

collection Textes de référence –Collège
Documents d'accompagnement des programmes

Espagnol

Palier 1

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction générale de l'enseignement scolaire

outil pour la mise en œuvre des programmes 2006

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Dolorès BEAUVALLET, IA-IPR à Versailles (78), et d'Évelyne JOLLY, IA-IPR à Créteil (94), par le groupe de travail composé des membres suivants :

Françoise ALLAFORT	IA-IPR à Poitiers (86)
Stéphane BOUCÉ	professeur au collège Danton de Levallois-Perret (92)
Olivier LAGAHUZÈRE	professeur au collège Maurice-Genevoix de Montrouge (92)
Marylène MILLET	IA-IPR à Nantes (86)
Caroline PENDARIÈS	professeure au lycée international de Saint-Germain-en-Laye (78)

sous la responsabilité de Geneviève GAILLARD, inspectrice générale de l'Éducation nationale.

Les textes généraux relatifs au *Cadre européen commun de référence pour les langues* ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Benoît DESLANDES, bureau des programmes d'enseignements,
direction générale de l'enseignement scolaire.

Retrouvez des documents complémentaires pour l'enseignement
des langues vivantes, palier 1, sur le site du SCÉRÉN-CNDP :
www.cndp.fr/secondaire/languespratique

Suivi éditorial : Corinne Paradas
Secrétariat d'édition : Claire Raynal
Illustrations (p.26-27) : Marie-Noëlle Dumaz
Mise en pages : A.M.G. sarl

© CNDP, juin 2006
CNDP/SCÉRÉN, Téléport 1@4, BP 80158,
86961 Futuroscope cedex
ISBN : 2-240-02200-0
ISSN : 1778-2759

Sommaire

Avant-propos	5
Préambule commun	7
Échelle de niveaux de compétences en langues	7
Quelques mots et idées-clés	7
Faire le lien avec l'école primaire	11
Du niveau A1 au niveau A2	11
Séquence 1 – autour du conte	11
Séquence 2 – utilisation ludique de la langue	17
Documents	25
Construire une progression niveau A2	28
Séquence – approche culturelle et sociolinguistique	28
De l'entraînement à l'évaluation	35
Séquence 1 – enseigner la langue parlée	35
Séquence 2 – une capacité en cours de construction : l'expression écrite	42
Construire des apprentissages en période intensive	48
Séquence 1 – du chant à l'écriture	48
Séquence 2 – utilisation poétique et théâtrale de la langue	56
Documents	62
Annexes	65
Références filmographiques et bibliographiques	71

Avant-propos

Que l'apprentissage de l'espagnol ait commencé à l'école primaire ou qu'il débute au collège, ces documents d'accompagnement illustrent et développent divers aspects du programme pour le palier 1, au terme duquel l'élève devra avoir acquis un niveau A2 de compétence en compréhension et en expression. Si elles ne peuvent en aucun cas prétendre constituer une programmation, les sept séquences qui les composent sont conçues chacune dans la perspective d'une indispensable progression linguistique faite de réemplois et d'apports nouveaux. Cette progression se met en place par le biais de tâches langagières diverses que les élèves sont amenés à exécuter, aidés autant que de besoin par le professeur.

Chaque séquence énonce des objectifs linguistiques d'ensemble – acquisition d'outils linguistiques *et* de savoir-faire langagiers – qui déterminent le choix de supports authentiques et variés. Faisant appel à un même contexte d'usage de la langue et présentant des situations proches, ces supports s'articulent logiquement entre eux et, par un jeu de miroirs, ils facilitent l'approche, puis l'appropriation des faits de langue qui leur donnent sens. Les activités de compréhension et d'expression, à l'oral comme à l'écrit, se déclinent en tâches langagières. Ces dernières, loin de se juxtaposer au hasard, tiennent le plus grand compte du sens explicite et même, modestement sans doute à ce niveau, du sens implicite du support proposé. Elles convergent vers une cohérence à construire, afin que les élèves puissent s'engager dans les différentes activités et s'impliquer dans leurs apprentissages. Les séquences comportent pour la plupart, outre la vérification régulière des acquis, une phase finale d'évaluation. Au terme des entraînements qui ont pu être réalisés en classe, il est en effet important d'apprécier en tant que telles les capacités langagières orales ou écrites acquises par les élèves, de même que les compétences linguistiques qui les constituent : les résultats obtenus permettent d'avancer au rythme initialement prévu ou au contraire de moduler les apprentissages.

Le programme présente les contenus d'enseignement de façon successive, mais non progressive. Les séquences ci-après offrent une progression langagière et linguistique, mais elles sont de simples exemples de mise en œuvre des programmes, et non des modèles. Il est en effet indispensable d'avoir recours à des démarches variées si l'on veut soutenir et renouveler l'intérêt des élèves. C'est donc au professeur qu'il revient, dans un souci d'efficacité de son enseignement, d'opérer les choix didactiques les plus judicieux en fonction de la classe destinataire.

P réambule commun¹

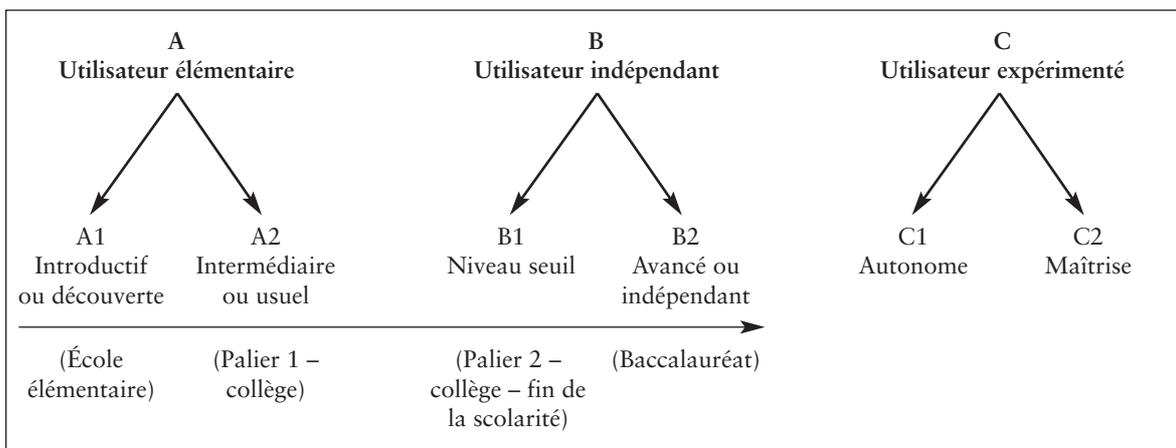
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL²).

Le *Cadre* – qui n'est ni un référentiel ni un manuel mais se veut un outil à la disposition d'une large gamme d'utilisateurs dans le domaine éducatif – propose une base commune pour baliser l'apprentissage, et calibrer l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes au sein d'une Europe dont les citoyens sont appelés à être de plus en plus mobiles. Il propose à cet effet une échelle de niveaux communs de compétence :

Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette échelle est commune à toutes les langues. Elle distingue six niveaux communs de référence, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2) qui permettent de baliser l'apprentissage des langues étrangères et de se repérer dans une progression. Le schéma ci-dessous extrait du *Cadre* permet de visualiser ces niveaux et de les rapporter aux cycles du parcours scolaire.

Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.



Quelques mots et idées-clés

Un certain nombre des principes et mots-clés du *Cadre* sous-tendent les nouveaux programmes de langue du collège et il convient donc de les garder à l'esprit en prenant connaissance des pistes proposées dans ce document d'accompagnement des programmes.

1. L'usage d'une langue – y compris durant son apprentissage – permet de développer un ensemble de compétences générales, en particulier la compétence communicative langagière.

Le *Cadre* décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants de langue doivent acquérir et maîtriser afin d'utiliser cette langue pour communiquer.

1. Les mots en gras figurant dans le préambule sont explicités dans le glossaire placé à la fin du document, p. 70.

2. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 1998. Téléchargeable sur : www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf.

Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes.

Les **compétences** sont un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir. Elles sont mises en œuvre dans des contextes variés et sont mobilisées pour l'accomplissement de **tâches**.

En milieu scolaire, c'est la **compétence communicative langagière** que l'on cherche à développer. Elle comporte différentes composantes comme l'indique le tableau ci-dessous :

Composantes de la compétence communicative langagière (voir tableaux en annexe, p. 67)	
Les compétences linguistiques	<p>Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés :</p> <ul style="list-style-type: none"> – étendue et maîtrise du vocabulaire ; – correction grammaticale ; – maîtrise du système phonologique ; – maîtrise de l'orthographe.
La compétence sociolinguistique	<p>Elle est constituée des connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La correction sociolinguistique et les aptitudes et savoir-faire interculturels supposent la maîtrise des :</p> <ul style="list-style-type: none"> – marqueurs de relations sociales ; – règles de politesse ; – différences de registre de langue ; – références à des spécificités culturelles.
La compétence pragmatique	<p>Elle est constituée des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Il s'agit de l'utilisation fonctionnelle du discours oral et des textes écrits, donc de la compétence discursive. Ceci revient à :</p> <ul style="list-style-type: none"> – savoir recourir à des énoncés adaptés ; – savoir organiser des énoncés de façon fonctionnelle dans le discours (discours oral/texte écrit) ; par exemple : description, narration, commentaire, exposé, explication, instruction, démonstration, persuasion... – savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction) : <ul style="list-style-type: none"> • questions → réponses, • marques d'accord/de désaccord, • requête, offre, excuses → acceptation ou refus, • salutations → réactions, réponses.

2. La perspective privilégiée par le *Cadre* est de type **actionnel** en ce qu'elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social évoluant dans un environnement donné où le dire est relié au faire. C'est dans cette perspective que le *Cadre* introduit la notion de tâches. Ces dernières font appel à des compétences générales et, le plus souvent aussi, à la compétence langagière. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Elle peut même n'engager que la seule compétence langagière (par exemple, bâtir un argumentaire pour défendre un point de vue).

Les **activités langagières** font partie de la vie quotidienne, mais sont aussi utilisées de façon pédagogique. Elles visent alors à développer une compétence communicative en classe en réception (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit), en production (expression orale, expression écrite) ou en interaction.

Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans des situations de communication variées et jouent un rôle dans la motivation en donnant du sens à l'apprentissage de la langue.

Activités de communication langagière au niveau A2 visé en fin de palier 1 ³	
Réception orale (p. 55)	<ul style="list-style-type: none"> – Être capable de comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. – Être capable de comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, une information personnelle et familiale de base, des achats, la géographie locale, l'emploi).
Réception écrite (p. 57)	<ul style="list-style-type: none"> – Être capable de comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. – Être capable de comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
Production orale (p. 49)	Être capable de décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
Production écrite (p. 51)	Être capable d'écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
Interaction orale (p. 61)	<ul style="list-style-type: none"> – Être capable d'interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. – Être capable de faire face à des échanges courants et simples sans effort excessif ; être capable de poser des questions, de répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. – Être capable de communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. – Être capable de gérer des échanges de type social très courts mais plus rarement de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Pour accomplir une tâche, l'apprenant mobilise ses ressources – connaissances et savoir-faire – et il met en œuvre des **stratégies** afin de répondre au mieux aux exigences de la situation. Les stratégies se trouvent donc à la charnière entre les ressources de

l'apprenant (les compétences) et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives) en vue d'exécuter une tâche. Il peut s'agir de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage.

3. Les numéros de page renvoient au chapitre 4 du *CECLR*, p. 48 à 71.

Faire le lien avec l'école primaire

Du niveau A1 au niveau A2

Les séquences présentées ci-après, « Autour du conte » et « Utilisation ludique de la langue », s'inscrivent dans le prolongement de pratiques pédagogiques que l'enseignement de l'espagnol privilégie à l'école primaire. La langue, prioritairement utilisée pour le jeu, la créativité, est avant tout exploitée oralement dans une succession d'activités langagières variées dont il importe d'assurer la cohérence, l'efficacité et la rigueur, ce que permettent les approches ludiques, qui génèrent le plaisir de découvrir et d'apprendre à communiquer.

On bannira cependant la tentation du jeu pour le jeu, celui-ci devant être mis au service d'une progression linguistique précise: il s'agit bien de jouer pour apprendre.

Le pilotage des séquences par la tâche, dans l'esprit du *CECRL*, contribue à donner du sens aux différentes activités langagières pratiquées en classe. On prend appui sur l'aptitude des enfants à s'engager dans un « faire-semblant » propice à la construction des capacités langagières.

Il importe à ce stade de tenir compte de l'hétérogénéité liée aux parcours des élèves. Les connaissances et savoir-faire chez chacun n'étant certainement pas les mêmes à l'issue du cycle 3, la séquence sera l'occasion, soit de revoir les points de langue élémentaires, soit de les apprendre. Afin d'évaluer les savoirs des élèves, le professeur pourra recourir à une évaluation-diagnostique (dont il trouvera des exemples sur le site « banqoutils »); il consultera également avec profit le cahier que les élèves ont utilisé au cours des trois années précédentes à l'école primaire; il rencontrera utilement le maître ou l'intervenant chargé d'enseigner l'espagnol à l'école.

Les objectifs des deux séquences présentées sont les suivants:

- Assurer la continuité des apprentissages entre l'école et le collège:
 - en réactivant les acquis du cycle 3;
 - en privilégiant la dimension ludique ou poétique du cours de langue (chant, comptines, contes...);
 - en ayant recours à des tâches non exclusivement langagières qui induisent des activités de réception

et de production variées et croisées (à partir d'un dessin, d'une recette de cuisine...);

- en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves.
- Donner le goût de la langue et susciter le plaisir de l'utiliser:
 - en développant l'expression orale (dialogue, conte), l'aptitude à communiquer spontanément et à exprimer des sentiments et l'expression écrite créative (écriture poétique).
 - en construisant, de façon progressive, à partir de la capacité à s'exprimer oralement, l'aptitude à écrire.

Séquence 1 – autour du conte

Projet d'ensemble

L'exemple qui suit propose l'exploitation du conte, reprenant là une pratique usuelle de l'école primaire. Il veut illustrer la mise en place de la compréhension au profit de la prise de parole en interaction ou en continu, avec entraînement à la mémorisation immédiate, à court et moyen terme.

L'objectif ici poursuivi est d'amener les élèves à raconter à l'oral, dans une langue simple mais précise, en les conduisant à la restitution organisée de faits réels ou fictifs; à faire leur la langue des échanges. Les capacités sollicitées relèvent des domaines suivants: écouter et comprendre une histoire pour en saisir le sens, y reconnaître des faits présents, passés ou futurs, lire et comprendre pour dire, restituer, raconter.

Pour ancrer davantage encore le travail réalisé en cours d'espagnol, on s'inscrira dans une logique interdisciplinaire: les textes retenus sont repris du patrimoine et de la tradition des contes et récits, ce qui invite à un rapprochement avec le professeur de lettres pour une mise en relation des domaines de connaissance et de savoir-faire.

Des productions intermédiaires font intervenir l'évaluation formative. On incite les élèves à élaborer leur portfolio des langues.

Tâche: raconter une histoire.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral:** comprendre le schéma narratif d'une histoire simple (conte, littérature enfantine).
- **Expression orale en continu et en interaction:** reformuler, interagir, raconter.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques:**
 - compétence phonologique: la prononciation, la fusion de voyelles, le schéma intonatif;
 - compétence lexicale: les animaux, les activités liées à la maison, quelques indicateurs de temps;
 - compétence grammaticale: la caractérisation, l'adjectivation, la phrase exclamative, les formes lexicalisées des temps du passé, les diminutifs.
- **Compétences pragmatiques:** organiser un récit; prendre la parole à bon escient.
- **Compétences culturelles et interdisciplinaires:** utiliser le patrimoine commun des contes et récits (France et autres pays européens)

Modalités de travail: classe entière et travail en petits groupes.

Supports: deux contes traditionnels, *Ricitos de oro y los tres osos* et *Caperucita Roja*.

Séance 1 – *Vamos a contar un cuento*

Tâche: prolonger une histoire.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral:** comprendre le schéma narratif d'une histoire simple.
- **Expression orale:** reformuler, interagir, raconter.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques:**
 - compétence phonologique: la prononciation, les accents de mots, la fusion des voyelles;
 - compétence lexicale: les indicateurs de temps du conte, *Érase una vez* (*había una vez*), *un día*, *cuando*, *después de...*, *entonces...*), le lexique lié à la maison;
 - compétence grammaticale: des formes lexicalisées des temps du passé; l'emploi de *estar*; le diminutif.
- **Compétences culturelles et interdisciplinaires:** utiliser le patrimoine commun des contes et récits (France et autres pays européens).

Stratégies: utiliser les indices extralinguistiques, visuels et sonores; repérer les éléments récurrents; prendre appui sur un texte connu dans la langue maternelle pour comprendre par inférence.

Modalités de travail: classe entière.

Support: le conte *Ricitos de oro y los tres osos* (non distribué aux élèves).

La connaissance qu'ils ont du conte aide les élèves à la compréhension du texte en langue étrangère. S'il en est qui l'ignorent, ils sont éclairés par leurs camarades, aidés par le professeur qui donne les moyens linguistiques (*la niña rubia, el bosque, la casa de los osos, se perdió, entró en...*).

Il s'agit de partir du connu pour *dire* dans la langue étrangère. La démarche d'élucidation est progressive. Des exemples suivent, qui veulent l'illustrer.

Ici, le titre *Ricitos de oro y los tres osos* fait l'objet d'interrogations (éléments lexicaux); une illustration

reprise du recueil facilite la compréhension; du vocabulaire connu est réactivé et rendu disponible (*es de pelo rubio, es una niña pequeña...*). Le diminutif est reconnu (*Ricitos como... Pulgarcito o abuelita*).

Dessins et illustrations peuvent aider à la compréhension tout au long de ce travail.

Tel un conteur, le professeur raconte, avec gestes et intonations modulées pour donner à entendre quatre voix en plus de celle du narrateur. Il reformule, illustre son propos en associant le dessin. Il fait préciser ainsi le sens de mots et expressions qui

feraient obstacle. Il donne aux élèves les moyens de dire de qui il est question, où se passe la scène; il aide à fixer des points de repère (*la niña rubia que se perdió en el bosque; la casa de los osos; tener hambre, sueño; tener ganas de comer y dormir; salir a pasear y volver a casa; descubrir...*).

L'histoire est reconstituée à grands traits par les élèves qui l'écoutent de nouveau. Elle est livrée par étapes, pour aider au repérage d'éléments récurrents ou inviter à leur anticipation, les temps de pause permettant de vérifier le degré de mémorisation immédiate ou à court terme.

Les temps forts du récit sont mis en évidence: *Ricitos en la casa de los tres osos, la sopa, la cama; los tres osos, la sopa, la cama; Ricitos... corriendo.*

La démarche est progressive; le professeur organise au tableau les contenus pour aider à leur réemploi et à leur mémorisation. Il s'agit de donner à entendre, à reconnaître, pour les reprendre:

- Les éléments constitutifs de la structure du conte et le fil narratif: *Érase una vez; un día; cuando; después de; entonces; por último.* Repérés, ils sont relevés au tableau en colonne pour marquer la chronologie. L'usage des temps du passé: l'imparfait et le passé simple (*vivían, se perdió*) sont repris au tableau sous leur forme dans le texte (voir *Probó la sopa y se la comió, se acostó...*). Le professeur peut se réserver le soin de donner ou de faire trouver les infinitifs *probar, y comerse la sopa*, pour obtenir par déduction les autres formes (*acostarse en la cama, despertar...*), mais cela ne saurait entraver le travail sur l'histoire et son déroulement.
- Les mots qui désignent les personnages du conte (*tres osos, el osito; papá, mamá oso/a; alguien*), et ceux qui les caractérisent (*grande, mediano, pequeño*).
- Les formes qui expriment l'état, l'aspect, les modalités de l'action: *está caliente/helada; está durmiendo.*
- Le déictique: *esta*, pour sa valeur que traduit le geste qui désigne.
- Le diminutif: *-ito*, les superlatifs: *muy et -ísima*.

La parole du conteur suspendue est une invitation à souffler la suite du récit: la parole est d'emblée donnée à l'élève (donc, expression, répétition, anticipation, mémorisation font que compréhension et expression sont ici croisées). L'élève est amené à:

- anticiper et retrouver les variantes: *había una vez... (tres osos), o sea... (papá oso, mamá...)* y *el pequeño (...); se acostó en la cama grande, (...) en la cama..., en la (...); alguien ha probado (...), (...) ha dormido.* La formulation première, répétée, est donnée à entendre: ainsi est perçue la fusion de voyelles (*pequeño/osito; sacostoenlacama*);
- raisonner à partir de ce qu'il a compris: *se la comió toda pues (...no estaba... caliente), ni... (helada);*
- formuler et vérifier les hypothèses; ici, l'interjection est interprétée *¡Brrr! está (...helada); ¡Ay! está (...);*
- mettre en place des réflexes d'écoute; celle-ci est cadrée par des consignes simples pour une mise en

évidence d'indices mobilisés à bon escient. Exemples: ces énoncés qui sonnent comme un refrain: *probó la sopa... alguien ha... (probado), ha... (dormido)*; des éléments ritualisés telle la forme *dijo*: (*Papá oso dijo... ¿y mamá osa? (...)*); le changement introduit par un verbe qui invite à un retour ou à une projection: *gritó (el osito)... porque Ricitos...*;

– dépasser la simple répétition pour aller vers l'expression: *había también una niña... (de pelo...) que se llamaba...*;

– inventer ce qui n'est pas raconté: *Ricitos de Oro quiso descansar un poco; se sentó en una silla grande, mediana, pequeña...*;

La façon dynamique de conter favorise l'interaction professeur/élèves, dans la mise en évidence du déroulement de l'histoire et de ses étapes distinctes. Les relevés au tableau ont été organisés sous forme d'un canevas distribué en fin d'heure aux élèves.

- **Consignes de travail à la maison:** apprendre les faits de langue portés sur la fiche pour être capable de restituer le conte à la séance suivante.

Ricitos de oro y los tres osos

Érase una vez tres osos que vivían en el bosque, papá oso, mamá osa y el pequeño osito.

Un día Ricitos de Oro se perdió en el bosque y descubrió la casa donde vivían los tres osos. Cuando los osos no estaban, Ricitos de Oro entró en la casa. Ricitos de Oro probó la sopa del plato grande.

— ¡Ay! — gritó. Esta sopa está muy caliente.

Ricitos de Oro probó la sopa del plato mediano.

— ¡Brrr! Esta sopa está helada.

Ricitos de Oro probó la sopa del plato pequeño. Y se la comió toda.

Después de comer, Ricitos de Oro quiso dormir un poco. Se acostó en la cama grande y dijo:

— ¡Está durísima!

Entonces se acostó en la cama mediana y dijo:

— ¡Está muy blanda!

Por último se acostó en la cama pequeña. Era tan cómoda que se quedó dormida.

Los osos regresaron a su casa. Papá oso dijo:

— ¡Alguien ha probado mi sopa!

Mamá osa dijo:

— ¡Alguien ha probado mi sopa también!

El osito dijo:

— ¡Alguien se ha comido toda mi sopa!

Los tres osos, tristes y hambrientos, decidieron irse a la cama. Papá oso dijo:

— ¡Alguien ha dormido en mi cama!

Mamá osa dijo:

— ¡Alguien ha dormido en mi cama también!

El osito gritó:

— ¡Alguien está durmiendo en mi cama!

Ricitos de Oro despertó. Al ver a los osos saltó de la cama y salió corriendo sin parar.

Séance 2 – entraînement à la prise de parole en continu

Tâche: à l'oral, reconstituer le fil narratif du conte et les propos des personnages.

Activités langagières

Expression orale en continu, en interaction simple: produire un énoncé pour présenter, décrire un personnage, traduire des sensations; redire et raconter

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques:

- compétence phonologique: schéma intonatif de la phrase exclamative;
- compétence lexicale: les animaux, les activités liées à la maison;
- compétence grammaticale: formes lexicalisées de temps du passé (*había, estaba, había comido, ha probado, probó*); les modalités de l'action (*está durmiendo*); les emplois de *estar*; la simultanéité (*al ver*); l'adjectif, le superlatif, le diminutif (il s'agit là de formes employées, reconnues).

• Compétences pragmatiques: organiser un récit; prendre la parole à bon escient.

Stratégies: en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée).

Modalités de travail: travail par groupes de cinq pendant une quinzaine de minutes, puis restitution à la classe.

Support: le conte *Ricitos de oro y los tres osos* (les élèves n'en disposeront qu'à la fin de la leçon).

La restitution orale du conte est préparée par les travaux de groupe présentés ci-après.

Une même tâche est distribuée à tous: la reconstitution du fil narratif et des propos des personnages. Les élèves sont répartis en groupes de cinq et disposent d'une quinzaine de minutes pour préparer la prise de parole en continu.

Chaque groupe présente son travail devant la classe. Ces présentations dureront au total une vingtaine de minutes.

On met en place une inter-évaluation de la production orale des autres groupes, sur la base d'une fiche d'évaluation avec des critères que l'on définit et que l'on explicite ensemble (voir fiches ci-après). L'élève observe le groupe et en particulier un camarade du groupe. Le professeur dispose d'une grille plus élaborée.

Le seuil est défini par le professeur en relation avec le *Cadre européen*, soit, à ce niveau « peut se faire comprendre... même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents ». L'exemple ci-après intègre à dessein les critères d'aisance, de cohérence et d'interaction repris des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée au niveau A1 du cadre commun¹. L'élève est évalué sur sa capacité à « interagir de façon simple, se débrouiller avec des énoncés courts, relier des groupes de mots ». Ici, les

Exemple de reconstitution du fil narratif et des propos des personnages

RÍCITANT — Érase una vez una niña hermosa que se llamaba Ricitos de oro;

Un día se perdió en el bosque grande; tenía hambre y estaba cansada;

Descubrió la casa de los tres osos.

Cuando vio... probó la sopa de los osos...

Después... y se comió la del plato pequeño.

Entonces... Quiso dormir en la cama de los osos... y se quedó dormida en la pequeña.

Por último... Ricitos despertó y salió corriendo.

RÍCITOS — ¡BRR! ¡esta sopa está helada! ¡Ay! ¡esta sopa está caliente!

Esta cama está durísima; y esta cama está muy blanda.

PAPÁ OSO — alguien ha probado mi sopa; alguien ha dormido en mi cama;

MAMÁ OSA — alguien ha probado mi sopa también; alguien ha dormido en mi cama también;

EL OSITO — Alguien se comió mi sopa; ¡alguien está durmiendo en mi cama!

critères pris en compte relèvent des domaines de la compétence linguistique et pragmatique. Ils n'intègrent pas celui de la correction (ainsi décrite au niveau A1: « contrôle limité de quelques structures qui appartiennent à un répertoire mémorisé »).

1. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2001, p. 28.

La performance de l'élève est évaluée sur ces seuls critères. Dans le cadre de la notation, la réussite à ces critères se traduit par la note maximale.

Les occasions d'associer les élèves à la définition des critères liés à la tâche sont mises à profit : on les met ainsi sur la voie de l'auto-évaluation.

Critères d'évaluation du professeur		
Pour la performance du groupe		
- Organisation du récit (cohérence)	<input type="checkbox"/> achevée	<input type="checkbox"/> inaboutie
- Distribution de la parole	<input type="checkbox"/> équilibrée	<input type="checkbox"/> déséquilibrée
- Adaptation face à l'imprévu	<input type="checkbox"/> entraide	<input type="checkbox"/> pas d'initiative
Pour la performance de l'élève		
- Prise de parole	<input type="checkbox"/> opportune	<input type="checkbox"/> décalée
	<input type="checkbox"/> audible	<input type="checkbox"/> peu audible
- Langue	<input type="checkbox"/> intelligible	<input type="checkbox"/> peu intelligible
- Qualité de la communication	<input type="checkbox"/> effort de conviction	<input type="checkbox"/> peu réactif, temps de silence
- Qualité de la phonologie	<input type="checkbox"/> bonne intonation, bonne prononciation	
	<input type="checkbox"/> schéma intonatif non repris	
	<input type="checkbox"/> erreurs sur la prononciation	

Critères d'évaluation des élèves		
Pour le groupe		
- Sait reprendre le début et la fin du récit	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
- Retrouve les paroles des ours et de Ricitos	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Pour l'élève		
- Connaît et joue son rôle	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
- Se fait comprendre	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

Prolongements

Voici quelques suggestions d'activités autres (durée 15 min) :

La restitution orale au travers de jeux permet de se familiariser avec un lexique, de mémoriser et donc de s'entraîner à :

- retrouver les images à partir d'indices donnés oralement (images d'albums ou prises sur Internet) ;
- mettre en ordre chronologiquement les images choisies ;
- insérer une image dans une série ;
- jouer sur les diminutifs (*Ricitos de oro, ojitos de carbón*) ;

- jouer sur la construction du conte : lieu, personnages, actions, phases initiale et finale (*Érase una vez; había una vez... una familia de ratones, Mamá ratona y los pequeños ratoncitos, de repente el señor gato... y se los tragó...; cuentan que en un lugar de la Mancha, un día, al final; érase una vez un lobito bueno...*).

N.B. - Le script est donné en fin d'heure.

■ **Consignes de travail à la maison** : apprendre les répliques par cœur pour être capable de les « dire ».

Séance 3 – comprendre et jouer un extrait de *Caperucita Roja*

Tâche: reconstituer un dialogue pour le « jouer ».

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral:** comprendre les sentiments exprimés dans un dialogue.
- **Expression orale:** reformuler, donner des explications simples, exprimer des sentiments, interagir.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques:

- compétence phonologique: la prononciation; les accents de mots; la fusion de voyelles; le schéma intonatif de la phrase exclamative;
- compétence lexicale: le lexique lié à la maison; le corps humain; les sentiments;
- compétence grammaticale: l'inversion du sujet; la première et la deuxième personne du singulier au présent; des formes lexicalisées des temps du passé; la caractérisation; l'emploi de *estar*; la localisation; la valeur du diminutif.

• Compétences pragmatiques:

- savoir recourir à des modèles d'échanges verbaux pour prolonger un dialogue;
- savoir enchaîner.

• Compétences culturelles et interdisciplinaires: patrimoine commun des contes et récits (France et autres pays européens).

Stratégies: repérer des éléments récurrents; déduire un sentiment à partir d'une intonation; induire; imiter.

Modalités de travail: classe entière.

Support: le conte *Caperucita Roja* (donné aux élèves à la fin de l'heure)

Extrait de *Caperucita Roja*

Un rato después llegó Caperucita Roja a la casa de la abuela y llamó a la puerta: toc, toc. El lobo suavizó la voz para imitar la de la abuela.

— ¿Quién es? – respondió.

— Soy yo, tu nieta Caperucita Roja. Ábreme Abuelita. Te traigo un tarrito de mantequilla y unos pasteles que te manda mi madre.

— Yo me siento muy débil y no puedo levantarme. Pero la puerta está abierta, sólo tienes que empujar. Pasa hija mía. Caperucita Roja empujó la puerta y ésta se abrió. En la cama estaba la abuela, con la cofia calada y el camión blanco. Caperucita Roja se asustó al verla tan cambiada:

— Abuelita, ¡qué piernas tan grandes tienes! – dijo tímidamente.

— Son para correr mejor, hija mía – contestó el lobo.

— Abuelita, ¡qué brazos tan grandes tienes!

— Son para abrazarte mejor, hija mía.

— Abuelita, ¡qué orejas tan grandes tienes!

— Son para verte mejor, hija mía.

— Abuelita...

Démarche proposée

Le dialogue est interprété avec expressivité par le professeur; les élèves reconnaissent les personnages bien connus du petit Chaperon rouge et du loup et le moment de l'action. Un lexique connu est réactivé (*lobo, abuela, se la comió*). Une interprétation peut être formulée: *Caperucita se asombra...*

- Le passage de la ligne 1 à 12 est raconté à nouveau:
 - Jeu sur l'extérieur et l'intérieur.

Le professeur mime et fait préciser: *es la puerta... de la casa de la abuela*; il interroge: *¿quién llama a la puerta?*; il fait situer les personnages. Un lexique connu est réactivé: *Caperucita no está en casa, está... fuera de la casa; el lobo está... dentro*. On réinvestit dans un autre contexte: *se acostó en la cama*. Les formes à l'infinitif sont portées au tableau: *llegar, llamar*. On précise la situation: *llama a la puerta que está... cerrada o... abierta*.

- Jeu sur l'identité.

Le professeur fait redire: *llama a la puerta Caperucita* et compléter *y alguien pregunta...*; il fait expliciter: *la abuela dice...*; un rappel des circonstances est effectué: *no es la abuela sino...*; on se doit de préciser le subterfuge: *el lobo imita la voz...*; le verbe *fingir* est donné, de même que les termes *estar enfermo, débil; no poder levantarse*. Une image ou illustration aide à faire saisir l'apparence du loup.

- Approfondissement de la compréhension et acquisitions linguistiques.

La première partie à nouveau racontée permet de mieux entendre et repérer les formes verbales lexicalisées (*llegó, llamó*), de percevoir l'emploi de *ser* et du pronom sujet inversé (*¡soy yo! ¿eres tú Caperucita?*), de progresser dans la compréhension (*dice Caperucita que es ella..., que le trae...*).

On reprend le parcours de Caperucita : *llama a la puerta, cree que está cerrada; dice... ábremela; contesta el lobo que sólo... empujar la puerta*. Le vocabulaire est donné au fur et à mesure au tableau ainsi que les formes verbales lexicalisées.

- La deuxième partie du dialogue est racontée: il s'agit de faire percevoir les sentiments de Caperucita Roja. Les formules répétées se prêtent à un repérage auditif:
 - les formes ritualisées telles que l'apostrophe initiale ou finale, l'adjectif *grandes* et le verbe *tener*;
 - la phrase exclamative construite à l'identique (*¡qué...tan...!*) avec pour variante les mots d'un même corpus (*piernas/brazos/ojos/orejas*);
 - les correspondances (parfois presque homophones) qui permettent d'induire le sens *brazos/abrazar; ojos/ver; orejas/oír*;
 - la deuxième personne qui désigne l'Autre, en l'occurrence le loup ou Caperucita, et la proximité périlleuse induite; la scansion donc, avec en ouverture chez l'une *¡Abuela!* et pour clore *¡hija mía!*, qui ponctue chaque phrase du loup;
 - les formes enclitiques avec ce même pronom reconnu (*abrazarte, verte, oírte*) et, mis en facteur commun, le qualificatif (*mejor*) dont la valeur peut être rehaussée par le mime.

L'expression des sentiments est alors formulée (*a Caperucita le asusta...*).

- On joue à prolonger le dialogue avec les mots *piernas, dientes, boca* pour exercer la mémoire.

- Le texte du dialogue est distribué aux élèves.

Cet extrait bref, dont l'intérêt est fondé sur la nature des répliques, est à mémoriser. Pour ce faire, le professeur n'hésite pas à en faire des reprises pour conduire les élèves à le reconstituer puis à le jouer. On évalue cette mémorisation à court terme. On fait ensuite une lecture à haute voix pour apprécier l'intonation : celle du loup qui déguise sa voix, celle modulée de Caperucita.

- **Consignes de travail à la maison :** apprendre le dialogue par cœur.

Prolongements

Dans le prolongement de la séquence, l'élève pourra

commencer à élaborer son portfolio des langues :

- avec l'aide du professeur, il commencera à constituer un lexique multilingue en recherchant l'équivalent dans d'autres langues du titre d'un conte : *Caperucita roja, Ricitos de oro (los tres patitos, Blancanieves, Pulgarcito)*. On apprend à se servir d'autres langues pour mieux fixer les connaissances. Ceci implique la collaboration du professeur d'espagnol avec les professeurs de lettres et langues anciennes mais aussi de langues vivantes (anglo-saxonne, germanique). On s'interroge sur « la transparence » des mots (*cofia/coiffe*), sur un équivalent *bosque/bois*; on s'entraîne à induire pour mémoriser (*bosque/bosquet/débusquer; lobo/a; loup/louve*).

– Le professeur l'aidera également à renseigner son portfolio : j'ai déjà écouté/lu/regardé... un conte en français/en espagnol...

– L'élève utilisera le lexique du portrait physique (*los brazos, los ojos, las orejas...*); les adjectifs pour décrire et caractériser (*pequeño, grande, rubio, enfermo*); les diminutifs (*Caperucita, abuelita...*); les tournures exclamatives (*¡Qué ojos tan grandes...!*); certaines formes verbales lexicalisées (*dijo/se la comió*); l'expression de la temporalité, de la simultanéité (*entonces, por último, al ver...*).

Séquence 2 – utilisation ludique de la langue

Projet d'ensemble

Cette séquence s'appuie comme la précédente sur les acquis de l'école primaire. Elle met en œuvre les cinq activités langagières, avec pour dominante l'expression orale. En quatre étapes, elle vise à développer les aptitudes phonologiques des élèves, leurs acquis linguistiques et leur capacité d'interagir pour réaliser ensemble une recette de cuisine très simple. Une cinquième séance est consacrée à l'évaluation de leur capacité communicative langagière, sur un sujet devenu familier.

Tâche : présenter à ses camarades une recette à base de fruits (évaluation).

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** comprendre des descriptions et des consignes.
- **Expression orale en continu et en interaction :** développer les compétences phonologiques par la lecture expressive, la récitation de *trabalenguas* et de brefs poèmes. Adapter le schéma intonatif au type d'énoncé. Décrire, accepter, refuser. Participer à une conversation pour réaliser une tâche commune.
- **Compréhension de l'écrit :** repérer des éléments d'information dans un texte écrit très simple (poème, recette).
- **Expression écrite :** faire une description succincte, produire une rédaction simple (production semi-guidée).

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

- compétence phonologique : la prononciation, la fusion de voyelles, les synalèphes, le schéma intonatif ;
- compétence lexicale : les fruits, les tailles, les formes, les couleurs, les goûts et sentiments, les mesures, les chiffres de 1 à 10, les saisons, les verbes usuels d'une recette de cuisine ;
- compétence grammaticale : la caractérisation, la phrase exclamative, les verbes usuels à différentes personnes de la conjugaison (présent de l'indicatif), les formes lexicalisées des temps du passé, quelques infinitifs à valeur d'impératif, l'accord en genre et en nombre.

• Compétences pragmatiques :

- savoir recourir à des énoncés adaptés ;
- savoir recourir à des schémas d'échanges verbaux (interaction).

Modalités de travail : classe entière et travail en petits groupes.

Supports : une bande dessinée de Quino, *Mafalda en la escuela* ; une publicité, *Mi mamá me vitamima* ; un poème selon Rafael Ordóñez Cuadrado, *Adivinanza* ; un poème de José Juan Tablada, *Sandía* ; deux recettes de cuisine : *Brochetas arco iris* et *Macedonia de frutas*.

Séance 1 – autour de la phonologie

Tâche : dire un *trabalenguas*.

Activités langagières

- **Expression orale en continu et en interaction :** s'entraîner à reproduire des énoncés, à leur donner du sens. Donner des informations. Interagir.
- **Compréhension de l'écrit :** jeu de mots à partir d'un vocabulaire connu.

Compétences linguistiques travaillées :

- compétence phonologique : la prononciation, la fusion de voyelles, le schéma intonatif ;
- compétence lexicale : les sentiments (*gustar, amar, mimar*) ; les fruits ; *un sabor a (naranja)* ; des constructions courantes lexicalisées (*No logro decirlo ; Me toca hacerlo ; ¡Te toca a ti!...*) ;
- compétence grammaticale : la 1^{re} personne du singulier (présent de l'indicatif) ; l'exclamation (*¡Qué rica es la naranja!*, *¡Qué ricos son los caramelos!*).

Stratégies : discriminer les sons ; reproduire et mémoriser à court terme ; recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment ; adapter l'intonation aux types d'énoncés (affirmation, exclamation) ; utiliser la gestuelle.

Modalités de travail : classe entière.

Supports : les deux premières vignettes de la bande dessinée *Mafalda en la escuela* (Quino, *Diez años con Mafalda*, Editorial Lumen, 1973) ; la publicité *Cebiolón "Mi mamá me vitamima"* (voir documents 1 et 2, p. 25) ; un *trabalenguas*.

Activité d'expression orale – entraînement à la prononciation



Quino, *Mafalda en la escuela*, Glénat.

Dans cette bande dessinée, seules les premières vignettes ont été sélectionnées (voir document 1, p. 25) : elles évoquent une situation familière aux élèves, celle de l'école, qu'il s'agit de reproduire afin de jouer avec la classe. Après avoir élucidé le sens des verbes, le professeur imite la maîtresse du dessin, écrivant les deux formes verbales au tableau, puis les faisant prononcer aux élèves. Ces derniers, à l'instar de Mafalda, peuvent s'approcher du tableau deux par deux, ou trois par trois, l'un disant la phrase telle quelle en s'efforçant de respecter son accentuation et son rythme, tandis que l'autre reprend en écho *Tu mamá te mima, tu mamá te ama* ; le troisième s'adresse aux autres pour dire : *Su mamá le mima, su mamá le ama*. Le professeur les aide à « théâtraliser » les répliques et, si besoin est, à dire les possessifs ou les pronoms.

Le professeur propose ensuite un *trabalenguas* et procède de la même manière qu'avec la bande dessinée : *“Mi mamá me mima, mi mamá me ama. Mimo a mi mamá, amo a mi mamá.”*

L'enseignant insiste sur la place de l'accent tonique et les synalèphes : ces dernières sont signalées (au tableau, au rétroprojecteur...) pour que les élèves en prennent conscience et apprennent à les respecter. Cette activité n'excèdera pas une quinzaine de minutes.

Entraînement à la compréhension de l'écrit et à l'expression orale

Le professeur ne cherche pas à faire analyser la publicité *Mi mamá me vitamima* (voir document 2, page 25) : il s'agit d'amener les élèves à comprendre le jeu de mots de l'accroche, à réagir spontanément, et à s'identifier à l'enfant de la photo. L'usage de la première personne du singulier est primordial. Le professeur s'emploie donc, en demandant aux élèves de s'exprimer à la première personne :

- À fournir le lexique et les pistes nécessaires à la compréhension : *la publicidad* ; un anuncio ; *¿existe el verbo vitamimar?* ; un juego de palabras ; *A ver, tú, ¡dilo!* ; *Mi mamá me mima con vitaminas/me da vitaminas/me da caramelos con vitamina C/con sabor a frutas (naranja, limón y kiwi).*

- À guider la classe vers une prise de parole expressive qui reflète impressions et sentiments, en s'attachant à faire respecter le schéma intonatif de la phrase exclamative et l'accentuation :

- lecture expressive de l'accroche ;
- imitation de la gestuelle et de la moue de l'enfant ;
- introduction d'autres exclamations (*A ver, ¿qué dirías tú?*) : *Mi mamá me ama* → *¡Cómo me ama mi mamá!* ; *Estoy contento* → *¡Qué contento estoy!* ; *¡Qué ricos son los caramelos!* ; *¡Cómo me gustan!*

Le professeur réactive la langue propre à la vie de la classe, abordée dès le primaire. Il veille à l'explicitation le cas échéant, à la compléter, et à la faire utiliser :

“Vamos a imaginar lo que dice el chico” ; *“¡Qué bien pronuncias!”* ; *“Te toca a ti”* ; *“¡A mí me toca ahora!”* ; *“Dilo de nuevo”* ; *“Inténtalo otra vez; No logro decirlo correctamente”* ; *“No puedo ir más rápido...”*.

Ici encore, la consultation des cahiers du primaire sera du meilleur profit.

Les élèves copient sur leur cahier le *trabalenguas*, ainsi que les mots et expressions n'apparaissant pas dans la publicité.

■ Consignes de travail à la maison

- mémoriser le *trabalenguas* en s'attachant à le dire correctement (rythme, accentuation) ;
- apprendre par cœur le vocabulaire du cahier ;
- être capable d'exprimer oralement la satisfaction du petit garçon par une phrase exclamative.

Séance 2 – activités orales

Tâche : lecture orale juste et expressive.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** devinette, consignes, informations.
- **Expression orale en continu et en interaction :** descriptions, explications, raisons d'un choix ; instructions et consignes ; indications chiffrées (quantités, poids) ; réactions à des propositions dans des situations courantes (accepter, refuser) ; participer à une discussion autour d'une activité commune.
- **Compréhension de l'écrit :** repérage et prélèvement d'informations dans un texte écrit simple.

Compétences linguistiques travaillées :

- compétence phonologique : la prononciation, la diction, l'accentuation et le rythme des vers (*Las ↔ hay grandes, las ↔ hay chicas, Y todas ↔ están muy ricas*) ;
- compétence lexicale : la taille et le goût (*grande, chico, rico*) ; les fruits (*la frambuesa, la fresa, el melocotón, la manzana...*) ; les proportions et les mesures (*un kilo, una libra*) ; les chiffres de 1 à 10 ;
- compétence grammaticale : 1^{re} personne du singulier et du pluriel du présent de l'indicatif ;
- compétence orthographique : transcription d'un lexique qui devient familier.

Stratégies : repérer les mots porteurs de sens ; reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs ; mutualiser les acquis de l'école primaire ; reproduire des énoncés pour aboutir à leur mémorisation ; écrire pour mémoriser.

Modalités de travail : travail en classe entière et en binômes.

Supports : *Adivinanza*, poème d'après Rafael Ordóñez Cuadrado ; *Brochetas arco iris* (voir document 3, p. 26).

Évaluation des acquis de la séance précédente

Le professeur fait dire le *trabalenguas* (les critères d'appréciation utilisables par les élèves et par le professeur sont le rythme et l'accentuation).

Il demande ensuite aux élèves d'imiter le petit garçon de la publicité, de le faire parler en veillant à employer à bon escient le lexique appris (les critères d'appréciation sont la mise en voix, la mise en gestes, le réemploi du vocabulaire et expressions apprises).

Entraînement à la compréhension de l'oral et à la lecture



Les élèves n'ont pas le poème sous les yeux. Le professeur lit le titre, l'élucide, « dit » le poème (*Ahora,*

escuchad atentamente, por favor). Il n'hésite pas à accompagner sa lecture d'illustrations – prévues à l'avance – qui facilitent la compréhension. Arrivé à la fin, le professeur relira, si besoin est, les deux derniers vers, qui constituent la devinette. Il peut aussi écrire ces deux vers au tableau et inviter un élève à venir inscrire le mot manquant. *¿Quién adivinó? ; ¿Quién conoce la respuesta? ; ¡Yo! ¡Qué fácil es! ; ¡Te felicito! ; Habéis acertado, ¡Qué bien!*

Une fois la devinette trouvée, les élèves sont regroupés par binômes. Le texte, dont les termes désignant les fruits ont été soulignés par le professeur, leur est distribué. Ils procèdent à une première lecture silencieuse, qui doit leur permettre, d'une part, de reconnaître les mots entendus, d'autre part, d'observer comment ils sont écrits. Par deux, les élèves s'entraînent alors à mémoriser le sens et l'orthographe des termes soulignés, oralement et par écrit. Puis le professeur relit les mots soulignés et invite les élèves à entourer la voyelle tonique. Il relit ensuite les quatre premiers vers et fait entendre aux élèves les synalèphes, en leur demandant de les indiquer au crayon. À leur tour, entre camarades, les élèves s'entraînent à lire et à prononcer correctement. Le professeur circule dans les rangs, pour écouter, corriger, encourager les élèves.

Cette activité de compréhension de l'oral et de lecture n'excèdera pas une trentaine de minutes.

Entraînement à l'expression orale

La recette proposée, *Brochetas arco iris* (voir document 3, p. 26), particulièrement simple et n'exigeant pas de cuisson, sera réalisée au collège, au réfectoire ou dans la salle de cantine. Il s'agira, en la lisant et la confectionnant, de faire employer et acquérir le vocabulaire usuel qu'elle fournit².

Le professeur annonce aux élèves qu'ils vont réaliser une recette de cuisine à base de fruits et qu'il faudra s'organiser pour attribuer un rôle, une tâche à chacun. Il distribue la recette en noir et blanc : on récapitule dans un premier temps la liste des fruits de saison nécessaires à sa confection : *se necesitan.../ necesitamos*. Le professeur précise les proportions qu'il aura calculées pour la classe, introduisant ainsi le lexique des mesures et de la numération : *1 (un) kilo de manzanas, 1 (una) libra de fresas, 6 (seis) kiwis...* Il fait sommairement récapituler et reprendre ces éléments.

2. B.O. n° 2 du 10 janvier 2002 p. 101 (circulaire n°2002-004 du 03 janvier 2002) : santé des élèves – la sécurité des aliments, les bons gestes.

Cette activité d'expression orale n'excèdera pas une quinzaine de minutes.

■ **Consignes de travail à la maison :**

– s'entraîner à lire le poème à voix haute en respectant la prononciation, l'accentuation et les liaisons.

– apprendre par cœur les quatre premiers vers du poème et le vocabulaire souligné (*grande, chico, rico; la frambuesa, la fresa, el melocotón, la manzana...* ; *un kilo, una libra*).

– remplir le tableau ci-dessous et en colorier les cases de droite.

Asociar frutas y colores	
La fruta...	... es de color
	rojo
	naranja
	verde
	rosa
	amarillo

Pour le jour fixé pour la réalisation de la recette, les élèves devront :

- colorier la recette ;
- mémoriser les chiffres de 1 à 10 et le lexique

propre aux mesures.

Le professeur signalera aux élèves que le cours aura lieu au réfectoire et non dans la salle de classe habituelle.

Séance 3 – Atelier d'écriture

Tâche : écrire un poème très simple « à la manière de ».

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** consignes, informations.
- **Expression orale en continu et en interaction :** donner des informations, décrire, expliquer, réagir.
- **Compréhension de l'écrit :** comprendre un poème court et simple sur un sujet familier.
- **Expression écrite :**
 - descriptions succinctes d'objets ou de paysages ;
 - comparaisons (production semi-guidée).

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : la prononciation, la fusion de voyelles, le schéma intonatif (affirmation, exclamation) ;
 - compétence lexicale : les saisons (*la primavera, el verano, el otoño, el invierno*) ; le verbe *parecer* ; les exclamations lexicalisées (*¡Qué sandía más bonita!* ; *¡Vaya dibujo!*) ;
 - compétence grammaticale et orthographique : l'accord en genre et en nombre ; transcription de l'exclamation (orthographe).
- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir organiser un énoncé.

Stratégies : mettre en relation texte et image ; répéter et imiter un énoncé en respectant rythme et schéma intonatif ; mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel.

Modalités de travail : classe entière.

Support : *Sandía*, court poème de José Juan Tablada (littérature enfantine).

Évaluation des acquis de la séance précédente

- Chaque élève lit un ou deux vers. Puis, en classe entière, on récite le poème. Les critères d'appréciation sont connus et compréhensibles pour l'ensemble des élèves : la prononciation, l'accentuation, le rythme des vers ;
- correction de l'exercice (tableau).

Entraînement à la compréhension de l'écrit et à l'expression orale

Sandía	
¡Del verano, roja y fría, carcajada* rebanada** de sandía!	José Juan Tablada
* éclat de rire. ** tranche.	

Le professeur lit le poème en insistant sur sa tonalité exclamative et attend les réactions.

La première étape consiste à décrire le fruit à partir des termes fournis par le poème (que les élèves ont sous les yeux) : *Es una fruta de verano, roja y fría. Una rebanada de sandía parece una carcajada, tiene la forma de una boca.*

On procède ensuite à une lecture du poème, qui se veut expressive : le professeur aura signalé graphiquement les liaisons ; il fait aussi remarquer qu'il s'agit d'une exclamation.

Après ce travail de lecture, le professeur revient au tableau corrigé en début d'heure, et demande aux élèves d'accorder fruits et couleurs (*La sandía es roja*). Dans un troisième temps, il leur demande de dessiner ce fruit et d'illustrer le poème en prenant en compte tous les éléments qu'il fournit.

Enfin, il vérifie les dessins (*¡Qué bien acertaste!* ; *¡Enhorabuena!*) et les fait circuler dans la classe, en demandant aux élèves de réagir ; il les guide pour que ceux-ci s'expriment par exclamations : *¡Qué dibujo más bonito/más acertado/más feo!* ; *¡Vaya sandía la de Pierre!*

Entraînement à l'expression écrite guidée

Le professeur annonce aux élèves qu'ils vont maintenant composer eux-mêmes un poème sur un fruit, sur le modèle de celui de Tablada. Il leur fournit pour ce faire les paradigmes nécessaires à l'imitation : *la primavera, el verano, el otoño, el invierno/ frío, cálido, caliente, jugoso, redondo, duro, blando*. Il précise qu'ils doivent indiquer la saison, décrire le fruit, si possible utiliser une métaphore ou une comparaison, nommer le fruit, s'efforcer d'introduire une exclamation. Les élèves travaillent seuls mais peuvent faire appel à leurs camarades ou au professeur, qui les accompagne lors de cet atelier d'écriture. Au bout des vingt minutes imparties à cet exercice, au cours desquelles les élèves auront recopié au propre et joliment leur poème, le professeur relève les productions pour les évaluer. Les critères d'appréciation retenus sont l'intelligibilité et la cohérence du poème, le respect des consignes obligatoires en ce qui concerne la saison, la description et la citation du fruit ; un bonus est prévu pour une métaphore et/ou une exclamation.

Cette activité d'expression écrite n'excèdera pas une vingtaine de minutes.

■ Consignes de travail à la maison :

- apprendre le vocabulaire ;
- être capable de décrire succinctement « *la uva* » ou le fruit de son choix en puisant dans ce vocabulaire ;
- apprendre le poème de José Juan Tablada.

Séance 4 – préparer des brochettes de fruits

Tâche : réaliser une recette de cuisine à partir d'instructions orales et écrites.

Activités langagières

- Compréhension de l'oral : instructions et consignes.
- Expression orale en continu et en interaction : reformulation, discussion autour d'une activité commune.
- Compréhension de l'écrit : instructions et consignes.

Compétences travaillées

- Compétences linguistiques :
 - compétence phonologique : la prononciation, la fusion de voyelles, le schéma intonatif ;
 - compétence lexicale : le vocabulaire de la recette, ainsi que les verbes usuels qui y figurent ;
 - compétence grammaticale : 1^{re} personne du singulier et du pluriel du présent de l'indicatif ; accords en genre et en nombre ; l'exclamation ; l'interrogation.

• **Compétences pragmatiques :**

- savoir recourir à des énoncés adaptés ;
- savoir recourir à des schémas d'échanges verbaux (interaction).

Stratégies : repérer des éléments significatifs ; indiquer ce que l'on n'a pas ou mal compris ; recourir à différents types de questions ; adapter l'intonation au type d'énoncé.

Modalités de travail : petits groupes.

Support : la recette et ses ingrédients.

Pour les besoins du cours et du lieu, les personnes habituellement en charge de la cantine seront présentes au cours de cette séance.

Le professeur vérifie que les recettes sont coloriées puis relit la recette aux élèves. Sont fixés certains mots que les élèves ont déjà rencontrés, et qu'ils devront à nouveau utiliser lors de la préparation culinaire, et retenir : *pelar* ; *cortar por la mitad* ; *escurrir* ; *pinchar* ; *un trozo*.

Avant de procéder à la confection de la recette, il conviendra d'organiser l'espace de la salle et de composer des groupes qui auront des tâches précises à effectuer ; celles-ci impliquent le traitement du texte que constitue la recette à travers les capacités langagières telles que la compréhension de l'écrit et de l'oral puis l'expression orale. Le professeur veille d'abord à ce que la répartition des tâches ait lieu en espagnol, en introduisant par des questions les termes et formulations que les élèves reprendront dans leurs réponses ; il attribue des responsabilités aux élèves et amène ceux-ci à les préciser à partir du lexique que fournit la recette :

- “¿Puedes encargarte de cortar los plátanos?” ; “¡Por supuesto!” ; “¡Me encargo de pelar las manzanas!” ; “A ver, pelar las frutas grandes y cortarlas en trozos” ; “¿Pelamos las peras?”
- “Vosotros abris la lata y luego dejáis escurrir bien la fruta” ; “Dejo escurrir los melocotones.”
- “Chicos, cortáis por la mitad las frutas pequeñas. No, así no” ; “¿Corto los kiwis por la mitad?” ; “¿Quién corta los melocotones?” ; “¡Yo!”
- “Ahora pinchar los trozos de fruta combinando los colores” ; “Pinchamos en los palos de brocheta los trozos de kiwi y de naranja. ¿Así está bien?” ; “¡Yo pincho las fresas! Y yo los trozos de manzana.”
- “¿Quién dispone las brochetas en la bandeja?” ; “¡Yo las dispongo!” ; “¡Yo lo hago!”

La dernière étape est bien sûr la dégustation des brochettes de fruits. On n'omettra pas de demander aux élèves leur avis : *¡Qué bonitas son las brochetas arcoiris! Y ¡qué ricas! ; ¡Vaya receta! ; ¡Cómo me gustan las peras!*

Au cours de la séance, d'autre part, le professeur pourra se charger de prendre des photos ; une fois affichées, elles illustreront le travail de la classe. Enfin,

le principal collègue peut être invité à venir apprécier ce travail et déguster les brochettes de fruits !

■ **Consignes de travail à la maison :**

- apprendre le lexique, et la conjugaison des verbes utilisés de façon récurrente (*pelar*, *cortar*, *pinchar*...) ;
- expression écrite à partir des verbes de la recette : inventer une autre recette à base de fruits, en utilisant la 1^{re} personne du pluriel, et l'illustrer.

En début de séance suivante, le professeur restitue les poèmes corrigés : ils seront fixés au mur en faisant une frise colorée, avec les dessins des *sandías* et les photos. Il ramasse également les recettes inventées qui seront évaluées en tenant compte des critères suivants (précisés aux élèves) : emploi pertinent et correct des verbes ; originalité de la recette, distance prise avec celle des brochettes ; soin et esthétique de la présentation et des dessins.

Séance 5 – évaluation des acquis de la séquence

Démarche proposée

On prétend, dans la proposition ci-après, évaluer la capacité des élèves à s'exprimer oralement, en fonction des apprentissages dominants de la séquence, c'est-à-dire en tenant compte, précisément et spécifiquement, de :

- la prononciation et la diction, la capacité à lire distinctement en respectant synalèphes et fusions, rythme et intonation ;
- l'aptitude à s'exprimer en interaction et en continu à partir d'indications et de consignes simples et d'un vocabulaire connu et reconnu.

Les élèves sont regroupés par deux. À chaque binôme sont remis le *trabalenguas* et la recette (un exemplaire par élève).

Trabalenguas

Compadre, cómprame un coco.
Compadre, no compro coco,
porque poco coco como,
porque poco coco compro.

Le premier volet de l'évaluation concerne la *trabalenguas*, pour lequel les élèves disposent de dix minutes de préparation : ils doivent marquer graphiquement la synalèphe, la voyelle tonique, et proposer une lecture claire et fluide des quatre vers. Le professeur circule dans la classe et accompagne le travail de chaque groupe : il vérifie que la liaison et les accents ont été signalés ; il écoute les élèves prononcer le *trabalenguas*, ensemble et séparément ; il récupère ensuite les copies (une par élève) qu'il annotera et corrigera. Une fois le temps écoulé, même si le professeur n'a pas encore vérifié l'exercice, les élèves passent au traitement de la recette.

Recette Macedonia de frutas

Le professeur remet la recette (voir document 4, p. 27) avec des notes de vocabulaire si besoin est, de manière à ce que la compréhension du document, et donc son exploitation par les élèves selon les consignes données, ne soient pas entravées.

Il va s'agir d'exposer oralement la recette, comme le font par exemple un cuisinier et son acolyte dans une émission télévisée.

Il est indiqué aux élèves, avec précision, ce qu'on attend d'eux (les consignes seront écrites et remises avec la recette), en précisant qu'à partir de la recette écrite, ils doivent en expliquer la préparation, comme cela a été fait avec celle des brochettes de fruits. Tout en veillant à ce que la préparation soit logique et la recette exposée faisable, les élèves sont libres d'utiliser ou non toutes les indications fournies, dans quelque ordre que ce soit, et d'ajouter des précisions qui n'y figureraient pas ("*Cortamos los kiwis por la mitad*"; "*Corto las peras en trozos parecidos*").

Ainsi, les élèves devront :

- préciser quels fruits ils utiliseraient ;
- employer la première personne (du singulier et du pluriel) des verbes attachés au lexique culinaire rencontrés au cours de la séquence ;
- se servir du vocabulaire acquis au cours de la séquence pour décrire les étapes de la recette ;
- organiser la prise de parole au sein du binôme pour que chaque élève s'exprime et que l'explication soit structurée ;
- s'attacher à être compris du professeur et des camarades, et donc à parler et prononcer distinctement ;
- proposer une conclusion à la recette, formulée sous forme exclamative.

Ces critères d'évaluation sont connus des élèves, qui vont également devoir observer leurs camarades ; cette observation doit être guidée et implique un dispositif de cours rigoureux et particulier : tandis que deux de leurs camarades expliquent la recette, il importe que les autres ne soient ni désœuvrés, ni inattentifs, encore moins bruyants. Une fiche, sous forme de grille ou de tableau leur est remise, qui récapitule ce qu'il faut remarquer, permettant ainsi aux élèves d'observer avec profit leurs camarades. Quant au professeur, il prendra appui sur ses propres annotations, éventuellement sur les fiches des élèves, et sur les supports audio s'il a enregistré les élèves. Il est certain que, pour ce faire, et pour mener de manière plus aisée une telle évaluation, la salle multimédia est idéale : elle facilite le travail en autonomie des élèves et permet au professeur d'accompagner et de contrôler celui de chaque élève ou de chaque groupe sans interrompre ou gêner le reste de la classe.

Document 1 – bande dessinée



« *Mi mamá me mima. Mi mamá me ama* », Quino, Mafalda en la escuela, Glénat.

Document 2 – publicité *Mi mamá mi vitamima*









onstruire une progression niveau A2

Séquence – approche culturelle et sociolinguistique

Projet d'ensemble

Le développement de la compétence culturelle suscite la curiosité des élèves, leur donne le plaisir de la découverte, entretient et développe leur motivation. Elle leur fait découvrir des réalités nouvelles et contribue à enrichir leurs moyens d'expression. À ce stade, elle se fait pour et par la communication.

Le professeur met l'élève en mesure de repérer, comprendre et utiliser les éléments culturels rencontrés au cours de tâches qui servent de point d'appui à l'activité linguistique de la classe. Ces éléments passent le plus souvent par le lexique. Le professeur ne vise pas à donner une vue organisée et moins encore exhaustive des civilisations du monde hispanique : il s'agit d'une simple sensibilisation qui tire parti

notamment du choix de documents authentiques.

Il va de soi que la culture ne doit pas être seulement entendue au sens classique du terme (culture littéraire, historique, artistique...), mais élargie à sa dimension pratique, c'est-à-dire aux pratiques culturelles communes présentes dans les aspects les plus quotidiens de la vie sociale. De la sorte, l'approche culturelle est indissociable de la compétence sociolinguistique qui porte, selon le *Cadre européen commun de référence*, sur « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Il s'agit donc, par exemple, de faire acquérir aux élèves les formes de politesse élémentaires, ainsi que les marqueurs les plus courants des relations sociales.

L'exemple qui suit vise à la fois à renforcer chez les élèves leurs capacités à se présenter (décliner son identité, remplir un formulaire, échanger une adresse) et à développer les savoirs interculturels, savoirs trop souvent déformés par des stéréotypes.

Tâche : remplir une fiche de renseignements individuelle.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** questions et informations relatives à l'identité et aux lieux.
- **Expression orale en continu et en interaction :** donner des informations relatives à l'identité et aux lieux ; reformulation d'informations prélevées dans un texte écrit ; explications.
- **Compréhension de l'écrit :** repérer et prélever des informations dans un texte informatif simple.
- **Expression écrite :** rédiger une adresse en espagnol.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : la prononciation des phonèmes spécifiques, l'accentuation, l'intonation ;
 - compétence lexicale : vocabulaire lié à l'identité et aux coordonnées personnelles ;
 - compétence grammaticale et orthographique : l'adjectif possessif *su* ; le futur *de ser, poder, llevar* ; l'utilisation de l'accent écrit et des modifications orthographiques.
- **Compétences culturelles et sociolinguistiques :** comprendre et utiliser des marqueurs de relations sociales et de traditions culturelles.

Modalités de travail : travail en classe entière et en petits groupes.

Supports : un dialogue de Camilo José Cela ; un extrait du code civil espagnol ; un extrait de *La Guía telefónica* ; la liste de noms propres ; un formulaire.

Séance 1 – de la compréhension à l'expression orale

Tâches : reconstituer un dialogue pour le « jouer » ; reformuler des informations.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral** : comprendre les questions et les informations relatives à l'identité, aux lieux.
- **Expression orale en continu et en interaction** : reformuler des informations ; formuler des hypothèses ; dire son accord ou son désaccord.
- **Compréhension de l'écrit** : repérer et prélever des informations dans un texte informatif simple.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

- compétence phonologique : la prononciation, la fusion de voyelles, le schéma intonatif ;
- compétences lexicales : termes servant à décliner son identité (*nombre, apellidos, llevar, identidad, llamarse, ser natural de, edad*) ;
- compétences grammaticales : le possessif *su*, le futur de l'indicatif (*ser, poder, llevar*).

- **Compétences culturelles et sociolinguistiques** : référence à une spécificité culturelle (le double patronyme dans les pays de langue espagnole).

Stratégies : déduire un sentiment à partir d'une intonation ; s'appuyer sur des indices culturels ; inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est connu, compris ; reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs.

Modalités de travail : classe entière.

Supports : un dialogue de Camilo José Cela (*Los viejos amigos*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1960) ; un extrait du code civil espagnol

Comprendre et restituer un dialogue

- ¿Nombre?
- Ceferino.
- ¿Apellidos?
- Almodóvar Cañada.
- ¿Natural de...?
- De aquí, de Belinchón.
- ¿Edad?
- Veintitrés años.

Camilo José Cela, *Los viejos amigos*,
Barcelona, Planeta-De Agostini, 1960.

Au cours de cette activité, les élèves sont entraînés à la mémorisation immédiate en exerçant leur capacité d'écoute. L'objectif sociolinguistique et culturel est de faire remarquer le système du double nom patronymique dans les pays hispanophones.

Compréhension et expression sont ici croisées : en l'absence de verbe et de prédicat, c'est le schéma interrogatif seul qui donne sens au dialogue. L'essentiel est que ce schéma soit repéré puis reproduit (*¿Nombre? ¿Apellidos?*). Il convient de l'identifier en attirant l'attention des élèves sur l'intonation contrastée des deux voix pour déduire qu'il s'agit d'une sorte d'interrogatoire au cours duquel un personnage doit décliner son identité.

- Écoute 1 : les élèves repèrent les quatre questions du dialogue : le professeur les fait répéter en veillant

à la reproduction exacte de l'intonation ; l'attention est portée sur l'emploi du singulier et du pluriel (*nombre/apellidos*).

- Écoute 2 : on reprend les réponses aux questions posées dans le dialogue, en marquant la différence d'intonation et en veillant notamment à la correction phonologique des noms propres : *Ceferino Almodóvar Cañada* (phonème spécifique /?/, place de l'accent, /?/ intervocalique), *Belinchón* (place de l'accent, absence de nasalisation des voyelles).

- Écoute 3 : les élèves reconstituent ce dialogue de mémoire et le jouent en classe en marquant les décalages relevés au niveau de l'intonation de chacun des personnages. Bien conduite, cette phase facilitera le passage à la prise de parole autonome.

Le professeur laisse la classe réagir au dialogue, aide chacun à exprimer accord et désaccord (*no estoy de acuerdo contigo porque...*), à formuler des hypothèses grâce à l'emploi du futur hypothétique (*será un policía... será un profesor... el tono de la voz indica que...*). Il guide l'observation des élèves (*Fijáos: ¿cuántos nombres tiene el hombre? ¿Cuántos apellidos? En España... tienen/llevar un nombre y dos apellidos: el apellido del padre y el apellido de la madre/el del padre y el de la madre. En cambio, en Francia...*). Il aide la classe à préciser : *cada uno de los padres transmite su primer apellido: Ceferino Almodóvar Cañada lleva el primer apellido de su padre y el primer apellido de su madre...*

Comprendre un texte informatif et reformuler les informations

Extrait du code civil espagnol

TÍTULO V.
DE LA PATERNIDAD Y FILIACIÓN
CAPÍTULO PRIMERO.
DE LA FILIACIÓN Y SUS EFECTOS

Artículo 109

...el padre y la madre de común acuerdo podrán decidir el orden de transmisión de su respectivo primer apellido...
El hijo, al alcanzar la mayor edad, podrá solicitar que se altere el orden de los apellidos.

Aide à la compréhension

Il s'agit d'aider les élèves à développer des stratégies de compréhension d'un texte écrit :

- Le texte de type informatif (article de presse, texte de loi, mode d'emploi, etc.) ne se prête pas à une approche de type littéraire ou à un commentaire détaillé. La part de l'implicite y est réduite. Les difficultés tiennent le plus souvent au registre de langue employé, en particulier lexical. Ce dernier fait l'objet d'un travail de reconnaissance, et non d'appropriation. Il s'agit de prélever les informations générales contenues dans l'extrait.
- Il convient d'aider les élèves à identifier les éléments connus et à repérer les indices qui permettent d'interpréter les éléments inconnus ;
- Le professeur ne perd pas de vue que l'élève est capable de comprendre plus qu'il n'est en mesure d'exprimer ; ainsi, il peut prendre appui notamment sur la proximité lexicale de l'espagnol et du français (*paternidad, filiación, transmisión*) ; Cet extrait montre les changements récents de la loi espagnole relative à la liberté dans l'ordre des deux noms. Il est à rapprocher des modifications de la loi française.

L'entraînement à la compréhension est mené collectivement.

Le professeur demande aux élèves :

- d'encadrer les termes employés et appris en classe (*primero, el padre y la madre, primer apellido, los hijos*) ;
- de souligner les mots qui n'ont jamais été rencontrés en classe mais dont on peut déduire facilement le sens (*paternidad, filiación, común, el orden de transmisión, respectivo, solicitar*) ;
- de surligner les verbes au futur ;
- d'entourer les mots inconnus (*acuerdo, alcanzar*) dont, avec l'aide du professeur, on infère le sens grâce au contexte.

Une telle démarche vise à convaincre l'élève qu'il est capable de comprendre plus qu'il ne croit. Elle

l'habitue à prendre appui sur sa connaissance du français (et le cas échéant du latin) pour déduire notamment le sens des mots proches du français. Les textes informatifs se prêtent bien à ce travail puisqu'ils utilisent un registre lexical « savant » dont l'évolution à partir du latin est proche dans les deux langues. Si le sens de certains mots n'est pas assuré en français, le professeur les explique.

Certains termes peuvent être moins « transparents » qu'il n'y paraît : *el orden, alterar*, par exemple, peuvent ne pas être compris de tous ; il appartient au professeur de s'en assurer. L'intérêt des interventions collectives est d'aider chacun dans sa tâche individuelle (on prend appui sur les meilleures réponses pour aider l'ensemble des élèves). L'entraide est encouragée.

Reformulations

Le rôle du professeur consiste ici à exiger le mot juste en guidant les élèves vers le réemploi méthodique des mots et expressions rencontrés :

– *El Código civil español dice que/ dispone que... los niños llevan el primer apellido del padre y el primer apellido de la madre.*

– *Ahora vamos a comparar el sistema español con el sistema francés: ¿Quién transmite su apellido a los hijos? En Francia sólo el padre transmite su apellido, los hijos no llevan el apellido de la madre (el de la madre). En España, los hijos llevan el apellido del padre y de la madre.*

– Enfin, on revient sur les modifications récentes de la loi française qui autorise désormais le port des deux noms, celui du père et celui de la mère : *Ahora el código civil francés dispone que... el hijo puede llevar el apellido del padre y el de la madre.* On suscite l'emploi du futur : *el hijo podrá llevar el apellido de su padre y el de su madrellos hijos podrán llevar el apellido de su madre.*

Une mise au point rapide sur l'emploi du possessif de la troisième personne *su/sus* peut se révéler nécessaire. La lecture du texte en fin de séance permet d'entraîner les élèves à segmenter correctement la phrase et à reproduire les nombres.

Cette activité de compréhension d'un texte écrit n'appelle pas de transcription sur le cahier, le texte d'origine étant en lui-même la meilleure trace écrite.

■ Consignes de travail à la maison :

- mémoriser le lexique, les verbes *ser, poder, llevar* au présent et au futur de l'indicatif (3^e personne du singulier et du pluriel) ;
- compléter de mémoire le dialogue travaillé en cours pour le restituer devant la classe ;
- relire l'extrait du code civil et compléter le tableau fourni.

Relire et comprendre l'extrait du code civil		
Proposition	V/F	Phrase du texte qui confirme ou infirme la proposition
El texto trata del orden de transmisión de los apellidos		
El padre y la madre podrán alterar el orden de su segundo apellido		
El padre y la madre podrán decidir el orden de sus apellidos		
El hijo podrá alterar el orden de sus apellidos al alcanzar la mayor edad.		

Séance 2 – de la compétence phonologique à la compétence culturelle

Tâche: créer un correspondant « virtuel ».

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral:** comprendre les informations relatives à l'identité (*trabalenguas*).
- **Expression orale en continu et en interaction:** donner des informations sur l'identité de quelqu'un;
- **Compréhension de l'écrit:** repérer et prélever des informations dans un texte informatif simple.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

- compétence phonologique : la prononciation, l'accentuation des mots ;
- compétence lexicale : réemploi de termes servant à décliner son identité ;
- compétence grammaticale : le possessif *su* ;
- compétence orthographique : l'accent écrit et les modifications orthographiques.

• Compétences sociolinguistiques et culturelles :

- le double patronyme ;
- l'origine des noms propres espagnols.

Stratégies: repérer des éléments significatifs ; inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris.

Modalités de travail: classe entière, puis travaux en groupe.

Supports: extrait de *la Guía telefónica* ; *trabalenguas* ; dictionnaire bilingue espagnol-français.

Évaluation des acquis de la séance précédente

– Les élèves restituent de mémoire le dialogue.

Les critères d'appréciation sont la prononciation des phonèmes spécifiques, la qualité de l'accentuation et de l'intonation.

– Le professeur conduit la correction des relevés qui complètent le tableau, chacun ayant le texte support sous les yeux pour s'y référer autant que de besoin.

Entraînement à la lecture et à la prononciation

Pour sensibiliser les élèves à la spécificité des noms de famille de l'aire hispanique, le professeur propose une série d'activités ludiques :

– il fournit une liste de noms espagnols (extraits du

bottin téléphonique – *la Guía telefónica* – au rétro-projecteur, par exemple) ;

– il fait lire, prononcer des noms patronymiques (il s'agit d'entraîner les élèves à prononcer des phonèmes spécifiques) ;

– la constante observée est identifiée (un prénom, deux noms de famille) ;

– chaque élève fabrique, à partir des noms observés, le nom d'un personnage fictif ;

– les élèves reprennent le dialogue de Camilo José Cela en modifiant l'identité du personnage interrogé ;

– le professeur propose un *trabalenguas* fondé sur le nom patronymique : *Pedro Pablo Pérez Páez/ pintor pinturero y preciosista/ paga pinturas preciosas/ para pintar paredes y puertas/ por poco precio* ;

– les élèves créent un correspondant « virtuel » et lui fabriquent peu à peu une identité (nom, prénom, date et lieu de naissance) qu'ils auront loisir de compléter tout au long de l'année (portrait, famille, activités, goûts, etc.). Le lien affectif créé avec « son » personnage contribue à motiver l'élève qui trouve ainsi un « interlocuteur » privilégié.

Entraînement à la compétence lexicale et culturelle

Le professeur propose ce travail en petits groupes de trois ou quatre avec un dictionnaire bilingue (cette activité peut se dérouler au CDI). Il distribue à chaque groupe un échantillon choisi de noms courants. Il rappelle que les noms de famille ont le plus souvent une signification, même lointaine (en français : Charpentier, Legros, Cheval, etc.).

La liste de noms peut être la suivante : *Alegría; Allende; Barrio; Blanco; Cáceres; Calderón; Calle; Campo; Caro; Casas; Castillo; Galán; Hidalgo; Hierro; León; Llanto; Madrid; Mina; Montes; Moreno; Otero; Palacio; Pardo; Portales; Pinzón; Ríos; Rosas; Sierra; Toro; Torres; Vega; Zorrilla...* Les élèves ont pour consigne de classer les patronymes de la liste selon qu'ils sont relatifs aux métiers, animaux, végétaux, lieux et noms adjectivés.

Métiers	Animaux	Végétaux	Lieux	Noms adjectivés

Ils sont amenés à utiliser le dictionnaire espagnol-français : le professeur rappelle l'ordre alphabétique espagnol avec ses entrées spécifiques (si les ouvrages à disposition sont anciens, il indiquera aux élèves qu'ils peuvent chercher à la lettre *ch*, la lettre *ll*, et la lettre *ñ*).

Ils classent d'abord :

– les mots connus : *casas, calle, barrio, palacio, campo, Madrid, banco, moreno, rosa* ;

– ceux dont le sens est aisément déductible : *toro, león, galán, sierra* ;

– les mots restants par ordre alphabétique.

Le professeur donne la signification du suffixe *-ez* (*hijo de*) : les noms finissant par *-ez*, nombreux en espagnol, sont forgés à partir de prénoms : *Martínez = hijo de Martín*. Il demande aux élèves de construire des noms à partir des prénoms suivants : *Gonzalo, Domingo, Fernando, Rodrigo*, en veillant à la transcription de l'accent écrit et à la modification orthographique.

Les élèves peuvent également chercher (au CDI ou à la maison) le nom complet de deux ou trois personnages connus (un joueur de tennis ou de football, le président du gouvernement espagnol, un ministre, un chanteur espagnol ou hispano-américain, etc.)

■ Consignes de travail à la maison :

– apprendre par cœur le *trabalenguas* et s'entraîner à le prononcer avec fluidité ;

– apprendre un mot de chaque colonne de la liste des noms.

Séance 3 – interaction écrite

Tâches : remplir une fiche de renseignements détaillée ; rédiger une enveloppe.

Activités langagières

- **Compréhension de l'écrit :** comprendre les données d'un formulaire.
- **Expression écrite (interaction) :** renseigner un formulaire, rédiger une adresse en espagnol.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

– compétence lexicale : *rellenar un formulario, el domicilio, la población, el número, la guía telefónica; el sobre, la dirección, la calle, la avenida* ;

– compétence orthographique : transcription des noms propres et abréviations usuelles.

• **Compétences sociolinguistiques et culturelles :** comprendre et utiliser les codes usuels de la correspondance (abréviations).

Stratégie : en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour s'initier à la correspondance en espagnol.

Modalités de travail : classe entière et travail en groupes.

Supports : un formulaire ; pour l'évaluation, un bref message écrit et un formulaire.

Évaluation des acquis de la séance précédente

On évalue la capacité des élèves à prononcer le *trabalenguas* ainsi que les cinq noms mémorisés. Les critères d'appréciation sont la prononciation des phonèmes spécifiques et l'accentuation des mots.

Remplir un formulaire (ci-dessous)

Vamos a rellenar un formulario: se trata de solicitar información sobre un curso de guitarra/ se trata de una solicitud/ de formular un pedido.

¿No decías que tenías prisa por aprender a tocar la guitarra?

Sí, quiero recibir gratis y sin compromiso información sobre el curso de:

Nombre

Apellidos

Domicilio

Bloquen° Piso prta

Población

Provincia

Cód postal Teléfono

e-mail

Fecha de nacimiento

Aide à la compréhension

Il est demandé à la classe de relever :

– les termes relatifs à des lieux (*domicilio, población, provincia*) ;

– les termes relatifs à des abréviations courantes (*n°, prta, cód*) ;

– les termes qui demandent une réponse chiffrée (*n°, piso, código postal, teléfono, fecha de nacimiento*).

L'adresse e-mail est renseignée, le professeur prend soin de fournir ou de réactiver les termes spécifiques (*aroba, punto com*).

Vérification de la compréhension

Chacun remplit sa fiche. Puis les grilles remplies individuellement sont mises en commun pour constituer la *Guía* de la classe. Cette dernière sera envoyée aux correspondants dans la perspective d'un échange épistolaire. Enfin, les fiches individuelles des correspondants sont distribuées.

Production écrite

À partir de ces données, l'élève apprend à rédiger correctement une enveloppe: le titre et les abréviations correspondantes (*Sr, Sra + nom*) ; les formes traditionnelles, bien que désuètes (*Sr don, Sra doña + prénom*) ; adresse – *calle (C/), avenida (Avda)*, le numéro suit le nom de la rue –, la province, la région, le pays.

Autres activités suggérées

La fiche peut servir aussi à remplir une demande d'adhésion collective à un site Internet gratuit, à commander un journal pour le CDI ; dans le cadre des élections de délégués, les candidats peuvent être amenés, pour se présenter, à décliner leur identité à partir d'un formulaire conçu selon le modèle utilisé en classe, etc.

Consignes de travail à la maison :

– remplir la fiche correspondant au personnage inventé par chacun en s'aidant du manuel et des fiches des correspondants ;

– apprendre le lexique.

Suggestions d'évaluation de la séquence

Évaluation de l'oral

Le professeur se sert des moyens à sa disposition pour enregistrer ses élèves et évaluer leurs capacités à reproduire un énoncé en respectant la prononciation (notamment des phonèmes spécifiques), l'accentuation et le schéma intonatif.

– Interaction: la classe est divisée en deux groupes. On procède à un interrogatoire oral à la manière du dialogue de Camilo José Cela: certains se chargent des questions, d'autres apportent les réponses; l'évaluation porte dans les deux cas sur l'adoption d'une intonation juste et d'une prononciation correcte, en particulier des noms propres.

– Prise de parole en continu: chacun présente son correspondant à la classe: nom, prénom, domicile, numéro de téléphone, adresse Internet (on apprécie l'organisation du discours, la fluidité).

Évaluation de l'écrit

Le professeur fournit aux élèves le message et le formulaire qui suivent.

«¡Hola, me llamo Laura y soy de Córdoba. Tengo 12 años y soy una gran fan de Shakira. Si quieres saber más sobre mí, escribe a: Laura Gálvez Peña, c/San Juan 7, 14850 Baena (Córdoba).»

Les élèves devront renseigner le formulaire à partir du texte. Il leur donne comme consigne:

A partir de los datos de esta carta, rellena la ficha siguiente:

Nombre
Apellidos
Domicilio
Bloque	Piso prta
Población
Provincia
Cód postal	Teléfono
e-mail
Fecha de nacimiento

Les critères d'évaluation retenus seront:

– pour la compréhension, la capacité à repérer et prélever les informations nécessaires;

– pour l'expression, la capacité à réinvestir le lexique adéquat et à s'appropriier les codes socio-linguistiques.

De l'entraînement à l'évaluation

Toute programmation, et, à l'intérieur de celle-ci, toute séquence, vise à mettre en place chez les élèves des stratégies et des outils de langue qui vont leur permettre de construire progressivement leurs capacités langagières. Il est essentiel de mesurer régulièrement leurs progrès dans les activités orales comme dans celles de l'écrit, et de les associer à cette opération. Ainsi, et en référence au niveau A2 du *Cadre européen*, la capacité d'agir dans la langue étrangère avec des moyens encore modestes donne lieu à une évaluation qui, jalonnant le parcours de l'élève, l'aide à prendre conscience de ses progrès pour construire son autonomie.

Au terme d'une séquence, il convient de s'interroger sur ce que l'élève a appris, mais aussi et peut-être surtout sur ce qu'il a appris à faire. Les bilans de connaissances sont certes nécessaires. L'évaluation porte, elle, sur les savoir-faire acquis : elle est donc à concevoir tout naturellement en même temps que la séquence, celle-ci orientant les modalités de celle-là. Il importe de dissocier clairement ce qui relève des apprentissages de ce qui relève de l'évaluation. Les entraînements réalisés en classe se font à partir de situations nouvelles. Ils requièrent une aide attentive du professeur pour permettre aux élèves de mettre en place des stratégies langagières et d'acquérir les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. En revanche, l'évaluation, qui s'appuie sur une situation connue, est destinée à vérifier l'effet de ces entraînements. Elle mobilise les connaissances et les savoir-faire acquis par l'élève au cours de la séquence, dans un travail de production orale en continu ou en interaction ou encore dans un travail de production écrite qui écartent tout exercice mécanique ou hors contexte. La mise en place de l'évaluation selon des procédures adaptées aide l'élève à se rendre compte de ce qu'il peut faire, à prendre des initiatives, à surmonter ses appréhensions. Dans une approche positive, le professeur associe les élèves à leur progression et relève davantage les réussites que les défaillances.

Intégrer l'évaluation dans le cours exige que soient définis et explicités avec les élèves les critères qui la fondent. Ainsi à l'oral et en interaction peut-on se proposer d'évaluer chez l'élève son degré d'écoute active : capacité à repérer, identifier, reconnaître, mettre en relation ; capacité à mémoriser à court terme, etc. Comme la compréhension, la production orale en continu est appréciée en référence au niveau A2. La compétence phonologique est prise en compte dans la lecture à haute voix par exemple, qui exige le respect de la prosodie et dont le débit, la fluidité sont appréciés. Sommative, l'évaluation à l'écrit permet d'établir un bilan des connaissances acquises. Formative, elle conforte la progression des apprentissages qu'elle permet de réajuster. Le bilan établi en fin de séance conditionne donc la vérification des acquis qui sera faite au cours suivant.

Les deux séquences qui suivent, « Enseigner la langue parlée » et « Une capacité en cours de construction, l'expression écrite », visent à illustrer ces propos.

Séquence 1 – enseigner la langue parlée

Projet d'ensemble

Cette séquence, prévue pour une première année de palier 1, donne la priorité à l'oral et cible la langue parlée au quotidien. Dans cette perspective, elle propose diverses activités qui, suivies d'évaluations formatives, permettent un entraînement progressif : de la compréhension de l'oral à l'expression orale, de l'expression orale vers une meilleure compréhension, de l'écriture vers une expression orale plus sûre. La séquence s'achève par une évaluation de l'expression orale dans l'axe des entraînements effectués.

Tâche : mettre en scène un dialogue que l'on a écrit.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** comprendre des instructions et consignes ; comprendre l'expression de sentiments et de sensations.
- **Expression orale en continu et en interaction :** lire de façon expressive ; reformuler ; donner des explications ; décrire ; utiliser des expressions familières de la vie quotidienne.
- **Compréhension de l'écrit :** retrouver des informations prévisibles dans un texte simple, sur un sujet familier.
- **Expression écrite :** rédiger un dialogue.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : la prononciation ; l'accentuation ; le schéma intonatif ; le rythme ;
 - compétence lexicale : les sentiments ; les interjections courantes ;
 - compétence grammaticale et orthographique : injonctions et constructions spécifiques lexicalisées ; ponctuation adaptée à l'énoncé choisi.
- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des schémas d'échanges verbaux (interaction) ;
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir organiser un texte bref.

Supports : trois dialogues tirés du roman de Miguel Delibes, *El príncipe destronado* (Barcelona, Destino, 1983), dont l'un pour l'évaluation ; une vidéo tirée de *Desde España: Bueno, bonito y barato 1* (Barcelona, Difusión D.L., 1991).

Séance 1 – comprendre à partir d'indices

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** comprendre des consignes ; comprendre des sentiments.
- **Expression orale en continu et en interaction :** reformuler ; utiliser des expressions familières ; lire de façon expressive.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : intonation, rythme, accentuation ;
 - compétence lexicale et grammaticale : interjections (*verdad, anda, hala*) ; constructions lexicalisées (*a la madre la tiene aburrida; está hasta las narices; come de una vez; come tú solo*).
- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir recourir à des schémas d'échanges verbaux.

Stratégies : repérer des éléments significatifs ; reproduire et mémoriser des énoncés ; déduire un sentiment à partir d'une intonation.

Modalités de travail : classe entière.

Supports : dialogues 1 et 2, Miguel Delibes, *El príncipe destronado* (Barcelona, Destino, 1983).

– Es la tele, ¿verdad, mamá?
– Sí, es la tele; anda, come. [...]
– Si como, me hago grande y voy al cole, ¿verdad, mamá?
Mamá suspiró, pacientemente...
– Y cuando vaya al cole, no se me hace la bola, ¿verdad, mamá?
– ¿Verdad, mamá?, ¿verdad, mamá? – dijo Mamá irritada [...] ¡Come de una vez!... Anda, come tú solo.
Miguel Delibes, *El príncipe destronado*, Barcelona, Destino, 1983.

Il s'agit ici d'une scène de la vie quotidienne : le repas. Ce dialogue ne sera pas compris dans le moindre détail dès la première audition, bien que de nombreux éléments soient connus. Il s'agit de faire des choix et d'aider l'élève à repérer des informations, générales puis détaillées, au fur et à mesure de l'activité.

- Le professeur élucide “*se me hace la bola*” et l'écrit au tableau. À partir de l'élément connu *colegio*, il fait déduire *cole*.

Avant la première écoute intégrale, il donne deux consignes : *En este diálogo, ¿con quién habla el niño? ¿Qué expresión repite?*

Les élèves doivent repérer dans un premier temps la répétition de l'enfant, source de l'agacement de sa mère. Ce travail de repérage conduit progressivement au sens.

- On écoute la première intervention de l'enfant. Le professeur la fait répéter en veillant scrupuleusement au respect de l'intonation (reproduction du schéma intonatif de la phrase interrogative). Afin de remarquer les différences de ton, on fait de même avec les interventions de la mère qui passe du calme à l'irritation (reproduction du schéma intonatif de la phrase injonctive).

L'absence de support écrit oblige l'élève à se concentrer lors de l'écoute. Il restitue avec une plus grande fidélité ce qu'il a entendu. Il est ainsi préparé à une activité de lecture pertinente. À partir de l'intonation, les élèves sont amenés à déduire les sentiments de la mère : *Al principio la madre... y al final... se impacienta, su hijo la tiene aburrida, está hasta las narices de...* Ces tournures sont données en fonction des besoins. Le professeur fait écouter la dernière réplique de la mère (lignes 6 et 7) et demande : *¿Cómo se nota que su hijo la tiene aburrida?...* pour une reprise de *¡Come de una vez! Anda, come tú solo.*

- Le texte est fourni aux élèves. Un élève interprète le rôle de la mère, un autre celui de l'enfant. Le professeur invite les autres à intervenir si la prononciation, l'intonation et l'accentuation travaillées au préalable ne sont pas respectées. Une attention particulière est portée au respect de la fusion des voyelles (*cuando vay[a a]l cole*). Cette phase de lecture permet de fixer un certain nombre d'éléments et facilite la mémorisation.

À partir de *¡come!*, identifié comme un ordre, on retrouve *comer*. Depuis le début de l'année, les élèves sont entraînés à utiliser l'impératif de façon lexicalisée lors des activités de classe.

Consignes de travail à la maison

Il s'agit d'un travail de repérage. Le professeur réserve quelques minutes pour expliciter ses attentes. Il fournit aux élèves le texte ci-dessous ; la compréhension en est facilitée car le contexte est connu, la situation proche. Nombre d'expressions ont été abordées dans le dialogue étudié en classe.

¡Mamá! Mira lo que me he encontrado

[Quico vient de ramasser une punaise métallique par terre.]

— ¡Mamá! Mira lo que me he encontrado. [...]

— ¡Vete de ahí! [...]

— Toma. [...]

— ¿Qué quieres?

— Mira lo que me he encontrado. [...]

— Muy bien. [...] ¡Hala*, ahora vete!

— Si no, se la traga Cris, ¿verdad, mamá? [...]

— Claro. Ahora vete.

— Y se muere, ¿verdad, mamá?

— Sí, sí, claro.

— Como el Moro**, ¿verdad, mamá? [...]

— ¡Vamos! ¿Quieres marchar de una vez?

D'après Miguel Delibes, *El príncipe destronado*, Barcelona, Destino, 1983.

* ¡Hala! = ¡Anda! ** el Moro: el gato.

Le professeur s'assure que les expressions *lo que me he encontrado*, *vete* et *marchar* sont comprises. Il donne des consignes qu'il prend le temps d'expliquer :

- Souligner de trois couleurs différentes les expressions que répète l'enfant, les ordres et les éléments qui montrent l'irritation de la mère.

- S'entraîner à lire le dialogue à haute voix, en reproduisant le schéma intonatif de l'interrogation et de l'exclamation.

Ce travail de repérage oblige l'élève à effectuer, seul, plusieurs relectures. Il l'amène à identifier, reconnaître et fixer des formes lexicales et verbales en cours d'acquisition. Ce sont des pistes qui facilitent l'accès au sens, et partant, la qualité de la lecture orale à laquelle il est invité.

L'élève devra dans un deuxième temps apprendre par cœur la première et la dernière réplique du dialogue travaillé en classe (*Es la tele ¿verdad mamá?, ¿verdad mamá? ¡Come de una vez!... Anda, come tú solo.*)

Séance 2 – s’exprimer pour comprendre

Activités langagières

- **Compréhension de l’oral** : situation familière de la vie quotidienne, conversation téléphonique.
- **Expression orale en continu et en interaction** : décrire l’environnement quotidien, les sentiments, les sensations ; formuler des hypothèses.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques** :
 - compétence phonologique : l’intonation ;
 - compétence lexicale : la conversation téléphonique (*llamar, hablar por teléfono, colgar, ¡Diga!*) ; les expressions courantes de la vie quotidienne (*Soy yo, ¡Hola, cariño!*) ; les sentiments (*un beso, un besito, cariño, cariñosa*) ; les sensations (*estar contento, le gusta comer queso...*).
- **Compétences pragmatiques** :
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir recourir à des schémas d’échanges verbaux.

Stratégies : utiliser des indices extralinguistiques ; déduire un sentiment à partir d’une intonation ; solliciter l’avis de l’interlocuteur.

Modalités de travail : classe entière.

Support : une publicité pour le fromage *El caserío* (*Desde España: Bueno, bonito y barato 1* (vidéo), Barcelona, Difusión D.L., 1991). Vous pouvez la visionner sur le site du CNDP¹.

Évaluation des acquis de la séance précédente

- Deux élèves sont invités à « interpréter » les deux répliques du premier dialogue.

Les critères d’évaluation sont la mémorisation, la prononciation adéquate, l’accentuation des mots et l’intonation juste.

Dans un esprit d’évaluation positive, le professeur prendra également en compte les efforts fournis par l’élève.

- Le professeur vérifie le travail de repérage effectué à la maison.

Il fait lire le deuxième dialogue par les élèves, en veillant au respect du schéma intonatif et des réactions exprimées par les personnages.

Émettre et vérifier des hypothèses pour comprendre

L’activité prend appui sur un spot publicitaire pour le fromage *El Caserío*, qui permet de multiples réemplois dans des situations proches mais non identiques. Comme dans les dialogues précédents, il s’agit d’une conversation courante entre un enfant et sa mère, mais cette fois au téléphone. Il n’est pas question à ce stade d’analyser la publicité, mais seulement d’entraîner les élèves à s’exprimer oralement, d’abord à partir de l’image seule, puis en associant image et son.

- Lors de la phase préparatoire, on laisse les élèves réagir au spot « muet » – sans le son – pour les amener à déduire des sensations, des sentiments, non pas à partir de l’intonation, mais des gestes et de l’expression. Ce travail de reconnaissance doit, dans un deuxième temps, accroître le degré d’attention et d’écoute et faciliter *a posteriori* la compréhension. Les élèves repèrent des éléments connus : *Se trata de un niño, está sonriendo, le gusta comer queso, llama por teléfono, al final le da un beso a... pero no cuelga...* Le lexique de la conversation téléphonique est donné au fur et à mesure des demandes, en situation.

Le professeur invite les élèves à émettre des hypothèses sur l’enfant et sur son interlocuteur. Depuis le début de l’année, ils sont habitués à nuancer leurs dires. “*A lo mejor este niño está hablando por teléfono con... su padre, su hermano...*” ; “*Es una conversación telefónica, pues al principio dirá... y le contestarán... ¡Diga!*” ; “*Soy yo,... y al final: un beso*” ; “*Si está sonriendo, es que... (está contento).*” On demande d’imaginer ce qu’il se passe à la fin : *le da un beso a..., pero no cuelga: ¿qué le dice su padre, su madre a lo mejor?* En fonction des demandes, il est possible de proposer : “*Ponme con...*” ; “*Dile a... que se ponga*” ; “*Vete a...*”

- La publicité est ensuite projetée avec le son (voir le script ci-après). On élucide au préalable *cariño*.

1. www.cndp.fr/secondaire/languespratique/espagnol/accueil.htm

- ¡Hola, cariño!
- ¡Hola, Mamá!
- ¿Qué haces?
- Estoy merendando.
- ¿Y qué meriendas? ¿Eh?
- El Caserío. ¿Tienes mucho trabajo?
- Sí, pero volveré pronto. Un besito.
- ¡Ana! Mamá...
- (voz en off) Del caserío me fio.

España: Bueno, bonito y barato 1 (Video) Barcelona, Difusión D.L., 1991.

Les élèves vont confirmer ou non leurs hypothèses. Pour ce faire, le professeur leur demande de solliciter l'avis de leurs camarades en concluant par *¿verdad, ...?*, lesquels devront répondre – lorsque ce sera possible – en commençant par *¡Claro!*... Ils réemploient ainsi des expressions vues au préalable: *El niño está comiendo, ¿verdad, Fulanito? Claro, está merendando. El niño está hablando con su Mamá, ¿verdad...? Claro porque dice... El niño no dice “¡Diga!” sino... ¿verdad...? Y su madre no le contesta “Soy yo, Mamá” sino...*

De l'intonation, le professeur fait déduire: *Está contento..., se nota cuando dice...: “¡Hola, Mamá!”* On revient sur la fin du spot: *Al final, llama a Ana, será... la canguro.* L'enseignant demande alors

d'imaginer ce que peut dire l'enfant à la jeune fille qui le garde: *Ana, mamá tiene trabajo pero vuelve pronto...* ; et il les aide à compléter en exprimant son plaisir: *¡Qué bien!*

La dernière étape du cours peut être consacrée à échanger sur l'attitude des deux mères, celle du premier dialogue et cette dernière. *La última vez, la madre del niño estaba irritada pero aquí...* On peut choisir *cariñosa* que l'on demande de justifier: *porque la madre le dice “cariño”... porque la madre le dice “un besito”...*

Trace écrite

Les élèves copient sur leurs cahiers quelques mots et expressions qu'ils devront mémoriser et utiliser en partie dans leur travail personnel: *“¡Diga! Soy yo...”*; *“Un beso, un besito”*; *“¡Qué bien!”*

Consignes de travail à la maison

Imaginer par écrit une conversation téléphonique (cinq ou six répliques) pour l'interpréter devant la classe.

Sujet: un élève de la classe est absent; un camarade l'appelle pour lui donner les consignes de travail du lendemain.

(Les élèves connaissent les expressions *aprender de memoria, leer, (hay que) hacer el ejercicio...*)

Séance 3 – écrire pour préparer la prise de parole

Tâches : écrire un dialogue et le mettre en scène.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral** : dialogues mis en scène en fin de séance.
- **Expression orale en continu et en interaction** : interagir dans une discussion autour d'une tâche commune (écriture d'un dialogue) ; dire des répliques qui font sens à partir d'un sujet familier.
- **Expression écrite** : voir la tâche 1.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques** :
 - compétence phonologique : intonation, rythme, débit ;
 - compétence lexicale : réemplois des acquis précédents ;
 - compétence grammaticale et orthographique : l'interrogation ; l'exclamation ; la ponctuation et les signes graphiques du dialogue.
- **Compétences pragmatiques** :
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir recourir à des schémas d'échanges verbaux ;
 - savoir organiser un texte bref.

Stratégies : en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel ; mettre ses acquis au service d'une écriture créative ; être audible ; adapter l'intonation aux types d'énoncés.

Modalités de travail : travail en binômes puis individuel (évaluation) ; travail en petits groupes.

Support (de l'évaluation) : dialogue 3, Miguel Delibes, *El príncipe destronado* (Barcelona, Ed. Destino, 1983).

Évaluation des acquis

Évaluation des acquis de la séance précédente

Quelques conversations téléphoniques, préparées à la maison, sont interprétées devant le groupe. Les critères d'évaluation sont : l'intonation, les réemplois, la cohérence du dialogue. Le professeur associe les élèves à l'évaluation pour les aider à prendre conscience de ce qu'ils sont capables de réaliser.

Évaluation individuelle de la compréhension de l'oral

Les élèves ont été entraînés à plusieurs reprises à comprendre des conversations de la vie quotidienne. L'évaluation qui suit informe le professeur sur les acquis de ses élèves (savoirs et savoir-faire) et donne des directions au travail à mener avec eux par la suite. Cet exercice demande une quinzaine de minutes. Le professeur fournit la fiche d'évaluation ci-dessous.

Il laisse un temps pour en prendre connaissance. Il présente la démarche décomposée en deux temps : compréhension globale (audition du dialogue et réponses aux questions 1, 2 et 3), compréhension sélective fractionnée (audition et réponse à la question 4 ; audition et réponse à la question 5).

Script du dialogue (à l'intention du professeur)

- ¡Come!
- No me gusta [...]
- Este chico me tiene aburrida.
- ¿Qué pasa? – preguntó Papá. [...]
- ¿No lo ves? No hay manera de hacerle comer.
- Déjale [...]
- Mamá se irritó con Papá. [...] Se volvió a Quico.
- ¡Vamos, traga de una vez!

Miguel Delibes, *El príncipe destronado*, Barcelona, Destino, 1983.

Fiche d'évaluation

Première écoute : compréhension globale.

1. En la conversación, hablan:

- a. Papá, Mamá y el niño.
- b. Mamá, el niño y el hermano de Papá.
- c. Papá y Mamá.

Entourer la lettre de la réponse correcte.

2.

- a. El niño juega.
- b. El niño no quiere comer.
- c. El niño llama por teléfono.

Entourer la lettre de la réponse correcte.

3.

- a. Mamá está contenta.
- b. Mamá es cariñosa.
- c. Mamá se impacienta.

Entourer la lettre de la réponse correcte.

Deuxième écoute : compréhension sélective.

4. Escribe las dos preguntas del diálogo.

.....
.....

Troisième écoute : compréhension sélective.

5. Apunta dos órdenes del diálogo.

.....
.....

À ce stade, le professeur veut d'abord obtenir des informations sur le niveau de compréhension de chacun de ses élèves. Il recueille les fiches pour les vérifier. La fiche ainsi conçue lui permet d'apprécier la capacité de l'élève à identifier les personnages, à reconnaître une situation, à interpréter une intonation et à percevoir ici des sentiments exprimés, à distinguer le schéma intonatif de la phrase interrogative, à repérer des formes de l'injonction. Fort de ces informations, le professeur peut ensuite infléchir sa progression. L'activité qui suit peut constituer en elle-même une remédiation.

Écrire pour consolider sa capacité d'expression orale

Les élèves ont acquis à ce stade un premier matériau propre à la conversation courante. Ils ont été également entraînés à « vivre » ces conversations : entraînement à l'interprétation, à la lecture expressive, à la prise de parole en autonomie...

Première étape – écriture d'un dialogue

Les élèves sont réunis par groupes de quatre. Le temps de préparation est d'une quinzaine de minutes.

- Pour un niveau A1, il s'agit pour les élèves de retrouver le dialogue précédent, de le reconstituer, de pallier d'éventuels oublis, de le prolonger et de le dépasser à l'occasion, en s'inspirant de ceux vus au préalable. Ils doivent donc produire à partir d'une trame donnée une conversation de la vie courante. En fonction des groupes et afin d'éviter certains écueils, on peut donner l'une des répliques du dialogue précédent.
- Pour un niveau A1+, la tâche donnée est plus complexe. Les élèves ont d'emblée à créer un dialogue. Ils ont ainsi à définir entre eux le sujet de la conversation, à préciser la situation, les protagonistes (par exemple, une partie de foot, un jeu, etc.). Ils font appel à un vocabulaire qui relève de champs sémantiques plus diversifiés.

On leur demande de réemployer des mots et expressions : *¿verdad?*, *¡anda!* *¡bala!*, *¡claro!*... *de una vez*, quelques formulations de l'injonction et de traduire les sentiments des personnages qui interviennent dans le dialogue...

Dans tous les cas, le professeur suit le travail de chaque groupe et met sur la voie si nécessaire. Il veille à ce que leurs échanges se fassent en espagnol. Il est attentif aux signes graphiques du dialogue, gages d'une lecture ou d'une interprétation justes. L'écriture du dialogue exige mémorisation à moyen terme, mobilisation d'éléments pertinents. C'est là un entraînement pour l'élève qui aide à la prise de conscience du processus d'apprentissage et des techniques nécessaires.

La finalité de cette tâche, l'interprétation devant la classe, impose que des critères d'appréciation soient définis avec les élèves.

Deuxième étape – mise en scène

Cette activité dure environ un quart d'heure.

Les critères d'appréciation du professeur sont peu nombreux et ciblés. Citons pour exemple la cohérence, la pertinence, l'intonation, l'étendue pour les réemplois (voir aussi p. 28 du *Cadre européen*).

Chaque groupe intervient devant la classe pour jouer le dialogue qu'il a inventé. Les autres élèves sont actifs : ils disposent d'une grille simple. Attentifs au jeu de leurs camarades, ils développent des qualités d'écoute, s'approprient certains critères. Ils perçoivent le sens des apprentissages que cette logique d'entraînement met en évidence.

Les élèves observent en particulier un élève du groupe, de façon à croiser les regards. Le professeur s'attache autant à la qualité de la production orale du groupe qu'à la façon dont elle est perçue par les élèves de la classe, qu'il aide dans la formulation de leur appréciation.

Exemple de critères pour l'élève

• L'ensemble de la mise en scène

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| – Je comprends le sujet du dialogue | oui <input type="checkbox"/> | non <input type="checkbox"/> |
| – Je comprends le rôle de chaque élève | oui <input type="checkbox"/> | non <input type="checkbox"/> |
| – Je comprends les sentiments exprimés | oui <input type="checkbox"/> | non <input type="checkbox"/> |
| – J'entends beaucoup de mots et d'expressions réemployés | oui <input type="checkbox"/> | non <input type="checkbox"/> |

• L'élève que j'observe

- | | | |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|
| – Se fait comprendre | oui <input type="checkbox"/> | non <input type="checkbox"/> |
| – Joue bien son rôle | oui <input type="checkbox"/> | non <input type="checkbox"/> |

Séquence 2 – une capacité en cours de construction, l'expression écrite

Projet d'ensemble

À travers des activités orales et écrites de compréhension et d'expression dans le domaine d'usage des droits et devoirs, cette séquence vise à rendre les élèves capables d'exprimer un sentiment, une opinion, de donner les raisons d'un choix, d'énoncer

leurs droits et leurs obligations dans le cadre de la classe. Conçue pour des élèves ayant débuté l'espagnol au collège, elle vise également à contribuer à la réflexion sur la personne et le citoyen, en liaison avec le programme d'éducation civique (« L'élève : une personne qui a des droits et des obligations »). Le degré de maturité de ces élèves permet d'aborder sans difficulté les notions mises en œuvre. La séquence invite également à valider les compétences informatiques des élèves dans la perspective du B2i. Les divers entraînements nécessitent trois séances, auxquelles s'ajoute une séance de préparation à la production individuelle et à son évaluation.

Tâche : rédiger la charte des droits et des devoirs des élèves en cours d'espagnol.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** dialogue, expressions familières de la vie quotidienne ; échanges entre camarades de classe.
- **Expression orale en continu et en interaction :** description ; lecture expressive ; explications (comparaisons, raisons d'un choix) ; exprimer une opinion.
- **Compréhension de l'écrit :** textes informatifs courts.
- **Expression écrite :** transcrire ; décrire succinctement ; exprimer un sentiment.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : le schéma intonatif de l'interrogation et de l'exclamation ;
 - compétence lexicale : le lexique lié aux droits et aux devoirs, l'expression des chiffres ;
 - compétence grammaticale : le participe passé, le passé composé, le présent de l'indicatif ; la forme négative.
- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir organiser ces énoncés.
- **Compétences culturelles et interdisciplinaires :** réflexion sur la personne et le citoyen.

Modalités de travail : travail en classe entière, puis en petits groupes.

Supports : dialogue tiré de *Querido hijo: estás despedido*, de Jordi Sierra I Fabra, Madrid, Alfaguara, 2000; extrait de la Déclaration des droits de l'enfant ratifiée par l'ONU en 1959 ; *Niños invisibles*, article de Laura Blanco (*La insignia*, juillet 2004).

Séance 1 – compréhension et mise en scène d'un dialogue

Tâche : mettre en scène un dialogue pour le « jouer ».

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** comprendre une situation particulière, des sentiments.
- **Expression orale en continu et en interaction :** décrire, émettre des hypothèses, justifier des choix.
- **Compréhension de l'écrit :** trouver des informations prévisibles dans un texte informatif court.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : le schéma intonatif de l'interrogation et de l'exclamation ;
 - compétence lexicale : sensations, sentiments ;
 - compétence grammaticale : le présent de l'indicatif, le participe passé, le passé composé.

- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir organiser ces énoncés.

Stratégies : s'appuyer sur la situation d'énonciation ; adapter l'intonation aux types d'énoncés ; reproduire et mémoriser ; recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment.

Modalités de travail : classe entière

Support : un dialogue tiré de *Querido hijo: estás despedido*, de Jordi Sierra I Fabra.

— ¿Qué te pasa?
— ¿Te vas de viaje?
— ¿Te duele el estómago?
— Mis padres me han echado de casa.
— ¡No!
— ¡Sí!
— ¿Que te han despedido?
— Sí.
— No pueden.
— Pues lo han hecho.
— ¡Anda ya!
D'après Jordi Sierra I Fabra, <i>Querido hijo: estás despedido</i> , Madrid, Alfaguara, 2000.

Compréhension de l'oral à partir de l'audition d'un dialogue

Miguel est un garçon paresseux et désobéissant ; pour l'effrayer, ses parents lui font croire qu'ils le renvoient. Les trois amis de Miguel expriment leur sentiment à travers des réactions immédiates et spontanées qui sont de l'ordre du registre oral (monosyllabe, répétition, expression idiomatique). L'objectif de cette séance de compréhension de l'oral est de sensibiliser les élèves à ce registre de communication pour qu'ils le reproduisent. Ce dialogue fait l'objet de quatre écoutes successives. Les trois dernières sont accompagnées de consignes précises dont les élèves prennent connaissance avant l'audition.

Première écoute

On s'attache à repérer les indices permettant d'identifier un dialogue entre plusieurs personnages dont certains s'interrogent, marquent leur surprise ; un autre répond.

Deuxième écoute

Le professeur écrit au tableau les questions suivantes :

Miguel no está bien: ¿Qué pregunta lo indica claramente? (Une réponse.)

Al principio, ¿qué imaginan sus amigos? (Deux réponses.)

Troisième écoute

¿Qué le pasa a Miguel? (Une réponse, deux formulations possibles.)

Quatrième écoute

Los amigos no pueden creerlo: apunta por lo menos dos reacciones que lo indican.

Le professeur note au tableau les formes du passé composé (*me han echado, te han despedido, lo han hecho*), fait rechercher l'infinitif de ces verbes grâce aux terminaisons en *-ado* et *-ido* ; il donne *hacer*).

En fonction des réactions de la classe, le professeur peut distribuer le dialogue qui donne lieu à un entraînement à la lecture ; il s'agit aussi d'exercer la mémoire de ses élèves : chacun est, par exemple, invité à transcrire sur son cahier une des répliques du script (à l'exception des monosyllabes) à l'issue d'une écoute supplémentaire. Le professeur note au tableau le dialogue ainsi restitué, les élèves le copient sur leur cahier.

Mise en scène du dialogue

Elle est l'occasion de mettre en bouche des éléments langagiers propres au registre oral et de donner corps, par le jeu théâtral, aux réactions des personnages. Il s'agit d'assurer la compréhension du dialogue en exprimant par l'intonation, l'attitude, le geste, la mimique, ce que traduisent les questions et les monosyllabes.

Le professeur propose à la classe d'imaginer les circonstances du renvoi de Miguel (*Vamos a imaginar qué ha pasado e intentar describir el personaje de Miguel*) et du drame (*Me han echado*). On émet des hypothèses en traçant le portrait de l'enfant : *es/será travieso, malo, revoltoso, etc. Sus padres están/estarán hartos, cansados de Miguel porque no obedece, es desobediente, no estudia, no saca buenas notas...* L'attention est enfin attirée sur les réactions des amis de Miguel : leur sollicitude (*¿Qué te pasa?*), puis leur surprise face à l'incroyable nouvelle (*están atónitos/se quedan boquiabiertos...*). *Al principio, los amigos hablan mucho, le hacen muchas preguntas a Miguel... en cambio, al final... no saben qué decir, sólo dicen: "No pueden"...* *Según ellos, los padres no tienen derecho a despedir a su hijo.* Le professeur introduit l'expression courante : *no hay derecho*.

Le travail consiste ensuite à déterminer le jeu des acteurs, le décor, les accessoires et à justifier les choix opérés à l'aide de connecteurs simples : *ya que, porque, por eso...*

– *Los personajes* : le contraste entre l’attitude de Miguel et celle de ses camarades est souligné : *el alumno que desempeña el papel de Miguel tendrá que... está abatido, está a punto de llorar... Para desempeñar el papel de los amigos... hay que marcar sorpresa... cuando preguntan... cuando dicen: “¡Anda ya!”*

– *El decorado*: *creo que, yo pienso que... a lo mejor estamos en la calle, en un parque, en la escuela ya que... porque... para representar a Miguel... necesitamos un banco o una silla; Miguel está sentado y sus amigos están de pie porque...*

– *Los objetos* : le professeur guide la réflexion en attirant l’attention sur la deuxième question du

dialogue : *Miguel tendrá una maleta o una mochila ya que/por eso sus amigos le preguntan: “¿Te vas de viaje?”...*

Le professeur note au fur et à mesure les interventions des élèves au tableau, en consignnant notamment les formes verbales au participe passé, en aidant les élèves à identifier l’infinitif correspondant (*echar/despedir/hacer*). Il distribue enfin les rôles.

■ Consignes de travail à la maison :

- revoir les formes régulières du participe passé, ainsi que celles des verbes *echar, despedir, hacer; poder, despedir* au présent de l’indicatif;
- mémoriser le dialogue.

Séance 2 – compréhension de l’écrit et initiation au débat argumenté

Tâche : présenter et justifier ses choix devant la classe à partir d’un montage réalisé sous *Word*.

Activités langagières

- **Expression orale en continu et en interaction** : explications (comparaisons, raisons d’un choix).
- **Compréhension de l’écrit** : repérer et prélever des informations dans un texte simple.

Compétence linguistique travaillée

- **Compétence lexicale** : vocabulaire lié aux droits et aux devoirs (*tener derecho a, deber, disfrutar, gozar, recibir cuidados, recibir socorro*).

Stratégies : repérer des éléments significatifs pour construire du sens ; exprimer une opinion.

Modalités de travail : classe entière, puis travail en groupes.

Support : extrait de la Déclaration des droits de l’enfant ratifiée par l’ONU en 1959.

Évaluation des acquis de la séance précédente

Les élèves jouent le dialogue.

Les critères d’appréciation retenus sont la prononciation, l’intonation et l’expression des sentiments correspondants.

Entraînement à la compréhension de l’écrit

La séance a lieu dans la salle d’informatique.

Le professeur fournit en version *Word* le texte ci-contre qui reprend les titres des articles de la Convention des droits de l’enfant ratifiée par l’ONU en 1959.

L’intérêt linguistique d’un tel document est essentiellement lexical : l’élève repère puis s’approprie les formes verbales nécessaires à l’expression d’un point essentiel de la formation à la citoyenneté (les droits et les devoirs de l’individu). Il va de soi que tous les termes rencontrés dans ce document ne donneront pas lieu à un traitement identique : les mots qui ne seront pas réemployés par les élèves peuvent être traduits en note. Ceux qui viendront enrichir le bagage lexical de l’élève donneront lieu à un traitement spécifique : compréhension par

Derechos del niño

El niño disfrutará de los derechos aquí enunciados:

1. El niño gozará de protección especial.
2. El niño tiene derecho a nombre y nacionalidad.
3. El niño debe gozar de seguridad social*.
4. El niño impedido debe recibir cuidados adecuados**.
5. El niño necesita amor y comprensión.
6. El niño tiene derecho a educación.
7. El niño debe ser el primero en recibir socorro.
8. El niño debe ser protegido contra el abandono.
9. El niño debe ser protegido contra la discriminación.

* *Seguridad social* : sécurité sociale.

** Tout traduire.

inférence, rapprochements avec le français si besoin, réemploi méthodique en classe et à la maison, mémorisation.

Première étape – classe entière

Le professeur demande à la classe de compléter le tableau suivant ; ce travail, conduit collectivement, facilite l’élucidation du vocabulaire en situation.

Derechos del niño	
Disfrutará de, gozará de	
Tiene derecho a	
Necesita	
Debe	

Au fil des relevés, l'attention est attirée sur :

- l'emploi de *disfrutar de, gozar de, tener derecho a, necesitar* + substantif ;
- *deber* + infinitif ;
- la terminaison de certains mots en *-ión* (*protección, comprensión, educación, discriminación*) et en *-dad* (*nacionalidad, seguridad*). Les élèves recherchent des mots connus avec ces deux terminaisons : *convencción, televisión, camión; ciudad, libertad, nacionalidad...*

Deuxième étape: travail en groupes

Par groupes de trois, les élèves suivent cette consigne : « À l'aide de la fonction "copier-coller" du traitement de texte, relever les articles de la convention des droits de l'enfant qui rendent illégal le renvoi d'un enfant. »

Exemples de texte produit :

- *El niño gozará de protección especial.*
- *El niño necesita amor y comprensión.*
- *El niño tiene derecho a educación.*
- *El niño debe ser protegido contra el abandono.*

Chaque groupe se connecte ensuite à l'adresse Internet suivante : <http://www.pequelandia.org> et clique sur la rubrique "Los Derechos de los niños contados por Mafalda". La consigne est celle-ci : choisir le dessin de Quino qui illustre le mieux le texte de Jordi Sierra I Fabra. Enfin, à l'aide de la fonction « copier-coller », les groupes réalisent sous *Word* un montage faisant apparaître les articles retenus et l'illustration de Quino. Chacun des groupes aura à exposer son choix à la classe et à l'argumenter. La qualité de l'argumentaire et l'emploi des relateurs (*porque, ya que, puesto que, pero...*) sont valorisés.

Le montage obtenu est imprimé sur un transparent. Il sera projeté sur rétroprojecteur et chacun devra justifier les choix retenus par son groupe.

■ Consignes de travail à la maison :

- apprendre par cœur les articles 2 et 9 ;
- apprendre le lexique lié aux droits et aux devoirs ;
- s'entraîner à prendre la parole en continu pour exprimer les raisons de son choix à partir des notes non rédigées prises lors du travail en groupes.

Séance 3 – compréhension d'un texte écrit

Tâche : rédiger un dialogue sur le modèle de celui de Jordi Fabra I Sierra.

Activités langagières

- **Expression orale en continu et en interaction :** donner des explications, donner les raisons d'un choix ; exprimer une opinion.
- **Compréhension de l'écrit :** repérer et prélever des informations prévisibles dans un texte écrit.
- **Expression écrite :** décrire succinctement ; exprimer une opinion.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence lexicale : lexique lié aux droits de l'individu, chiffres ;
 - compétence grammaticale et orthographique : la forme négative (*no... ningún*) ; la ponctuation et les signes graphiques du dialogue.
- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir les enchaîner.

Stratégies : en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (expression semi-guidée).

Modalités de travail : classe entière, puis travail en groupes.

Support : article de Laura Blanco, *Niños invisibles*.

Évaluation des acquis de la séance précédente

Les transparents sont projetés à la classe et chacun est en mesure de justifier les choix de son groupe. Ce travail peut donner lieu à une inter-évaluation. Les critères d'appréciation seront les suivants : prise de parole claire et compréhensible ; prise de parole fluide, aisée ; prise de parole convaincante, témoignant de l'investissement de l'élève.

Entraînement à la compréhension d'un texte écrit

Niños invisibles

Hay millones de niños y niñas que no tienen identidad. Su nombre no figura en ningún registro y no pueden probar su nacionalidad como ciudadanos de ningún país. No pueden ejercer sus derechos ni disfrutar de protección porque a ojos de los gobiernos "no existen". Son niños invisibles. La Convención de los Derechos del Niño establece que todo niño o niña, al nacer, tiene derecho a una identidad y a una nacionalidad. [...]

En latinoamérica, uno de cada diez niños no es registrado al nacer.

Laura Blanco, "Niños invisibles", *La Insignia*, julio del 2004

Ce texte offre peu d'éléments nouveaux, la plupart des mots et expressions ont déjà été rencontrés. La difficulté réside dans la nature du support. Cet article de presse permet une sensibilisation aux problèmes économiques et sociaux spécifiques aux pays du Tiers-Monde dont fait partie l'Amérique latine. Le professeur lit d'abord le texte à voix haute et organise des lectures silencieuses successives :

– Première consigne de lecture : relever les substantifs et les formes verbales rencontrés dans la séquence ou déjà connus (*niños, niñas, identidad, nacionalidad, país, derechos, disfrutar, protección, La Convención de los Derechos del Niño, tiene derecho a, Latinoamérica*).

– Deuxième consigne : noter sur le cahier les formes négatives (*No tienen, no figura, no pueden probar, ningún país, no pueden, no existen, no es registrado*).

– À l'aide de l'extrait qui figure dans les cahiers, préciser quels articles de la Convention des droits de l'enfant sont bafoués d'après cet article. Remplir le tableau suivant selon l'exemple :

Mettre en relation les informations des deux textes	
Droit bafoué (texte de L. Blanco)	Article de la Convention correspondant
Los niños invisibles no tienen identidad	Article 2

À l'oral, on explique collectivement ce qu'est un *niño invisible* en reprenant les mots et expressions issus des deux textes abordés en classe :

Un niño invisible no tiene identidad, no tiene nombre, no figura en ningún registro al nacer...

No tiene nacionalidad... ni es ciudadano de ningún país... no puede probar su nombre... no recibe educación...

Es un niño abandonado, que no recibe socorro, no disfruta de protección... No tiene/no disfruta de ningún derecho... Es "invisible" porque no existe...

En fonction de la classe, on peut poursuivre en s'intéressant notamment aux indications chiffrées : *Son millones los niños invisibles.../Hay millones de niños que... En América latina, uno de cada diez niños no tiene identidad...*

Entraînement à l'expression écrite guidée

Le professeur organise la classe en groupes de cinq élèves.

Il leur demande de rédiger un dialogue sur le modèle de celui de Jordi I Fabra. Cinq personnages se rencontrent et échangent à partir des répliques suivantes :

– *¿Qué te pasa?*

– *Existen millones de niños invisibles.*

Le dialogue fera apparaître surprise et indignation. Ce travail de rédaction invite les élèves à utiliser les outils de langue consignés sur le cahier lors des séances précédentes et ceux qu'ils ont notés au fil des repérages dans l'article de Laura Blanco. Il constitue un entraînement à l'évaluation écrite de la séance suivante. Le professeur suit et accompagne le travail de chaque groupe, mais n'évalue pas les productions.

■ Consignes de travail à la maison :

– relire l'ensemble des textes abordés pendant la séquence ;

– revoir le lexique et les formes grammaticales.

Séance 4 – charte des droits et des devoirs des élèves en cours d'espagnol

Évaluation de la séquence

La séance fait appel au lexique qui régule les activités de la classe, acquis à ce stade de l'apprentissage. L'évaluation est à visée formative. Elle porte sur l'aptitude à réemployer à l'écrit les mots et expressions utilisés et appris au cours de la séquence. En accord avec le descripteur du *Cadre européen commun de référence*, l'élève bénéficiera du nombre de points maximum :

- s'il utilise à bon escient des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées ;

- s'il utilise correctement des structures simples même s'il commet encore des erreurs élémentaires ;
- s'il peut relier des groupes de mots en utilisant des connecteurs simples.

On peut s'inspirer des techniques de travail de groupes rotatifs conçus par les praticiens de la pédagogie différenciée.

Phase 1

Le professeur répartit la classe en plusieurs groupes hétérogènes de six élèves ; chaque groupe prend en charge une partie du sujet préalablement défini par la classe avec l'aide du professeur :

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
AAA AAA Los derechos y deberes relativos al comportamiento en clase.	BBB BBB Los derechos y deberes relativos al trabajo en clase.	CCC CCC Los derechos y deberes relativos al trabajo en casa.

À ce stade, l'élève ne rédige pas mais prend en note, sans rédiger, ce qui est dit oralement. Les élèves échangent entre eux, préparent oralement les points qu'il leur semble important de retenir.

Voici quelques exemples.

– Groupe 1 : *los alumnos tienen derecho a... estudiar en silencio... ; deben entrar en el aula sin hacer ruido... ; deben levantar la mano antes de hablar en voz alta... ; su comportamiento debe... ; deben estar atentos a... escuchar... obedecer...*

– Groupe 2 : *el primer deber de los alumnos es participar... levantar la mano... ; los alumnos deben*

participar... repetir... dar su opinión... ; no podrán hablar... ; los alumnos disfrutarán de...

– Groupe 3 : *Deben hacer sus deberes... aprender de memoria... vocabulario, reglas... hacer los ejercicios... leer el texto en voz alta en casa... contestar a las preguntas... ; cada alumno podrá disfrutar del tiempo necesario para... ; necesita...*

Phase 2

Les élèves des groupes précédents sont répartis dans de nouveaux groupes de trois élèves.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
ABC	ABC	ABC	ABC	ABC	ABC

Dans chaque nouveau groupe ainsi constitué, chaque élève rend compte aux deux autres de ce qui s'est dit dans le groupe de travail auquel il participait. Les tâches étant bien définies, chacun est obligé d'intervenir auprès de ses camarades et de s'exprimer. Les notes prises (sans rédiger) servent de point d'appui à cette prise de parole qui se fait entièrement en espagnol.

Phase 3

Chacun regagne sa place et rédige pour son compte trois ou quatre phrases pour illustrer chacune des rubriques.

Prolongements

Après la remise des devoirs corrigés, les diverses productions des élèves sont réunies en un texte unique

distribué à chacun ; la version finale est collée sur les cahiers et affichée dans la classe.

Le montage réalisé à partir de la Convention des droits de l'enfant illustrée par Quino et de la charte de la classe produite par les élèves peut être, le cas échéant, envoyé à la classe des correspondants, affiché au CDI ou dans la salle de la classe.

À l'issue de ce travail, le professeur peut contribuer à l'évaluation des compétences informatiques de ses élèves en validant les items suivants du B2i :

- j'insère dans un même fichier du texte et des images pour produire un document facile à lire ;
- je sais copier, coller ou imprimer l'information que j'ai trouvée.

Construire des apprentissages en période intensive

L'autonomie relative à l'organisation des horaires d'enseignement dont bénéficient les EPLE permet la mise en place d'une certaine souplesse dans l'enseignement des langues. Il peut être pédagogiquement bénéfique de travailler par périodes d'enseignement intensif autour d'un projet nécessitant un temps relativement long. Ces périodes, aménagées au cours de l'année, seront obtenues notamment par mutualisation de l'horaire des deux langues vivantes, en mettant à profit le travail interdisciplinaire dans le cadre d'un IDD, etc.

L'enseignement en période intensive octroie ce temps dilaté qui autorise initiatives dans l'exercice de la liberté pédagogique et ambitions dans le rapport à la langue étrangère. Il implique tout particulièrement que soient diversifiées les tâches, l'accent mis sur une activité langagière dominante donnant un rythme aux apprentissages. La répartition horaire différente permet de repenser le travail en classe d'espagnol, d'accorder toute sa place à la pratique de l'oral par une exposition intensive à la langue, de nourrir ainsi le plaisir de dire et de communiquer.

Les deux séquences qui suivent, « Du chant à l'écriture » et « Utilisation poétique et théâtrale de la langue », s'appuient largement sur cette exposition pour construire les apprentissages.

Séquence 1 – du chant à l'écriture

Projet d'ensemble

Cette séquence s'adresse à des élèves de 6^e ayant commencé l'espagnol à l'école primaire. Elle est conçue dans le cadre d'un enseignement intensif : il s'agit de proposer aux élèves des découvertes et des tâches que l'emploi du temps classique ne permet pas toujours de mettre en place ; elles les exposeront de manière plus suivie et plus dense à la langue espagnole et leur permettront de s'impliquer dans un projet avec ambition et liberté.

La découverte de productions musicales, littéraires et cinématographiques pour enfants permet des activités combinées d'expression orale en continu et en interaction, de compréhension de l'écrit, de compréhension de l'oral et d'expression écrite. Ces activités se succèdent en se complétant au cours de quatre séances.

Une cinquième séance est réservée à la réalisation de la tâche finale, qui débouche sur une évaluation des acquis à visée formative.

Tâche : rédiger le synopsis d'un dessin animé « à la manière de ».

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** récit (film).
- **Expression orale en continu et en interaction :** lecture expressive, récitation, chansons ; communication entre pairs ; description ; récit ; explications.
- **Compréhension de l'écrit :** littérature enfantine ; textes informatifs et de fiction.
- **Expression écrite :** transcrire des informations connues ; rédiger un texte cohérent (portrait, description, récit, explications simples sur les raisons d'un choix).

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

- compétence phonologique : prononciation, accentuation, rythme ; synalèphes et fusions de voyelles ; prosodie ;
- compétence lexicale : les animaux ; les loisirs (cinéma) ; le danger ; les sentiments ;
- compétence grammaticale : la caractérisation ; utilisation de la 1^{re} personne du singulier (donner son avis) et de la 3^e personne du singulier et du pluriel (raconter).

- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir organiser ces énoncés.
- **Compétence sociolinguistique :** les marqueurs de relations sociales familières, entre pairs.

Modalités de travail : classe entière et travaux en petits groupes.

Supports : deux comptines, *Ratón, que te pilla el gato* et *La rana* ; la *Guía del Ocio* ; un court dialogue tiré de *Bajarse al moro*, de J.L. Alonso Santos ; le refrain d'une chanson ; les synopsis et les affiches des films *Supertramps* et *Bahía mágica* ; le film d'animation *El bosque animado* et son affiche.

Séance 1 – compréhension de l'écrit et expression orale

Tâche : chanter une chanson.

Activités langagières

- **Expression orale en continu et en interaction :** restitution et reformulation d'informations ; lecture expressive.
- **Compréhension de l'écrit :** comptines.

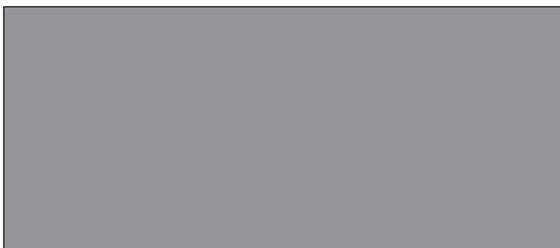
Compétences linguistiques travaillées :

- compétence phonologique : prononciation ; accentuation ; synalèphes et fusions de voyelles (*te pill [a→e] l gato ; te v [a→a] pillar*) ;
- compétence lexicale : animaux ; expressions lexicalisées (*te va a pillar, debajo del agua, se echó a llorar*) ;
- compétence grammaticale : sujet inversé (*cantaba la rana, pasó un marinero*).

Stratégies : repérer des éléments significatifs (lexicaux, syntaxiques) pour reconstruire le sens du texte ; reproduire et mémoriser des énoncés ; moduler la voix et le débit.

Modalités de travail : classe entière ; groupes possibles.

Supports : deux comptines, *Ratón, que te pilla el gato* et *La rana*, tirées de *Son de niños. Las mejores canciones*, Iberautor Promociones Culturales, 2004.



On se propose de faire comprendre et chanter aux élèves deux comptines du répertoire musical hispanique. Elles ont trait aux animaux, présentent des répétitions propres à ce genre musical qui rendent plus aisé l'apprentissage, et se prêtent à un exercice de prononciation et de diction. Ce travail va permettre, d'une part, d'introduire le lexique animalier, qui sera réemployé et enrichi au long de la séquence; d'autre part, il propose un entraînement à l'expression orale en termes de prononciation : en effet, les élèves seront amenés à consolider leur capacité à prononcer, accentuer, rythmer correctement, pour mieux se rendre intelligibles, d'abord avec un exercice de même nature, mais sur un support d'un autre type (séance 2), ensuite en exprimant à leurs camarades leurs préférences au sujet d'un film (séance 3). Enfin, la compréhension de l'écrit, de la deuxième chanson en particulier, réactive pour les élèves la notion de sujet inversé, propre à la langue espagnole.

Les termes nécessaires à la compréhension sont éclairés par des notes de bas de page ou des dessins (*La rana*), voire des devinettes (*Ratón, que te pilla el gato*). Cette phase d'élucidation à laquelle on donne une note ludique offre plaisir et intérêt à des élèves qui ont quitté il y a peu l'école primaire. De plus, lors de la lecture de la deuxième comptine, le professeur aura soin d'attirer l'attention des élèves sur l'ordre

des mots (*cantaba la rana ↔ la rana cantaba*). Le professeur lit la chanson en faisant repérer accents toniques et synalèphes, indiqués sur un transparent projeté à toute la classe. Ce dispositif a l'avantage de centrer l'attention et le regard des élèves, et contribue à unir le groupe. Le professeur commence par faire répéter les vers en marquant le rythme de ses mains, par exemple. Après quoi on écoute la chanson ; puis les élèves la reprennent. L'écoute et la répétition facilitent la mémorisation. On peut imaginer, bien sûr, diverses « mises en scène » : faire chanter les garçons (*“Ratón, que te pilla el gato”*) puis les filles (*“ratón, que te va a pillar”*) ; isoler un groupe qui serait chargé de l'écho, du chœur (*“Cucú”*) ; séparer la classe en groupes et attribuer à chacun une partie de la chanson ; repérer quelques voix qui seraient des solistes. À travers la mémorisation et la réactivation, ces exemples tirés du patrimoine espagnol feront partie du répertoire musical des élèves.

■ Consignes de travail à la maison :

- apprendre la première comptine en s'attachant à respecter rythme et prononciation ;
- apprendre le vocabulaire ;
- relire la deuxième chanson en soulignant le sujet des verbes.

Séance 2 – interaction orale et compréhension de l'écrit

Tâches : dire un dialogue ; chanter un refrain.

Activités langagières

- **Expression orale en continu et en interaction** : échanger et réagir à des propositions sur des situations courantes (loisirs).
- **Compréhension de l'écrit** : bref dialogue ; chanson.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques** :
 - compétence phonologique : phonèmes spécifiques ; synalèphes et fusions de voyelles ;
 - compétence lexicale : lexique familier des loisirs (*ver una peli un filme; ¿Qué ponen?*).
- **Compétences sociolinguistiques et culturelles** : les relations sociales familiales (*¿Te vienes al cine?/ Nos vemos una que esté bien; la Guía del Ocio*).
- **Compétences pragmatiques** :
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir recourir à des modèles, à des schémas d'échanges verbaux.

Stratégies : utiliser des procédés simples pour poursuivre une conversation brève ; adapter l'intonation aux types d'énoncés.

Modalités de travail : classe entière et travail en binômes.

Supports : la *Guía del Ocio* ; un court dialogue tiré de *Bajarse al moro*, de J.L. Alonso Santos (Madrid, Cátedra, 2000) ; le refrain d'une chanson de Luis Eduardo Aute, *Cine, cine (Autorretratos*, Madrid, Vailima Ediciones, 2003, CD, vol. 1).

Évaluation des acquis de la séance précédente

- Évaluation des acquisitions lexicales (montrer des dessins, proposer des devinettes) ;
- correction de l'exercice (sujets soulignés dans la deuxième comptine) ;
- chant.

Interaction orale

L'introduction du lexique du cinéma par le professeur (un quart d'heure environ) permet de donner à la séquence la dimension d'un projet, et tient lieu d'élucidation ; ainsi sera préparée et facilitée la compréhension du dialogue de José Luis Alonso de Santos. Le professeur suscite un échange, oral et informel, dans la classe, mettant en place une conversation simple avec les élèves. On attend de ceux-ci qu'ils répondent aux questions, guidés par le professeur qui les aide à mobiliser leurs connaissances :

¿Vamos al cine? ¿Vamos a ver una película? ¿Os gusta el cine? ¿Qué filme habéis visto últimamente? ¿Qué ponen en tu ciudad? ¿Qué pelis se estrenan? ¿Qué vamos a ver?

Sí, ¡guay! ¡Me encanta el cine! La semana pasada he visto... ¡Vamos a ver la Guerra de las Galaxias!

Le professeur introduit donc le lexique spécifique et note au tableau les termes-clés : *ir al cine* ; *ver una película*, *una peli*, *un filme*.

Compréhension de l'écrit



Guía del ocio (www.guiadelocio.com)

Le professeur montre le journal ou les photos des premières de couverture en expliquant ce qu'est ce guide. Par le biais de ce support, il suscite un dialogue avec la classe (le cinéma dans la ville où l'on se trouve, les films que l'on aime aller voir...). Ce moment participe aussi à l'élucidation du texte en introduisant un vocabulaire indispensable.

¿Te vienes al cine?

JAIMITO — ¿Te vienes al cine?

ELENA — ¿Al cine? ¿Al cine a esta hora? ¿A qué cine?, ¿qué ponen?

JAIMITO — No sé, es igual. A cualquiera*. Es por salir un rato**. Nos tomamos unas cervezas y luego nos vemos una*** que esté bien. Compramos la *Guía del Ocio*.

José Luis Alonso de Santos, *Bajarse al moro*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 140.

* n'importe lequel

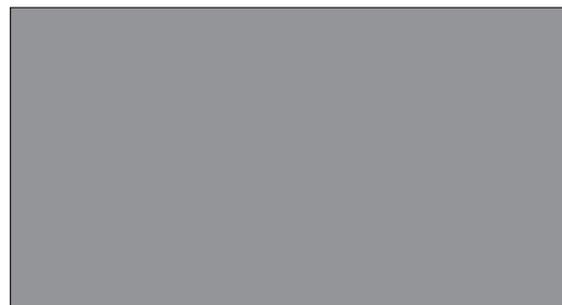
** un momento

*** una peli

On ne prétend pas commenter le texte. Ce court dialogue est riche de formulations correspondant à la compétence sociolinguistique, culturelle, qu'il convient de développer chez les élèves : marqueurs de relations sociales familières, marques linguistiques, idiomatiques et culturelles ("*Te vienes al cine?*"; "*nos vemos una que esté bien*"; "*Compramos la Guía del Ocio*")

Le professeur lit le dialogue en assurant, par sa lecture et grâce à l'étape préalable antérieurement exposée, sa compréhension immédiate par les élèves. Le dessin, en effet, est d'amener les élèves à dire et à jouer ce dialogue. À travers cet échange idiomatique et familier, il s'agit d'entraîner les élèves à la prononciation (phonèmes spécifiques, diction, rythme, intonation), d'abord avec le professeur, puis par groupes de deux.

Le professeur remet ensuite aux élèves les paroles du refrain de la chanson de Luis Eduardo Aute, *Cine, cine*.



Le travail proposé est le même que précédemment : après élucidation des termes de la chanson, (*sueños* éventuellement), le professeur fait écouter l'extrait. L'attention porte sur les phonèmes spécifiques, les synalèphes et la prosodie de la phrase, l'expression orale et le chant.

Consignes de travail à la maison :

- apprendre le vocabulaire fixé au tableau ;
- apprendre le dialogue en respectant les synalèphes, le rythme et l'intonation des phrases ;
- s'entraîner à lire/dire le refrain de Aute.

Séance 3 – entraînement à la prise de parole en continu

Tâche : dire à la classe quel film on préfère et justifier son choix.

Activités langagières

- **Compréhension de l'écrit** : repérer et prélever des informations dans un document simple et courant ; comprendre le schéma narratif d'un texte.
- **Expression orale en continu et en interaction** : description, récit (présenter un film) ; expliquer les raisons d'un choix ; dialogue sur un sujet familier dans une situation courante
- **Expression écrite** : relever et transcrire des expressions simples et isolées sur des personnages imaginaires ; transcrire un passage connu.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques** :
 - compétence lexicale : les animaux, le danger, les sentiments ;
 - compétence grammaticale : utiliser la 1^{re} personne du singulier pour dire son avis et exprimer sa préférence.
- **Compétences pragmatiques** :
 - savoir recourir à des énoncés adaptés ;
 - savoir recourir à des schémas d'échanges verbaux (interaction).

Stratégies : repérer des éléments significatifs qui permettent de reconstruire le sens du texte ; inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris ; être audible ; recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment ; recopier pour mémoriser.

Modalités de travail : classe entière et groupes de trois ou quatre élèves.

Supports : synopsis et affiches des films pour enfants *Supertramps*¹ (José Mari Goenaga e Iñigo Berasategui, España, Barton films, 2004) et *Bahía mágica*² (Marina Valentini, Argentina/España, M.D.A Films, 2002). Voir les documents 1 et 2, p. 62.

Évaluation des acquis de la séance précédente

- Interprétation du dialogue (critères d'appréciation : prononciation, intonation, rythme).
- Chant.

Préparation de la tâche

Les synopsis de deux films pour enfants sont proposés aux élèves (voir documents 1 et 2, p. 62), ainsi que leurs affiches respectives, afin qu'ils en prennent connaissance, en construisent le sens par la mise en relation des affiches et des synopsis et fassent un choix par un travail en groupes : il s'agit d'expri-

mer un avis sur celui qu'ils préféreraient aller voir. Le professeur pourra avoir recours à des illustrations complémentaires, dessins, équivalents en espagnol, ou plus rarement en français, pour faciliter la compréhension.

Il fait adopter une démarche en quatre étapes :

- Lecture silencieuse.
- Guide de lecture.
- Prise de parole sous deux formes :
 - présenter les films ;
 - exprimer sa préférence.
- Transcription d'un passage connu.

1. Il est possible d'obtenir des renseignements sur le film sur les sites :
www.zinema.com/pelicula/2004/supertra.htm
es.movies.yahoo.com/fot/text/pel-003897.html

2. Il est possible d'obtenir des renseignements sur le film sur les sites :
terra.es/cine/nuestrafilmmoteca/pelicula.cfm?ID=3916
www.cinemark.com.ar/pelicula.asp?idpelicula=1034



Supertramps
Animación. España. 2004.
Barton films. 1h10m.
Director: José Mari Goenaga
e Iñigo Berasategui.



Bahía mágica
Animación. Argentina, España. 2002
Director: Marina Valentini

Les deux synopsis sont donnés aux élèves, qui en font d'abord une lecture individuelle et silencieuse. Ils sont alors réunis par groupes de trois ou quatre (des amis qui décident d'aller au cinéma et se concertent sur le film à voir) : les guides de lecture, sous forme de questionnaire, leur sont alors remis, accompagnés des affiches; il s'agit de répondre aux consignes ensemble, en petit groupe, et oralement. Les questions posées prétendent guider la compréhension des élèves et attirer leur attention sur les éléments essentiels qu'il s'agira de reprendre lors du compte rendu. Les élèves sont invités à s'appuyer sur les supports visuels dont ils disposent pour formuler les premières hypothèses de lecture, qu'ils confirmeront ou écarteront en les confrontant au texte écrit. L'élucidation lexicale à travers les notes de vocabulaire est modérée: elle tient compte des acquis des élèves (*un gato, un barco, un juguete*), de la modalité choisie (travail mené à plusieurs), de la capacité des élèves, nécessaire et souhaitée, de déduire du sens par inférence et par déduction (*callejero, una peligrosa carga de residuos radioactivos, alarmados por el peligro que significa para sus vidas*). Pendant ce travail de compréhension de l'écrit, le professeur circule dans la classe de groupe en groupe, reformulant une question, éclairant un terme, relisant un passage du synopsis, suscitant des réponses formulées des élèves, les incitant à parler espagnol entre eux. Ce travail de compréhension des synopsis prépare la prise de parole en continu à laquelle vont s'entraîner,

toujours en groupe, les élèves. Des pistes, sous forme d'amorces, leur sont données au fur et à mesure, pour qu'ils puissent, une fois les synopsis lus et compris, en rendre compte puis donner leur avis. Au cours de cette étape, le professeur prolonge son guidage par une écoute attentive de ce que le groupe produit, amenant les élèves à reformuler une idée, à utiliser le lexique des textes, à prononcer correctement un mot, fournissant une expression...

Guide de lecture

- ¿De qué tratan las películas?
– *Supertramps*:
¿Quiénes son los cinco protagonistas?
¿Qué tienen que hacer?
- *Bahía mágica*:
¿Qué transporta realmente el barco?
¿Cómo muestran los delfines y lobos marinos del oceanario que hay un peligro en el mar?
¿Quiénes van a ayudar a los animales del océano?
- ¿Cuál prefiero ir a ver?
Prefiero... porque...
Para mí es igual.
Me apetece más ir a ver... porque...
Como me gusta(n) me interesa(n)... , quisiera...
No me gusta(n)/ No me interesa(n)... , por lo cual/por eso prefiero

Réalisation de la tâche

Enfin, en classe entière, le professeur interroge les élèves sur leur préférence et demande à deux d'entre eux – dont l'avis diffère – de présenter leur film préféré, en réemployant les mots et expressions du synopsis. Les élèves s'adressent alors à tous leurs camarades.

Au terme de cette activité, le professeur demande aux élèves de relever dans les deux synopsis les mots et expressions qu'il leur a fait employer lorsqu'il allait de groupe en groupe : le monde animal (*una paloma, una rata, una cucaracha, un gato, un delfín,*

los animales del océano), le lexique du danger et des sentiments (*el peligro, peligroso, salvar el mundo, sospechar, alarmado, desesperado*).

■ Consignes de travail à la maison :

- relire attentivement les deux synopsis pour être capable d'exprimer sa préférence et de la justifier ;
- recopier une partie des synopsis (la première phrase du premier, les deux premières phrases du second) pour mémoriser le vocabulaire et préparer la transcription de la séance suivante ;
- apprendre le vocabulaire noté sur le cahier.

Séance 4 – compréhension de l'oral et expression orale

Tâche : exposer à la classe une étape de l'histoire que « raconte » un film pour enfants.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** récit (cinéma).
- **Expression orale en continu et en interaction :** présentations (donner des informations sur le nom, l'activité) ; descriptions (personnages, animaux) ; explications (raisons d'un choix) ; dialogues sur des personnages imaginaires.

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : prononciation, accentuation, synalèphes, fusions de voyelles ;
 - compétence lexicale : réemplois lexicaux (animaux, cinéma, danger, sentiments) ;
 - compétence grammaticale : 1^{re} personne du singulier (exprimer un avis), 3^e personne du singulier et du pluriel (raconter) ; caractérisation.
- **Compétences pragmatiques :**
 - savoir recourir à des modèles d'échanges verbaux dans le travail en groupes (questions/réponses, accord/désaccord) ;
 - savoir recourir à des énoncés adaptés et les organiser.

Stratégies : utiliser les indices extralinguistiques visuels et sonores ; déduire un sentiment à partir d'une intonation ; mobiliser ses connaissances phonologiques et lexicales ; indiquer que l'on a compris ou que l'on n'a pas compris ; demander répétition ou reformulation ; en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte.

Modalités de travail : classe entière et travaux en petits groupes.

Support : *El Bosque animado*, film d'animation de Manolo Gómez et Angel de la Cruz, Espagne, Dygra Films/Megatrix, 2001.

Évaluation des acquis de la séance précédente

– Transcription d'un passage connu (sont évaluées la mémorisation des mots et la transcription graphique des phonèmes) : *Una paloma oriental, una rata del este de Europa, una cucaracha caribeña y un gato callejero convencen a una caprichosa felina de que tienen que salvar el mundo antes de Nochevieja.*

Alarmados por el peligro que significa para sus vidas, los animales del océano emiten un sonido especial destinado a los delfines y lobos marinos del oceanario.

– Le professeur demande à quelques élèves leur avis sur les deux films (les critères d'appréciation seront la mobilisation d'un lexique sélectif et la pertinence des justifications).

El bosque animado

En classe, on se limitera volontairement à quelques courts extraits du dessin animé *El bosque animado*, suffisamment toutefois pour pouvoir en reconstituer oralement l'histoire. Cependant, dans le cadre de l'« École ouverte » ou de projets autour des langues, on pourra montrer le film dans son intégralité.

Ce dessin animé met en scène, dans la forêt galicienne, divers animaux. Fait de dessins attrayants, conçu selon une trame simple et aisée à suivre, ayant pour personnages des animaux personnifiés, ce support se veut d'abord adapté à la maturité des élèves. On ne prétend pas, avec des élèves de sixième, étudier le film ; il s'agit de prendre appui sur ce dessin animé pour prolonger le travail linguistique mis en place au cours des séances précédentes :

- l'acquisition du lexique du cinéma, de la faune, des sentiments, du danger ;
- la compréhension et la reproduction d'un schéma narratif ;
- l'aptitude (évaluée au terme de la séquence, dans la séance suivante) à produire un texte à partir d'une trame connue.

Le professeur veillera donc tout particulièrement, au cours des étapes de la séance succinctement proposées ci-après, à faire réemployer les termes et les formulations vues et/ou apprises, qui permettent de rendre compte du film (*Topo, que te pilla el gato, topo, que te va a pillar ; pasó un caballero con capa y sombrero ; tienen que salvar el mundo ; El topo sospecha que algo grave está pasando ; Alarmados por el peligro que significa para sus vidas, los animales del bosque... ; este largometraje familiar de animación incluye mensajes de solidaridad y contra la intolerancia*).

Voici quelques pistes pour le déroulement de la séance :

- demander aux élèves de donner librement leur avis sur le film, comme ils l'ont fait lors de la séance précédente ;
- lister les personnages du film, leur nom et caractéristiques. Les dessiner (ou fournir un modèle, aisément trouvable sur Internet ; cela peut être fait à la maison) ;
- remettre aux élèves une liste de propositions qui les aideront à prendre la parole (pour raconter le film, pour donner leur avis) ;
- diviser la classe en groupes : chaque groupe, aidé par le professeur, se charge de résumer et reconstituer une étape de l'histoire ;
- mettre en commun, corriger et faire corriger.

■ **Consignes de travail à la maison :** relire les chansons, le dialogue de J. L. Alonso de Santos, les synopsis des deux films *Supertramps* et *Bahía mágica*, en y soulignant le vocabulaire et les expressions appris.

Séance 5 – évaluation

Démarche proposée

On veut évaluer ici la capacité de l'élève à écrire sur un sujet devenu familier en réemployant pertinemment le lexique et les savoir-faire acquis au cours de la séquence, dans une production à la fois personnelle et guidée. C'est le cahier qui va lui fournir les moyens linguistiques – lexicaux en priorité – nécessaires à la rédaction du synopsis du dessin animé *El Bosque animado*. Il importe donc d'être précis sur les critères d'évaluation, qui n'enfermeront pas l'élève dans une exigence formelle excessive. Ce travail de fin de séquence vise à recenser les compétences de l'élève au terme des quatre séances : il s'agit de valoriser son agilité à mettre en relation de manière signifiante mots et idées, d'évaluer son aptitude à utiliser des termes précis pour exprimer sa pensée, à choisir ceux qui conviendront le mieux au portrait, à la description, au récit, de remarquer sa capacité à orthographier correctement et, enfin, de favoriser sa créativité.

On demandera aux élèves un travail en deux étapes, pour lequel ils auront à leur disposition le cahier et l'affiche du film.

Première étape

Rédiger un synopsis du dessin animé, qui raconte sommairement l'histoire et décrit succinctement les protagonistes, en utilisant le vocabulaire et les expressions rencontrés et employés au cours de la séquence (cinq ou six phrases simples).

Deuxième étape

Donner son avis sur le dessin animé, en prenant appui sur les formulations utilisées lors des séances précédentes (deux ou trois phrases simples).

Le professeur circule dans la classe et vérifie la tenue des cahiers. Il en relève quelques-uns en fin de séance, au moment où il recueille les productions pour les corriger.

Selon la classe, il peut être nécessaire de prévoir un premier temps en groupes, avec prise de notes et mise en commun des idées, avant de laisser les élèves travailler individuellement.



Dans le cadre de la préparation et/ou de l'exploitation du film, d'autres activités peuvent être imaginées :

- des activités de compréhension de l'oral : un repérage d'expressions idiomatiques préalablement données aux élèves, une fiche à compléter sur l'identité et le rôle des personnages ;
- la mise en scène d'une séquence du film *El Bosque Animado* (© Dygrafilm) ;
- l'écoute et l'interprétation d'une des chansons du film (*Tu bosque animado*, de Luz Casal et Pablo Guerrero).

D'autre part, le site Internet du film (www.elbosqueanimado.com), riche, illustré, accessible en plusieurs langues (espagnol, galicien, italien, portugais, français, anglais) peut se prêter à d'autres tâches avec les élèves (s'intéresser à la genèse du film, découvrir la faune galicienne, rédiger et envoyer une carte postale électronique aux couleurs du film, voter pour son personnage favori, suivre un mode d'emploi pour « surfer » sur le site...).

Séquence 2 – utilisation poétique et théâtrale de la langue

Projet d'ensemble

La réalisation de tâches variées (dire les mots, les écrire, rédiger une strophe, un poème, jouer au jeu des Sept familles, dresser le portrait moral d'un sujet...) converge ici vers la tâche ultime : la représentation théâtrale d'une scène préparée par un entraînement à s'exprimer en interaction. Les plages horaires regroupées pour un enseignement intensif rendent possible cette succession d'activités langagières dont il importe d'assurer la cohérence, l'efficacité et la rigueur.

Au cours de cette séquence, l'utilisation poétique et théâtrale de la langue (réécriture, écriture, lecture) s'associe à une approche ludique (jeux de mots, jeux de société, jeux de répliques) pour susciter le plaisir de dire. La représentation théâtrale est un puissant facteur de motivation où la répétition a toute sa place. Dans tous les cas, l'enseignant utilise la langue étrangère pour associer le « dire » et le « faire ». Il enrichit les capacités de compréhension de ses élèves dans la mesure où l'exposition à la langue est maximale.

Pour cet atelier de pratique théâtrale, il convient de prévoir un espace suffisant, de le créer afin qu'il permette un rapport à la prise de parole et à l'apprentissage différent de celui de la situation « classique ». L'objectif de cette séquence est de permettre une utilisation adéquate des techniques simples du jeu dramatique pour développer la confiance en soi, la capacité à communiquer verbalement, à rendre plus naturelle la prise de parole dans la langue étrangère. Ceci dans le but de favoriser l'appropriation du sens par la prise de parole en contexte, travailler la voix, l'expression corporelle, l'interprétation.

Cette séquence s'organise en cinq séances, dont la dernière de deux heures, soit six heures de cours au total ; le travail en classe entière alterne avec des activités de groupes ou en binômes.

Tâche : représenter une scène théâtrale.

Activités langagières

- **Compréhension de l'oral :** poésies, comptines, (repérer, identifier, percevoir le schéma intonatif).
- **Expression orale en interaction :** dialogue sur des sujets familiers ; jeux ; échanges sur une activité commune.
- **Expression orale en continu :** lire, dire, réciter, interpréter, donner les raisons d'un choix.
- **Compréhension de l'écrit :** littérature enfantine.
- **Expression écrite :** écrire un court poème « à la manière de ».

Compétences travaillées

- **Compétences linguistiques :**
 - compétence phonologique : phonèmes, schéma intonatif, rythme ;
 - compétence lexicale : animaux, aliments, présentation, portrait, formes verbales lexicalisées, connecteurs simples ;

– compétence grammaticale : diminutifs, comparaisons, changement (ponerse), caractérisation (*ser* + adjectif).

• **Compétences pragmatiques :**

– savoir recourir à des énoncés adaptés ;

– savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction : questions/réponses ; accord/désaccord).

• **Compétence sociolinguistique :** registres de langue (échanges entre pairs).

Modalités de travail : classe entière, en deux groupes, en binômes.

Supports : le poème *Rapa tonpo cipi topo* de José Sebastián Tallon ; le poème de José Martí, *Sé de un pintor atrevido* ; quatre poèmes de Ana María Romero Yebra : *Don Búho*, *Voy a ser pastor*, *El elefante*, *Hormigueta negra* ; *El concurso*, texte de Victoria Bermejo et Miguel Gallardo ; *¿Qué estás haciendo?*, d'après Stella Manaut.

Séance 1 – expression orale

Tâche : restituer un poème appris par cœur.

Activités langagières

• **Expression orale en continu et en interaction :** reproduction d'énoncés, lecture, ébauche d'interaction.

• **Compréhension de l'écrit :** reconstituer un texte « crypté » (poème enfantin).

Compétences linguistiques travaillées

– compétence phonologique: prononciation des phonèmes (/ue/, /r/, /s/, /θ/, voyelle devant nasale) ; schéma intonatif, rythme ;

– compétence lexicale : formes verbales lexicalisées (*se duerme*, *ojalá que... duerma*) ;

– compétence grammaticale : le diminutif ; l'inversion du sujet.

Stratégies : reproduire et mémoriser des énoncés, copier pour comprendre et mémoriser.

Modalités de travail : classe entière.

Support : poème *Rapa tonpo cipi topo* de José Sebastián Tallon.

Démarche proposée

Jouer avec les sons et les mots

Rapa tonpo cipi topo

Canción en jergonza

Sipi sepe duerpe mepe

Gapa topo Loco copo,

Rapa tonpo cipi topo

quepe sopo ropo epe.

Pepe ropo tanpa topo

quepe sopo ropo epe

quepe sepe duerpe mepe

Rapa tonpo cipi topo.

¡Opo japa lápa quepe

Gapa topo Lopo copo

duerpe mapa máspe quepe

Rapa tonpo cipi topo!

José Sebastián Tallon,

Rapatonpocipitopo, Ediciones Colihue, 1992.

Écrire pour comprendre et mémoriser

La trame reconstituée est écrite sur le cahier ; le passage à l'écrit en facilite la compréhension, et la copie, la mémorisation : *Si se duerme/Gato Loco/Ratoncito/queso roe/Pero tanto/queso roe/que se duerme/Ratoncito/Ojalá que/Gato Loco/duerma más que/Ratoncito.*

On souligne le seul adjectif *loco*.

Confirmer sa capacité à comprendre et à s'exprimer par la lecture et la reformulation

L'accent est mis sur le rythme, l'intonation, les signes de l'appropriation du texte, en vue de sa mémorisation. L'histoire est alors racontée autrement : *cuando se duerme el gato loco, el ratoncito roe... come queso. Pero come mucho queso... de tanto comer queso... se duerme también...*

■ **Consignes de travail à la maison :** mémoriser le texte recomposé et recopié.

Séance 2 – expression orale en continu

Tâche : « dire » un poème.

Activités langagières

- Compréhension de l'oral : poésies (repérer, identifier, percevoir le schéma intonatif).
- Expression orale en continu et en interaction : lire, interpréter, interagir dans le jeu.

Compétences linguistiques travaillées :

- compétence phonologique : prononciation ; accent de mot ; schéma intonatif ;
- compétence lexicale : les animaux, le lexique du portrait (*pintor atrevido, elefantito enfadado, búho pensador, hormigueta trabajadora, cigarra preguntona*) ;
- compétence grammaticale : *ser* + adjectif.

Stratégies : utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) ; reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs ; reproduire des énoncés.

Modalités de travail : classe entière, en binôme.

Supports : cinq poèmes (voir documents 3 à 7, page 62) : *Sé de un pintor atrevido* de José Martí (*Si ves un monte de espumas y otros poemas*, Antología de poesía infantil hispanoamericana realizada por Ana Garralón, ilustraciones de Teresa Novoa, Madrid, Anaya, 2000); *Don Búho, Voy a ser pastor, El elefante* et *Hormigueta negra* de Ana María Romero Yebra (*Hormigueta negra*, Zaragoza, Edelvives, 2004).

Évaluation des acquis de la séance précédente

Le professeur évalue la restitution du texte *Ratoncito*, recomposé et appris par cœur.

Les critères retenus sont la restitution aboutie, le rythme, la fluidité, la bonne prononciation des phonèmes (/ue/, /r/, /s/, /θ/, voyelle devant nasale).

Entraînement à l'expression orale en continu

Travail en classe entière

Il s'agit avant tout de donner à entendre la musicalité de la langue et d'y consacrer un temps suffisant pendant lequel les élèves ne disposent pas des textes. Déterminante, la première rencontre de la classe avec les supports engage le bon déroulement de la séance et conditionne la qualité et l'efficacité des apprentissages. Cette étape, qui consiste pour le professeur à dire les textes et non à les lire, revêt une importance capitale :

- elle montre combien la voix, par le rythme qu'elle impose, l'intonation, le schéma accentuel donnent à comprendre, et que ce qui relève de l'oralité obéit à des règles précises ;
- elle encourage à imiter, à reproduire d'abord, à faire sienne ensuite la représentation de ces scènes poétiques ;
- elle favorise la stratégie de compréhension par le contexte (par le lexique du portrait moral notamment).

La connaissance parfaite des cinq textes permet au professeur acteur d'en soigner la diction. Il dit et

reprend textes, strophes, unités à sa convenance, explicite à l'occasion en espagnol (*atrevida, enfadada, preguntona...*), traduit si nécessaire *hacer trampas*, introduit si possible l'adjectif *tonto* utilisé ultérieurement. Il s'aide des dessins ou illustrations reprises des albums pour faciliter la compréhension. Les poèmes sont alors distribués à la classe, une lecture silencieuse en est demandée. Chaque élève retient d'un poème une strophe, un passage qu'il lit à voix haute. Progressivement, il se familiarise avec le texte, peut commencer à s'en détacher pour à son tour le dire, et non plus le lire, et se l'approprier. Au-delà du travail de mémorisation, c'est là un entraînement à une écoute mutuelle fondée sur le respect de la parole de l'autre : un jeu d'échos, d'échanges à l'initiative des élèves.

Ces activités de lecture et de diction rendent possible le repérage des mots renvoyant au portrait, au comportement. Ces mots sont soulignés. Sur le cahier, les élèves recopient : *el pintor atrevido – el elefantito enfadado – el búho pensador – la hormigueta trabajadora – la cigarra preguntona*.

Travail en binôme

On s'attache en particulier au poème *Hormigueta negra* (voir p. 62) que l'on se prépare à interpréter devant la classe. C'est un jeu de rôles qui exige mémorisation et appropriation que l'interprétation met en place. La restitution orale exige, quant à elle, le respect de l'intonation pour traduire une attitude, un comportement (*preguntona...*), un changement (*ponerse*)...

■ Consignes de travail :

– mémoriser le poème *Hormigueta negra*, les noms d’animaux associés à l’adjectif ou au participe correspondant dans les différents textes ;

– commencer à réaliser le jeu des sept familles en reprenant les adjectifs recopiés. Le professeur s’assure que le lexique de la famille est connu (*el nieto, la nieta, la hija, el hijo...*).

Séance 3 – expression orale, compréhension de l’écrit, entraînement à l’interaction orale

Tâche : exposer les raisons d’un choix.

Activités langagières

- Expression orale en interaction : jeu ; dialogue sur un sujet familier.
- Compréhension de l’écrit : passage tiré de la littérature enfantine.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

– compétence lexicale : vocabulaire des animaux et du portrait (*ostra aburrida, marmota dormilona, tortuga lenta, papagayo charlatán, burro tonto/ listo*) ; connecteurs (*así que, en realidad, más bien*) ;

– compétence grammaticale : *ser/estar* + adjectif.

• Compétences pragmatiques :

– savoir recourir à des énoncés adaptés ;

– savoir organiser ces énoncés dans le discours (explication) ;

– savoir recourir à des modèles, des schémas d’échanges verbaux (questions/réponses ; accord/désaccord).

Stratégies : repérer des éléments significatifs, inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris.

Modalités de travail : classe entière, puis en binômes.

Support : texte *El Concurso*, de Victoria Bermejo y Miguel Gallardo (Barcelona, RBA, 2002). Voir document 8, p. 63.

Évaluation des acquis de la séance précédente

Les élèves restituent le poème *Hormigueta negra*.

Les critères retenus seront l’intonation et la modulation de la voix.

La restitution du poème *Hormigueta negra* est un prélude au jeu décrit dans le texte support de cette séance.

Entraînement à l’expression orale

Le professeur propose à la classe entière un jeu identique à celui présenté dans le texte qui n’est ni lu ni distribué à ce stade. Il s’agit de nommer un animal et de lui associer un adjectif qui le caractérise.

Le professeur commence et la classe poursuit avec les noms précédemment rencontrés (animaux ou autres) et les adjectifs correspondants. C’est ainsi que sont réactivés, à ce moment du cours, les faits de langue mémorisés pour la séance (*pintor atrevido; elefantito enfadado; búho pensador; hormigueta trabajadora; cigarra preguntona*).

Il s’agit d’une première approche à peine initiée, certes, mais permettant de développer l’interaction orale entre les élèves d’une part, les élèves et leur

professeur d’autre part. Celui-ci termine en proposant le mot *Burro* à la classe alors en mesure de répondre *¡tonto!*

Entraînement à la compréhension de l’écrit

Le texte est alors distribué pour une activité de compréhension de l’écrit portant sur le passage « *Estáis muy equivocados... listo* ». Une lecture silencieuse de la réplique de Guillermo, proposée au rétroprojecteur, est demandée à la classe.

Après réactions des élèves, le professeur lit tout le passage, apporte les élucidations nécessaires (une explication en espagnol, un croquis, un équivalent en français). Il fait expliciter l’emploi de *listo* pour celui que l’on qualifie habituellement de *tonto*.

S’entraîner à présenter les raisons d’un choix

En binôme, on s’entraîne à présenter les raisons d’un choix à partir de l’exemple de l’âne ou d’un autre animal en interaction orale.

Des emprunts au texte sont visualisés au rétroprojecteur (*así que, en realidad, más bien*). En fin de séance, on souligne noms d’animaux et adjectifs correspondants.

■ Consignes de travail à la maison :

– mémoriser les noms d’animaux et le lexique souligné dans le texte (caractérisation morale, raisons d’un choix) ;

– poursuivre la réalisation du jeu des sept familles en utilisant les adjectifs employés lors de la séance.

Séance 4 – expression orale et écrite

Tâches : écrire un bref poème « à la manière de » *Hormiguita negra* ; jouer en espagnol au jeu des sept familles.

Activités langagières

- Expression orale en continu et en interaction : jeu.
- Expression écrite : écriture poétique.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

- compétence phonologique : prononciation ; accent de mot ; schéma intonatif ;
- compétence lexicale : réemplois des acquis lexicaux précédents ; formes verbales lexicalisées (*dame, quisiera, no vale, a ti te toca, aquí tienes*) ;
- compétence grammaticale : 1^{re} et 2^e personnes du singulier (interaction).

• Compétences pragmatiques :

- savoir recourir à des schémas d’échanges verbaux en interaction (questions/réponses ; marques d’accord/de désaccord ; requête/acceptation ou refus) ;
- savoir recourir à des énoncés adaptés ; savoir organiser ces énoncés (écriture).

- Compétence sociolinguistique : conversations entre pairs.

Modalités de travail : classe divisée en deux groupes, dont l’un organisé en binômes.

Support : le jeu des sept familles réalisé par les élèves à la maison.

La classe est scindée en deux groupes. Le professeur accompagne l’un et l’autre, et plus particulièrement le groupe qui travaille en interaction.

Groupe 1

Ce groupe est à son tour divisé en binômes. Chaque binôme doit écrire deux strophes, à la manière de *Hormiguita negra*, mettant en scène deux « personnages ». Les élèves doivent utiliser les adjectifs pertinents. Le professeur relève les travaux des élèves à la fin du temps imparti pour cette tâche.

Groupe 2

Ce groupe se scinde en sous-groupes de quatre

élèves, lesquels doivent utiliser le jeu des sept familles réalisé à la maison. Les élèves s’entraînent à réemployer un lexique précis : *la familia dormilona, atrevida...*, à interagir (*De la familia..., quiero..., dame..., quisiera..., aquí tienes al nieto dormilón..., no lo tengo..., a ti te toca..., haces trampas, no vale...*). Ces faits de langue qu’il convient de mobiliser sont portés au tableau et sur une fiche remise à l’élève qui prend ce dont il a besoin en fonction de ce qu’il voit, entend, et ce à quoi il doit réagir.

On procède à la permutation des groupes en cours de séance pour que tous les élèves puissent réaliser les deux tâches.

Séance 5 – expression orale en continu et en interaction

Tâche : travailler un rôle.

Activités langagières

- Expression orale en interaction : répliques dites sur des tons différents ; explications, raisons d’un choix.
- Expression orale en continu : entraînement à l’interprétation d’un rôle.
- Compréhension de l’écrit : dialogue.

Compétences travaillées

• Compétences linguistiques :

- compétence phonologique : schéma intonatif de la phrase interrogative, exclamative ; rythme (lent/rapide) ;
- compétence lexicale : réemplois (*enfadado, atrevido, dormilón...* ; *la verdad es que, así que*).

• Compétences pragmatiques :

- savoir recourir à des énoncés adaptés ;
- savoir enchaîner.

• Compétence sociolinguistique : marqueurs de relations sociales (conversations familières).

Modalités de travail : classe entière et travaux en petits groupes.

Support : texte d'après Stella Manaut (*Dos piezas de teatro breve*, Editorial Avispa, Madrid, 2002). Voir document 9, p. 63.

Travail en classe entière

Les élèves vont jouer tour à tour le personnage de Manolo et de Carmen. Des répliques du texte numérotées sont distribuées au hasard. Par exemple :

1 – ¡Manolo! ¡Manolo! ¡Te estoy hablando!

2 – ¿Por qué apagas la tele?

3 – ¡No ves que está jugando el Madrid!

4 – No me importa el fútbol.

5 – ¿Sabes qué día es hoy?

6 – ¿Por qué tienes la casa en tan lamentables condiciones ?

7 – ¿Los niños...? Lo había olvidado...

Il convient d'abord, avant de s'intéresser à la scène dans son ensemble, d'entraîner les élèves au travail de diction. Pour ce faire, ils doivent donner leur réplique sur des tons différents : colère, surprise, provocation, ennui... C'est là l'occasion de réactiver certains adjectifs et de leur redonner tout leur sens par une interprétation appropriée (*enfadado, atrevido...*).

Exemples de consignes données en espagnol par le professeur (qui indique le numéro de la réplique, et non la réplique, pour ne pas imposer sa propre interprétation) :

Réplica n° 1 – Carmen, *enfadada*

Réplica n° 7 – Manolo, *dormilón*

Réplica n° 4 – Carmen, *atrevida*

Réplica n° 2 – Manolo *gritando, susurrando...*

Répliques n° 2, n° 3 – Manolo *preguntón, enfadado...*

Il s'agit de jouer à dire, de traduire par la voix un trait moral, un sentiment, une réaction, de prendre conscience que la façon de dire donne tout son sens à ce que l'on dit. Et peu à peu, l'élève commence à s'approprier quelques répliques.

Le texte est alors distribué pour une lecture silencieuse, on en aura soigné la présentation en laissant un espace suffisant entre chaque réplique. Celle-ci

est maintenant laissée à l'initiative des élèves qui, après lecture du texte, commencent à en assurer l'interprétation.

Progressivement, par la répétition, l'élève s'approprie la ou les répliques, joue le personnage de Manolo, de Carmen qui, dans un court monologue, peut exprimer sa surprise, sa colère... (expression orale en continu). Il s'entraîne également à réagir et à répondre.

Dans le cadre d'un entraînement à l'interaction orale, on pourra fournir, selon la classe, d'autres répliques affichées ou portées au tableau. Le texte, point de départ de la scène, est ainsi étoffé par la réactivation de faits de langue (par exemple, "*Pues...*"; "*he trabajado mucho*"; "*estoy cansadísimo*"; "*la verdad es que... así que... estoy en casa*"; "*...pero tú preguntona, ¿no ves que estoy viendo la tele...?*").

On s'entraîne à la restitution de répliques de plus en plus longues en jouant sur le rythme (lent/rapide), le schéma intonatif de la phrase interrogative, exclamative.

Après le maniement des répliques, que la situation présentée dans le texte permet de travailler dans le désordre, on peut alors s'intéresser au texte.

Travail en binôme

Chaque élève choisit un personnage, travaille un rôle qu'il interprète avec son partenaire. Il est également possible de changer les binômes pour une nouvelle interprétation...

Évaluation

Lors de l'évaluation, des élèves jouent la scène, en l'enrichissant de nouvelles répliques, en précisant certaines, devant la classe, une autre classe, les parents. Les critères retenus seront l'aisance, la qualité de l'interaction, la cohérence de la scène.

Documents 1 et 2 – synopsis (du chant à l'écriture)

Sinopsis de *Supertramps*

En *Supertramps*, una paloma* oriental, una rata del este de Europa, una cucaracha caribeña** y un gato callejero convencen a una caprichosa felina de que tienen que salvar el mundo antes de Nochevieja***.

José Mari Goenaga e Iñigo Berasategui rodaron este largometraje familiar de animación en 3D que incluye mensajes de solidaridad y contra la intolerancia: los protagonistas (caracterizados como ratas, cucarachas o gatos) son anti-héroes, con los que se trata de sensibilizar a los niños sobre la discriminación social.

* une colombe

** un cafard des Caraïbes

*** le 31 décembre, dernier jour de l'année

Sinopsis de *Bahía mágica*

Bahía mágica* cuenta la historia de un barco que aparentemente lleva un cargamento de juguetes, pero lo que realmente transporta es una peligrosa carga de residuos radioactivos hacia las playas del sur de Argentina. Alarmados por el peligro que significa para sus vidas, los animales del océano emiten un sonido especial destinado a los delfines y lobos marinos del oceanario. Éstos, desesperados por hacerse entender por sus cuidadores**, se declaran en huelga*** e interrumpen sus actuaciones. Lola, una bióloga apasionada por los animales, sospecha que algo grave está pasando, pero sólo los niños y un viejo marino español serán los que entiendan el mensaje e intenten detener**** al peligroso barco.

* La baie

** leurs gardiens

*** en grève

**** arrêter, stopper

Documents 3 à 7 – poèmes (utilisation poétique et théâtrale de la langue)

Document 3

Sé de un pintor atrevido

Sé de un pintor atrevido
Que sale a pintar contento
Sobre la tela del viento
Y la espuma del olvido

José Martí,

Si ves un monte de espumas y otros poemas

Document 6

El elefante

Por detrás de unas palmeras
se ha escondido el elefante,
pero se le ve la trompa
y la barriga tan grande.
El mono grita : – ¡Te he visto!
¡Te toca otra vez quedarte!
Con gesto muy enfadado
el elefantito sale.
— Me parece que haces trampas.
Siempre me encuentras. No vale.

Ana María Romero Yebra, *Hormiguita negra*,
Zaragoza, Edelvives, 2004.

Document 4

Don Búho

Don Búho lleva levita
de color gris,
una corbata blanca y un peluquín.
Don Búho tiene cabeza
de pensador,
y grandes ojos fijos
color de sol.

Ana María Romero Yebra, *Hormiguita negra*,
Zaragoza, Edelvives, 2004.

Document 7

Hormiguita negra

Hormiguita negra
Igual que el carbón.
¿Te has puesto morena
de tomar el sol?
— Pues no, preguntona,
Te has equivocado
Que me he puesto negra
De trabajar tanto.

Ana María Romero Yebra, *Hormiguita negra*,
Zaragoza, Edelvives, 2004.

Document 5

Voy a ser pastor

Voy a ser pastor, madre,
porque yo quiero
jugar al escondite
con los corderos.

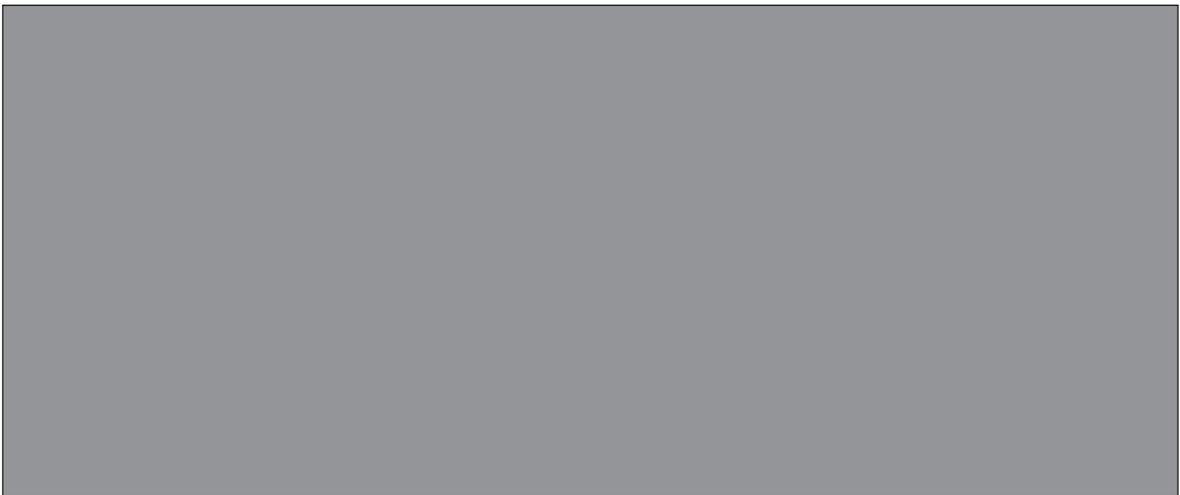
Ana María Romero Yebra, *Hormiguita negra*,
Zaragoza, Edelvives, 2004.

Document 8 – texte



Victoria Bermejo y Miguel Gallardo, *Cuentos para contar en un minuto y ?*, Barcelona, RBA, 2002.

Document 9 – texte



D'après Stella Manaut, *Dos piezas de teatro breve*, Madrid, Avispa Editorial, 2002.

Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1-A2)

Compréhension de l'oral		
Être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.		
Exemples d'interventions	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> – Instructions et consignes. – Expressions familières de la vie quotidienne. – Présentations. – Indications chiffrées. – Récits. 	<ul style="list-style-type: none"> – Situation de classe. – Enregistrements audio/vidéo inférieurs à une minute (conversations, informations, publicités, fictions). – Contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> – d'utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores); – de s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand?); – de déduire un sentiment à partir d'une intonation; – de reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...); – de s'appuyer sur des indices culturels.

Expression orale en continu		
Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> – Présentations (soi-même, les autres). – Descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes...). – Récits (présenter un projet/raconter un événement, une expérience). – Explications (comparaisons, raisons d'un choix). 	<ul style="list-style-type: none"> – Situation de classe. – Photographies, images. – Bandes dessinées, caricatures. – Enregistrements vidéo ou audio. – Personnages et situations imaginaires. – Textes. – Objets. – Correspondance audio et vidéo. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> – d'être audible; – de recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment; – de passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral; – de mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.
<ul style="list-style-type: none"> – Récitation, lecture expressive. 	<ul style="list-style-type: none"> – Proverbes, poèmes, chansons, textes courts. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reproduire et mémoriser des énoncés. – Moduler la voix, le débit.

Compréhension de l'écrit		
Être capable de comprendre des textes courts et simples.		
Exemples de textes	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> – Instructions et consignes. – Correspondance. – Textes informatifs ou de fiction. – Littérature enfantine. 	<ul style="list-style-type: none"> – Énoncés d'exercices, recettes. – Cartes postales, messages électroniques, lettres. – Horaires, cartes, plans, signalétique urbaine. – Prospectus, programmes de télévision, menus. – Extraits de contes, poèmes. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> – de s'appuyer sur les indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu ; – de repérer des éléments significatifs (graphiques syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte ; – d'inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Expression écrite		
Être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> – Correspondance. – Portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires). – Description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles. – Récits d'expériences vécues ou imaginées. 	<ul style="list-style-type: none"> – Carte postale, message électronique, lettre. – Devinettes. – Poèmes. – Définitions de mots croisés. – Bande dessinée. – Courts récits. 	L'élève aura pris l'habitude : <ul style="list-style-type: none"> – de recopier pour mémoriser ; – de mobiliser, en s'appuyant sur une trame connue, ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) ; – de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

Les compétences communicatives langagières¹

La compétence linguistique

Elle est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser² ».

La compétence linguistique ³		
	A1	A2
Étendue linguistique générale (p. 87)	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.	<ul style="list-style-type: none"> – Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. – Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. – Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret: détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'information. – Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
Étendue du vocabulaire (p. 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	<ul style="list-style-type: none"> – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. – Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
Maîtrise du vocabulaire (p. 89)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
Correction grammaticale (p. 90)	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord; cependant, le sens général reste clair.

1. Voir le chapitre 5 du CECRL, *op. cit.*, p. 86 à 101.

2. *Ibid.*, p. 87.

3. *Ibid.*, chapitre 5, p. 86-93.

<p>Maîtrise du système phonologique (p. 92)</p>	<p>La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif.</p>	<p>La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.</p>
<p>Maîtrise de l'orthographe (p. 93)</p>	<p>– Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type. – Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.</p>	<p>– Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. – Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part.</p>

La compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale⁴. »

La compétence sociolinguistique ⁵	
A1	A2
<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>	<p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et s'exprimer simplement sur une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p>

4. *Ibid.*, p. 93.

5. *Ibid.*, p. 95.

La compétence pragmatique

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive);

b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle);

c. segmentés selon des schémas interactionnels⁶. [...] »

La compétence pragmatique ⁷		
	A1	A2
Souplesse (p. 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments. – Peut développer des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
Tours de parole (p. 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut attirer l'attention. – Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. – Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
Développement thématique (p. 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
Cohérence et cohésion (p. 98)	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	– Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». – Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
Aisance à l'oral	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	– Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents. – Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.
Précision	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut communiquer ce qu'il veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

6. *Ibid.*, p. 96.

7. *Ibid.*, p. 96-101.

Glossaire

Activités langagières

Elles renvoient à la compétence à communiquer et recouvrent les champs de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite) et de l'interaction (où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production).

Approche actionnelle

Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Cadre européen commun de référence pour les langues

C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. Il définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation.

Compétences générales

Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer)

Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

- la compétence linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation ;

- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;
- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Niveaux communs de référence

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent comme suit :

- A1 : découverte ;
- A2 : intermédiaire ;
- B1 : niveau seuil ;
- B2 : avancé ou indépendant ;
- C1 : autonome ;
- C2 : maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

Stratégies

Elles recouvrent les moyens utilisés par l'individu pour atteindre un objectif. En contexte scolaire, les stratégies de communication et d'apprentissage sont essentielles (mais ne sont que des stratégies parmi d'autres).

Tâches

Les tâches ou activités supposent la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

Références filmographiques et bibliographiques

Films

- *El Cid, la leyenda*, José Pozo, España, Filmax Home video, 2003.
- *Los Reyes Magos*, Antonio Navarro, España, Animagic, 2003.
- *Mortadelo y Filemón*, Javier Fesser, España, Sogecine y Películas Pendelton/Warner Sogefilms, 2003.
- *Mercano, el marciano*, Juan Antín, Argentina, Malcriados Universidad del Cine, 2002.
- *Manuelita*, Manuel García Ferré, Argentina, Columbia Tristar Home Video, 1999.
- *Manolito Gafotas*, Miguel Albaladejo, España, Filmax Home video, 1999.
- Kurtz Carmen, *Veva* (1980), Barcelona, Noguer y Caralt, 2002.
- Lindo Elvira, *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara, 1994.
- Montero Rosa, *Las barbaridades de Bárbara*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Muñoz Martín Juan, *Fray Perico y su borracho*, Madrid, S.M., 1980.
- *Poemas tradicionales*, Editorial Libsa, Madrid, 2003.
- Rivas Manuel, *Bala perdida*, Alfaguara, 2002.
- Ventosa Víctor J., *Teatro de calle*, Madrid, Editorial CCS, 1997, coll. “Escena y fiesta”.

Séries télévisées

- *Los Lummis*, Valentín Villagrasa, España, TVE, 2004.
- *Los Trotamúsicos*, España, Cruz delgado, 1989-1990.
- *Los mundos de Yupi*, España, Antonio Toret Leal, 1990.
- *El planeta imaginario*, 1986.
- *La bola de cristal*, Lolo Rico Oliver, 1984.
- *Barrio Sésamo*, Antonio Torrets, 1983.
- *La cometa blanca*, Lolo Rico Oliver, 1981.
- *El hombre y la tierra*, Félix Rodríguez de la Fuente, 1974.

Ouvrages

- Agüera Isabel, *La mujer de papel*, Madrid, Editorial CCS, 1999, coll. “Escena y fiesta”.
- Balzola Asun, *La infantita quiere muñuelos*, Madrid, S. M., 2001, coll. “El barco de vapor”. Vous pouvez aussi consulter les différentes séries de cette collection (série bleue : à partir de 7 ans – série orange : à partir de 9 ans – série rouge : à partir de 12 ans).
- Cerrillo Pedro, *Versos para jugar... ¡y actuar!*, Madrid, Alfaguara, 2004.
- Fuertes Gloria, *Pienso mesa y digo silla: Poesías, rimas y disparates*, Madrid, Susaeta, 2000.
- Fuertes Gloria, *Versos para jugar al teatro*, Madrid, Susaeta, 2000.
- Iturbide Montxo, *Agencia de viajes un tanto espacial*, Madrid, Editorial CCS, 2000, coll. “Escena y fiesta”.

Bandes dessinées

- Escobar José, *Zipi y Zape*, Barcelona, Ediciones B, 2002.
- Talavera Francisco Ibáñez, *Mortadelo de la Mancha: Mortadelo y Filemón*, Barcelona, Ediciones B, 2005.

Supports audio

- Anwandter Marlore, *Los 60 mejores Canticuentos*, Codiscos Colombia, 2003.
- León Rosa, *Canciones infantiles*, Fonomusic, 2001.
- León Rosa, *Canciones para niños 2*, DRO East West Spain, 1986 (chansons téléchargeables sur un site payant sur Internet).
- León Rosa, *Canciones para niños 1*, DRO East West Spain, 1983.
- Perales José Luis, *Mis mejores canciones*, Sony, 1998.
- Rabal Teresa, *Vuelve la tía Teresa*, Kiko vinilo, 2004.
- Rabal Teresa, *Una cigarra llamada*, Divulgación de cassetes, 1994.
- Rabal Teresa, *Veinte grandes éxitos de Teresa Rabal*, Distrimusic, 2004.
- Rabal Teresa, *Veo, veo 95*, Distrimusic, 2001.
- San Román Marta, *El cuentacuentos*, <http://es.geocities.com/lamartulacuentos/>
- *Villancicos, coro de niños cantores*, BCN Records, 1995.
- *Villancicos Populares Españoles*, BCN Records, 1995.

