HAL
open science

La lecture du paysage pour s'approprier une langue, un lieu. " Bienvenue dans notre quartier ! Deux écoles, deux quartiers " : séquence interdisciplinaire en français langue de scolarisation et en géographie pour ancrer un lexique spécialisé

Nathalie Garine Wichatitsky

To cite this version:

Nathalie Garine Wichatitsky. La lecture du paysage pour s'approprier une langue, un lieu. " Bienvenue dans notre quartier ! Deux écoles, deux quartiers " : séquence interdisciplinaire en français langue de scolarisation et en géographie pour ancrer un lexique spécialisé. Littératures. 2020. dumas-03176309

HAL Id: dumas-03176309

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03176309v1

Submitted on 22 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Pau et des Pays de l'Adour
Master Parcours FLE (2ème année)

La lecture du paysage pour s'approprier une langue, un lieu

« Bienvenue dans notre quartier ! » Deux écoles, deux quartiers » :
Séquence interdisciplinaire en français langue de scolarisation et en géographie pour ancrer un lexique spécialisé

MEMOIRE

Master Parcours FLE (2ème année)

présenté par : Nathalie GARINE WICHATITSKY

sous la direction de : Françoise HAPEL

Année 2020

La lecture du paysage pour s'approprier une langue, un lieu

« Bienvenue dans notre quartier! Deux écoles, deux quartiers » :
Séquence interdisciplinaire en français langue de scolarisation et en géographie pour ancrer un lexique spécialisé

Résumé

L'objet de ce mémoire est de déterminer si l'appropriation d'un lexique spécialisé en géographie par des élèves allophones arrivants[1] est facilitée par un dispositif pédagogique de classe de découverte fondé sur la lecture du paysage.
J'ai réalisé, en parallèle, dans deux UPEAA[2] de la ville de Pau, une séquence interdisciplinaire en français de scolarisation et en géographie sur le thème « habiter un quartier urbain ». Chaque classe devait représenter le quartier de son école pour le présenter à l'autre.

Mots clés :

Lexique
Français de scolarisation
Interdisciplinarité
Paysage
Quartier
Représentation
Coopération
Citoyenneté
Pédagogie de projet
Perspective actionnelle

1 EAA : Élèves Allophones Arrivants
2 UPEAA : Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

Table des matières

INTRODUCTION 5

1ERE PARTIE : CONTEXTE DU STAGE, PROJET ENVISAGE, FONDEMENT SCIENTIFIQUE 6

I. PROJET INTERDISCIPLINAIRE ASSOCIANT FRANCAIS LANGUE ETRANGERE ET GEOGRAPHIE.....6

1. Renommer le monde en langue étrangère par la lecture du paysage.....6
2. Public : les élèves de deux UPEAA de la ville de Pau.....7
3. Le FLSco : champ de la didactique des langues étrangères 8
3.1. Le FLM 8
3.2. Le FLE.....8
3.3. Le FLS.....9
3.4. Le FLSco 9
a. Enjeux d'intégration.....9
b. Langue instrumentale des autres disciplines.....10

II. ASSOCIER ETUDE DU LEXIQUE EN LANGUE (EN L2) ET LECTURE DU PAYSAGE EN GEOGRAPHIE (EN DNL) 11

1. Langues vivantes et géographie : finalités.....11
1.1. Le langage pour comprendre 11
1.2. La géographie pour décrire 11
a. Fonctions de la géographie.....11
b. Fonction référentielle du langage.....12
2. Le lexique 12
2.1. Lexique d'une langue 12
2.2. Lexique et pensée 13
2.3. Notion de lexique mental.....13
a. Du réseau de neurones au réseau de mots 13
b. L'amorçage sémantique 14
c. Quelle quantité de mots enseigner, lesquels en priorité et comment ? 15
d. Lexique mental L2.....15
e. Résultats d'études psycholinguistiques à retenir pour l'apprentissage lexical en L2.....16
2.4. Enseignement / apprentissage du lexique 17
a. Enseignement impossible.....17
b. Enseignement thématique.....17
c. Enseignement préconisé.....18
d. Construction progressive du lexique abstrait.....19
2.5. Apprentissage en L2 d'un lexique de spécialité en géographie.....20
a. Contextualiser 20
b. Communiquer.....21
3. Enseignement/apprentissage des langues vivantes et des DNL.....22
3.1. Modes d'appropriation des langues vivantes et des DNL.....22
3.2. Acquisition ou apprentissage d'une L2 ?.....22
4. De la lecture du paysage à la géographie 24
4.1. Le questionnement géographique.....24
4.2. La lecture du paysage : un projet construit.....25

a. Paysage : définition.....25
b. Démarche inductive : « la classe paysage ».....27
c. Mots du quotidien, lexique spécialisé.....28
III. PROJET COOPERATIF ENTRE DEUX CLASSES.....29
1. Pédagogies par l'action en didactique des langues étrangères et en géographie.....29
1.1. Pédagogie de projet.....29
1.2. Perspective actionnelle.....30
2. Correspondance.....31
3. Accueillir des exilés 31
3.1. Exil.....31
3.2. Lecture du paysage, enquête de quartier.....32
2 EME PARTIE : CONCEPTION, REALISATION, EXPERIMENTATION DU PROJET . .33
I. PROJET DE SEQUENCE PEDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE.....33
1. Programmes de français et de géographie 33
1.1. Le lexique en géographie dans les programmes scolaires en FLM.....33
1.2. Le lexique en français dans les programmes scolaires en FLM.....34
a. Enjeux d'apprentissage du lexique.....34
b. Sémantique, morphologie, aspect historique.....35
c. Enseignement explicite du lexique.....35
1.3. Le lexique dans le CECRL en FLE.....36
2. Interdisciplinarité : liens entre L2 et géographie 37
3. Initiation à la géographie pour l'accueil des EAA : se repérer et décrire son quartier 37
3.1. De l'espace perçu à l'espace conçu.....37
3.2. Du paysage à la carte.....38
II. REALISATION.....38
1. Documents authentiques géographiques.....38
1.1. Du référentiel des métiers à celui de géographie 38
1.2. Plan de ville, plan de sécurité.....39
2. Documents authentiques littéraires.....39
III. EXPERIMENTATION DU PROJET.....40
2. Séquence initiale interdisciplinaire en géographie et en français langue étrangère….40
2.1. Objectifs 40
2.2. Séquence initiale intitulée : Bienvenue dans notre quartier !.....42
a. Lien entre le sujet choisi et les textes officiels.....42
a.1. Lien avec les programmes du cycle 3, classe de CE2.....42
a.2. Lien avec le Socle commun 42
a.3. Lien avec le lexique spécialisé au programme de géographie.....42
b. Progression 43
c. De la poésie à la lecture du paysage.....45
3. Représentation initiale du quartier de l'école : lexique utilisé par l'élève 45
3.1. Commentaires oraux : dessins du quartier, école Les Quatre coins du Monde…46
3.2. Commentaires oraux : dessins du quartier de l'école Gaston Phoebus.....49
3 EME PARTIE : EVALUATION DES RESULTATS 56
I. Présentation des résultats de l'expérimentation 56
1. Évaluation diagnostique 56
1. 1. Commentaire oral du dessin du quartier de l'école 56
a. Analyse quantitative du corpus.....56

b. Lexique initial employé à l'oral....59
1.2. Commentaire écrit du dessin du quartier de l'école....61
1.3. Pré-test : appariement images et lexies....62
a. Critères de sélection des lexies....62
b. Résultats....64
2. Retour sur le déroulement des séances réalisées....65
2.1. Écart entre conception et pratique....65
2.2. Réactions des enseignantes titulaires....65
2. 3. Réactions des élèves....67
a. Dialogue de classe....67
b. Classement du lexique du dialogue....69
II. Interprétation des résultats : objectifs initiaux et objectifs atteints....74
1. Tâche finale 1 : jeu de piste....74
1.1. Production orale....74
1.2. Classement du lexique....75
a. Lexies au programme de géographie....75
b. Lexies de description des lieux....75
2. Tâche finale 2 : carnet de poésies....75
2.1. Productions écrite et orale....75
2.2. Classement du lexique employé à l'écrit....76
III. Limites de la validité de l'expérimentation et perspectives d'améliorations....77
1. Faire construire à un apprenant des connaissances en géographie, discipline nouvelle....77
2. Conséquences de la consigne de la tâche finale....77
2.1. Consigne fermée....78
a. Avantages....78
b. Inconvénients....79
2.2. Consigne ouverte....79
a. Laisser libre cours....79
b. Confusion tâche et objectif....79
3. Prise en charge de l'apprentissage par les apprenants....80
3.1. Des élèves auteurs....80
3.2. Du statut d'apprenant à celui d'enseignant....80
a. Élève ou apprenant?....80
b. Séance de rétroaction....81
IV. Discussion critique entre fondement théorique et mise en pratique de la séquence....82
1. Appropriation d'un territoire, apprentissage d'un lexique géographique....82
1.1. Lieu et lexies....82
a. Territoire : le quartier....82
b. L'apprenant : observateur et acteur de l'espace géographique....83
1.2. Difficultés pour évaluer le lexique de spécialité acquis....84
a. Emploi disciplinaire du lexique spécialisé....84
b. Évaluation du vocabulaire actif....84
c. Triangle didactique d'une DNL en FLSco....85
2. Séquence à l'interface entre trois champs du français : FLE, FLSco et FLM....85
2.1. Pour une didactique réaliste en FLSco....85
2.2. Modalités d'apprentissage....86
2.3. Apprendre à apprendre....87
CONCLUSION....88

INTRODUCTION

La classe au bout du voyage [3] et *Génial! mon école part en classe découverte*[4] sont deux titres de livres qui ont attiré mon attention. L'un manifeste le désarroi de jeunes migrants à leur arrivée en France et l'espoir d'une nouvelle vie. L'autre témoigne de l'enthousiasme des élèves à participer à une classe découverte. J'ai imaginé un projet similaire de « classe paysage »[5] pour accueillir des élèves allophones arrivants. L'enjeu de ce dispositif est de savoir si s'approprier un lieu permet de s'approprier une langue?

J'ai concrétisé ce projet pendant mon stage de Master 2 FLE dans deux d'UPEAA, Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants de Pau, classes qui accueillent des élèves non francophones à l'école élémentaire. Mon mémoire analyse une séquence interdisciplinaire de **FLSco, français langue de scolarisation,** et de **géographie**, élaborée et expérimentée dans ces deux classes. Les deux écoles sont situées dans deux quartiers différents, l'un proche du **centre-ville**, pour l'école *Gaston Phoebus*, l'autre **périurbain**, pour l'école *Les quatre coins du monde*. Les élèves découvrent le quartier de l'école par la lecture du paysage. La restitution de ce travail donne lieu à des représentations qui ont un double objectif : institutionnaliser un savoir géographique et ancrer un lexique disciplinaire en FLSco.

Ma problématique est : « L'appropriation d'un lieu géographique par la lecture du paysage peut-elle faciliter l'appropriation d'un lexique spécialisé de géographie en FLSco dans le cadre d'une coopération entre deux UPEAA ? »

En première partie du mémoire, je présenterai le contexte du stage. J'expliciterai les enjeux de la séquence en didactique de la langue française (FLM, FLE et FLSco)[6], et de la géographie. Je développerai ensuite le fondement scientifique du projet.

En deuxième partie, je décrirai la mise en œuvre de la séquence de sa conception didactique jusqu'aux pratiques de classe dans les deux UPEAA. Je préciserai le dispositif d'expérimentation du projet.

Dans la troisième partie, j'évaluerai les résultats de l'expérimentation du projet.

En conclusion, je décrirai le bilan de l'expérimentation du projet, ses limites et ses perspectives d'amélioration.

---

3 CROGUENNEC-GALAND N. (2009) *La classe au bout du voyage*
4 AUDOUIN L. (2012) *Génial! mon école part en classe découverte*
5 CONSIDÈRE S. (1996) *La classe paysage*
6 FLM : français langue maternelle / FLE : français langue étrangère / FLSco : français langue de scolarisation

1ERE PARTIE : CONTEXTE DU STAGE, PROJET ENVISAGE, FONDEMENT SCIENTIFIQUE

I. PROJET INTERDISCIPLINAIRE ASSOCIANT FRANCAIS LANGUE ETRANGERE ET GEOGRAPHIE

1. Renommer le monde en langue étrangère par la lecture du paysage

Ma pratique professionnelle m'a orientée vers l'idée d'associer deux disciplines scolaires, une langue étrangère et la géographie. La lecture du paysage est une capacité inscrite dans les programmes scolaires en géographie. En tant que paysagiste, j'ai constaté qu'il était possible de fédérer un groupe autour d'une lecture commune du paysage. Il s'agissait d'établir le diagnostic d'un territoire en partenariat avec ses usagers. Je réinvestis une telle pratique au service de l'apprentissage d'une langue étrangère pour souder une classe d'apprenants allophones, en prenant comme territoire, le quartier de l'école.

Mon stage de Master 2 de FLE, s'est déroulé dans deux écoles élémentaires pour réaliser un projet basé sur un dialogue entre deux groupes d'élèves habitant deux quartiers différents de la ville de Pau. J'ai mené en parallèle une séquence pédagogique analogue de découverte du quartier de leur école. La tâche finale n'était pas strictement définie au départ mais sa finalité, l'était. Le travail réalisé dans chaque classe devrait servir pour guider l'autre classe pour visiter le quartier de l'autre école, étudié et représenté avec l'autre groupe d'élèves. L'objectif linguistique était de développer un vocabulaire spécifique à la géographie scolaire en utilisant des outils de l'approche spatiale de cette discipline.

Le thème « Habiter le monde » inscrit dans le programme de géographie se prête aussi à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en donnant une place de choix à l'apprenant. C'est par l'analyse d'une phrase étonnante que je justifie ce rapprochement. « J'habite le français[7] » est le titre d'un documentaire portant sur des ateliers d'enseignement du FLE proposés dans un centre social dans le quartier de Belleville à Paris. Ce film relate les expériences d'apprenants confrontés à des difficultés pour s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore pour effectuer des tâches quotidiennes dans le pays où ils ont immigré. Cette phrase, que l'on pourrait considérer comme « fautive » en français normé, exprime bien le travail sur la langue, mené par tâtonnements successifs, des apprenants allophones, pour s'approprier un

7 BRIET C. (2008) *J'habite le français*

nouvel idiome. Cet état intermédiaire de la langue a été appelé « interlangue » en 1972 par l'américain Selinker qui en a théorisé le concept. Cette phrase est intéressante également par le transfert sémantique qu'elle opère à partir du champ disciplinaire de la géographie vers celui de la linguistique (à travers le thème de l'Habiter). La sémantique est une branche de la linguistique qui étudie les signifiés. Elle forme un lien entre la langue et le monde par l'intermédiaire des représentations mentales des sujets parlants. L'emploi d'un verbe d'action à la forme transitive, le verbe « habiter » est également à souligner pour l'enseignement/apprentissage d'une Langue Étrangère. Il manifeste une attitude active de l'élève qui apprend la langue française. La didactique des langues étrangères privilégie actuellement le terme d'« apprenant » à celui d' « élève » pour s'opposer à « une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou le réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant » (Cuq 2003 : 20). Depuis les années 1970, la didactique des langues étrangères relie fréquemment les termes « enseignement-apprentissage » en faisant évoluer le statut de l'apprenant : « de sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage » (Cuq 2003 : 21).

L'épistémologie de la géographie a opéré une transformation similaire du statut de l'élève : de l'individu passif devant assimiler « un inventaire du monde », il a évolué vers un statut de véritable « acteur » du territoire.

2. Public : les élèves de deux UPEAA de la ville de Pau

Les deux classes qui m'ont accueillie en stage sont des UPEAA, Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants. La *Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* prône une école « inclusive » qui remplace le concept d'intégration. L'argument en faveur de ce dispositif est social. L'UPEAA ne doit servir que de « classe relais » temporaire pour les EAA, Élèves Allophones Arrivants. A l'école élémentaire, ils y passent neuf heures par semaines et sont rattachés le reste du temps à des classes ordinaires. Le séjour en UPEAA ne devrait durer qu'une année. Les élèves allophones n'ont donc que très peu de temps pour apprendre des bases de FLSco indispensables pour suivre les enseignements dans leurs classes de rattachement francophones. La tendance actuelle est d'accélérer ce processus, ce qui n'est pas toujours bien vécu par les élèves allophones. Les enseignants des classes ordinaires sont confrontés à des niveaux hétérogènes sur le plan linguistique sans être formés au FlSco.

Les élèves des deux UPEAA ont entre six et onze ans. Ils sont de nationalités et de cultures différentes et ont des histoires parfois dramatiques liées au contexte politique de leur pays d'origine. Leurs capacités de concentration sont très variables et souvent limitées. L'enseignant doit élaborer des stratégies pour capter leur attention. Des compétences sociales, comme celles portant sur le « métier d'élève », habituellement mises en place tout au long de l'école maternelle, peuvent leur faire défaut. Gérer ce paramètre dans le groupe d'une classe d'UPEAA est un problème fondamental et récurrent pour l'enseignant. Le CASNAV[8] a édité des brochures qui donnent des conseils pour que ces élèves soient bien accueillis dans leur nouvelle école. Il engage l'équipe éducative à créer un climat de confiance pour ces élèves et leurs familles. Dans le prolongement de cet accueil prévu dans les Instructions Officielles des établissements scolaires, l'enjeu de ma séquence en géographie et en FLE est que les EAA s'approprient un lieu, le quartier de leur école, pour pouvoir le présenter à d'autres personnes.

3. Le FLSco : champ de la didactique des langues étrangères

Le champ de la didactique des langues comporte plusieurs terminologies.

Le français enseigné aux enfants nouvellement arrivés (ENA) est le **français langue de scolarisation (FLSco)**[9]

« Cette notion emprunte à la didactique du français langue maternelle (FLM) et à la didactique du français langue étrangère (FLE) mais le contexte d'enseignement du français langue seconde (FLS) requiert une analyse, des dispositifs et des outils spécifiques. » (Ingala 2013)

3.1. Le FLM

Le **Français langue maternelle (FLM)** désigne la langue acquise la première par un individu.

3.2. Le FLE

Le domaine du Français langue étrangère (FLE) s'oppose à celui du FLM.

«On peut dire que dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue

8 CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

9 inclus dans le **français langue seconde**

étrangère » (Cuq 2003 : 93)

3.3. Le FLS

Le **Français Langue seconde (FLS)** est défini ainsi : « Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer toute ou une partie de leur scolarité dans cette langue. »
(Cuq 2003 : 108-109)

3.4. Le FLSco

a. Enjeux d'intégration

Le champ du FLS a évolué récemment : il inclut **le Français langue de Scolarisation (FLSco ou encore le Français de scolarisation)**. Dans les années 2000, on le se situe à mi-chemin entre le FLE et le FLM : « Le FLS (Français Langue Seconde) se définit comme « un domaine pédagogique de transition partant des apprentissages initiaux organisés selon une démarche caractéristique du FLE (Français Langue Étrangère), pour évoluer progressivement vers une approche et un traitement des contenus relevant du FLM (Français Langue Maternelle). L'objectif est de conduire des élèves à intégrer **une classe du cursus ordinaire** et à participer, comme les autres élèves, aux apprentissages qui s'y effectuent ». (Bertrand 2000 : 20)

Verdelhan-Bourgade distingue les méthodes FLE de celles du FLSco car les contextes d'apprentissages sont différents : « Pour les enfants nouvellement arrivés en France, le français est la langue « seconde » dans le sens où ce n'est pas leur langue maternelle. Le français est **la langue de la société où ils vivent, celle des médias, de l'école**... Mais en plus le français est **la langue de scolarisation, langue dans laquelle se font tous les apprentissages**. La situation est différente de celle de l'enfant qui apprend une langue étrangère. **Le français n'est pas une simple langue qu'il faut apprendre, c'est la langue qui sert à apprendre.** » (Verdelhan-Bourgade 2008)

Certaines méthodes du FLE ne sont pas adaptées au contexte du FLSco : « la notion de langue de scolarisation s'inscrit dans un répertoire d'usages propres et le fait d'apprendre le français à partir d'approches communicatives du type FLE ne saurait permettre à l'élève d'accéder au niveau de compétences requis dans les délais requis. » (Vigner 2009: 35)
Verdelhan-Bourgade indique deux compétences stratégiques, la CO et la PE[10] : « les travaux de méthodologie du français langue seconde (FLS) se sont multipliés et ont mis en évidence des principes simples. Ils soulignent l'importance de la compréhension orale et écrite jugée même prioritaire par rapport à la production orale de l'apprenant. « L'important dans une classe ordinaire, c'est que l'enfant comprenne ce qui s'y passe. C'est une dimension capitale du langage oral, davantage que la communication quotidienne, car le langage oral courant s'acquiert aussi à l'extérieur de l'école. » (2008 : 1) La nature de l'écrit scolaire doit rapidement être maîtrisée par l'apprenant. C'est le « deuxième problème urgent, sensibiliser à l'écrit scolaire [...] un écrit exigeant. » (2008 : 1)

b. Langue instrumentale des autres disciplines

Pour des EAA, vaut-il mieux commencer par enseigner le lexique de la géographie, pour enseigner la géographie dans un deuxième temps ?
Frisa apporte des éléments de réponse à cette question. Il fait référence aux textes officiels, à la *Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012* consacrée à l' «organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ».
« L'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même. » C'est une évidence, c'est en faisant de la géographie que l'on apprendra le français de la géographie. [...] De plus, l'élève allophone arrivant doit, par le fait de la loi, travailler les compétences du Socle commun. » (Frisa 2014 : 52)

Ces recherches m'orientent vers l'élaboration d'un projet interdisciplinaire.
L'interdisciplinarité scolaire est : « la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions,

10 CO : compréhension orale / PE : production écrite

démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc. en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves (Lenoir et Sauvé, 1998a : 121) » (Brunner 2014 : 36)

Ma séquence interdisciplinaire devra relier DNL[11] (la géographie), et langue (le FLSco). L'appellation DNL désigne les enseignements disciplinaires bilingues des sections européennes dans les lycées français.

II. ASSOCIER ETUDE DU LEXIQUE EN LANGUE (EN L2) ET LECTURE DU PAYSAGE EN GEOGRAPHIE (EN DNL)

1. Langues vivantes et géographie : finalités

Géographie et langue française sont deux disciplines scolaires dont les finalités se complètent pour l'élaboration de la pensée représentative.

1.1. Le langage pour comprendre

Le rôle du langage comme instrument de la pensée est essentiel car il est le vecteur principal des interactions cognitives entre les individus. Selon Piaget : « le langage joue un rôle particulièrement important, car, contrairement aux autres instruments sémiotiques (images, etc.) qui sont construits par l'individu au fur et à mesure des besoins, le langage est déjà tout élaboré socialement et contient d'avance, à l'usage des individus qui l'apprennent avant de contribuer à l'enrichir, un ensemble d'instruments cognitifs (relations, classifications, etc.) au service de la pensée » (Piaget 1966 : 72).

1.2. La géographie pour décrire

a. Fonctions de la géographie

Selon son sens étymologique la **géographie** signifie « écrire la Terre ». Pour faire la **description de la surface terrestre**, la géographie est une science qui observe et utilise des représentations. La géographie contemporaine est une science sociale. « Les géographes cherchent à

11 DNL : discipline non linguistique

identifier, à décrypter, à rendre compte de faits sociaux qui se déploient sur la surface terrestre. » (Beucher 2017 : 7).
On peut faire un parallèle entre lecture d'un texte et lecture du paysage.

b. Fonction référentielle du langage

En linguistique, on peut considérer que certains mots sont des représentations du réel, même si cette conception est réductrice.
« Selon une conception fort naïve, mais assez répandue, une langue serait un répertoire de mots, c'est-à-dire de productions vocales (ou graphiques), chacun correspondant à une chose ; [...] les différences entre les langues se ramèneraient à des différences de désignations [...] ; apprendre une seconde langue consisterait simplement à retenir une nouvelle nomenclature en tous points parallèle à l'ancienne. [...] Cette notion de langue-répertoire se fonde sur l'idée simpliste que le monde tout entier s'ordonne, antérieurement à la vision qu'en ont les hommes, en catégories d'objets parfaitement distinctes, chacun recevant nécessairement une désignation dans chaque langue ». (Martinet 1960 : 14-18)
Yaguello aborde de manière humoristique le thème du langage référentiel. « la réalité n'a d'existence que pour autant qu'elle est nommée. [...] Mais nommer ne revient pas à mettre des étiquettes sur des objets. »[12] Il faut se garder de l'erreur qui consiste à croire que le signifiant, c'est le mot, et que le signifié c'est la réalité qu'il désigne. » (Yaguello 1981 : 93)

2. Le lexique

2.1. Lexique d'une langue

Le lexique d'une langue est « une notion théorique. Il désigne l'ensemble complet des mots d'une langue. Il est à distinguer du vocabulaire qui correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. » (éduscol 2016 : 6)

12 Foucault cité par Yaguello

Mon public présente deux particularités : c'est un public d'enfants et non francophone.
La compétence lexicale est fondamentale :

- pour l'appropriation linguistique : « le lexique est le pivot à partir duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morpho-syntaxe. » (Courtillon 1989 : 147)
- au niveau social, car « les corrélations entre réussite scolaire et compétences lexicales sont extrêmement fortes. » (éduscol 2016 : 6) Elles sont plus élevées que celles que l'on peut établir entre réussite scolaire et niveau intellectuel. (Lieury 1992)

2.2. Lexique et pensée

J'ai sélectionné des « mots clés » et des concepts géographiques à aborder pendant ma séquence. Plusieurs articles m'ont incitée à cibler le lexique comme outil linguistique prioritaire. C'est le lexique qui « organise l'essentiel des contenus exprimables linguistiquement et [il] est, par là même, le point d'articulation entre pensée et langage. » (CMLF 2020 : 8).
Il sert à comprendre des concepts : « Il suffit de fréquenter les définitions d'un dictionnaire pour comprendre que les mots sont des constructions de concepts, du "prêt-à-penser" qui nous épargne de longues et lourdes analyses. Mais il n'y a pas deux langues d'Europe occidentale dont les constructions conceptuelles soient exactement semblables. » (Picoche 2011)

2.3. Notion de lexique mental

« Chaque locuteur connaît "des mots", et peut s'en servir pour construire des énoncés cohérents [...] C'est cet ensemble que nous nommons "lexique mental" » (Boulton 1998 : 4)

a. Du réseau de neurones au réseau de mots

J'indique ici des résultats de chercheurs en neurosciences et en psycholinguistique qui ont établi un lien entre réseau de neurones et réseau de mots (théorie du connexionnisme)
- « Une grande partie de la plasticité cérébrale provient des modifications des synapses, ces zones de jonction entre deux neurones.» (Rey : 2017)

- « les représentations mentales s'établissent et deviennent accessibles grâce à la diffusion d'une activation à travers des populations de neurones. » Selon Hebb : « à chaque fois que deux neurones connectés se déchargent en même temps, le lien entre eux se renforce. » (Prince 1999 : 335)
- « Une représentation lexicale est composée de trois réseaux interconnectés : orthographique, phonologique, sémantique. [Ce dernier] peut, en théorie, évoluer en permanence, surtout en L2 où il s'agit souvent d'apprendre un nouveau découpage conceptuel du monde. » (Prince 1999 : 337)
Ces chercheurs représentent le lexique mental « comme un réseau de noeuds interconnectés, chaque noeud représentant une unité lexicale. » (Prince 1999 : 338)

b. L'amorçage sémantique

Pour le réseau lexical L1, « lorsque deux termes sont sémantiquement proches, la perception d'un des termes facilite la reconnaissance du deuxième. » : ce qu'illustre la comparaison des mots CHIEN et CHAT (figure 1).

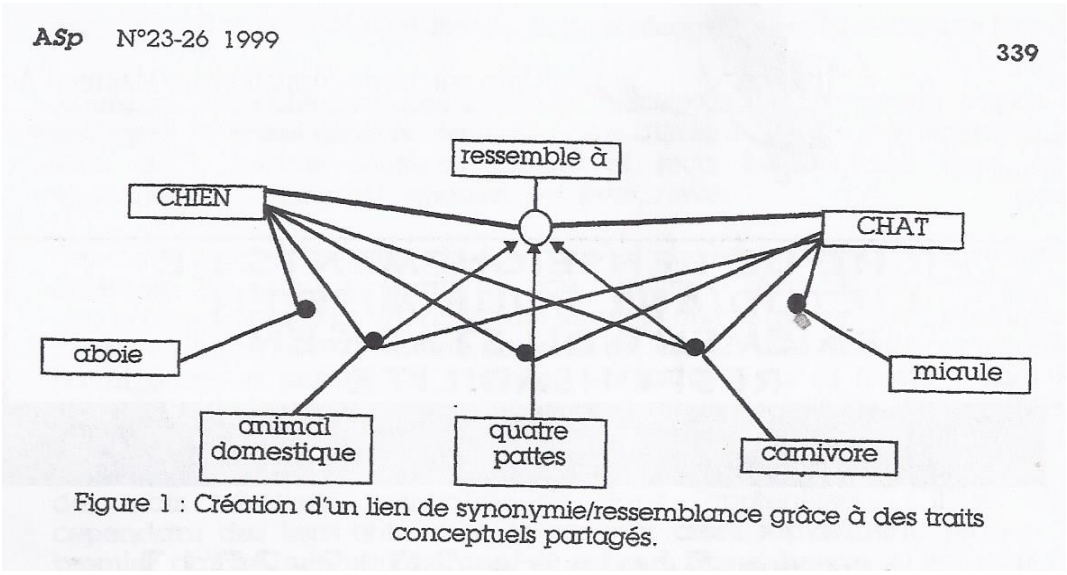


Figure 1 (Prince 1999 : 338)

c. Quelle quantité de mots enseigner, lesquels en priorité et comment ?

Un bachelier natif maîtrise 60000 mots, et un adulte éduqué, 15000 mots. Le caractère infini du lexique peut dissuader l'enseignant d'aborder ce vaste domaine. L'enseignement du lexique a évolué dans les manuels scolaires de L2. On trouvait souvent des listes de vocabulaire avec traduction, éventuellement organisées par champ sémantique, puis, des présentations du lexique montrant l'étymologie et les dérivations sous la forme d'araignées sémantiques influencées par les recherches en psycholinguistique pour lesquelles le lexique mental serait organisé en réseau (Aitchison, 1987).

« La théorie actuellement la plus acceptée est celle des toiles verbales (cobweb theory) [13] [...] Borgaards[14] voit l'organisation du lexique mental suivant deux axes :

- les relations intrinsèques au lexique, hyperonymes, hyponymes, synonymes
- les relations associatives, co-occurences et collocations

Le lexique mental ne semble pas organisé en hiérarchie mais en champs sémantiques. La catégorie grammaticale semble jouer un rôle important dans le stockage des vocables, les associations se faisant de façon préférentielle avec des mots de même catégorie[15]. » (Scheidecker 2011 : 22)

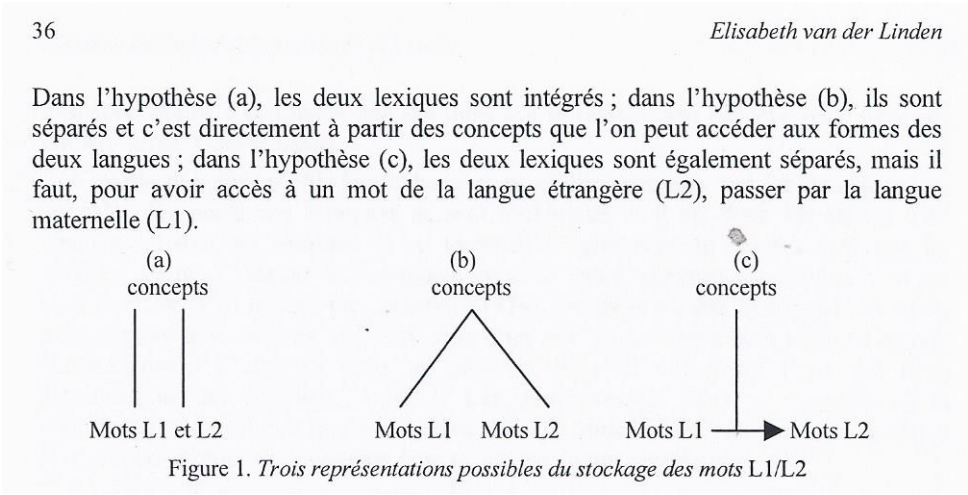
d. Lexique mental L2

Les chercheurs se posent la question suivante : « Qu'est-ce que le lexique mental L2, comment est-il organisé, comment de nouveaux éléments peuvent s'y intégrer ? »[16] Boulton pense que c'est à l'échelle de l'unité lexicale et non du mot qu'un individu accède à son lexique interne.

En majorité, les chercheurs souscrivent au modèle intégré du lexique interne (cf. schéma (a) figure 1.)

Ils ont montré qu'il est plus rapide de: « produire le mot en L2 à la vue de l'image qu'au mot équivalent en L1, ils ont en déduit que, pour traduire un mot de L1 en L2, il fallait non pas passer par le mot de L1, mais par le concept, pour pouvoir trouver le mot correspondant en L2. » (Van der Linden 2006)

13 Aitchison, 1987 :72
14 Borgaards 1994 : 71 cité par Selva (1999)
15 Van der Linden, 2006
16 Boulton,1998 : 1


36 Elisabeth van der Linden

Dans l'hypothèse (a), les deux lexiques sont intégrés ; dans l'hypothèse (b), ils sont séparés et c'est directement à partir des concepts que l'on peut accéder aux formes des deux langues ; dans l'hypothèse (c), les deux lexiques sont également séparés, mais il faut, pour avoir accès à un mot de la langue étrangère (L2), passer par la langue maternelle (L1).

Figure 1. *Trois représentations possibles du stockage des mots* L1/L2

Van der Linden (2006) : Schémas d'organisation du lexique mental en L1 et en L2

e. Résultats d'études psycholinguistiques à retenir pour l'apprentissage lexical en L2

- **La mémoire lexicale** s'appuie sur la forme du mot qui est entendu et lu. C'est par la vocalisation et la répétition que l'on mémorise les mots.
- **La mémoire sémantique** permet à l'apprenant de mémoriser le sens d'un mot en l'analysant et en le catégorisant.

(Lhuissier, 2012)

- Les mots **les plus fréquents**, les **mots concrets** se reconnaissent plus vite que les mots abstraits ainsi que ceux qui appartiennent au **même champ sémantique.**
- Il faut connaître au moins **90% des mots d'un texte** pour être en mesure de le comprendre dans ses grandes lignes.
- Il y a une facilitation de l'apprentissage d'un mot si on active **plus d'un canal perceptif.**

(Van der Linden, 2006)

- **Les unités lexicales faciles à inférer** sont celles qui demandent le moins de réflexion et qui sont par conséquent les **moins bien retenues**.

(Boulton 1998 : 8)

- On préconise une **intégration graduelle** mais régulière des mots pour favoriser une restructuration concomitante des concepts.

(Prince, 1999 : 343)

2.4. Enseignement / apprentissage du lexique

Peut-on enseigner le lexique ?

a. Enseignement impossible

Le langage est un système qui inclut la grammaire, la phonologie, le lexique. Selon Boulton « la grammaire découle du lexique ». Il cite un « principe clé » de Lewis (1993 : VI) : « à la base de chaque langue se trouve un « lexique grammaticalisé « et non pas une grammaire lexicalisée ». Une problématique de la DDL est de comprendre : « comment fait-on pour acquérir, pour stocker, pour traiter, et pour récupérer une langue ? »

Boulton remarque que le lexique est « souvent considéré comme ‘ in-enseignable’, voire comme un amalgame confus d’éléments disparates, et inaccessibles à la mise en évidence de régularités. Non seulement négligé, il est même perçu comme une véritable barrière à l’apprentissage de la grammaire, des notions, des fonctions, de la communication. ». Dans l’approche communicative « on n’enseigne plus le vocabulaire ».

Un article intitulé *Le vertige de l’infini ou de la difficulté de didactiser le lexique* mentionne l'impossibilité d'établir des principes de régularités et de réduire le lexique à son aspect référentiel car : « chaque mot apparaît comme un cas particulier : on ne peut tirer de l'étude de l'un de quoi calculer le sens de l'autre. La généralisation est impossible ».

Le lexique s'oppose à la syntaxe ou la morphologie qui sont soumis à des « principes de structuration ». (Leeman 2005 : 91)

b. Enseignement thématique

Leeman relève une simplification des théories linguistiques (notamment saussurienne) souvent opérée en didactique des langues. La conception de « la langue comme reflet du monde ou de la pensée », et que « les mots désignent des réalités » bien que réductrice sur le plan théorique. (2005 : 90) a conduit depuis le XIX e siècle à proposer un enseignement du lexique selon une organisation thématique qui, malgré sa limite théorique, reste valable pour l'enseignement : « car il est tout à fait possible dans ce contexte d'imaginer des progressions allant du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait ou du simple au complexe ». (2005 : 91)

L'analyse sémique consiste « en réalité à décrire les choses (les référents) et non les mots [...]

et non ce qui fait l'identité de ces mots en langue (2005 : 92). Des activités ou des principes fréquemment retenus dans l'enseignement n'ont pas de fondement scientifique en linguistique. L'activité courante d'utiliser en classe des grilles de vocabulaire serait liée à « plusieurs intérêts : elle fournit à l'élève des corpus de mots dans lesquels il pourra puiser, elle l'aide à acquérir un vocabulaire précis pour procéder à l'analyse fine d'une notion, elle permet surtout de situer les mots les uns par rapport aux autres. (K Weinland *op. cit.,* p. 106) » [...] L'analyse sémique va dans le sens de l'intuition ordinaire que les mots décrivent directement les choses au point que l'on accède au sens des mots en décrivant leurs référents. (2005 : 92)

c. Enseignement préconisé

Picoche prône un enseignement explicite du vocabulaire à l'école élémentaire car le bain linguistique ne suffit pas à l'apprentissage de la L2.

« Il ne faut pas se laisser décourager par l'immensité du lexique. En effet, les mots n'ont rien d'une masse informe. Il y a une hiérarchie parmi eux : des mots indispensables à toutes sortes de discours, des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité connus des seuls spécialistes, bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais. Il existe des listes de fréquence [...] pour faire le tri et se limiter au vocabulaire que les élèves sont capables d'absorber et qui leur servira à communiquer avec un minimum de malentendus » (Picoche 2011: 1).

Picoche a élaboré une méthode d'enseignement du lexique en FLM, la méthode des « champs actanciels » qui consiste à partir du mot et non du référent.

« Dans l'approche actancielle, on cherche à développer chez l'apprenant une conscience du fonctionnement des mots dans la phrase en travaillant les rapports sémantiques des mots de la langue sur l'axe paradigmatique par le biais de l'étude des synonymes, des antonymes et des mots polysémiques, notamment, et sur l'axe syntagmatique, en appréciant la compatibilité de sens entre les mots qui constituent la phrase. Le mot n'est pas une entité indépendante; il prend son sens dans le contexte de la phrase dans laquelle il se trouve. L'approche actancielle intègre l'enseignement syntaxique à l'enseignement lexical. » (Spracklin 2018)

d. Construction progressive du lexique abstrait

Courtillon distingue les processus d'acquisition naturelle ou d'apprentissage du lexique en classe. Elle s'est intéressée à l'apprentissage du lexique en langue maternelle en situation naturelle chez les enfants. L'accès à un lexique abstrait se construit progressivement en fonction du développement cognitif de l'enfant et en relation avec son vécu.
« A l'âge enfantin l'acquisition du lexique est très liée au développement cognitif. Celui-ci n'étant pas encore achevé, les productions orales spontanées de l'enfant révèlent un manque de maîtrise dans le domaine qu'on pourrait appeler du "référentiel abstrait" : adjectifs impliquant des jugements de valeur, verbes et substantifs renvoyant à des comportements plus ou moins complexes, et a des notions avec lesquelles l'enfant n'est pas encore familiarisé». (Courtillon 1984 : 1)
Pour améliorer l'apprentissage lexical, « les exercices proposés devraient partir des productions spontanées et l'amener progressivement à les transformer en les complexifiant. » (Courtillon : 1).

Ma séquence doit :
- Prévoir une progressivité entre lexique courant, familier, et lexique spécialisé de géographie.
- Partir de « l'analyse des productions les plus courantes que l'on demanderait aux enfants de faire transformer dans le but de leur faire acquérir de nouveaux comportements linguistiques.

On pourrait envisager deux zones du langage sur lesquelles porterait le travail :
- Ce qui est lié au substantif, c'est à dire à la vision de l'objet de référence et à sa quali fication.
- Ce qui est lié au verbe, c'est à dire à la vision de l'action et de ses modalités ».
(Courtillon :2).

- Prévoir pour un public d'enfants, une phase de découverte du vocabulaire de la description d'un quartier urbain, puis, une phase de perfectionnement du vocabulaire de spécialité de la géographie. Comme entrées dans le lexique, je privilégierai un travail sur la **désignation** avec **l'emploi des substantifs** puis sur l'**action** avec **l'emploi des verbes**.

Il semblerait préférable de commencer par un travail sur le lexique pour des apprenants débutants en langue étrangère

« Ce n'est pas la morpho-syntaxe mais le lexique qui importe le plus en début d'apprentissage ». (Courtillon : 2)

Elle identifie trois étapes d'appropriation du lexique :

- Étape 1: « une étape d' **"acquisition lexicale naturelle"** liée aux besoins de production : qui augmente de manière importante lorsque des tâches sont données à faire aux élèves par petits groupes, tâches qui impliquent une partie de recours à la mémoire (phrases que l'apprenant a à sa disposition de manière immédiate) et une partie de production liée à une intention personnelle de communication obligeant à créer, au sens chomskien du terme, des phrases non entendues. [...] Le capital lexical de la classe augmente rapidement.»
(Courtillon : 2)

Dans ma séquence, la récitation en classe d'une poésie[17] facilitera, par sa prosodie, la mémorisation d'un nouveau lexique par l'apprenant. Une activité de réécriture des poésies apprises lui permettra ensuite de développer sa créativité. L'apprentissage collectif renforce son efficacité car les interactions au sein du groupe favorisent l'appropriation du lexique.

- Étape 2 : « celle où s'acquiert **la capacité à donner des *équivalences de sens***. [...] Cette étape ne commence qu'après l'acquisition d'un corpus suffisant pour pouvoir communiquer, c'est à dire environ deux cent heures. » (Courtillon : 3).

- -Étape 3 : « celle où s'acquiert **la capacité à rapprocher les termes du lexique pour les comparer**. Elle apparaîtrait comme l'étape finale de l'apprentissage lexical et ne se manifesterait que chez certains élèves Pour élever ce niveau, les interventions d'enseignement sont nécessaires. » (Courtillon : 3).

Pendant ces étapes **par les apprenants**, la posture de l'enseignant évolue :

- un accompagnement en phase de découverte et d'acquisition naturelle
- un étayage (ce qui peut être contre-productif) pendant la phase d'apprentissage
- un enseignement transmissif en phase de perfectionnement.

2.5. Apprentissage en L2 d'un lexique de spécialité en géographie

a. Contextualiser

17 Charpentreau, *L'école /* Foissy, *Il s'en passe des choses dans la cité*

Marot propose « une méthode d'enseignement du vocabulaire tenant compte des aspects psychologiques, pédagogiques autant que linguistiques. » Elle indique que, « le rôle du contexte dans les tâches de compréhension et de production d'énoncés oraux ou écrits en langue étrangère a fait l'objet d'une série de travaux qui cherchent à mettre en évidence :

- le rôle positif des indications données au lecteur (dans le cas d'un énoncé écrit) sur le contenu d'un énoncé ;
- l'effet des degrés de familiarité du locuteur/lecteur avec le champ sémantique et conceptuel couvert par l'énoncé ;
- l'activation plus ou moins forte des scripts (c'est à dire des « structures cognitives qu'on a élaborées et stockées en mémoire, et qui portent sur la séquence d'événements, relativement stéréotypée, spécifique d'une certaine situation, d'un certain contexte de communication[18] ») relatifs au contenu. »

b. Communiquer

Marot souligne que « la vocation discursive » de la langue est importante : « Selon la définition pragmatique, la langue sert en effet avant tout à communiquer et les énoncés que les apprenants apprennent et/ou produisent ont tous une vocation discursive. (...) Ces énoncés s'inscrivent dans un contexte (culturel, situationnel, temporel, identité des locuteurs…) particulier sur lequel ils agissent et avec lequel ils interagissent. »

Contextualiser le savoir à l'étude favorise l'apprentissage lexical. Décrire un lieu est un acte de langage qui présente le lexique de la géographie en contexte. Choisir, pour objet d'étude, le quartier de l'école, donne accès à des connaissances lexicales reliées à un espace familier de l'apprenant. La sortie scolaire garantit un apprentissage du lexique spécialisé géographique par la découverte d'un milieu urbain vécu par l'apprenant. L'ancrage lexical sera facilité si les apprenants le réinvestissent dans une communication authentique.

18 Fayol cité par Marot

3. Enseignement/apprentissage des langues vivantes et des DNL

3.1. Modes d'appropriation des langues vivantes et des DNL

Les langues vivantes et les autres disciplines, les DNL, ont des modes d'appropriation spécifiques.

« Pour Francine Cicurel, deux éléments majeurs établissent la différence entre DDL[19] et les autres didactiques :

- le premier est que **la DDL n'a pas de discipline objet**. Au contraire, par exemple, de la didactique de la chimie : la didactique de la chimie a la chimie comme discipline objet et est pour cette dernière une discipline outil. [...] L'objet de la DDL n'est pas l'appropriation par l'apprenant des savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou, plus traditionnellement, les études littéraires;
- le second concerne **les modes d'appropriation** : « ce qui fonde, écrit-elle, la spécificité des langue par rapport aux matières scolaires-types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (signifiants) d'acquisition des mathématiques, de la physique, de la chimie[20]... »

Contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi-exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition. » (Cicurel citée par Cuq 2017: 47)

La différence des modes d'appropriation des langues et des DNL m'incite à enseigner en priorité les savoirs géographiques qui ne peuvent être transmis aux apprenants que par un enseignement explicite.

3.2. Acquisition ou apprentissage d'une L2 ?

La DDL différencie *acquisition* et *apprentissage* d'une langue. L'acquisition est : « La façon de s'approprier une langue par simple contact, par le bain linguistique [...] A l'inverse de l'acquisition, l'apprentissage est un processus « artificiel, explicite, conscient (Cuq) » L'acquisi-

19 DDL : Didactique des langues
20 Cicurel (1988) citée par Cuq (2017 : 47)

tion est un mode d'appropriation de la L2 peu efficace et même insuffisant en français de scolarisation. (Frisa 2014 : 32)

Je compare les modes d'appropriation d'une L2 et de la géographie en fonction de la pédagogie mise en œuvre. (tableau ci-après)

	Appropriation	
	par acquisition	**par apprentissage**
Processus d'appropriation de la L2	« naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une **focalisation sur le sens** » (Cuq 2003: 109) »	« artificiel, explicite, conscient, qui impliquerait une **focalisation sur la forme** » (Cuq 2003: 109)
Situation d'appropriation de la L2	**Communication quotidienne** Pour l'apprenant, l'objectif est de comprendre et de se faire comprendre. Il y a donc peu d'attention sur la langue elle-même, sur la forme. **Pas de progression définie**, on « apprend sur le tas », sans guidage ni effort de systématisation.» (Frisa 2014 : 32)	En cours, selon une méthode « avec une **progression définie** » (Frisa 2014 : 32)
Type de lexique	**Lexique courant**	**Lexique de spécialité** des disciplines
Processus d'appropriation de la géographie	Il n'y a **pas** d'exemple signifiant **d'acquisition des matières scolaires types** (Cicurel), des DNL	Apprentissage scolaire Démarches inductives ou déductives
Type de pédagogie	**La « méthode naturelle »** Le mot « naturelle » s'oppose à « artificielle » (Boncourt : 238) **« Tâtonnement expérimental »** Célestin Freinet	**La « méthode traditionnelle »** **L'enseignant transmet les savoirs**

4. De la lecture du paysage à la géographie

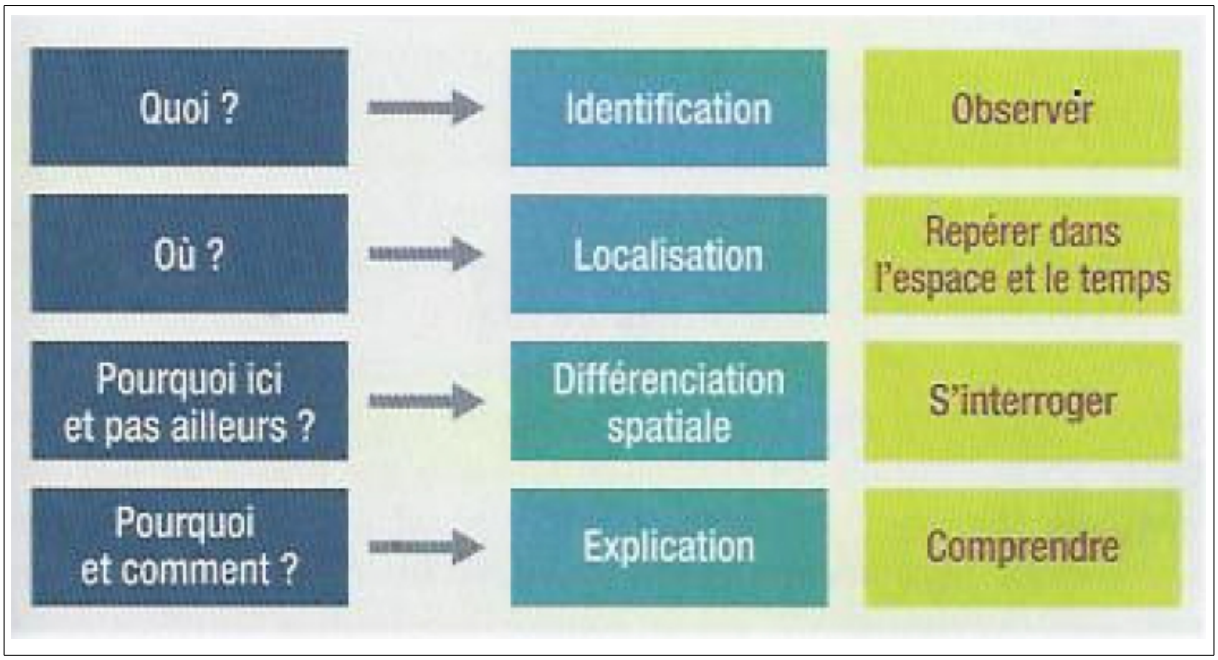
J'ai axé ma séquence sur la lecture du paysage d'un quartier urbain pour aborder des concepts géographiques, étape préalable à celle d'ancrer une nomenclature géographique.

4.1. Le questionnement géographique

Pour Sylvie Considère, « la géographie peut devenir attrayante pour peu que l'enfant en soit l'acteur. »

Quels objectifs géographiques retenir pour une initiation à des EAA?
La géographie doit permettre d'**appréhender l'espace terrestre** « selon trois angles :
- sa **matérialité :** « caractéristiques biophysiques » ou aménagements créés par l'homme »
- son **organisation :** « structures récurrentes dans l'agencement des différentes réalités présentes »
- ses **fonctions** » (Beucher 2017 : 7)

Un questionnement géographique de base comprend quatre interrogations présentées dans le schéma ci-dessous (2017 : 7)



Ma séquence établira un diagnostic comparatif du territoire de leurs quartiers respectifs réalisé avec les élèves des deux UPEAA paloises.

4.2. La lecture du paysage : un projet construit

a. Paysage : définition

Le paysage est « une partie seulement de l'espace, celle qu'on peut voir « d'un seul regard »[21] et aussi un ensemble d'éléments indissociables : par exemple plusieurs immeubles adossés à un jardin public ; un immeuble seul ne suffit pas. » (Vaugien : 2004)

Le mot « paysage » évoque couramment « la montagne, la campagne, la nature ». Pour les géographes de l'« École bisontine » : « le paysage est constitué de tout ce qui nous entoure ». Aucun critère de qualité n'est imposé dans cette définition : « le paysage est partout, rural ou urbain, splendide ou banal ». (Considère1997 :11)
Le thème de ma séquence « habiter un quartier urbain, le quartier de l'école» entre dans telle définition.

La lecture du paysage permet de passer de l'**espace perçu**, avec les différents sens de l'apprenant, à l'**espace conçu** selon plusieurs phases.

21 Brunet cité par Vaugien

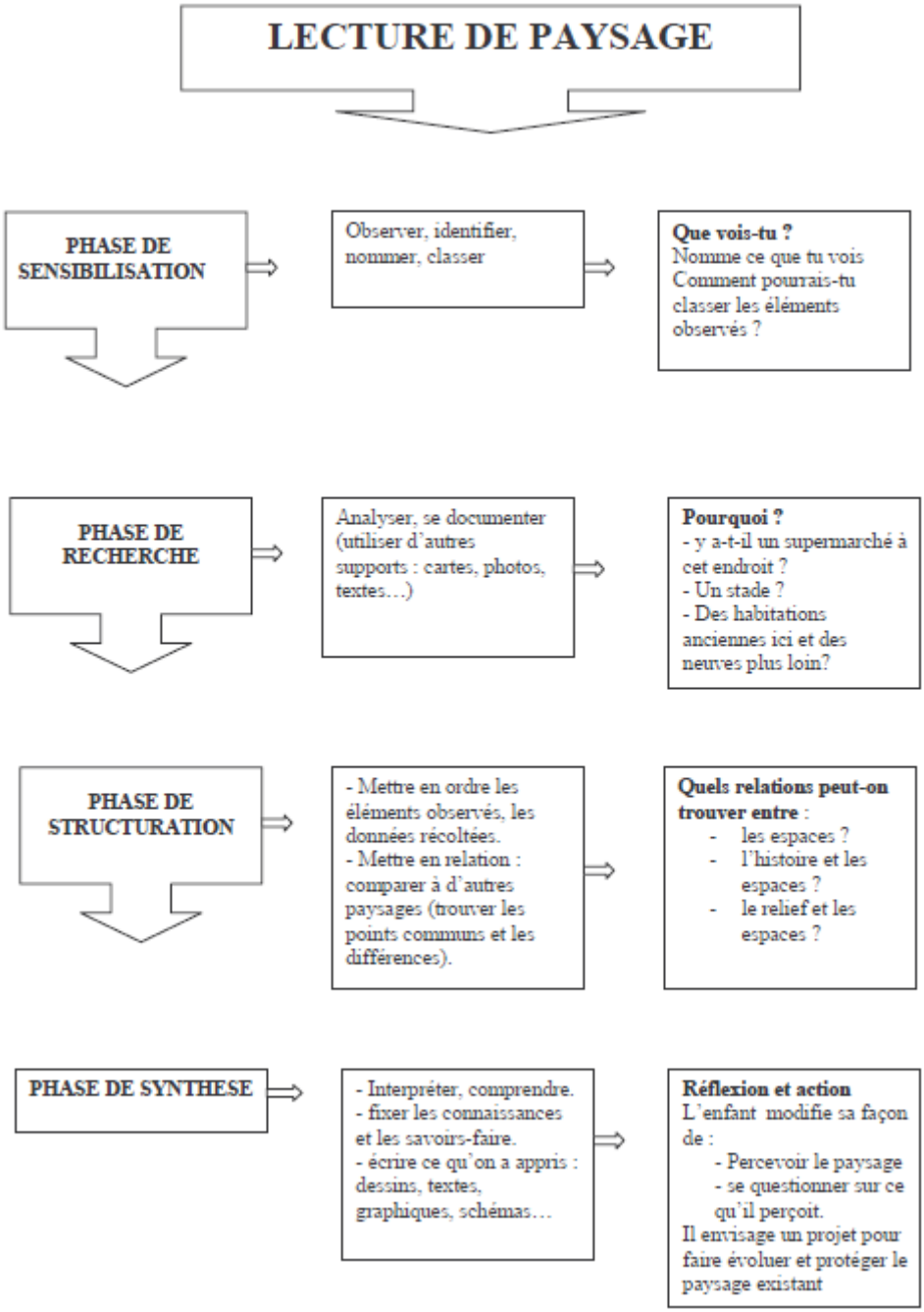


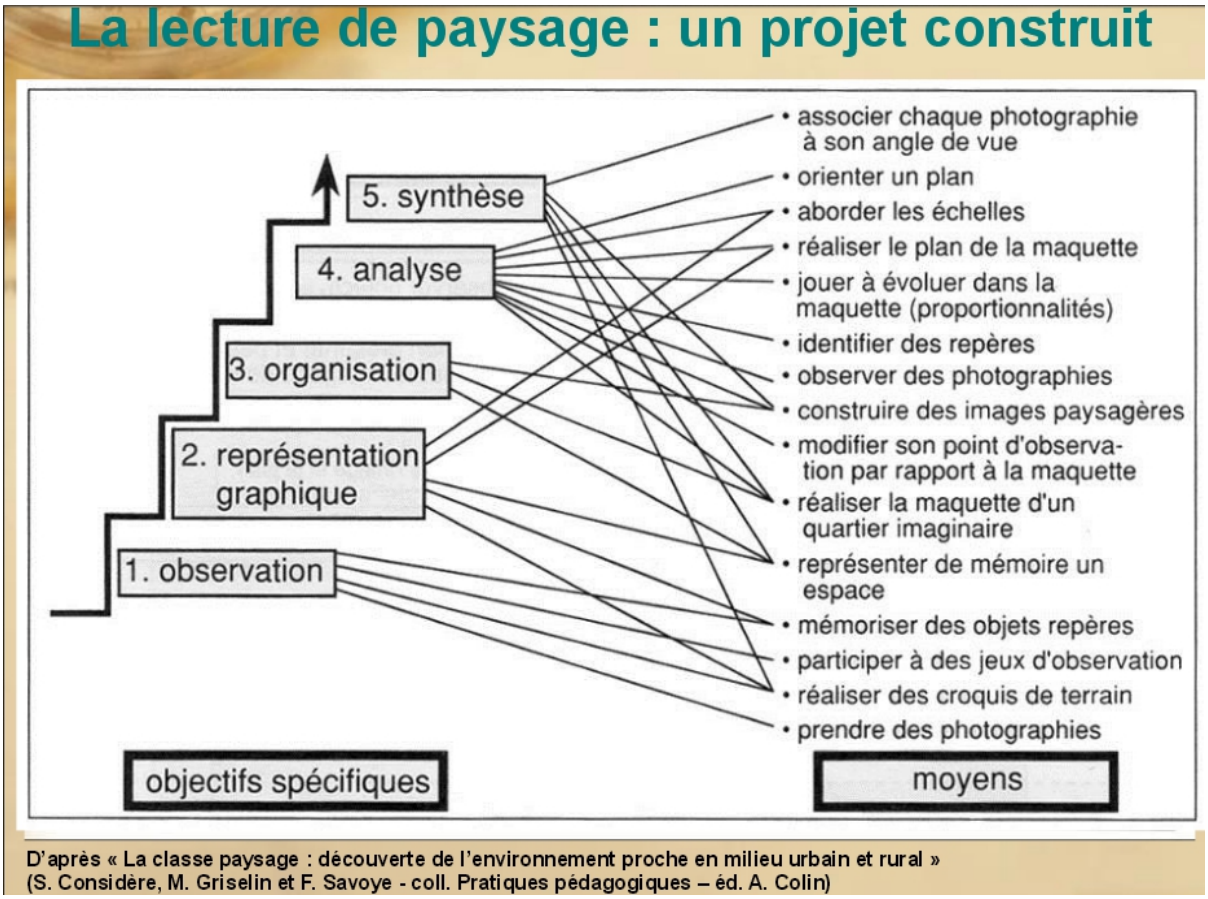
Tableau : Approche didactique du paysage

b. Démarche inductive : « la classe paysage »

« La classe paysage »[22] est un projet pédagogique qui adapte à l'enfant la lecture du paysage développée à l'université. Structurée comme une classe de mer de nature ou de neige, elle a pour objectif d'amener l'enfant à découvrir et comprendre l'environnement géographique qui l'entoure, son quartier, sa ville. (Considère 1997:12)

Le paysage permet concevoir l'espace et ses représentations. Il offre à sa vue des éléments qui observés, décrits mis en relation et localisés les uns par rapport aux autres, puis représentés , permettent d'aborder les concepts de base en géographie.

Des activités progressives aident l'enfant à s'initier à la lecture de documents standards (plans, cartes) en leur permettant de concevoir le passage de trois à deux dimensions : du terrain au plan, puis du terrain à l'analyse de photos, ce qui le conduit à mettre en relation les photographies et le plan.

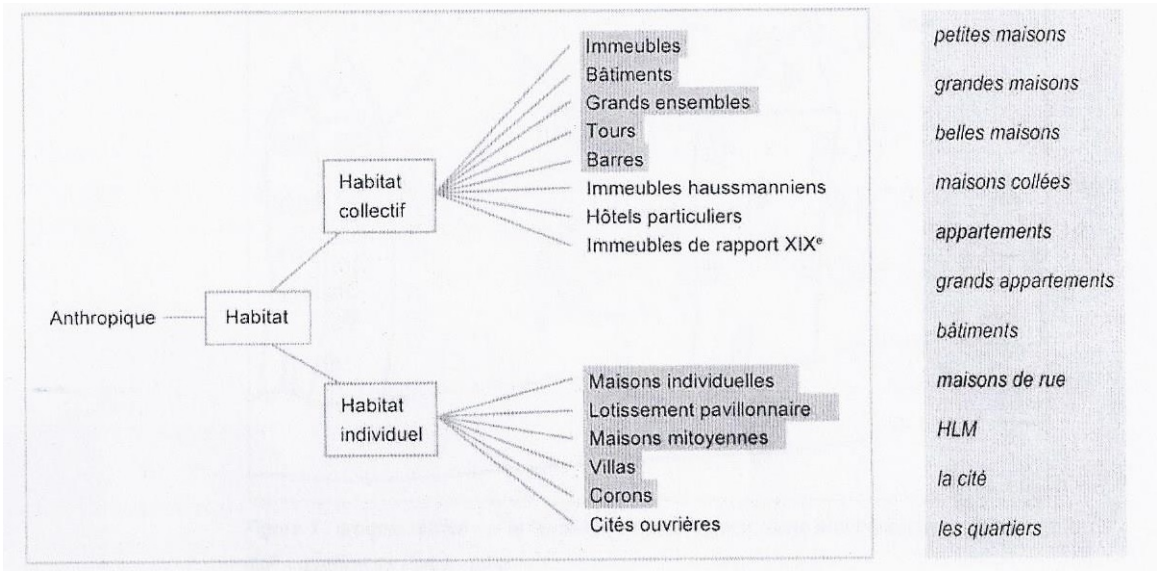


D'après « La classe paysage : découverte de l'environnement proche en milieu urbain et rural »
(S. Considère, M. Griselin et F. Savoye - coll. Pratiques pédagogiques – éd. A. Colin)

22 élaboré par Considère

c. Mots du quotidien, lexique spécialisé

Ordonner des éléments du paysage pour réaliser des légendes de cartes permet simultanément d'améliorer la compétence lexicale des apprenants en leur faisant « de dépasser les mots du quotidien et acquérir un vocabulaire géographique » par un classement du vocabulaire descriptif utilisé. (illustré par le tableau ci-dessous)



Considère 2011

On part des productions des élèves :

- définitions approximatives par périphrases (colonne de droite gris clair)
- définitions précisées (gris foncé)

L'enseignant complète :

- les termes spécifiques
- les titres des classes de mots avec des termes génériques (repris ensuite dans les légendes)

III. PROJET COOPERATIF ENTRE DEUX CLASSES

1. Pédagogies par l'action en didactique des langues étrangères et en géographie

Comment faire percevoir aux apprenants l'utilité de l'enseignement du lexique de la géographie? Perspective actionnelle et pédagogie de projet sont des méthodologies d'enseignement par l'action dont l'objectif est la concrétisation d'un véritable projet.

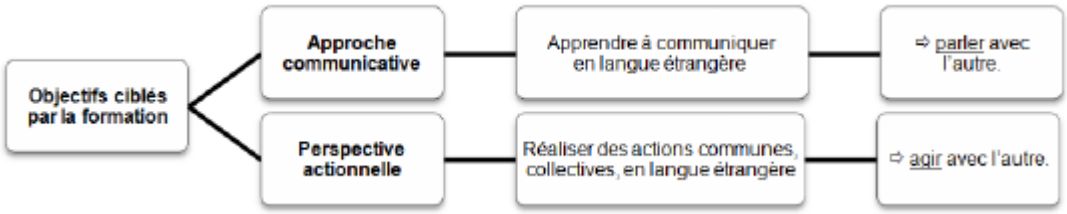
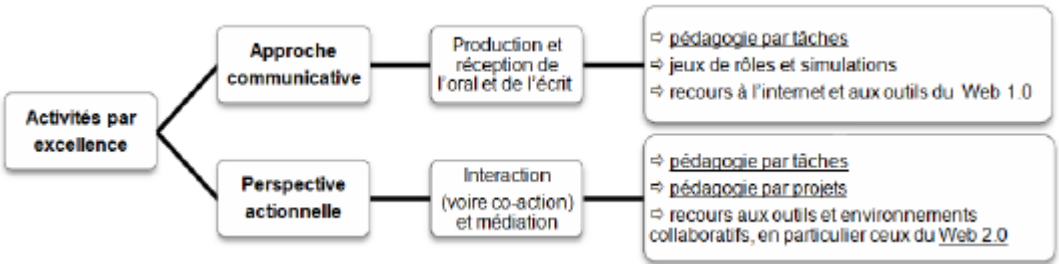
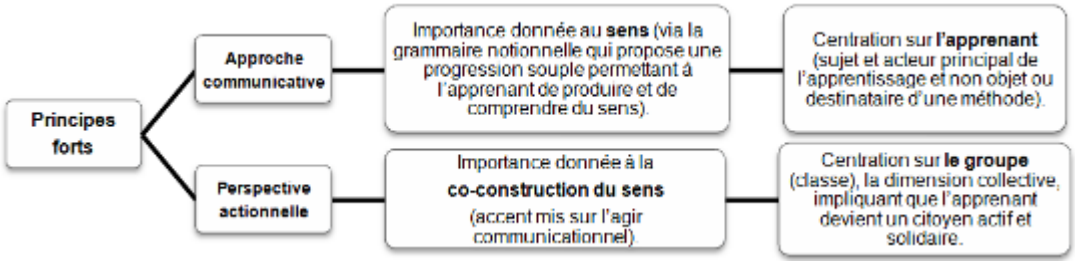
1.1. Pédagogie de projet

Le terme **projet**, « philosophique à l'origine, désigne une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. » (Cuq 2003 : 205)
Destinée à accueillir des EAA, ma séquence s'appuie sur une pédagogie de projet destinée à valoriser la **citoyenneté**. Ce concept philosophique répond à des objectifs en géographie du *Socle commun* urgents à acquérir pour des élèves migrants : favoriser leurs compétences sociales, leur autonomie et leur initiative dans un pays inconnu. On les retrouve aussi en didactique des langues.
Apprendre à se repérer dans le quartier de l'école va faciliter l'insertion sociale des élèves. Pour valoriser la découverte de ce territoire et anticiper la mémorisation du lexique de spécialité en géographie, je retiens deux principes de pédagogie Freinet, la citoyenneté et la coopération. La citoyenneté repose sur la coopération. « En pédagogie Freinet, être citoyen, c'est se sentir membre du groupe coopératif et être reconnu comme tel, reconnaître les autres comme membres de ce groupe, dans et par le travail créatif. C'est participer à une histoire collective. » (Boncourt 2018 : 69).
La lecture du paysage fédère chaque classe autour de la notion de quartier. Une coopération entre les deux classes aboutira à la découverte du quartier de l'autre école. « Étymologiquement, la coopération est le fait de partager un travail. Dans une classe Freinet, c'est l'activité conjointe des élèves en vue de réaliser un travail choisi et utile à tous. » (Boncourt 2018 : 88)

1.2. Perspective actionnelle

Axe fondamental du CECR, la perspective actionnelle : « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Tagliante 2005 : 36)

Le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle prend l'action comme moteur pour l'apprentissage d'une langue, avec le concept de tâche et la pédagogie de projet.

Évolutions entre approche communicative (années 1980) perspective actionnelle (années 2000)	
figure 2	
figure 3	
figure 4	

Selon le CECRL, communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique). Parler une langue c'est pouvoir **communiquer** dans cette langue mais aussi c'est pouvoir **agir** dans cette langue. [...] Les langues ne sont

donc plus seulement au service de la communication mais aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir. (Ruel 2010).

Le CECRL et le Socle commun visent l'autonomie de l'apprenant et son intégration sociale.

2. Correspondance

La coopération entre deux UPEAA est un principe pédagogique de ma séquence. La correspondance scolaire, qui en est le premier dispositif, est une « technique [Freinet] pour donner du sens aux apprentissages en y « faisant entrer la vie. » Il s'agit d'instaurer une correspondance écrite entre les enfants de deux classes plus ou moins éloignées. [...] Cette correspondance peut parfois déboucher sur un voyage-échange. » (Boncourt 2018 : 94)
Pendant mon stage, il n'y a pas eu de véritable rencontre entre les deux classes. La correspondance, par le biais de la lettre, la présentation à chacune des classes des supports réalisés par les élèves, et la présence aux sorties scolaires du personnage témoin de nos visites (le nain de jardin) ont suffit à établir un lien stimulant entre les classes. Lire des textes écrits par d'autres EAA, observer leurs dessins et entendre leurs voix, a stimulé les élèves et renforcé leur confiance en eux. La coopération inter-classe crée un contexte psychologique qui donne sens à la construction du lexique. Les apprenants partagent et comparent les descriptions de leurs quartiers, devenus par la sortie scolaire un véritable "matériau de vie"[23].

3. Accueillir des exilés

3.1. Exil

Un « pays » est un « territoire borné, limité par une frontière ». (Levy : 2013) Un individu exilé peut éprouver le sentiment d'être « déraciné ». La douleur de l'exil est souvent associée à la perte d'un lieu géographique. Pour que puisse succéder à ce deuil un sentiment positif de « s'enraciner », il lui faudra s'approprier son nouveau lieu de vie, un lieu géographique, et apprendre à communiquer dans la langue du pays où il vit désormais. La découverte de nouveaux lieux de vie et l'apprentissage d'une langue étrangère se complètent alors.

23 Roger Brunet

Apprendre à renommer le monde en langue étrangère constitue une expérience enthousiasmante pour un apprenant allophone. Originaire de Chine, le romancier François Cheng a émigré en France. Il décrit son plaisir à s'approprier le vocabulaire de la langue française : « J'ai éprouvé maintes fois l'ivresse de renommer les choses à neuf, comme au matin du monde » (Cheng : 2001).

3.2. Lecture du paysage, enquête de quartier

Ma séquence d'initiation à la géographie repose sur l'appropriation du lexique de cette discipline à travers une approche spatiale utilisant diverses médiations de la lecture du paysage : dessin, description de photographies, relevés de terrain, enquête auprès des usagers. Les enfants vont recueillir des sensations avant de pouvoir conceptualiser un espace. La découverte de la géographie se fera à échelle du quartier de l'école. Une sortie de terrain sera nécessaire pour pouvoir regarder, expérimenter, ressentir, écouter. Pour chaque classe, la découverte du quartier de l'école constituera une expérience vécue et partagée entre les apprenants. Chaque quartier peut alors devenir « notre quartier » . Les apprenants pourront se l'approprier et devenir des acteurs de ce territoire.

Deux étapes sont à mener :

- étape 1 : Découvrir son quartier

- étape 2 : Faire découvrir son quartier à l'autre classe

2 EME PARTIE : CONCEPTION, REALISATION, EXPERIMENTATION DU PROJET

I. PROJET DE SEQUENCE PEDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE

1. Programmes de français et de géographie

Ma séquence interdisciplinaire destinée à un public de nouveaux arrivants, cible en priorité l'enseignement du lexique. Elle aborde trois domaines des programmes :

- **La maîtrise de la langue françaiss**e, *Compétence 1* du *Socle commun.*
- **La géographi**e qui doit « permettre aux élèves de décrire et de comprendre le monde dans lequel ils vivent. »
- **L'acquisition du vocabulair**e qui « accroît la capacité de l'élève **à se repérer dans le monde** qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. » (Programmes de l'école élémentaire 2008 : cycle 3)

1.1. Le lexique en géographie dans les programmes scolaires en FLM.

Mon objectif final est la maîtrise du lexique spécialisé prévu en CE2 d'une liste de sept lexies :

- paysages ruraux, urbains, périurbains
- centre-ville
- quartier,
- lotissement,
- urbain, rural,
- équipements

Cette liste figure au paragraphe intitulé "Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves" et a pour thème" La répartition de la population" dans le chapitre "Paysages de village, de ville et de quartier". La compétence visée est : « Savoir caractériser à partir de cartes et de photographies, l'espace dans lequel vit l'élève : village ou ville, espaces ruraux ou urbains, densément ou faiblement peuplés. » (BO n° 1 du 5 janvier 2012)

1.2. Le lexique en français dans les programmes scolaires en FLM

Le lexique fait partie, avec la grammaire et l'orthographe, des trois axes d'**étude de la langue française** des programmes scolaires en FLM.

a. Enjeux d'apprentissage du lexique

L'école doit faciliter l'appropriation lexicale qui impacte l'évolution sociale des individus. « Notre rapport au monde et aux autres passe par le langage. Dès quatre ans, un enfant maîtrise la structure fondamentale de sa langue maternelle : il parle de manière à peu près intelligible et comprend la fonction référentielle du langage [...] le processus d'enrichissement de son vocabulaire durera toute sa vie car l'homme ne cesse jamais d'apprendre et de comprendre des mots nouveaux.» (GD30 : 3)

On relève une disparité des compétences lexicales des élèves. (rapport Bentolila 2007)

vocabulaire d'un élève en FLM en fin de CE1	Nombre de mots - radicaux
pauvre	3000
moyen	6000
riche	8000

«Les inégalités entre les enfants en matière de vocabulaire conditionnent fondamentalement leurs capacités à lire, écrire et parler.» (GD30 : 3)
Les programmes scolaires indiquent une liste de fréquence lexicographique établie par Étienne Brunet comportant 1500 mots les plus fréquents de la langue française.

b. Sémantique, morphologie, aspect historique

Trois domaines du lexique sont abordées dans les programmes scolaires : la sémantique, la morphologie et l'étymologie.

DOMAINES		NOTIONS
SEMANTIQUE	Sens d'un mot	Sens d'un mot en contexte
		Polysémie Champ sémantique
		Sens propre / sens figuré
	Relations de sens entre les mots	homonymie
		paronymie
		antonymie
		Termes génériques ou « mots étiquettes » ou hyperonyme/hyponyme) Champ lexical / associatif
		Registre de langue
		Vocabulaire spécifique
MORPHOLOGIE		Dérivation « familles de mots »
		Composition
ASPECT HISTORIQUE		Étymologie
		Emprunts

Tableau simplifié (GD30 : 4)

c. Enseignement explicite du lexique

Le programme de 2008 prévoit un enseignement explicite et organisé du vocabulaire : « la leçon de mots ne se résume pas à la rencontre fortuite de quelques mots élucidés dans un texte, ni à la mémorisation de vocables choisis sur de simples critères de fréquence.[...] Si, en situation de lecture, on lève les obstacles lexicaux pour comprendre une histoire, la leçon de mots permet, elle, d'analyser le sens et la forme, de réaliser des classifications, d'enrichir le vocabulaire actif de l'élève. C'est par leur régularité et par leur caractère systématique que les leçons de mots permettront aux élèves d'acquérir les 500 mots nouveaux chaque année. » (GD30 : 10)

1.3. Le lexique dans le CECRL en FLE

Le CECRL souligne l'importance de la compétence lexicale pour maîtriser la langue étrangère, mais aussi de son lien avec la syntaxe. « La *quantité*, l'*étendue* et la *maîtrise du vocabulaire* sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la Langue. » (§ 6.4.7.2) Ce que recouvre le vocabulaire « ne se limite pas aux seuls éléments lexicaux - conformément à l'approche traditionnelle du vocabulaire - mais englobe également tous ses éléments grammaticaux - conformément à une vision globale de la langue. » (Robert 2010 : 137)

Pour le CECRL, le lexique à enseigner est celui des documents authentiques ; il n'y a donc pas de « planification » mais un enseignement « organique » du lexique.
« les auteurs du CERC recommandent :

- d'éviter la mémorisation par cœur de listes afférentes à telle ou telle notion
- de fonder l'étude du lexique sur celle des textes, en priorité authentiques ;
- de sélectionner les mots et expressions les plus fréquents ;
- de choisir ces mots et expressions en fonction :
  - des tâches communicatives correspondant aux besoins des apprenants
  - des affinités et des différences culturelles entre langue cible et langue source. » (Robert 2010 : 138)

Certains principes du CECRL paraissent contradictoires : sélectionner le lexique à enseigner selon sa fréquence d'utilisation nécessiterait une planification rigoureuse, laquelle semble incompatible avec l'étude du lexique au gré de rencontres fortuites dans des documents authentiques.

2. Interdisciplinarité : liens entre L2 et géographie

Les disciplines scolaires évoluent dans leurs contenus, finalités et méthodologies. Dans le tableau ci-dessous, je compare les méthodologies utilisée en L2 et en géographie pour établir une interdisciplinarité.

	Langue L2	Géographie / paysage
objet d'étude commun : **entrée thématique**	**Habiter un quartier urbain** : le quartier de l'école	
représentations mentales	langage	concept géographique
objectifs proches	faire comprendre le monde	décrire et comprendre le monde
méthodes coopératives	interactionnisme approche communicative perspective actionnelle socio-constructivisme	comparaison pédagogie de projet ldémarche d'investigation
principe philosophique	éducation à la citoyenneté	

Le tableau souligne que l'apprenant occupe place centrale dans les processus d'apprentissage interdisciplinaire en L2 et en géographie.

3. Initiation à la géographie pour l'accueil des EAA : se repérer et décrire son quartier

L'appropriation d'un lieu de vie et l'appropriation d'une L2 se complètent-ils?

3.1. De l'espace perçu à l'espace conçu

Je propose à des enfants arrivant en France, un projet pour se familiariser avec le territoire où ils vivent désormais. Le lexique géographique à acquérir concerne le quartier de l'école. L'UPEAA reçoit des élèves d'ages différents. Les programmes de géographie tiennent compte de l'age des apprenants et de leurs capacités cognitives. On passe de l'étude de l'espace vécu à l'espace perçu, puis à l'espace conçu, les disciplines s'intitulent :

- *Découverte du monde* au cycle 2 (CP, CE1)
- C*ulture humaniste* dans laquelle apparaît la discipline « géographie » au cycle 3 (CE2, CM1, CM2, 6 ème) .

3.2. Du paysage à la carte

L'EAA va apprendre à **caractériser** plusieurs **types de paysages** en commençant par **l'échelle locale**, par l'endroit où il vit. En FLSco, il devra mobiliser des compétences linguistiques pour décrire son environnement.

Le *Socle commun* préconise que les élèves sachent **se repérer dans l'espace et sachent lire des cartes**. Les EEA vont devenir des guides pour inviter des personnes extérieures à découvrir leur quartier. Ils le décriront pour y distinguer des repères, décideront d'un itinéraire et le repéreront sur une carte.

II. REALISATION

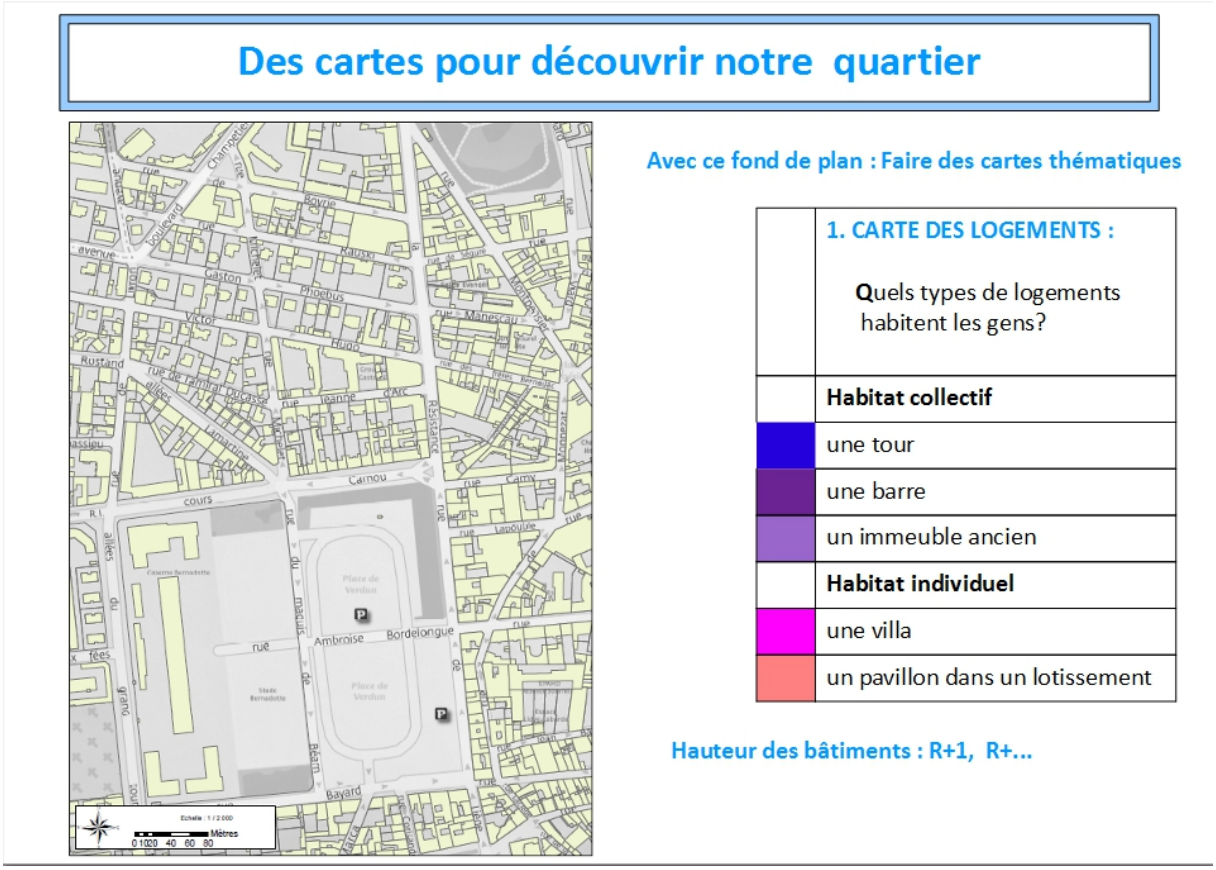
Sur quels critères choisir des documents authentiques pour étudier la L2 et la géographie ?

1. Documents authentiques géographiques

1.1. Du référentiel des métiers à celui de géographie

M'inspirant de la démarche FOS[24], méthode issue du FLE qui vise l'apprentissage du français dans un domaine professionnel, je mets en relation le référentiel concret des métiers et celui plus conceptuel de la géographie. Je commence par faire identifier aux élèves des métiers de l'aménagement urbain : ceux, notamment, du récent *Projet de Rénovation urbaine du quartier de l'Ousse des Bois,* quartier de l'une des UPEAA. Les concepteurs du projet, des architectes, urbanistes et paysagistes, m'ont envoyé leurs plans. Le Service SIG[25] de la Ville m'a transmis des plans de cadastre, des photographies aériennes et des fichiers informatiques. Avec un logiciel de CAO, j'ai préparé des tirages de plans à des échelles permettant aux apprenants de comparer leurs quartiers. [26]

24 FOS : Français sur objectifs spécifiques
25 SIG : système d'information géographique
26 Annexe I: p.2



1.2. Plan de ville, plan de sécurité

Pour apprendre à lire une carte, j'utilise des documents authentiques pour renforcer l'autonomie des apprenants dans leur vie quotidienne : un **Plan de ville** accessible à l'Office du tourisme, ou encore, le **Plan de sécurité** affiché dans les classes.

2. Documents authentiques littéraires

Ma recherche de documents adaptés à l'appropriation d'un lieu et d'une langue m'a menée vers la littérature de jeunesse. Documents authentiques, les textes littéraire en classe de FLE permettent d'assurer une liaison langue-culture.

La découverte d'un territoire est un thème fréquent en littérature de jeunesse. L'auteur Laurent Audoin réalise des albums en lien avec l'enseignement de la géographie. Pour écrire la série « *Génial, mon école part en classe de neige ! / à la mer !/ au Futuroscope!/* à *Paris !* », il participe à des voyages scolaires. Cette démarche m'incite à inclure dans ma séquence une visite de terrain, événement exceptionnel dans le quotidien d'une classe. La découverte d'un lieu

s'enrichit par la dynamique du groupe qui mène l'enquête de terrain. Une enquête est "l'étude d'une question faite en réunissant des témoignages et des expériences"[27]. La notre servira à contextualiser une terminologie géographique. Elle anticipera aussi sa mémorisation par la réalisation d'une œuvre collective qui en sera une restitution sous une forme libre (lexique-imagier, carnet de voyage, etc.)

L'album de la collection *Viens voir ma ville* correspond au thème de géographie « Habiter un quartier urbain », de ma séquence. Les jeunes lecteurs peuvent s'identifier à leurs personnages, des enfants d'autres nationalités, qui les invitent à visiter leur ville : *Marie de Paris, Diego de Madrid, Navhani de Delh*i, etc...) Dans le *Bonus audio,* le personnage principal raconte son histoire sur un fond sonore qui retranscrit l'ambiance de la ville. Les voix des personnages ressemblent à celles de personnes natives des pays où se déroulent les intrigues. Elles s'expriment en français avec un léger accent étranger. Cela permet à l'enseignant de signaler aux EAA des traits de prononciation qui les caractérisent, comme l'erreur récurrente de l'hispanophone Diego prononçant « é » au lieu de « e ». Qu'un album de littérature de jeunesse fasse parler en français des allophones me semble une démarche novatrice favorisant l'empathie pour d'autres cultures. Je retiens pour ma séquence l'idée de me servir d'enregistrements réalisés par les apprenants.
Un album facilite les activités de lecture destinées à des EAA. Les illustrations forment un paratexte utile pour comprendre le lexique. L'incipit de *Marie de Paris* me sert de document déclencheur.
La poésie est autre type document authentique utilisé dans ma séquence.

III. EXPERIMENTATION DU PROJET

2. Séquence initiale interdisciplinaire en géographie et en français langue étrangère

2.1. Objectifs

Mon **objectif général** est interdisciplinaire. L'élève devra savoir expliquer les **caractères géographiques** de son quartier à des personnes qui ne le connaissent pas. L'objectif **linguistique**

27 Larousse [En ligne]

est l'acquisition du lexique de la géographie (au programme du niveau CE2) par des élèves non spécialistes de cette discipline et non francophones. Les élèves découvrent d'abord un vocabulaire courant de description d'un quartier par l'image d'un album[28] de littérature de jeunesse et par une poésie[29]. Ces supports servent à introduire des documents géographiques, une photographie aérienne et des plans du quartier de leur école. Par des activités de classement des mots, les élèves vont construire un lexique spécialisé relié à des concepts géographiques.

Ces activités comprennent :

- **l'étude de la structure d'une poésie** qui propose une lecture du paysage du quartier selon un emboîtement scalaire d'éléments géographiques
- **le classement des mots par classe et par fonction**. Il s'agit d'énumérer des verbes d'action (se déplacer, se loger, se détendre, acheter...)
- **des jeux de rôles pour comprendre des métiers** qui produisent des représentations de l'espace urbain afin de rendre concrets certains concepts abstraits
- **des exercice de composition et de dérivation lexicales** sur des mots techniques pour aider les élèves à comprendre leur construction et pour en éclairer le sens.

Quelle finalité attribuer à l'apprentissage lexical ?

Aujourd'hui, apprendre la géographie comme un **« inventaire du monde »** est considéré comme ennuyeux. Apprendre une liste de mots n'a pas non plus grand intérêt sans l'utiliser pour communiquer ou pour échanger. Découvrir un lieu dans le but de le faire découvrir à d'autres incite **les élèves à mémoriser les unités lexicales** les plus importantes rencontrées pendant la visite.

La mémorisation lexicale est l'enjeu de ma séquence qui s'inscrit dans **une approche communicative**. Le vocabulaire acquis par les élèves sera réinvesti au cours de la présentation de leur quartier à d'autres personnes. Les deux classes échangeront par leurs écrits, productions graphiques et enregistrements.

28 PELLEGRINI, I. (2010) Marie de Paris
29 CHARPENTREAU, J. (1976) *L'école.*

2.2. Séquence initiale intitulée : Bienvenue dans notre quartier !

a. Lien entre le sujet choisi et les textes officiels

Le sujet choisi est la découverte de deux quartiers urbains par les lectures du paysage qu'en feront deux classes d'UPEAA.

Thème de la séquence : habiter la ville, découverte de deux quartiers de la ville de Pau

Sujet : Réaliser **la visite du quartier** de l'école pour :

- Identifier les éléments qui le composent et ses principaux repères.
- Inscrire ce quartier dans un espace plus large (situer et localiser).
- Décrire le quartier et des parcours permettant à d'autres personnes de venir le découvrir.
- Réaliser des relevés pour élaborer des plans thématiques et un carnet de voyage.

a.1. Lien avec les programmes du cycle 3, classe de CE2

Objectif général : **faire « décrire et comprendre** comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires », à travers l'étude des paysages de ville et de quartiers à plusieurs échelles, depuis les « réalités locales jusqu'à la région où vivent les élèves ».

- « savoir caractériser à partir de cartes et de photographies l'espace dans lequel vit l'élève », « village ou ville, espaces ruraux ou urbains » et acquérir deux capacités, **la lecture de cartes** et **la lecture de paysage**.

a.2. Lien avec le Socle commun

C1 : Maîtriser la langue française : s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un vocabulaire approprié.

C3 : Pratiquer une démarche d'investigation, utiliser la règle graduée, les unités.

C5 : Identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains.

C6 : Coopérer avec un ou plusieurs camarades.

C7 : Utiliser un plan

a.3. Lien avec le lexique spécialisé au programme de géographie

La séquence de découverte du quartier de l'école par la lecture du paysage a pour enjeu, en FLSco, l'appropriation des lexies de géographie inscrites dans les Progressions pour le CE2 : *« paysages ruraux, paysages urbains, paysages périurbains, centre-ville, quartier, lotissement, équipements »*

b. Progression

Étape 1 : Découvrir son quartier		
séance	*Étape 1 : Du paysage à la carte*	*Compétences visées, tâches proposées*
1 (1h30)	**Comment décrire le quartier de l'école ?** - Un recueil des **représentations initiales** - Une **typologie des espace**s du quartier élaborée d'après l'étude de la poésie *L'école* - Un tableau des éléments du quartier - Une **légende** avec un lexique géographique	**Lecture géographique de paysages urbains** - **Dessiner** les éléments de composition du quartier - **Écrire** un texte descriptif, commenter le dessin - **Lire** une poésie : identifier ses champs lexicaux et son organisation par espaces emboîtés - **Classer** des mots courants et de spécialité
2 (1h30)	**Écrire une lettre à l'autre classe** - Écrire à l'autre classe pour découvrir son quartier - Écrire l'adresse de l'école sur l'enveloppe - Choisir la destination sur la boite aux lettres	**Décrire un mode d'emploi du quartier** - **Langage écrit**, **langage oral** - **Situer** sur un plan les adresses des écoles - L**ocaliser** sur une carte département et région
3 (1h30)	**Préparer la sortie de terrain** - Lire la lettre de l'autre classe - Proposer des questions pour mener une enquête sur le quartier - Établir le trajet des relevés de l'enquête	**Répartir l'enquête** par **métiers liés à la ville** - **S'oriente**r sur un plan de ville - **Légender** des cartes, élaborer des questions pour découvrir un espace inconnu des élèves - **Comparer des plans** de concepteurs d'espaces
4 (1h30)	**Effectuer la visite du quartier** - Un nain de jardin participe à la sortie. Les élèves le photographient pour l'aider à mémoriser le trajet et devenir le guide de l'autre classe - Les élèves sont répartis en quatre groupes d'experts. Chacun étudie un type d'espace du quartier de l'école : la voirie, l'habitat, les activités et les espaces verts.	**Une équipe d'explorateurs mène l'enquête** Elle réunit des architectes, urbanistes, paysagistes, dessinateurs, guides, photographes et écrivains. Ils mènent ensemble une démarche d'investigation pour répondre à la lettre et effectuent des relevés de terrain pour comprendre les spécificités de leur quartier.

Étape 2 : Faire découvrir son quartier à l'autre classe		
séance	*Étape :* ***Bienvenue dans notre quartier!***	*Compétences visées, tâches proposées*
5 (2h30)	**Faire le récit de la visite** - Les élèves doivent résoudre les énigmes des phrases de l'enquête que l'enseignant leur projette sous forme d'un diaporama pour trouver les réponses aux questions qu'ils ont posé à l'autre classe - Les élèvent finalisent leurs représentations du quartier pour les présenter à la classe. - L'enseignant joue le rôle de journaliste et les élèves, celui des professionnels de la ville (architectes, urbanistes, photographes…) Ils répondent à ses questions et commentent leurs productions. Ils sont enregistrés. - Représentations et enregistrements sont rassemblés dans un reportage à présenter à l'autre classe (S. 6)	**Lecture géographique de paysages urbains** - **Décrire** les éléments du quartier avec un vocabulaire spécifique à la géographie en se remémorant les lieux de la visite du quartier - Faire l'abécédaire du quartier - Identifier des **métiers de la ville** qui étudient l'espace par thème (**voirie, habitat, activités, espaces verts…)** - **Compléter des cartes**, corriger une maquette du quartier, préparer les commentaires des productions qui montrent les caractéristiques du quartier. - **Réécrire** une strophe de poésie qui évoque le quartier de l'école. Chaque groupe est chargé de la fonction urbaine qu'il a étudié - **Lire à voix haute** la poésie créée (à enregistrer) - **Présente**r à la classe **le travail des groupes**
6 (2h30)	**Découvrir le quartier de l'autre classe** - Regarder le diaporama des représentations du quartier élaborées par l'autre classe **Évaluation** - **Retrouver l'ordre** des photos de la visite - Identifier par leur fonction des lieux du quartier - Comparer les quartiers des deux écoles	**Décrire un mode d'emploi du quartier** - Répondre aux « énigmes » - Écouter les commentaires des autres élèves, - Participer à une conversation collective en faisant part de ses remarques à la classe - Mémoriser un itinéraire et les repères du quartier - Comprendre le « mode d'emploi » du quartier - Repérer les spécificités de chaque quartier

c. De la poésie à la lecture du paysage

Séance 1	**Séance 1**
L'école *Dans notre ville, il y a* *Des tours, des maisons par milliers,* *Du béton, des blocs, des quartiers,* *Et puis mon cœur, mon cœur qui bat* *Tout bas.* *Dans mon quartier, il y a* *Des boulevards, des avenues,* *Des places, des ronds-points, des rues,* *Et puis mon cœur, mon cœur qui bat* *Tout bas.* *Dans notre rue, il y a* *Des autos, des gens qui s'affolent,* *Un grand magasin, une école.* *Et puis mon cœur, mon cœur qui bat* *Tout bas.* *Dans cette école, il y a* *Des oiseaux chantant tout le jour* *Dans les marronniers de la cour.* *Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat* *Est là.* **Jacques Charpentreau**	**Du lexique courant au lexique de la géographie** Les élèves commencent par décrire leurs dessins. Le vocabulaire est noté au tableau pour effectuer un premier classement des mots en fonction des activités désignées par des verbes d'action : **circuler**, **acheter**, **étudier**, **habiter**... **Du lexique de la poésie au lexique géographique** On procède de la même manière avec ceux de la poésie *L'école*, de Jacques Charpentreau : - paragraphe 1 : type d'**habitat** dans la *ville* *tours, maisons, béton, blocs, quartier* - paragraphe 2 : **voirie** du *quartier* *boulevards, avenues, places, ronds-points, rues* - paragraphe 3 : **activités** dans la *rue* : *commerces, équipements publics, grand magasin, école* - paragraphe 4 : **espaces ver**ts, de détente de l'*école :* *marronniers, cour*

3. Représentation initiale du quartier de l'école : lexique utilisé par l'élève

Deux séances d'observation m'ont permis de situer les progressions des enseignantes et de repérer les outils utilisés pour l'apprentissage lexical, notamment, l'affichage en classe. Les deux

enseignantes font dessiner leurs élèves pour ancrer le vocabulaire. Elles dessinent aussi au tableau ou se servent d'images pour faire comprendre certains mots. J'ai élaboré un pré-test utilisant le dessin d'enfant. Après avoir dessiné le quartier de leur école, chaque élève commentera ce dessin à l'écrit et à l'oral.

3.1. Commentaires oraux : dessins du quartier, école Les Quatre coins du Monde

Mon objectif est de recueillir les représentations initiales du quartier de l'école que les élèves fréquentent. Le dessin permet de représenter des objets que les EAA ne savent pas encore désigner par des mots français.
« Qu'as-tu as dessiné ? » J'ai laissé parler les élèves quelques minutes. Parfois, je désigne des éléments de leur dessin pour relancer la conversation : « Et ça, qu'est-ce que c'est ? »

Dessin de X_1
- Qu'est-ce que tu as dessiné ? - *J'ai dessiné le quartier et son école.* - Le quartier, il s'appelle comment ? - *L'Ousse des Bois.* - Qu'est-ce que tu as dessiné encore ? - *Des immeubles, La Gora *: où on va à la garderie, où on goûte. La récré de l'école. Quand ça sonne, on va jouer dans la récré. Les escaliers de la récré.*

- Et là ? - *Des arbres. La médiathèque.* - On fait quoi à la médiathèque ? - *On prend des livres.*

L'élève X_1 réinvestit les mots appris en classe, *immeuble, agora, médiathèque*.

Dessin de X_2
- Qu'est-ce que tu as dessiné ? - *Le quartier de l'Ousse des bois. Là, c'est l'école. Les classes et la récré. Là, on va à la piscine. L'Agora, la médiathèque. Plus loin, il y a le lac avec le pont. Là, c'est le marché dimanche, et là, Intermarché avec le parking. Là, c'est les immeubles.*

L'élève X_2 a une bonne syntaxe. Elle connaît plusieurs équipements du quartier et les situe sur un itinéraire. Elle utilise des phrases entières avec les tournures "c'est" et "il y a "pour, ainsi que la préposition "là" et la locution adverbiale "plus loin".
Lexique à travailler : *la cour de récréation* au lieu du mot tronqué la « récré »

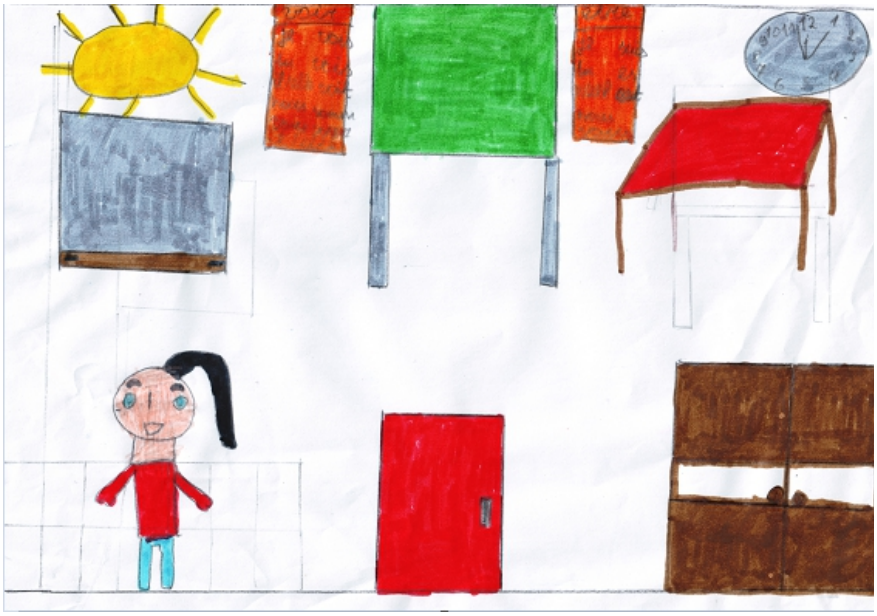
Dessin de X_3
- Qu'est-ce que tu as dessiné ? - *L'école des Quatre coins du monde et le quartier : l'école des petits et l'école des grands. Le lac, la rivière avec la ponte*, le chemin, la route pour les voitures, le parc, la piscine.* - Et là, c'est quoi. ? - *C'est où il y a des fleurs. Et là, c'est le* médiathèque.*

L'élève X_3 trace un trajet entre différents équipements du quartier qu'elle peut nommer. Elle fait quelques erreurs d'orthographe sur le genre des substantifs et des déterminants. Elle n'a pas parlé du type d'habitat présent dans le quartier mais connaît différentes de voies de circulation.

3.2. Commentaires oraux : dessins du quartier de l'école Gaston Phoebus

Dessin de X_4
- Je m'appelle X_4, j'ai dessiné l'école et le quartier de l'école. Les maisons qui sont autour. J'ai dessiné des arbres. Ici, trois arbres et quelques magasins, le terrain de foot et le ciel. - Alors, qu'est-ce que tu as dessiné comme magasins? *- J'ai dessiné Casino et une Armurerie qui est à côté.* - Et ça, c'est quoi comme type de magasin ? *- C'est un magasin avec des escaliers qui baissent et qui montent. Là-bas, on peut acheter des habiments*, des choses pour manger, la nourriture. Et j'ai fait les escaliers de l'école.* - Et ça, c'est des maisons ? *- Oui, c'est des bâtiments.* - Des bâtiments ? *- Oui.*

L'élève X_4 a une bonne syntaxe. Il utilise de nombreuses prépositions. Il manque de précision dans le vocabulaire, mais se fait comprendre par des périphrases. J'ai essayé de lui faire dire « supermarché » au lieu de « Casino » et « immeuble » au lieu de « bâtiments ».

Dessin de X_5

- *Je m'appelle X_5.* - Qu'est-ce que tu as dessiné ? - *J'ai dessiné une classe. J'ai, J'ai...* - Alors qu'est-ce qu'il y a dans la classe ? - *C'est tableau, la porte, une personne, un soleil. (...)* - Ça, c'est une fenêtre ? - *Oui, une fenêtre.* - Et ça, un placard ? - *Oui, un placard !* - Et cette classe, elle est où ? - *C'est CLIN.* - Qu'est-ce qu'il y a autour de ton école ? - *« Des rues, des places »...* - Ne regarde pas l'illustration de la poésie. - *« Des places, des rond-points », après, « il y a des tours », après, maisons*

L'élève X_5 a une syntaxe limitée. Il n'emploie pas toujours de déterminants ou de verbes. Il oublie certains mots courants. Lorsque, je les lui souffle et il les reconnaît (fenêtre, placard). Il n'a pas compris ma consigne ou ne maîtrise pas la notion de quartier. Il a dessiné l'intérieur de la classe et ses meubles. Cette « erreur » sera utilisée pour travailler sur les familles de

mots : *meuble / immeuble.* A ma question « Qu'est-ce qu'il y a autour de ton école ? », il reconnaît le titre de la poésie de Jacques Charpentreau, *L'école.* Il me répond alors par des bribes de la poésie grâce à l'imagier que l'enseignante a affiché dans la classe comme aide à la récitation.

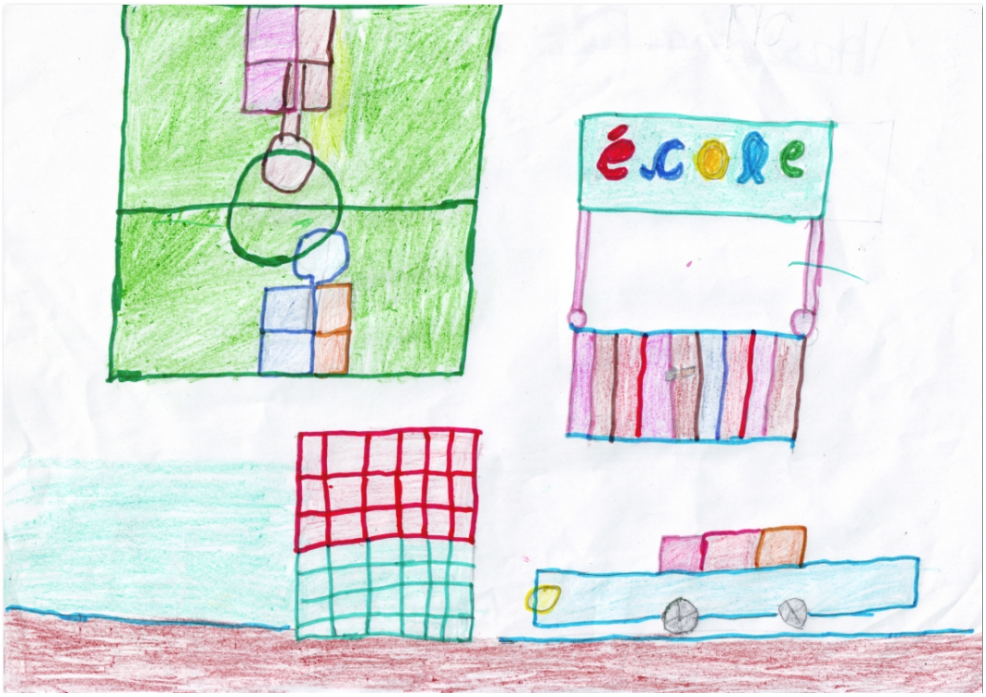
Dessin de X_6
- *Je m'appelle X_6.* - Qu'est-ce que tu as dessiné ? - *J'ai dessiné un terrain de foot. J'ai dessiné une maison, un magasin.* - Et ça c'est où, tout ce que tu as dessiné ? - *C'est dans mon quartier.* - Et ce magasin, il s'appelle comment ? - *Casino.* - Qu'est-ce qu'on achète dans ce magasin ? - *Des fruits, des...* - Il a un nom particulier ce magasin ? - *Je sais pas.*

L'élève X_6 manque de vocabulaire, emploie des termes génériques. J'essaye de lui faire remplacer le mot « supermarché » par *magasin* pour être plus précis, mais il me donne la marque « Casino ».

Dessin de X_7
- *Je m'appelle X_7. Euh...* - Qu'est-ce que tu as dessiné ? - *J'ai dessiné *école et des arbres. Et Maîtresse, et une* garçon qui veut venir à l'école avec ses vélos. J'ai dessiné soleil et neige*.*

L'élève X_7 ne maîtrise pas l'emploi des déterminants. Dans sa description du quartier de l'école, il inclut des personnes. Une des acceptions du mot quartier prend en compte les personnes qui vivent dans le quartier (exemple, « tout le quartier était dans la rue »)

Son vocabulaire concernant le quartier est très limité : *l'école, les arbres*

Dessin de X_8

- Alors, explique-moi ce que tu as dessiné. - *Moi dessiné dans la rue, un car, appartement, après un basket ball.* - Ca, c'est quoi, ça ? - *L'école.* - Et ça, c'est quoi ? - *Appartement.*

L'élève X_8 ne maîtrise pas l'emploi des déterminants. Il utilise des mots anglais : « car », « appartement ». Il confond les mots « appartement » et « immeuble ». Le mot « immeuble » n'est pas employé malgré sa représentation sur le dessin.

Dessin de X_9

- *Je m'appelle X_9*
- Alors, explique-moi : qu'est-ce tu as dessiné ?
- *J'ai dessiné le parc et un terrain de foot et du ciel, et un magasin qui s'appelle Casino.*
- Qu'est-ce qu'on trouve dans ce magasin ?
- *On trouve des livres, des chips, des cocas, du fromage, des légumes.*
- Et l'école, elle est où ? Tu l'as pas dessinée ?
- *Non.*
- Et qu'est-ce qu'il y a dans ce quartier ?
- *Il y a des maisons, des rues, des voitures, et des oiseaux.*
- Ah oui ?
- *Des arbres. Des jardins. Des meubles*
- Des meubles* ?
- *C'est bon.*
- C'est bon ? Ben, merci beaucoup.

L'élève X_9 maîtrise la syntaxe. Il confond les mots « immeuble » et « meuble ». L'emploi du mot "oiseau" me donne un indice sur la stratégie de l'élève pour me répondre. Il se sert du vocabulaire mémorisé grâce à la poésie *L'école* de J. Charpentreau.

Dessin de X_{10}

- *Je m'appelle X_{10}.*

- Alors, explique-moi : qu'est-ce tu as dessiné ?

- *J'ai dessiné le quartier de l'école. Et des rues, et des parcs, un parc, et des places et, des bâtiments*.

- Qu'est-ce que c'est comme type de bâtiment ?

- *C'est, euh, comme une maison, mais c'est grand mais long. Et des magasins.*

- Et là, qu'est-ce que tu as dessiné là ?

- *La cour.*

- Ça, c'est quoi, ça ?

- *Des classes.*

- Ça, c'est quoi ?

- *Une parachute*,

- Un parachute ?

- *Oui, un grand parachute*.

- Et ça.

- *Terrain de foot. Et là, la toilette. Et là où on met les vélos*.

- Ça, c'est quoi, ça ? - *Attends, des bétons, non* ? - Du béton ? - *Oui*.

L'élève X_{10} décrit précisément les éléments structurants du quartier de l'école. Si un mot lui manque, comme par exemple, le mot « immeuble », elle en donne une définition par une périphrase.

3 EME PARTIE : EVALUATION DES RESULTATS

I. Présentation des résultats de l'expérimentation

1. Évaluation diagnostique

1. 1. Commentaire oral du dessin du quartier de l'école

L'évaluation diagnostique recense les unités lexicales présentes en début de séquence, dans les productions orales des élèves pour décrire leur environnement proche, afin de les analyser et de les utiliser dans la construction d'un lexique géographique spécialisé.
Le *Tableau 1* répertorie les mots désignant des éléments du cadre de vie utilisés spontanément par les enfants pour me décrire leur dessin du quartier de l'école. Cette liste est issue des transcriptions écrites des enregistrements de chaque élève.

a. Analyse quantitative du corpus

On atteint un corpus de quarante quatre mots (ou unités lexicales), des rencontres fortuites, désignant des objets relatifs à la description spatiale. J'ai effectué un tri pour garder les plus pertinents à mémoriser en géographie. J'ai regroupé sous la même lexie désignant un *supermarché* les marques *Casino* et *Intermarché*. Certains élèves sont hors sujet. Parfois, l'élève n'a pas compris la notion de quartier ou bien la consigne, ou encore, il l'oublie. Si l'étude de la poésie a pu être une bonne amorce pour l'apprentissage du vocabulaire, parfois, elle vient parasiter l'élève qui se livre à une récitation par cœur sans lien avec la tâche

demandée.

Dans le tableau 2 sont indiquées les lexies que j'ai éliminées.

J'ai retranché de ce corpus:

- **sept mots hors sujet** qui désignent les meubles de la classe (*tableau*, *porte*, *fenêtre*, *placard*), ou des espaces intérieurs (*toilette*, *garderie*, *classe*),
- **deux mots provenant de la poési**e, sans lien avec le dessin (*oiseaux* et *bétons* : une élève emploie probablement le mot *béton* au lieu de *bloc* présent dans la poésie. Cela est probablement lié à l'image utilisée par l'enseignante pour faire apprendre la poésie où l'on voit un maçon qui construit un mur)
- **trois mots fautifs** : *car*,* mot anglais au lieu du mot *voiture*, *parachute** au lieu du mot parasol, et *meuble* au lieu* de *immeuble.*
- **Le lexique impréci**s comme l'emploi de *bâtiment* au lieu de *immeuble* et des erreurs, ou l'anglicisme *apartment* au lien d'*immeuble*.
- **deux toponymes**, *l'école les quatre coins du mond*e et l'*Ousse des bois* noms propres sans lien avec un vocabulaire de spécialité.

Pour décrire leurs dessins du quartier de l'école, les élèves ont réinvesti **dix mots sur les seize mots désignant des référents géographiques dans la poésie** *L'école*[30]

30 Charpentreau, J.

Tableau 1.				
Classement du lexique employé en P. O. par dix élèves pour l'évaluation initiale Rencontres fortuites des mots présents dans la description du dessin du quartier de leur école				
Mot ou lexie	Mot ou lexie de la poésie	École Gaston Phoebus	École Les quatre coins du monde	Typologie d'espace
quartier	quartier	X_4 X_6 X_{10}	X_1 X_2 X_3	**concept abstrait**
appartement		X_8		**habitat**
bâtiments		X_4 X_{10}		
immeubles			X_1	
maisons	maisons	X_4 X_5 X_6 X_9 X_{10}		
tours	tours	X_5		
chemin			X_3	**voirie**
parking			X_2	
pont			X_2 X_3	
rond-points	rond-points	X_5		
route			X_3	
rues	rues	X_5 X_9 X_8 X_{10}		
agora			X_1 X_2	**activités :**
armurerie		X_4		*commerces*
école	école	X_4 X_8	X_1 X_2 X_3	*équipements publics*
garderie			X_1	
Intermarché /Casino		X_4 X_6 X_9	X_2	
la récré			X_1 X_2	
marché			X_2	
magasin	magasin (grand magasin)	X_4 X_6 X_9 X_{10}		
médiathèque			X_1 X_2 X_3	
piscine			X_2	
arbres	arbres	X_4 X_9		**Espaces verts**
Basket-ball		X_8		
cour	cour	X_{10}		
jardins		X_9		
lac			X_2 X_3	
parc		X_9 X_{10}	X_3	
places	places	X_5 X_{10}		
terrain de foot		X_4 X_6 X_9 X_{10}		

Tableau 2.				
Corpus des mots éliminés : pas d'évolution possible vers le lexique géographique				
Mot ou lexie	Mot ou lexie de la poésie	École Gaston Phoebus	École Les quatre coins du monde	Typologie d'espace
~~L'Ousse des bois~~			X_1	**nom propre**
~~Ecole des quatre coins du monde~~			X_3	
~~classe~~		X_5	X_2	**espace intérieur**
~~escaliers~~		X_4	X_1	
~~fenêtre~~		X_5		**mobilier**
~~meubles~~		X_9		
~~placard~~		X_5		
~~porte~~		X_5		
~~tableau~~		X_5		
~~toilette~~		X_{10}		
~~bétons~~		X_{10}		**hors sujet** *objets ou êtres*
~~car~~		X_8		
~~oiseaux~~	~~oiseaux~~	X_9		
~~parachute~~		X_{10}		

b. Lexique initial employé à l'oral

Je compare lexique général et lexique spécialisé en géographie. Les lexies employées par les élèves appartiennent presque toutes à un vocabulaire familier, voir enfantin (par exemple, le mot tronqué *la récré* au lieu de *la cour de récréation*). L'initiation à la géographie orientera les élèves vers la constitution d'un lexique plus complexe. Ils effectueront le classement d'un premier réseau de mots selon une approche spatiale hiérarchisée pour étoffer leur vocabulaire courant et aller vers un vocabulaire géographique précis.

J'ai classé les mots selon une typologie adaptée à la lecture du paysage[31]. Les mots qui font référence à des espaces sont répartis en quatre catégories selon leur nature et leur fonction : **l'habitat, la voirie, les activités** (commerces et équipements publics) et **les espaces verts**.

31 Voir Tableaux 1. 2. et 3.

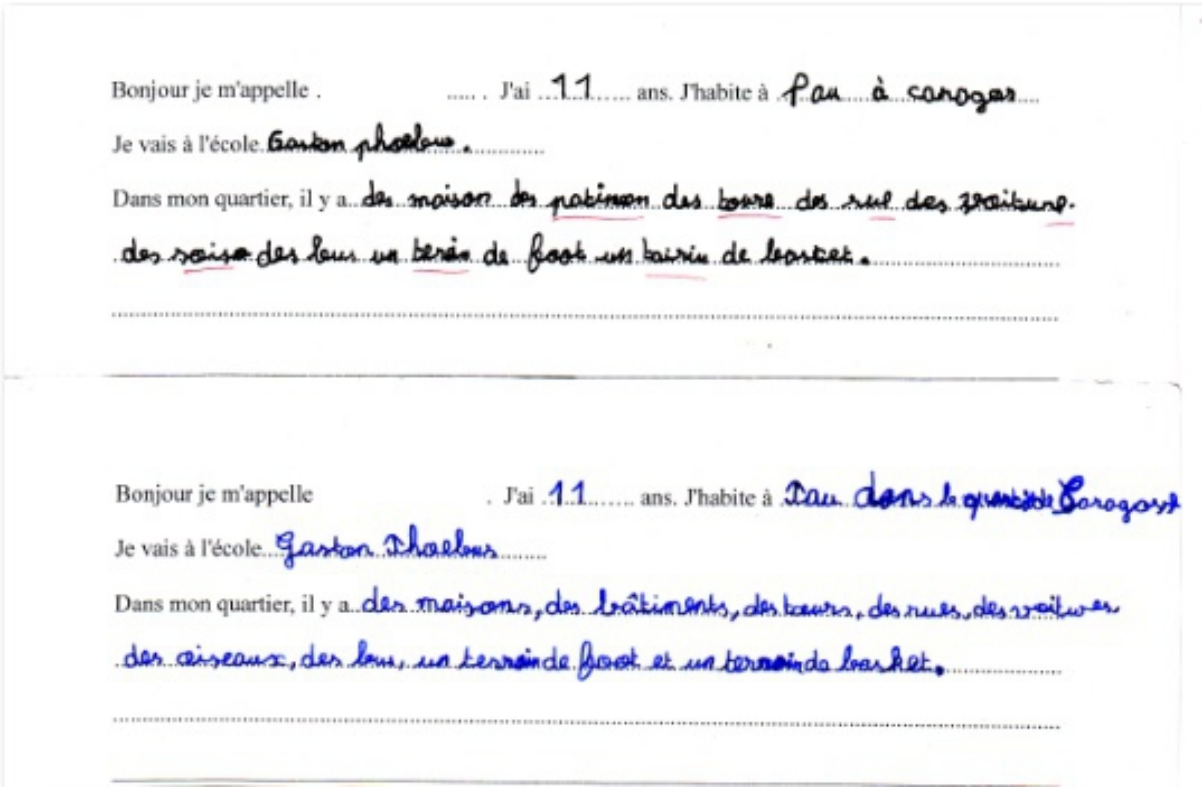
Cette catégorisation des lexies sera utilisée pour réaliser la légende des cartes thématiques du quartier de l'école.

Tableau 3.

Classement quantitatif et qualitatif des mots à plus haute fréquence Rencontres fortuites des mots présents dans la description orale du dessin du quartier de leur école (10 élèves)				
Nature ou fonction de l'espace	Mots ou lexies les plus fréquents	Nombre d'occurrences	Lexique de la langue générale	*Lexique de spécialité en géographie*
habitat	maison	5	maison	-> maison *individuelle* *->lotissement*
voirie	rue	4	rue	rue -> rue *piétonne*
activités : *commerces*	magasin	4	magasin	-> *commerce*
activités *équipements publics*	école	5	école	école
concept abstrait	quartier	6	quartier	quartier *-> urbain* *-> péri-urbain* *-> commerçant* *-> ancien* *-> historique* *-> industriel* *-> pavillonnaire* *-> du centre-ville*

Les erreurs ou imprécisions dans les lexies des apprenants sont : au lieu du mot *immeuble,* l'emploi du mot *bâtiment*,* un hyperonyme, ou encore d'un anglicisme, *apartment*.*
A ce stade de la séquence pédagogique, aucune lexie spécialisée n'est employée par les apprenants.

1.2. Commentaire écrit du dessin du quartier de l'école



Bonjour je m'appelle . ..... J'ai ..11..... ans. J'habite à Pau à carogar...

Je vais à l'école Gaston phoebus.

Dans mon quartier, il y a des maison des patimen des toure des rue des voiture.

des soiso des bus un terin de foot un tairin de basket.

Bonjour je m'appelle . J'ai ..11..... ans. J'habite à Pau dans le quartier de Carogast

Je vais à l'école Gaston Phoebus

Dans mon quartier, il y a des maisons, des bâtiments, des tours, des rues, des voitures

des oiseaux, des bus, un terrain de foot et un terrain de basket.

types d'erreurs lexicales	**remédiation**
-1. phonologie : **p**atiment* / bâtiments -2. segmentation : des **s**oiso* / des oiseaux - 3. orthographe : terin*, tairin*/ terrain	- erreurs 1 et 2 : répéter les lexies en veillant à la prononciation et à la segmentation des mots - erreur 3 : étudier la morphologie lexicale du mot : racine *terr* + suffixe *ain*

Les apprenants veulent souvent effacer leurs erreurs. Pourtant, les identifier les aiderait à mémoriser et fixer de l'orthographe du lexique. Pour comprendre l'évolution de leur interlangue, je leur propose de :

- conserver leur premier texte avec ses **erreurs**

- coller en dessous le texte **corrigé**

1.3. Pré-test : appariement images et lexies

a. Critères de sélection des lexies

Evaluation initiale : Ecris le texte qui correspond à l'image.		Prénom:_____
	1. un paysage de montagne 2. une ville 3. un plan de ville 4. un village 5. un panneau 6. une rue 7. un magasin 8. un immeuble	

Mon choix lexical prend en compte les capacités cognitives des apprenants : en CE2, des mots liés à des objets, gestes ou actions concrètes, et, en CM2, un vocabulaire plus abstrait.

Mon pré-test associe des images et textes, avec des lexies principalement de sens concret, plus accessibles aux apprenants que les lexies au programme de géographie (objectif final). La lexie « paysage de montagne » sert de transition entre vocabulaire concret et abstrait.

	Vocabulaire concret	**Vocabulaire abstrait**
	Lexies désignant des objets	**Lexies désignant des concepts**
Lexies du Pré-test		1. un paysage de montagne
	2. une ville	
	3. un plan de ville	3. un plan de ville
	4. un village	
	5. un panneau	
	6. une rue	
	7. un magasin	
	8. un immeuble	
Lexies au programme de géographie		1. paysages ruraux
		2. paysages urbains
		3. paysages périurbains
		4. centre-ville
		5. quartier
	6. lotissement	6. lotissement
		7. équipements

b. Résultats

Le pré-test révèle la disparité du vocabulaire actif des apprenants pour décrire l'environnement proche.

Élèves	**erreurs d'orthographe**	**erreurs d'association entre une lexie et une image**	
		lexie	**image**
X1	erreur de copie : *immeulele** *payasage*	un paysage de montagne une ville un village	une ville un village un paysage de montagne
X2	*plan di*ville* *une* village*		
X3		une ville un village un immeuble	un immeuble un plan de ville une ville
X4, X5, X6, X7	0	0	0
X8		un plan de ville une ville une rue un panneau	un panneau une rue un plan de ville une ville
X9		une ville un paysage un village	un village une ville un paysage de montagne
X10	*un** rue *paysag**		

Le mot *magasin* est connu de tous.

Cinq élèves maîtrisent visuellement ce lexique : ils associent lexies et images correspondantes.

Voici mes hypothèses concernant les erreurs des autres élèves :

- ils ne connaissent pas les lexies,
- leur interprétation des images diffère de la mienne. A l'image de *la rue*, un apprenant a associé la lexie, *une ville* (ce qui est également pertinent)

Des élèves qui associent correctement lexies et images font plus d'erreurs d'orthographe :

- en recopiant: étant moins concentrés avec des mots qu'ils "connaissent" déjà
- sur des mots annexes, des déterminants indéfinis *un/un*e (erreurs de genre), ou déterminant partitif *di** au lieu de *de.*

2. Retour sur le déroulement des séances réalisées

2.1. Écart entre conception et pratique

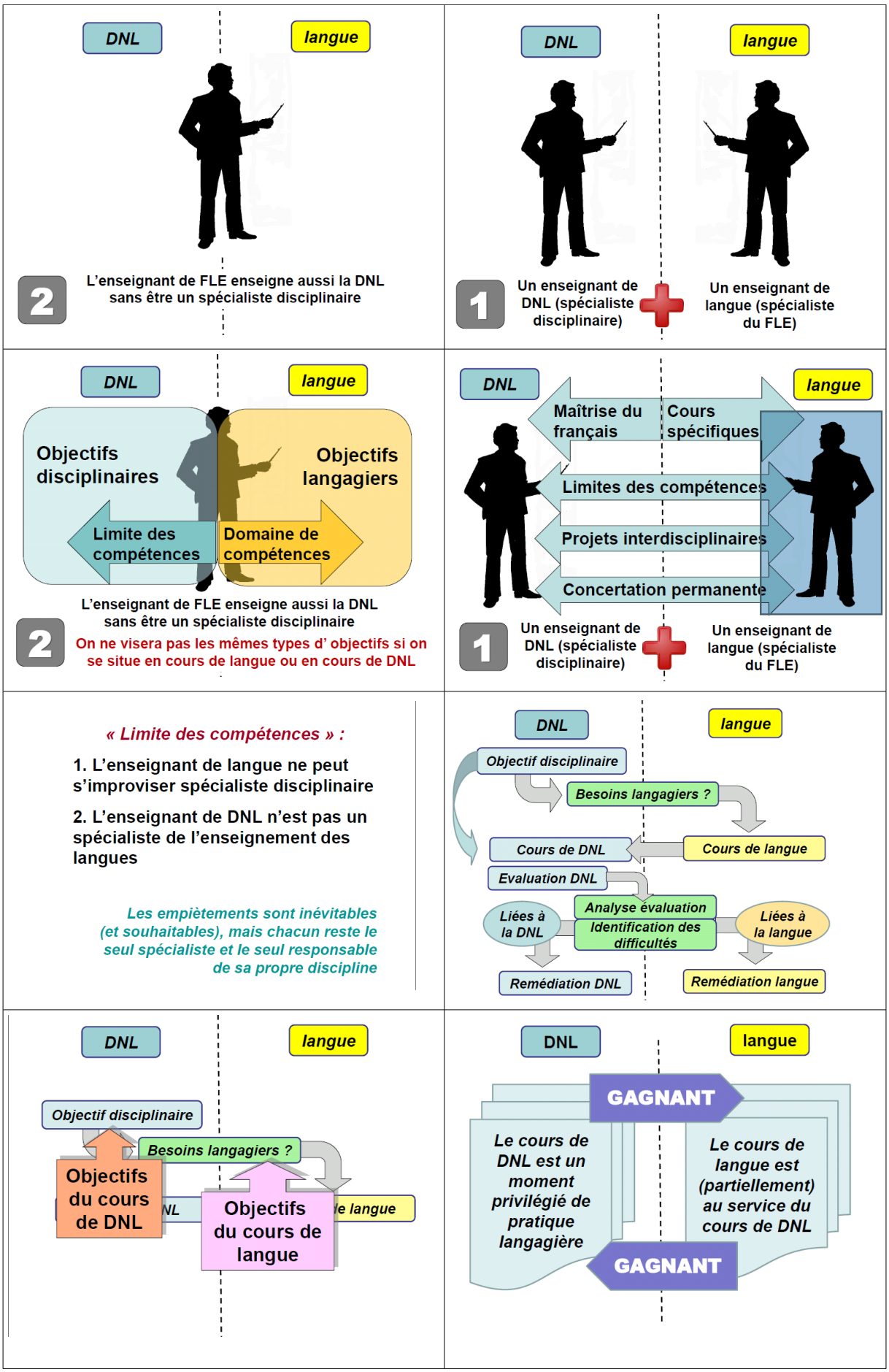
La séquence réalisée a suivi la trame de ma séquence initiale[32], validée par les deux enseignantes avant le stage. Pendant la conception de la séquence, il restait plusieurs inconnues :
- l'intérêt des apprenants pour le thème
- le temps nécessaire aux activités, les acquis antérieurs des apprenants
- la coopération entre élèves, et, entre stagiaire et enseignantes titulaires. L'une d'elles m'a transmis sa progression indiquant des liens avec ma séquence. L'autre enseignante m'a proposé d'amorcer l'apprentissage de la poésie *L'école* avant mon arrivée. J'ai saisi cette proposition de coopération, même si cela biaisait un peu mon pré-test.

Les écarts entre conception initiale et déroulement effectif de la séquence portent sur des choix lexicaux complémentaires, la présentation de la géographie sous forme de diaporama, l'intervention d'un nain de jardin qui aura un rôle de médiateur, et les modalités de correspondance inter-classes. J'ai préparé pour chaque séance des exercices écrits essentiellement les **substantifs** et les **verbes** pour fixer le lexique. J'ai rajouté des exercices sur les **prépositions** très utiles pour les activités de repérage dans le quartier.

2.2. Réactions des enseignantes titulaires

Ma séquence pédagogique intitulée "*Bienvenue dans notre quartier*" a été menée en coopération avec les deux enseignantes titulaires. Elles m'ont laissé la liberté d'expérimenter ma séquence et m'ont proposé de prendre en charge certaines activités entre les séances que je dirigeais. Leur adhésion au projet a été très stimulante. Le projet a évolué en fonction de nos apports respectifs. Ce caractère dynamique et foisonnant du projet est propre à l'approche actionnelle. J'avais recueilli un matériel pédagogique conséquent que j'ai complété d'exercices produits d'une séance à l'autre. J'ai du faire des coupes pour garder le cap sur des objectifs prioritaires. Lesquels choisir? Disciplinaires? Langagiers ? Rapidement, l'interdisciplinarité du projet a induit une répartition du travail entre stagiaire et enseignante titulaire par discipline. Les deux enseignantes ne s'occupant que de la L2, j'étais plus chargée de la DNL (ici, la géographie). Les avantages et les inconvénients d'une telle délégation de compétences entre un enseignant de DNL et un enseignant de langue sont présentées dans le tableau ci-après.[33]

32 Annexe III p. 7
33 ROUX, P. (2014) *L'articulation langue-DNL en contexte d'enseignement bilingue*


DNL
langue
2
L'enseignant de FLE enseigne aussi la DNL sans être un spécialiste disciplinaire
DNL
langue
1
Un enseignant de DNL (spécialiste disciplinaire)
Un enseignant de langue (spécialiste du FLE)
DNL
langue
Objectifs disciplinaires
Objectifs langagiers
Limite des compétences
Domaine de compétences
2
L'enseignant de FLE enseigne aussi la DNL sans être un spécialiste disciplinaire
On ne visera pas les mêmes types d' objectifs si on se situe en cours de langue ou en cours de DNL
DNL
langue
Maîtrise du français
Cours spécifiques
Limites des compétences
Projets interdisciplinaires
Concertation permanente
1
Un enseignant de DNL (spécialiste disciplinaire)
Un enseignant de langue (spécialiste du FLE)
« Limite des compétences » :
1. L'enseignant de langue ne peut s'improviser spécialiste disciplinaire
2. L'enseignant de DNL n'est pas un spécialiste de l'enseignement des langues
Les empiètements sont inévitables (et souhaitables), mais chacun reste le seul spécialiste et le seul responsable de sa propre discipline
DNL
langue
Objectif disciplinaire
Besoins langagiers ?
Cours de DNL
Cours de langue
Evaluation DNL
Analyse évaluation
Identification des difficultés
Liées à la DNL
Liées à la langue
Remédiation DNL
Remédiation langue
DNL
langue
Objectif disciplinaire
Besoins langagiers ?
Objectifs du cours de DNL
Objectifs du cours de langue
DNL
langue
GAGNANT
Le cours de DNL est un moment privilégié de pratique langagière
Le cours de langue est (partiellement) au service du cours de DNL
GAGNANT

C'est le projet interdisciplinaire associant deux enseignants, l'un chargé de la DNL, l'autre de la langue étrangère qui est préconisé car les compétences disciplinaires sont plus solides lorsqu'elles sont travaillées avec deux spécialistes de leur discipline. Chaque discipline, DNL et LE, donne lieu à une évaluation spécifique. A l'origine du projet global se trouve l'objectif disciplinaire de la DNL. Lui-même est transposé en besoins langagiers dans un cours de langue.

Je retiens deux principes :
- Prévoir une vraie séquence de géographie.
- Le lexique de la géographie ne sera pas seulement acquis par imprégnation mais par un enseignement explicite en langue.

2. 3. Réactions des élèves

J'ai proposé des tâches variées aux élèves pour maintenir leur intérêt malgré mon exigence à les amener à maîtriser un vocabulaire précis en géographie. J'ai imaginé que j'étais la principale détentrice du savoir dans ce domaine et que c'était à moi de transmettre les notions de géographie. Les élèves ont paru intéressés, enthousiastes et concentrés.

a. Dialogue de classe

J'analyse le lexique employé à l'oral dans un dialogue de classe[34] entre élèves et professeur stagiaire.
J'explique aux apprenants l'organisation de la lecture du paysage du quartier qui se déroulera en suivant, pendant la visite de terrain.

Tableau 1: Analyse quantitative	
	nombre de mots
- Paroles du professeur stagiaire	3772
- *Paroles des élèves*	820
Total	**4592**
- (Paroles de la maîtresse)	89
- [Didascalies, contexte de l'échange]	95

34 Annexe IV p. 37

Mon temps de parole est cinq fois supérieur à celui des élèves, pourtant, ce n'est pas un monologue. Il y a un échange. Les élèves suivent mon exposé, me posent des questions et cherchent des réponses. Souvent, leurs réponses sont très courtes.

Si je leur donne trop d'informations d'un coup, je risque de les perdre. Je vérifie régulièrement le maintien de la fonction phatique du langage. Le fait d'obtenir la réponse "oui" est un indicateur suffisant pour que je décide d'enchaîner mon discours. Cependant, les élèves ne suivent pas tous de manière identique. Je multiplie les stratégies pour capter leur attention et vérifier qu'ils me comprennent (peut-être pas mot à mot) mais au moins qu'ils comprennent le sens global du projet. Je désigne des éléments visuels (cartes, photographie, objets) en même temps que je leur parle pour faciliter leur compréhension.

A plusieurs reprises, j'ai raccroché leur intérêt en faisant intervenir, des objets un peu "spectaculaires" : une maquette du quartier que j'ai fabriquée et un nain de jardin. L'arrivée à l'improviste du nain en cours a suscité une vive émotion. Gustave, son prénom, a été mémorisé par l'ensemble de la classe. Les élèves m'ont fait répéter le prénom.

J'ai en tête une liste de mots à aborder avec les élèves. En même temps, je cherche en les interrogeant à les impliquer dans la tâche, à leur permettre de réinvestir leur vocabulaire et à identifier celui qu'ils ont déjà acquis. Pour organiser la sortie, je donne beaucoup d'informations. Les élèvent restent attentifs et participent. L'échange dure trente minutes. Ils tentent de retrouver des mots pour me répondre : des mots abordés dans les séances précédentes ou bien qu'ils essaient de construire, en direct, par dérivation. Les interactions au sein du groupe les stimulent. Ils se montrent créatifs et proposent des néologismes en ajoutant des suffixes aux racines des mots qu'ils commencent à assimiler. Pour les métiers : le néologisme "*maisonnier**" pour désigner celui qui construit des villes, ou encore les mots "*quartier**" ou "*cartophile**" pour "*celui qui fait des carte*s". Je rejoins ici l'avis de Leeman soulignant la difficulté à anticiper des régularités dans les procédés de dérivation. (2005 : 91)

b. Classement du lexique du dialogue

Le *Tableau 2* regroupe des lexies, extraites du dialogue entre élèves et professeur stagiaire, qui correspondent à mes stratégies d'enseignement : aller du concret vers l'abstrait, réactiver le lexique appris dans les séances précédentes et le catégoriser selon une typologie spatiale. (voir légende ci-dessous)

CLASSEMENT DU LEXIQUE	STYLE DE POLICE DES LEXIES
lexie au programme de géographie	**paysages ruraux**
lexie présente dans la poésie[35]	école
lexie présente dans la légende de cartes	service
lexie désignant un métier	urbaniste

Tableau 2 : Analyse quantitative et qualitative		
LEXIES	**Nombre d'occurrences de l'unité lexicale**	
PRISE DE PAROLE	**DU PROFESSEUR STAGIAIRE**	**DES ELEVES**
paysages ruraux		
campagne	1	
paysages urbains	1	
ville	6	
urbaniste	1	2
paysages périurbains		
paysage	4	
paysagiste	1	1
pays	1	
centre-ville		
centre	1 centre commercial	

35 Charpentreau, *L'école*

quartier	32	6
lotissement		
équipements		
service	2	
servir	5	
école	7	5
activité	6	1
commerce	6	
commercial	1	1
magasin	2	1
supermarché		1
habiter	2	1
habitat	3	
bâtiment	12	1
maison	7	2
architecte	3	3
architecture		1
immeuble	6	2
tour	2	1
barre	1	**1**
bloc	1	**1**
géographie	2	1
géo	2	1
géographe	3	1
graphie	1	
terre	7	
monde	1	3
plan	29	5
carte	8	1
cartographe	3	2
dessin	3	4
dessine	1	2
ont dessiné	1	
dessiner	1	1
dessinateur	1	1
dessinatrice		1

écrire	1	
écrivain		1
décrire	3	
poète	1	3
poésie	3	
métier	9	
photo	25	3
photographe	1	1
globe		1
maquette	10	
légende	2	1
circulation	7	1
circuler	2	
voie	6	
rue	4	4
allée	5	
aller	5	2
route	2	
boulevard	5	1
avenue	4	1
marcher	3	2
pied	1	2
piétonne	5	
piéton		1
trajet	4	1
chemin	2	
guide	6	
guider	3	2
place	3	7
placer	1	2
espace	18	1
(dont) **espace vert**	17	1
jardin	4	2
parc	4	
planté	2	1
endroit	9	

PRÉPOSITIONS (OU ADVERBES)		
après	15	
dans	25	4
sur	28	3
autour de	3	
là	20	
RÉPONSES À DES INTERROGATIONS FERMÉES DICHOTOMIQUES		
d'accord	38	1
oui	33	33
ouais		3
non	14	3
ADVERBE		
bien	20	
PRONOMS INTERROGATIFS		
comment	9	2
qu'est-ce	18	
quoi	23	4
voilà	15	
ça	50	7
chose	20	
par exemple	21	
c'est	62	8
il est	5	1
je suis	3	
il y a / y a	37	4
il va y avoir	8	
va	61	12
montre/ montrer	11	2
s'appelle	9	1
représente/ représenter	8	
trouve/ trouver	5	1
fait/faire	54	5
dire	23	ça veut dire 4
pris/ prendre	22	2
travail / travailler	13	2

CONNECTEURS LOGIQUES		
donc	60	
alors	27	
si jamais	12	
PONCTUATION		
?	126	50
!	6	32
.	280	130
EXCLAMATIONS : ONOMATOPEES		
Ah!	1	14
oh! / Waouh!		3

Néologismes créés par les élèves
guidateur
maisonnier
urbanistation
cartiste
cartophile
quartier / cartier*
poéseur
poéseurteur

Dans mon classement quantitatif des mots, je ne me suis pas limitée aux substantifs et verbes du lexique de géographie. Voici mes remarques :

- La ponctuation renseigne sur la syntaxe avec plus de phrases déclaratives ; c'est surtout moi qui produit des phrases interrogatives, mais les apprenants aussi. Ils réagissent à mes propos avec des phrases exclamatives et des onomatopées.

- Le lexique des consignes est en voie d'acquisition : plan, carte, dessin, globe, photo

- Les substantifs de personnes sont facilement retenus : architecte, urbaniste, géographe, écrivain, poète

II. Interprétation des résultats : objectifs initiaux et objectifs atteints

L'objectif d'ancrer un lexique géographique est-il atteint?

Ma séquence initiale a fait l'objet d'une appropriation différente dans chaque classe au cours de la réalisation de la tâche finale. Leurs œuvres ont repris le titre "Bienvenue dans notre quartier" : invitation à faire découvrir un territoire.Une classe a développé le projet de réécriture des poésies en créant un livret (activité de production écrite et orale), l'autre, les activités de repérage géographique en créant un jeu de piste (production orale).

1. Tâche finale 1 : jeu de piste

Les élèves de l'école Gaston Phoebus ont participé à l'enregistrement d'un jeu de piste conçu par leur enseignante intitulé *Bienvenue dans notre quartier! Laissez-vous vous guider.* [36]
J'analyse cette production pour évaluer le vocabulaire actif de géographie des élèves en fin de séquence.

1.1. Production orale

La production orale des EAA est de bonne qualité. Les élèves sont dynamiques, concentrés. Ils s'attachent à formuler un message clair pour nous guider dans leur quartier. Il y a 8 erreurs seulement sur 842 mots : erreurs de prononciation ou mots incompréhensibles
L'enregistrement témoigne des bonnes capacités de lecture à voix haute des élève, tant pour le déchiffrage de l'écrit, que pour l'intonation du message. Même les noms de rue sont prononcés de manière distincte. La coopération du groupe-classe a permis d'améliorer le débit de parole et la prosodie de l'ensemble de élèves.

36 Annexe VI. 2. transcription de l'enregistrement du jeu de piste p. 52

1.2. Classement du lexique

a. Lexies au programme de géographie

On peut considérer, comme faisant partie du vocabulaire actif des apprenants, les lexies employées spontanément dans l'enregistrement du Cédérom.
- Seulement deux lexies inscrites au programme de géographie sont réemployées dans cette production orale : *quartier* et *centre-ville.*
- Certains lexies de la liste du programme n'ont pas été réemployées : *urbain* et *péri-urbain, équipement.*
- Au lieu du mot *équipement*, le mot *service* apparaît, car lorsque j'ai abordé la notion d'*équipement public*, j'ai utilisé le mot *service*.

b. Lexies de description des lieux

A l'échelle du groupe, les objectifs en géographie de se repérer dans un environnement urbain proche et de le décrire sont atteints ainsi que celui d'appropriation en L2 d'un vocabulaire portant sur la lecture du paysage d'un quartier.
Les apprenants ont utilisé **vocabulaire précis** pour **décrire des lieux géographiques**. La plupart des mots réinvestis dans cette production figuraient dans les documents cartographiques réalisés avec les élèves pour préparer la sortie dans le quartier, pendant la visite et pour sa restitution.

2. Tâche finale 2 : carnet de poésies

2.1. Productions écrite et orale

Une classe a réalisé un carnet de poésies avec un abécédaire du quartier et la réécriture des deux poèmes. Ce document témoigne d'une appropriation par les EAA du dispositif pédagogique que j'ai imaginé. A côté du titre de séquence *Bienvenue dans mon quartier*, figurent de

bulles de bande dessinée manuscrites avec le mot *Bienvenue* traduit en langue maternelle par chaque apprenant. L'objectif social de manifester un bon accueil aux EAA parait atteint.

2.2. Classement du lexique employé à l'écrit

Les lexies au programme de géographie sont-elles réinvesties dans le carnet de poésies ?

Tableau : **Rencontres fortuites des lexies de géographie inscrites au programme relevées dans le carnet de poésie (productions d'élèves de l'École Les quatre coins du monde)**			
Lexies de géographie inscrites dans les *Progressions du CE2*	Abécédaire	Réécriture du poème *L'école*	Réécriture du poème *Il s'en passe des choses dans mon quartier*
paysages ruraux			
paysages urbains	urbain		
paysages périurbains			
centre-ville	centre de loisirs centre social		
quartier	quartier	quartier	quartier
lotissement		lotissement	lotissement
équipements	services		

- Trois lexies, *paysages ruraux, paysages urbains, paysages périurbains* ne sont pas acquises car elles se réfèrent à des concepts géographiques non maîtrisés par les apprenants. L'exercice littéraire n'a pas orienté l'élève vers une nomenclature géographique.

- L'adjectif *urbain* apparaît : un travail sur les notions contraires permettrait l'appropriation des lexies *rural* et *périurbain.*

- Le mot *équipement* est absent. En écrivant au tableau les légendes de plans, j'ai utilisé *service* au lieu du mot *équipement.* Un travail sur les synonymes permettrait l'appropriation de la lexie *équipement*, puisque le concept géographique semble compris.

III. Limites de la validité de l'expérimentation et perspectives d'améliorations

1. Faire construire à un apprenant des connaissances en géographie, discipline nouvelle

1.1. L'initiative du projet

La pédagogie de projet permet « l'activité spontanée et coordonnée d'un groupe d'élèves s'adonnant méthodiquement à l'exécution d'un travail formant une globalité et choisi librement par les enfants : ils ont ainsi la possibilité d'élaborer un projet en commun et de l'exécuter en se partageant la tâche. »[37]

Pendant mon stage, ce ne sont pas les élèves qui ont conçu le projet mais moi, en premier lieu, puis, les enseignantes titulaires qui l'ont poursuivi pour la tâche finale. Pour impliquer davantage les apprenants, il faudrait qu'ils soient à l'initiative du projet. Cela supposerait qu'ils aient identifié leurs besoins linguistiques et disciplinaires.

L'appropriation du projet par les élèves est difficile à évaluer. Aurait-il été réaliste de les solliciter individuellement en début de séquence pour établir s'ils avaient identifié leurs besoins langagiers pour décrire leur cadre de vie et définir leurs objectifs en géographie?
Cela m'a paru impossible à réaliser dans une DNL inconnue.
J'ai considéré que c'était à moi de leur transmettre un "savoir savant" en géographie par différentes approches du paysage, puisqu'ils débutaient dans cette discipline.

2. Conséquences de la consigne de la tâche finale

L'objectif de la tâche finale en perspective actionnelle doit faire l'objet d'une formulation explicite. L'enseignant doit-il programmer dans le détail son déroulement?

37 AVANZINI, G. cité par RAYNAL, F. p. 268

2.1. Consigne fermée

Version Originale, méthode actionnelle de FLE, explicite les compétences langagières visées au cours d'une séquence thématique sur le quartier.

ANNEXE

3

Mon quartier est un monde

À la fin de cette unité, nous serons capables de décrire notre quartier idéal.

Pour cela, nous allons apprendre à :
- décrire et qualifier une ville ou un quartier
- localiser
- exprimer la quantité

Nous allons utiliser :
- le présent du verbe **vivre**
- **il y a / il n'y a pas**
- les articles définis
- les prépositions de lieu
- les adjectifs qualificatifs

Nous allons travailler les points de phonétique suivants :
- l'intonation en français
- l'opposition [e] / [ə] dans **le / les**

38 | trente-huit

Version Originale 1, Unité 3, Difusion, 2009

Charcuterie Josse

RESTAURANT DAME TARTINE

15 rue des Fleurs • 75018 Paris
ouvert tous les jours à partir de midi

BARBARA BUI
MODE FEMME
www.barbarabui.vo

a. Avantages

Une consigne fermée permet :

- d'identifier une cohérence dans l'acquisition de compétences.
- de montrer l'imbrication entre savoirs, savoirs pratiques et usages de la vie quotidienne.

- de responsabiliser l'apprenant face à son apprentissage.

b. Inconvénients

Le métalangage grammatical n'est pas toujours accessible à des EAA .

2.2. Consigne ouverte

a. Laisser libre cours

Quelle conséquence a la consigne de la tâche finale sur l'appropriation individuelle ou collective d'un projet mené en perspective actionnelle? Faut-il laisser libre cours à la classe pour l'interpréter, ou bien, élaborer, dès le début, un scénario précis?

Les deux enseignantes ont clairement identifié les finalités et les objectifs du projet en proposant chacune une tâche finale différente, ce que permettait le caractère ouvert du titre *Bienvenue dans notre quartier* que j'avais proposé. La liberté d'initiative a incité chaque classe à créer deux œuvres finales originales ménageant ainsi une surprise pendant la présentation finale dans l'autre classe. Ces œuvres interactives ont permis des activités variées d'apprentissage de la langue autant en phase de création que de présentation. La production orale enregistrée par une classe pour décrire le trajet de leur visite, a entraîné une activité de compréhension orale dans l'autre. La production écrite du carnet de poésies de l'une, a permis une activité de compréhension écrite, dans l'autre.

b. Confusion tâche et objectif

Le carnet de poésies et le jeu de piste sont des résultats qui attestent d'une performance lexicale momentanée en lien avec la description d'un lieu obtenue grâce à la perspective actionnelle et à la pratique coopérative développées pendant ma séquence.

Meirieu porte un regard critique sur la coopération en classe :
- « la confusion entre "tâche" (ce que doit "produire" le groupe) et "l'objectif" (ce que chaque membre du groupe doit apprendre à faire). »

- « la division du travail [...] comme un moyen de finaliser l'activité collective et, au passage de satisfaire le narcissisme du groupe, de l'éducateur, voire des parents, tous ébahis par un "résultat" où presque personne n'a rien appris mais ou le "produit" validait, en quelque sorte, la pédagogie mise en oeuvre. »

3. Prise en charge de l'apprentissage par les apprenants

3.1. Des élèves auteurs

Des documents, dont les élèves sont les auteurs, sont-ils des documents authentiques exploitables à des fins pédagogiques ?
Concernant le jeu de piste, on peut répondre affirmativement car la finalité ludique est bien ancrée dans le réel et la qualité du document suffisante. Le débit de parole des élèves est rapide et s'approche sensiblement de celle de locuteur natif. C'est un document sonore exploitable pour une activité de compréhension orale proposée à des apprenants. La règle du jeu est claire. Cela a amusé les élèves de retrouver la visite effectuée dans l'autre quartier et de venir, coller chaque photographie correspondant à une étape de ce parcours en suivant la description et les consignes données à l'oral dans le Cédérom enregistré par l'autre classe.

3.2. Du statut d'apprenant à celui d'enseignant

a. Élève ou apprenant?

En FLSco, l'enseignant répond à l'urgence. Pour atteindre mon objectif de développer la compétence lexicale, j'ai hésité entre deux stratégies pédagogiques : enseignement ou apprentissage ? Faire construire les connaissances par les apprenants eux-mêmes ou bien leur fournir un "kit de survie" en géographie, en espérant leur faire assimiler les lexies au programme ?
Dans la première stratégie, l'EAA endosse le rôle d'apprenant : il accepte d'être responsable et acteur de son apprentissage ; éventuellement aussi, d'apprendre par le tâtonnement expérimental. Cela nécessite qu'il soit en confiance.
La deuxième implique que l'enseignant vérifie constamment que l'élève le suit. Par des évaluations, il permet à ce dernier de réinvestir et de s'approprier le savoir.

Le contexte FLSco, implique une posture particulière pour l'élève allophone. « L'élève doit apprendre le métier d'élève français et s'y conformer afin de réussir sa scolarité. Certains devront laisser leurs représentations d'une école délivrant une accumulation de savoirs pour devenir acteurs de leur apprentissage, mener une réflexion ayant comme finalité la compréhension des processus et non pas la pure reproduction. » (Frisa 2014 : 45)

b. Séance de rétroaction

Comme piste d'amélioration de la séquence pour permettre aux élèves de réinvestir le lexique spécialisé, j'ajouterais une séance supplémentaire, différée de quelques semaines, avec un jeu de rôle.

CONSIGNE :

Le nain Gustave revient pour faire une demande à la classe :

« - Bonjour à tous. J'ai raconté à mes frères ma visite du quartier de l'école avec vous. Ils m'ont posé beaucoup de questions. Alors maintenant, ils veulent aussi apprendre à faire la matière qu'on a fait ensemble. Vous vous souvenez ? C'était quoi ? La géo,... la géo, je crois? la géo, métrie?
Mes frères me demandent de leur faire un cours. Pouvez-vous m'aider à leur faire comprendre cette matière ?
- Nous allons faire plusieurs équipes.
- Chaque équipe proposera un jeu de rôle.
- Les autres équipes seront spectatrices et évalueront leurs camarades. »

Le barème de l'évaluation serait élaboré par la classe en début de séance.

«La classe est l'espace-temps où chaque élève **apprend à apprendre, seul et avec les autres, en pleine conscience**, et plus du tout, [...] le lieu où l'on apprend à répéter la bonne réponse conforme ou exécuter un exercice non relié à des apprentissages personnels. » (Staquet 2019 : 15)
Dans le contexte FLSco, une phase de métacognition est fondamentale.

IV. Discussion critique entre fondement théorique et mise en pratique de la séquence

La lecture de paysage d'un quartier menée en coopération entre deux UPEAA favorise-t-elle l'apprentissage d'un lexique géographique en FLSco?

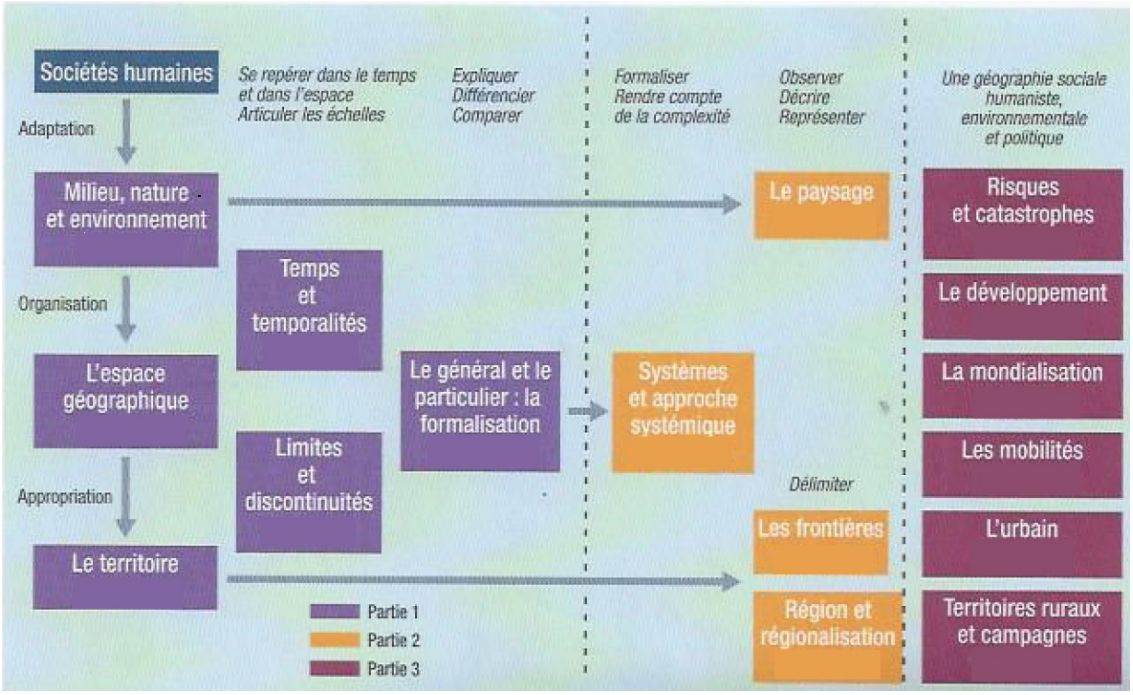
1. Appropriation d'un territoire, apprentissage d'un lexique géographique

1.1. Lieu et lexies

a. Territoire : le quartier

Les EAA ont progressé dans leur appropriation d'un territoire. Ils savent se repérer dans le quartier de leur école et l'ont comparé à un autre de la ville. **Seront-ils autonomes pour suivre un cours de géographie en classe ordinaire ?** Si le cours de géographie relève de la pédagogie traditionnelle, son rôle d'élève sera d'assimiler une somme de connaissances en suivant des cours magistraux. Ma séquence aura contribué à créer un horizon d'attente en géographie (méthodes et lexique). Par la lecture du paysage d'un quartier urbain, les EAA ont catégorisé des lexies fréquentes en géographie.

b. L'apprenant : observateur et acteur de l'espace géographique



(Ruel 2010 : 9)

Le tableau ci-dessus propose une organisation didactique du « questionnement géographique qui associe les concepts qui sous-tendent les paradigmes disciplinaires (espace, territoire, milieu) et des notions générales. » (Ruel 2010 : 8)

La géographie contemporaine traite de l'espace mais pas seulement en « tant qu'étendue physique matérielle [...] Elle utilise l'espace pour expliquer les sociétés ». Elle étudie la « spatialité » des faits sociaux. (2010 : 9)

L'EAA doit prendre conscience de son rôle déterminant d'observateur de l'espace géographique car : « l'espace n'existe qu'en référence à un sujet, que par la perception de celui qui l'habite.» (Moles). L'ouvrage *Psychosociologie de l'espace* est une étude de « la façon dont l'individu appréhende, c'est à dire pense, catégorise, comprend l'espace et son contenu. » car « l'*espace pur* n'a pas d'existence ; l'espace n'existe que par la référence *à un sujet,* un groupe, un contenu, un point de vue, etc » (Moles : 11)

Le **sujet percevant** occupe une place **essentielle** dans les notions de **territoire**, de **paysage** et de **quartier** correspondant aux **lieux** abordés dans ma séquence.

Je relie les postures d'élève ou d'apprenant aux deux modes fondamentaux de perception de l'espace distingués par Moles (12)
- l'**observateur extérieur** dans la **philosophie cartésienne** correspondrait à **l'élè**ve
- l'**individu en situation** dans la **philosophie de la centralité** correspondrait à **l'apprenant**

1.2. Difficultés pour évaluer le lexique de spécialité acquis

a. Emploi disciplinaire du lexique spécialisé

Le lexique spécialisé s'emploie rarement en dehors de sa discipline de référence.

Brunner indique différents sens du « discipline »
- A l'origine le mot discipline désignait un petit fouet servant à la flagellation. Selon Morin, on peut, « dans son sens dégradé » voir aujourd'hui en la discipline « un moyen de flageller celui qui s'aventure dans le domaine des idées que le spécialiste considère comme sa propriété »
- La discipline, c'est l'apprentissage de quelque chose sous la direction d'un maître qui impose, [...] l'apprentissage [par des] « contrainte(s) d'apprentissage ».) Il s'agit donc au départ d'une forme d'enseignement.
- Il y a un glissement de sens de « discipline » vers « contenu disciplinaire ». (2014 : 28)

b. Évaluation du vocabulaire actif

J'ai choisi d'évaluer le vocabulaire actif des apprenants. J'ai constaté que les performances des apprenants sont bonnes dans les exercices lexicaux réalisés au cours de chaque séance.
Reboul critique le behaviorisme : « La performance du perroquet ne témoigne d'aucune compétence linguistique. [...] Une performance témoigne d'une compétence quand elle est conforme à un code, imprévisible, libre, cohérente avec les autres et adaptée à la situation). (2016 : 187)

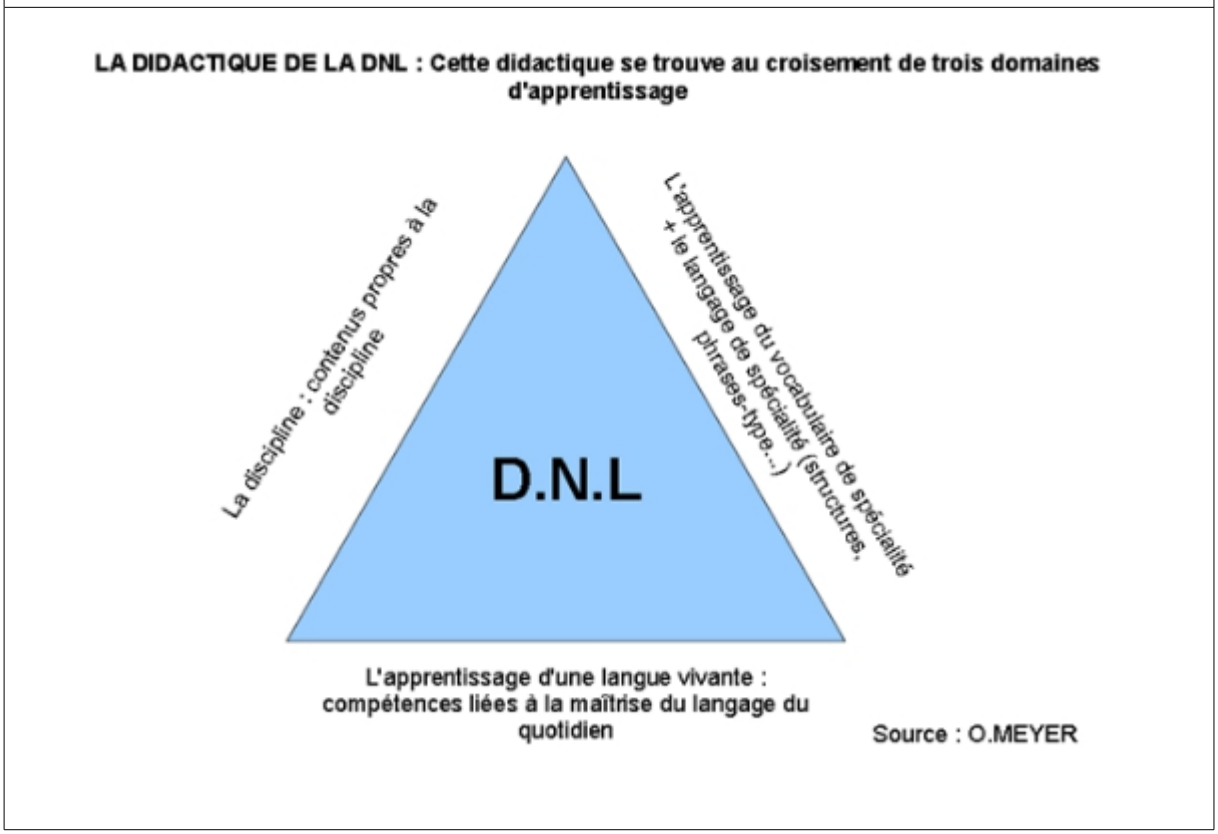
Mon évaluation du lexique acquis pendant la séquence porte sur des "rencontres fortuites" extraites de discours spontanés. Elle révèle essentiellement le vocabulaire actif du langage quotidien réinvesti par les apprenants, dont la maîtrise était une étape préalable à la maîtrise du

lexique spécialisé de la DNL. Cela ne signifie pas nécessairement qu'aucune lexie spécialisée n'a intégré le vocabulaire passif de l'apprenant.

c. Triangle didactique d'une DNL en FLSco

Les trois pôles interdisciplinaires en jeu dans l'apprentissage d'une DNL par des apprenants sont schématisés ci-dessous.

Le modèle en triangle de O. MEYER



2. Séquence à l'interface entre trois champs du français : FLE, FLSco et FLM

2.1. Pour une didactique réaliste en FLSco

A l'interface de trois champs du français, FLE, FLSco et FLM, mon stage m'a permis des cerner des caractères implicites à leurs pratiques pédagogiques. J'ai pris conscience de certains

réflexes, comme mon emploi fréquent des termes *élève* en didactique du FLM et d'*apprenant* en FLE. En FLSco, la posture de l'EAA m'a souvent questionnée, est-il *élève* ou *apprenant*?
Le FLSco est une forme de FOS[38] qui vise à enseigner à des non-francophones un français facteur d'insertion dans un cursus scolaire ordinaire.
En faveur d'une "didactique réaliste", Verdelhan-Bourgade revendique l'éclectisme dans les méthodologies utilisées pour l'enseignement du FLSco.

2.2. Modalités d'apprentissage

Comment améliorer l'attention des apprenants ?
Les apprenants s'investissent dans leur apprentissage s'ils y trouvent du sens. La pédagogie de projet est parfois nommée « pédagogie du centre d'intérêt». Elle est jugée chronophage.

Tableau comparatif : modalités d'apprentissage en pédagogie traditionnelle ou de projet. (Raynal 2007 : 268)

Une PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE envisage essentiellement :	PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	Une pédagogie intégrant la DÉMARCHE DE PROJET veut aussi et surtout :
• Assimilation. • Intégration (personnalisation du modèle).	INTENTIONS PÉDAGOGIQUES	• Autonomie, • Responsabilité, • Initiative, • Activité.
• Somme de connaissances • Référence aux diplômes	CONTENUS	• Diversité et structuration des connaissances, • Raisonnement, esprit critique, • Capacité et compétences.
• Cours magistraux, • Exercices d'application.	MÉTHODES	• Pédagogie différenciée, • Centration sur l'élève, prise en compte des potentialités, • Exercices motivants suscitant intérêt, activité et créativité.
• Conventions règlements • Discipline, sanctions.	INSTITUTIONS	• Contrat, • Autonomie, participation, • Évaluation formative.
• Enseignant dogmatique, • Soumission de l'élève.	ATTITUDES RELATION	• Coopération, • Participation aux contenus et aux méthodes.

• **Charpentier J., Collin B., Scheurer E.,** 1993, d'après un document du CRDP de Montpellier, 1991 (voir note 4).

38 français sur objectifs spécifiques

Les disciplines scolaires en FLM relèvent souvent de la pédagogie traditionnelle. Le FLE intègre plus fréquemment la démarche de projet.
« D'un point de vue épistémologique [la démarche de projet dans l'action éducative] souligne le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet. » (Charpentier J. cité par Raynal 2007 : 268)

2.3. Apprendre à apprendre

Il faut entendre un terme plusieurs fois pour l'intégrer à son vocabulaire actif.
« Apprendre en se remémorant et en mémorisant » fait partie des *Modalités d'apprentissage à la maternelle 2015* en FLM. Elle aide aussi à fixer le lexique d'apprenants d'une LE car « acquérir le vocabulaire, c'est le mémoriser ».
Rapidement, l'EAA devra dépasser le "niveau de survie" défini par le CECRL pour s'adapter aux pratiques de la pédagogie traditionnelle des disciplines scolaires en FLM et en percevoir les enjeux par lui-même. Sa capacité d'**apprendre à apprendre** sera un atout.
Pour atteindre un tel objectif, les théories d'enseignement/apprentissage les plus adaptées semblent être le constructivisme et le socio-constructivisme.
Le rôle de l'enseignant devient celui de « médiateur » en utilisant la « métacognition » (Valzan 2003 : 94)

CONCLUSION

L'apprentissage de la géographie et l'apprentissage en langue étrangère ont-ils des points communs pour mutualiser ces deux approches?

L'appropriation lexicale de spécialité nécessite en effort de mémorisation important pour des EAA. Prenant le thème « habiter la ville », au programme de l'école élémentaire en CE2, ma séquence pédagogique associe la perspective actionnelle et la coopération entre deux UPEAA. Ce dispositif permet une mise en discours du lexique à acquérir. Les apprenants ont participé à des activités de médiation de l'approche spatiale de la géographie. Ils avaient pour mission de représenter leur quartier pour le faire découvrir à une UPEAA située dans un autre quartier de la ville et de servir de guides. Valorisés par le statut d'« experts[39] de leur quartier », les EAA ont effectué avec soin les relevés de terrain et diverses descriptions ou représentations nécessaires au projet.

En fin de séquence, il apparaît que l'apprentissage d'une langue étrangère et la découverte de nouveaux lieux de vie se complètent en s'étayant. L'expérience vécue par les élèves, en mobilisant à la fois leurs sens et leur affect est irremplaçable. Elle leur permet de se remémorer le contexte d'apprentissage de certains contenus sémantiques explicités lors de la visite du quartier. A elle seule, une sortie scolaire ne suffirait peut-être pas à présenter et faire comprendre à des apprenants des mots ou des unités lexicales que l'on souhaite leur faire acquérir en contexte, puisque le lexique n'est pas uniquement référentiel. De plus, les mots et concepts n'ont pas toujours d'équivalent d'une langue à l'autre. Toutefois, la lecture du paysage d'un espace vécu est efficace pour mémoriser un lexique relatif à description d'un quartier. Certains apprenants montrent qu'ils ont saisi des concepts géographiques en répondant en classe à mes questions et en utilisant des lexies de spécialité.

Aborder un lexique disciplinaire en géographie auquel les élèves des UPPEA étaient peu exposés en perspective actionnelle a été apprécié des enseignantes et des élèves. L'une d'elle m'avait indiqué, pendant notre première rencontre, que la géographie n'était pas une discipline qu'elle traitait en priorité, et que certains élèves n'en avait jamais fait. Rendre les élèves actifs pendant les reportages les a motivés. La principale difficulté était la gestion des groupes et du temps pour réaliser ces multiples petites activités (plans, photographies, herbier, entretiens,

39 Ma démarche s'inspire du projet « Comparons nos langues » dans laquelle des élèves allophones sont considérés comme experts de leur langue L1

etc.). Un élève évoque que dans le questionnaire de satisfaction, sa déception de ne pas avoir « parlé dans l'enregistreur ».

Les élèves ont adhéré au projet. Écrire une lettre pour poser des questions sur le quartier de l'autre UPEAA, les a rendus attentifs pendant la visite de leur propre quartier puis, curieux de connaître les réponses de leurs collègues pendant la séance de restitution.

Ma séquence a été courte. Le lexique de spécialité découvert doit être réinvesti pour l'ancrer durablement. L'affichage en classe permet de garder des traces des acquisitions lexicales. « Le mur des mots » réalisé au moyen d'étiquettes créées par les élèves eux-mêmes, ou un « placard des mots » où l'on classe ces mots selon leur nature grammaticale en sont des exemples. Il est conseillé de varier les activités. « Être enseignant, c'est être patient : il faut du temps pour mémoriser à long terme » et pour induire des phénomènes de consolidation des connaissances lexicales. (Lhuissier 2012)

(Nombre de mots : 19752)

BIBLIOGRAPHIE

1. Bibliographie alphabétique 2
2. Sites consultés.....4

1. Bibliographie alphabétique

AUDOUIN, L. (2012) *Génial! mon école part en classe découverte.* Les P'tits Bérets

BERTRAND, D., VIALA, A., VIGNER, G. (2000) *Le français langue seconde*, Collège repères, Paris : CNDP

BONCOURT, M. & MAZURIE, C. (2018) (dir) *Dictionnaire de la pédagogie Freinet.* Paris : ESF Sciences humaines

BOULTON, A.1998. *L'acquisition du lexique en langue étrangère*. Actes du 26ème Congrès de L'UPLEGESS, [en ligne] Repéré à : hal-00114355, version 1- 16 Nov 2006. p. 1

BRIET, C. (2008) *J'habite le français.* Film documentaire, Chiloé productions

BRUNNER, S. (2014) *Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : Conception de séquences didactiques interdisciplinaires*, Mémoire de master 2 Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère, Université Stendhal 3 Grenoble

BEUCHER, S. & REGHEZZA, M. (2017 : 7) *La géographie : pourquoi? comment?* Paris : Hatier

CHARPENTREAU, J. (1976) *L'école.* Recueil de poèmes, *La Ville enchantée.* Paris : L'école

CHENG, F. (2001) *Et le souffle devient signe.* Paris : L'Iconoclaste

CICUREL, F.(1988) « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 72.

CONSIDÈRE, S. , GRISELIN, M. et SAVOYE, F. (1996) *La classe paysage : découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rura*l. Paris : Armand Colin

COURTILLON, J. (1989) *Lexique et apprentissage de la langue.* Le français dans le monde. Août-septembre 1989 : 146-153. Paris : EDICEF.

CROGUENNEC-GALAND, N. (2009) *La classe au bout du voyage : le quotidien de jeunes migrants raconté par leur professeur.* L'Harmattan

CUQ, J.P. (2003) *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde.* Paris :

CLE International

CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2017) *Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde.* PUG : Presses universitaires de Grenoble

FRISA, J. M. (2014) *Accueillir un élèves allophone à l'école élémentaire*, Canopé - CRDP de l'académie de Besançon

FOISSY, G. (1997) *Il s'en passe des choses dans ma cité* in La Ville des poètes, Jacques Charpentreau, coll. « Fleurs d'encre », Le Livre de Poche Jeunesse

INGLADA, S. (2013) *Le français langue seconde - langue de scolarisation*, *sélection bibliographique.* Sèvres : CRID, CIEP

LEEMAN, D. (2005) *Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique.* Armand Colin, Le Français aujourd'hui n° 148

LEVY, J. (2013) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.* Paris : Belin

LIEURY, A., VAN ACKER, P., CLEVEDE, M. & DURAND, P. (1992) « Les Facteurs de la réussite scolaire : raisonnement ou mémoire sémantique ?, 2e année d'une étude longitudinale en cycle secondaire (5e) », Psychologie et psychométrie

MARTINET, A.(1960) Éléments *de linguistique générale,* A. Colin

MOLES, A. **(**2002) *Psychosociologie de l'espace*, L'Harmattan

PARTOUNE, C. *L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage.* Communication présentée lors des **Journées nationales d'Études de Didactique de l'Histoire et de la Géographie** à Caen, les 19 et 20 octobre 2004

PELLEGRINI, I. (2010) *Marie de Paris.* Paris : abcmelody, Collection *Viens voir ma ville*

PRINCE, P. (1999), *L'apprentissage lexical en deuxième langue : des réseaux évolutifs.* GERAS, Université Victor-Segalen Bordeaux 2

RAYNAL, F. (2007) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF

REY, M. (2017) *Quand le sommeil nous éveille*, edi8

ROBERT, J.P. & ROSEN, E. (2010) *Dictionnaire pratique du CECR*, Editions Ophrys

REBOUL, O. (2016) *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF

RUEL, V. (2010) « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue », 3er. Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo

SCHEIDECKER, C. (2011) *Mémorisation du lexique, apport des neurosciences cognitives,* Mémoire de Master 1 Recherche, spécialité FLE-FLM, dir. Cavalla, C.

TAGLIANTE, C. (2005) *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris : CLE International

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2008) *Entretien avec Michèle Verdelhan- Bourgade | Apprendre une langue qui sert à apprendre.* Fenêtre sur cours, SNUipp

VALZAN, A. (2003) *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage,* Paris : Hachette éducation

VAUGIEN-CHEUNG HOI PING, M. *Le paysage en géographie. Comprendre comment les hommes organisent le monde.* Communication présentée lors des **Journées nationales d'Études de Didactique de l'Histoire et de la Géographie** à Caen, les 19 et 20 octobre 2004

VIGNER, G. (2009) *Le Français Langue Seconde*, Paris : Hachette éducation

2. Sites consultés

Approche didactique du paysage, [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : https://www.usep44.org/files/secteurs/saint-nazaire/2015/APPROCHE_DIDACTIQUE_DU_PAYSAGE.pdf

BOULTON, A. (1998) *L'acquisition du lexique en langue étrangère*. Actes du 26ème Congrès de L'UPLEGESS, [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : hal-00114355, version 1- 16 Nov 2006

CAVALLA, C. (2016) *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE,* Synthèse HDR, Consulté le 25 février 2020.

Repéré à : https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01468588/file/Cavalla_Synth%C3%A8se-HDR-2016.pdf

CMLF (2020) Septième Congrès Mondial de Linguistique Française*, Appel à communication* [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : http://cmlf2020.prod.lamp.cnrs.fr/?page_id=85

CONSIDÈRE, S. & LENNE, M.C. (2011) *De la lecture de paysage à la cartographie,* [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : http://www.ac-lille.fr/ia59

EDUSCOL Ressources maternelle (2016) *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*.

Partie II. 1- Lien oral-écrit Lexique et syntaxe. [en ligne] Consulté le 25 février 2020.

Repéré à : https://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html

EDUSCOL : http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequencedecroissante.

html

GD30 Groupe départemental Maîtrise de la langue 30 (2008) *L'apprentissage du vocabulaire*

LAROUSSE [En ligne] repéré à: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enquete/29709

LHUISSIER, V. & GUITTON, P. (2012) *« Vocabulaire au cycle 3 »* [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/vocabulaire_c3/index.php?num=1084

MAROT, J. *L'apprentissage lexical en français langue étrangère* [en ligne] Repéré à : *https://fr.scribd.com/document/189003502/Apprentissage-Lexical-en-FLE*

MEYER, O. Schéma : *Le modèle en triangle de O. MEYER*, Université catholique d'Eichstätt et de Mainz

[en ligne] Consulté le 18 mais 2020. Repéré à :http://www4.ac-nancy-metz.fr/eurodnl/index.php/didactique-et-pedagogie-de-la-dnl

PELLEGRINI, I. (2010) *Marie de Paris.* Paris : abcmelody Collection *Viens voir ma ville* (et son Bonus audio en [en ligne] Consulté le 25 février 2020.

Repéré à : *http://www.abcmelody.com/oeuvres/marie-de-paris-2/*

PIAGET, J. *(1966) La psychologie de l'enfant,* Paris : Presses Univ. de France.

[en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index.php?PRESMODE=1&DOCID=1186

PICOCHE, J. (2011), *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*, Eduscol, Ressources pour l'école primaire [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

ROUX, P. (2014) *L'articulation langue-DNL en contexte d'enseignement bilingue*, CIEP, Extraits du diaporama présenté à Moscou

SPRACKLIN, K. *Pour la compétence lexicale en immersion française : la construction d'une expérimentation réussie* [en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : SHS Web of Conferences 46, 07006 (2018). DOI: 10.1051/shsconf/20184607006

VAN DER LINDEN, E. (2006) « Lexique mental et apprentissage des mots », *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1 (Vol. XI), p. 33-44.

[en ligne] Consulté le 25 février 2020. Repéré à : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-33.html

Université de Pau et des Pays de l'Adour
Master Parcours FLE (2ème année)

La lecture du paysage pour s'approprier une langue, un lieu

« Bienvenue dans notre quartier ! » Deux écoles, deux quartiers » :
Séquence interdisciplinaire en français langue de scolarisation et en géographie pour ancrer un lexique spécialisé

ANNEXES

Master Parcours FLE (2ème année)

présenté par : Nathalie GARINE WICHATITSKY

sous la direction de : Françoise HAPEL

Année 2020

ANNEXES

Table des matières

I. RECUEIL DES DOCUMENTS D'URBANISME, PREPARATION DES DONNEES GEOGRAPHIQUES....2
II. CORPUS ETUDIE EN CLASSE - MATERIEL PEDAGOGIQUE....3
1. Deux poésies....3
2. Un extrait d'album de littérature de jeunesse....4
3. Cartes et plans de villes – Documents d'urbanisme....5
III. PROJET DE SEQUENCE INITIAL PROPOSE AUX ENSEIGNANTES....7
IV. MATERIEL PEDAGOGIQUE ELABORE POUR LA CLASSE....16
1. Diaporama d'initiation à la géographie....16
2. Exercices pour réinvestir le lexique de géographie....18
V. DOCUMENTS PRESENTES A L'AUTRE CLASSE CO-PRODUITS : ELEVES / STAGIAIRE / ENSEIGNANTES TITULAIRES....25
1. Une lettre....25
2. Diaporamas interactifs avec des représentations du quartier par les élèves....27
3. Un jeu de piste (règle du jeu)....29
4. Un carnet de poésies (extraits)....30
VI. TRANSCRIPTION DE PRODUCTIONS ORALES DE CLASSE....36
1. Dialogue entre professeur stagiaire et élèves : préparation de la sortie....36
2. Bienvenue dans notre quartier! Un jeu de piste....51
VII. DOCUMENTS INSTITUTIONNELS, REFERENTIELS....54
1. Extrait du CECRL portant sur le vocabulaire....54
2. CECRL actes de communication liés à la description d'un quartier....55
3. Programme de français et les progressions - Le vocabulaire....56
4. Programme de géographie - Le vocabulaire....57
5. Socle Commun de Compétences et de Références :....58
6. L'étude d'une L2 dans les programmes scolaires :....58
7. Loi de refondation de l'école....59
8. Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés....59
9. Circulaire du 2 /10/2012 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés....61

I. RECUEIL DES DOCUMENTS D'URBANISME, PREPARATION DES DONNEES GEOGRAPHIQUES

Email adressé au responsable du Service SIG de la Ville de Pau

Bonjour Monsieur X,

Je vous ai contacté la semaine dernière au sujet de 2 stages que je vais effectuer dans deux écoles paloises. Je vais y mener des séances de géographie pour comparer les deux quartiers des écoles *Gaston Phoebus* et *Des Quatre coins du Monde* **avec des enfants de 6 à 12 ans**.

J 'aimerais utiliser **des plans à la fois simples et préci**s :

A. Plan de situation au 1/5000

Cela m'intéresserait d'avoir la limite du quartier de l'école Gaston Phoebus (que je ne sais pas nommer) et que soient figurés **quelques repères sur le plan** tels que :
- **monuments** : château de Pau
- **équipements public**s : écoles, médiathèque André Labarrère, médiathèque Trait d'union, hôpital, Centre social, crèche, poste, tribunal, …
- é**quipements sportifs**
- **cours d'eau** : gave de Pau, rivière Ousse
- **places publiques** : place de Verdun
- **parcs et jardins** : Parc en ciel, Parc Lawrence
- **rues**

(un plan où ces repères pourraient être en couleurs + un plan sans couleur, pour les faire colorer par les élèves) ainsi qu'**une échelle métrique** et **le Nord**)

B. Un plan de chaque quartier au 1/2000

avec le nom des rues et les bâtiments échelle 1/2000 ou 1/1000 + vue aérienne (A3 pour les élèves). Pour faire un relevé des bâtiments en fonction de leur usage

C. Une vue rasante pour situer le quartier de l'école *Les quatre coins du monde*

dans son environnement. En auriez-vous au service SIG ? Je cherche l'équivalent à celle de l'*école Gaston Phoebus* et de place de Verdun, ci-jointe.

D. Le scan 1/25000 de Pau

Ces éléments sous forme de fichiers aux formats JPEG, DXF.

Je vous remercie par avance,
Cordialement,

Nathalie Garine
Etudiante à l'UPPA

II. CORPUS ETUDIE EN CLASSE - MATERIEL PEDAGOGIQUE

1. Deux poésies

1. Première poésie	**2. Deuxième poésie**
L'école Dans notre ville il y a Des tours, des maisons par milliers, Du béton, des blocs, des quartiers, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat Tout bas. Dans mon quartier il y a Des boulevards, des avenues, Des places, des ronds-points, des rues, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat Tout bas. Dans notre rue il y a Des autos, des gens qui s'affolent, Un grand magasin, une école, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat Tout bas. Dans cette école il y a Des oiseaux chantant tout le jour Dans les marronniers de la cour. Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat Est là. Jacques CHARPENTREAU, *La Ville enchantée,* L'École, Paris, 1977	**Il s'en passe des choses dans ma cité** Il s'en passe des choses dans ma cité. Il n'y a qu'à regarder. Moi, un jour, j'ai dit: "J'arrête, je regarde." J'ai posé par terre mes deux sacs. Je me suis assis. J'ai regardé. Les gens venaient Les gens marchaient Les gens passaient Les gens tournaient Les gens filaient Les gens glissaient Les gens dansaient Les gens parlaient Gesticulaient Les gens criaient Les gens riaient Les gens pleuraient Disparaissaient. Il s'en passe des choses dans ma cité. Il n'y a qu'à regarder. On voit de tout, on peut tout voir. Mais ce qu'on ne voit jamais dans ma cité, c'est un regard. Un regard qui vous regarde et qui s'attarde. Les gens naissaient Les gens vivaient Les gens mouraient. Guy Foissy, in *La Ville des poètes*, Jacques Charpentreau, coll. « Fleurs d'encre », Le Livre de Poche Jeunesse, 1997

2. Un extrait d'album de littérature de jeunesse

J'ai simplement utilisé l'incipit de cet album pour :

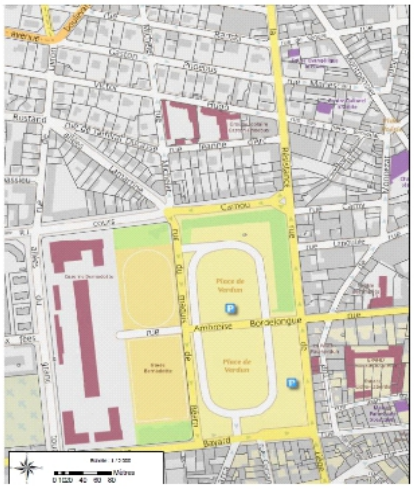
- permettre l'identification au personnage de Marie de Paris (du même âge que les apprenants) qui fait découvrir sa ville aux lecteurs.
- l'illustration (vue rasante) qui permet de faire lecture de paysage et d'introduire un lexique de base en géographie
- le bonus audio attrayant : la voix de l'enfant, le fond sonore comporte des musiques où se mêlent aussi les bruits de la ville

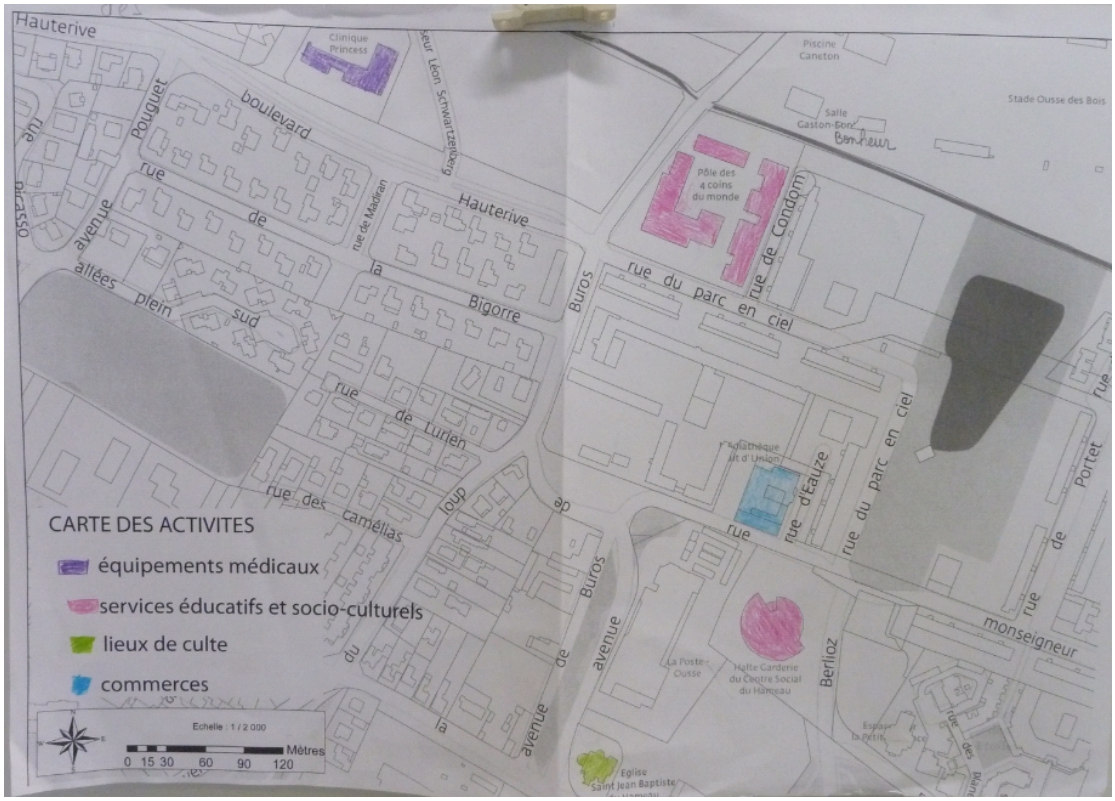
3. Cartes et plans de villes – Documents d'urbanisme

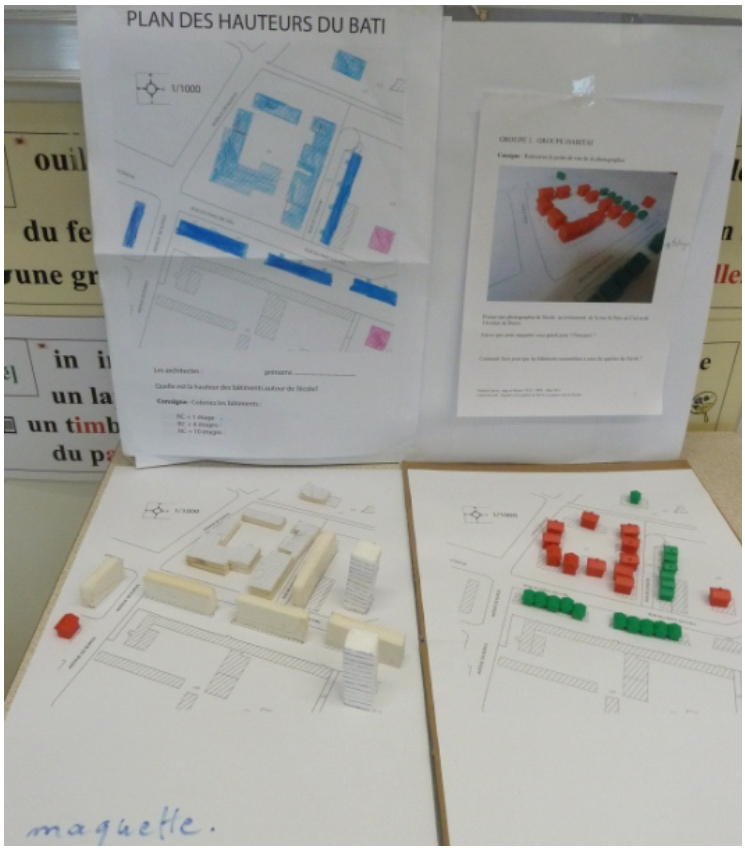
Un plan de ville de Pau

Du paysage à la carte

Le quartier de l'école Gaston Phoebus




Hauterive
Clinique Princess
Piscine Caneton
Stade Ousse des Bois
Salle Gaston-Fon
Bonheur
boulevard
Pouguet
rue
de
la
Bigorre
Hauterive
rue de Madran
Pôle des 4 coins du monde
rue de Condom
rue du parc en ciel
Buros
allées plein sud
rue de Lurien
rue des camélias
loup
rue d'Eauze
rue du parc en ciel
rue de Portet
monseigneur
Berlioz
avenue de Buros
avenue
La Poste-Ousse
Halte Garderie du Centre Social du Hameau
Eglise Saint Jean Baptiste
CARTE DES ACTIVITES
équipements médicaux
services éducatifs et socio-culturels
lieux de culte
commerces
Echelle : 1 / 2 000
Mètres
0 15 30 60 90 120


PLAN DES HAUTEURS DU BATI
1/1000
maquette.

III. PROJET DE SEQUENCE INITIAL PROPOSE AUX ENSEIGNANTES

Titre de la séquence : Viens voir notre quartier !

Objectif général :

Acquisition d'un lexique géographique pour faire découvrir le quartier de son école à des enfants qui ne le connaissent pas.

ETAPE 1 : découvrir son quartier

Séance 1 : Évaluation diagnostique / Des repères dans le paysage

Ces dessins, commentés à l'oral par leurs auteurs, pourront ensuite être transmis à l'autre classe.

Les groupes les plus avancés, peuvent aussi écrire un petit texte.(2-3 lignes)
La présentation de ces productions à l'autre classe : se fera éventuellement sous la forme d'un diaporama projeté en séance 2 accompagné d'enregistrements

- Lecture d'image : se repérer dans une ville

Terminer par l'album *Marie de Paris* (p1) : décrire l'image
Notion géographique : se repérer, lecture d'un paysage urbain
L'image sélectionnée est une illustration de la ville de Paris, prise d'un point de vue surplombant :
- au premier plan : on voit la petite fille et une sculpture d'oiseau (gargouille de Notre-Dame)
- au second plan : la ville vue d'en haut

Demander aux élèves de décrire l'image
Consigne :
Qu'est-ce que vous voyez ? Où se situe ce paysage ? Ville /campagne ?

Noter pêle-mêle ce que les élèves voient : arbres, voitures, maisons, Tour Eiffel...
Petit à petit : Essayer d'être plus précis dans les termes
Des maisons ? - Des immeubles
Reconnaissent-ils la ville représentée ici ? C'est Paris, car on voit la Tour Eiffel : c'est un monument, un repère dans la ville, la Seine...
Terminer par classer ces mots :
bâti, cours d'eau, voies de circulation, équipements, monuments, espaces verts

<u>Trace écrite : Où est Marie ?</u>
Marie s'est perdue. Elle est montée en haut d'un bâtiment.
Elle regarde le paysage. Elle est dans une grande ville.
Ouf ! Elle a trouvé un repère dans la ville.
C'est la tour Eiffel, le monument le plus haut et le plus connu de Paris.

Et vous quels sont vos repères dans le quartier ?

- Des bâtiments que l'on voit depuis très loin?
- D'autres points de repères : le nom des rues, les panneaux...

Se repérer sur un plan, utiliser l'ordre alphabétique, la lettre comme repère

<u>Écrire et repérer une adresse</u>

Préparer l'enveloppe des travaux réalisés pour que je l'amène à l'autre classe.
Écrire l'adresse et la repérer sur un plan de la ville de Pau grâce à l'index des rues et avec les repères (lettres et chiffres)

Votre quartier en 10 mots

La séquence est destinée à faire mieux connaître un quartier de la ville aux élèves. Les activités de géographie qui seront mises en place enrichiront leur vocabulaire sur ce quartier.
L'activité de décrire *Votre quartier en 10 mots* se fera tout au long de la séquence.
La constitution d'un abécédaire du quartier permet une mise en commun des mots rencontrés.
Il pourra être illustré de dessins ou de photos prises pendant la visite.

Écrire ensemble une lettre à l'autre classe pour leur poser des questions sur leur quartier.
- Qu'est-ce qu'on vient faire dans votre quartier? (dormir, acheter à manger, travailler,...)
- Quelles activités peut-on y faire?
- Comment s'appelle le quartier? Comment s'appelle l'école? Pourquoi ?
- Quel est ton endroit préféré dans le quartier?

Séance 2 : Qu'est-ce que la géographie ? A quoi ça sert ?
De la lecture du paysage au repérage sur une carte. Du paysage à la carte

Introduction : Qu'est-ce que la géographie ? A quoi ça sert ? Quels sont ses outils ?

Les géographes utilisent différents documents (photos, cartes, chiffres, textes) pour comprendre le monde. Ils font des cartes pour :
- Situer sur une carte des pays, préparer la visite d'un pays
- Situer des éléments de géographie, des villes, des rivières... :
- Paris, Pau,
- la Seine, le Gave de Pau

Du paysage à la carte

Revenir sur la notion de REPERES dans le paysage
Quels repères trouve-t-on dans la ville de Marie ? (à Paris)

Compréhension orale (Bonus Audio à faire écouter)
Écoutez l'enregistrement et complétez le texte à trous
lexique : repères, monuments, musées, magasins, restaurants, parcs, fleuve (rivière)

Du paysage de Paris à la vue du quartier de chaque classe.
Un diaporama présente d'abord une vue oblique du quartier de l'école, puis une photo aérienne, puis un plan de cadastre, enfin le plan de sécurité de la classe.

Réciter la poésie : *L'école,* de Jacques Charpentreau[1]

L'école

Dans notre ville il y a
Des tours, des maisons par milliers,
Du béton, des blocs, des quartiers,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans mon quartier il y a
Des boulevards, des avenues,
Des places, des ronds-points, des rues,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans notre rue il y a
Des autos, des gens qui s'affolent,
Un grand magasin, une école,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans cette école il y a
Des oiseaux chantant tout le jour
Dans les marronniers de la cour.
Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat
Est là.

1 Jacques CHARPENTREAU, *La Ville enchantée,* L'École, Paris, 1977.

Du lexique de la poésie à un lexique géographie

Le vocabulaire étudié dans les lectures d'image permet d'effectuer un 1er classement des mots
Comment passer du lexique de la poésie à un lexique géographique?

On procède de la même manière avec ceux de la poésie *L'école,* de Jacques Charpentreau :

- 1ère strophe du poème : type d'habitat
  ville, tours, maisons, béton, blocs, quartier
- 2ème strophe : voirie
  quartier : boulevards, des avenues, des places, des ronds-points, des rues
- 3ème strophe : activités dans la rue : commerces, équipements publics
  grand magasin, école
- 4ème strophe: espace verts, arbres (marronniers), cour de récréation, espaces de détente
  marronniers, cour

La légende
Le classement des mots permet d'élaborer la légende d'une carte (tableau à faire ensemble)

A vous de mener l'enquête.
Voici nos questions sur l'endroit où vous habitez**.**

Écrire ensemble une lettre à l'autre classe
Type de production attendue (éventuellement en rimes)

Chers élèves de l'école Gaston Phoebus, coucou !
Chers élèves de l'école des Quatre coins du Monde, coucou !

C'est par **où** chez vous ?
Prendre des photos des traces d'écriture visibles dans le quartier : nom de rue, enseignes...
Quels panneaux indiquent la direction de l'école ?
C'est **comment** chez vous? Quelles **activités** peut-on faire chez vous ?

Pourquoi votre école s'appelle comme ça ?
Quel est le nom de votre quartier ?
Où allez-vous **jouer** dans le quartier ?
Qu'est-ce qu'on trouve dans votre quartier ?
Quels sont les **commerces** du quartier : des magasins, des supermarchés, des …
Où peut-on **se promener** dans le quartier ?
Où peut-on **se reposer** dans le quartier?
Où peut-on **lire** dans le quartier?
Où peut-on **se faire soigner** dans le quartier?
Où peut-on aller **manger** dans le quartier?
Où peut-on aller **pique-niquer** dans le quartier?

Est-ce qu'il y a des fêtes dans votre quartier ?
Quel est **votre endroit préféré** dans le quartier? Pourquoi ?
A quoi reconnaît-on votre école ? Comment est l'architecture : le bâtiment est-il ancien/moderne ?
Votre quartier est-il ancien ou nouveau (récent)?
Objectif à atteindre progressivement :
réécriture par chaque classe du poème *L'école,* de Jacques Charpentreau

Séance 3 : Pour que tu ne te perdes pas dans notre quartier

Objectif général : Préparation de la sortie scolaire

Repérage du quartier, une équipe d'explorateurs mènent l'enquête
Les différentes tâches sont réparties dans le groupe.

Objectifs fonctionnels :

- se repérer sur un plan → les guides
- compléter la légende d'un plan → les cartographes
- faire un croquis sur place (lecture du paysage) → les dessinateurs
- prendre des photos pour faire un reportage → les photographes
- poser des questions à des habitants → les journalistes
- écrire, prendre des notes → les écrivains

Enquête sur le quartier de l'école - Lecture du paysage

Quels sont les repères de notre quartier ?

Repères du quartier Gaston Phoebus	Repères du quartier L'Ousse des Bois
Ecole Gaston Phoebus	Ecole Les quatre coins du monde
Place de Verdun	Médiathèque
Depuis place de Verdun : clocher, château, montagne	Tour Salama
Avenue de la Résistance	Hôpital, Polyclinique de Navarre
Parc Lawrence	Centre social
Supermarché Casino	Parc en ciel
Magasin de maquettes d'avion...	Rivière Ousse des Bois
Les montagnes Pyrénées	Les montagnes Pyrénées

Connaissez-vous d'autres repères, plus petits, mais pratiques quand on se promène en ville?
Quelles traces d'écriture trouve-t-on dans le quartier ?
Signalétique : panneaux, logos P (parking)...
Montrer que ces éléments figurent aussi sur les plans, sur des panneaux en ville...

- Cartes et plans
- Plan de l'habitat (cette carte est utile pour réaliser la maquette pour la hauteur des bâtiments)
Colorier un plan avec le nombre d'étages des bâtiments pour faire la maquette du quartier :
- R : Rez de chaussée
- R +1
- R+2 etc
- Relevé de commerces etc
- Plan du trajet

- Enquête : poser des questions à des habitants
« Bonjour, vous habitez le quartier ?
Comment s'appelle-t-il ?
Qu'est-ce qui vous plaît ?
Qu'est-ce qui vous déplaît ?
Quel est **votre endroit préféré** ? Pourquoi ?
Comment **se repérer** dans le quartier ? »

- Reportage : prendre des photos pour faire un reportage
Deux possibilités
- retrouver des points de vue de photos prises à l'avance (remise en ordre possible dès le retour en classe)
- prendre en photos les espaces structurants du quartier pendant la visite sur place (les exploiter à la séance suivante)

- Écrire : noter des mots rencontrés pendant la visite du quartier pour nourrir le projet de la réécriture de la poésie de J. Charpentreau.

ETAPE 2 : faire découvrir son quartier à l'autre classe : récits, dessins, commentaires...

Séance 4 : Après la sortie, faire le récit de la visite

Représenter le quartier : maquette, commentaires de photos, cartes légendées etc...
Ecrire sur le quartier : Faire le lexique du quartier

- GEOGRAPHIE : les 10 mots du quartier

Écrire un petit texte (poésie ou autre) avec ces 10 mots
Atelier d'écriture pour faire :
1. une poésie inspirée du poème de jacques Charpentreau, *L'école*
2. un lexique « imagier » : écrire des définitions

Famille de mots

pays	paysage	paysan	
habitat	habitation	habitant	habiter

Formation des mots par dérivation
préfixes : géo/photo/carto
géographie
photographie
cartographie

Vocabulaire pour lire une carte
carte
plan
légende
logo
repère
échelle

Types d'espace : naturel, public, vert, bâti, de stationnement
voies
place
parking
passerelle
pont
boulevard
rue
avenue

Époque de construction : quartier ancien/nouveau

Types de bâtiments :
tour
pavillon
villa
barre
lotissement
monument

Éléments naturels, paysage :
rivière
gave
montagne
parc

Activités, équipements :
magasin
commerce
stade
terrain
piéton

Décrire le trajet pour aller de l'école jusqu'à l'endroit visité (la statue de Gaston Phoebus, ou le Parc en ciel)
En sortant de l'école. Nous étions rue..... Nous avons pris ..... etc.

Les activités du quartier :

Faire une liste de verbes pour faire un poème inspiré de celui de Guy Foissy, *Il s'en passe des choses dans ma cité*
habiter
acheter
se déplacer en voiture / à pied
travailler
étudier
se reposer
faire du sport
manger
faire la fête
se rencontrer
lire, écouter de la musique
se faire soigner

S'entraîner à dire les poèmes, enregistrer, choisir les illustrations

Séance 5 : Bilan / présentation /évaluation…

Regarder le reportage de chaque classe (présentation d'un diaporama)
Comparer les deux quartiers

Consigne : Coche la bonne réponse.

	Ecole Gaston Phoebus	Ecole des quatre coins du monde
L'école est	☐ ancienne, ☐ récente ?	☐ ancienne, ☐ récente ?
près de :		
Etc...		

Évaluation de l'acquisition du lexique A définir : faire des niveaux

CO : Le travail d'équipe ne permettra pas d'évaluer chaque élève de la même façon. Les élèves auront chacun fait des productions différentes.

PO : Chaque élève peut lire la poésie écrite par la classe (enregistrement)

PE : Où sommes-nous allés nous promener ? Écrire 2 à 3 lignes.

CO : 2 possibilités : écouter les Bonus audio de l'album illustré de
- Marie de Paris : page concernant le trajet vers l'école
- Ou de Diego de Madrid : page concernant le quartier

- Puis regarder l'image
- Écouter à nouveau le bonus audio et compléter un petit questionnaire

CE : texte de l'album

EE : A l'écrit, évaluation individuelle

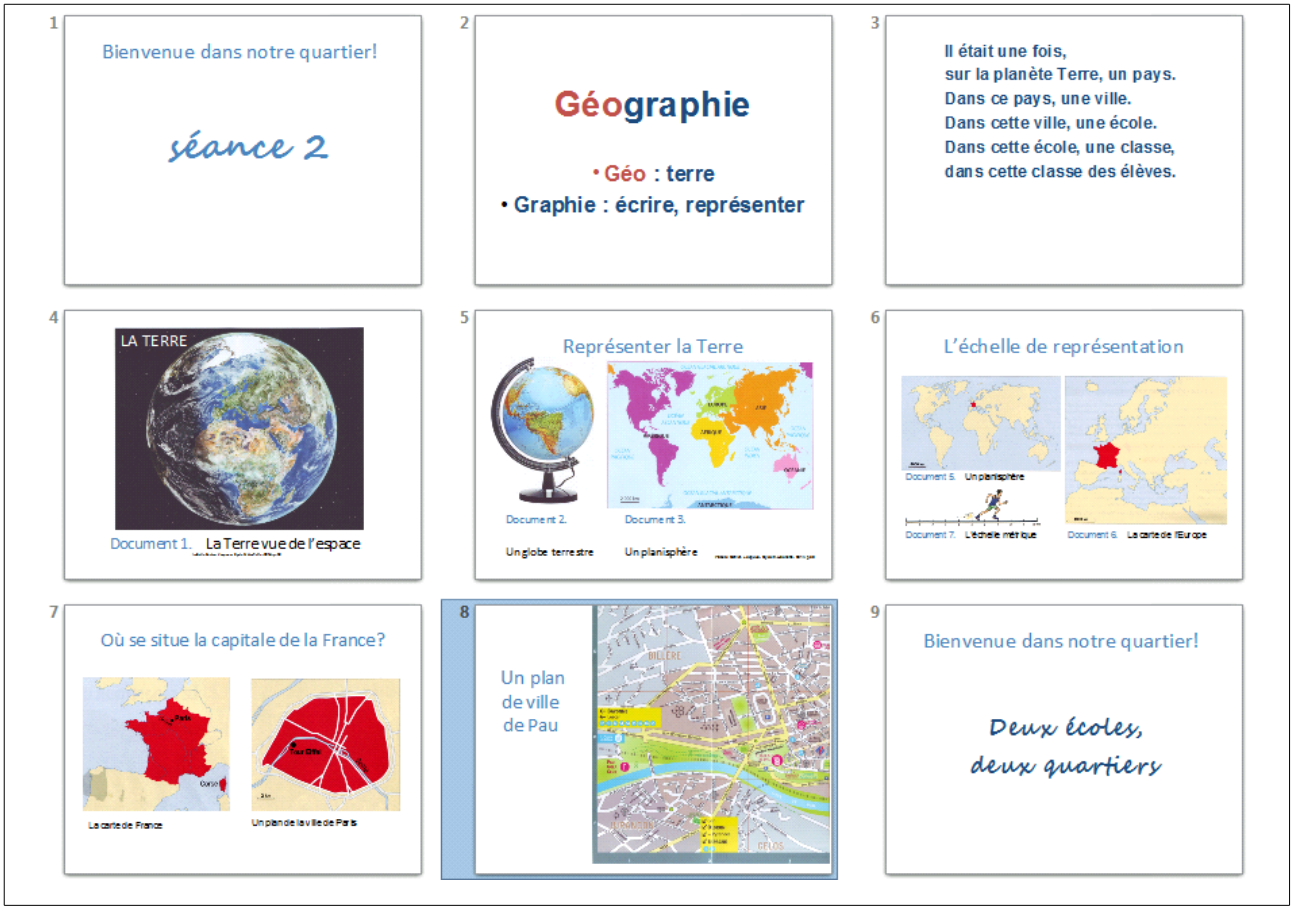
Exercices à faire sur le logiciel Hot potatoes : trouver les mots manquants, appariements
Mot croisés - Évaluation de l'acquisition du lexique : retrouver les nouveaux mots grâce à leurs définitions

Niveau avancé : CE

- article dans le petit journal fait par les CM « l'écho des frontières »
- article de la République : « Pau : un quartier sort de terre au pôle de santé. »

IV. MATERIEL PEDAGOGIQUE ELABORE POUR LA CLASSE

1. Diaporama d'initiation à la géographie



10

Une école se situe à l'adresse :

Elèves de la classe de Madame Blanchot

L'école Des quatre coins du monde

rue du Parc en ciel

64000 Pau

FRANCE

11

L'école Des quatre coins du monde

12

L'autre école se situe à l'adresse :

Elèves de la classe de Madame Latapie

L'école Gaston Phoebus

4 rue Victor Hugo

64000 Pau

FRANCE

13

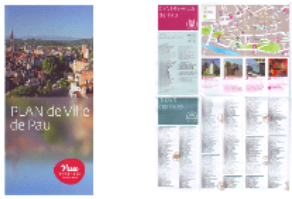
L'école Gaston Phoebus

14

Repères du plan de ville

15

Repérer une adresse sur un plan



16

Repères du plan de ville

chiffres et lettres

17

Du paysage à la carte

Le quartier de l'école Gaston Phoebus

18

Un écrivain célèbre, un nom de rue

19

Des plans : pour quoi faire ?

Le plan de sécurité incendie

20

A quoi sert la géographie?

- Représenter la Terre
- Se repérer
- Connaître des espaces proches : l'école, le quartier, la ville, le village…
- Découvrir des espaces lointains : une région, un pays…
- Comparer différentes catégories de paysages :
  - des paysage de ville = un paysage urbain
  - des paysages de campagne = un paysage rural
  - un paysage de montagne = un paysage montagnard

21

Destinations des lettres

Aquitaine ? Autres destinations ? International ?

22

Le point de vue

Où est placée Marie?

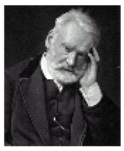
23

Le point de vue

Où est placée Marie?

24

Un monument, un roman



2. Exercices pour réinvestir le lexique de géographie

GEOGRAPHIE. Séance 2 **Ecrire, décrire** Prénom……..

Consigne : Lis le texte et complète les mots manquants.

Il était une fois sur la planète Terre, un pays. Dans ce pays, une ville. Dans cette ville, une école. Dans cette école, une classe et dans cette classe des élèves.

Non, je recommence mon histoire.

Il était une fois un pays, dans ce pays, une ville près des montagnes. Dans cette ville, deux écoles et dans ces écoles, deux classes.

Le pays, c'est la ……

La …….. se nomme Pau. Elle est près des ……. Pyrénées.

Elle se trouve dans une ……située au Sud-Ouest de la France.

Une école s'appelle.....

L'autre école s'appelle.....

Les deux classes ne se connaissent pas.

Pourquoi ?

Parce qu'elles ne sont pas dans le même.....de la ville

Les deux classes décident de s'écrire pour faire connaissance.

A bientôt !

Voici les mots manquants (en désordre) :

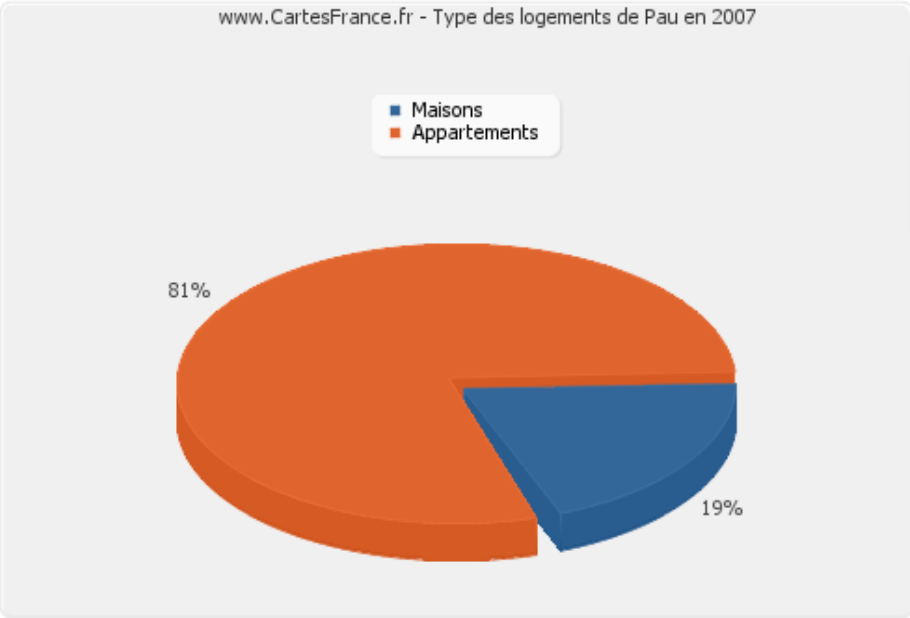
école Les quatre coins du monde – école Gaston Phoebus - ville - quartier montagnes – région - France

Séance 2 : Les logements dans les quartiers de Pau Prénom : .....

Consigne : Lis le texte suivant et répond aux 3 questions.

TEXTE : **Type d'habitation des logements de Pau**

Les logements de Pau étaient composées en 2007 de 9 556 maisons et 39 520 appartements.
Ci-dessous les graphes présentent les statistiques des logements de Pau.



Type des logements de Pau en 2007

http://www.cartesfrance.fr/Pau-64000/logement-Pau.html#ixzz3TQ9uY1d2

Vocabulaire :

un graphe : un dessin ou un schéma
les statistiques : les nombres

QUESTIONS :

Question 1/ Est-ce que tu habites dans un appartement ou dans une maison ?

.....

Question 2/ Est-ce que tu habites dans un logement collectif ou dans un logement individuel ?

.....

Question 3/ A Pau, les familles habitent plus souvent en appartement ou dans une maison ?

.....

Séance 4 . Ne te perds pas dans mon quartier ! **Prénom :**

Consigne :

Ecoutez les élèves qui racontent leur promenade avec le nain Gustave.

Complétez le texte avec des noms de lieux et des prépositions.

Photo 1

- Où est Gustave ?
- Gustave est … …... le portail, ….....

Photo 3

- Voilà, …..... sommes nous maintenant ?
- Nous sommes …..... l'..... Gaston Phoebus.
- Où est le nain ?
- Le nain est …..... le panneau.
- Et il est sur quoi ?
- Il est …... un mur.

Photo 4

- Où sommes nous maintenant ? Tu peux me dire en lisant le.....
- Avenue de la Résistance.
- Nous sommes avenue de la Résistance.

Pour notre promenade, nous avons tourné …....., dans l'avenue de la Résistance.

Photo 5

- Alors, pour la photo 5 où sommes nous ?
- Pour la photo 5, on est …..... une …..... portugaise.
- Et qu'est-ce qu'il y a …....., là ? Qu'est-ce que tu vois ?
- Porto.

Photo 6

- C'est la photo 6. Où sommes nous, ou plutôt, où est Gustave, maintenant ?
- Gustave est …..... d'un arbre en fleurs qui s'appelle...
- Oui, comment s'appelle cet arbre ?
- Un Magnolia.
- Et on est …..... quel endroit, …....? Comment s'appelle ce.....?
- Nous sommes au parc Lawrence.
- Et, est-ce que c'est un jardin …....., ou un jardin …..... ?
- Public.

- C'est ça, exactement.

Photo 7

- Peux-tu me prendre en photo …..... .

- D'accord , mets-toi …..... l'entrée du Parc. Il y a un arbre magnifique ….....toi : un cèdre.

Prépositions : derrière, ici, devant

Photo 8

- Nous voilà arrivés..... d'une boulangerie. Regarde le menu ….. le mur. Ca me donne faim !

- Non, Gustave, nous n'allons par entrer …..... le magasin. En route !

Prépositions : dans, sur, à côté

Photo 9

Allons …..... la place de Verdun.

Gustave, attention, ne reste pas …..... de la route ! Ce rond-point fleuri est très joli, mais il faut marcher …..... les passages piétons.

Prépositions : au milieu, sur, vers

Photo 10

Nous sommes …..... la place de Verdun. Gustave est ….....terre,..... …...d'un arbre.

Il est aussi …..... le bâtiment de la caserne.

Prépositions : par, à, devant, à côté

séance 6

Prénom : …..... **REPONSES A VOTRE LETTRE** Date : ….....

BONJOUR ! Pour répondre à votre lettre, des élèves poètes mènent l'enquête sur le quartier de l'école Gaston Phoebus.

- Regarde le diaporama qui présente leur travail sur le quartier de leur école.
- Complète les réponses avec les mots manquants.

1. Ils ont commencé par réciter la ……..... *L'école* de Jacques Charpentreau.

2. Ils ont ensuite fait quatre groupes. Quel était le nom de chaque groupe ?

- groupe 1 : …..... - groupe 2 : …....
- groupe 3 : …..... - groupe 4 : …....

Questions	Réponses
Où se trouve votre quartier et votre école ?	Regardez la ……..de ce ……..de la ville de Pau. Que représente la couleur grise : □ le **centre-ville** de Pau ? □ un quartier **périurbain** de Pau ? Elle représente …….. Le quartier de l'école Gaston Phoebus est-il **plus**….....ou **plus**.....du centre-ville de Pau **que** le quartier de l'école des Quatre coins du monde ?
Pourquoi votre école s'appelle **Gaston Phoebus ?**	Regardez ce dessin …….....fait en classe par les élèves. Ils ont tous participé. (choisir le mot : **individuel** ou **collectif** ?) Notre école porte le nom d'un personnage **historique** qui vivait au château de Pau. Il aimait beaucoup chasser. Notre école s'appelle Gaston Phoebus car elle est…… du centre -…….. ou coeur……de la ville de Pau. Devant le château de Pau, il y a une statue de …… ……. . Ce n'est pas très …….. de notre école.

Prénom : ..... **REPONSES A VOTRE LETTRE 2** Date : .....

BONJOUR ! Pour répondre à votre lettre, des élèves poètes mènent l'enquête sur le quartier de l'école Gaston Phoebus.

- Regarde le diaporama qui présente le travail des élèves sur le quartier de l'école Gaston Phoebus.
- Complète les réponses avec les mots manquants.

Questions	Réponses
Y a-t-il des immeubles ou des maisons?	Autour de l'école Gaston Phoebus, il y a plus de ..... que d'..... Dans le quartier de l'Ousse des Bois, il y a .....de **logements collectifs** que dans le quartier de l'école Gaston Phoebus
Y a-t-il un lac ou une rivière ?	Regardez ce plan. Est-ce que vous voyez un lac ou une rivière ? ..... Dans le quartier de l'école Gaston Phoebus, il y a plus de jardins **privés.** Ñ il y a plus d'espaces verts **publics.** Ñ *Coche la bonne réponse.*
Y a-t-il des endroits pour jouer ?	Dans les parcs publics, il y a des aires de jeux avec des toboggans.
Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre quartier ?	Les endroits préférés des élèves sont le Parc Lawrence, le magasin de jouets, et la place de Verdun pour le terrain de foot et la fête foraine.
Y a-t-il une médiathèque, des magasins un centre social, une crèche, une poste ?	Regarde les photographies des **commerces** : écris leur nom : .... Il y a aussi un **équipement public,** lequel ? .....

Prénom : ..... **VOCABULAIRE SUR LE QUARTIER** Date : .....

1. Relie chaque personne au métier qu'elle fait

NOM *de la personne qui fait ce métier*	**METIER :** *Que fait cette personne ?*
L'architecte	aménage des jardins et des espaces verts
Le photographe	fait des cartes pour comprendre le monde
L'urbaniste	dessine les plans des bâtiments
Le géographe	prend des photographies
Le paysagiste	aménage des villes, des quartiers

2. Relie les mots qui appartiennent à la même famille :

pays	piéton	passerelle	piège
pied	urbanisme	paysan	passant
pas	paysage	piétonnier	périurbain
urbain	passage	urbaniste	paysagiste

3. Parmi ces lieux, entoure ceux qui sont des **équipements publics**

école – médiathèque - supermarché - hôpital – restaurant – terrain de foot – mairie - boulangerie

4. Deux quartiers différents de Pau - *Quelle phrase décrit quel quartier ?*

Lis les phrases	**Coche le bon quartier**
Le **quartier** porte le même que la petite rivière l'Ousse des bois.	☐ Quatre coins du monde ☐ Gaston Phoebus
La très grande place de Verdun est aussi un parking.	☐ Quatre coins du monde ☐ Gaston Phoebus
Le quartier est **périurbain** (éloigné du centre-ville)	☐ Quatre coins du monde ☐ Gaston Phoebus
En 1950, on a construit tout ce quartier en béton avec de grands **immeubles** (tours et barres). Il y a aussi des **lotissements**.	☐ Quatre coins du monde ☐ Gaston Phoebus
En 1840, la *Villa Lawrence* a été construite à la campagne. La ville de Pau ne s'étendait pas encore jusque là. Aujourd'hui, le jardin de cette villa est un **parc public**. Certains arbres ont plus de cent ans.	☐ Quatre coins du monde ☐ Gaston Phoebus
En 2013, le *Parc en Ciel*, est le dernier parc aménagé à Pau, avec un grand lac. Le *Plan de Rénovation Urbaine* a embelli le quartier avec des matériaux et des **équipements** nouveaux (école, médiathèque)	☐ Quatre coins du monde ☐ Gaston Phoebus

V. DOCUMENTS PRESENTES A L'AUTRE CLASSE CO-PRODUITS : ELEVES / STAGIAIRE / ENSEIGNANTES TITULAIRES

1. Une lettre

Bonjour chers élèves
des 4 coins du monde !

Voici nos dessins de notre quartier.
Nous sommes très contents de recevoir vos dessins pour découvrir votre quartier. Nous avons beaucoup de questions !
D'abord, comment s'appelle votre quartier ?
Est-ce que votre quartier est loin de notre quartier ?
Est-ce qu'il est grand ? Est-ce que dans votre quartier, il y a des tours ou des maisons ? Est-ce qu'il y a des endroits pour faire du sport (un terrain de basket, un mur d'escalade, un terrain de foot, un terrain de tennis, un circuit de vélo, une piscine...)
Est-ce que dans votre quartier, il y a des espaces verts pour se reposer ou se promener et des parcs pour jouer ?
Est-ce qu'il y a des magasins à côté de votre école ou à côté de chez vous ? (un supermarché, une boulangerie, des boutiques,)
Est-ce qu'il y a une médiathèque, un cinéma, et une salle de spectacles pour faire des activités culturelles ? Est-ce qu'il y a un foyer où on peut regarder la télé, jouer au baby-foot, manger ? Est-ce qu'il y a un CADA dans votre quartier ?
Est-ce que vous aimez votre quartier ? Pourquoi ?

On attend vos réponses et vos questions !
A bientôt !

Les élèves de l'école Gaston Phoebus

Bonjour,

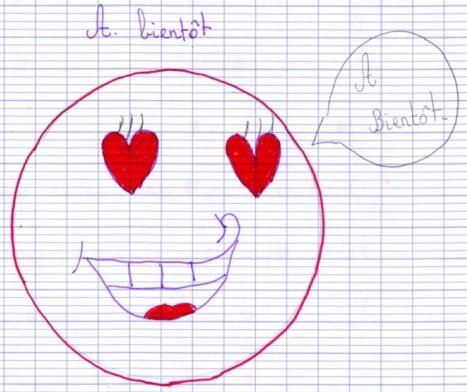
Nous sommes dans la classe de Clin de l'école des 4 coins du monde. Nous aimerions que vous répondiez à nos questions sur votre quartier et votre école.

Voici nos questions :

- Où se trouve votre quartier et votre école ?
- Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre quartier et dans votre école ?
- Y a-t-il de grands immeubles ou des maisons ?
- Y a-t-il une médiathèque ?
- Y a-t-il des magasins ?
- Y a-t-il un marché ?
- Que vend-on dans votre quartier ?
- Est-ce que votre école est grande ?
- Y a-t-il des endroits pour jouer ?
- Y a-t-il des parcs ?
- Y a-t-il un antre social ?
- Comment s'appelle votre quartier ?
- Pourquoi votre école s'appelle-t-elle Gaston Phoebus ?
- Est-ce que votre école est nouvelle ?
- Y a-t-il une crèche ?
- Y a-t-il une poste ?
- Y a-t-il une église et une mosquée ?

Merci de nous répondre

A bientôt



2. Diaporamas interactifs avec des représentations du quartier par les élèves

Question 1 :

Où se trouve
votre quartier
et votre école ?

École Gaston Phoebus

Regardez la .....de ce .....de la ville de Pau. Que représente la couleur grise :

- le **centre-ville** de Pau ?

- un quartier **périurbain** de Pau ? Elle représente .....

Le quartier de l'école Gaston Phoebus est-il **plus**.....ou **plus**.....du centre-ville de Pau **que** le quartier de l'école des Quatre coins du monde ?

- **Question :** Pourquoi votre école s'appelle Gaston Phoebus ?

Statue 1 :

.....

1553-1610

Statue 2 :

.....

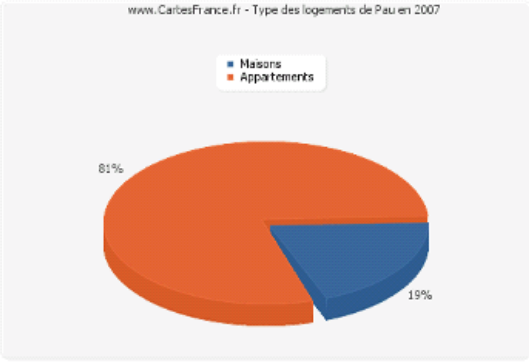
1331 - 1391

Regardez ce dessin .....fait en classe. (choisir le mot : **individuel** ou **collectif** ?)

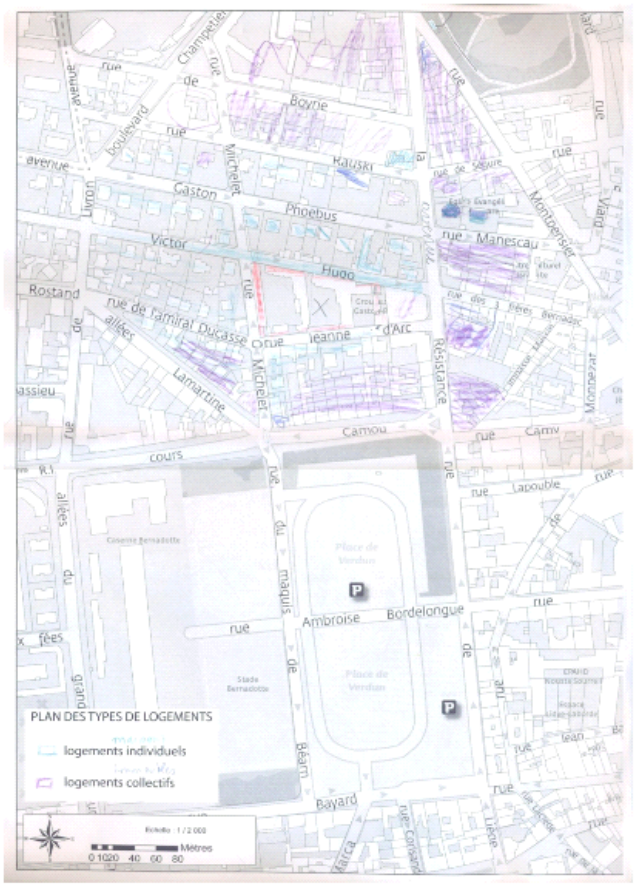
Indice 1 : Notre école porte le nom d'un personnage historique qui vivait au château de Pau
Indice 2 : Il aimait beaucoup chasser.

A votre avis, quelle statue représente Gaston Phoebus ? Quelle statue représente le Roi Henri IV ?

Question 2 : Y a-t-il des immeubles ou des maisons?



Type des logements de Pau en 2007



Groupe « **habitat** »

Autour de l'école Gaston Phoebus, il y a plus de ..... que d'.....

Dans le quartier de l'Ousse des Bois, il y a .....de **logements collectifs** que dans le quartier de l'école Gaston Phoebus.

3. Un jeu de piste (règle du jeu)

Bienvenue dans notre quartier !

Contenu de l'envoi

1 CD comportant 13 fichiers
1 texte « Bienvenue dans notre quartier »
1 texte « Pour découvrir notre quartier, suivez-nous ! »
1 enveloppe de photos
1 plan du quartier

1. Ecouter la piste 1 du CD
intitulée « 0. Bienvenue dans notre quartier » et correspondant au texte n°1 « Bienvenue dans notre quartier ! »

↳ Mettre en commun les éléments compris.
↳ Faire une première identification des photos par rapport aux éléments entendus (sont stabilotés dans le texte les mots correspondant aux photos proposées. Il y a 2 photos en plus d'éléments non mentionnés ici).

Attention : l'enregistrement dure plus de 3 minutes et les informations y sont nombreuses.
💣 gérer l'écoute.

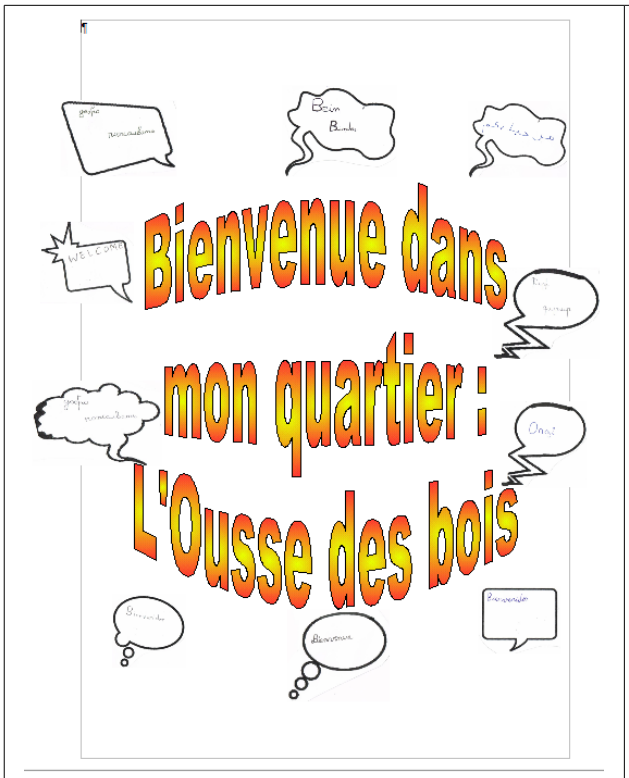
2. Découverte du quartier sur le plan

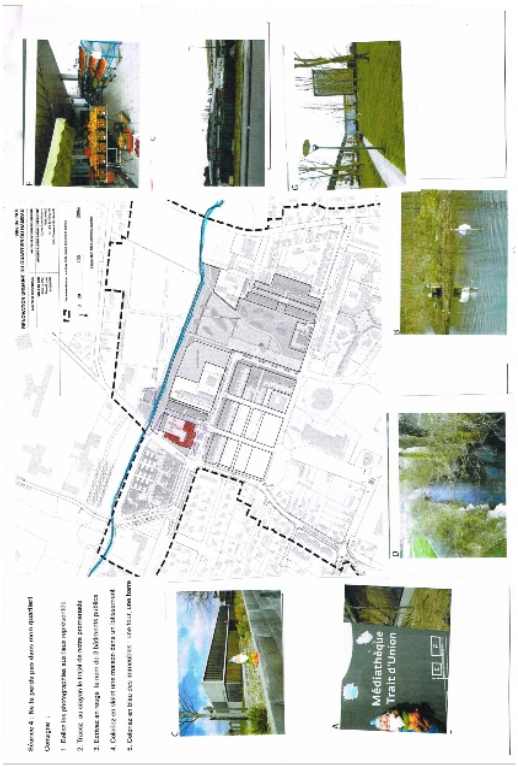
↳ Ecouter les indications de direction les unes après les autres (elles sont enregistrées séparément, dans l'ordre).
↳ Tracer le parcours suivi au feutre
↳ Coller les photos comme indiqué.

💣 Les photos sont de petite taille, mais pour que vous puissiez les coller sur le plan, il était difficile de faire mieux. Attention, surtout, au quartier du Parc des expositions : il y a plusieurs photos à gérer dans un espace très réduit.

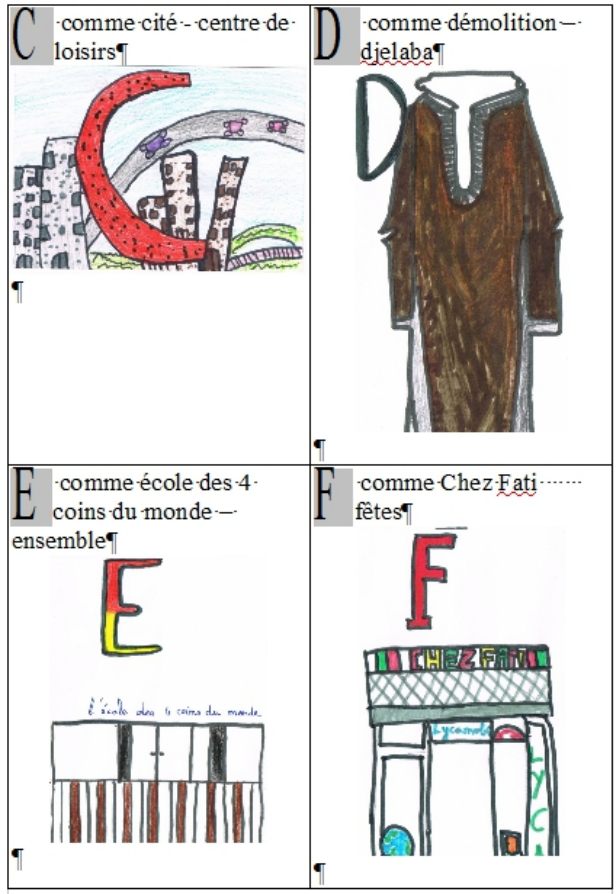
Bonne balade !

4. Un carnet de poésies (extraits)

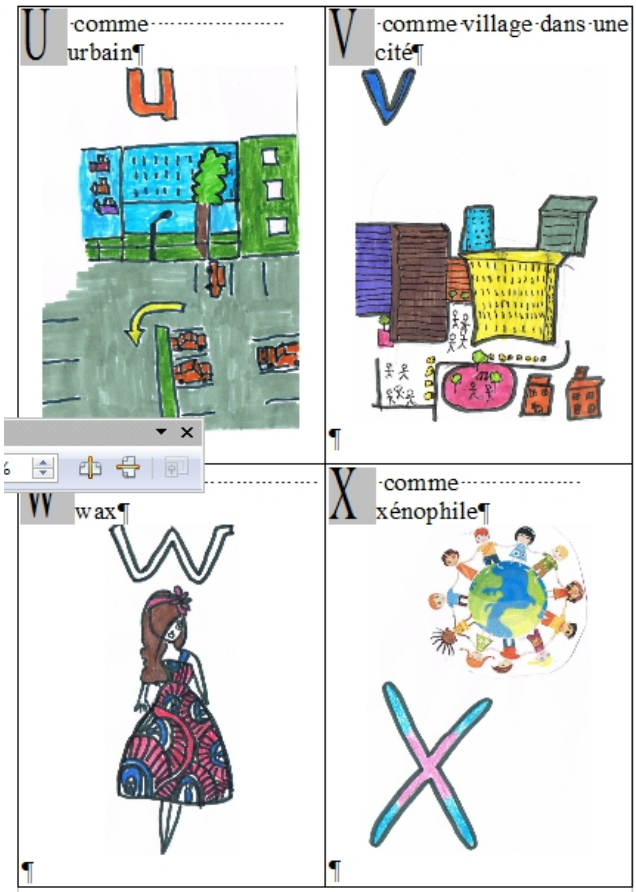




Le plan de notre quartier



extraits de l'abécédaire



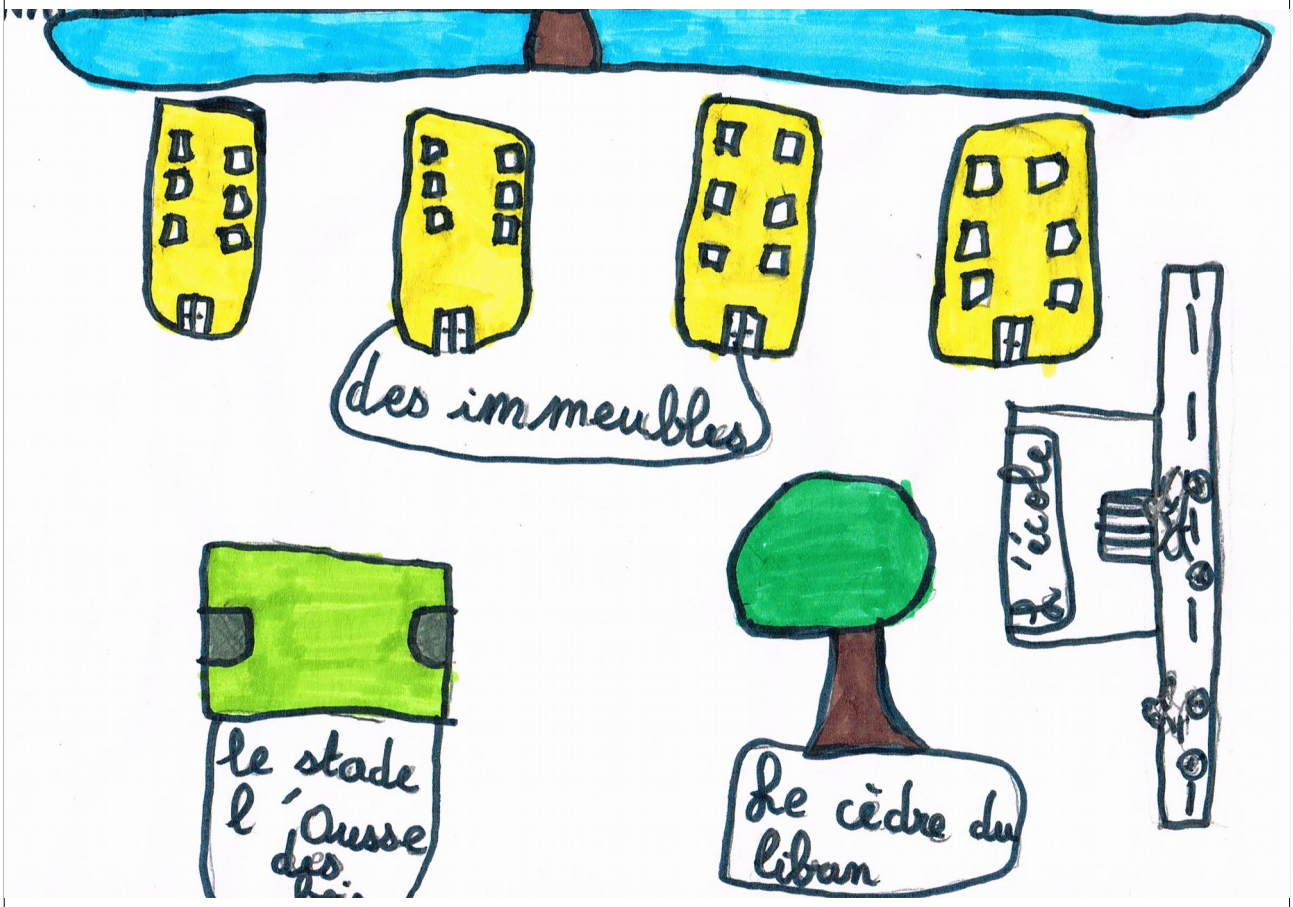
L'école

Dans notre ville, il y a
Des immeubles par dizaines, des tours,
Une église,une mosquée, le quartier de l'Ousse des bois
Et puis mon coeur, mon coeur qui bat
Tout bas.

Dans mon quartier, il y a
Un stade, un cèdre du Liban, des avenues
Une piscine fermée, la rue d'Eauze
Et puis mon coeur, mon coeur qui bat
Tout bas.

Dans notre rue, il y a
Des motos, un feu tricolore
Des immeubles, une école
Et puis mon coeur, mon coeur qui bat
Tout bas.

Dans cette école, il y a
Des barrières faites en bois,
Des murs en béton, une garderie,
Mon coeur, mon coeur, mon coeur qui bat
Est là.



Il s'en passe des choses dans mon quartier

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder. Moi, un jour, j'ai dit: « J'arrête, je regarde. »
J'ai posé mon cartable par terre. Je me suis assis. J'ai regardé.

La rivière coulait
Le lac embellissait
Les parcs divertissaient
Le cèdre du Liban décorait
Les arbres ombrageaient
Les fleurs fleurissaient
Les canards nageaient
Les cygnes se promenaient
Les ragondins plongeaient
Les terrains de sport jouaient
L'herbe verdissait.

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder.
On a tout, on peut tout avoir. Mais ce qu'on n'a jamais dans mon quartier, c'est un sourire qui vous sourit et qui vous donne la joie.

Il s'en passe des choses dans mon quartier

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder. Moi, un jour, j'ai dit: « J'arrête, je regarde. »
J'ai posé mon cartable par terre. Je me suis assis. J'ai regardé.

Les gens venaient de chez Samata
Les gens marchaient sur le pont
Les gens passaient dans les rues du quartier
Les gens tournaient à la place
Les gens filaient à la médiathèque
Les gens glissaient dans le parc
Les gens dansaient dans la salle festive Gaston Bonheur
Les gens parlaient dans la tour Salama
Gesticulaient.
Les gens criaient dans le stade du FC Pau
Les gens riaient dans les maisons
Les gens pleuraient à l'hôpital
Disparaissaient.

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder. On veut tout, on peut tout vouloir. Mais ce qu'on ne veut jamais dans mon quartier, c'est une violence qui vous agresse et qui vous « tue ».

Il s'en passe des choses dans mon quartier

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder. Moi, un jour, j'ai dit: « J'arrête, je regarde. »
J'ai posé mon cartable par terre. Je me suis assis. J'ai regardé.

Les bébés pleuraient
Les enfants jouaient
Les papas riaient
Les mamans marchaient
Les grands-parents discutaient
Les espagnols dansaient
Les marocains chantaient
Les portugais s'énervaient
Les russes souriaient de joie
Les tchétchènes se disputaient.

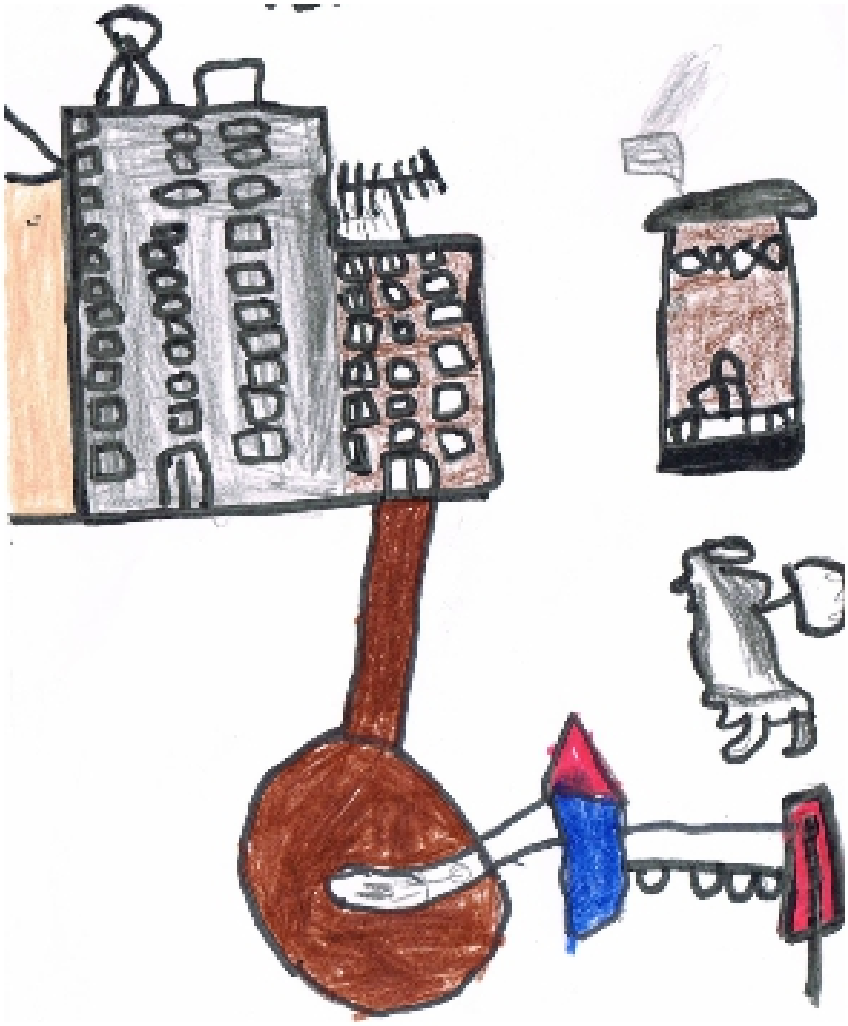
Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder.
On comprend tout, on peut tout comprendre. Mais ce qu'on ne comprend jamais dans mon quartier, c'est une insulte qui vous blesse et qui vous chagrine.

Il s'en passe des choses dans mon quartier

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder. Moi, un jour, j'ai dit: « J'arrête, je regarde. »
J'ai posé mon cartable par terre. Je me suis assis. J'ai regardé.

Les immeubles hébergeaient
La Tour Salama habitait
Les lotissements regroupaient
Les maisons résidaient
Les appartements logeaient
Les jardins aéraient
Les villas vivaient
Les barres entassaient

Il s'en passe des choses dans mon quartier. Il n'y a qu'à regarder.
On apprend tout, on peut tout apprendre. Mais ce qu'on n'apprend jamais dans mon quartier, c'est la politesse qui vous appelle et qui est nécessaire.



VI. TRANSCRIPTION DE PRODUCTIONS ORALES DE CLASSE

1. Dialogue entre professeur stagiaire et élèves : préparation de la sortie

Le code de transcription	
Prise de parole du professeur stagiaire	- Prise de parole du professeur stagiaire
Prise de parole de la maîtresse	- (Prise de parole de la maîtresse)
Prise de parole des élèves	- *Prise de parole des élèves*
Didascalie	- [Didascalie, contexte de l'échange]

- Alors, vous vous souvenez de ce qu'on fait ensemble comme, comme matière?
- *Oui.*
- C'est quoi?
- *On travaille sur le quartier, de l'école.*
- La, la matière qu'on fait ensemble? Est-ce qu'on fait des mathématiques?
- *Non, du français*
- C'est du français, mais c'est quoi?
- *Des sciences.*
- Non.
- *Science.*
- Vous aviez appris le mot la dernière fois, vous vous souvenez pas?
- *Grammaire*
- *Quartier*
- Non. On travaille sur le quartier, mais la matière qu'on fait ensemble c'est quoi? On fait des cartes, on fait des...
- *Attends! Géographie*
- Oui! Très, très bien. Alors ça veut dire quoi, le mot géographie?
- *Géo, c'est le monde? ça veut dire le monde*
- Géo, c'est pas tout à fait le monde, oui mais c'est, ...la terre. Géo, et, graphie?
- *les photos.*
- Par exemple. Ça veut dire écrire, ou décrire.

  [une élève vient de frapper à la porte et d'entrer dans dans la classe]

  On était en train d'expliquer la matière qu'on fait ensemble. Est-ce que tu te souviens? qu'est-ce qu'on fait comme matière ensemble?

- *Oui*
- Donc on avait que pour décrire la terre, il y avait plusieurs façon de faire. Qu'est-ce qu'ils utilisent les géographes?
- *Euh..*
- Par exemple, ça.
- *C'est un globe.*
- Oui, c'est ça. Donc après, on va énumérer les différents outils du géographe, d'accord ? Mais donc, déjà, le projet qu'on fait ensemble, c'est quoi exactement ? Un travail sur le quartier : mais pour quoi faire, ce travail sur le quartier ?
- *Pour connaître le quartier.*
- Oui, pour savoir ce qu'il y a dans le quartier ? Et, il y a quelqu'un d'autre qui travaille sur le quartier. Qui, c'est qui travaille sur le quartier ?
- *Oui! Les gens, les gens qui travaillent...*
- *Oui, Les quatre coins du monde.*
- Oui, et ils vous ont envoyé une lettre, vous vous souvenez de la lettre ?
- *Oui.*
- Vous l'aviez lu. Donc voilà, on avait vu tout ça déjà, la dernière fois. Donc, on avait vu que pour repérer le quartier de l'autre classe on pouvait utiliser quoi ?
- *Euh, le plan.*
- Le plan. Et aussi que derrière aussi, on avait vu qu'il y avait quelque chose qui permettait de, bien regarder où on se situe....
- *une affiche*
- un index, mais bon c'est un peu un détail. On peut se servir des petits repères qu'il y a derrière avec les lettres et tout ça pour trouver exactement où se situent les adresses.
- *Ah oui.*
- Donc, ça, la question où ils nous demandent « où se trouve le quartier de votre école», on va pouvoir y répondre facilement. Par contre, ils nous demandent plein d'autres informations, et donc euh, le but de la promenade de cet après-midi, c'est un petit peu de pouvoir leur répondre. D'accord ? Et donc, eux, ils ont aussi eu votre lettre, et ils ont commencé à répondre. La sortie, avec eux, on l'a déjà faite.
- *Ah.*
- Donc, on a fait plusieurs groupes.
- *Ils nous ont répondu ?*
- Oui, ils ont commencé à préparer des choses pour vous répondre. Donc, on a dit que, comme

on fait de la géographie, on va représenter le quartier de différentes façons. Et donc on va faire plusieurs, plusieurs groupes. Oui, qu'est-ce que tu voulais dire?

- *Est-ce que tu vas revenir la semaine prochaine?*
- Oui, je serai là
- *Est-ce qu'on peut faire une évaluation sur ?*
- (X, on a 40 min pour préparer la sortie, X, ne parle pas d'autre chose. Je vous ai dit, on a 40 min pour préparer la sortie, alors ne commencez pas à parler d'autre chose)
- Donc, on a dit que pour représenter le quartier, on allait utiliser plusieurs choses. Et qu'est-ce qu'on peut utiliser pour montrer, présenter notre quartier aux autres qui sont pas là ?
- *Des photos ?*
- Des photos, très bien.
- *Hé : des vidéos !*
- Don c effectivement, cet après-midi on va prendre des photos.
- *Et des vidéos !*
- Non pas de vidéos. Des photos. Après qu'est ce qu'on va faire d'autre ?
- *Des dessins.*
- Des dessins, très bien.
- *On va chanter ?*
- *Non*
- Des plans.
- Des plans, d'accord. Mais des plans pour représenter quoi, alors ?
- *Du quartier.*
- De notre quartier ? D'accord, mais qu'est-ce qu'on va montrer sur ces plans de quartier ?
- *Notre école, des immeubles...*
- Oui. D'accord, il va y avoir, par exemple l'école, les immeubles [je note au tableau]
- *des rues*
- des immeubles, des écoles. Alors, à quoi ça sert les immeubles ?
- *Ben, à habiter.*
- A habiter, d'accord. Très bien, on va avoir un groupe" Habitat", d'accord. Après qu'est-ce qu'il y d'autre dans le quartier qu'on va pouvoir représenter sur ces plans ?
- *Les jardins ?*
- Les jardins. Très bien
- *Les espaces verts ?*
- Oui, les espaces verts. Très bien. Et donc, on va avoir aussi un groupe "Espaces verts",

d'accord. Donc, dans les espaces verts, il va y avoir les jardins, mais qu'est-ce qu'il va y avoir aussi, comme autre espace ?

- *Euh, des, des plans ?*
- Dans les espaces verts, on inclut quoi ? Y a : les jardins, y a les parcs, il y a d'autres choses... qu'on peut faire dans les espaces verts. Oui.
- *Les plans*
- *Se promener!*
- Se promener oui.
- *Des avenues*
- Alors ça, ça ne va pas là. Çà c'est pour autre chose. Les avenues, c'est pour quoi faire ?
- des rues
- *C'est pour marcher*
- *Les rond-points...*
- Oui. D'accord, il va y avoir aussi les avenues
- *des rues*
- On avait appelé ça comment, vous vous souvenez, on avait appelé ça comment ? Les avenues, les rues... Oui.
- De la circulation.
- Oui, des voies, de circulation. Donc on va avoir un groupe qui va s'appeler "Voies", "Voies de circulation".[je note au tableau] Donc on a dit "Espaces verts", "Habitat". Et après, qu'est-ce qu'on peut faire encore dans le quartier ?
- *Des arbres ?*
- Ça, ça fait partie des espaces verts.
- *Des activités.*
- *On peut jouer au foot ?*
- On peut jouer au foot ? Ça, ça fait partie des espaces verts, d'accord? Mais il va y avoir d'autres choses. Alors Mulhan, qu'est-ce qu'on va montrer sur le plan ?
- *On va montrer l'école Gaston Phoebus.*
- On va montrer l'école Gaston Phoebus, effectivement.
- *On va leur montrer des rond-points.*
- Ça, ça fait partie des voies de circulation, d'accord?
- *La place Verdun.*
- La place Verdun. Oui. Alors dans le quartier, vous pouvez, d'après ce que j'ai compris, circuler, vous pouvez aller vous promener dans les espaces verts, qu'est-ce que vous pouvez

faire encore?

- *Il y a des hôtels.*
- D'accord, très bien.Qu'est-ce qu'il y a d'autre?
- *Il y a des blousons.*
- *Des pelouses. Des boul...*
- *Des maisons.*
- Ça, c'est pour habiter, on a déjà dit. Il y a autre chose qu'on peut faire dans votre quartier.
- *On peut marcher, on peut conduire...*
- Ça, c'est circuler.
- *Promener les chiens.*
- Quand vous avez faim, vous allez où ?
- *On va à la cantine!*
- D'accord.
- *Dans un magasin, au restaurant.*
- Donc, il y a des restaurants...
- *Manger! Au café!*
- *On peut y aller à la boulangerie pour prendre du pain.*
- Très bien.Ça s'appelle comment ça ?
- *Marché.*
- Commerces, il y a un groupe qui va s'appeler "Commerces". Et sur notre plan, qu'est-ce qu'on peut faire ? Ils nous ont demandé si dans notre quartier, il y avait ?
- *Un lac*
- *il y avait des magasins, un marché?*
- *Oui, oui...*
- *un supermarché !*
- On va faire aussi un groupe qui s'appellera "commerces et activités". Et là dedans, dans ce groupe, il y aura les endroits où on peut acheter les choses, ça s'appelle, les magasins et les commerce, et les endroits, où il y a des services. Ce sont des endroits où on n'a pas besoin de payer, mais ce sont des endroits qui sont utiles pour les gens. Par exemple, pour étudier, vous allez où ?
- *A l'école.*
- Oui, à l'école. Pour lire, vous allez où ?
- *A la BCD.*
- *A la bibliothèque.*

- *Médiathèque.*
- Oui, donc on va essayer de voir un petit peu tous les services qu'on peut trouver dans votre quartier, d'accord ? Alors voyons... Vous avez compris les quatre groupes.
- *Oui !*
- Donc, il y a le groupe habitat, (j'efface les mots exemples) le groupe voies de circulations, le groupe espace vert, et le groupe activités.
- *Il n'y a pas un groupe pour dessiner ?*
- Ça, vous vous souvenez ce que ça représente, ici ?
- *Notre école.*
- Il faudra que vous commenciez pour colorier sur le plan, le bâtiment de l'école.
- *Ouais !*
- (Chut ! Chut, chut !)
- Vous aurez des plans comme ça que je vais vous donner pour chaque groupe. Par exemple, il y aura le plan des voies de circulations. Et, sur ce plan pendant la promenade, je vais vous demander si on a trouvé des boulevards, des avenues, des rues, des allées piétonnes... ça veut dire quoi des allées piétonnes ?
- *Ça veut dire, les rues, mais... quand les voitures s'arrêtent ?*
- Piétonnes ? ça veut dire quoi des allées piétonnes ?
- *Qu'on marche à pied.*
- Oui, voilà. Oui, des allées où on peut marcher à pied.
- *Où les piétons vont.*
- Oui voilà, il faudra que vous marquiez si jamais on est passé par une allée piétonne et si on croisé aussi des chemins en terre, d'accord ? Dans l'autre quartier, il y en avait. On verra, si dans ce quartier il y en a. Donc, voilà, ça ça sera pour le groupe "plan de circulation".
- *madame..*
- Après, pour le groupe "activités". Pour le groupe "activités", on va regarder, si jamais il y a des commerces. Et on va les mettre d'une certaine couleur. Donc là, ce que je vous montre là, vous savez ce que c'est, ce petit carré avec des couleurs et du texte.
- *Euh.*
- Quand il y a un plan, et qu'on indique avec des couleurs... Je vais vous montrer... Je vais vous expliquez ça mieux.
- *On va pas avoir un groupe de dessin ?*
- Si ! Je cherche quelque chose que j'ai perdu... Ah voilà, par exemple, je vous montre ça. Donc quand on met sur une carte des couleurs pour indiquer certains éléments, ce petit

carré, qui permet d'expliquer la carte, ça s'appelle une légende.

- *Légende*
- Et donc chaque fois on va refaire, la même légende pour pouvoir comparer notre quartier, avec l'autre quartier. Par exemple, eux ils ont dessiné en violet les boulevards, donc il faudra que vous mettiez, là où il y a un boulevard, pendant la promenade que vous mettiez un petit trait. Après vous n'aurez pas le temps de colorier bien, vous mettez juste, un petit trait au crayon pour vous en souvenir et, après en classe,vous le colorierez mieux.
- *Mais le boulevard, c'est en bleu.*
- Alors là, c'est du violet. Là par exemple, eux ils ont fait les rues en rouge. Mais ça je vais vous les préparer avec les couleurs.
- *Et si on veut changer ?*
- Non, ça serait mieux que ce soit la même couleur. Mais je vais préparer moi. Et ce que je vous donnerai pendant la promenade, ce sera le plan avec les couleurs, et il faudra regarder les panneaux pour voir le nom des rues, par exemple. Voilà, ça c'est un exemple, avec le plan de circulation. Voilà, alors après, j'ai fait une petite maquette avec...
- [Je sors d'un sac, une maquette en carton du quartier.]
- *Ah !*
- *Waouh !*
- *C'est quoi ?*
- C'est une petite maquette du quartier. Maquette, ça veut dire quoi ? Vous vous souvenez ce que ça veut dire « maquette ».
- *C'est un jeu qu'on doit construire.*
- C'est quelque chose qui est construit, mais qui sert à qui, une maquette ?
- *Qui sert à???*
- Ça par exemple, c'est une maquette de la terre. Qu'est-ce que ça veut dire une maquette de la terre ?
- *Un globe.*
- C'est quelque chose qui est : plus petit ?
- *Non, grand.*
- La terre, elle est très très grande. Mais là tu vois, ça c'est le globe, c'est une maquette, c'est fait pour représenter en petit, la terre
- *Oui.*
- Donc moi, j'ai fait ça pour représenter en petit votre quartier. Et donc je vous demanderai de regarder bien le quartier pour regarder les hauteurs de bâtiments. Si jamais je me suis

trompée où pas, vous pourrez le voir, d'accord. Parce que moi, comme vous m'avez dit qu'il y avait des maisons, j'ai utilisé que des maisons. Donc, on va comparer avec la réalité. D'accord ?

- *Oui.*
- Donc, ça, en rouge, ça représente l'école. D'accord ? Et tout autour, j'ai mis des maisons.
- *Et l'autre rouge ?*
- Euh, ça, j'ai mis un peu comme ça me venait, tu vois. C'était aussi pour vous montrer comment ça marchait les plans.
- Après dans le groupe espace vert, je vais vous demander de regarder s'il y a des choses qui ont été plantées où des choses qui poussent toutes seules.
- *Comment on peut savoir si ça a été planté où si ça pousse tout seul ?*
- Faudra un petit peu réfléchir, si jamais vous avez l'impression que c'est quelque chose qui est naturel, qui pousse tout seul, ou si vous avez l'impression que c'est quelque chose que les gens, ils ont planté pour faire joli ou...mais ça va pas être super évident. Il y des endroits où les choses sont vraiment naturelles, mais en ville, il y a de moins en moins d'endroits où c'est vraiment naturel. D'accord ? Donc, il y plusieurs plans qu'on pourra faire pendant la promenade. Mais alors, aussi pour compléter l'information on a dit que les géographes, il pouvaient utiliser les plans, mais il peuvent aussi faire quelque chose pendant la promenade pour se rappeler. D'accord. Ils peuvent tout simplement écrire. Donc, on pourra aussi prendre des notes. Et donc, il y des petites questions que je vous pose. Par exemple, savoir si on a rencontré une place, et donc la nommer, si on a rencontré un boulevard, dire le nom du boulevard. Etc.. d'accord?
- *Oui, oui.*
- Et par rapport à ce que vous avez fait avec votre maîtresse, vous aimeriez montrer quoi aux autres ? Vous voudriez qu'on aille voir quoi ?Quels endroits?
- *Place de Verdun*
- *Place Clémenceau.*
- *Place Clemenceau.*
- Et au niveau des espaces verts, est-ce qu'il y a d'autres espaces verts que vous connaissez.
- *Oui.*
- *Un jardin ?*
- Oui, donc on va aller voir aussi le jardin.
- (Mais alors, ça veut dire, j'interviens.)
- *Oui,*

- Ces endroits qu'on va aller visiter, on va les prendre en photos pour les dessiner, pour les montrer aux autres.
- *Oui.*
- *Est-ce qu'on peut aller à côté?*
- (Mulhan, est-ce que tu peux poser des questions pertinentes et ne pas t'amuser.)
- Oui, et je voulais vous demander quelque-chose justement, j'ai eu de la visite ce matin.
- [Je sors un nain jardin.]
- *C'est quoi ?*
- J'ai eu la visite de ce petit personnage.
- *Oh !*
- Il m'a dit, euh, est-ce que je peux venir faire la promenade avec vous ? Et je me suis dit, ben...OK, OK, je vais voir..., mais tu sais, moi, je vais déjà avoir beaucoup d'élèves à m'occuper, donc, je suis d'accord que tu viennes, mais il faudra qu'il y ait une condition.
- *Ça veut dire quoi ?*
- *Il vient ?*
- *Il va venir avec nous faire la promenade?*
- *Hum, je peux le porter ?*
- D'accord, d'accord, il s'appelle Gustave. D'accord, Gustave, tu vas pouvoir venir avec nous.
- *Gustave ?*
- *Ça va être un monsieur déguisé ?*
- Gustave, c'est son prénom.
- *Gustave ?*
- Gustave.
- *Mais Gustave...*
- Lui, il va venir. Il va venir faire faire la promenade avec nous.
- *Oh... !*
- Je lui ai dit OK, tu peux venir, mais il faut que tu souviennes du trajet qu'on a pris. Mais alors il m'a dit, mais moi, je n'ai pas beaucoup de mémoire. Alors j'ai dit, OK, je sais ce qu'on peut faire, je vais demander aux élèves s'ils sont d'accord.
- *Oui.*
- On va te prendre en photo.
- *Oui.*
- On va te prendre en photo aux endroits où on va aller, d'accord? Et, est-ce que ça va suffire pour que tu te souviennes de la promenade ?

- *Oui.*
- Il a dit : « Non, ça va pas suffire. Ça va pas du tout suffire. Il faut en plus que vous m'écriviez sur le plan, où est-ce qu'on a pris la photo.
- *Oui.*
- Sinon, je serai perdu, moi.
- *Oui !*
- Donc, il va falloir qu'on fasse ça. Qu'on prenne en photo Gustave dans le quartier et puis qu'on indique où est-ce qu'on l'a pris en photo. Alors pour indiquer où est-ce qu'on l'a pris en photo, on fera un petit signe comme ça.
- Oui.
- Regardez, on va faire un petit signe comme ça, ça veut dire que, par exemple, je suis là avec l'appareil photo et je prend Gustave en photo. Je suis là, d'accord ?
- *Oui...*
- et je marque sur le plan, le numéro de la photo. Je marque que c'est la photo numéro 1. Et du coup, ce qu'on va faire? C'est que celui qui va prendre la photo...vous m'écoutez ?
- *Oui !*
- Celui qui va prendre la photo... [je sors l'enregistreur]
- *Ouais !*
- Je vais lui demander : Gustave, tu es où ? Enfin : où est-ce qu'on a pris Gustave en photo? Ici. Alors, il est où là ?
- *Sur la table ! Sur ma table. Sur ma table.*
- Alors, il est dans la classe. Alors, Gustave , il est sur la table, dans la classe. Et sur la table. Où ? Dans? Dedans ?
- *Dans.*
- Dans la classe. Donc on va prendre une photo de Gustave et on va expliquer ça et on aura tous ces petits enregistrements. Donc, pour expliquer où on se trouve, on pourra utiliser par exemple ; "dans", comme le travail que vous avez fait vous savez, avec "Où est Charlie" ?
- *Oui.*
- On va faire un peu pareil. Il faudra qu'on soit très précis pour dire où il est. D'accord. On va dire, par exemple qu'il sur un banc, dans le parc.
- *Ah. mais il est cassé.*
- On précisera tout ça pendant la promenade.
- *Ah oui.*
- *Mais il y a un trou dans ses pieds.*

- Oui...alors il est pas très solide. Donc, je l'ai mis comme ça, là-dedans. Donc, je le range. Et donc vous aurez droit qu'à une photo chacun.
- *Ouais!*
- Et expliquer chacun où il se trouve. Et ce qu'il faudrait, c'est que les photos, elles correspondent un petit peu, à chaque groupe. Par exemple, s'il y a un bâtiment qui vous plaît particulièrement, pour le groupe Habitat, eh bien, on va essayer de prendre Gustave devant. Si jamais, il y a un espace vert qui vous plaît plus, on va prendre...
- *Il s'appelle comment ?*
- Gustave.
- *Gustave ?*
- Gustave.
- Ils répètent tous *« Gustave ».*
- Donc on va faire, donc des photos?
- *Des dessins ?*
- En fait, pendant la promenade, on va pas vraiment avoir le temps de faire des dessins, mais on va prendre des photos qui vont après nous servir à faire des dessins. D'accord ?
- *On va faire des dessins ?*
- On va faire des plans. On a dit qu'on va faire des plans pour corriger la maquette. Alors, je voulais vous poser une question. Est-ce que vous connaissez le métier des gens qui construisent des maisons?
- *Oui. Un maisonnier.*
- *Décoratrice*
- *Un bâtiment.*
- Soit vous connaissez, soit vous connaissez pas ?
- *On connaît pas.*
- Alors, c'est un architecte.

  [Pendant que j'écris au tableau, des élèves déchiffrent à voix haute]
- *Archi...*
- *Ça vient du mot architecture.*
- Donc on va avoir le groupe habitat, où il va y avoir un architecte parce qu'il va devoir compter le hauteurs des bâtiments.
- *Ah!*
- Il va devoir faire le plan des hauteurs.
- *Ah.*

- Je vais vous le préparer. Donc, il va compter les hauteurs des bâtiments, c'est à dire que les bâtiments, ils ont un RC, plus des étages, d'accord ? Plus, un étage, par exemple. Ou alors le RC+ 4 étages,
- *Maîtresse,...*
- Non, mais là écoute, tu n'as rien à dire là... RC + 10 étages... Donc ça veut dire ça. Si jamais un bâtiment, il fait 10 étages, c'est quoi comme type de bâtiment ?
- *Une tour.*
- Oui, une tour.
- *Un immeuble ?*
- Un immeuble, une tour, très bien. Et alors, un bâtiment qui fait un RC+ 1 étage qu'est-ce que ça peut être ?
- *une maison.*
- Donc on verra si jamais, il y a des maisons ou des immeubles. Et des bâtiments qui font quatre étages qui sont assez longs comment on appelle ça?
- *C'est un bloc.*
- Un bloc ps tout à fait , c'est presque ça. Des barres.
- *Des barres.*
- Donc voilà, qu'est-ce que je voulais dire d'autre. Donc, ça c'est le métier de l'architecte. Ensuite on a un autre métier de personne qui travaille sur la ville. Par exemple ceux qui décident de ou est-ce qu'on va mettre de nouvelles routes dans une ville. Où est-ce qu'on va mettre un centre commercial, c'est des gens qui travaillent sur la forme de villes. D'accord? Ça s'appelle des "ur- ba- nistes"

  [Pendant que j'écris au tableau, des élèves déchiffrent à voix haute]
- *Ur- ba- ni -ste*
- *Urbaniste*
- Je sais pas si vous aviez vu ça déjà, mais il y a des paysages de la campagne , on appelle ça comment?
- *Urbanistation*?*
- Des paysages de la ville, on appelle ça des paysages urbains. D'accord? Donc c'est sur la ville. Et après on a parlé des espaces verts. Donc est-ce que vous connaissez un métier qui travaille sur les espaces verts?
- *Oui, paysagiste.*
- Oui, c'est ça . il y a le mot paysage dedans [j'écris au tableau] "Pay -sa- giste". Donc, voilà, eux ils travaillent sur les espaces verts. Et les urbanistes, il travaillent sur deux choses. ils

peuvent travailler sur les activités, décider de où est-ce qu'il va y avoir de nouvelles activités de nouveaux commerces, par exemple. Ils peuvent aussi décider où est-ce qu'il va y avoir de nouvelles routes. Don ça veut dire que dans les groupes que j'ai prévus, vous aurez à réfléchir à ce que c'est que ce métier.

- *D'accord.*
- Alors, comment s'appelle le métier de celui qui prend des photos?
- Ah oui ! Photographe.
- Bien. Donc, vous allez aussi faire ça pendant la promenade, vous allez aussi réfléchir au métier de photographe.
- *Chacun, il va faire une photo?*
- On va essayer que vous fassiez chacun une photo. Alors comment s'appelle le métier de celui qui dessine.
- *Dessine*
- *Dessinatrice*
- *Dessinateur*
- Dessinateur.
- Artiste
- Oui, ça peut être un artiste aussi. Alors, celui qui fait des cartes?
- *Oui. Quartier.*
- Quartier? Quartier. Non! Bien essayé, c'est pas mal : ça aurait pu marcher.
- *Quartier?*
- Carto?
- *Cartiste*
- Non pas tout à fait.
- (Pensez à géographie!)
- *Ah!*
- (Pensez à géographie : c'est ce qui permet d'écrire la terre.)
- *cartophile*
- *cartographe.*
- Oui! très très bien, bravo! Cartographe.
- *Cartographe.*
- Super bien. Cartographe. Donc on va essayer de faire ça aussi. Le but c'est de compléter les cartes.
- *Ah! on va faire une carte?*

- Ça, c'est une carte. On appelle ça : des plans ou des cartes. D'accord? Quand c'est assez gros on appelle ça des plans. Pour tout un pays, par exemple, on appelle ça des cartes.
  Donc, là, on va faire le métier de cartographe. Ceux qui écrivent, ça s'appelle comment?
- *Écrivain.*
- Et ceux qui font des poésies?
- *Poéseurs?*
- Non.
- *Poéseurteur.*
- Alors, les poésie, c'est? Un peu comme ça.
- *Maîtresse, poète.*
- *Poète! poète*
- Très bien poète. Et moi ,je vous demande pendant la promenade de voir s'il y a des mots qui vous semblent bien pour parler du quartier, puisque vous faites des poésies; que vous notiez, s'il y a des mots, qui vous paraissent intéressants pour décrire le quartier.
- *Est-ce il y aura un feuille pour chacun ou par chaque groupe?*
- Par groupe, vous aurez plusieurs petites choses à faire. Un plan. On va essayer d'en faire le maximum. Mais on va pas non plus se bloquer parce qu'il y a ça. On a regarder , on va réfléchir. Si jamais ça , ce n'est pas complètement terminé, c'est pas grave.
- *Ah, OK c'est pas grave*
- C'est juste pour vous amener à réfléchir sur le quartier. A la prochaine séance on pourra compléter. [je montre un plan du quartier] Donc , nous on est ici. Vous êtes d'accord?
- *Oui.*
- Donc on va sortir. Et après On va allez voir les immeubles qu'il y a autour.
- *Ah oui.*
- *La boulangerie.*
- Ça serait bien qu'on aille voir par ici . C'est quoi ça?
- *La place Clemenceau .*
- Non. Le parc, le parc Lawrence. Ici, c'est quoi, ce que je montre ici?
- *Place Verdun.*
- Place de Verdun. Et voilà, on va faire un promenade tout autour quoi . Et on va regarder les bâtiments. exactement ce que c'est. Si jamais, il y a une boulangerie là. Si jamais il y a u piscine, une rivière?
- *Une piscine.*
- On va essayer de répondre aux questions qu'il nous posent.

- *On peut savoir dans quel groupe on est?*
- Non on va le fera. après. Et qu'est-ce que je peut vous dire d'autre? Voilà. Oui. après, juste pour expliquer, le plan des hauteurs, il va nous servir à réfléchir aux hauteurs qu'il faut faire pour faire une maquette juste. D'accord?
- *Mais on doit placer les plans sur...*
- Voilà, je dois avoir une maison par là...
- *Est-ce que on doit placer les maisons...*
- Oui, on les placer. Mais on va regarder s'il n'y a que des maisons ou si jamais il faut faire des bâtiments plus hauts? Et ça il faudra le faire avec des couleurs. Voilà donc, ce qu'on va faire c'est un travail d'enquête. On va être des explorateurs. Explorateurs, ça veut dire quoi *explorateurs.*
- *Qui regardent partout.*
- Oui, c'est ça. Ah oui, et ce que j'ai oublié de vous dire, c'est que lui ,ce petit personnage qu'on a avec nous, il va servir de guide. Ça veut dire quoi guide?
- *Euh.*
- C'est quoi son rôle? Guide?
- *Guider.*
- Qu'est-ce que ça veut dire
- *Guider une voiture, un vélo.*
- Il va servir de guide pour l'autre groupe.
- *Guidateur. Ca veut dire quoi?*
- Guide, guider. Guide : c'est celui qui dit quelle direction il faut prendre. D'accord;
- *Ah! Comme le poli, le policier.*
- C'est lui qui dit le trajet qu'on a pris. C'est quoi le trajet?
- *Le trajet?*
- C'est par où on est passé. C'est ça le trajet. C'est le chemin qu'on a pris d'accord.
- *On peut prendre le GPS, pour nous aider.*
- *Mais non., on va le trouver.*
- On va faire marcher notre tête, c'est à dire qu'on va prendre quelques notes pour pouvoir se souvenir, et on va prendre des photos.
- *Oui.*
- Bon, ben voilà.

2. Bienvenue dans notre quartier! Un jeu de piste

Transcription de l'enregistrement réalisé par les élèves

Bienvenue dans notre quartier! Laissez-vous vous guider.

- Bienvenue dans notre quartier!

- Nous sommes les élèves de l'école Gaston Phoebus.

- Nous allons vous parler de notre quartier : écoutez ça.

- Nous ne sommes pas très loin du centre-ville. D'ici, *aperçoit* les toits et les tours du château de Pau et même, les Pyrénées.

- Notre quartier est un quartier contrasté.

- Il est vivant. Il y a beaucoup de gens qui habitent dans des immeubles plus ou moins anciens, des maisons et même dans de très belles et grandes villas. Il y a même un petit hôtel pour les touristes et les voyageurs.

- Dans notre quartier, on voit des gens qui promènent leur chien qui discutent ou qui vont travailler. Des amoureux qui s'embrassent, des enfants qui vont à l'école, et même un agent de la circulation qui les fait traverser

- C'est aussi un quartier passant, et parfois un peu bruyant. Il y a un grand rond-point à côté de parc des expositions, des avenues, des rues. Dans ces rues, il y a des bus, des voitures, des motos, des vélos.

- Et des feux tricolores pour arrêter ces véhicules qui s'affolent. Il y a une grande place, la place de Verdun où l'on peut se garer et où parfois, il y a les manèges de la fête foraine. Mais c'est aussi un quartier calme et tranquille où il y a une grande pelouse à coté de la place de Verdun où l'on peut jouer au foot et aux raquettes. Un parc où on peut faire du toboggan et des jeux, des jardins avec des arbres, des oiseaux dans ces arbres, des chats qui veulent manger ces oiseaux, des fleurs et des chiens pour protéger ces jardins. C'est un quartier commerçant où on peut trouver des magasins et des services.

- Un petit supermarché pour faire les courses, des boulangeries pour acheter du bon pain frais et des croissants

- Des bureaux de tabac et de presse

- Et un traiteur portugais où on peut acheter des plats préparés

- un magasin de modélisme où l'on peut acheter des maquettes d'avion, de bateaux de voitures ou d'hélicoptères

- Un magasin où l'on peut acheter des vêtements de *travers*. Un bureau de poste, des salons de coiffure.

- Une auto-école où l'on peut apprendre à conduire des motos et même des bateaux.

- C'est un quartier où l'on peut se distraire et prendre du bon temps. Il y a des cafés et des restaurants, un cinéma qui s'appelle le Méliès et, un peu plus loin, la médiathèque André Labarrère.

- Il est *bon* notre quartier, est-ce que vous aimeriez le visiter? Alors, laissez-vous guider!

- Pour découvrir notre quartier, suivez nous. Tout d'abord trouvez notre école. Elle se trouve entre la rue Victor Hugo et la rue Jeanne d'Arc. Au dessus de la place * Verdun, collez la photo.

- Sortez de l'école dans la rue Victor Hugo par le portail qui se trouve en dessous à gauche du H de Hugo sur ce plan. Partez vers la gauche et suivez la rue jusqu'au croisement.

- Au croisement, tournez à droite, dans la rue Michelet et continuez jusqu'au prochain croisement. Là, tournez à droite dans l'avenue Gaston Phoebus. Arrêtez-vous pour admirer les belles villas, collez la photo.

- Continuez votre chemin jusqu'au dos de la *vue** et traversez l'avenue de la Résistance;

- Remontez l'avenue de la Résistance vers la gauche, jusqu'à l'entrée du parc Lawrence. Entre la rue Ségur et le Parc Lawrence, vous allez passer devant un traiteur portugais et un salon de coiffure. Collez les photos et aussi celle du parc Lawrence.

- En face de l'entrée du parc, retraversez l'avenue de la résistance pour prendre la rue Nolivos et continuez jusqu'au bout. A l'angle gauche de la rue Nolivos et du boulevard Champetier de Ribes, il y a une auto-école, collez la photo.

- Au bout de la rue, tournez à gauche. Dans le boulevard Champetier de Ribes, continuez tout droit jusqu'à la rue Michelet. Sur cette partie du boulevard, vous allez passer devant une pizzeria, un bureau de tabac et une boulangerie pâtisserie. En face, il y a le parc des expositions. Collez les photos correspondantes.

Reprenez la rue Michelet, et remontez jusqu'au cours Camou. A l'angle gauche de la rue Michelet

et du *Cur* Camou, il y a une banque. Collez la photo.

- Traversez pour allez *voi* le bâtiment de la *caserne* Bernadotte. Collez la photo. Devant la caserne, il y a une grande *peluse.* Collez la photo.

- Rentrer à l'école, reprenez le cours Camou jusqu'à l'avenue de la Résistance et suivez l'avenue jusqu'à la rue Victor Hugo.

- A l'angle de l'avenue de la Résistance et de la rue Victor Hugo, il y a le magasin de modélisme. Presque en face, dans l'avenue de la Résistance, dans la rue des Trois frères Bernadac, il y a le petit supermarché Casino. Collez ces deux photos.

- Suivez la rue Victor Hugo jusqu'au portail de l'école.

Notre balade est terminée. On espère qu'elle vous a plu.

VII. DOCUMENTS INSTITUTIONNELS, REFERENTIELS

1. Extrait du CECRL portant sur le vocabulaire

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues,* Didier, Paris, 2001[2]
CHAPITRE 6 : OPÉRATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

6.4.7 Développer les compétences linguistiques

Comment peut-on faciliter le développement des compétences linguistiques de l'apprenant en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe ?

6.4.7.1 Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur vocabulaire ?

a. par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits

b. par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités

c. par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.

d. par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)

e. par la mémorisation de listes de mots, etc. avec leur traduction

f. par l'exploration de champs sémantiques et lexicaux

g. par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et thesaurus et tout autre ouvrage de référence

h. par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.)

i. par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive).

6.4.7.2 La quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

6.4.7.3 Le choix du vocabulaire
Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer. Les concepteurs de programmes et de référentiels ne sont pas obligés de le faire mais peuvent souhaiter donner des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence des instructions officielles. Il y a un certain nombre d'options.
– Choisir des mots et des expressions clés
a. des domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondant aux besoins des apprenants,
b. qui concrétisent la différence culturelle et/ou les valeurs et croyances significatives partagées par le ou les groupes sociaux dont on étudie la langue.
– Suivre les principes de statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un large corpus ou dans des domaines thématiques réduits.
– Sélectionner des textes (authentiques) oraux et écrits et apprendre/enseigner sans restrictions les mots qu'ils contiennent.
– Ne pas planifier l'enrichissement du vocabulaire mais lui permettre de se développer organiquement en quelque sorte en réponse à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives.

2 Cellierc LVE Travaux de Lieury 2004. Consulté le 14/07/2016 [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

2. CECRL actes de communication liés à la description d'un quartier

A2 –Objectifs

Production orale	Production écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite
Saluer, se présenter, présenter des gens **Décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes** Parler de ses goûts et préférences **Se situer dans l'espace** Exprimer simplement ses impressions **Comparer des personnes, des objets, des situations, des quantités** Répondre à des questions simples et directes **Demander et donner des renseignements (itinéraires…)** **Inviter, accepter, refuser une invitation** **Faire des achats simples** Donner des explications **Proposer à quelqu'un de faire quelque chose** **Donner des instructions simples** **Demander de l'aide**	- Différencier les différents types d'écrits à produire - Ecrire sur sa vie quotidienne - Ecrire sur des lieux, son travail, ses études - Décrire des événements, des activités passées, des expériences personnelles - Décrire ses goûts - Exprimer simplement des impressions - Inviter, accepter, refuser une invitation - Féliciter, remercier, s'excuser, donner des explications - Demander de l'aide - Demander et donner un renseignement - Donner des instructions simples - Adapter son registre au destinataire	- Comprendre des phrases ou expressions simples sur des thèmes familiers - Repérer des infos précises (chiffres, dates, lieux, noms …) - Comprendre l'information essentielle d'un message simple et clair relatif à un domaine connu - Identifier le but d'un message - Repérer le type d'une émission radiophonique, comprendre l'information principale - Identifier le thème principal d'une discussion ou d'une émission radiophonique	-Comprendre des textes courts et simples sur des thèmes familiers - Reconnaître les différents types de lettres - Identifier le but d'une lettre - Comprendre les informations principales d'un texte simple - Trouver des informations spécifiques dans un document courant - Comprendre des consignes et des modes d'emploi simples
Contenu grammatical	Lexique	Socioculturel	Supports
- Le présent de l'indicatif, les verbes à une et deux bases, les verbes pronominaux et réfléchis, les verbes usuels - Quelques verbes +infinitif - La négation - L'interrogation - L'exclamation (Quel… !) - Le présent progressif - Les adverbes de fréquence : souvent, toujours… - Les adjectifs (place et accord) - Les adjectifs possessifs - Les adjectifs indéfinis - La quantité + en - Le complément du nom (en, de) la matière - Le complément du nom (à, de) l'usage, la contenance - Les adverbes d'intensité (très, trop) - Les pronoms démonstratifs - Les pronoms compléments COD/COI - Les pronoms relatifs QUI/QUE - Les comparatifs - Les prépositions et les adverbes de lieu + aller à, venir de - L'impératif - Le pronom complément y et en de lieu - La localisation temporelle : quand et pendant - Le passé récent - Le passé composé - L'imparfait (description) - Le futur proche - Le futur simple - Si+imparfait (faire une proposition) - Le conditionnel de politesse - Quelques connecteurs : mais, parce que …	- Les pays, les villes, la géographie, les paysages - Les lieux (poste, banque…) - Les loisirs - Les moyens de transport - La vie quotidienne (travail, achats…) - Le logement - Les objets du quotidien - Les itinéraires	- Les rituels du message personnel (lettre, ...) - L'invitation - Les lettres personnelles - La vie quotidienne en France - La prise de parole	- Les panneaux d'affichage - Les brochures, les prospectus, les guides touristiques - Les modes d'emploi simples - Les règlements, les consignes de sécurité - Les lettres personnelles - Les plans de ville - Les sites internet

3. Programme de français et les progressions - Le vocabulaire

Éléments de connaissances et de compétences pour le vocabulaire :

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Acquisition du vocabulaire : • Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. • Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires. • Savoir ce qu'est une abréviation (ex. "adj." dans un article de dictionnaire). **Maîtrise du sens des mots :** **Dans un texte, relever les mots d'un même domaine (ex. le vocabulaire de la mer).** • Utiliser des synonymes et des mots de sens contraire dans les activités d'expression orale et écrite. • Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles. **Les familles de mots :** • Construire ou compléter des familles de mots. • Utilisation du dictionnaire • Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique. • Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot.	**Acquisition du vocabulaire :** • Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, sensations et jugements. **Maîtrise du sens des mots :** • Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu ; vérifier son sens dans le dictionnaire. • Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat (mots concrets : ex. un pommier est un arbre fruitier). • Commencer à identifier les différents niveaux de langue. **Les familles de mots :** • Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe. • Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe. • Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille). • Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre. **Utilisation du dictionnaire :** • Dans une définition de dictionnaire, identifier le terme générique. • Utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens	**Acquisition du vocabulaire :** • Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits). • Comprendre des sigles. • Maîtrise du sens des mots • Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction (ex. jouer, jouer quelque chose, jouer à, jouer de, jouer sur). • Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. • Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité (ex. bon, délicieux, succulent). • Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini. **Les familles de mots :** • Regrouper des mots selon leur radical. • Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement. • Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens. • Pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt).

4. Programme de géographie - Le vocabulaire

Géographie

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Le programme de géographie **a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires**. Le village, la ville, les lieux que les élèves côtoient quotidiennement servent de point d'appui à un premier questionnement géographique, puis les objets d'étude sont appréhendés à différentes échelles, de l'échelle locale à celle de la France dans un cadre européen et mondial.

Ces progressions sont donc construites selon une double perspective :

- décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leur territoire : organisation de l'espace, répartition des populations, circulation des hommes et des biens, activités économiques ;
- identifier et connaître les caractéristiques géographiques de la France dans un contexte européen et mondial.

L'enseignement de la géographie permet des approches interdisciplinaires, d'une part pour permettre une meilleure gestion du temps, et d'autre part, pour participer à la maîtrise de capacités transversales (étude de documents statistiques liée avec l'enseignement des mathématiques, rédaction de textes liée avec le programme de français). L'éducation au développement durable prévue par le programme de géographie se conduit en lien avec le programme de sciences.

Pour chaque niveau, des capacités propres à la géographie sont spécifiées.

Chaque sujet étudié donne lieu à l'élaboration d'un écrit **qui peut prendre diverses formes : un résumé, une carte ou un croquis légendés, un commentaire de document. Conclusion du travail des élèves, cet écrit est à mémoriser**. Des liens sont parfois proposés avec le domaine des sciences expérimentales et de la technologie.

Éléments de connaissances et de compétences sur les territoires à différentes échelles

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial		
Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves Partir de l'étude de l'échelon local (village, ville, quartier) pour appréhender le département, la région. • Savoir de quelle manière le territoire français est organisé (commune, département, région).	**Le territoire français dans l'UE** **Les grands types de paysages et la diversité des régions françaises** • Par la lecture de paysages et l'étude de cartes, identifier les principaux caractères du relief, du climat et de l'hydrographie en France et localiser les principaux repères géographiques étudiés.	**La France dans le monde** **Les territoires français dans le monde** • Par la lecture de paysages et l'étude de cartes, identifier les principaux caractères du relief et du climat dans le monde et localiser les principaux repères géographiques étudiés. Vocabulaire : globe, planisphère, nord, sud, est, ouest, continent, océan, équateur, pôle,

[...] Ci-dessous dans la colonne de gauche : vocabulaire à faire acquérir pendant ma séquence

Éléments de connaissances et de compétences sur la répartition de la population

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves **Paysages de village, de ville et de quartier** • Savoir caractériser à partir de cartes et de photographies l'espace dans lequel vit l'élève : village ou ville, espaces ruraux ou urbains, densément ou faiblement peuplés. Vocabulaire : paysages ruraux, urbains, périurbains ; centre-ville, quartier, lotissement, urbain, rural, équipements.	**Les Français dans le contexte européen** **La répartition de la population sur le territoire national et en Europe** • Savoir et comprendre pourquoi la population française est inégalement répartie sur le territoire. • Savoir identifier par l'étude de cartes les zones denses et vides en France et en Europe. • Savoir que le développement des activités tertiaires au XXe siècle a renforcé la concentration des populations dans les villes. Vocabulaire : foyers de peuplement, densité, activités tertiaires, agglomération. **Les principales villes en France et en Europe** • Savoir localiser sur une carte quelques grandes villes de France et d'Europe. • Savoir lire le paysage d'une ville française ou européenne, du centre historique aux zones périurbaines, en identifiant notamment quelques traces du passé (monuments historiques, cathédrales) et les quartiers récents. • À partir de cartes et de documents variés, pouvoir mettre en évidence que le territoire européen est dominé par des métropoles reliées entre elles par de nombreux axes de communication. Vocabulaire : banlieues, communes périurbaines, étalement urbain, métropole, quartier d'affaires.	**La France dans le monde** **Zones denses et vides de population** • Savoir et comprendre pourquoi la population est inégalement répartie sur la surface de la Terre : déserts humains et zones densément peuplées. • Identifier sur une carte les principaux foyers de peuplement et les espaces vides de peuplement. • Connaître quelques éléments expliquant la répartition de la population : relief, climat, histoire, activité économique, migrations. Vocabulaire : désert humain, riziculture, migration. **Espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète** • Comprendre à partir de l'étude de documents géographiques (cartes, statistiques, paysages) que les richesses sont inégalement réparties entre le Nord et le Sud mais aussi sur un même continent ou un même pays. • Savoir situer les zones riches et les zones pauvres dans le monde. • Savoir localiser sur un planisphère les principales métropoles.

5. Socle Commun de Compétences et de Références :

C1 : Maîtriser la langue française : s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un vocabulaire approprié.
C3 : Pratiquer une démarche d'investigation, utiliser la règle graduée, les unités.
C5 : Identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains. C6 : Coopérer avec un ou plusieurs camarades. C7 : Utiliser un plan

6. L'étude d'une L2 dans les programmes scolaires :

Programmes scolaires pour l'étude d'une LE depuis 2002

- **LE niveau A1** du CECR, introductif ou de découverte : fin CM2

  - expressions familières et quotidiennes, besoins concrets

  - se présenter, présenter quelqu'un

  - poser questions la concernant à une personne

  - communiquer de façon simple

- **FL SCO** : rejoindre les classes ordinaires des élèves francophones

  UPEAA : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

  Statut d'élève change : « ENAF » : Elève Nouvellement Arrivé en France

  2012 : « EAA » : Elève *Allo (autre)* + Phone (langue)

- **ELCO** : Enseignement des langues et cultures d'origine

7. Loi de refondation de l'école

Je compare ici les circulaires de 2002 et de 2012

BO n°10, 25 avril 2002	*Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*
« L'école : lieu déterminant pour l'**intégration** sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. » « L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle ».	« L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'**intégration** sociale, culturelle et à terme professionnelle des élèves et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'**apprentissage du français** comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la **prise en compte par l'école des compétences acquises** dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays. »

8. Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés

Inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République promeut, dans l'article L.111-1 du code de l'éducation, « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ».

Le parcours inclusif : fondement et principes
Des séminaires nationaux

Le parcours inclusif : fondement et principes

Le droit commun d'accès à l'éducation est à dissocier de la situation familiale, qu'elle soit régularisée ou non auprès des autorités compétentes.

L'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer la modalité principale de scolarisation.

Quelques éléments permettent de favoriser cette inclusion :

La personnalisation des parcours pour permettre à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire en fonction des compétences qu'il a antérieurement acquises et de son degré de maîtrise de la langue française.

La concertation et la formation des équipes pour organiser les liens avec la classe ordinaire, mieux comprendre les processus d'apprentissage pour ces élèves et ainsi adapter les contenus d'enseignement. Des outils pédagogiques sont mis à disposition et centralisés par les CASNAV.

L'évaluation différenciée et positive pour favoriser, par rapport aux compétences attendues, un positionnement de l'élève qui tient compte de celles qu'il a effectivement acquises antérieurement.

Le suivi des élèves dans la durée pour favoriser leur inclusion dans le système scolaire français.

L'information aux familles pour les associer à la scolarisation de leur enfant.

Des séminaires nationaux

Séminaire du 9 avril 2014 : "Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs : coordination et mise en réseau des acteurs"

Programme du séminaire national du mercredi 9 avril 2014 :

L'inclusion des EANA et des EFIV a été largement à l'honneur de ce séminaire. Lors des différentes interventions, les participants ont mis en avant le nécessaire investissement de tous les personnels afin de favoriser l'accueil de ces élèves ; en effet, il ne doit plus être du seul ressort de professeurs spécialisés en français langue seconde, mais bien de l'ensemble de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement.

« Quelles démarches pour une réelle valorisation des compétences et des potentialités des élèves ? »
Conférence de Marie-Odile Maire-Sandoz, chargée d'études à l'Institut français de l'Éducation

« Quel accompagnement pour les élèves et les familles éloignés de l'école ? »
Cette table ronde a permis d'entendre des acteurs de terrain chargés d'assurer des missions de médiation auprès des familles itinérantes et de voyageurs ou de familles éloignées du système éducatif français. L'accompagnement de ces publics a été envisagé à la fois à l'échelon académique et au niveau européen.

« Comment rendre efficiente l'inclusion des élèves allophones dans les établissements scolaires ? »
Des témoignages ont permis de dégager trois axes de réflexion principaux concourant à l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés : une meilleure coordination des UPE2A à l'échelle d'un département (témoignage de l'IA-DAASEN du Finistère), une organisation des Casnav propice à aider les établissements (témoignage d'une IA-IPR EVS de l'académie de Versailles) et une nécessaire personnalisation des parcours (témoignage d'un chef d'établissement de l'académie de Créteil).

« Quelle formation des personnels pour favoriser l'inclusion ? »
Ce temps a permis de mettre en exergue trois points de vue sur la formation. Même si l'apport du multiculturalisme et du plurilinguisme est sans nul doute l'un des vecteurs favorisant l'apprentissage de la langue française, il n'en est pas moins important d'apporter des solutions concrètes aux enseignants des autres disciplines, que ce soit grâce à l'aide des IA-IPR de disciplines variées, d'IEN, d'universitaires ou de formateurs du CASNAV à tous les stades de la formation (initiale, continue, initiative locale, etc.).

Deux focus ont contribué à transmettre des informations aux personnes présentes :

La place du numérique dans la continuité des apprentissages et de la scolarité. Ont été présentés le "cartable voyageur pour les EFIV ", une expérimentation d'un espace numérique d'accompagnement scolaire au service des élèves à besoins éducatifs particuliers, pilotée par l'équipe Casnav de l'Inspection académique de la Vendée, et "D'Col", le service d'accompagnement interactif personnalisé pour les élèves de sixième de l'éducation prioritaire, ouvert aux élèves allophones de tous niveaux de collège.

Le tableau de bord des élèves allophones : une application Web est en cours de développement grâce au partenariat avec la DEPP et permettra, durant l'année 2014-2015, d'outiller les directions académiques et les Casnav d'un logiciel assurant le suivi des EANA .

9. Circulaire du 2 /10/2012 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Texte adressé aux recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux chefs d'établissements scolaires du second degré ; aux directrices et aux directeurs d'école ; aux enseignants des premier et second degrés

La présente circulaire vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France.
Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002. La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.
L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.
L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle.
Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge.
La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives.

1. Accueil des élèves et de leur famille
1.1 L'information des familles
L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Un document élaboré par le Casnav (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.). Les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

1.2 L'accueil des élèves
L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants.
Dans ce cadre, il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite.
Dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs. Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants.
À l'intérieur du cadre défini par les orientations nationales, l'accueil des élèves allophones arrivants doit, en priorité, être assuré par les écoles, les établissements et les centres d'information et d'orientation. Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants »,
« UPE2A ».

1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée
Dans le premier degré
À l'école élémentaire, tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du Casnav. C'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant que cette évaluation doit être menée. Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.
Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées. Il convient de permettre à l'élève d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien. (...)

2. Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés
2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques
L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.
Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire.
L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.

Dans le premier degré
Les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins, conformément aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire.
Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires.
En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. Il précisera dans une lettre de mission annuelle adressée aux enseignants de l'UPE2A leur champ d'intervention.
Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans
Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe.
La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

2.2 L'enseignement et le suivi des élèves

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses.

L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.

Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées.

Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique.

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences.

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

Un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement, est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation. Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève.

Pour la ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Michel Blanquer