE SENS OU LA FONCTION, RECONNAITRE LE TITRE, REPERER DES GRAPHISMES PARTICULIERS	
Cette compétence devrait être travaillée en français. Elle fait appel à l'écrit. Des indices graphiques permettent à l'enfant de découvrir les types de texte et faire des hypothèses sur leur contenu.	Entraîner les enfants à construire le sens d'un texte en repérant des indices par rapport à <ul style="list-style-type: none"> - l'aspect extérieur des documents, - la mise en page, - la présence de blocs de texte, de sigles connus, - la ponctuation (majuscule, ?, "...", !, ...), - la typographie (lettres en imprimerie, mots soulignés, caractères gras...).
COMPETENCE: UTILISER UNE BIBLIOTHEQUE (s'initier à de premiers classements, choisir un album, un livre, une bande dessinée, réunir une documentation....)	
Cette compétence devrait être travaillée plus particulièrement en français.	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser la bibliothèque de classe, d'école ou municipale, - classer des albums, des documentaires, ... , - comprendre le système du prêt, - devenir autonome dans le choix de ses livres et dans l'emprunt.
COMPETENCE : ECOULER ET COMPRENDRE UN RECIT, UN TEXTE DOCUMENTAIRE SIMPLE, UNE REGLE DU JEU	
Il est possible de le travailler dans les deux langues mais il faut choisir dans la langue seconde des textes très courts et adaptés au niveau de la classe.	<p>En français: à la suite de l'écoute de textes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pouvoir répondre à des questions sur les personnages, lieux, actions ... , - situer un passage du récit à partir d'une illustration en français et en allemand, - remettre le récit dans l'ordre, images séquentielles, - repérer les images correspondant au récit parmi d'autres, - à l'inverse trouver les images qui ne correspondent pas au récit.

COMPETENCE: IDENTIFIER DES MOTS FAMILIERS (prénoms, mots usuels, jours de la semaine, mois d'anniversaire....)	
En allemand, commencer par l'identification des prénoms et des jours de la semaine.	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser très tôt le prénom dans toutes ses fonctions et non pas avec un signe ajouté. (marquer son travail, signer une lettre, s'inscrire sur un tableau...) - afficher régulièrement la date, manipuler différents calendriers. - mettre en place en français des "référentiels" de mots usuels et connus sous forme d'affiches ou de dictionnaires....
COMPETENCE: PRENDRE CONSCIENCE DE LA CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT, ISOLER LES MOTS D'UNE PHRASE SIMPLE,	
<ul style="list-style-type: none"> - ETRE CAPABLE D'IDENTIFIER A L'OREILLE ET A L'ECRIT DES ELEMENTS SIMPLES COMPOSANT UN MOT (syllabes, phonèmes) - LES DECOMPOSER ET LES RECOMPOSER 	
On peut travailler en allemand l'identification à l'oreille d'un mot dans une phrase simple, d'une syllabe ou d'un phonème dans un mot. L'identification de ces éléments sous leur forme écrite se fera en français.	<ul style="list-style-type: none"> - localiser les phonèmes, les syllabes selon leur place dans le mot. - classer les mots contenant une même syllabe, un même phonème <ul style="list-style-type: none"> • jeux de discrimination auditive • montrer une image d'un mot connu, l'enfant vérifie s'il y entend le son recherché. - travailler les rimes par le biais des comptines. - repérer des mots de 1, 2, 3 syllabes en commençant par des comparaisons au niveau des prénoms. - repérer les mots les plus longs, les plus courts (en allemand privilégier le travail sur des images de mots connus et y repérer les sons)...
COMPETENCE: PRODUIRE DES ECRITS VARIES soit en les enregistrant au magnétophone (lettres, listes, règles de jeux, fiches de fabrication, récits, poèmes ...) ou en les dictant au maître.	
Il semble souhaitable de se limiter, en allemand, à l'enregistrement de listes ainsi que de poèmes, de chants, de comptines en cours de mémorisation et de privilégier le coin écoute qui permet à l'enfant de rencontrer une langue authentique. L'écriture de textes par dictée à l'adulte sera exclusivement pratiquée en français.	<ul style="list-style-type: none"> - participer à la réalisation d'une bibliothèque de classe, • lister les ingrédients à acheter pour faire une recette et la communiquer à une autre classe. - faire préparer des listes de course à à une demi-classe, l'autre demi-classe est chargée des achats au coin épicerie. - ...

GRAPHISME

OBJECTIF: Faire passer progressivement l'enfant d'une activité graphique spontanée à une activité graphique contrôlée.

COMPETENCE: REPRODUIRE DES MODELES, DES FORMES, DES TRAJECTOIRES PROPOSES PAR L'ENSEIGNANT




L'éducation du geste graphique doit s'inscrire dans un projet.

Deux pistes :

- le produit final est connu et nécessite l'apprentissage d'un ou plusieurs signes.





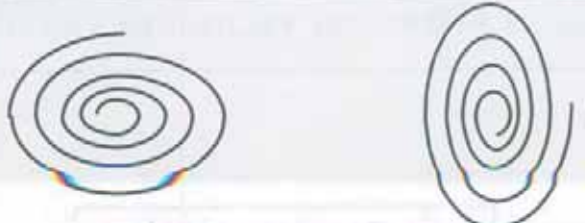
- on part d'une découverte plus ou moins spontanée de signes, on les travaille, on les oriente vers une réalisation (réinvestissement).

Démarche d'apprentissage	Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Exemples de situations
<p>1. Isoler un ou plusieurs éléments graphiques, les étudier collectivement, avec rigueur, les décrire par rapport à leur taille, orientation, rythme, trajectoire.....</p> <p>Varié les inducteurs : albums, fêtes, motricité, dessins libres, tissu, papier peint, publicité, environnement....</p> <p>Conclure cette phase par une structuration.</p>	<p>La phase de verbalisation concernant l'analyse du signe, les comparaisons de réalisations enfantines exige l'utilisation d'un vocabulaire spécifique.</p> <p>Cette phase sera d'abord abordée en langue française.</p>	<p>L'échelle : fin de Petite Section</p> <p>Inducteurs : espalier du gymnase, un tissu, du papier peint.....</p> <p>Après de nombreux essais en groupe, l'enseignant résume les caractéristiques du signe étudié</p>
<p>2. Entraînement en ateliers variés.</p> <p>Diversifier les techniques, outils, supports, surfaces et positions.</p> <p>Conserver le signe étudié dans un fichier, un référent, une affiche , ...</p>	<p>La conduite des ateliers est répartie entre les deux enseignants.</p> <p>En allemand, il faut avoir mis en place des consignes claires et comprises de tous (voir annexe) et, dans tous les cas, accompagnés de gestes.</p>	<p>Dessiner des échelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur pistes graphiques - sur feuilles de format différent (affiche, support format A4, bande ...) - techniques et outils variés (rouleaux, pinceaux, feutres, frottage de craies grasses..) <p>Faire travailler les enfants debout, debout en déplacement, assis....</p>

<p>3. Mise en place de situations d'aide spécifique pour les enfants n'arrivant pas à une maîtrise suffisante du signe suite à l'entraînement.</p>	<p>Ces situations d'aide sont réservées à un petit groupe d'enfants qui pourront être pris en charge par l'enseignant de français.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - coller 2 bandes horizontales (en relief), les enfants ne dessinent que les barreaux en utilisant les butées. - donner des barreaux découpés, les coller sur une bande avec comme consigne: s'appuyer sur un des bords, les barreaux ne se touchent pas, terminer le tracé du deuxième montant horizontal.
<p>4. Proposer une ou plusieurs situations-problèmes permettant d'utiliser le ou les signes appris en jouant à nouveau sur des variables.</p> <ul style="list-style-type: none"> - combiner avec d'autres signes graphiques - jouer: <ul style="list-style-type: none"> • sur les mots (grand, petit, épais, mince...) • sur la quantité • sur les supports (forme, matière, configuration) • sur les outils • sur les techniques • sur l'espace (autour de, au milieu, dans les coins...) - ajouter des éléments découpés et collés <p>Ces situations-problèmes peuvent logiquement suivre la démarche, être introduites en différé ou reprises à d'autres occasions.</p>	<p>Ces situations peuvent être travaillées dans les deux langues. La situation-problème reprise en différé est tout à fait adaptée en langue seconde, les consignes de mise en oeuvre ayant été acquises précédemment.</p> 	<p>Les deux montants sont collés ou dessinés. Les enfants peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coller des barreaux, puis compléter par des barreaux dessinés en variant les outils, - jouer sur la quantité des barreaux (serrés, écartés), - jouer sur l'aspect des traits, (alternance: rouleaux, feutres...).
<p>5. Situations de réinvestissement en s'appuyant sur le ou les signes étudiés et mis en mémoire.</p>	<p>Les projets de réinvestissement ne sont pas nécessairement <i>les mêmes dans les deux langues.</i></p> 	<p>Décorer le tour d'une feuille (par exemple pour une invitation ...) avec des échelles et entre chaque barreau insérer un autre signe soit par collage, tampon ou dessin.</p>
<p>REMARQUE: L'écriture, à proprement parler, sera abordée en français. Le maître donnera à l'enfant la possibilité de copier correctement quelques mots, une courte phrase en rapport avec les activités de la classe, en respectant les règles de graphie de l'écriture cursive.</p>		

CONSIGNES pour le GRAPHISME
Terminologie et actions

lignes et formes		
<p>der Kreis der offene Kreis</p> <p>Der Kreis wird immer größer, kleiner. Kreise, die immer größer, kleiner werden.</p> <p>Kreise, die sich berühren</p>		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Seifenblasen, Ball, Kugel, Löcher im Käse</p>
<p>die Schleife</p> <p>der Ansatz einer Schleife</p>		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Schäfchen, Telefonschnur, Katze mit Wollknäuel spielend</p>
<p>der Bogen</p> <p>die Arkade</p>		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Zaun, etwas hüpfen lassen. <i>Beispiel für rhythmisch zu sprechende Verse :</i> Hopp hopp hopp Pferdchen lauf Galopp</p>
<p>der Ziegel</p> <p>die Girlande</p>		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Dachziegel, Vorhang, Fischschuppen</p>

die Zinne		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Burg</p>
die Welle		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Wasserwelle</p>
das Oval		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Gesichter, Eier im Nest, Luftballon, <i>Beispiel für rhythmisch zu sprechende Verse:</i> Die Pflaume, die Pflaume, die hängt an dem Baume. Rundherum mit viel Gebrumm.</p>
der Rundfuß		<p><i>Aufhänger für Schwungübungen:</i> Umgekehrter Spazierstock</p> <p><i>Beispiel für rhythmisch zu sprechende Verse:</i> Der Achtergeht fein, steigt alle mal ein.</p>
die Spirale		

MATHEMATIQUES

COMPETENCE: IDENTIFIER CERTAINES PROPRIETES DES OBJETS EN VUE DE LES - COMPARER - TRIER - CLASSER - ORDONNER	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>Comparer (<i>vergleichen</i>) c'est</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître les propriétés des objets - indiquer leurs caractéristiques communes et leurs différences - repérer un intrus - exprimer le résultat de la comparaison <ul style="list-style-type: none"> pareil <i>x ist, sind gleich</i> différent <i>x ist anders als y, x und y sind verschieden</i> aussi...que <i>so (viel) wie</i> <i>so (groß) wie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer des feuilles, des fleurs, les classer selon leur forme
<p>Trier (<i>sortieren</i>) c'est</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisir parmi des éléments ceux qui conviennent <ul style="list-style-type: none"> • en fonction d'une propriété (ex: prendre toutes les perles rouges) ou d'une non propriété (ex: prendre toutes celles qui ne sont pas rouges) • en déplaçant (<i>verschieben, auf die Seite legen</i>) • en entourant (<i>mit dem Bleistift umfahren</i>), • en soulignant (<i>unterstreichen</i>), en marquant (<i>kennzeichnen, ankreuzen</i>) les objets triés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trier des figurines en fonctions d'un son : <i>Hört ihr, hörst du den Laut [aU] ? in: Haus - Maus - Bauch - Buch... ?</i> - Faire un dictionnaire des sons (fiches des mots qui contiennent le phonème [u] le cou, un loup, un genou...)

Classer (*ordnen, nach der Farbe, der Form ... einordnen*) c'est

- regrouper les objets selon
 - un critère (*ein Kriterium*) (couleur)
 - plusieurs critères (formes, couleurs) personnels ou imposés

- Mettre de l'ordre dans le coin cuisine (assiettes creuses, plates ...)
- Fabriquer un jeu de familles (*ein Quartettspiel*) : découper les figurines ou faire des dessins
- Aménager un coin épicerie (classer les boîtes d'après la forme, la taille, le type de produits)

Ordonner ou ranger (*ordnen*) c'est

- placer dans un certain ordre en fonction de critères personnels ou imposés et employer le vocabulaire qui convient.

- Classer les livres de la bibliothèque
- Ranger les images d'une histoire dans l'ordre
- Ranger les enfants de la classe du plus petit au plus grand (marquer la taille sur une toise).

COMPETENCE: METTRE EN OEUVRE UNE PROCEDURE NUMERIQUE (dénombrement, reconnaissance globale de certaines quantités) OU NON NUMERIQUE (correspondance terme à terme) POUR <ul style="list-style-type: none"> - réaliser une collection ayant le même nombre d'objets qu'une autre collection - comparer des collections - partager des collections - réaliser une distribution - résoudre des problèmes liés à l'augmentation et à la diminution de quantités 	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>La démarche est la même en français et en allemand.</p> <p>Avant d'être un objet d'apprentissage, le nombre est considéré comme un outil permettant de garder la mémoire d'une quantité ou d'anticiper des résultats.</p> <p>L'enfant va être amené à découvrir les nombres à travers des situations-problèmes.</p> <p>Le maître admettra plusieurs manières de résoudre ces problèmes (c'est-à-dire plusieurs procédures).</p> <p>Par exemple, pour comparer des collections, l'enfant peut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître globalement les quantités (nombres inférieurs à 6) - faire des paquets - faire une correspondance terme à terme - utiliser la comptine numérique 	<p>1. Réaliser une collection ayant le même nombre (le double, le triple) d'objets qu'une autre collection et employer correctement les mots: - moins que : <i>weniger ... als</i> plus que: <i>mehr ... als</i> - autant que: <i>ebensoviel ... wie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre autant de briques sur le camion rouge que sur le camion bleu, pas plus, pas moins: <i>Lege ebensoviele Bausteine auf den blauen Lastwagen wie auf den roten, nicht mehr, nicht weniger.</i> - mettre la table pour un goûter: ramener juste ce qu'il faut, pas plus, pas moins - réaliser un bonhomme avec des formes géométriques selon un modèle: les demander à un marchand après avoir établi une liste - habiller les poupées (il faut autant de robes que de poupées, pas plus, pas moins) <p>2. Comparer des collections et employer correctement les mots: moins que - <i>weniger ... als</i> , plus que - <i>mehr ... als</i>, autant que - <i>ebensoviel ... wie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer le gagnant d'un jeu: <i>Wer hat gewonnen ? Wer hat am meisten ?</i> <ul style="list-style-type: none"> • loterie • jeu de cartes • pêche miraculeuse • nombre de balles lancées dans une boîte, d'anneaux autour d'une tige, nombres de quilles renversées. - jouer à la bataille navale (cartes de 1 à 4 en Moyenne Section, de 1 à 6 en Grande Section) - déterminer s'il y a assez de crayons pour les enfants (s'il y en a plus, s'il y en a moins) - comparer le nombre de garçons et de filles

3. Partager des collections:

- placer x oeufs dans chaque panier, y en a-t-il assez pour tout le monde? *Lege x Eier in jeden Korb. Sind genug Eier da?*
- se mettre par 2, 3, 4, 5 en salle de jeu: *Stellt euch zu zweit, zu dritt, ...*

4. Réaliser une distribution:

- distribuer des petits fruits (fraises, cerises) ou des gâteaux: comment faire pour que chacun "ait pareil" ?
- distribuer des gommettes, du papier, des crayons, des cartes
- partager des graines pour une plantation (80 graines pour cinq enfants: il faut que chacun en ait autant, il doit en rester le moins possible)

5. Résoudre des problèmes liés à l'augmentation ou à la diminution de quantités (Grande Section):

- jeu: le maître met deux billes dans une main, trois dans l'autre et dit: :
"Ma main gauche a pris deux billes, ma main droite en a pris trois. Combien dans les deux réunies ?"
(Les mains restent ouvertes en Moyenne Section)
- jeu de loterie avec tirelire: combien de bonbons gagnés après deux passages ?
- jeu avec deux dés

COMPETENCE: ETENDRE LA SUITE DES NOMBRES CONNUS ET SAVOIR L'UTILISER POUR DENOMBRER	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>1. L'enseignant utilisera un vocabulaire précis en allemand comme en français et distinguera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - les chiffres (<i>die Ziffern</i>) c'est-à-dire des éléments de l'écriture des nombres et - les nombres (<i>die Zahlen</i>) composés de un ou de plusieurs chiffres <p>De même, l'enseignant ne confondra pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nombre (le concept) et - la désignation du nombre <p>Les nombres sont les mêmes en français et en allemand mais leur désignation varie.</p> <p>2. Dénombrer (<i>aufzählen, abzählen</i>) c'est associer un nombre à une quantité alors que compter (<i>zählen</i>) c'est simplement réciter la suite des nombres. Lorsqu'il compte, l'enfant n'a pas nécessairement compris que le nombre caractérise à la fois le rang occupé par un élément dans une collection (aspect ordinal du nombre, Ordnungszahl) et l'étendue de la collection (aspect cardinal du nombre, Kardinal- ou Grundzahl). Savoir dénombrer veut dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - associer à chaque objet, un nombre et un seul et vice versa - indiquer le nombre d'objets en réponse à la question " pourquoi ? " (l'enfant sait alors que le dernier mot de la série caractérise l'ensemble de la collection) - savoir que l'on peut dénombrer des objets de même nature ou non - savoir que le résultat est le même quel que soit l'endroit où l'on commence à compter. 	<p>1. Situations rituelles</p> <p>Appel: dénombrer les absents, les présents Structuration du temps: dénombrer les jours jusqu'à Noël, jusqu'à la sortie de classe, jusqu'à la venue des correspondants Goûter: dénombrer les enfants qui mangent des gâteaux, qui boivent du lait</p> <p>Le maître peut aider l'enfant à utiliser la comptine de manière plus efficace en suggérant de</p> <ul style="list-style-type: none"> - déplacer les objets de manière à séparer ceux qui ont été comptés des autres objets, - marquer les objets. <p>Il peut aussi partager les tâches entre un "pointeur" (celui qui pointe les objets avec le doigt) et un "compteur" (celui qui récite la suite des nombres)</p> <p>2. Situations liées aux ateliers ou au projet</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux de société: dominos, cartes, jeux de loterie, jeux de memory (nombres et collections) jeux de loto - utilisation de la bande numérique dans toute sortes de situations: activités de décodage et d'encodage d'un nombre (lire une recette, écrire le nombre d'enfants qui mangent à la cantine...) - jeu du portrait: retrouver un nombre choisi par l'enseignant ou par un enfant en posant des questions (Est-il avant 10 ou après 10 ? Y a-t-il un ou deux chiffres ?) - le tambourin: un enfant frappe un nombre de coups, les autres lèvent l'étiquette du nombre correspondant - le jeu du bérêt: dans chaque équipe, chaque enfant reçoit un numéro, le maître l'appelle ou le montre sur un carton. Les deux enfants concernés se lèvent pour se saisir d'un bérêt ou d'un foulard. - En Section des Petits, faire ranger des objets dont on a de petites collections (ciseaux, gommes...) dans des boîtes sur lesquelles le nombre est représenté sous forme d'une constellation ou d'une "collection-témoin" de doigts.

3. Utiliser les nombres pour dénombrer, cela signifie

- les dire
- les lire, c'est-à-dire les reconnaître sous leur forme imagée (les constellations) ou chiffrée (en s'aidant ou non d'une bande numérique de référence)
- les écrire (en s'aidant ou non de la bande numérique affichée dans la classe)

A l'école maternelle, la découverte du nombre est d'abord orale et globale, puis écrite et analytique. Ainsi 19 est d'abord considéré comme un tout puis, à force de fréquenter les nombres, l'enfant pourra découvrir que dix-neuf c'est dix et neuf et observer des régularités.

Il est recommandé de n'encourager le comptage qu'à partir de la Section des Moyens et d'installer d'abord l'idée que les mots-nombres désignent des quantités en les associant à des "collections témoins de doigts" ou à des constellations de dés.

COMPETENCE: MESURE - COMMENCER A COMPARER DES GRANDEURS CONTINUES (LONGUEUR, CAPACITE, MASSE...)

Mise en oeuvre en classe bilingue

Situations d'apprentissage et d'entraînement

On peut comparer des grandeurs continues en procédant à une estimation ou en utilisant une mesure référence

A l'école maternelle, l'enfant découvre aussi la mesure du temps (heure, journée, saison, année...) et apprend à exprimer la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité d'un événement

Mesures du temps

- calendrier
- météo
- utilisation (fabrication) d'un sablier, d'une clepsydre
- emploi du temps de la journée (heure des mamans ...)

COMPETENCE: MESURE - UTILISER UNE MESURE DE REFERENCE**Mise en oeuvre en classe bilingue**

Mesurer c'est associer un nombre à une grandeur, cela suppose une mesure de référence (étalon auquel on compare d'autres objets)

Comparer des grandeurs continues (longueur, capacité, masse ...) cela veut dire

- connaître le sens des mots
 long / court *lang / kurz*
 lourd / léger *schwer / leicht*
 plein / vide *voll / leer*

- comparer entre eux deux objets selon le critère "longueur", le critère "capacité" (avec des récipients identiques), le critère "masse"

- sélectionner l'objet
 le plus long *der, die, das längste...am längsten*
 le plus court *er, die, das kürzeste, am kürzesten*
 le plus lourd *der, die, das schwerste, am schwersten*
 le plus léger *der, die, das leichteste, am leichtesten*

- ranger des objets selon un ordre croissant ou décroissant

Situations d'apprentissage et d'entraînement**1. Mesures de longueur**

- fabriquer un objet
- aménager la salle de classe (voir si tel meuble peut être placé dans tel coin)
- déterminer la longueur de ruban nécessaire pour emballer des paquets
- voir qui a réalisé la guirlande la plus longue

2. Mesures de masse

- réaliser une recette de cuisine
- peser des fruits ...

3. Mesures de capacité

- transvaser de l'eau dans des récipients de formes différentes
- réaliser une recette (4 gobelets de farine)
- répartir de la boisson dans des verres (avec une bouteille, on peut remplir tant de verres.)

I. Des livres d'un genre particulier: les livres à compter

Les livres à compter, très nombreux sur le marché, sont inspirés par un même projet didactique: **faire connaître la suite des premiers nombres et leurs écritures, apprendre à les associer à des quantités**. Ces livres existent en français et en allemand. Les meilleurs sont édités dans les deux langues. Ils sont extrêmement divers par leur contenu. Ils abordent **un domaine numérique plus ou moins étendu** (de un à dix en général, quelquefois de un à vingt ou à trente, les grands nombres -cent, mille- étant présentés plus rarement). Les nombres y sont associés **à un nombre variable de collections**, plusieurs le plus fréquemment, une seule quelquefois. **Les désignations des nombres sont diverses**: écriture chiffrée seule, nombres donnés exclusivement en lettres ou sous les deux formes, utilisation d'autres systèmes d'écriture des nombres (romains, chinois ...). **Ces nombres sont présentés dans l'ordre croissant ou décroissant, sous l'aspect ordinal ou cardinal, employés ou non dans une histoire ou dans une comptine.**

Des questions peuvent être posées au jeune lecteur.

II. Comment utiliser les livres à compter dans une classe maternelle bilingue ?

En Section des Moyens et surtout en Section de Grands, les élèves auront l'occasion de découvrir des livres à compter dans chaque langue, on évitera d'utiliser les mêmes ouvrages en français et en allemand afin de ne pas interférer dans le travail de compréhension de la langue 2 (l'action racontée dans le livre en français est peut-être différente de celle du livre en allemand). La découverte sera individuelle (au coin lecture ou à la BCD) ou collective (avec l'enseignant).

Lorsque les élèves commencent à connaître la suite des premiers nombres, nous suggérons d'introduire d'abord des livres sans texte ou avec un texte très court. Les images, en général très simples, faciliteront la compréhension du lexique en langue seconde. L'opposition singulier / pluriel apparaîtra en langue seconde (*eine Katze, zwei Katzen, drei Katzen, ein Hund, zwei Hunde ...*) mais sans doute aussi en français (un cheval, deux chevaux ...). Les livres comportant un texte (histoire ou comptine) seront utilisés dans un second temps. **Les mêmes exercices pourront être proposés dans les deux langues!**

- reconnaissance globale de petites quantités
- dénombrement (compter un à un, former des paquets...)
- lecture des écritures du nombre

- problèmes de comparaison, problèmes d'anticipation (si le livre s'y prête)

Ce ne sera sans doute qu'en langue maternelle que les élèves pourront effectuer un certain nombre de constats:

- les nombres sont présentés dans un certain ordre, toujours le même
- on passe d'un nombre à l'autre en ajoutant ou en retranchant un élément
- il y a plusieurs façons d'écrire un nombre
- on peut prévoir le nombre qui apparaîtra à la page suivante
- le nombre est indépendant de la nature des éléments

La fabrication d'un livre à compter pourrait être proposée en français: à partir d'une observation de plusieurs livres à compter, les élèves pourraient être invités à définir un projet ce qui suppose une réflexion sur le destinataire du livre (les CP ?), la forme (une histoire ou non ? des collections dessinées ou découpées ou collées ? des questions posées au lecteur ? quelle écriture des nombres ?) et le partage des tâches à accomplir.

III. Exemples d'utilisation de livres à compter

A. En français :

RICHARDSON (J.), *Les dix petits ours*, Albin Michel Jeunesse, 1992

Dix ours sont couchés dans un grand lit. Le plus petit réclame de la place. Les oursons tombent du lit les uns après les autres. A la dernière page, le plus petit est tout seul..., avant d'être rejoint par tous les autres ! Le livre est animé: le passage d'un nombre à l'autre se traduit très concrètement par le déplacement d'un des oursons. Les élèves seront invités par le maître à déterminer le nombre qui apparaîtra à la page suivante.

L'illustration est très riche: le point de vue varie à chaque page (le lit est vu de devant, de derrière, d'en haut) et les détails sont nombreux (les oursons chassés du lit s'amuse à toutes sortes de jeux; un chat, une souris, un crocodile, apparaissent à chaque page; les aiguilles du réveil tourment...). Le texte est intéressant dans la mesure où une même structure est reprise plusieurs fois: une information sur le nombre d'oursons ("*dix oursons dans un lit... neuf oursons... huit oursons*"), la demande du plus petit ourson ("*Faites-moi de la place*", "*Et moi, et moi, et moi*", "*Écartez-vous, écartez-vous...*") un verbe ("*Le plus petit crie ... pleurniche.... supplie.... gémit*"), des adjectifs traduisant le résultat de l'action de l'ourson ("*poussés, mêlés, tourneboulés...*"), la conjonction de coordination suivie d'une onomatopée ou d'une interjection (*badaboum, aïe ! aïe ! aïe ! attention! ...*).

Parallèlement au développement des compétences numériques, le livre permettra d'enrichir le langage.

B. En allemand:

TÜRK (H.), *Huhn und Häschen eins, zwei, drei*, Ravensburger, 1989

Les personnages de ce petit livre que l'on peut envisager de proposer dès la Petite, Moyenne Section: *Huhn* (la poule) et *Häschen* (le petit lièvre) sont familiers ou le deviendront vite aux élèves. *Huhn und Häschen* se retrouvent en effet dans d'autres albums qui abordent:

- les notions de couleurs: *Huhn und Häschen und die Farben*
- les notions de taille: *Huhn und Häschen und die Kiste*
- les notions d'espace: *Wo sind Huhn und Häschen ?*

Dans "*Huhn und Häschen eins, zwei, drei* ", les deux héros se retrouvent à la campagne, d'abord dans une grange puis devant celle-ci. Là, *Huhn* invite *Häschen* à compter le nombre d'œufs pondus, le nombre de bottes déposées là, le nombre de seaux qui sèchent sur un banc, le nombre de pommes qui traînent dans l'herbe. Le nombre d'éléments à dénombrer va dans un ordre croissant de 1 à 4. L'image est sobre, aucun détail inutile ne vient gêner la compréhension: *Häschen* ne formule jamais de réponse mais associe à la quantité à compter une constellation de pattes (avant et arrière). *Huhn* entérine la réponse de *Häschen* par l'expression récurrente "*stimmt* " et décompose de manière différente le nombre:

- *ein Stiefel und noch ein Stiefel - zwei Stiefel*
- *ein Eimer und noch einer und noch einer - drei Eimer*
- *eins, zwei, drei, vier Äpfel*

En plus de l'intérêt mathématique, ce livre présente un intérêt pour l'apprentissage de la langue:

- apprentissage ou révision lexicale avec présentation des pluriels:

<i>ein Ei</i>	<i>vier Eier</i>
<i>ein Stiefel</i>	<i>vier Stiefel</i>
<i>ein Eimer</i>	<i>drei Eimer</i>

A noter que le dénombrement des pommes sous la forme, *eins, zwei, drei, vier Äpfel* ne permet pas de présenter le singulier: *ein Apfel*

- emploi de structures récurrentes qui

- invitent au comptage: *Wieviele Eier ? Wieviele Stiefel ?*
- évaluent: *stimmt (sagt Huhn)*
- indiquent des manières de répondre: *sagen, rufen, zeigen*

On relève également l'emploi de verbes exprimant des positions: *stehen, liegen*

IV. Quelques autres livres (et cahiers) à compter

A. En français

DE BRUNHOFF (J.), *Babar, le livre des chiffres*, Hachette Jeunesse

Un classique. Suite des nombres jusqu'à 20. Chaque nombre écrit en chiffres et donné en lettres fait l'objet d'une double page. Possibilité d'utiliser la disposition des éléments (6 autruches, 3 à gauche et 3 à droite...)

SCARRY (R.), *Asticot apprend à compter*, Gauthier Languereau

Suite numérique de 1 à 12 (les 12 mois de l'année). Présentation de l'espace ordinal et de l'espace cardinal de chaque nombre:
" Avril est le quatrième mois de l'année. Il pleut ! Il pleut ! Quatre lapins sous quatre parapluies apportent des oeufs de Pâques ".
Représentation de chaque nombre par plusieurs collections.

WEST (C.), *Un petit éléphant*, Gründ

" Un petit éléphant ne savait pas quoi faire. Il s'en alla chercher un deuxième éléphant...". L'histoire s'arrête avec l'arrivée d'un dixième éléphant. Présentation de chaque nombre sur une double page. possibilité d'exploiter la disposition des personnages (5 éléphants, 3 sur une page, 2 sur l'autre). Ecriture des nombres en chiffres. Les deux aspects du nombre apparaissent (cardinal et ordinal).

WEST (C.), *Dix petits crocodiles*, Gründ

" Dix petits crocodiles s'assoient pour dîner. L'un d'eux mangea trop de gâteaux. Alors, il resta...". Apparition des dix premiers nombres dans l'ordre décroissant.

GOMBOLI (M.), *Verzéro forme les nombres*, Gründ

Un ver de terre se transforme en 1, en 2, en 3...

Chaque nombre est associé à une collection différente. Sensibilisation à la forme des chiffres.

BUTLER (M.Ch.), RUTHERFORD (M.), *Savez-vous compter les oeufs ?*, Nathan

Les nombres ne sont pas présentés dans l'ordre mais les enfants sont invités à compter, à dénombrer pour chercher le nombre d'oeufs dont Madame Ours a besoin pour préparer un gâteau d'anniversaire. Les lecteurs peuvent découper les oeufs qui leur permettront d'effectuer toutes sortes de manipulations.

PACOVSKA (K.), *Un , cinq, beaucoup*, Ouest France

Un livre magnifique. L'enfant découvre la suite des nombres en soulevant des volets, en regardant ce qui se cache derrière les portes. Les nombres sont écrits en chiffres et en lettres.

CARTER (D.A.), *Combien y a-t-il de petites bêtes dans la boîte ?*, Albin Michel

Un très beau livre animé. A chaque page, l'enfant découvre une nouvelle boîte ... avec une bête en plus !

DIJS (C.), *Combien de doigts ?*, Ouest France

Un livre animé. Les nombres écrits en chiffres et en lettres sont associés aux collections-témoins de doigts et à des collections d'animaux. Très peu de texte.

DALMAIS (A.M.), SMITH (S.), *Contes pour compter*, Dragon d'or

Deux histoires dans un même livre (Un capitaine canard - Dix pingouins alpinistes). Dans l'une, les nombres sont présentés dans l'ordre croissant, dans l'autre, ils apparaissent dans l'ordre décroissant

DELAFOSSÉ (C.), GRANT (D.), *Compter*, Gallimard, Mes premières découvertes

Utilisation intéressante de pages transparentes. On tourne la page et le neuvième poisson apparaît dans l'aquarium. A la fin du livre, présentation des nombres de 10 à 21.

B. En allemand:

Zahlen lernen von 1 bis 10 mit der Maus, Xenos Verlag

"Maus", le personnage principal d'une émission de télévision pour enfants de la télévision allemande ("Die Sendung mit der Maus" - ARD - dimanche 11 h 30) sera certainement un personnage connu des élèves des classes bilingues.

Chaque nombre est présenté sur une double page dont une de coloriage. La suite des nombres est présentée sous forme d'une comptine utilisant des phrases interrogatives.

RAAB (D.), *Lernen mit Spaß – Thema Zahlen*, Carlsen Verlag, 1992

Dans ce livre animé qui présente le milieu du cirque, on découvre dans un ordre croissant les nombres de 1 à 10. Un nombre de personnages est à chaque fois associé à une action différente, par exemple, *Sechs Clowns spielen Gitarre*

Wieviele Kinder hat Amanda Panda ?, Siebert Verlag

Un livre en deux parties:

- Une partie mathématique: présentation dans l'ordre croissant des nombres de 1 à 10 en associant une quantité d'animaux au nombre qui est présenté sous deux écritures, par exemple : *eins* = 1, *zwei* = 2.

On y relève également différentes décompositions du nombre.

- Une partie scientifique: informations sur la vie et le cadre de vie de différents animaux sauvages: panda, tortue, tigre, perroquet. Ce livre présente également une possibilité d'auto-évaluation à l'aide d'une roue qui tourne et qui permet d'associer nombre et quantité.

BOND (M.), *Paddington Bär - 1, 2, 3 die Zahlen*, DelphinVerlag, 1991

C'est un livre avec un très beau graphisme qui associe les nombres de 1 à 20 à plusieurs quantités d'objets. A la dernière page, on trouve une présentation schématique des nombres à l'aide d'une pyramide d'ours.

Bärchens Zahlen, Carlsen Verlag

Un petit livre qui présente les nombres de 1 à 10 en associant le nombre d'ours au nombre de ballons

1 Bär, 1 Luftballon

2 Bären, 2 Luftballons

Zehn Kühe unterwegs, Pestalozzi Verlag

A la manière des dix petits nègres, les nombres sont présentés dans un ordre décroissant de 10 à 1.

Cette liste n'est pas exhaustive. Comme en France, la production des livres à compter est riche, variée et bénéficie d'un renouvellement rapide dans les pays germanophones. Les libraires allemands peuvent être d'excellents conseillers et trouver le livre qui répond à un besoin précis.

COMPTINES EN LANGUE ALLEMANDE - ABZÄHLREIME

Nombres présentés dans l'ordre croissant

*Eins, zwei, drei,
Speck mit Erbsenbrei
Erbsenbrei mit Speck
und du bist weg !*

*Eins, zwei, drei
Zuckerbäckerei.
Zuckerbäcker Pumpernickel.
Eins, zwei, drei.*

*Eins, zwei und drei.
Auf der Strasse liegt ein Ei.
Wer drauftritt,
Spielt nicht mehr mit !*

*Eins, zwei, drei und vier.
Unter dem Klavier,
sitz'ne kleine Maus,
und du bist raus !*

*Eins, zwei, drei
alt ist nicht neu
neu ist nicht alt
warm ist nicht kalt
kalt ist nicht warm
reich ist nicht arm*

*Eins, zwei, drei
alt ist nicht neu
arm ist nicht reich
hart ist nicht weich
frisch ist nicht faul
Ochs ist kein Gaul.*

*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
in der Schule wird geschrieben
in der Schule wird gelacht,
bis die ganze Schule kracht.*

*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Rumms! Die Treppe kracht !
Bumms ! Das Haus fällt ein !
Du mußt sein.*

*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
Wer hat diesen Brief geschrieben ?
Einen für mich, einen für dich,
einen für Onkel Friederich.
Einen Brief aus der Türkei,
eins, zwei, drei,
und du bist frei !*

*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,
Sooo hoch ist die Scheun'.
Soooo hoch ist das Haus,
Und du mußt raus !*

*Eins, zwei, drei.
Auf der Treppe liegt ein Ei.
Auf der Herde steht ein Brei,
und du bist frei.
Frei bist du noch lange nicht,
sag mir was, wie alt du bist
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (sieben Jahre)*

Nombres présentés dans l'ordre décroissant

7, 6, 5, 4, 3, 2, 1,
 geht das Hexen Einmaleins.
 Kinder tragen Blumenkränze.
 Hexen tragen Rattenschwänze.
 Hexenhaus hat gute Sachen
 und du mußt die Hexe machen.

Suite de mots - nombres interrompus par d'autres mots

1, 2, Papagei
 3, 4, Offizier
 5, 6, alte Hex,
 7, 8, gute Nacht
 9, 10, auf Wiedersehen !
 11, 12, es kommen die Wölf
 Hu, hu, hu !

1, 2, 3, 4, 5,
 Du mußt in die Sümpf
 6, 7, 8, 9, 10,
 du mußt suchen gehen !

Eins, zwei, drei,
 wer geht ist frei.

Ich zähl bis vier,
 ich geh mit dir.

Ich zähl bis fünf,
 lauf in den Strümpf'.

Ich zähl bis sechs,
 und grüß die Hex'.

Ich zähl bis sieben,
 und die Bienen fliegen

Ich zähl bis acht,
 jetzt wird gelacht

Ich zähl bis neun,
 da steht 'ne Scheun.

Ich zähl bis zehn,
 wir bleiben stehn.

Décomposition des nombres

1 und 1 ist 2,
 Mutter kocht den Brei
 2 und 1 ist 3,
 Vater, der hat frei,
 3 und 1 ist 4,
 Opa holt das Bier.
 4 und 1 ist 5,
 Oma strickt die Strümpf'
 5 und 1 ist 6,
 Schwester macht 'nen Klecks.
 6 und 1 ist 7,
 Bruder hat geschrieben.,
 7 und 1 ist 8,
 und 2 dazu,
 'raus bist du !

I. Intérêt des jeux de société

Les jeux de société offrent des situations intéressantes pour les apprentissages mathématiques comme pour les apprentissages langagiers:

Apprentissages mathématiques.

Les jeux de société permettent des activités
de **tri** (prendre tous les jetons d'une même couleur ...),
de **classement** (classer les cartes par couleurs...),
de **rangement** (ranger les cartes pour une réussite ...),
la confrontation à des problèmes de **comparaison de collections** (définir qui a gagné le plus de jetons ...),
de **distribution** (distribuer des cartes),
d'**augmentation** ou de **diminution de quantités** (jouer avec deux dés ...)
de **structuration de l'espace** (déplacement sur une piste, sur un damier)...

Apprentissages langagiers.

Les jeux de société supposent la **compréhension de suites de consignes** (la règle du jeu). Ils permettent des échanges entre enfants et avec l'adulte. Ces échanges sont relativement ritualisés et sont l'occasion d'interactions langagières en langue seconde lorsque l'adulte participe au jeu.

Les jeux de société présentent l'avantage de pouvoir être **simplifiés ou complexifiés**: ils peuvent être adaptés à l'âge et aux possibilités des enfants, s'intégrer dans **une progression**, être utilisés **en autonomie** lorsque la règle est intégrée. Il s'agit de bonnes situations d'entraînement susceptibles d'être reproduites aisément sans que l'enfant ne se lasse.

II . Quels jeux proposer ?

Les jeux traditionnels sont d'un grand intérêt: loto, jeu de l'oie, petits chevaux, jeu de dames, jeu des sept familles, dominos, réussites. Ils seront parfois adaptés en fonction des objectifs pédagogiques de l'enseignant. La plupart des jeux traditionnels sont pratiqués en France comme en Allemagne. Les jeux éducatifs vendus dans le commerce (Nathan, Ravensburger) existent en général en version française et en version allemande. Cependant le même matériel ne sera pas utilisé par l'enseignant d'allemand et l'enseignant de français. Chacun disposera d'un matériel spécifique car l'écrit qui figure sur les boîtes est propre à chaque langue et les images peuvent évoquer des réalités culturelles différentes (par exemple, une boîte aux lettres ne sera pas dessinée de la même façon en France et en Allemagne).

En classe maternelle bilingue, il est possible d'utiliser des jeux du commerce mais aussi d'en fabriquer ou d'en faire fabriquer par les enfants.

III. Quelques expressions et structures susceptibles d'être employées pour jouer en allemand

Der Spielstein, das Männchen
Der Würfel
Das Spielfeld
Die Spielregel
Wie spielt man ? Wie geht das Spiel ?
Vorrücken, rücke drei ..., (so und so viele) Felder vor,
Du darfst abkürzen.
Welcher Stein ist als erster im Ziel ?
Durchs Ziel gehen, das Ziel erreichen, ins Ziel bringen
Einmal aussetzen, setze einmal mit dem Würfeln aus
Vor - und zurücksetzen
Rücke (drei) Felder zurück !

Geh zurück an den Start, zurück zum Start !
Eine Eins bedeutet...
Reihum wird gewürfelt !
Wer ist dran ? Wer spielt jetzt und dann ?
Philippe ist dran.
Nimm den Würfel ! Würfle !
Mach weiter, spiel jetzt !
Wieviele Punkte hast du ?
Zieh eine Karte !
Überspringe zwei, drei ... Felder !
Du darfst ihn rauswerfen. Du fliegst raus.
Du sollst nicht mogeln.



STRUCTURATION DE L'ESPACE

COMPETENCE: **Au cours d'explorations d'espaces de plus en plus étendus et nombreux,**
 - **SE SITUER DANS UN ESPACE DONNÉ (classe, cour, rue, quartier, feuille, image.....)**
 - **SAVOIR PARCOURIR UN ITINERAIRE SIMPLE**

Mise en oeuvre dans une classe bilingue

Exemples de situations d'apprentissage et d'entraînement

A. - SE SITUER DANS UN ESPACE DONNE

Pour apprendre à se situer dans un espace donné, l'enfant saura, petit à petit, comprendre et utiliser le vocabulaire relatif aux notions spatiales (à côté de, devant, à droite...).

Ces notions seront travaillées **en français et en allemand:**

> dans le cadre de projets concrets et fonctionnels se déroulant dans l'environnement proche de l'enfant (classe, cour, quartier)

- Faire une maquette de la classe pour étudier sur plan, voir comment l'aménager de façon plus fonctionnelle.

- Faire le plan de la classe pour les correspondants.

- Faire une maquette ou le plan de la cour dans un projet d'aménagement (espace de jeux, plantations, surfaces à délimiter pour le gazon, le sable, la pelouse....)
 Le plan permettra de noter l'avancée des travaux, de garder la mémoire des décisions de la classe et pourra être fourni à tous les partenaires intervenant dans le projet.

- Faire le plan du quartier

- pour visualiser où chaque enfant habite,
- pour matérialiser les chemins empruntés par les enfants pour se rendre à l'école,
- pour aborder le code de la route,
- ...

> dans le cadre de l'espace de la feuille lors des activités de graphisme, de pliage, de pavage, de symétrie.....

> pour décrire, construire, répondre à des questions sur des images.

En français, on privilégiera la description.

L'enfant utilisera ses compétences langagières, l'enseignant lui permettra de les enrichir en insérant les termes spatiaux dans ses phrases.

En allemand, l'enseignant utilisera le questionnement. L'enfant pourra répondre en réinvestissant une partie du lexique contenu dans la question.

Par exemple:

- *Ist der Hund im Haus ?* Réponse: *Ja / Nein.*
- *Ist der Hund im Haus oder im Garten ?* Réponse: *im Haus / im Garten.*
- *Wo ist der Hund ?* Réponse permettant de réinvestir des structures spatiales connues
- *Ist der Ball auf die Straße gerollt ?* Réponse: *Ja / Nein.*
- *Wohin ist der Ball gerollt ?* Réponses possibles: *in den Garten / auf die Straße / über die Straße / unter den Wagen / vor das Haus / neben die Spielkiste.*
- *Liegt der Ball im Garten ?* Réponses possibles: *Ja / Nein.*
- *Wo liegt der Ball ?* Réponses possibles: *vor dem Haus / hinter dem Wagen / neben der Puppe / im Garten / ...*

Le même travail peut être proposé avec toutes sortes d'images. L'utilisation d'affiches allemandes est à recommander particulièrement.

> lors d'activités en salle de jeux: en mettant en place des situations permettant d'utiliser du petit matériel, d'installer et vivre des parcours, de jouer à des jeux à règles qui utilisent des notions spatiales (se mettre en deux lignes face à face, sur des tracés..)

- Décorer, écrire sur un espace feuille en tenant compte du vocabulaire spatial contenu dans la consigne: en haut, à gauche, au milieu....

- Signer son travail en bas de la feuille et à droite par exemple

- Coller des gommettes tout autour de ...

- Faire un dessin dans chaque coin ...

- Faire des hypothèses sur le contenu d'un album en découvrant, en analysant, en décrivant l'illustration de la couverture

- Découvrir une image recouverte par un puzzle

- Répondre à des questions précises de l'enseignant à propos d'une image lors d' "arrêt-image" durant une vidéo, ou lors de la présentation de photos, d'affiches, ...

- Un banc peut être inducteur de mouvements : sauter, passer en dessous, glisser, marcher en équilibre

Spring auf die Bank, über die Bank !

Geh auf der Bank !

Geh unter der Bank durch !

Kriech unter der Bank durch !

B. - SAVOIR PARCOURIR UN ITINERAIRE SIMPLE

Lors de situations créées, l'enfant sera progressivement amené à parcourir des itinéraires simples en suivant un fléchage, en décodant des dessins, en mémorisant des consignes verbales.

En allemand, ce travail sera facilité si l'enfant se déplace dans des lieux dont il connaît déjà le nom des éléments

En français, se déplacer dans la classe, dans les couloirs, dans la salle de jeux, dans la cour.....en suivant un plan qui sera codé chez les Petits, écrit chez les Moyens-Grands (présence du référent obligatoire).

En allemand, commencer par des déplacements dans la salle de classe, la salle de jeux. L'enseignant donne des consignes, les enfants exécutent.

Pour les enfants les plus entraînés, un groupe d'élèves prépare l'itinéraire pour les autres. Exemple: l'enseignant veut faire réunir par les enfants les éléments nécessaires à la découverte de la décoration du sapin qui auront été cachés dans différents lieux par la marionnette.

Les consignes pourraient être formulées comme suit:

- "Die Marionette hat den Weihnachtsbaumschmuck versteckt."
- "Wir suchen (zuerst) in der Puppenecke, (dann) unter dem Schrank, (danach) bei der Tafel, um ihn zu finden."

La présence des connecteurs temporels complexifie la consigne mais ajoute une notion d'itinéraire.

**COMPETENCE: - CODER ET DECODER UN DEPLACEMENT
- SITUER, REPERER ET DEPLACER DES OBJETS PAR RAPPORT A SOI
OU PAR RAPPORT A DES REPERES FIXES**

Mise en oeuvre dans une classe bilingue

Exemples de situations d'apprentissage et d'entraînement

A. - CODER ET DECODER UN DEPLACEMENT

Coder un déplacement signifie:

- en définir les étapes,
- les lieux,
- les modalités,

avec un vocabulaire adapté.

Décoder un déplacement signifie:

- reconnaître l'espace représenté,
- les signes utilisés,
- décrire le déplacement avec le vocabulaire adapté.

B. - SITUER, REPERER ET DEPLACER DES OBJETS PAR RAPPORT A SOI OU PAR RAPPORT A DES REPERES FIXES

Cette compétence a déjà été évoquée précédemment. Dans l'énoncé ci-dessus, on ajoute la notion de déplacement d'objets par rapport à soi ou entre eux.

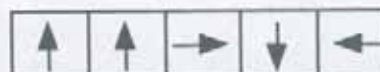
Cette notion se travaillera en situation de jeu.

- Suivre des chemins orientés ou non, corporellement en Petite Section, sur quadrillage en Moyenne et Grande Section.

- Découvrir ou préparer un parcours en salle de jeu.

- Utiliser le robot Jeulin qui permet de prévoir des programmes de déplacement.
Par exemple pour un drapeau: AV4, TD90, AV2, TD90, AV1, TD90, AV2

- Faire un dessin (ex: un drapeau) sur un espace quadrillé en décodant un parcours fléché ou en suivant ces mêmes consignes données verbalement en français ou en allemand:
Zwei Striche nach oben , einen nach rechts , einen nach unten , einen nach links.



Par exemple:

- un cerceau par enfant. Les consignes lui permettent de se déplacer par rapport au cerceau: "*dans ... à côté ... devant ...*"
 - un sac de graines par enfant. Les consignes viseront le déplacement de l'objet: "*Pose le sac devant toi, derrière...*"
 - jeu de Kim: 4 objets sont disposés dans un ordre donné, le mémoriser. Le meneur de jeu modifie l'ordre, les enfants réagissent, le rétablissent....
- Dans ces exemples, les enfants exécutent des consignes. L'objectif de l'enseignant sera d'amener progressivement les enfants à prendre le rôle de meneur de jeu individuellement ou par groupes pour formuler les consignes, en évaluer la bonne exécution.

STRUCTURATION DU TEMPS

Mise en oeuvre en classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>Section des Petits: structuration de la demi-journée et de la journée.</p> <p>En classe bilingue fonctionnant par alternance de demi-journées, il est important que les enfants aient un repère tangible (photos ...) pour qu'ils sachent qui ils vont retrouver en arrivant à l'école. Parallèlement, cette structuration peut être consolidée si une représentation analogue est présente à la maison.</p> <p>L'objectif est de mettre en place des notions telles que maintenant, avant, après, pendant. Ces notions peuvent être nommées dans les deux langues: <i>jetzt, vorher, nachher,...</i> en allemand.</p> <p>Les enseignants, et particulièrement ceux d'allemand en classe bilingue, nommeront fréquemment, en utilisant des connecteurs temporels, la succession des activités et les lieux où elles se déroulent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Und jetzt gehen wir auf die Toilette</i> - <i>Nachher gehen wir in den Spielraum</i> <p>Si ces activités sont menées en allemand, la présence du maître semble indispensable pour proposer des aides à la verbalisation, par exemple sous forme d'un questionnement plus ou moins ouvert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gehen wir jetzt auf die Toilette ? ja , nein ?</i> - <i>Gehen wir jetzt auf die Toilette oder in den Spielraum ?</i> - <i>Wohin gehen wir jetzt ?</i> <p>Parallèlement</p> <ul style="list-style-type: none"> - on pourra susciter le réinvestissement de ces notions et de ces termes par le questionnement - et travailler <ul style="list-style-type: none"> • la succession des jours, • la succession des saisons, • l'année des anniversaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter dès la rentrée un emploi du temps de la demi-journée (une horloge du temps) qui met en évidence par des photos (peut-être celles des élèves de l'année précédente), la succession des activités. Très rapidement, changer les photos en les remplaçant par les photos des nouveaux élèves pour que les enfants se reconnaissent. - Demander aux enfants de repérer sur cette "horloge", l'activité qu'ils sont en train de vivre. - Utiliser également ces photos pour des activités individuelles ou en petits groupes qui permettent une verbalisation: images séquentielles, image qui manque, intrus... <p>- Présenter des calendriers sous différentes formes: présentation verticale, horizontale des jours.</p> <p>Les feuilles arrachées de l'éphéméride et conservées d'une façon visible pour l'enfant, permettront une prise de conscience de la notion de mois.</p> <p>La prise de conscience de la notion d'année sera abordée par le biais de "l'année des anniversaires".</p>

<p>Prévoir des repères visuels: couleurs, symboles pour les jours, les semaines, les saisons...</p> <p>Au début, l'enfant verra le nom du jour associé à un symbole ou à une couleur que l'on retirera progressivement pour ne laisser que l'écrit.</p> <p>Dans une classe bilingue, on pourra également présenter sur un même calendrier les noms en français et en allemand, peut-être avec une écriture différente. Pour une bonne mémorisation de la succession des jours, il est nécessaire, en cas de fonctionnement par demi-journée, d'aborder cette notion le matin et l'après-midi pour que l'enfant entende le nom du jour dans les deux langues.</p> <p>En Section des Petits une approche "affective " par le biais d'une histoire facilitera l'assimilation de ces notions. L'histoire d'Eric Carle, <i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i> semble bien indiquée .</p> <p>On travaillera la notion d'aujourd'hui, <i>heute</i> en l'associant au nom du jour: Aujourd'hui, c'est lundi. - <i>Heute ist Montag</i></p> <p>L'apprentissage de comptines françaises et allemandes avec les noms des jours permettra de consolider les acquis.</p>	
<p>Section des Moyens: succession des jours, des semaines dans le mois, succession des saisons.</p> <p>On supprimera progressivement le repère visuel pour ne laisser que l'écrit.</p> <p>L'observation quotidienne de la météo (que l'on abordera dès la Section des Petits) permet du fait de l'utilisation récurrente de structures un travail de compréhension et de verbalisation</p> <p>"Quel temps fait-il aujourd'hui ?"</p> <p>"Wie ist das Wetter heute ?"</p>	<p>Un calendrier "géant" sera la mémoire de la classe. On y notera les observations quotidiennes de la météo, les événements marquants de la vie de la classe.</p>

<p>On ne parlera pas uniquement du temps mais l'on pourra</p> <ul style="list-style-type: none"> • aborder d'autres thématiques par exemple les vêtements • proposer des phrases complexes associant: <ul style="list-style-type: none"> - vêtements que l'on porte / phénomène météorologique: <ul style="list-style-type: none"> " Nous portons des bottes parce qu'il pleut." " <i>Wir ziehen die Gummistiefel an, weil es regnet.</i>" - observation de la nature / phénomène météorologique: <ul style="list-style-type: none"> "L'eau est gelée parce qu'il fait très froid." " <i>Das Wasser friert zu, weil es sehr kalt ist.</i>" 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire apprendre des comptines en français et en allemand évoquant les mois, la météo. - Consolider les notions de hier, aujourd'hui, demain. - Aborder également les notions d'avant-hier, d'après-demain, de semaine prochaine.
<p>Section des Grands :</p> <p>On travaillera les mêmes notions, seuls les noms des jours et des mois figureront encore sur les calendriers</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un grand repère visuel de type planning pour y noter les jours, les semaines, les mois, les saisons. Il permet d'énoncer: <ul style="list-style-type: none"> • le rang du jour dans la semaine, • le rang de la semaine dans le mois, • le rang du mois dans la saison, dans l'année.
<p>Dans toutes les sections</p> <p>Approche de la date</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter l'enfant à dater son travail sur feuille: <ul style="list-style-type: none"> • en Petite et Moyenne Section, à l'aide d'un tampon dateur • en Grande Section, reconstitution de la date à l'aide d'étiquettes, par copie. - Faire repérer la date dans divers écrits (lettre, affiche, programme) <p>Le travail avec des calendriers de type "calendrier de l'Avent" permet de se situer par rapport à un événement attendu.</p>



SCIENCES ET TECHNOLOGIE

COMPETENCE: FAIRE DES OBSERVATIONS SUR DES PROPRIETES DES OBJETS, DES MATIERES On proposera des observations de la transformation, de l'existence de la matière	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>L'eau (envisageable dès la Petite Section)</p> <p>Les situations proposées doivent permettre de construire le concept du cycle de l'eau: <i>der Wasserkreislauf</i>.</p> <p>Il sera difficile à l'enfant de verbaliser ses hypothèses en français et surtout en allemand, mais il pourra les extérioriser par des comportements observables ou par le dessin, attitudes liées à une démarche de tâtonnement expérimental guidée par le maître.</p> <p>La mise à disposition d'un matériel varié (boîtes de différentes tailles, de différentes matières, chiffons...) facilitera ce tâtonnement expérimental. Les propositions non verbales des élèves seront reformulées en français mais surtout en allemand.</p> <p>En allemand, il sera difficile d'explicitier (structurer) le phénomène physique de l'évaporation de l'eau. Il semble cependant possible de rendre l'enfant attentif à ce phénomène à chaque fois que l'occasion s'en présente: <i>Hier, da, dort war Wasser. Wo ist es jetzt ?</i> <i>Das Wasser ist verschwunden. Wo ist es jetzt ?</i></p> <p>On habituera ainsi l'enfant à entendre, à comprendre, à se poser des questions et à en poser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • jouer avec des glaçons: <ul style="list-style-type: none"> - fabriquer des glaçons, - fabriquer des glaçons de différentes couleurs, - conserver le glaçon, - faire fondre le plus rapidement possible le glaçon. • observer le phénomène d'évaporation dans ses manifestations dans la nature, lors d'expériences adaptées: <ul style="list-style-type: none"> - évaporation = présence d'eau -> disparition, - pluie = absence d'eau -> apparition spontanée.
<p>L'air (envisageable à la fin de la Moyenne et en Grande Section)</p> <p>On privilégiera une approche par le jeu. L'utilisation fréquente de mêmes structures verbales comme: nous jouons avec, <i>wir spielen mit ...</i> devrait permettre de contourner les difficultés de la langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mettre en place une situation expérimentale: comment mettre de l'air dans un ballon de baudruche ? • faire des bulles de savon • faire constater l'action de l'air chaud sur une spirale, sur un "<i>Weihnachtskarussell</i>" manège de Noël dont les ailes tournent sous l'effet de la chaleur de bougies) • ...

**COMPETENCE: UTILISER DES MATERIAUX, DES OBJETS TECHNIQUES SIMPLES,
DES TECHNIQUES DE FABRICATION**

Mise en oeuvre en classe bilingue

On réinvestira des verbes d'action déjà entendus par l'enfant lors d'activités de création:

- plier: *falten*
- découper: *ausschneiden*
- percer: *durchbohren, durchstechen*
- ...

Lors des activités technologiques, l'objectif essentiel est la prise de conscience par l'élève de la démarche technique de fabrication. Avec le maître, en désignant, en nommant, il définira

- les besoins en matériaux,
- les besoins en outils.

Proposer une palette variée d'outils et de matériaux dans laquelle l'enfant effectuera des choix. Verbaliser les choix de l'enfant en ne nommant pas uniquement les matériaux et l'outil mais en l'intégrant dans une phrase (par ex.)

Tu prends un marteau et des clous ?
Also, du nimmst einen Hammer und Nägel ?

Faire prendre conscience aux enfants de la réalité sociale des outils (visite à des *artisans* ou utilisation d'émissions diffusées par les chaînes de télévision allemandes)

Situations d'apprentissage et d'entraînement

On peut envisager, à titre d'exemples:

- la **fabrication d'un moulinet** avec "lecture" d'une fiche technique de fabrication. Activité en équipe à rapprocher à des activités de mise en évidence de l'air.
- la **fabrication** dirigée et organisée par le maître d'un **avion en papier**
- la **fabrication d'un cerf-volant** (projet à mener en fin de Grande Section) puis
 - présentation et observation de cerfs-volants déjà fabriqués,
 - tâtonnement expérimental au niveau des essais de vol.

COMPETENCE: RECONNAITRE LES MANIFESTATIONS DE LA VIE ANIMALE ET VEGETALE	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>L'enfant prend conscience des manifestations de la vie animale et végétale,</p> <p>> à l'intérieur de la classe dans un milieu qu'il aménage</p> <p>> autour de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> - observation du milieu "naturel " - observation du milieu autre que la classe aménagée <p>L'observation et la prise de conscience des manifestations de la vie animale et végétale se situent dans la continuité et dans la régularité. De ce fait, ces activités semblent très indiquées pour une approche en langue 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension de verbes d'action - formulation des observations <ul style="list-style-type: none"> par le dessin par la verbalisation avec l'aide du maître. 	<p>Envisager:</p> <ul style="list-style-type: none"> • des petits élevages en classe • des plantations dont on observe le cycle du semis à la germination, (par exemple: plantes à bulbes, cresson, fruits de la forêt, haricots). • ... <p>Envisager:</p> <ul style="list-style-type: none"> • des observations de l'espace vert du groupe scolaire • des observations des oiseaux en hiver par la mise en place d'aires de nourrissage • des plantations de bulbes • l'aménagement d'une haie • l'aménagement d'un jardin • la cueillette des fruits et la transformation en compote, en confitures...

COMPETENCE: PRENDRE CONSCIENCE DE SON CORPS, DE SON VISAGE...**Mise en oeuvre dans une classe bilingue**

Les enseignants verbalisent le plus souvent possible, en français et en allemand

- les actions des enfants,
- les attitudes des enfants,
- les mimiques

mais aussi celles des personnages d'un jeu, d'un livre, d'une vidéo.

Par exemple:

il rit: *er lacht*

il pleure: *er weint...*

Ultérieurement, le maître propose des phrases complexes associant expression du sentiment et cause. Par exemple:

Il rit parce qu'il a gagné.

Er lacht, weil er gewonnen hat.

L'enseignant fait prendre conscience à l'enfant de ses organes des sens et de leurs possibilités

- pour explorer le vivant, par exemple:

Je vois avec les yeux.

Ich sehe mit den Augen.

Je sens avec le nez.

Ich rieche mit der Nase

- pour qualifier le vivant

C'est froid.

Es ist kalt.

C'est chaud.

Es ist warm ...

Situations d'apprentissage et d'entraînement

- Présenter, faire élucider et mémoriser des poèmes et des comptines en français et en allemand évoquant les différentes parties du corps, du visage mais aussi les attitudes exprimant des sentiments, des besoins ...

- Mettre en place un coin déguisement

- Se costumer pour Carnaval, pour une fête

- Fabriquer des masques

- Envisager l'utilisation de jeux du commerce permettant de donner à des visages des expressions différentes.

- Jouer à différents jeux faisant appel aux organes des sens, par exemple:

- jeux de Kim,

- jeux demandant à l'enfant de retrouver divers produits selon leurs odeurs...

- Organiser

- des activités technologiques,

- des observations météorologiques.

- Utiliser des recettes de cuisine.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

En EPS, les activités physiques et sportives sont les moyens pour atteindre les compétences.

Le tableau ci-dessous présente les activités, parmi les plus pratiquées, qui développent plus particulièrement chacune des compétences.

COMPETENCES	Actions dans un environnement physique connu			Actions à visées esthétique, expressive	Actions d'opposition et / ou de coopération à deux, à plusieurs	
	Athlétisme	Gymnastique	Pilotage	Danse et expression	Jeux d'opposition	Autres jeux
UTILISER UN REPERTOIRE AUSSI LARGE QUE POSSIBLE D'ACTIONS ELEMENTAIRES DANS DES ACTIVITES QUI ONT DU SENS POUR L'ENFANT.	*	*	*			*
OSER REALISER EN SÉCURITE (affective et physique) DES ACTIONS DANS UN ENVIRONNEMENT AMENAGE.		*	*	*	*	
L'ENFANT PARTICIPE A DES ACTIVITES D'EXPRESSION ET ACCEPTE DES SE PRODUIRE.				*		
L'ENFANT JOUE A DES JEUX SIMPLES (1 à 2 règles)					*	*

La classification ci-dessus se modifiera au cycle 2 et 3. L'orientation, par exemple, deviendra progressivement une activité plus physique qui se déroulera dans un environnement non familier à l'enfant, car dans le cycle 1, l'activité d'orientation développe surtout des compétences d'ordre transversales (se repérer, parcourir un itinéraire simple, se donner des repères et les coder...)

Les activités en Education Physique et Sportive ne sont jamais une fin en soi, ni une activité sociale modèle. Elles sont au contraire un support dynamisant pour développer des compétences spécifiques et transversales.

COMPETENCE 1: UTILISER UN REPERTOIRE AUSSI LARGE QUE POSSIBLE D'ACTIONS ELEMENTAIRES DANS DES ACTIVITES QUI ONT DU SENS POUR L'ENFANT

Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>Athlétisme Les activités d'athlétisme permettent de reprendre des verbes d'actions (courir, lancer, sauter) et des notions (vite, loin, haut...) qui peuvent aisément être exprimées en allemand.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Courir le plus vite possible d'un point à un autre (15 - 20 m) - Lancer le plus loin possible des objets de forme, de dimension et de poids différents (balles, anneaux, cerceaux, coussins, sacs...)
<p>Gymnastique La situation matérielle induit l'action. Les verbes d'actions courants peuvent facilement être repris en allemand (marcher, sauter, courir, rouler...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grimper, rouler, tourner, sauter (en contre-haut, contrebas...) - Se déplacer en contrôlant son équilibre, se suspendre
<p>Activités de pilotage: (vélo, trottinette, patins à roulettes...) La situation induit le comportement. Les consignes variées (aller plus lentement, plus vite, passer sur, sous, tourner autour) peuvent être facilement données en allemand.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer avec aisance, avec des engins différents, sur des terrains variés.
<p>Jeux La mise en place progressive de règles nécessite dialogues et discussions. En allemand on passera rapidement du questionnement fermé à un questionnement de plus en plus ouvert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attraper, lancer, se déplacer avec des objets différents (balle, coussin, anneau...) dans le cadre de jeux à règle.

COMPETENCE 2: OSER REALISER EN SÉCURITE (affective et physique) DES ACTIONS DANS UN ENVIRONNEMENT AMENAGE.	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>Jeux d'opposition La mise en place progressive de règles nécessite dialogues et discussions. L'emploi de l'allemand est donc plus délicat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux amenant l'enfant à accepter le contact pour combattre tout en respectant l'autre (ex: jeu des déménageurs, jeu d'immobilisation)
<p>Gymnastique La situation matérielle induit l'action. Les verbes d'actions courants peuvent facilement être repris en allemand (marcher, sauter, courir, rouler...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Situations inhabituelles qui font appel au cran (parcours gymnique, ateliers à dominante gymnique)
COMPETENCE 3: PARTICIPER A DES ACTIVITES D'EXPRESSION ET ACCEPTER DE SE PRODUIRE.	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>Danse De nombreux chants et comptines peuvent se mimer et se danser. Il existe, dans les deux langues, un répertoire de rondes et chants dansés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Situations où l'enfant mémorise et reproduit une petite danse comprenant au moins deux pas différents - Situations où l'enfant s'exprime par des mimes, rondes, comptines, jeux chantés et dansés.
COMPETENCE 4: L'ENFANT JOUE A DES JEUX SIMPLES (1 à 2 règles)	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>Jeux La mise en place progressive de règles nécessite dialogues et discussions. En allemand on passera rapidement du questionnement fermé à un questionnement de plus en plus ouvert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux simples du type "vider la caisse", "le chat et la souris" - Jeux à règles où l'enfant comprend le sens du jeu et joue avec les autres pour être efficace. - Jeux à règles avec engins.

LA DEMARCHE EN EPS

En Education Physique et Sportive, l'enfant **agit** avant toute chose. La verbalisation ne doit en aucun cas prendre le pas sur l'**action**.

1. PHASE EXPLORATOIRE:

Le maître propose une situation sollicitante et motivante avec des consignes ouvertes.

Ainsi l'enfant se **déplace**: court, saute, rampe, roule, franchit, danse...

Il **manipule et découvre du matériel**: balles, ballons, cordes, coussins, sacs de graines, cerceaux, espaliers, échasses...

Pendant que les enfants agissent, le maître:

- observe en notant les actions spontanées des enfants,
- propose des relances (en se gardant d'imposer trop rapidement une réponse précise),
- fait évoluer les réponses spontanées en donnant de nouvelles consignes (debout, en avant, par deux, vite, lent...),
 - en modifiant la disposition du matériel (écartement, hauteur, adjonction de repères...) et
 - en attirant l'attention vers un autre enfant ("*Regardez ce que fait Paul, essayez de faire comme lui...*").

2. PHASE DE STRUCTURATION

Les activités doivent avoir du sens pour l'enfant et permettre un engagement total. Ainsi le maître fait évoluer les réponses vers un objectif plus précis. Ainsi l'utilisation des sacs de graines n'est pas un objectif en soi, c'est un moyen pour atteindre un objectif (lancer, par exemple).

On évolue vers une activité physique et sportive (athlétisme, danse, gymnastique, jeux...), culturellement connue, pouvant servir de support de sens et de contenu. Cela permet l'élaboration d'une progression pédagogique.

Les activités devront être **obligatoirement** traitées en fonction des possibilités motrices des enfants, de leurs compétences, des objectifs poursuivis et de l'essence de chaque activité.

Les réponses seront de plus en plus précises et propres à l'activité, à l'objectif choisi. Par exemple:

- les lancers > athlétisme
- lancers par-dessus un repère > lancer loin
- dans des cibles (verticales, horizontales) > lancer de précision

Le matériel peut induire le type de lancer:

- balles, coussins, sacs de graines: > lancer loin, ou de précision
- anneaux, petits cerceaux: > lancer en rotation de type disque ou marteau
- bâtons, rubans, comètes: > lancer de type javelot

Il faut se garder de tout apprentissage technique, mécanique.

3. PHASE DE REINVESTISSEMENT:

Elle permet la stabilisation de l'apprentissage.

Par exemple: les différentes formes de lancer sont utilisées dans des zones de couleur, sur des murs, au-dessus de la barrière, de l'élastique...

4. PHASE D'EVALUATION

L'enfant peut progressivement établir des relations entre ses manières de faire et le résultat de son action, ou comparer les effets recherchés et les effets obtenus.

Par exemple: *"J'aimerais arriver à lancer 3 balles sur 5 dans la zone rouge, derrière le but de football."*

EXEMPLE DE MISE EN OEUVRE DE LA DEMARCHE

La compétence recherchée est: "L'enfant sait utiliser un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires, dans des activités qui ont un sens pour lui."

Nous avons choisi l'activité ATHLETISME pour travailler cette compétence.

Au cycle 1, l'athlétisme c'est "faire" plus loin, plus vite, plus haut dans un milieu connu. La forme motrice choisie est "sauter plus loin, plus haut".

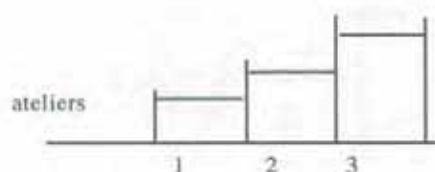
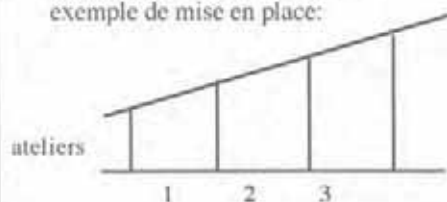
Le tableau ci-dessous détaille le déroulement d'un cycle de travail d'environ 6 séances. Les tâches proposées sont les actions à réaliser par les enfants.

l'enfant	le maître	en classe bilingue
<p>PHASE EXPLORATOIRE Tâche 1 <u>Bu:</u> sauter <u>Matériel:</u> objets au sol, en l'air <u>Action motrice attendue:</u> sauter <u>Critère de réussite:</u> aucun. Toutes les formes de saut sont acceptées</p>	<p><u>Objectif:</u> amener l'enfant à sauter de différentes manières</p> <p><u>Organisation pédagogique:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - collective - en dispersion dans la salle <p><u>Matériel:</u> des obstacles de largeurs, de formes différentes</p> <p><u>Consigne:</u> "Vous passez dans chaque atelier et vous sautez."</p> <ul style="list-style-type: none"> - par consignes verbales (sautez en avant, sautez autrement que...) - par imitation (nous sautons comme Pierre) - en modifiant la disposition du matériel 	<p>Consignes simples qui permettent l'exploration ("Wir springen", "Wir springen im ganzen Saal herum") Des idéogrammes définis ensemble peuvent illustrer l'action à exécuter et favoriser la compréhension des consignes dans un premier temps. Ils seront très rapidement abandonnés. L'imitation s'accompagne d'une verbalisation en allemand.</p>

PHASE DE STRUCTURATION**Tâche 2a:**

But: franchir le plus de rivières possibles

Matériel: rivières tracées au sol
exemple de mise en place:



Action motrice attendue:

sauter de plus en plus loin

Critère de réussite:

ne pas marcher dans la rivière

Tâche 2b:

But: toucher des lianes, des oiseaux...
(symbolisés par des objets)

Exemple de mise en place:



Action motrice attendue:

de plus en plus haut

Critère de réussite:

je touche avec la main

Objectif: amener l'enfant à sauter de plus en plus loin en lui proposant des actions différenciées

Matériel: traçage au sol pour délimiter la rivière (cordelettes, lattes; cartons avec dessins de crocodiles, poissons, ...)

Organisation pédagogique: ateliers

Consignes: "Quand tu as franchi une rivière, tu essaies de franchir une autre rivière plus large"

Relances variables pour affiner l'apprentissage:

- supports d'élan différents (herbe, tapis)
- ajouter un obstacle dans la rivière (pierre, tronc, toucher une liane suspendue au-dessus de la rivière)

Objectif: faire sauter de plus en plus haut

Matériel: objets accrochés en hauteur (ballons, clochettes, tissus...)

Organisation pédagogique: ateliers

Consigne: "Quand tu as réussi à toucher un objet dans un atelier, tu essaies de toucher un objet placé plus haut dans le même atelier"

Relance: jouer sur supports d'élan différents (herbe, tapis...)

La thématique de la rivière a pu être travaillée au cours d'un moment de langue et aura permis d'apporter un certain vocabulaire qui facilite la compréhension.

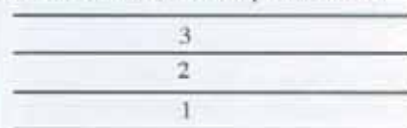
Les notions de "breit", "breiter" peuvent être abordées au cours d'autres activités (mathématiques ou arts plastiques, par exemple)

Les notions de "hoch", "höher" peuvent être rencontrées dans d'autres contextes: empilement de cubes, fabrication d'un totem, ...

EVALUATION

But: sauter le plus loin

Matériel: plusieurs zones dont les distances sont définies par le maître

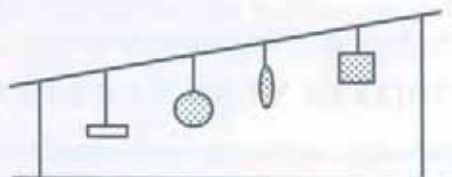


Critère de réussite:

- 3 essais
- réussite dans une même zone
2 fois sur 3

But: sauter le plus haut

Matériel: différents objets accrochés à des hauteurs différentes, définies par le maître



Critère de réussite:

- 3 essais
- réussite si on a touché 2 fois sur 3 le même objet

Objectif: faire le point du niveau de la classe

Organisation pédagogique: la même situation est proposée à l'ensemble de la classe

Matériel: traçage au sol

Consigne: "Saute au moins deux fois dans la même zone"

Objectif: faire le point du niveau de la classe

Organisation pédagogique: la même situation est proposée à l'ensemble de la classe

Matériel: élastique ou corde comme support avec divers objets

Consigne: "Saute au moins 2 fois pour toucher le même objet"

Dans cet exemple, l'évaluation est une mesure de résultats, elle est réalisable en allemand.

L'UNITE D'APPRENTISSAGE: Durée et fréquence

La notion de "cycle de travail" est directement liée à la notion d'apprentissage.

Un "cycle de travail" ou "unité d'apprentissage" comporte une progression pédagogique dans l'activité choisie. Un cycle peut avoir entre 8 et 10 séances. Il peut également être fractionné: un cycle de 5 à 6 séances peut être repris une seconde fois.

Une séance durera au moins trente minutes. Une heure d'activité physique par jour est un idéal vers lequel il faut tendre.

En Section des Petits, l'enseignant peut prévoir des séances plus courtes et même construire son cycle de travail a posteriori. La fréquence optimale est d'au moins deux séquences par semaine dans l'activité choisie. Sans la répétition de séances sur un même thème et la construction de séquences cohérentes, il ne peut y avoir de savoir, de savoir-faire, de savoir-être stabilisés.

LES LIEUX DE LA PRATIQUE

"Les compétences seront développées dans des espaces variés."

La salle de jeux est prévue pour la pratique de l'Education Physique. Elle peut être rendue attrayante et fonctionnelle par un aménagement simple (cibles, points d'ancrage...). Libérée de tous les objets "encombrants", elle reste cependant souvent inadaptée pour certaines activités.

Elle n'est pas l'endroit à privilégier. La cour de récréation doit aussi devenir un espace de travail: plus vaste, elle offre d'autres possibilités. Le stade, le gymnase, les halles de sport, les espaces naturels doivent être investis dès que cela est possible.

L'ALLEMAND COMME LANGUE SUPPORT DANS LA DISCIPLINE

L'Education Physique et Sportive est d'abord une discipline d'action. Elle n'est donc pas le lieu privilégié de l'apprentissage de la langue allemande et l'utilisation de l'allemand ne doit pas entraver les objectifs visés à travers elle.

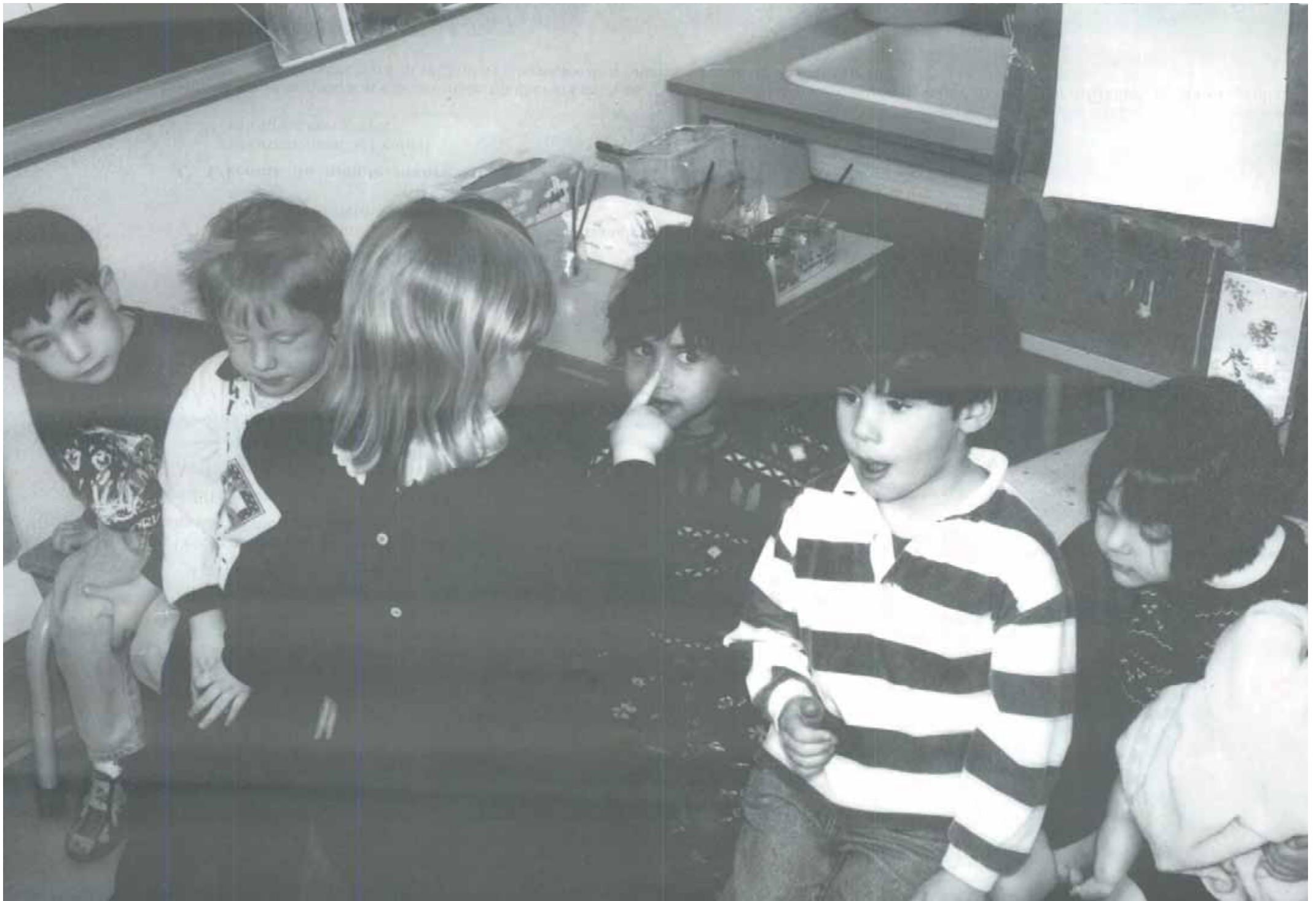
Toutes les activités physiques ne peuvent pas, dans un premier temps, se faire en allemand: une concertation est nécessaire entre les maîtres pour décider des activités qui se feront en allemand ou en français. Il est possible d'imaginer qu'une unité d'apprentissage liée à une famille en particulier et menée dans une langue, fonctionne en parallèle, durant la même semaine, avec une autre unité d'apprentissage tirée d'une autre "famille" et menée dans l'autre langue.

Certains moments d'une séquence d'Education Physique se prêtent mieux que d'autres à l'usage de l'allemand:

- l'organisation matérielle (avec gestes à l'appui)
- la mise en place des ateliers
- l'énoncé de consignes pratiques
- l'acquisition de notions transversales (avec repères et réinvestissement dans d'autres disciplines)

L'interdisciplinarité ne doit jamais être perdue de vue.

Une séquence de langage peut introduire le vocabulaire spécifique nécessaire au bon fonctionnement d'une séquence d'EPS comme elle peut être le prolongement linguistique pour nommer et exprimer une réalité vécue en situation d'EPS.



COMPETENCES

L'enfant doit être capable:

- de s'intégrer à des activités musicales collectives,
- de jouer avec sa voix (par le chant) et d'en explorer les ressources,
- de se repérer dans l'espace et le temps par des jeux chantés et dansés,
- d'explorer ses aptitudes motrices dans de premières activités instrumentales,
- d'être attentif au monde sonore, de discerner et de reconnaître quelques caractéristiques des sons (intensité, timbre, hauteur ...),
- de percevoir une relation entre activités de production et d'écoute,
- d'inventer des musiques, des chansons.

A l'école maternelle, plusieurs de ces compétences sont souvent travaillées en parallèle, à travers différents types d'activités musicales associées dans une même séquence.

Les différentes activités possibles sont:

A. L'apprentissage des chants

- chants fonctionnels
 - jeux de doigts
 - comptines
 - jeux de tresses
 - rondes (mimes, à choix)
 - berceuses
 - chansons à éliminations
- chants traditionnels
- chansons de variétés

B. Pratique de la musique instrumentale

- instrumentarium ORFF (tambourins, claves, triangles, xylophones, carillons...)
- instruments fabriqués avec les enfants

C. L'écoute du monde sonore

- environnement de l'enfant
- musiques enregistrées

Pour construire une séquence de musique, on choisira deux ou trois de ces activités en fonction de leur durée, de leur difficulté, du plaisir qu'elles procurent, et on les combinera en veillant à l'alternance de moments statiques et de mouvement.

1^{er} exemple - LES CHANTS FONCTIONNELS

Mise en oeuvre dans une classe bilingue

La comptine et le chant constituent des supports privilégiés pour entrer dans la langue étrangère. Le rythme et la sonorité de la comptine, la mélodie du chant permettent une approche globale de la musicalité, de la prosodie et des sons d'une langue...
Les comptines et les chants traditionnels favorisent l'accès à la culture allemande.

Comment aborder une comptine ou un chant en allemand ?

a - Présentation:

Le maître présente la comptine ou le chant de manière expressive, ou bien il fait écouter le chant.

b - Elucidation:

Le maître reprend la comptine ou le chant en les morcelant, tout en s'appuyant sur des supports non verbaux (accessoires, images, gestes) pour élucider les mots-clés, repères indispensables à la compréhension globale. L'élucidation est une phase incontournable pour permettre à l'enfant d'accéder à la compréhension.

Attention: Pour certaines comptines accompagnées de jeux de doigts, il sera nécessaire de procéder d'abord à une élucidation du sens premier du texte. Il faudra s'assurer que la signification du texte soit bien intégrée avant d'introduire le jeu de doigts.

Situations d'apprentissage et d'entraînement

" A l'école maternelle, l'enfant doit apprendre en même temps que sa langue maternelle, le langage musical de son pays. Les chants de la tradition enfantine constituent alors le matériau de base de son éducation musicale. Cette " nourriture " est faite des éléments les plus précieux et les plus riches que l'enfant découvre peu à peu.

Vocalement et musicalement les chants du répertoire de la tradition orale enfantine sont de véritables petits chefs d'oeuvres, merveilleusement adaptés aux possibilités des enfants:

- leur étendue dépasse rarement une octave ;
- leur structure mélodique ne comporte pas de grands intervalles ;
- ces mélodies s'appuient sur une succession de petites cellules rythmiques très simples, étalées le plus souvent sur quatre temps.

Ces caractéristiques sont avant tout celles de nos comptines, rondes et jeux français, ils appartiennent à notre culture, ils répondent aux besoins réels de nos enfants. "

Education musicale à l'école maternelle - CRDP Poitiers

Apprentissage d'une comptine (jeu de doigts)

Toc toc toc

Petit pouce es-tu là ?

Chut ! Je dors...

Toc toc toc

Petit pouce es-tu là ?

Je sors !

Chanter avec les plus petits dans la situation privilégiée maître-enfant ou bien en petit groupe. Le pouce est caché par les autres doigts. Au moment du "Je sors?", il doit effectivement sortir avec force dans la voix.

Ecoute... surprise... étonnement... attente... On recommence.

C'est là une des séquences les plus importantes pour que l'enfant construise son identité musicale. Bientôt des réactions : lèvres qui remuent, balbutiements... Ce que l'enfant attend, c'est que le pouce sorte, "cri libérateur", point de chute de la chanson fonctionnelle.

e - Mémorisation :

Le maître repère au préalable les unités de sens ou le phrasé vocal puis fait mémoriser par touches successives en faisant répéter les élèves collectivement ou par petits groupes. La répétition s'accompagne d'un mime chaque fois que l'occasion s'en présente.

En maternelle bilingue, on proposera également aux enfants des chants de facture plus moderne et adaptés à leur âge, mais dont ils ne pourront peut-être pas mémoriser le texte en entier. Le support sonore (cassette audio ...) sera alors d'une grande utilité et permettra aux enfants d'entendre une langue authentique et élaborée et de s'en imprégner petit à petit. On les invitera à danser, à mimer le chant, à chanter les parties les plus faciles et le refrain. (voir bibliographie).

En attendant, avec parfois impatience, il va s'approprier le chant. Une des premières expressions: "Je sors" (point de chute amené par le geste) deviendra expressive. Et bientôt, tel enfant ne pourra s'empêcher de crier "je sors" (ou bien de faire le geste) avant la fin de la chanson.

Bientôt, de mot en mot, d'expression en expression, l'enfant chante, et, c'est par la multiplicité de ces premières situations qu'il va se construire une mémoire musicale riche d'expression, de formules rythmiques, de relations mélodiques, de communication, une mémoire pleine d'affectivité, de musique.

" 60 chants fonctionnels pour les tout-petits" CNDP des Deux-Sèvres

2^e exemple - LES ACTIVITES D'ECOUTE**Mise en oeuvre dans une classe bilingue****Situations d'apprentissage et d'entraînement****Ecoute de l'environnement sonore**

Ces moments d'écoute sont très courts (20 à 30 secondes)

Investigation de l'environnement:

- à l'école: les bruits de la classe, de l'école, de la cour, de la rue, ...
- en promenade: les bruits de la campagne, de la forêt, de la ville, du jardin public, ...

Inventaire et imitation des bruits

Pour être mis en oeuvre en allemand, l'inventaire suppose que l'enfant dispose déjà d'un vocabulaire suffisamment étendu.

Sélection et répertoire des bruits selon des critères objectifs

Cette activité est réalisable en allemand une fois que les enfants sont habitués à ce type d'exercice en français. Elle permet alors d'introduire les termes: "laut, leise, hoch, tief, kurz, lang".

Prise en compte des paramètres du son:

- le timbre: quelle est la source sonore ?
- la hauteur: grave ou aigu ?
- la durée: sons courts, longs, saccadés, répétitifs...
- l'intensité: sons forts, doux ...

Travail sur l'un de ces paramètres

ex: "Nous allons essayer de repérer le son le plus fort !"

Ecoute des instruments de musique (instrumentarium ORFF)

Les activités proposées dans ce cadre seront l'occasion d'introduire ou de réinvestir un vocabulaire spécifique (nom des instruments, nom des matériaux utilisés, caractéristiques des sons,...). Elles permettront également de mettre en place ou de réutiliser certaines structures, notamment celles liées au jeu (*Wer ist dran ? Einer nach dem anderen, du spielst jetzt...*).

Quelques exemples de jeux :

- Groupement des instruments par familles

Activité de classement liée au timbre ou à la facture (matériau utilisé: métaux, bois, peaux, autres)

- Reconnaissance du timbre d'un instrument

Quels élèves sont cachés et jouent chacun d'un instrument différent ? (claves, tambourin, triangle, sistre, etc)

Il s'agit de dire quel instrument a joué.

Il faudra adapter le jeu à l'âge des élèves: plus l'enfant est jeune, plus les timbres doivent être différents)

- Reconnaissance de l'instrument manquant

Quelques élèves disposent d'un instrument. Chacun joue à tour de rôle et les élèves auditeurs écoutent attentivement pour distinguer clairement le son respectif de chaque instrument. Puis les auditeurs tournent le dos aux musiciens et le meneur désigne un instrumentiste qui ne doit pas jouer. Tous les musiciens jouent en même temps sauf celui qui a été désigné. Il s'agit, pour les auditeurs, de déterminer quel est l'instrument manquant.

- Jeu sur l'intensité

Un enfant, les yeux bandés, est chargé de rechercher un autre enfant. Le reste de la classe dispose d'instruments servant à guider le joueur au bandeau vers l'élève à trouver. Lorsque le joueur au bandeau s'approche du but, les musiciens jouent de plus en plus fort; lorsqu'il s'en éloigne, ils jouent de moins en moins fort.

Ecoute de musique enregistrée

L'écoute musicale à l'école maternelle s'attardera à faire découvrir des musiques de tous styles, de toutes origines, lors de moments d'écoute très courts mais denses et soutenus par une consigne ou un questionnement.

1. L'écoute d'extraits musicaux suppose, pour être menée en allemand, que l'enfant sache exprimer un avis: "*Diese Musik ist schön*".
"*Diese Musik gefällt mir*".
"*Ich finde diese Musik schön*".

et connaisse quelques mots relatifs aux caractéristiques des sons: (*laut, leise, hoch, tief, kurz, lang, ...*).

Au début on présentera une alternative: "*Ist die Musik traurig oder lustig?*"

2. L'écoute en mouvement est possible dans les deux langues si les enfants ont déjà effectué les exercices proposés plus haut.

- Ecoute d'extraits musicaux

- musique classique
- musique traditionnelle
- musique de film
- musique de variétés
- générique d'émission
- publicité

On tiendra toujours compte de l'aspect subjectif:

- " *Qu'avez-vous ressenti ?* "
- " *A quoi cela vous a-t-il fait penser ?* "
- " *Avez-vous aimé cette musique ?* "

On affinera l'écoute en fonction d'une question liée aux paramètres du son: hauteur - timbre - intensité - durée:

- " *Quel est l'instrument que vous avez reconnu ?* "
- " *Avez-vous retenu une mélodie ?* "
- " *Était-ce une musique douce ?* "
- " *Est-ce que cette musique est rapide ?* "

- Ecoute en mouvement

Choisir des musiques contrastées: lent-rapide ...

- proposer aux enfants de se déplacer comme le "dit" la musique
- adapter son mode de déplacement au rythme de la musique.
- percevoir la forme de l'extrait musical:
 - une phrase musicale qui se répète,
 - une structure couplet / refrain,
 - un thème qui revient.



ARTS PLASTIQUES

COMPETENCE: ETABLIR DES RELATIONS SENSORIELLES ET AFFECTIVES AVEC LES MATIERES
à partir d'images, de reproductions d'oeuvre d'art, de photographies, d'objet.

Mise en oeuvre dans une classe bilingue

Parallèlement aux opérations mises en oeuvre, le maître mettra en place un vocabulaire précis en français et en allemand. La liste ci-dessous ne constitue en aucun cas un programme.

- | | |
|--|--|
| - nommer | - <i>benennen</i> |
| - retrouver | - <i>wiederfinden</i> |
| - comparer | - <i>vergleichen</i> |
| - rechercher les couleurs de la même famille | - <i>Farben aus der gleichen Familie aufsuchen</i> |
| - associer les couleurs | - <i>die Farben verbinden</i> |
| - superposer | - <i>überlagern</i> |
| - réaliser une composition | - <i>eine Komposition herstellen</i> |
|
 | |
| - empiler | - <i>anhäufen</i> |
| - superposer | - <i>übereinanderlagern</i> |
| - isoler | - <i>isolieren</i> |
| - rechercher l'identique | - <i>Gleiche aussuchen</i> |
| - comparer | - <i>vergleichen</i> |
|
 | |
| - confronter | - <i>gegenüberstellen</i> |
| - toucher | - <i>berühren</i> |
| - comparer | - <i>vergleichen</i> |
| - rechercher les opposés | - <i>Gegensätze suchen</i> |
| - frotter | - <i>reiben</i> |
| - gratter | - <i>kratzen</i> |
| - caresser | - <i>streicheln</i> |
| - piquer ... | - <i>stechen</i> |

Situations d'apprentissage et d'entraînement

Activités de perception esthétique:

- percevoir des différences de couleur
de valeur
 - . découper des surfaces d'une même couleur, les associer dans une composition, ...
 - . superposer des couleurs, les mélanger, les diluer, voir l'effet produit, ...
 - . faire tomber successivement des gouttes d'encre colorée dans un flacon transparent rempli d'eau, observer les mélanges qui se produisent, ...
-
- percevoir des différences de forme
 - . reproduire une forme en la décalquant plusieurs fois, laisser émerger de nouvelles formes par superposition des calques, ...
 - . combiner des formes à la manière de Dubuffet, de Jan Voss, ...
 - . fabriquer des totems en jouant avec des éléments que l'on empile, ...
-
- percevoir des différences de matière
de texture
de relief
 - . identifier les objets par le toucher, verbaliser, ...
 - . recueillir des empreintes par frottage, les découper, les associer en vue d'une composition, ...
 - . prendre des empreintes en relief par pression ou par frottage dans une matière telle que la terre, la pâte à modeler, de l'écorce, ...

- évoquer les impressions de

- . chaleur
- . froideur
- . douceur
- . crainte-peur
- . joie
- . assurance
- . éloignement

- *Eindrücke hervorrufen:*

- . *Hitze*
- . *Kälte*
- . *Zartheit*
- . *Furcht - Angst*
- . *Freude*
- . *Sicherheit*
- . *Entfernung*

- saturer

- libérer

- *sättigen*

- *befreien*

- s'identifier aux matières

- . peindre en n'utilisant que des couleurs chaudes ou que des couleurs froides, ...
- . à partir de divers matériaux, évoquer une saison, une ambiance, ...

- percevoir l'espace

- . saturer un espace d'empreintes ou au contraire isoler un élément, ...

COMPETENCE: EPROUVER LES POSSIBILITES D'INTERVENTION SUR LES MATERIAUX**Mise en oeuvre dans une classe bilingue**

Comme pour la compétence précédente, le maître mettra en place un vocabulaire précis dans les deux langues:

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| - ponctuer | - <i>punkten</i> |
| - couvrir | - <i>decken</i> |
| - tacher | - <i>fleckig arbeiten</i> |
| - étaler | - <i>ausdehnen</i> |
| - poser une empreinte | - <i>abdrücken</i> |
| - imprimer | - <i>drucken</i> |
|
 | |
| - percer | - <i>durchstechen</i> |
| - plier | - <i>falten</i> |
| - froisser | - <i>knittern</i> |
| - coller | - <i>kleben</i> |
|
 | |
| - découper | - <i>ausschneiden</i> |
| - déchirer | - <i>zerreißen</i> |
| - extraire | - <i>herausnehmen</i> |
| - mêler | - <i>vermischen</i> |
| - isoler | - <i>absondern</i> |
| - répéter | - <i>wiederholen</i> |
| - modifier | - <i>modifizieren</i> |
| - transformer | - <i>umgestalten</i> |
| - associer | - <i>verbinden</i> |
| - juxtaposer | - <i>aneinanderstellen</i> |
| - cacher | - <i>verstecken</i> |

Situations d'apprentissage et d'entraînement**Activités de pratique des pouvoirs d'expression:**

- parvenir à différentes façons de tracer et de marquer
 - . couvrir une surface avec des points, des lignes, ...
 - . étaler des gouttes de couleur, souffler dessus avec une paille, ...
 - . laisser l'empreinte de sa main, taper avec toute la main, l'extrémité des doigts, griffer,...

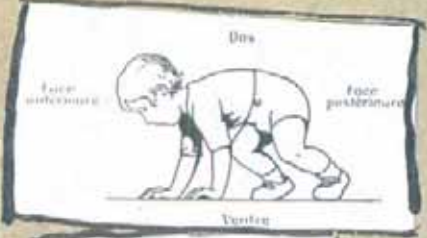
- agir sur les matériaux
 - . froisser du papier, appliquer de la couleur, défroisser, remplir les espaces vides, ...
 - . plier du papier, déplier, dessiner dans les plis, ...
 - . faire un dessin par collage, agrafage, "scotchage", ...

- mettre en oeuvre de manière délibérée des opérations élémentaires porteuses de sens:
 - . inventer des personnages en associant des éléments à la manière d'Arcimboldo, ...
 - . isoler un personnage d'une photo, le découper, le placer dans un autre cadre, ...
 - . se référer aux cadavres exquis, ...

<ul style="list-style-type: none"> - reproduire - envelopper - maquiller - mettre en évidence - fragmenter - fusionner - déplacer - effacer - brûler - peindre - modeler - peinture plus ou moins fluide - terre de textures différentes - papiers plus ou moins absorbants - ajouter - retirer - effacer - découper - coller - ajuster - répéter - utiliser des trouvailles 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>reproduzieren</i> - <i>einhüllen</i> - <i>überziehen</i> - <i>hervorheben</i> - <i>in Teile zerlegen</i> - <i>zusammenschließen</i> - <i>verschieben</i> - <i>auslöschen</i> - <i>sengen</i> - <i>malen</i> - <i>modellieren</i> - <i>mehr oder weniger flüssige Farbe</i> - <i>Unterschiedliche Tonstrukturen</i> - <i>mehr oder weniger saugendes Papier...</i> - <i>hinzufügen</i> - <i>wegnehmen</i> - <i>auswischen</i> - <i>aus- und zerschneiden</i> - <i>kleben</i> - <i>zurechtsetzen</i> - <i>wiederholen,</i> - <i>Gute Einfälle benutzen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - ouvrir le champ des opérations appliquées <ul style="list-style-type: none"> · s'approprier un tableau, une photographie en utilisant d'autres matériaux, ... · transformer une image en ajoutant, en agrandissant, en masquant, en extrayant un ou des éléments, ... · mélanger des éléments de tableaux d'époques différentes, ... - acquérir une technique simple <ul style="list-style-type: none"> · utiliser des outils variés (pinceaux, brosses, rouleaux,...) sur différents supports · pétrir la terre, créer des formes (billes, boules, colombins, plaques,...) - découvrir la variété des ressources d'un matériau <ul style="list-style-type: none"> · utiliser des couleurs diluées ou couvrantes · appliquer de la couleur sur du papier buvard, du carton, du papier de soie, du papier mouillé,... · mélanger la peinture avec d'autres matériaux (sable, lessive, sciure, ...) - manipuler librement, en s'appuyant sur des techniques apprises, modeler la terre <ul style="list-style-type: none"> · recouvrir une feuille de papier de couleur couvrante, faire un dessin en "lavant" la peinture au pinceau, ... · créer une oeuvre en volume en additionnant les colombins, les boules, les plaques, en supprimant de la matière à l'aide de la main ou d'outils, ... - s'adonner à la pratique de la peinture, du modelage, du collage, de la gravure, ... sans l'aide d'autrui, au service d'un projet <ul style="list-style-type: none"> · faire une réalisation libre au coin peinture ou à l'atelier de modelage
--	--	---

COMPÉTENCE: REALISER UNE PRODUCTION EN FONCTION D'UN DESIR ET CONSTATER LES EFFETS PRODUITS	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<p>La démarche n'est pas liée à la langue. Le maître aidera l'enfant à passer du fortuit au construit en respectant des étapes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explorer diverses associations de couleurs, de formes, de matières ... - exprimer ses préférences entre deux couleurs, deux formes, deux objets - recommencer son travail - motiver son avis 	<p>Activités de développement des capacités de création et d'évaluation des résultats:</p> <p>Le maître proposera aux élèves une grande variété de supports, d'outils, de techniques (peinture, sculpture, impression, collage, ...) qui leur donneront l'occasion de</p> <ul style="list-style-type: none"> - modifier une association de formes, de couleurs, ... - la transformer avec une intention - expliquer les choix effectués (en nommant, comparant, définissant, ...) - ajuster une réalisation en fonction d'un projet - défendre son point de vue, argumenter
COMPÉTENCE: S'EXPRIMER SUR UNE OEUVRE SUSCEPTIBLE DE SUSCITER L'IMAGINAIRE	
Mise en oeuvre dans une classe bilingue	Situations d'apprentissage et d'entraînement
<ul style="list-style-type: none"> - emmener les enfants dans les musées et voir des expositions - revivre les images proposées avec des gestes ou des formes et des couleurs - reconnaître des images - regrouper des images sur un thème 	<p>Activités de découverte du champ culturel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposer des approches actives des lieux culturels (utiliser les ressources des services éducatifs des musées) - à partir d'oeuvres observées, parvenir à une expression personnelle - simplifier un tableau (mettre en jeu des lignes, des points, des couleurs, des expressions de visage, ...) ex: "les bourgeois de Calais" de Rodin ou "les joueurs de cartes" de Cézanne - aimer regarder ces images, s'intéresser, mémoriser, ... - mettre son travail en relation avec celui d'un artiste, ... - comparer

Des compétences à évaluer



Comme dans n'importe quelle classe maternelle ou élémentaire, l'enseignant de la classe bilingue doit vérifier si l'enfant maîtrise les compétences transversales, langagières et disciplinaires définies par les textes officiels.

Chaque compétence est toujours accompagnée d'une liste de critères d'évaluation élaborée au moyen d'une analyse de la tâche demandée et supposée réussie. En fait cette liste n'est autre que le catalogue des composants jugés significatifs de la production réalisée, manifestés simultanément au moment de cette réalisation. Certains de ces composants (ou critères d'évaluation) font partie du minimum exigible pour tous les élèves. Le repérage de ces critères d'évaluation se fait

- par l'élève

Il est capable d'analyser s'il a su mener à terme la tâche envisagée à l'origine, de décrire les étapes l'ayant amené à la concrétisation de cette tâche et de constater que sa réalisation concrète est conforme ou non au "cahier de charges" défini lors de la mise en projet. L'enfant devient conscient qu'il apprend, de ce qu'il apprend et de ce qu'il sait déjà faire.

- par l'enseignant

Il a besoin de repérer clairement les critères d'évaluation d'une compétence qui figure "au programme" afin d'être à tout moment capable de suivre de très près le cheminement suivi par l'enfant, acteur de son propre apprentissage. L'évaluation n'est pas extérieure à l'apprentissage. Elle n'intervient pas seulement après coup, mais participe du processus même des apprentissages. D'une évaluation rigoureuse dépendent la réussite et le progrès, c'est-à-dire une évaluation suffisamment affinée et complète permet à l'enseignant de savoir immédiatement, dès que l'élève rencontre une difficulté, quelle est l'origine de cette difficulté et ce qu'il doit faire pour donner à l'enfant les moyens de la surmonter.

L'évaluation permet de communiquer les progrès réalisés par chaque enfant. L'ensemble des compétences disciplinaires et transversales accompagné de l'évaluation montrant leur degré d'acquisition par l'élève constitue un instrument de communication et de dialogue entre enseignants et enfants, entre enseignants d'un même cycle, entre enseignants de cycles qui se succèdent, entre l'école et les parents.

QU'EST-CE QU'ÉVALUER ?

Évaluer, c'est **recueillir des informations et les analyser pour permettre des prises de décision** au début, au cours et à la fin d'une action. Selon le type de décision à prendre, il est clair que la nature des informations utiles et la manière de les recueillir pourront être extrêmement diverses. Mais dans tous les cas, il s'agit de garantir la meilleure efficacité possible à l'action envisagée ou entreprise:

- soit **en prenant, au début, une connaissance précise de la situation** pour s'assurer les meilleures chances de succès (évaluation initiale)

Exemple:

L'enseignant veut faire fabriquer dans du carton des étoiles de Noël destinées à la décoration du sapin de la classe. D'une part, il doit s'assurer que les enfants maîtrisent parfaitement la consigne "*Nimm deine Schere und schneide die Sterne aus*". D'autre part, il évalue si les enfants maîtrisent le maniement des ciseaux, savent les tenir, savent les utiliser dans le but de découper une forme, savent coordonner les opérations que doivent réaliser les deux mains en même temps lors de l'activité de découpage.

- soit **en ajustant l'action au fur et à mesure de son déroulement** (évaluation formative ou régulatrice)

Exemple:

L'enseignant observe constamment ses élèves dans le but de relever les comportements de l'enfant dans la confrontation permanente qui existe entre la production qu'il est en train de fabriquer et le modèle à reproduire. Il recense également les interactions entre les élèves tant du point de vue de l'activité elle-même que du point de vue linguistique, et intervient dans les moments qu'il juge opportuns pour rectifier le tir, éviter que les enfants partent dans une fausse direction, rappeler et reformuler une consigne donnée lors de la définition de la tâche

- soit **en vérifiant après coup les résultats** (évaluation terminale ou sommative).

Exemple:

Les productions réalisées par les élèves sont comparées et confrontées avec le modèle ou avec le résultat de la tâche définie clairement lors de la mise en situation. Dans la mesure où les productions des enfants sont conformes au modèle, la tâche peut être considérée comme réussie, c'est-à-dire les enfants ont acquis une compétence nouvelle qu'ils pourront transférer dans des situations inédites.

LES SITUATIONS D'EVALUATION

Les situations d'évaluation ont un rapport direct avec l'apprentissage. Elles se caractérisent par le rapport étroit qu'elles entretiennent avec un objectif d'apprentissage clairement identifié (le maître sait où il va, ce qu'il attend, ce qu'il fait). A partir du moment où l'enseignant s'est donné un objectif, c'est-à-dire où il a identifié l'effet attendu de l'itinéraire d'apprentissage dans lequel il a engagé l'enfant, il faut qu'il se donne les moyens de constater que cet effet qu'il voulait voir se produire s'est effectivement produit. La situation d'évaluation doit donc permettre à une compétence supposée maîtrisée de se manifester. Trois critères essentiels définissent cette situation:

- 1) La situation d'évaluation doit **cibler** les compétences attendues. Il faut pour cela s'assurer que la tâche proposée aux enfants ne comporte pas d'obstacles nouveaux sans rapport avec les compétences qu'il s'agit d'évaluer.
- 2) La situation d'évaluation doit permettre à l'enfant d'**agir seul**. Elle doit être le constat de l'autonomie de l'enfant par rapport à la réalisation d'une tâche. La situation d'évaluation suppose que l'enfant n'ait plus besoin des guidages qu'on a pu lui proposer lors de l'apprentissage: il agit effectivement seul.
- 3) La situation d'évaluation suppose que soit prise en compte explicitement la dimension du **temps**. L'évaluation immédiate et ponctuelle n'a souvent pas de sens. Le mécanisme essentiel de l'appropriation ne peut jouer que dans la durée. Savoir faire n'est pas réussir une fois, c'est manifester une compétence durable.

Les situations d'évaluation peuvent se situer à deux niveaux. Elle mettent en jeu:

- soit la réitération: l'enfant est capable de refaire ce qu'il a fait; c'est un premier niveau de maîtrise de la compétence visée. L'enfant sait faire s'il sait refaire.
- soit le transfert: l'enfant est capable de mobiliser une compétence supposée maîtrisée dans des situations inédites. Il s'agit alors d'adapter des pouvoirs nouveaux à des conditions nouvelles.

Evaluer avant...(l'évaluation initiale)

C'est l'état initial des lieux permettant de savoir sur quels atouts on peut s'appuyer et quels objectifs d'apprentissage on doit viser. Avant la prise de décision, il convient d'analyser les besoins et de faire l'inventaire des moyens à mettre en oeuvre.

Le constat "initial" n'est initial que de manière relative: il est le constat des résultats d'un itinéraire antérieur qu'il s'agit de prendre en compte et d'intégrer à une visée à plus long terme. On ne part jamais de rien.

Exemple

La fabrication de moulins à vent

Le moment de découpage fait appel à une capacité supposée maîtrisée par l'enfant ou, du moins, met en évidence que son niveau de maîtrise est suffisant pour ne pas faire obstacle à la réalisation des ailes du moulin à vent. Ce moment ne peut pas être considéré comme une situation d'apprentissage puisque l'enfant fait ce qu'il est supposé savoir faire (découper en ligne jusqu'à un certain point). Pour l'enseignant, il est l'occasion d'évaluer le niveau de compétence.

Néanmoins son observation ne portera pas sur le résultat final du découpage, mais sur l'action même, c'est-à-dire sur le comportement physique de l'enfant en train de découper, sur la coordination des mouvements: une main manipule les ciseaux (elle agit), l'autre main dirige la feuille (elle a une fonction régulatrice de l'action). Cette coordination des rôles des deux mains permet d'assurer la précision, la rapidité et l'efficacité de l'action.

Autre exemple

L'enseignant envisage d'installer dans sa Section de Grands un atelier de petite menuiserie dans lequel les enfants pourraient fabriquer eux-mêmes des jouets simples. Il doit d'abord recueillir un certain nombre d'informations: Savent-ils planter un clou ? Savent-ils manier un marteau ? Savent-ils mesurer une planchette ? Savent-ils se servir de tenailles ? Savent-ils lire un croquis simple ou une photo ? A partir de là, il peut faire l'état initial des lieux permettant de savoir sur quelles bases il peut s'appuyer et quels objectifs d'apprentissage il peut viser.

Evaluer pendant...(l'évaluation formative)

L'attitude évaluatrice s'inscrit la plupart du temps dans l'action elle-même. Elle apporte au maître les éléments essentiels pour mesurer les progrès de l'enfant par rapport à l'objectif visé. Il s'agit d'analyser la démarche de l'enfant dans sa résolution du problème posé pour savoir s'il progresse et comment il progresse. A l'école maternelle, cette évaluation réside le plus souvent dans l'observation du déroulement d'une situation dans son rapport avec l'objectif.

L'observation est le moyen de prélever les informations dont cette évaluation a besoin et qui permettent, selon le cas, de réajuster ou de changer la démarche de l'enseignant.

Dans le cas de la fabrication de moulins à vent, l'évaluation formative en maternelle se fait surtout par l'observation. Mais celle-ci ne consiste pas à regarder tout, n'importe quoi et n'importe comment. On construit toujours une observation avec une intention précise. Il s'agit de déterminer ce qui a un sens par rapport au problème posé. Par exemple, le comportement de l'enfant par rapport au modèle:

L'enfant ne regarde-t-il pas du tout le modèle ? L'enfant regarde-t-il le modèle furtivement ? L'enfant regarde-t-il le modèle avec insistance ? L'enfant effectue-t-il un va-et-vient du regard entre sa réalisation qui est en cours et le modèle qu'on lui présente ? L'enfant prend-il le modèle en main, le manipule et le déplace-t-il ?

L'enfant explore-t-il activement le modèle ? L'enfant parle-t-il de la structure du modèle ? L'enfant parle-t-il des caractères non essentiels du modèle (couleurs, décoration) ?

Une fois le découpage réalisé, à partir du moment où l'enfant commence à plier, l'ordre de pliage et les hésitations de l'enfant sont tout à fait significatifs. Le découpage a fait apparaître huit coins.

C'est bien l'ordre de pliage qui nous renseigne sur la manière dont l'objectif se construit progressivement dans la tête de l'enfant. Observer c'est se donner les moyens de donner du sens aux tâtonnements constatés chez l'enfant. Il s'agit de dire à quel moment l'enfant identifie ses propres erreurs, à quel moment il les identifie en tant que telles, sinon nous sommes toujours dans la reproduction d'un modèle interne et approximatif que l'enfant peut avoir du moulin à vent (par exemple, une forme arrondie avec des pointes qui dépassent). Dans ce dernier cas, il ne peut y avoir apprentissage, car le problème fondamental est de modifier cette représentation, et cela est possible par le médiateur qu'est le modèle.

Evaluer après...(l'évaluation terminale ou sommative)

Le maître doit vérifier que l'enfant est capable de manifester la compétence qu'on voulait lui faire acquérir. La question de l'évaluation peut donc se poser de la manière suivante: "Au terme de l'apprentissage, l'enfant est-il capable de...?" (suit la formulation de ce qu'a été l'objectif). L'évaluation constate ce que l'objectif avait anticipé.

Il faut définir les conditions d'une évaluation réelle des compétences visées. Il est en particulier nécessaire de s'assurer qu'à travers la situation d'évaluation proposée on évalue bien ce qu'on veut évaluer. La tâche proposée doit permettre à l'enfant de manifester la capacité qu'il est censé maîtriser et non lui poser un problème nouveau, source de confusion.

La véritable appropriation des savoir-faire réside dans le réinvestissement. Réinvestir, c'est manifester un savoir-faire, mais autrement, dans une autre structure et une autre organisation de l'action. Les véritables savoirs ne sont pas seulement ceux qu'on restitue, mais surtout ceux qui ouvrent de nouvelles possibilités d'action.

Exemple

Dans le cas où la nouvelle compétence visée est de savoir tenir des ciseaux et de savoir les utiliser, les activités de réinvestissement peuvent être: découper des morceaux, découper suivant une ligne droite, brisée ou courbe, sur du papier fin, du papier épais, du carton léger, du tissu, etc...

Si la nouvelle compétence à acquérir est de savoir faire rebondir un ballon, les enfants réinvestiront cette compétence en le faisant rebondir tout en se déplaçant, en parcourant un circuit tracé, en incluant un nombre donné de rebonds précédant une action dans un jeu collectif.

L'AUTO-EVALUATION

L'auto-évaluation par l'enfant peut être traitée comme une aide à l'apprentissage et, à ce titre, intégrée par l'enseignant aux autres procédures qu'il met en place.

Exemple

Un enfant de 4 ans prépare une tartine. Chacun de ses gestes comporte une régulation très complexe prenant en compte de nombreuses variables: la résistance ou la fluidité des ingrédients utilisés (pain de mie ou biscotte, beurre, miel, fromage à tartiner,...), les outils (couteau, petite cuiller,...), etc... Pour l'enfant, il s'agit :

- de maîtriser son geste afin d'éviter de surcharger la tartine, pour, à la fois, tirer le meilleur parti des ingrédients, ne pas les gaspiller, et présenter à ses camarades des tartines présentables, relativement faciles à manier et à déguster.
- de différer sa propre dégustation jusqu'au moment du partage avec les autres,
- de produire pour d'autres et non pas seulement pour lui tout seul, en quantité suffisante, et avec un certain cadrage horaire, même si celui-ci est souple.

Dans ce contexte l'enfant décide lui-même de procéder à des réajustements de son action afin d'être le plus efficace possible et de répondre aux attentes matérielles et affectives du groupe-classe et du maître. Dans une situation qui n'est pas spécialement aménagée au départ pour faire émerger une pratique d'auto-évaluation, l'enfant montre qu'il exerce ce pouvoir de contrôle de son action et de réflexion sur les consignes données, sur la réalisation de la tâche qui lui est confiée.

Dans le domaine de la langue proprement dite, l'auto-évaluation par l'enfant se pratique spontanément dans la mesure où les réponses verbales (en français ou en allemand) qu'il apporte à des sollicitations (qu'elles proviennent du maître ou qu'elles soient entraînées par une situation de classe) sont reformulées en allemand par l'enseignant. L'enfant peut ainsi situer sa première formulation par rapport au modèle donné par le maître et pratiquer par conséquent son auto-correction. S'il veut développer chez l'enfant cette capacité d'auto-évaluation, l'enseignant peut organiser les tâches et penser ses interventions dans ce sens: responsabiliser progressivement l'enfant dans ses apprentissages en travaillant avec lui à la construction d'une attitude réflexive sur les tâches qu'il accomplit et sur les opérations mentales qu'il mobilise.

Dès la Petite Section, l'enfant peut juger si, oui ou non, il a accompli une tâche. Pour cela il doit pouvoir comparer sa propre production à une production de référence, un objet matériel qui présente la tâche achevée ou une représentation mentale véhiculée, par exemple, par une consigne.

En associant ainsi l'enfant à la conduite de ses apprentissages, l'adulte en fait un partenaire actif. Sachant ce que le maître attend de lui, l'enfant est en mesure de mieux sélectionner les informations utiles et prendre certaines initiatives cohérentes avec les intentions pédagogiques de l'enseignant, s'exercer tout seul par exemple.

Exemple

Au moment de l'accueil, l'enseignant met en place différents ateliers. Dans l'atelier puzzle, l'enfant peut très vite devenir autonome: lorsqu'il a terminé son puzzle, il peut considérer que celui-ci est réussi lorsque l'image modèle est reconstituée par la juxtaposition des pièces. Il fait alors acte d'auto-évaluation, la réussite du puzzle lui servant de passeport pour le choix d'un puzzle plus difficile.

Reprenons l'exemple du puzzle: l'enfant en choisit un qu'il envisage de réaliser le plus vite possible, et cela en conformité avec la tâche définie préalablement. A lui de mettre au point des stratégies lui permettant d'avancer rapidement dans la réalisation du puzzle (par exemple, isoler d'abord toutes les pièces qui constituent le bord de l'image) et de mesurer le temps qu'il met à le réaliser effectivement. Quand il aura fait "valider" ses stratégies, il pourra fonctionner en toute autonomie et pratiquer l'auto-évaluation.

Autre exemple

Quand les enfants jouent avec un loto d'images ou un memory, la correspondance terme à terme des cartons représentant des animaux ou des jouets, des fleurs, ... identiques est validée par le regard comparatif du joueur avec, dans un deuxième temps, l'appréciation et la confirmation du ou des partenaires.

L'EVALUATION ET LES PARENTS

Les parents ont un statut particulier dans la mesure où leurs attentes et leurs jugements évaluatifs ont des effets directs sur la manière dont leurs enfants perçoivent l'école. L'évaluation par les parents peut être une entrave ou une aide à l'apprentissage. Le maître veillera à informer les parents des objectifs poursuivis à travers des échanges verbaux ou à travers l'affichage de productions commentées. Par exemple, dans le cadre d'activités de tamponnage, des productions peuvent être accompagnées du texte suivant: *"J'apprends à encre le tampon sans mettre de l'encre sur mes doigts, à appuyer pour laisser une empreinte, à orienter le tampon, à assurer mon geste, à ne pas faire chevaucher les dessins, etc..."*

Les parents deviennent ainsi des partenaires actifs dans les apprentissages de leurs enfants en sachant les erreurs à éviter, les prolongements d'activités à envisager, la langue pédagogique à adopter, les comportements à stimuler. Dans une classe bilingue, il est fondamental que les parents d'élèves aient une attitude positive envers l'allemand comme envers le français; ils doivent aussi rendre présente la langue allemande à la maison par l'écoute de chants, d'émissions sur les chaînes de télévision allemandes, etc...).

L'EVALUATION DES COMPETENCES EN LANGUE ALLEMANDE

Il est évident que l'enseignant d'allemand sera amené à évaluer les compétences acquises par ses élèves en langue allemande. La grille ci-dessous doit lui permettre de faire le point régulièrement sur les acquis linguistiques, car il est sans cesse confronté à des situations où les compétences en langue doivent aider à l'acquisition de compétences disciplinaires.

L'évaluation proposée est basée essentiellement sur l'attitude de l'enfant par rapport à la langue allemande, sur la compréhension et l'expression orales. Le terme "attitude" recouvre à la fois le comportement de l'élève face à la langue étrangère et les réponses non verbales à des situations et des sollicitations formulées dans cette langue.

L'évaluation de la compréhension orale se fait par l'observation et l'interprétation des réactions corporelles de l'enfant (en Section de Petits notamment), puis de ses réactions verbales (formulées en français ou en allemand) par rapport à des situations vécues dans la langue étrangère.

Cette évaluation prendra tout son sens si une évaluation à l'identique est menée en français. Une confrontation des résultats apparaît indispensable.

Attitude de l'enfant par rapport à la langue allemande

L'enfant

- est passif par rapport à la langue OUI - NON
- est attentif par rapport à la langue OUI - NON
- participe:
 - par des comportements OUI - NON
 - en répondant à des questions OUI - NON
 - en s'exprimant spontanément:
 - en français OUI - NON
 - en allemand OUI - NON

Compréhension et expression orales

L'enfant est capable

- d'exécuter une consigne orale simple OUI - NON
- de comprendre une question simple OUI - NON
- de comprendre une exclamation usuelle OUI - NON

Si OUI,

- immédiatement OUI - NON
 - par imitation OUI - NON
- (c'est-à-dire que l'enfant cherche la confirmation d'une hypothèse qu'il aura formulée en observant ses camarades et en les imitant)

L'enfant est capable de réagir logiquement par rapport à des faits vécus ou racontés

- par une attitude OUI - NON
- par une verbalisation
 - en français OUI - NON
 - en allemand OUI - NON

L'enfant est capable d'écouter un message oral (consigne orale, histoire racontée)

OUI - NON

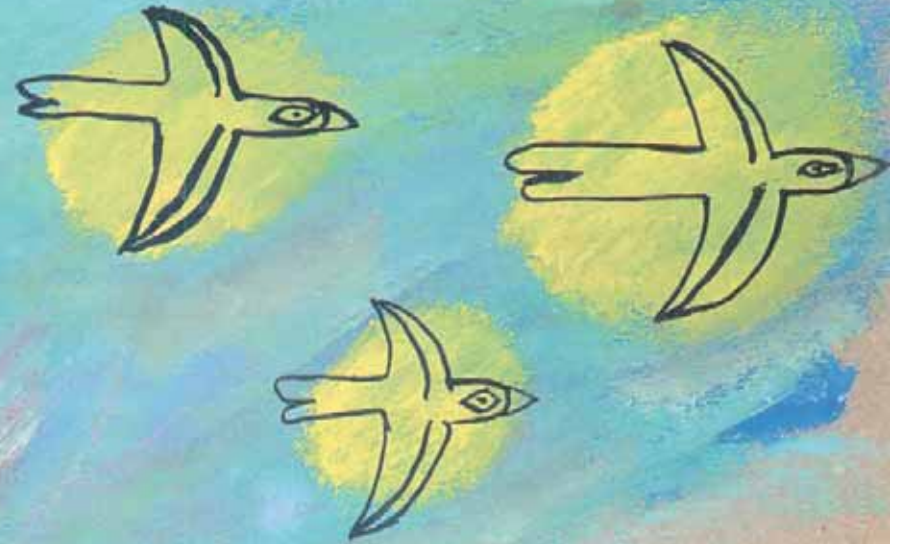
L'enfant exprime le désir de connaître la langue	OUI - NON
Il est capable d'émettre des hypothèses et des suppositions en confrontant sa langue maternelle avec la langue seconde	OUI - NON
Il tente des comparaisons avec ce qu'il connaît en français	OUI - NON
Il formule ces comparaisons	OUI - NON
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
Il reconnaît les phonèmes pertinents de la langue allemande	OUI - NON
L'enfant est capable de porter une appréciation qualitative sur un personnage ou une situation à partir d'une histoire entendue ou d'un fait vécu en classe (Exemple: <i>die Hexe ist böse, das Kind ist klein</i>)	
- par une attitude, une mimique	OUI - NON
- par une verbalisation	
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
L'enfant est capable de comprendre globalement l'énoncé oral de situations adaptées à son âge, proches de son vécu	OUI - NON
Par rapport à cet énoncé, il réagit:	
- spontanément	OUI - NON
- après avoir été sollicité	OUI - NON
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
L'enfant est capable d'imiter et de reproduire des schémas mélodiques propres à la langue allemande	OUI - NON

Il est capable de mémoriser, en vue de leur restitution, un chant, une comptine ou un poème court, dont le sens global aura été perçu	
- lors d'une répétition collective	OUI - NON
- individuellement	OUI - NON
L'enfant est capable de comprendre un lexique de communication centré sur la vie de la classe et sur l'environnement socio-culturel des élèves	OUI - NON
L'enfant est capable de comprendre les registres	
- du dialogue (1ère et 2ème personnes)	OUI - NON
- du récit (3ème personne)	OUI - NON
L'enfant est capable d'utiliser à bon escient les registres	
- du dialogue (1ère et 2ème personnes)	OUI - NON
- du récit (3ème personne)	OUI - NON
L'enfant est capable de comprendre	
- les repères spatiaux les plus courants	OUI - NON
- les repères temporels les plus courants	OUI - NON
L'enfant est capable d'exprimer une acceptation, un refus	
- par une attitude	OUI - NON
- par une verbalisation:	
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
L'enfant est capable de dire ce qui lui appartient, ce qui ne lui appartient pas	
- par une attitude	OUI - NON
- par une verbalisation:	
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON

L'enfant est capable de donner des indications sur ses goûts (ce qui lui plaît, ce qui ne lui plaît pas)	
- par une attitude, une mimique	OUI - NON
- par une verbalisation:	
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
L'enfant est capable d'exprimer un choix	
- par une attitude	OUI - NON
- par une verbalisation:	
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
L'enfant est capable d'affirmer, de nier	
- par une attitude	OUI - NON
- par une verbalisation:	
• en français	OUI - NON
• en allemand	OUI - NON
L'enfant est capable d'utiliser une syntaxe correcte (par rapport à une situation vécue en classe ou à une histoire racontée)	OUI - NON
L'enfant est capable de décrire une situation simple, de raconter une action simple qui se trouvent dans une histoire racontée ou lue	OUI - NON

CONCLUSION

L'évaluation doit fonctionner comme une aide. Elle ne dicte pas les buts des apprentissages, mais assure une meilleure efficacité de l'acte d'apprendre. **L'évaluation ne doit pas être un jugement qui conclut et que l'enfant subit, mais un instrument de liberté.** Elle permet de prélever des informations utiles afin que l'enseignant puisse assurer une régulation, c'est-à-dire agir pour modifier la situation. Elle contribue également à la réalisation effective des intentions de celui qui a décidé d'agir et qui agit. **Le maître, les élèves, les parents peuvent, grâce à l'évaluation, mieux repérer où en sont les apprentissages et modifier leur comportement pour mieux atteindre leur but commun: que l'enfant apprenne mieux.**



Pour aller plus loin ...

UNE BIBLIOGRAPHIE POUR L'ENSEIGNANT

I. Pédagogie de l'école maternelle

Aide à l'évaluation des élèves, cycle des apprentissages premiers, Ministère de l'Education Nationale, vol.1 (1992), vol.2 (1995)

BERENGER (L.), *Apprendre en Grande Section*, Nathan, 1989

DUFAYET (P.), PERRUCHON (D.), *Expérimenter en Moyenne Section*, Nathan, 1989

DU SAUSSOIS (N.), *Les activités en ateliers*, Armand Colin, 1991

FIGLIARETTI (E.), JENGER (Y.), *Vivre en Petite Section*, Nathan, 1989

GLEIZER (B.), THERY (J.), " La démarche du projet", in: *Education enfantine*, n°6 (février 1989)

GRANDCOIN (G.), SPITZ (J.), CEJTLIN (D.), *Pour une classe réussie à l'école maternelle: débutants, étudiants en I.U.F.M., un guide pédagogique, 48 fiches d'activités*, Nathan, 1991

LABENNE (J.), *En maternelle ...guide à l'usage des débutants*, Armand Colin, 1989

Le projet d'école, Direction des écoles, CNDP, Hachette, 1992

L'évaluation en maternelle, Bordas, (collection Tavemier), 1992

Les cycles à l'école primaire, Direction des écoles, CNDP, Hachette, 1991

MEYER (G.), LAROIS (D.), LHERITHIER (E.), MACKOWIACK(M.), *Cheminement en maternelle, du cycle des apprentissages premiers au cycle des apprentissages fondamentaux*, Hachette, 1995

PIERRE (R.), TERRIEUX (J.), BABIN (N.), *Orientations-projets-activités pour l'école maternelle*, Hachette, 1995

II. Acquisition et maîtrise de la langue maternelle et de la langue seconde

BRUNER (J.), *Comment les enfants apprennent à parler*, RETZ, 1987

BOURGUIGNON (J.C.), CROMER (B.), STOECKLE (R.), *L'album pour enfants. Pourquoi ? Comment ?*, Armand Colin, 1985

COK (L.), "Education précoce des langues", in: *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, LIDILEM, Université Grenoble III, 1992

DESHAYS (E.), *L'éducation bilingue*, Robert Laffont, 1990

DESPLATS (P.), VIALA (J.P.), *Lieux d'écoute*, Nathan, 1990

DURIF (D.), *Quel langage en maternelle ?*, Armand Colin, 1988

GAONAC'H (D.), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, collection LAL, Crédif-Hatier, 1991

GARABEDIAN (M.), WEISS (F.) (coordonné par), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, I.N.R.P., 1991

GAUTHIER (M.T.), "Introduction à une pédagogie du bilinguisme", in: *L'école maternelle française*, avril 1992

GROMER (B.), WEISS, *Dire-écrire*, Armand Colin, 1985

JEANJEAN (M.C.), JEANJEAN (M.F.), MASSONET (J.), *Oser, parler, pouvoir écrire*, Nathan, 1994

JORDI (C.), *B.C.D. maternelle*, C.R.D.P. Nice, 1992

KLEIN (W.), *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, 1989

La maîtrise de la langue à l'école, C.N.D.P., Savoir lire (Diffusion Hachette), 1992

MALLET (B.), "Apprentissage précoce et personnalité enfantine. Les conditions de l'échange langagier", in: *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, LIDILEM, Université Grenoble III, 1992

O' NEIL (C.), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, collection LAL, Crédif-Hatier, 1991

PETIT (J.), *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*, Champion-Slatkine, Genève, 1987

SIGUAN (M.), MACKAY (W.F.), *Education et bilinguisme*, UNESCO, Delachaux-Niestlé, 1986

STOECKLE (R.), *Activités à partir de l'album de fiction, De l'école maternelle au collège*, L'école, 1994

Tri tra trampelfant, Académie de Strasbourg, 1994 (une cassette à paraître)

Über die Brücke, (Grande Section), Académie de Strasbourg, 1994

VILLEPONTOUX, *Apprendre le langage à l'école*, Privat, 1991

VYGOTSKI (L.), *Pensée et langage*, Messidor, 1985

III. Domaines d'activités de l'école maternelle

1. Livres

ASSOCIATION ENFANCE ET MUSIQUE, *Chansons et comptines - Jeux de doigts*, (coffret avec une cassette et un livret), Enfance et Musique 1987

BOULE (F.), *La construction des nombres*, Armand Colin, 1989

BOURBONNAIS (A.), COLLIGNON (M.C.), TAVERNIER (R.), *Les arts plastiques à l'école*, Découvertes et expressions, Bordas, 1993

BRISSIAUD (R.), *Comment les enfants apprennent à calculer*, Retz, 1990

CHAMPDAVOINE (L.), *Les mathématiques par les jeux, P.S. - M.S.*, Nathan, 1989

CHAMPDAVOINE (L.), *Les mathématiques par les jeux, G.S. - C.P.*, Nathan, 1988

CHAUVEL (D.), MICHEL (V.), *La maternelle, des jeux avec des règles*, Retz, 1986

DENAT (H.), *Graphisme en Petite Section*, Nathan

DONNADIEU (M.P.), COURTOIS (J.R.), *Enseigner l'éducation physique à l'école maternelle*, C.R.D.P. de Grenoble, 1985

ERMEL, *Apprentissages numériques*, Grande Section, Hatier, 1990

- FUCHS (P.), *Unser Musikbuch*, Quartett 1 und 2, Klett, 1989 (livre du maître, 2 tomes et 2 cassettes)
- GONIN (K.), *Bausteine zur Zweisprachigkeit*, Jérôme Do Bentzinger, 1994
- GOT (V.), *Découverte et expérimentation avec les 4-5 ans*, Nathan, 1991
- HAMEAU (C.), LEBAN (P.), *Ateliers de technologie pour les 5-7 ans*, Nathan
- KASPER (M.), *Abzählreime... und du bist weg !*, Franz Schneider Verlag, 1992
- KREUSCH-JAKOB (D.), *Tanzlieder*, Ravensburger, 1990
- LAGOUTTE (D.), *Enseigner les arts plastiques*, Hachette, 1991
- Le temps d'apprendre le temps*, C.D.D.P. du Val de Marne, 1987
- Les chemins de l'écriture*, collection Tavernier, Bordas
- LOPEZ (M.H.), *Graphisme en Grande Section*, Nathan
- LOUIS (C.), *Place des artistes*, SEDRAP, 1992
- LÜBER (R.), *Praxishilfe für den Kindergarten*, (6 cahiers), Herder Verlag, Freiburg
- LURCAT (L.), *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*, E.S.F., 1982
- MASSON (J.F.), VILLAIN (J.J.), *L'éducation musicale à l'école: écouter-chanter-jouer*, CP, Nathan (2 cassettes)
- METTOUDI (CH.), YAICHE (A.), *Travailler par cycles en mathématiques*, Hachette, 1992
- REYT (C.), *Les activités plastiques*, Armand Colin, 1987
- REYT (C.), *Le musée de classe, une ouverture sur l'imaginaire*, Armand Colin, 1988
- RIBIERE-RAVERLAT (J.), *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, vol.1, Leduc
- SICK (V.), *Graphisme en Petite Section*, Nathan

STÖCKLIN-MEIER (S.), *Die schönsten Spielideen*, Verlag Pro Juventute, Zürich

STÖCKLIN-MEIER (S.), *Eins, zwei, drei, ...ritsche, ratsche, rei*, Ravensburger, 1987

STORMS (G.), *150 jeux musicaux - activités pratiques à l'école*, Hachette-Van der Velde

WINNINGER (M.L.), *Des jeux de nombre et de logique*, Retz, 1991

2. Revues

L'école maternelle française, Armand Colin

L'éducation enfantine, Nathan

La classe maternelle, Martin Media

Spielen und lernen, Velber Verlag

IV. Sites bilingues dialectophones: outils pédagogiques

D'r Strüwele, images séquentielles, C.R.D.P. Strasbourg, 1983 (1 livret pour le maître et 1 jeu d'images format A4)

D'r Goldapfel geht in d' Maternelle, album pour apprendre à parler, C.R.D.P. Strasbourg, 1986

D'r Goldapfel uf'm Bürehoft, album pour apprendre à parler, C.R.D.P. Strasbourg, 1987

Cent comptines d'Alsace, album pour apprendre à parler, C.R.D.P. Strasbourg, 1989

Gschichtle zuem rede lehre / Histoires pour apprendre à parler, album pour apprendre à parler, C.R.D.P. Strasbourg

D'r Gérard isch krank, 1989

's Anne ziert de Tannebaum, 1989

D' Kommissionne, 1986

D'r Thomas luegt Télé, 1989

's Odile het im Roland siner Camion kapütt gemacht, 1990

D'r Julien spielt im Raje, 1990

's Alice het sin Bärelle verlore, 1990

D'r Florent krejt d'Hoor gschnide, 1991

's Juliette macht e Picknick, 1991

Activités langagières en dialecte, C.R.D.P. Strasbourg, 1988 (1 livret pour le maître et 2 jeux d'images format A3)

D' Badbitt

Krank sin

TROXLER (T.), *'s Elsass isch a Ragaboga*, L'Alsace

DES LIVRES POUR LES ENFANTS

1. Livres français

a. Petite Section

AHLBERG (J. et A.), *Le livre de tous les bébés*, Gallimard

BROWN (M.W.), *Bonsoir lune*, Ecole des Loisirs

CARTER (N. et D.), *Mandarine la petite souris*, Albin Michel

Des images et des mots, Nathan

DUBOIS (C.K.), *La première toile*, Ecole des Loisirs

HILL (E.), *Où est mon petit chien ?*, Ecole des Loisirs

JONAS (A.), *Qu'est-ce que j'en ai fait ?*, Ecole des Loisirs

LE SAUX (A.), *Papanage*, Hatier

LIONNI (L.), *Petit bleu et petit jaune*, Ecole des Loisirs

L'oeuf, Premières découvertes, Gallimard

SCOTT (A.H.), *Sur les genoux de maman*, Ecole des Loisirs

STEHR, *Coin coin*, Ecole des Loisirs

VAN LAAN, *Le beau ver dodu*, Ecole des Loisirs

WATANABE, *Quel bon repas!*, Sorbier

b. Moyenne Section

BROUTIN (A.), *Calinours va faire la course*, Ecole des Loisirs

CAPUTO, *Roule galette*, Père Castor, Flammarion

DE BOURGOING (P.), *La carotte et le jardin potager*, Mes premières découvertes, Gallimard

DEVERNOIS (E.), *A trois on a moins froid*, Ecole des Loisirs

FOX (M.), *A ton avis*, Ecole des Loisirs

JENSEN (V.), *Attrape-moi*, Flammarion

MAC NAUGHTON (C.), *Tout à coup*, Gallimard

MAUBILLE, *Il fait tout noir petit lapin*, Ecole des Loisirs

MOLLET (C.), *Une souris verte*

MURPHY (J.), *Enfin la paix*, Centurion

TANAKA (P.), *La course*, Ecole des Loisirs

WADDEL, *Tu ne dors pas petit ours ?*, Ecole des Loisirs

WERNERT (H.), *De la taupe qui voulait savoir qui lui a fait sur la tête*, Milan

c. Grande Section

CHAPOUTON (A.M.), *Comment je vais à l'école*, Nord-Sud

CORENTIN (P.), *Zigomar n'aime pas les légumes (ou "l'Afrique de Zigomar")*, Ecole des Loisirs

GRAY (N.), *Un ballon pour Grand-Père*, Centurion Jeunesse

GUIBERSON, *Hôtel cactus*, Archimède

KRAUS (R.), *Léo*, Ecole des Loisirs
LE SAUX (A.), *Petit Musée*, Ecole des Loisirs
LIONNI (L.), *Le rêve d'Albert*, Ecole des Loisirs
LOBEL (A.), *Porculus*, Ecole des Loisirs
ROSEN (M.), *La chasse à l'ours*, Ouest-France
SCHMID (E.), *A ta santé le loup*, Centurion Jeunesse
SENDAK (M.), *Max et les Maximonstres*, Ecole des Loisirs
Tout pourrit, Archimède
YOSHIDA, *La querelle*, Ecole des Loisirs

2. Livres allemands

a. Petite Section

KIMIKO, *Gib acht, Dodo*, Moritz Verlag, 1994
KIMIKO, *Dodo lebe hoch*, Moritz Verlag, 1994
MILLER (V.), *Ab ins Bett!*, Sauerländer, 1994

b. Moyenne Section

BEISERT (H.H.), *Das Schnuffeltuch*, Nord-Süd Verlag, 1986
TIDHOLM (A.C.), *Denk dir was aus!*, Hanser Verlag, 1994

c. Grande Section

- BUCHHOLZ (Q.), *Schlafgut, kleiner Bär!*, Sauerländer Verlag, 1993
- ELZBIETA , *Floris und Maja*, Moritz Verlag, 1994
- LANDSTRÖM (L.), *Die Geschichte vom Nilpferd*, Oetinger Verlag, 1994
- MYLO (I.), *Der magische Schal*, Bohem Press, 1986.
- SCHEIDL (G.M.), *Lieber Schneemann, wohin willst du ?*, Nord-Süd Verlag, 1990
- VAINIO (P.), *Die Schneegans*, Nord-Süd Verlag, 1993.

d. Albums convenant à la Petite et à la Moyenne Sections

- BEISERT (H.H.), *Der Fisch*, Nord-Süd Verlag, 1987.
- DEVERNOIS (E.), GAY (M.), *Wir kuscheln uns warm*, Moritz Verlag, 1993.
- HOL (C.), *Taps der Bär geht zu einem Fest*, Nord-Süd Verlag, 1991.
- HOL (C.), *Taps der Bär geht Honig kaufen*, Nord-Süd Verlag, 1991.
- KRINGS (A.), *Rosie auf dem Bauernhof*, Moritz Verlag, 1994.
- TIDHOLM (A.Cl.), *Klopf an!*, Hanser Verlag, 1993.

e. Albums convenant à la Moyenne et à la Grande Sections

- BAUER (J.), *Juli, der Finder*, Beltz & Gelberg Verlag, 1994
- CARLE (E.), *1, 2, 3 ein Zug zum Zoo*, Gerstenberg, 1990
- Dein buntes Wörterbuch der Natur* , Fleurus Verlag, 1994
- FOREMAN (M.), *Papa, ich kann nicht schlafen!*, Alibaba Verlag, 1994

GEBHARD (W.), *Auf der Straße ist was los*, Lappan Verlag, 1994

McKEE (D.), *Elmar*, Thienemann, 1991.

McKEE (D.), *Elmars Farben*, Thienemann, 1994

McKEE (D.), *Elmars Freunde*, Thienemann, 1994

McKEE (D.), *Elmars Wetter*, Thienemann, 1994

McKEE (D.), *Immer Elmar!*, Thienemann, 1993

MEYER'S kleine Kinderbibliothek, Meyer's Lexikon Verlag

Titres pouvant convenir:

- | | | | |
|-----------------|-------------------|------------------|----------------|
| - Der Apfel | - Der Dschungel | - Das Haus | - Die Tiere |
| - Das Auto | - Der Dinosaurier | - Die Kleidung | - Der Vogel |
| - Der Bauernhof | - Das Ei | - Die Maus | - Das Werkzeug |
| - Der Baum | - Der Elefant | - Die Ritterburg | - Die Zahlen |
| - Die Biene | - Die Farbe | - Das Schiff | - Der Zirkus |
| - Die Blume | - Groß und klein | - Die Stadt | |

MOERS (H.), *Berni will schnell groß werden*, Nord-Süd Verlag, 1991.

WILKON (P.), *Die Tiere sind frei*, Nord-Süd Verlag, 1993.

LES CIRCULAIRES OFFICIELLES

CIRCULAIRE DU 20 OCTOBRE 1993

OBJET: Cadre pédagogique de référence pour la mise en place de "sites bilingues" dans l'enseignement du premier degré.

Deux ans après la mise en place du programme à moyen terme destiné à renforcer l'enseignement en allemand à l'école - programme défini par la circulaire du 20 septembre 1991 - il apparaît possible de tirer des leçons des évaluations conduites au plan académique ainsi que des concertations menées durant cette période. Les expériences développées dans les écoles qui ont oeuvré en faveur de projets bilingues depuis un, voire depuis deux ans ont été précieuses et ont permis d'élaborer un bilan particulièrement intéressant. Je tiens à exprimer ma gratitude aux équipes pédagogiques et à la commission d'évaluation qui ont mis leur conviction et leur dynamisme au service de la réussite du projet académique.

Une nouvelle étape doit être engagée avec la mise en place progressive d'un réseau académique cohérent de sites, enrichissant ainsi les possibilités de choix des familles d'Alsace. Cette mise en place progressive fait l'objet d'une concertation régionale et nécessite un certain temps d'élaboration.

La présente circulaire a pour objet de définir un cadre général dans lequel ce réseau pourra se mettre en place, d'en préciser les procédures administratives et les dispositifs pédagogiques.

Les dispositions qui suivent devront être précisées dans un "protocole" local, intégré au projet de l'école concernée, de façon à formaliser, après autorisation de l'Inspecteur d'Académie, l'accord établi localement au sein du conseil d'école. Elles concernent l'ensemble des sites bilingues; cependant celles relatives à l'organisation pédagogique et aux contenus d'enseignement sont à adapter aux conditions locales et en particulier au volume horaire d'enseignement en allemand retenu dans le site. De manière générale, ce cadre de référence est susceptible de révisions qui pourraient découler des évaluations effectuées au terme de chaque année scolaire. Il servira également de référence pour l'élaboration d'outils d'enseignement en allemand, tâche prioritaire dont je charge la Commission Académique d'Evaluation et les personnels d'animation. Il permettra enfin le suivi d'un certain nombre de sites et l'expérimentation des outils en cours de création.

I. L'IMPLANTATION DE SITES BILINGUES

Le site bilingue se met en place à partir d'une demande des enseignants et / ou des parents, de leurs représentants, des représentants des collectivités locales, présentée au Conseil d'Ecole qui émet un avis. La demande de création de site bilingue est ensuite transmise à l'Inspecteur d'Académie qui prend la décision.

Après accord de l'Inspecteur d'Académie, un protocole est établi regroupant l'ensemble des dispositions propres à l'école-site. Le protocole est révisable chaque année scolaire.

II. LE CURSUS

Structure de l'école-site.

L'école-site offre aux enfants le choix entre deux voies :

- . la voie "unilingue" correspondant au fonctionnement habituel des écoles hors sites.
- . la voie "bilingue" où une partie de l'enseignement est assuré en allemand selon un horaire défini dans le protocole local.

La voie bilingue peut être organisée en section ou en classe, selon l'importance des effectifs de l'école, le nombre de classes, les choix pédagogiques. La décision est prise en conseil des maîtres.

La classe bilingue est constituée d'élèves qui suivent tous l'enseignement bilingue.

La section bilingue est constituée par le regroupement pour les activités en allemand des élèves qui suivent l'enseignement bilingue. Ce regroupement peut présenter deux formes: soit le groupe à l'intérieur d'une même classe des seuls élèves qui suivent cet enseignement, soit l'ensemble des élèves issus de plusieurs classes de même niveau regroupés pour cet enseignement.

On peut enfin envisager la composition de groupes bilingues. Un tel groupe reprend le fonctionnement des sections bilingues, mais regroupe des niveaux différents (par exemple CP et CE¹ ou CE¹ et CE²).

Un cursus continu et complet

La mise en oeuvre d'un projet bilingue implique cohérence et continuité pédagogiques. Dès l'ouverture d'une section à l'école maternelle, la poursuite d'études à l'école élémentaire, puis dans le second degré doit donc être prévue dans le cadre du réseau des sites.

L'entrée en section bilingue

Elle peut se faire à partir de 3 ans.

Néanmoins, l'enfant dont les parents demandent l'admission devra avoir acquis la maîtrise d'un langage structuré et manifester l'équilibre psychologique et relationnel suffisant. Cela implique que, pour certains enfants, l'admission peut être plutôt conseillée à quatre ans, voire déconseillée.

Le cursus en section bilingue est conçu comme un cursus complet qu'il n'est pas possible d'intégrer en cours de route, sauf dérogation justifiée par le niveau linguistique de l'enfant.

Modalités d'accès

Lorsqu'une section bilingue est mise en place à l'école maternelle, l'accès d'un enfant à cette section est examiné sur demande des parents. L'école pratique une évaluation régulière des acquisitions et du développement de l'enfant et se réserve la possibilité de conseiller aux parents le passage en voie unilingue, s'il s'avère que l'enfant éprouve des difficultés à suivre en voie bilingue.

Lors du passage au cours préparatoire, le conseil de cycle décide de la poursuite de la scolarité de l'enfant dans l'enseignement bilingue.

Sites dialectaux

Dans une école où la majorité des enfants parle le dialecte, il est préférable de prendre appui sur le dialecte pour un passage plus naturel et progressif à l'allemand.

III. ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Une langue, un maître

Cette disposition applique le principe de la "personne de référence" pour la langue, l'enseignant du groupe bilingue ne parlant qu'allemand avec ses élèves.

En site dialectal, il pratique le dialecte ou l'allemand selon le type d'activités.

Le maître

L'appel départemental à candidatures décrit le profil des emplois spécifiques affectés dans l'école-site bilingue après avis du C.T.P.D.

Une commission d'entretien reçoit les candidats pour évaluer leurs compétences linguistiques et didactiques.

Salles

Les maîtres chargés des enseignements en allemand doivent disposer des locaux équipés nécessaires. L'accord préalable de la commune doit donc être acquis.

Organisation des enseignements

Le protocole local définit l'organisation des enseignements. Dans le cas d'un fonctionnement en section ou en groupe bilingue, les impératifs de la voie unilingue doivent être pris en compte.

La période d'alternance minimale des enseignements en français et en allemand est fondée sur la demi-journée: ce rythme peut conduire à recommander une alternance "en diagonale", sous la forme suivante :

1ère journée:	matinée: enseignement en français	- après-midi : enseignement en allemand.
2ème journée:	matinée: enseignement en allemand	- après-midi : enseignement en français.

Une alternance au cours de chaque demi-journée peut également être recommandée.

La réalisation concrète de cette recommandation dépend des conditions locales de fonctionnement et, en particulier, des horaires appliqués dans l'école.

IV. CONTENUS

La programmation des contenus

Dans l'esprit des cycles pédagogiques, les équipes de maîtres organisent la programmation des contenus et leur répartition au cours du cycle, en conformité avec les objectifs nationaux définis par le décret du 6 septembre 1990 et par les notes de service du 11 mars 1991. Ces objectifs, rappelés dans la brochure "les cycles à l'école primaire", doivent être atteints à l'issue du CM2.

Définition des compétences linguistiques

Les objectifs de français, langue orale et langue écrite, s'imposent de la même manière aux sections bilingues et aux sections unilingues. Les élèves des groupes bilingues devront atteindre la même compétence en français, langue orale et langue écrite, que leurs condisciples des sections unilingues. La réduction du temps d'activité en français suppose une pédagogie de la langue particulièrement efficace. Tout projet de "site bilingue" comprend deux volets et doit être soutenu par des objectifs clairs pour l'apprentissage des deux langues.

La répartition des disciplines

La formule retenue doit assurer une répartition horaire fonctionnelle et équitable ; elle doit ainsi répartir, entre les deux langues d'enseignement, les disciplines des trois groupes, en tenant compte de leurs importances respectives.

Les équipes pédagogiques déterminent cette répartition en accord avec l'Inspecteur de l'Education Nationale. Une évaluation sera faite de manière à en apprécier la pertinence et les éventuelles évolutions nécessaires.

Dispositions transitoires

Des formules transitoires, décrites dans les "protocoles" locaux à partir de cette circulaire, peuvent être nécessaires. Ces "protocoles" transitoires seront validés par les Inspecteurs de l'Education Nationale. Une formation d'accompagnement sera organisée à l'intention des écoles qui auront mis en oeuvre un projet bilingue.

Place des activités graphiques

Elles s'insèrent normalement dans les activités de français, surtout en section de grands au sein de laquelle commence l'apprentissage de l'écrit. Mais il appartient à l'enseignant d'allemand de chercher à développer, lui aussi, les compétences grapho-motrices de l'enfant.

L'apprentissage de la lecture

Il se fera en français, selon les objectifs définis dans le cadre des cycles à l'école. Le transfert à la lecture en allemand, des compétences acquises au CP dans l'apprentissage de la lecture, sera encouragé par le biais de textes adaptés au niveau et aux intérêts des enfants, au cours du CE1 et en tous cas à la fin du cycle 2. Ce transfert sera facilité par la simplicité du code grapho-phonétique de l'allemand et nécessitera un enseignement complémentaire spécifique.

V. L'EVALUATION DES ACQUIS

Evaluation interne

- en langue

Les maîtres procéderont régulièrement à des évaluations du français, en s'inspirant des outils créés ou diffusés par la Direction des Ecoles, par les éditeurs, ou dans les circonscriptions.

Des évaluations régulières des acquis en allemand devront être conduites.

- dans les disciplines

Les évaluations des acquis dans les disciplines enseignées en allemand doivent être dissociées de l'évaluation des compétences linguistiques. Elles pourront être faites en allemand, ou alternativement en français et en allemand, selon le mode d'évaluation choisi (sur consignes écrites ou orales), ou en français seul.

Evaluation externe

Une évaluation des classes ou des sections bilingues sera conduite chaque année, sous la responsabilité des Inspecteurs d'Académie, en liaison avec la Commission académique d'évaluation des Enseignements régionaux et internationaux.

VI. ENVIRONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

Pour assurer le succès des sites bilingues, il est recommandé d'encourager la présence de la langue allemande dans la vie de la classe ou de l'école, par différents moyens complémentaires: affichages, utilisation des médias (journaux, télévision...) livres (Bibliothèque - Centre documentaire). Les classes de découvertes linguistiques, les rencontres transfrontalières de classe à classe, d'école à école, mais aussi de famille à famille, ou de commune à commune participent du même objectif.

Ces activités devront être encouragées par tous les moyens, si possible avec le concours des collectivités locales, de manière à ce que l'école-site bilingue s'en enrichisse et devienne en même temps un foyer de rayonnement culturel original.

Je vous remercie de bien vouloir veiller à la mise en oeuvre de ces instructions. Il y va de la cohérence et de l'efficacité pédagogique du dispositif d'enseignement bilingue, et par là-même de notre capacité à enrichir de manière originale, innovante et féconde l'offre de formation proposée par l'Éducation Nationale aux familles d'Alsace.

Jean-Paul de GAUDEMAR

CIRCULAIRE DU 20 DECEMBRE 1994

OBJET: Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue.

La circulaire du 20 septembre 1991 a défini les conditions d'une expérimentation de sites d'enseignement bilingue dans le premier degré.

La circulaire du 20 octobre 1993 en a précisé les principes directeurs et les modalités d'organisation.

Après trois ans de fonctionnement et d'évaluation attentive, il est possible de tirer des expérimentations conduites les éléments permettant de fixer les objectifs pédagogiques d'un enseignement bilingue adapté aux réalités de l'Alsace, de conforter cette offre de formation et de passer d'une phase expérimentale à une phase de développement.

C'est l'objet de la présente circulaire.

Elle repose sur la définition de la finalité de l'enseignement bilingue comme susceptible de conduire les enfants, au moyen d'un cursus continu, à une "bilinguïté équilibrée", c'est à dire à la capacité d'accéder à des compétences sinon entièrement égales, du moins comparables dans les deux langues dans tous les domaines de leur utilisation et dans toutes les compétences de langue: compétences de compréhension orale puis écrite, compétences de production orale puis écrite. Le futur adulte bilingue devra être capable de produire des énoncés significatifs dans les deux langues et dans les différentes compétences de langue.

Dans l'Académie de Strasbourg, la bilinguïté visée est une bilinguïté français-allemand selon une acception de la langue régionale faisant l'objet d'un large consensus, formulée pour la première fois en juin 1985 et reprécisée à plusieurs reprises, notamment dans la circulaire du 20 septembre 1991.

L'enseignement bilingue constitue ce qu'il a été convenu d'appeler "la voie intensive". A travers l'enseignement bilingue, il s'agit non pas seulement d'enseigner une langue à l'enfant, mais de conduire les activités d'enseignement dans la langue, de prendre appui constamment sur l'activité réelle de l'enfant, de manière à lui apprendre la langue de manière naturelle et directe selon des procédures comparables, sinon identiques, à celle de l'apprentissage de sa langue maternelle. Ces principes s'appliquent de la même manière aux deux types de sites et de formules pédagogiques à 6 heures et à 13 heures. Cependant, ni les objectifs linguistiques, ni les principes d'organisation ne sont les mêmes: alors que les sites paritaires sont fondés sur le principe de répartition des enseignements en français et en allemand entre deux enseignants ("un maître, une langue"), l'enseignement en allemand dans les sites à 6 heures est assuré par l'enseignant de la classe, qui, sur la base des compétences acquises, entreprend ainsi d'élargir la portée et la signification de son enseignement de langue.

La particularité de l'enseignement bilingue est d'utiliser la langue comme vecteur d'apprentissage pour les activités de l'école maternelle et les disciplines de l'école élémentaire: si les objectifs linguistiques demandent à être définis de manière aussi précise que possible, les objectifs à atteindre dans les activités ou disciplines sont bien entendu ceux définis par les Instructions et programmes officiels pour l'école primaire.

A partir d'une distinction clairement établie entre les différents types de sites bilingues (I), la présente circulaire explicite les objectifs linguistiques qui doivent leur être assignés (II) et formule des recommandations pédagogiques appropriées (III).

I. LES PRINCIPAUX TYPES DE SITES BILINGUES

1. Les sites bilingues à 13 heures.

L'objectif prioritaire de l'Académie en matière d'enseignement bilingue est de développer les sites à 13 heures d'allemand, dans lesquels l'enseignement est réparti de manière égale entre les deux langues, le français et l'allemand. La circulaire du 20 octobre 1993 a énoncé les principes directeurs de l'enseignement bilingue. Pour être efficace, le cursus bilingue est fondé sur la précocité et sur la continuité: l'enfant y accède dès l'école maternelle, à l'âge de trois ou de quatre ans, et y effectue, autant que possible, une scolarité complète.

La consolidation et le développement du réseau des sites "paritaires" passe par la mise en place, d'ici les rentrées scolaires de 1997 et 1998, d'un cursus bilingue complet, les premiers élèves de ce cursus étant d'ores et déjà scolarisés au CE1. Les observations conduites permettront peu à peu de déterminer le maillage optimal de ce réseau: une démarche pragmatique sera la mieux adaptée à cette élaboration et devra respecter les principes suivants:

- d'une part, à terme, le développement de l'enseignement bilingue doit être soumis aux mêmes normes d'encadrement et aux mêmes critères d'implantation ou de développement que l'enseignement du premier degré en général. Néanmoins, en cette première phase de développement, les Inspecteurs d'Académie veilleront à faciliter leur implantation et leur consolidation pédagogique. Il est lié, sur ces bases, à la demande des familles et à la disponibilité de moyens et de ressources humaines.
- d'autre part, l'extension progressive du réseau actuel devra être articulée avec les "bassins de formation" sur le principe de la proximité en maternelle, mais du regroupement en élémentaire. Les Inspecteurs d'Académie, à travers l'équipe des Inspecteurs de l'Education nationale de circonscription, sont chargés d'élaborer la configuration de ce réseau en tenant compte des particularités de la demande des familles.

L'extension de l'enseignement bilingue exige une programmation pluriannuelle, en relation avec une politique volontariste de formation initiale et continue des maîtres.

2. Les sites à 6 heures.

Dans ces classes, les maîtres dispensent, en plus des trois heures hebdomadaires d'enseignement de l'allemand, un enseignement en allemand portant sur certaines disciplines (éducation physique et sportive, éducation artistique, musique ou encore sciences et technologie). Le réseau des sites à 6 heures peut constituer une étape transitoire vers l'enseignement bilingue paritaire, ou consolider l'enseignement "extensif" de l'allemand à 3 heures. Il n'est donc pas prévu de développer ce réseau de manière significative, sauf pour ce qui concerne des sites directement fondés sur la dialectophonie, mais d'en conduire l'évolution, de manière notamment à assurer les continuités pédagogiques souhaitables. En effet, la formule permet aux enseignants de se familiariser avec les exigences de l'enseignement bilingue et de présenter, à partir de leur pratique, des demandes de formation et d'outils pédagogiques.

3. Les sites dialectophones.

L'enquête académique menée au cours de l'année scolaire 1993/94 a permis de dessiner, dans ses grandes lignes, un tableau de répartition géographique de la dialectophonie chez les enfants de 3 à 12 ans. Recoupées avec des enquêtes scientifiques réalisées au cours des quinze dernières années, ces indications font apparaître un net recul de la dialectophonie chez le public des classes maternelles et élémentaires. Cette réalité, preuve de la non-transmission du dialecte par les générations antérieures, donne à l'école une responsabilité accrue dans l'accès au bilinguisme et conduira à utiliser le français et l'allemand comme langues de référence, l'emploi du dialecte ne pouvant se faire qu'en milieu dialectophone. Il convient de tirer de ces constats des conclusions claires: la priorité sera donnée, dès l'admission des enfants à l'école maternelle, et dans un souci d'efficacité, au bilinguisme dialecte-français, partout où la dialectophonie est suffisamment présente dans le milieu social et scolaire. En effet, la maîtrise du dialecte facilite le passage à l'allemand standard: ce passage se fera naturellement au moment de l'apprentissage de la langue écrite, en français et en allemand, mais les séquences dialectales, prévues dès les circulaires rectores du 9 juin 1982 et de 1985, doivent être mises en oeuvre et développées. En plus des activités de langage, le dialecte sera ainsi utilisé comme médium pour l'acquisition de connaissances.

Dans la mesure où, non seulement la répartition géographique du dialecte, mais aussi sa pratique réelle sont présentes sous des formes très variables, les projets pédagogiques appropriés prendront appui, à l'école maternelle, sur des activités dialectales, poursuivies tout au long de la scolarité en relation avec la langue allemande. Ces projets devront tenir compte en particulier des paramètres suivants :

- domaines d'utilisation de l'une et l'autre langue dans la vie sociale, le dialecte étant le plus souvent attaché au domaine de la vie quotidienne et affective,
- diversité du degré d'élaboration du parler dialectal chez les enfants,
- attitude sociale face au dialecte,

Ils impliqueront fréquemment une démarche d'enrichissement, voire de réactivation du dialecte, en vue de l'acquisition de la langue standard. L'action des maîtres dialectophones qui seuls peuvent conduire cette action est donc décisive et conditionne la réussite d'un tel projet.

Si les sites dialectophones peuvent s'appuyer, au moins partiellement, sur un environnement social approprié, il n'en est pas de même en zone non dialectophone; il conviendra donc d'attacher, dans les sites "français-allemand", une attention particulière au statut des langues en présence, dans l'école et en-dehors de l'école.

II. LES OBJECTIFS LINGUISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Les évaluations menées dans les classes du cycle 2 ont mis en évidence la nécessité de définir des repères, pour chacun des paliers principaux du système éducatif. La diversité des situations locales, celle des publics scolaires, et celle des engagements parentaux expliquent que seuls des objectifs généraux puissent être formulés. Dans l'immédiat, ils concernent l'école maternelle et élémentaire. Ils seront définis ultérieurement pour le collège.

A l'issue de l'école élémentaire, il est souhaitable que les enfants issus d'un cursus d'enseignement bilingue paritaire sachent s'exprimer, à l'oral, dans un allemand usuel, compatible avec les intérêts et l'expérience d'un enfant de leur âge. Les productions orales se feront dans les mêmes domaines que celles assurées en langue française. En d'autres termes, les compétences acquises en allemand à l'issue du CM2 seront du même ordre, sinon du même niveau ou de la même ampleur que celles acquises en français. Les enfants seront capables de produire des énoncés significatifs dans les deux langues et se servir de l'une et de l'autre dans les situations quotidiennes, les deux langues se développant de manière égale et harmonieuse. Les différentes compétences doivent systématiquement être mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes officiels.

Les objectifs linguistiques visent trois domaines de compétences, le but de chacun des cycles de la scolarité étant de perfectionner progressivement trois séries de compétences:

- les compétences de communication,
- les compétences de communication,
- les compétences textuelles, compétences de production orale, de lecture, et d'élaboration d'écrits,
- les connaissances sur le fonctionnement de la langue, ou compétences métalinguistiques.

Ces compétences se développent par paliers et de manière concomitante dans les deux langues.

L'objectif des sites à 6 heures est moins ambitieux: l'enseignement de certaines disciplines en allemand - en général les disciplines artistiques, musicales ou sportives - a pour but de multiplier les situations de transfert et de réinvestissement des acquisitions faites en langue, donc de renforcer l'enseignement de l'allemand et d'en accélérer la maîtrise. Il est évident, cependant, que les objectifs assignés à l'enseignement bilingue paritaire serviront de référence à l'enseignement en allemand dans les sites à 6 heures.

1. Les compétences de communication

Le but de l'enseignement bilingue est d'amener progressivement les élèves à utiliser l'allemand ou le français dans toutes les circonstances où la communication est nécessaire, avec leurs pairs du même âge, mais aussi avec les adultes, autant dans l'école que dans le milieu familial ou social. Cet objectif implique que les enfants prennent progressivement conscience de l'existence de deux codes différents, qu'ils parviennent à utiliser la langue et le registre de langue adaptés à la situation de communication.

Les objectifs ainsi énoncés impliquent, de la part de l'enfant, la prise de conscience progressive que la communication verbale se construit à partir de quelques unités langagières simples et qu'elle s'élabore grâce aux apports des interlocuteurs, l'interaction verbale entre l'enfant et autrui restant l'objectif et le moteur de l'apprentissage. Le maître doit permettre à l'enfant de comprendre que les moyens de réaliser concrètement la communication varient selon les situations et les contextes. Ils ne seront pas les mêmes à l'école, dans la cour de récréation, ou sur le terrain de jeux. Actif dans la vie scolaire, "l'enfant y assume des responsabilités, explique ses actions, apprend à écouter le point de vue de l'autre."

A l'issue de l'école maternelle, les enfants devront être capables de tenir le rôle d'interlocuteur dans des types différents de conversation en allemand, de maintenir le contact avec leur partenaire, de le comprendre, de se faire comprendre de lui, de coopérer et de collaborer avec lui pour produire du sens. Le passage d'une langue à l'autre, loin de constituer une erreur qu'il faudrait sanctionner, sera accepté comme l'indice même d'une bilingualité en construction, marquée par la coexistence, dans la pratique linguistique du même individu, de formes différentes issues de codes différents.

2. Les compétences textuelles

Dès le plus jeune âge, l'enfant découvre, par la pratique orale, l'existence de formes de textes variés: c'est sur cette connaissance qu'il construit l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'organisation de la production orale enfantine doit être élaborée dès la petite section. Conçue comme une aide à la mise en cohérence entre langage et pensée, et comme verbalisation de la pensée, l'organisation de la production orale permet à l'enfant des trois cycles de s'approprier et d'utiliser les matériaux linguistiques, qui traduisent au mieux ce qu'il veut exprimer, dans les différentes fonctions du langage (par ex. décrire, raconter..), notamment les matériaux relatifs à la syntaxe de la phrase ou à la structure des textes. Elle constitue donc un apprentissage sans lequel les compétences de lecture et d'écriture ne peuvent s'élaborer.

L'apprentissage de la lecture commence avant l'école élémentaire: en effet, la découverte de l'écrit fait partie des objectifs de l'école maternelle. Il est donc essentiel que, dès la maternelle, l'enfant soit mis en présence d'écrits significatifs et fonctionnels dans les deux langues.

L'expérience prouve que le savoir-lire se développe, dans l'enseignement bilingue, de manière pratiquement simultanée dans les deux langues. En même temps qu'ils apprennent à lire en français, ou selon un décalage temporel avec l'apprentissage du français écrit, les enfants seront incités à transférer leurs acquis à la lecture de textes en allemand, de difficultés graduées. A travers des exercices réguliers, le savoir-lire en allemand sera étendu à toute la typologie des textes pratiqués en français.

Il est important, en particulier, que l'école, site bilingue, veille à renforcer les ouvrages de la bibliothèque, centre documentaire (B.C.D.) et ceux des coins-lecture par des ouvrages en allemand, représentatifs de la littérature de jeunesse, de la littérature de fiction, mais aussi de la littérature documentaire.

3. Les compétences métalinguistiques

La découverte, orale d'abord, puis écrite, de textes de formes différentes permet à l'enfant d'acquérir ses premières connaissances sur le fonctionnement et la structuration de la langue.

L'accès à ces "compétences métalinguistiques" s'engage à partir du moment où les enfants commencent à mettre en oeuvre le code oral. Leurs premières observations sur la langue renforceront, à la manière d'une grammaire implicite, fondée sur l'observation des productions orales, la prise de conscience et la maîtrise progressives du code oral, puis du code écrit. En général dès la fin du cycle 2 et au début du cycle 3, les enfants sont en mesure de remarquer les concordances fondamentales entre les mots et d'organiser ces observations dans l'élaboration de schémas morphologiques (conjugaisons et déclinaisons). Les schémas organisés et validés par le maître leur serviront de repères dans les apprentissages. Cette démarche implique bien entendu la mise en oeuvre de "leçons de langue", de durée variable et souvent courte, au cours desquelles le maître organisera les observations faites dans un schéma structuré et les complétera. De même, les premières approches de l'écrit, lors de lectures ou d'essais de productions écrites, seront l'occasion d'observations sur l'orthographe, la syntaxe et sur la ponctuation, qui seront ensuite organisées, structurées et consignées de la même façon dans le "cahier de langue" ou dans le cahier-répertoire qui accompagnera l'enfant au cours de sa scolarisation élémentaire.

4. Les compétences métacognitives

Ces compétences ont trait à l'explicitation des procédures mentales, par exemple lors d'une recherche. L'objectif de la métacognition est de rendre l'enfant capable d'analyser ses démarches, de prendre conscience de ses acquis et de repérer les difficultés résiduelles.

La mise en oeuvre de ces compétences implique une démarche pédagogique particulière, recourant à la réflexion collective sur les démarches utilisées grâce à des pauses méthodologiques. Après une mise en projet initiale, cette démarche porte sur le pointage des acquis en fin de leçon ou en fin de cycle d'activités et sur l'identification des difficultés rencontrées et des remédiations nécessaires pour les surmonter. Impliquant un niveau de formulation

relativement abstrait, elle ne pourra se faire au départ que lors des enseignements en français et être introduite progressivement dans les enseignements en allemand au fur et à mesure de l'accroissement des compétences orales dans cette langue. En effet, la rigoureuse application du principe "un maître, une langue" (circulaire rectoriale du 20.10.1993) interdit d'intercaler, pour des raisons d'efficacité linguistique, des moments de français dans le cours des séquences d'allemand.

Tous les objectifs énoncés ci-dessus seront atteints par paliers et de manière discontinue: à chaque palier de la scolarité, certains objectifs généraux devront être acquis, tandis que d'autres, dont l'acquisition est à prévoir au prochain palier, ne seront encore qu'en cours d'acquisition. La compréhension de la langue orale par l'enfant est un objectif à atteindre avant le cycle 2 et de toute manière avant l'admission au cours préparatoire. La maîtrise de la compréhension conditionne l'accès à l'écrit et aux opérations intellectuelles plus abstraites qui font partie des apprentissages fondamentaux et de leurs approfondissements. Cependant, l'expression orale faisant partie de la pratique quotidienne dès l'école maternelle, les enfants y acquerront des éléments de production orale et les perfectionneront au cours de la scolarité élémentaire. La maîtrise de l'expression orale constitue un objectif du cycle 3, à atteindre avant l'admission au collège, mais dès l'école élémentaire, les enfants témoigneront de savoirs et de savoir-faire en langue écrite, lecture et écriture, qu'ils utiliseront à l'école et perfectionneront au collège.

III. RECOMMANDATIONS EN MATIERE DE DEMARCHES PEDAGOGIQUES

1. Une pédagogie active.

Pour atteindre les objectifs de langue orale tels qu'ils ont été énoncés, les enseignants devront mettre en oeuvre une pédagogie active de la langue telle que la formulent les programmes officiels pour l'école primaire.

En premier lieu, et tout particulièrement à l'école maternelle dont c'est le rôle, il est important de diversifier les stratégies de compréhension, selon des démarches bien connues: le jeu, le mime, la mise en situation, le dessin et l'illustration. L'acquisition de la langue dépend étroitement de la richesse des expériences faites et de la multiplication des occasions de relater l'expérience par le langage: les enseignants privilégieront ainsi les activités dans lesquelles le contexte facilite la compréhension des consignes. L'observation prouve en effet que l'enfant de 3 ans a besoin en général d'un long temps d'imprégnation et de maturation, estimé à 12, voire à 18 mois, avant de réutiliser les énoncés entendus, même de manière approximative.

C'est dire l'importance, en français comme en allemand ou en dialecte, d'une pédagogie efficace de la langue, fondée sur des démarches diverses: activités sur la langue, sur la syntaxe, sur le lexique, sur le texte et sa structure, jeux verbaux.

A l'école élémentaire, il est important de chercher à multiplier les situations de communication, en particulier sous la forme de rencontres avec des locuteurs germanophones et bien entendu avec des locuteurs dialectophones. Mais les *enseignants devront aussi créer* dans la classe des interactions communicatives entre les élèves, soit lors de la tentative de résolution d'une situation-problème ou lors de la mise en oeuvre d'un *projet de classe*, soit par des *jeux de communication* ou des "jeux de rôle" et par des situations de langage pour exercer la pratique orale. L'enfant apprend la langue en la pratiquant: il a besoin à cet effet de produire des énoncés en mobilisant ses acquis.

2. Une démarche d'apprentissage progressif

Il est évident que cet apprentissage progressif ne se conçoit pas sans le "droit à l'erreur" et que toute cette phase d'apprentissage est marquée par la présence d'une interlangue ou "Zwischensprache" dans laquelle l'enfant produit des énoncés inachevés, inaccomplis, encore relativement distants de la langue-cible, ou entremêlé les deux codes linguistiques. Cependant, il convient d'être attentif à la différence entre les moyens pédagogiques utilisés, qui conduisent à respecter les processus naturels de l'apprentissage et à accepter le changement de code linguistique, et l'objectif final qui doit être de permettre à l'enfant d'accéder à la maîtrise parallèle de deux codes, avec un minimum d'interférences entre eux.

L'erreur est ainsi une étape dans le processus d'apprentissage: le maître prend en compte la compréhension de manière à la valoriser et procède, si besoin, à une correction destinée à assurer la communication et à rétablir le modèle de langue. Les erreurs ne sont pas en soi gênantes si elles ne perturbent pas la communication; d'ailleurs la langue est suffisamment redondante pour neutraliser les conséquences de ce phénomène; une grande sérénité par rapport aux erreurs est le moyen de convaincre l'enfant qu'il est capable d'apprendre une langue et de parvenir à éviter l'interférence entre les codes, actuellement si dommageable au dialecte.

C'est pourquoi, l'acquisition de la langue ne se conçoit pas sans phases de structuration. A l'école maternelle, le maître proposera régulièrement, dans le cadre de petits groupes,

- des activités de repérage de mots ou de sons, en particulier dans des comptines, dans des chants, ou des tris d'images en fonction d'un son,
- des jeux de langage, s'appuyant sur des textes à structures répétitives, et favorisant le réinvestissement d'éléments lexicaux,
- des activités de langage sur des images séquentielles.

A l'école élémentaire, les enseignants pourront mettre à profit la démarche pédagogique fondée sur le principe de la grammaire implicite, qu'ils appliquent par ailleurs au français. Deux à trois heures hebdomadaires seront réservées ainsi à des activités d'organisation linguistique ("grammaire active") de l'allemand, au cours desquelles les enfants découvriront par le jeu, par des comparaisons et manipulations d'énoncés, certaines régularités de la langue - par exemple les marques des verbes conjugués - et des lois de formation morpho-syntaxique - place de l'adjectif, place de la partie non conjuguée du verbe. Les enseignants limiteront l'utilisation de la nomenclature grammaticale aux concepts grammaticaux simples et accessibles. Non seulement les modalités d'apprentissage et de structuration des langues en présence se ressemblent, mais encore elles s'interpénètrent et se complètent : on comprendra donc aisément que la coopération entre l'enseignant de français et l'enseignant d'allemand soit indispensable. Cette coopération permettra de cibler, au moment opportun, des notions ou des faits de langue dans la langue enseignée et de manière plus générale, de travailler dans une thématique et dans un projet communs. En même temps, le principe propre aux sites paritaires "une langue, un maître" vise à rendre plus efficace, par le bain de langue ainsi occasionné, l'apprentissage de chacune des langues. L'un et l'autre enseignants seront confrontés à l'apprentissage du graphisme, de l'écriture, puis de la langue écrite en général et gagneront à mettre leurs pratiques en commun. En somme, la coopération entre les enseignants de français et d'allemand doit être régulière, car elle est capitale pour la réussite de l'enseignement bilingue. Dans le cadre d'une pédagogie active des deux langues enseignées, les enseignants développent en concertation les situations de communication, réalisent la programmation des enseignements dans les disciplines et structurent les langues au moyen des activités à vocation grammaticale décrites ci-dessus (activités d'organisation linguistique).

Dans les classes bilingues dialectophones, il importe que les maîtres fondent ces séquences de construction de la langue sur la mise en évidence des nombreuses similitudes syntaxiques, morpho-syntaxiques et lexicales existant entre le dialecte et la langue allemande, mais aussi en aidant les élèves à élucider les principales différences (absence presque totale d'opposition entre nominatif et accusatif en dialecte, usage intensif de formes périphrastiques et de verbes-outils en dialecte).

3. Une pédagogie soutenue par un environnement adapté.

Si l'école voit sa responsabilité accrue dans le redéveloppement du bilinguisme, elle doit pour autant pouvoir compter sur l'apport de son environnement. La qualité de la bilingualité en devenir chez les enfants scolarisés dans les sites bilingues dépendra certes de la qualité de l'enseignement et de la vie à l'école, mais aussi de la présence de la langue allemande en dehors de l'école. Si l'enfant non-dialectophone ne parle l'allemand qu'à l'école, il lui sera plus difficile de se situer par rapport aux objectifs de l'enseignement bilingue: le français restera la langue dominante.

Le rôle de l'école est de chercher, par les moyens à sa disposition, à consolider l'apprentissage de l'allemand par un ensemble de dispositions d'ouverture qui renforceront, dans l'école, le statut de l'allemand comme langue de communication. Plusieurs de ces propositions figurent déjà dans la circulaire du 20 octobre 1993:

- Les rencontres transfrontalières de classes et d'enfants du même âge, comme l'accueil à l'école de locuteurs germanophones adultes doivent être systématiquement encouragés.
- De même, les médias, presse, revues enfantines, télévision et bien entendu livres doivent avoir leur place dans la classe et à la bibliothèque, centre documentaire de l'école.
- L'école sensibilisera les parents à l'intérêt du séjour en milieu germanophone, les encouragera à donner à leur enfant la possibilité d'un séjour en Allemagne, Suisse alémanique ou en Autriche, et à lui faire écouter ou voir des émissions en allemand adaptées à son âge.
- De même, l'école encouragera les parents dialectophones à reprendre l'emploi du dialecte avec leurs enfants ou à consolider cette pratique linguistique propre à soutenir le projet bilingue.
- L'équipement des écoles, notamment en matériel audio-visuel moderne (magnétoscope, informatique ou CD-ROM) relève de l'initiative de la commune; mais les équipes académiques devront les aider en élaborant, en liaison avec les formateurs académiques compétents, un plan d'équipement des écoles en livres et en matériel audio-visuel adaptés au projet d'enseignement bilingue.

L'école gagnera à faire participer les enfants, chaque fois que cela est possible et que cela peut les concerner, aux manifestations organisées dans le cadre de la coopération transfrontalière intercommunale. Ces actions, animées par les élus ou par les associations, s'adressent à l'ensemble de la population et permettent d'intégrer la pratique de la langue aux aspects de la vie et de la communication quotidiennes. Il sera ainsi particulièrement intéressant de faire coïncider les appariements transfrontaliers d'écoles avec les jumelages de communes. La pratique de la "langue du voisin" se nourrit de rencontres de qualité, et se développe par la découverte de la vie culturelle. Seules les rencontres régulières, renforcées par des séjours de plus longue durée, permettent une approche plus fine de la culture quotidienne. L'immersion dans la vie quotidienne allemande, suisse ou autrichienne et dans les pratiques culturelles donne son sens véritable à l'immersion linguistique et joue un rôle décisif dans la motivation des apprenants.

Enfin les dispositions arrêtées par convention entre l'Académie de Strasbourg et le Land de Bade-Wurtemberg ou celles projetées avec d'autres Länder ont pour but de permettre aux enseignants de séjourner, pour des périodes renouvelables et adaptées aux possibilités de remplacement, dans l'école allemande partenaire, d'y observer le déroulement de l'enseignement et d'y conduire des actions concertées avec leur collègue allemand.

Je compte sur les corps d'inspection pour faire connaître les dispositions de cette circulaire et veiller à sa mise en oeuvre dans les sites bilingues dès sa parution. Elle permettra aux maîtres concernés de se sentir confortés dans l'accomplissement de leur mission et de consolider ainsi l'oeuvre originale entreprise grâce à eux.

Jean-Paul de GAUDEMAR.



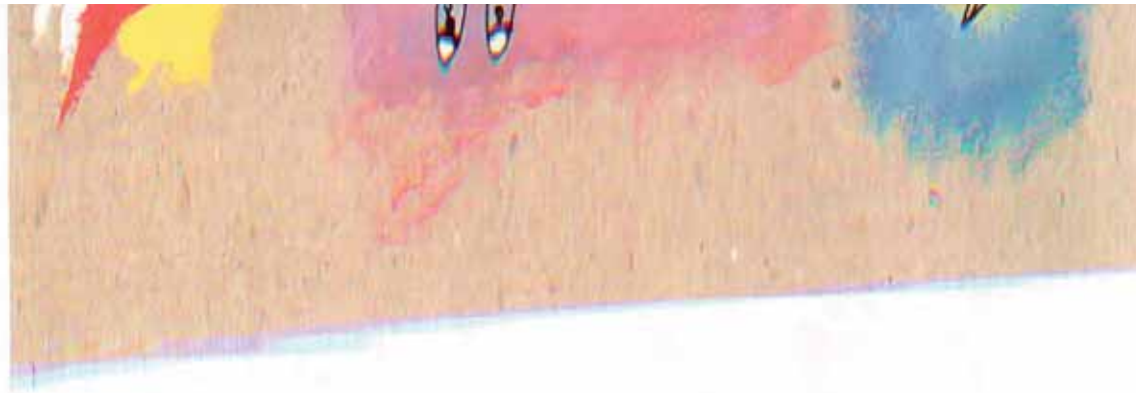
Cet ouvrage, réalisé par la Mission Académique aux Enseignements régionaux et internationaux de l'Académie de Strasbourg, a bénéficié du concours financier des Conseils Généraux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin et du Conseil Régional d'Alsace.

Directeur de la Publication
Jean-Paul DE GAUDEMAR

MAERI Mai 1995




ACADEMIE DE STRASBOURG
RECTORAT
6, rue de la Toussaint
67081 STRASBOURG CEDEX
FRANCE



CONSEIL
GÉNÉRAL



Réussir le Haut-Rhin

Conseil Régional  **Alsace**

