Ministère de l'Education Nationale
et de l'Alphabétisation

Séquence didactique disciplinaire
Conte bilingue

M ba Bõnyẽega, m baWãamb la m ba Soaamb kibare

L'histoire du lion, du singe et du lièvre

Écoles bilingues du MENA

Cette séquence adaptée d'une première initialement produite dans le cadre des activités du Programme de Promotion de la qualité de l'éducation de base au Tchad (ProQEB) est construite autour d'un conte appartenant au patrimoine culturel national. Ce conte, transcrit par Rasmata Zoundi de l'association Lagme-yensgo, a été remanié par Halidou OUEDRAOGO, formateur en moore et traduit en français par Lazare BAGRE et l'équipe éducation d'EdM.

Commentaires généraux

Cette SDD propose un ensemble d'activités permettant aux apprenants d'approfondir leurs apprentissages de la lecture-écriture en mooré (L1) et en français (L2). Elle est constituée par des ateliers articulant des **activités complexes** (c'est-à-dire des activités de compréhension et de production orale et écrite portant sur le texte) et des **activités spécifiques** (c'est-à-dire des activités sur des aspects liés au code alphabétique tels que la conscience phonologique,[1] la relation phonèmes-graphèmes et la découverte du principe alphabétique, la conscience morphologique[2], la discrimination visuelle ou encore des aspects grammaticaux). Elle vise à faciliter l'entrée à l'écrit.

La séquence peut s'inscrire sur une temporalité relativement longue (6 à 7 semaines environ), la durée des séances variant en fonction des caractéristiques des activités proposées (voir le plan de la séquence avec l'articulation des différentes séances et la répartition entre activités intégrées et spécifiques, à la page suivante).

Les propositions de séances donnent un ordre d'idées du type d'activités que l'enseignant(e) peut réaliser avec ses élèves, mais il ne s'agit pas d'une méthode figée. En fonction des prescriptions institutionnelles, de ses expériences et de ses élèves, l'enseignant(e) peut être amené à modifier certaines activités spécifiques, d'en supprimer et/ou d'en intervertir (par exemple, en choisissant de réaliser un atelier prévu lors de la 4ème séance lors de la 2ème). Toutefois, l'enseignant veillera à garder le principe d'alternance entre **activités complexes** et **activités spécifiques** ainsi que s'efforcer de maintenir visible pour ses élèves **le fil rouge que constitue le conte.**

Il est à spécifier que cette séquence s'inscrit dans la logique d'une **lecture à dévoilement progressif.** Cette démarche de *dévoilement progressif* implique que le texte n'est pas lu d'emblée, d'une seule traite, mais de manière séquencée. Il s'agit d'une activité de compréhension écrite durant laquelle l'histoire est présentée aux élèves par morceaux, petits bouts par petits bouts, de manière à placer ces derniers dans une position de recherche de sens et d'élaboration d'hypothèses.

[1]Conscience phonologique : Capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler. Cette capacité permet l'analyse du discours parlé et des composants phonologiques. (J. E. GOMBERT)

[2]Conscience morphologique : la réflexion sur la structure morphologique des mots et l'utilisation volontaire des diverses connaissances sur la morphologie des mots. (CARlSLE et GOODWIN, 2014)

Activités complexes	Activités spécifiques
Présentation du projet de communication	
Atelier 1	
1. Découverte du livre et du titre (1re couverture) et Écriture émergente provisoire (EEP) au sujet du titre de l'histoire en L 1	2. Étude du code alphabétique
	3. Comparaison interlinguistique
Atelier 2	
1. Découverte de la situation initiale en L 1 et L 2 (pp. 1-5)	4. Segmentation des mots
2. Écriture émergente provisoire (EEP) au sujet du titre de l'histoire en L 1	5. syllabation
3. Dictée à l'enseignant(e) sur la suite de l'histoire	6. Discrimination visuelle de mots connus
	7. Découverte du lexique en L 2
	8. Création d'un lexique bilingue
Atelier 3	
1. Découverte de la suite de l'histoire en L 2 puis en L 1(pp. 1-8) Retour sur les hypothèses antérieures	3. Lecture/écriture de mots
	4. Correspondance graphophonologique
2. Production d'hypothèses sur la suite de l'histoire en sous-groupes	5. Lexique en L 2
6. Compréhension en L 2	
7. Production écrite en L 1	
Atelier 4	
1. Découverte de la suite de l'histoire en L 1 puis en L 2 (p 9-11) Mise en scène du début du conte avec hypothèse sur la suite (L 1 et L 2) Lecture par les élèves de la suite du texte (en L 1) puis lecture par l'enseignant(e) en L 2.	2. Phrases à remettre dans l'ordre
	3. signes de ponctuation et discours direct
	4. Discrimination auditive et Conscience phonologique en français
	5. Lexique bilingue
Atelier 5	
1. Résumé collectif de l'histoire en L2	2. orthographe des mots connus
4. Découverte par la lecture des épisodes suivants en L 1(P12)	3. Dictée de mots
	5. Les verbes en L1
	6. Les verbes en L2
	7. Lexique bilingue
Atelier 6	
1. Production du texte connu sur la base des illustrations.	3. Compréhension orale et production écrite en L 2 sur les prépositions de position (sur, devant, derrière, sous, …)
2. Compréhension écrite en L 1 et L 2 (pp 13-14)	4. Discrimination visuelle

5. Production écrite de la suite de l'histoire en L 1.	
Atelier 7	
1. Résumé et découverte de la fin de l'histoire par un élève (pp. 1-16)	2. Associer des paroles à des personnages de l'histoire en L 1 et en L 2
3. Compréhension du conte et production de phrases en L 1.	4. Identification du déterminant des animaux en L 2
Réalisation du projet de communication	

Présentation du projet de communication

L'enseignant(e)propose aux élèves le projet de communication suivant :

Découvrir deux contes (L'histoire du lion, du singe et du lièvre ; L'amitié de la chèvre et du singe)de manière à pouvoir par la suite :

a) *mettre en scène avec des déguisements ou des masques un des contes le jour de la fête de fin d'année*
b) *produire un livre, en L 1 et/ou L 2, et l'offrir à sa famille et à des écoles voisines le jour de la fête ou de la réunion avec les parents d'élèves*

Les masques et les déguisements seront confectionnés par les élèves durant les plages horaires consacrées au dessin et aux travaux manuels.

NB : ce projet couvre l'étude des deux contes. L'enseignant peut toutefois faire réaliser la mise en scène du conte L'histoire du lion, du singe et du lièvre à l'occasion de la cérémonie de fin de 2e semestre

Atelier 1

1. Découverte du livre (collectif)

Après avoir recouvert le titre du conte « L'histoire du lion, du singe et du lièvre » avec un morceau de papier, l'enseignant(e)présente le livre en tant qu'objet (dans la mesure où les livres ne constituent pas nécessairement un objet courant dans la vie des élèves). Il peut poser des questions du type : *Qu'est-ce qu'un livre ? De quoi est fait un livre ? À quoi servent les livres ? Qui en a déjà vu ? De quel type… ?*

L'enseignant(e)invite ensuite les élèves à regarder la couverture et à imaginer de quoi parle ce livre. Il continue à cacher le titre pour ne pas influencer les élèves. Il leur pose la question suivante : *Quelle histoire vous attendez-vous à découvrir ?* Pour faire découvrir le genre « conte », les questions suivantes sont possibles : *Les animaux que vous voyez sur la couverture vivent-ils généralement ensemble ? Pourquoi sont-ils ensemble ici ?* Les élèves peuvent chuchoter avec leurs pairs et faire part de leurs idées. L'enseignant(e) tente de susciter des points de vue différents en demandant de justifier : *Pourquoi penses-tu que… ? Qu'est-ce qui te fait penser que … ?*

L'enseignant(e) explique que chaque livre a un **titre**, c'est-à-dire un mot ou une expression servant à le désigner. En général, le titre se réfère au contenu du livre, c'est-à-dire ce de quoi parle le livre.

L'enseignant-e- fait inventer un titre au livre par les élèves (individuellement puis en sous-groupes) et note les différentes propositions au tableau.

Il demande ensuite aux élèves : *Comment pourrait-on vérifier le véritable titre de ce livre ?*

L'enseignant(e) attire leur attention sur la différence entre les dessins figurant sur la couverture et les mots qui y sont écrits (faire la distinction entre les images et le texte). Les aspects liés à l'auteur ou à la maison d'édition figurant aussi sur la couverture ne sont pas prioritaires si c'est le premier contact des élèves avec un livre. Par contre, ce sont des éléments qu'il faudra peu à peu introduire au fur et à mesure du cursus scolaire.

L'enseignant(e) présente ensuite la couverture du livre et invite les élèves à y observer les contenus écrits : *Qu'est-il écrit ? Comment le savoir ?*

Pour finir, l'enseignant(e) peut attirer l'attention des élèves sur les éléments suivants :

- les graphies utilisées ;
- la disposition et la taille de ces dernières ;
- le type de lettres utilisées dans les deux langues.

Un travail autour de la discrimination des éléments présents sur la couverture d'un livre (titre, auteur(s), illustrateur(s), éditeur(s)) peut également être mené afin de mettre en évidence que, généralement, le titre est l'élément le plus visible (position centrale, taille des lettres, etc.). Cela suppose que l'enseignant amène en classe deux affiches : une pour l'alphabet moore et l'autre pour l'alphabet français. Il est recommandé que ces deux alphabets figurent dans l'environnement lettré de sa classe avant cette séance. Notons que pour chaque lettre, doivent apparaitre la forme minuscule et la forme majuscule.

Pour les affichages, l'enseignant prendra soin de réserver pour chaque langue un côté spécifique de la salle. Les élèves doivent être familiarisés à ce rangement des affiches par langue. L'enseignant-e se référera aux affiches des alphabets dans le déroulement des activités qui suivent.

2. Étude du code alphabétique

Sous-activité 1 (en plénière) : découverte des alphabets de L1 et L2

A partir du titre du livre, l'enseignant-e- amène les élèves à découvrir l'alphabet du moore et celui du français (forme des lettres, leur nombre, leur nom). Une démarche possible est la suivante :

- Répertoriez les lettres utilisées pour écrire les titres (en L1 et L2)

L'enseignant écrit le titre en L1 et L2 au tableau (en DEUX COULEURS DIFFERENTES) ; il demande ensuite aux élèves de pointer sur les affiches les lettres du titre qu'ils reconnaissent. L'enseignant fait deux colonnes : dans chacune, il écrit le titre du conte.

Pour chaque lettre identifiée par les apprenant-e-s, l'enseignant-e dit son nom et tout en écrivant il montre les gestes à accomplir pour bien tracer la lettre. Il ne s'agit pas d'une leçon classique de graphisme, mais d'une activité de découverte de l'écriture comme outil culturel pour élargir l'éventail des possibilités de communiquer. (voir fiche sur l'histoire de l'écrit en annexe).

Sous-activité 2 : comparaison titres/alphabet

En se référant au tableau, l'enseignant-e pose les questions suivantes :

Quelles sont les lettres de l'alphabet mooré qui ne figurent pas dans le titre en moore?

M ba Bõnyẽega, m ba wãamb la m ba soaamb kibare	L'histoire du lion, du singe et du lièvre
l(guls biisa ganegre)	liste des lettres

Quelles sont les lettres de l'alphabet français qui ne figurent pas dans le titre en français?

Les élèves pointent les lettres de chaque alphabet manquantes dans le titre, l'enseignant dit le nom de la lettre, l'écrit pour montrer les gestes à accomplir pour la reproduire. A cette étape, il ne s'agit pas de conduire une activité d'écriture de lettres par les élèves.

Sous-activité 3 : manipulation de l'alphabet de L1 par les élèves

L'enseignant distribue aux élèves répartis en groupes des lots de lettres (comportant aussi bien des lettres spécifiques au moore qu'au français) ; il leur demande d'identifier celles qui ont été utilisées pour écrire le titre de l'histoire en moore et de les disposer sur leur table selon leur ordre d'apparition dans le titre. L'enseignant-e-prend soin de contrôler que chaque groupe a bien réalisé la tâche ; le cas échéant, il guide les élèves ou demande à d'autres élèves d'aider ceux qui sont en difficulté pour réussir la tâche.

Sous-activité 4 (travail individuel): écriture sur les ardoises ou dans les cahiers

L'enseignant-e invite les élèves à recopier sur les ardoises ou dans leurs cahiers ce qu'ils ont fait en groupe (les lettres du titre en moore disposées selon leur apparition). L'enseignant fait le tour des rangées pour s'assurer que les élèves exécutent la tâche sans pour autant leur tenir rigueur. Il encouragera les élèves qui n'osent pas se lancer dans la tâche.

Sous-activité 5 (travail en groupe et plénière): relation écriture/chaîne parlée

L'enseignant écrit les mots –clés du titre : Bõnyẽega, wãamba, soaamba
Il donne les consignes qui seront traitées en travail de groupe
Consignes:
- Lisez les mots;
- Entourez le mot qui correspond à cette image (lion, ou lièvre ou encore singe)
- Quels sont les sons communs aux trois mots? Soulignez les lettres qui représentent ces sons!

La correcion de cet exercice fait l'objet de discussions en plénière suivies d'un constat (ce constat est fait en L1).

Constat: l'écrit représente ce qu'on dit et ce qu'on entend. Les lettres représentent des sons.

Ce constat peut être fait oralement et/ou par écrit pour être affiché dans la salle de classe.

Sous-activité 6 : lettres minuscules/majuscules

L'enseignant remet au tableau le titre de l'histoire en L1 et L2. Il invite les élèves à nouveau à observer les affiches de l'alphabet afin de leur faire découvrir les concepts de minuscule et de majuscule. Il peut par exemple pointer chacune des lettres et demander aux élèves de dire dans quelle colonne de l'alphabet (affiches sur le mur) elle figure. Pendant ce temps, l'enseignant note ou fait noter chaque lettre dans un tableau à deux colonnes.

M	b
	a
B	

L'enseignant demande ensuite aux élèves de repérer les lettres qui représentent un même son et qui apparaissent sous plusieurs formes (écrites de deux façons) : B/b, M/m. Il amène les élèves à émettre des hypothèses sur la forme de ces deux lettres (en minuscule et en majuscule) autrement dit quand utilise-t-on la majuscule ?. L'enseignant amène les élèves au constat suivant (en L1) :

Constat: Une lettre peut être écrite de deux manières: en minucule et en majuscule. Les noms propres s'écrivent toujours avec une lettre majuscule au début.

Sous-activité 7 : étude de lettres

Après cela, une étude des lettres contenues dans le titre sera envisagée.

Voici un exemple de démarche possible.

L'enseignant(e) écrit une phrase au tableau. Par exemple :

M ba Bõnyẽega, m ba wãamb la m ba soaamb kibare

Il/Elle attire l'attention sur les lettres qui apparaissent plusieurs fois: a (8x), b (7x), m (3x).

Il/Elle invite les élèves à se mettre debout puis leur lit des mots de la phrase (« Bõnyẽega,», « wãamba », « soaamba ») en leur demandant de lever la main droite s'ils entendent le phonème « a» et de lever la main gauche vers le plafond s'ils entendent le phonème «õ».

Il/elle propose également des exercices de décomposition syllabique.

- Repérage par les apprenant-e-s d'un/des mot(s) du titre à étudier ; « kibare »
- Découpage par les apprenant-e-s du/des mots en syllabes, puis repérage d'une syllabe précise à étudier ; (ki – ba – re)
- Mise en évidence de la combinaison des sons et lettres dans la syllabe*; (*b-a k-i r-e) : ici, deux sons et deux lettres par syllabe
- Isolement d'une lettre à étudier (a e i) *;*
- Identification par les apprenant-e-s de la lettre dans d'autres mots du texte ou environnement lettré ;
- Proposition par les apprenants d'autres mots contenant la lettre/son en étude ;
- Exiger, quand c'est possible, des mots dans lesquels la lettre apparaît à divers endroits : début de mot, milieu de mot ou fin de mot si possible;
- lecture par les apprenant-e-s des mots trouvés et portés au tableau ;
- Construction de phrases/messages à partir des mots proposés (demander aux apprenants de construire des énoncés pour communiquer un message donné). Les mots, expressions, phrases et messages proposés/construits par les apprenants seront portés au tableau pour faire l'objet de jeux de lecture (repérage d'un phonème ou d'un graphème, compter son nombre d'apparition, trouver un mot qui contient une syllabe particulière, …).

Après la séance de lecture, il/elle peut entamer celle d'écriture comme suit :

- Graphie de la lettre (minuscule et majuscule) par le maître au tableau et commentaires à l'appui ;
- Essai une deuxième fois par le maître ;
- Écriture de la lettre par les élèves sur les ardoises, puis au tableau ;
- Écriture de mots et expressions contenant les lettres étudiées.

NB. L'étude des graphèmes est très importante pour la suite de la séquence. L'enseignant pourrait prendre le temps d'étudier un certain nombre de lettres en relation avec le titre. L'étude du code alphabétique peut se poursuivre en marge des ateliers à venir. (des exercices portant sur le code alphabétique se trouvent en annexe)

En ce qui concerne la forme d'écriture, l'enseignant privilégiera le script pour les deux langues. La forme cursive pourra être introduite au cours du deuxième trimestre.

3. Comparaison interlinguistique

L'enseignant(e) écrit au tableau le titre de l'histoire dans les deux langues, l'une au-dessus de l'autre :

M ba Bõnyẽega, m ba Wãamb la m ba Soaamb kibare
L'histoire du lion, du singe et du lièvre

Il/Elle invite les élèves à repérer des ressemblances et des différences dans la manière de formuler le titre dans une langue et dans l'autre.

Les éléments de comparaison peuvent porter sur :

- le code alphabétique (phonèmes et graphèmes communs ou différents),
- le nombre de mots nécessaires,
- la manière de gérer la conjonction « la » en L 1 et « et » en L 2,
- ou encore sur la présence d'une majuscule au début du titre.

Atelier 2

1. Découverte de la situation initiale

Découverte des particularités de ce livre bilingue : l'enseignant invite les apprenant-e-s à observer le livre et par des questions fait découvrir que chaque page du livre comporte une image avec le texte en 2 langues (couleurs, positions, lettres propres à l'une ou l'autre langue, etc.).

Découverte du début de l'histoire (situation initiale) : «Un jour, un lion se promène dans la brousse » « Daar a yembre, ko-yũ-baag n da tar m ba Bõnyẽega, t'a yik n kẽ weoogã n na n gõ n bao koom n yũ »jusqu'à « et voit le lion au fond du puits » ; « a yãa m ba Bõnyẽeg sẽn be bulgã yaanga. » (pp 1-5.). L'enseignant(e) lit premièrement cette première partie de l'histoire en L 1, puis invite les élèves à la reformuler (dire dans leurs propres mot) oralement. (*Qui peut me reprendre cette première partie de l'histoire que je viens de vous lire en ses propres mots ?* Si les élèves éprouvent des difficultés, l'enseignant peut passer par des questions pour les amener à reformuler le début de l'histoire. Exemples de questions : *Quels sont les personnages qui apparaissent dans la partie de l'histoire que je viens de vous lire? Où sont-ils ? Qu'est-ce qui est arrivé au lion ? Etc.*). L'enseignant peut aussi renvoyer les élèves aux images correspondantes dans le livre.

Il écrit le texte relatif à cette première partie en L 1 au tableau puis demande aux élèves de repérer deux à trois mots clés : le mot désignant le personnage (Bõnyẽega), le mot désignant le personnage (wãamba) ; le mot désignant le puits (bulga). Ensuite, il relit le texte et appelle quelques élèves à lire le texte au tableau.

Puis, il/elle lit le texte correspondant en français. Il/elle demande si les élèves ont identifié les noms des personnages « le lion » et « singe ». La question pour amener à cette identification sera posée en L 1. (Quel mot du français est l'équivalent de « m ba Bõnyẽega » ? Quel mot du français est l'équivalent du mot « singe »)

2. Écriture émergente individuelle en L 1

2.1. Émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire

L'enseignant-e fait un rappel succinct du début de l'histoire et incite les élèves à émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. Exemple : *Le singe arrive et trouve le lion au fond du puits. Selon vous, qu'est ce qui va se passer après ?*

L'enseignant demande aux élèves de dessiner la suite possible de l'histoire dans leur cahier imprimé (cahier de l'apprenant).

2.2. L'écriture émergente

A la suite du dessin, l'enseignant demande aux élèves d'écrire la suite possible de l'histoire (comme ils peuvent, comme ils savent) en rapport avec leur dessin.

L'enseignant fait le tour, regarde les productions des élèves et les amène à établir des liens entre leurs productions (dessins, traits, lettres, graphismes, etc.) avec la suite de l'histoire (Exemple de question : que signifie ce que tu as écrit/dessiné ?

Il les amène s'il y a lieu à distinguer image et écrit.)

A partir des productions des élèves, l'enseignant évalue leur niveau d'appropriation de l'écrit (voir fiche en annexe).

3. Dictée à l'enseignant collective en L 1

Cette activité commence par une mise en commun des différentes hypothèses (dessins et écrits des enfants) à travers un travail d'analyse des images du livre pour les mettre à l'épreuve (cohérence texte/image).

Une fois que le consensus est établi, les élèves dictent la suite de l'histoire à l'enseignant-e qui l'écrit sur du papier Kraft. L'enseignant dit aux élèves que leur hypothèse sera reprise plus tard pour être confrontée avec la partie correspondante de l'histoire qui apparaît dans le livre.

4. Segmentation entre les mots

L'enseignant(e) demande de rappeler le titre de l'histoire. Il l'écrit au tableau :

M ba Bõnyẽega, m ba Wãamba, la m ba Soaamb kibare

En dessous, légèrement sur le côté, il récrit le titre, mais sans espace.

MbaBõnyẽega,mbaWãamba,lambaSoaambkibare

L'enseignant demande aux élèves de discuter en groupes sur les deux façons d'écrire le titre. Dans la mise en commun, les élèves sont amenés à faire part de leurs commentaires sur la présence et/ou l'absence d'espace entre les mots. L'enseignant explique que quand on parle les mots sont collés les uns aux autres alors que à l'écrit, on est obligé de les séparer par des espaces afin que le lecteur puisse les lire de façon plus aisée (avec laquelle des phrases êtes-vous à l'aise ?)

Dans un second temps, il cache (ou efface) le titre correctement écrit et invite les apprenants à identifier, dans le 2^{e} titre, à quel endroit il faudrait placer un espace. Des élèves viennent signaler les emplacements.

M/ba/Bõnyẽega,/m/ba/Wãamba,/la/m/ba/Soaamb/kibare

L'enseignant(e) réécrit correctement le titre en-dessous : Il insiste en marquant systématiquement les espaces graphiques avec des mouvements corporels. Par exemple en plaçant deux doigts après l'écriture d'un mot pour signaler l'espace.

M ba Bõnyẽega, m ba Wãamba, la m ba Soaamb kibare

Les élèves recopient le titre sur leur ardoise avec un espace visible:

M ba Bõnyẽega,

m ba Wãamba, la m ba Soaamb kibare

L'enseignant(e) s'assure que chaque élève a correctement recopié ces mots. Dans le cas contraire, il/elle reprend collectivement les stratégies pouvant être utilisées par les élèves pour recopier correctement : par exemple, lire attentivement le mot, puis épeler dans sa tête (silencieusement) les lettres qui le composent, compter le nombre de lettres, observer la forme du mot (avec des lettres plus grandes ou plus petites que les autres, …), etc.

La tâche peut tout de même être trop difficile. Dans ce cas, possibilité d'écrire plusieurs fois ces mots au tableau, avec une écriture assez grande, et inviter les élèves les plus en difficulté à venir repasser les traits au tableau (=> possibilité d'utiliser une éponge mouillée et de repasser le traçage de chaque lettre). Pour consolider cet apprentissage sur la segmentation, l'enseignant peut poursuivre l'exercice avec deux autres phrases inspirées de l'histoire : « Daar a yembre, ko-yũud n da yõk m ba Bõnyẽega » ; « M ba Bõnyẽeg wa n tɩ yãa bulga » .

Après ce travail, l'enseignant-e amène les élèves à produire un constat (en L1):

Constat : tout énoncé est composé de mots séparés d'espaces

5. Segmentation des mots en lettres et en syllabes

L'enseignant(e) écrit au tableau les mots suivants :

M ba Bõnyẽega, m ba Wãamba, m ba Soaamba

Ces mots sont composés de lettres : *Quelles lettres connaissez-vous ?*

→Travail autour du nom de la lettre, du son (phonème) de la lettre et de sa graphie.

Quelle lettre apparaît plusieurs fois ?, sous quelle forme apparaît-elle (minuscule, majuscule) ?

Est-ce que cette lettre se trouve dans l'alphabet français ?

NB. Les alphabets français et mooré doivent être affichés.

Quelles autres graphies ne se trouvent pas dans l'alphabet français ?(**õ**) ; (**ẽ**) et (ẽe) ; (ã) et (ãa) ; (oa) et (oaa)

→Travail autour du nom de ces lettres, de leur son (phonème) et de leur graphie. A l'aide du tableau ci-dessous, l'enseignant aide les élèves à trouver les noms des lettres et à décrire leur graphie

Lettre	nom	graphie
õ;ẽ ; ã	Voyelles nasales brèves	Forme et présence du tilde
ẽe ; ãa	Voyelles nasales	

	longues	
oa	Voyelle hétéro-timbre orale brève	
oaa	Voyelle hétéro-timbre orale longue	

Ce travail peut être poursuivi avec la recherche de quelques mots contenant les lettres, leur lecture et leur repérage par les élèves (moaaga, voaaga, boalga, kãare, pãare bẽere, vẽere …). L'enseignant notera les mots proposés au tableau et veillera à ne retenir que les bonnes réponses et expliquera les propositions rejetées (les mots ne contenant pas les lettres en question).

Ensuite, l'enseignant(e) efface les mots Bõnyẽega et kibare**,** puis écrit des syllabes :

Ki re ba ga yẽe bõn

Il invite les élèves, sur leurs ardoises, à former des mots à l'aide de ces syllabes. Ils formeront ainsi Bõnyẽega et kibare.

6. Discrimination visuelle

L'enseignant(e) écrit au tableau le titre de l'histoire puis au-dessous, trois propositions de titres erronés. Il demande aux élèves de repérer des mots qui ne font pas partie du titre et de les écrire sur leur ardoise.

M ba Bõnyẽega, m ba Wãamba, la m ba Soaamb kibare
M ba Bõnyẽega, m ba Wãamba, la m ba Yũug kibare
M ba Yõngre, m ba Wãamba, la m ba Soaamb kibare
M ba Bõnyẽega, m ba Walle, la m ba Soaamb kibare
M ba Bõnyẽega, m ba Wãamba, la m ba Soaamb zoodo

Les élèves repèrent et écrivent sur leur ardoise les mots suivants: Yũuga*,* Yõngre*,* Walle, zoodo.

Pour le cas spécifique de yũuga, l'enseignant fait remarquer aux élèves le phénomène de chute de la voyelle qui intervient lorsque le mot ne figure pas en fin de phrase ou avant une virgule.

Quelles lettres apparaissent plusieurs fois et sous quelle forme ? (minuscule, majuscule) ? Quelles sont les lettres, sons ou graphies que vous ne connaissiez pas jusqu'à présent? (z ? ũu ?oo ? l?). Une étude des lettres, sons ou graphies jusque là inconnus será envisagée de façon progressive.

7. Lexique en L 2

L'enseignant(e) travaille sur la discrimination auditive des noms des personnages en français.

	**bõnyẽega**	**lion**
	**wãamba**	**singe**
	**soaamba**	**lièvre**

Un travail autour de la prononciation de chaque mot et, au besoin, de chaque phonème est mené.

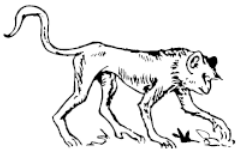
Ensuite, l'enseignant(e) peut décrocher les images puis en présenter une et les élèves doivent en dire le mot en français. Ensuite une autre puis une autre, puis à nouveau une autre. Il insiste sur la prononciation correcte des mots et leurs sons.

Très vite, il introduit le fait qu'en français, devant les noms, on place un mot qui indique le genre et le nombre des noms présentés. Ce mot est appelé ***déterminant***. L'enseignant peut faire percevoir le phénomène aux apprenants par une réalisation / prononciation en deux temps. Exemple : Le – lièvre ; un - lièvre

L'enseignant fait remarquer qu'en moore, le déterminant est intégré au mot (le tilde est la marque du défini)

Exemples : bõnyẽegã / le lion ; bõnyẽega/un lion.

	bõnyẽegã bõnyẽega	le lion un lion

	wãambã wãamba	le singe un singe
	soaambã soaamba	le lièvre un lièvre

Lorsqu'il s'agit de mots du mooré au pluriel comme ceux figurant dans le tableau, on place le mot « ***se/sã*** » à la place de « ba » ou « ga »en finale du mot pour indiquer le pluriel (ce qui correspond au « des ou les » en français). Ce mot est appelé ***déterminatif***. Exemple : bõnyẽese, wãamse, soomse (des lions, des singes, des lièvres).

Wãamsã / wãamse	Les singes / des singes
Bõnyẽesã / bõnyẽese	Les lions / des lions
Soomsã / soomse	Les lièvres / des lièvres

NB. Il ne s'agit pas de faire un enseignement systématique des règles relatives au genre et au nombre mais de faire un travail de discrimination au plan auditif et au plan graphique entre les deux langues.

L'enseignant(e) attire l'attention des élèves sur le fait que, à la différence du mooré, le français dispose de plusieurs manières d'écrire un même phonème, par exemple dans les mots : pain, vin, sein, faim, le phonème [ɛ̃] s'écrit de différentes manières. En mooré le son [ɛ̃] s'écrit toujours de la même manière. Exemple : pẽge, bẽ, pẽgne, wẽbge…

Il précise également que certaines lettres, en fonction de leur position dans un mot, ne se prononcent pas. C'est le cas, par exemple, du « e » en fin de mot (un singe ; un lièvre). Cela n'est pas pour autant systématique. Par exemple, dans le mot« le », le « e » s'entend.

8. Lexique bilingue

Dans leur cahier, les élèves copient le titre du conte, puis établissent un lexique bilingue.

NB : Le maître indique aux élèves qu'une ou deux pages entières doivent être consacrées au lexique qui sera construit au fur et à mesure.

Colonne de gauche	Colonne de droite
Bõnyẽega, Wãamba, Soaamba	Le lion, le singe et le lièvre
Bõnyẽegã	le lion
Wãambã	le singe
Soaambã	le lièvre

Important : Au fur et à mesure, un jeu de memory bilingue peut être élaboré par les élèves (jeu individuel ou collectif ; dans le cas d'un jeu individuel, prévoir des élastiques ou trombones pour éviter l'éparpillement des cartes). Un exemple de jeu en annexe.

De plus, il est recommandé de laisser dans l'environnement lettré de la classe un lexique bilingue illustré (papier kraft) qui s'étoffera au fur et à mesure de l'avancée de la séquence.

Atelier 3

1. Découverte de la suite de l'histoire

Demander aux élèves de résumer le contenu de la lecture précédente (en L 1 et en L2).En rappel, il s'agit du début de l'histoire : «Un jour, un lion se promène dans la brousse » « Daar a yembre, ko-yũ-baag n da tar m ba Bõnyẽega, t'a yik n kẽ weoogã n na n gõ n bao koom n yũ »jusqu'à « et voit le lion au fond du puits » ; « a yãa m ba Bõnyẽeg sẽn be bulgã yaanga. » (pp 1-5.).

L'enseignant peut proposer à la classe de former des groupes de 4 élèves. Il annonce qu'une paire travaillera d'abord en L1 et l'autre paire en L2. Ensuite, les rôles s'inverseront.

Chaque paire se met d'accord sur une version qui résume les éléments du conte connus jusqu'à présent ;

Ensuite l'enseignant-e entame la mise en commun des résumés et la socialisation alternée des travaux (c'est-à-dire, les élèves ayant d'abord travaillé en L1 présenteront la version accordée en L2, et les élèves ayant d'abord travaillé en L2 présenteront la version du groupe en L1)

Lecture de la suite de l'histoire et retour sur les hypothèses antérieures

L'enseignant-e lit la suite de l'histoire en L 2, début jusqu'à «Le singe tire, tire et le lion sort du puits.» « tɩ Bõnyẽeg yɩk n gãd tɩ Wãamb tak-a n yiisi » (pp 1-8). Les élèves réagissent à la lecture. Qu'ont-ils compris en français ? Y a-t-il des mots qu'ils ont reconnus ? Y aurait-il des mots qu'ils pensent avoir entendus et qu'ils peuvent essayer de prononcer tels qu'entendus? Est-ce que les élèves sont capables de répéter, comme ils les ont entendus ou croient les avoir entendus, certaines phrases en lien avec les images, en français ? Sont-ils en mesure de traduire en mooré ce qu'ils ont compris de la partie lue en français?

Dans un deuxième temps, l'enseignant(e) lit le texte en mooré.

Retour sur les hypothèses émises lors de la séance précédente. Cela correspond-il à ce qu'ils avaient imaginé ?

2. Écriture en sous-groupes sur la suite de l'histoire, en L 1

En sous-groupes, les élèves rédigent sur la grande ardoise ou sur un autre support (papier kraft, feuille A4…) ce qui va se passer ensuite dans l'histoire, selon eux.

Consigne : le singe a aidé le lion à sortir du puits. Selon vous, qu'est-ce qui va se passer après ?

Les différentes propositions sont ensuite montrées à toute la classe. Sont-elles lisibles par les autres élèves ? Dans le cas contraire, les élèves qui ont écrit de manière illisible proposent oralement tout de même leurs hypothèses. Collectivement, sous forme de dictée à l'enseignant(e), la proposition ayant obtenu un consensus est écrite correctement au tableau. L'enseignant prendra soin de noter

cette proposition dans son cahier de bord pour une confrontation ultérieure avec l'histoire.

3. Lecture / écriture de mots

a) L'enseignant(e) écrit au tableau le début du conte (titre + pages 1-5) :

M ba Bõnyẽega, m ba Wãamb la m ba Soaamb kibare
Daara …….., ko-yũ-baag n da tar m ba ……, t'a yik n kẽ weoogã n na n gõ n bao koom n yũ. A sẽn tar ……. n tar gõobo, a wa n tɩ yãa bulg sẽn be …….. sʊka. La ko-yũudã sẽn da namsd-a t'a ta n dʊ…….. kogr n yã koomã n tar rigbã, a kell n sãag n …… bulgẽ wã. A lʊɯsã rayɩt-n-daare, ko-yũud n yõk m ba……, tɩ yẽ me yik n kẽng bulgẽ wã n na n tɩ yũ ….. M ba wãamb sẽn ta n lɩk bulgẽ wã, a yãa m ba…….. sẽn be bulgã……...

L'enseignant(e) demande aux élèves de lire cet extrait du conte. Il précise que les petits points symbolisent un mot manquant que les élèves doivent trouver. En cas de difficultés, il peut disposer sur une corde ou sur une table des cartons comportant chacun l'un des mots manquants.

- Un travail de déchiffrage (décomposition syllabique/phonémique) de ces mots peut être mené y compris l'établissement de lien avec le lexique illustré affiché dans la classe. Exemple avec Wãamba : décomposition syllabique (Wãam/ba) ; décomposition phonémique (w-ãa-m-b-a). L'enseignant demande à un élève de pointer ce mot dans l'environnement lettré (lexique bilingue)

- Inviter un élève à venir prendre le mot qui pourrait venir compléter le mot manquant de la première phrase.

- Inviter un autre élève à venir écrire ce mot.

b) L'enseignant(e) relit le texte du tableau et demande aux élèves, sur leur ardoise, d'écrire le mot qui pourrait figurer dans le texte. Après avoir vérifié les propositions, l'enseignant(e) affiche/dessine un puits et effectue un travail de décomposition syllabique puis phonémique.

	bulga
	bul- ga
	b-u- l - g- a

L'enseignant(e) présente ensuite le mot *puits* en français, en précisant que le mot ne compte qu'une syllabe et deux **lettres muettes** (ts).

Un travail sur les phonèmes « p-u-i » en français peut être mené. Une direction possible est l'étude de ces trois phonèmes : prononciation, proposition de mots

contenant ces phonèmes, identification de ces phonèmes dans les mots, écriture de ces mots, etc.

Exemples de mots : papa, pantalon, poupée ; mur, bureau, lecture, écriture ; livre, le lit, le cahier, le fil, une fille.

L'enseignant peut aussi envisager une comparaison de ces phonèmes avec leur correspondant en mooré. (Donner des mots en L1 contenant les phonèmes p et i ; y-a-t-il en L1 des mots contenant le phonème u ?). Les éléments suivants doivent être mis en évidence : le phonème u n'existe pas en moore mais sa graphie existe et se prononce « ou » ; le phonème p existe en moore et s'écrit de la même manière qu'en français ; le phonème i existe également en moore mais en français il peut s'écrire d'une autre manière. Exemple : midi, nylon, lycée, python …

Les élèves complètent ensuite dans leur cahier le lexique bilingue entamé depuis l'atelier 2.

Colonne de gauche	Colonne de droite
bõnyẽega, wãamba, la soaamba	un lion, un singe et un lièvre
bõnyẽega bõnyẽegã	un lion le lion
Wãamba wãambã	un singe le singe
soaamba soaambã	un lièvre le lièvre
bulga bulgã	un puits le puits

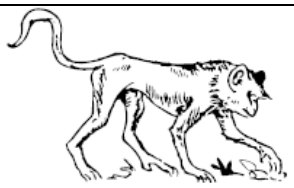
4. Correspondance graphophonologique

L'enseignant(e) place au tableau les images des 3 personnages de l'histoire.

Il demande aux élèves de lui dicter le nom des personnages. Il demande à l'élève de décomposer le mot à écrire, soit phonème par phonème, soit, si l'élève ne peut pas encore le faire, syllabe par syllabe.

bõnyẽega décomposition syllabique : bõn-yẽe- ga décomposition phonémique b-õ-n-y-ẽe-g-a

soaamba décomposition syllabique : soaam-ba décomposition s-oaa-m-b-a

	wãamba
	soaamba
	**bõnyẽega**

Ensuite, l'enseignant(e) efface le nom des animaux et, face à la première image, écrit **:**

wãa_ _

Il demande aux élèves d'écrire sur leur ardoise les lettres manquantes.

Après vérifications, le mot **wãamba** est complété**,** puis copié sur les ardoises**.**

Il procède de même avec le lièvre : **_ _ m ba** puis le lion, **bõn_ _**.

5. Lexique en L 2

L'enseignant(e) écrit et lit la version du conte en français en laissant des espaces vides :

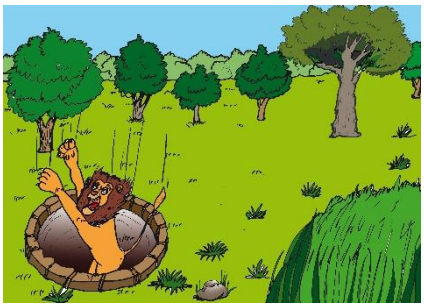
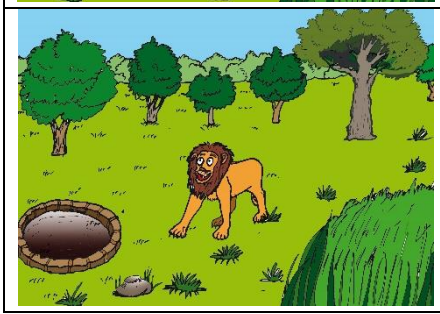
Daar a yembre, ko-yũ-baag n da tar m ba Bõnyẽega, t'a yik n kẽ weoogã n na n gõ n bao koom n yũ.	Un jour, …… se promène dans la brousse. Il a très soif
A sẽn tar gõob n tar gõobo, a wa n tɩ yãa bulg sẽn be weoogã sʊka	Sur son chemin, …….. trouve un puits.
A ta n dʊʊ bulgã kogre	…….monte sur le rebord du puits.
La ko-yũudã sẽn da namsd-a t'a yã koomã n tar rigbã, a kell n sãag n lʊɩ bulgẽ wã	Soudain, il tombe dans le puits.
A lʊɩsã rayɩt-n-daare, ko-yũud n yõk m ba Wãamba, tɩ yẽ me yik n kẽng bulgẽ wã n na n tɩ yũ koom. M ba wãamb sẽn ta n lɩk bulgẽ wã, a yãa m ba Bõnyẽeg sẽn be bulgã yaanga.	Deux jours plus tard, …….. cherche à boire. Il arrive au puits et voit …….. au fond du puits.

Il lit le texte en marquant les espaces par «point-point-point » puis invite les élèves à écrire sur leur ardoise le ou les mots qui pourraient venir remplacer ces espaces.

Après vérifications, les mots, « un/le lion » et « un/le singe » sont écrits au bon endroit.

6. Compréhension en L 2

Ensuite, l'enseignant(e) prend les images correspondant aux 3 premières scènes. Il formule en français des phrases en relation avec chacune d'entre elles et les élèves doivent signaler si la phrase correspond à l'image ou non, par l'emploi des expressions « VRAI » ou « FAUX ». Au lieu de traduire directement en mooré en cas d'incompréhension de certains mots de la part des élèves, l'enseignant(e) peut également mimer certaines actions et/ou inviter un élève à le faire.

	Le lièvre monte sur le rebord du puits.	Faux
	Le lion monte sur le rebord du puits.	Vrai
	Le lièvre tombe dans le puits.	Faux
	Le lièvre sort du puits.	Faux
	Le singe pousse le lion dans le puits.	Faux
	Le lion tombe dans le puits.	Vrai
	Le singe tombe dans le puits.	Faux
	Le lion trouve un puits.	Vrai
	Le lièvre se promène.	Faux

7. Production écrite en L 1

De la même manière que lors de l'activité précédente menée en français, les élèves, en sous-groupes, sont invités à produire des phrases écrites en mooré, correspondant précisément ou au contraire erronée par rapport au conte.

Ces phrases seront ensuite lues devant les autres élèves. Ceux-ci diront à leur tour, si c'est vrai ou faux.

Important : ces activités VRAI/FAUX en L 1 et L 2 peuvent être reconduites lors des séances suivantes, avec de nouvelles images et phrases.

Atelier 4

1. Découverte de la suite de l'histoire

L'enseignant(e) demande aux élèves combien de personnages sont apparus lors des premières étapes de l'histoire (le lion, le singe). Il précise que le troisième personnage mentionné dans le titre n'est pas encore apparu dans les premiers épisodes. Il/elle demande également quels sont les mots en français que les élèves ont retenus des phases antérieures. Il/elle invite alors les élèves à former des groupes de 3 (deux personnages et un narrateur si les personnages ne parlent pas), puis propose à une partie d'entre eux, de jouer et commenter le début de l'histoire sous forme de spectacle, en mooré, et à un autre groupe en français. Les groupes peuvent inclure dans leur présentation ce qu'ils pensent qu'il va se passer par la suite.

Après avoir présenté leur mise en scène, l'enseignant(e) écrit au tableau la suite de l'histoire jusqu'à «le singe explique tout. »"Tɩ Wãamb yãk yellã zãng n togse"(pp 9-11.). Il/elle invite les élèves à tenter de lire : les élèves identifient-ils certains mots et/ou certaines lettres ? Certains sont-ils capables de lire certaines phrases ? Après ces premiers essais, il/elle lit en pointant chaque mot. Des élèves peuvent également s'essayer à relire.

Après avoir lu, un travail de repérage des mots précédemment étudiés peut être effectué : Bõnyẽega, Wãamba, Soaamba, kibare, bulga… Combien de fois apparaissent-ils ?

L'enseignant(e) lit ensuite en français jusqu'à « Le singe a peur et veut repartir.» (pp 1 - 6).

Dans un deuxième temps, il/elle propose aux élèves de répéter chaque phrase. Si nécessaire, il/elle accompagne sa lecture par des mimes.

2. Le discours direct

L'enseignant(e) écrit au tableau le texte qui correspond aux nouveaux épisodes découverts au cours de cette séance.

Il invite les élèves à observer attentivement le texte et à repérer les mots qu'ils parviennent à lire.

Wãamb soka Bõnyẽega : «Yel-sõmd donda bõe ? »

Tɩ Bõnyẽeg zãgs t'a kõn bas zʊʊrã ye : « Mam sẽn lʊɩ bulgẽ wã rasem a yiib la woto. Komã rat n kʊ-m lame. Fo yeelame tɩ m bas foo tɩ f looge, la mam dɩ bõe n põs kũum ? »

a) Il demande ensuite aux élèves de repérer tous les signes écrits qui ne représentent pas des lettres. Ils sont au nombre de quatre : le point, la virgule, les deux points et les guillemets. Remarque : les guillemets forment une paire et ne s'utilisent pas l'un sans l'autre.

.	,	:	« »	?

L'enseignant(e) explore avec les élèves la position des points, avec l'extrait suivant :

A sẽn tar gõob n tar gõobo, a wa n tɩ yãa bulg sẽn be weoogã sʊka. A ta n dʊʊ bulgã kogre. La ko-yũudã sẽn da namsd-a t'a yã koomã n tar rigbã, a kell n sãag n lʊɩɩ bulgẽ wã.

Constat : La phrase est une suite de mots ordonnés qui a du sens. Généralement, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

b) L'enseignant(e) invite maintenant les élèves à émettre des hypothèses quant à la fonction des guillemets (« … ») dans les phrases suivantes :

Wãamb soka bõnyẽega : « Yel-sõmd donda bõe ? » Tɩ Bõnyẽeg leok tɩ yel-sõmd donda yel-sõmde.

Tɩ Bõnyẽeg zãgs t'a kõn bas zʊʊrã ye : « Mam sẽn lʊɩ bulgẽ wã rasem a yiib la woto. Komã rat n kʊ-m lame. Fo yeelame tɩ m bas foo tɩ f looge, la mam dɩ bõe n põs kũum? »

Dans le cas où les élèves ne parviennent pas à identifier la présence d'un discours direct, à savoir la prise de parole par l'un des personnages, l'enseignant(e) peut poser la question suivante : dans les phrases ci-dessous, qui parle ?

Wakat-kãnga, Soaamb n da be pidimd pʊgẽ n kelgd rũms a yiibã goamã. Tɩ soaamb yi n sok-b tɩ sɩnga wãn-wãn tɩ bãmb wa tʊkd bʊrg ne taaba ?

C'est un narrateur, une voix neutre, indéterminée, qui raconte l'histoire.

Par contre, qui dit :

«Yel-sõmd donda bõe ? »

« Mam sẽn lʊɩ bulgẽ wã rasem a yiib la woto. Komã rat n kʊ-m lame. Fo yeelame tɩ m bas foo tɩ f looge, la mam dɩ bõe n põs kũum ? »

L'enseignant(e) amène les apprenants à faire le constat suivant :

Constat

Dans une histoire, lorsque l'on veut signaler qu'un personnage parle, on met ses paroles entre guillemets, précédées d'un double-point. Le détour par la version française permettra de constater que le procédé est similaire en L 2.

c) L'enseignant(e) invite alors les élèves à formuler par écrit sur leur ardoise, individuellement, des paroles que le singe aurait pu dire au lion, lorsqu'il lui demande de l'aider à sortir.

Il écrit au tableau :

« M ba bõnyẽega, m pa tõe ye. »

L'enseignant(e) appelle les élèves et leur demande de lui présenter leur écrit et de le lire (même si ce n'est pas encore une écriture conventionnelle). L'enseignant(e) écrit correctement au tableau les différentes propositions (ou quelques-unes d'entre elles). Un travail de lecture est entrepris : quels sont les mots que les élèves reconnaissent ? Quelles sont les lettres qui leur posent problème ?

d) Les élèves écrivent dans leur cahier la phrase :

M ba bõnyẽega, m pa tõe ye.

3. Phrases à remettre dans l'ordre

Chaque groupe reçoit l'une ou l'autre phrase (inspirée du conte) dans le désordre et il s'agit pour chaque groupe de la recomposer.

L'enseignant peut en plénière faire remettre en ordre une phrase avant de faire travailler les élèves en sous-groupes

Phrase à remettre en ordre en plénière :

sort	Le	puits.	du	lion
Le	lion	sort	du	puits.

L'enseignant demande aux élèves d'expliquer comment ils ont retrouvé l'ordre des mots. Il explique que le point et les majuscules sont des indices/repères.

Phrases à proposer aux groupes :

se promène.	Un	lion

Il	puits	trouve.	un

tombe	lion	Le	dans	puits	le

tɩ	bulga.	yãa	wa	Bõnyẽeg	n

ba	gõobo.	yii	Bõnyẽeg	M

gãda	Bõnyẽeg	zʊʊrã.	Wãamb

Après quelques minutes, chaque groupe ayant travaillé sur la première phrase présente sa proposition. On compare puis vérifie en lisant le texte présent sous l'image correspondante du livre.

Idem avec les autres phrases.

Dans un deuxième temps, l'enseignant(e) place au tableau, dans le désordre, les étiquettes correspondant aux différentes phrases, puis en retire une pour chaque phrase.

se promène		un

il	puits		un

tɩ		yãa	wa	Bõnyẽeg	n

gãda	Bõnyẽeg	zʊʊrã.	

Individuellement, puis en sous-groupes, les élèves s'organisent pour retrouver et écrire sur une ardoise le mot manquant. Les différentes propositions sont comparées. Les étiquettes sont replacées dans le bon ordre et l'étiquette manquante est remplacée par les ardoises contenant les propositions des élèves.

En prolongement, faire copier les phrases correctes dans les cahiers.

Ces activités seront reconduites lors des séances suivantes, avec de nouvelles phrases, tant en L 1 et L 2. Les phrases choisies ne doivent pas nécessairement être les mêmes en français et en mooré :

mooré		Français
Bõnyẽegã ka mi a zaamẽ ye.		Un lion monte sur le rebord du puits.
Wãambã maana nimbãan-zoeere.		Le lion veut manger le singe
soaambã tara yam wʊsgo		Le singe a vu le lion dans le puits.
wãamb ne sooamb zoe n põsame.		Le lion attrape la queue du singe.
…		le lièvre et le singe se sauvent

4. Discrimination auditive et conscience phonologique en français

a) L'enseignant(e) distribue les images correspondant aux événements déjà connus de l'histoire (cf. texte ci-dessous) dans les groupes d'élèves. Il relit l'histoire en français, en marquant bien une pause entre chaque épisode. Le groupe qui pense avoir l'image lue se manifeste et dit en français le texte qui correspond à l'image.

Un jour, un lion se promène dans la brousse. Il a très soif.

Sur son chemin, le lion trouve un puits.

Le lion monte sur le rebord du puits.

Soudain, il tombe dans le puits.

Deux jours plus tard, un singe cherche à boire. Il arrive au puits et voit le lion au fond du puits.

Le singe a peur et veut repartir. Mais le lion se met à crier : *« aide-moi à sortir d'ici »*.

Le singe répond : *« je suis d'accord, mais quelle sera ma récompense ? »*

Le lion dit : *« le bienfait se récompense par le bienfait »*

Alors, le singe donne sa queue au lion. Le lion attrape la queue du singe. Le singe tire, tire et le lion sort du puits.

Mais le lion garde la queue du singe entre ses griffes. Le singe veut partir mais le lion dit: *« j'ai faim, je ne peux pas te laisser partir ».*

Pendant ce temps, un lièvre est caché dans un buisson. Il écoute les deux animaux.

Le lièvre s'approche des deux animaux et demande pourquoi ils se disputent. Le singe explique tout.

b) Ensuite, l'enseignant(e) précise que les élèves vont faire un travail qui va mobiliser toute leur attention auditive.

En effet, il va leur demander d'indiquer le nombre de phonèmes (de sons) compris dans les mots qu'il va leur présenter puis de signaler précisément la place occupée par un son précis.

Il fait tout d'abord un exemple en L 1.

Avec le mot « **wãamba** », combien de phonèmes peut-on entendre ?

5 :w ãa m b a

Et si on code ces 5 phonèmes par des barres horizontales, telles que :_____

À quelle place figure le phonème « m » ? ____X____

Important : si le travail de décomposition en phonème est encore trop difficile, le travail peut être mené de manière syllabique. Par exemple, le même mot « wãamba» compte deux syllabes, à savoir « wãam » et « ba », que l'on peut coder __ __

Ensuite, il leur explique comment on peut coder un phonème précis, par exemple /a/

Mot	Nombre de phonèmes	Codage du phonème	Nombre de syllabes	Codage
wãamba	_ _ _ _ _	_ _ _ _ x	__ __	__ x
soaamba	_ _ _ _ _	_ _ _ _ x	__ __	__ x

L'exercice est alors mené avec le son « ain/in /ein/aim» du français :

Mot	Nombre de phonèmes	Codage du phonème	Nombre de syllabes	Codage
singe	_ _ _	_ x _	__ __	x __
malin	_ _ _ _	_ _ _ x	__ __	_ X
faim	_ _	_ x	__	X
lapin	_ _ _ _	_ _ _ x	__ __	_ X
maintenant	_ _ _ _ _ _	_ **x** _ _ _ _	__ __ __	**X** _ _
peintre	_ _ _ _	_ **x** _ _	_ _	**X** _

c) L'enseignant(e) propose un autre exercice portant toujours sur le phonème « ain/in/ein ».

Plusieurs séries de mots sont écrites au tableau. Dans chacune, un seul mot possède le phonème en question. Il s'agit pour les élèves de repérer ce mot.

N°	série	1	2	3
1	maison/ lapin/ lièvre		x	
2	lion / puits / singe			x
3	chemin / queue / maison	x		

5. Lexique bilingue

Dans leur cahier, les élèves complètent le lexique bilingue.

Colonne de gauche	Colonne de droite
M ba Bõnyẽega, m ba Wãamb la m ba Soaamb kibare	Le lion, le singe et le lièvre
bõnyẽega	un lion
wãamba	un singe
soaamba	un lièvre
bulga	un puits
zʊʊre	une queue
weoogo	une brousse

NB : on peut proposer des mots avec le défini : weoogã/la brousse ; bulgã/le puits

Atelier 5

1. Résumé des étapes antérieures et découverte de la suite de l'histoire

Demander aux élèves de résumer collectivement les différents moments de l'histoire, tels que découverts jusqu'à présent en L 2 : l'enseignant(e) remet les livres aux appreants ; il attribue par sous-groupe des images (jusqu'à « les trois animaux se mettent à marcher vers l'arbre »). Chaque sous-groupe, élabore oralement une phrase en français correspondant à l'image qui lui a été confiée. Puis, un représentant par sous-groupe se présente face à la classe. L'histoire est reproduite dans l'ordre adéquat par ces derniers. L'enseignant ne doit pas s'attendre à des phrases « toute faites », il doit permettre aux apprenants de s'exprimer dans leurs propres mots. Même s'il a des améliorations à apporter, celles-ci seront faites en partant des énoncés des élèves.

Puis, l'enseignant(e) écrit en L 1 la suite de l'histoire au tableau jusqu'à « la b yiibã fãa wa loog n tũ yẽnda tɩ b ta tɯg sẽn yasã tẽngr n kao bʊʊdã. B saka soaamb saglgã. Rũms a tãabã loog n tũuda taab n dabd tɯgẽ wã. « …Les trois animaux marchent vers un arbre ». (p 12) Il/Elle invite les élèves à découvrir le texte et tenter de le lire. Après différentes propositions et essais, l'enseignant(e) en propose une lecture fluide.

Retour sur les hypothèses antérieures : l'enseignant-e peut poser les questions suivantes aux élèves : Est-ce que vos hypothèses de départ correspondent à ce qui vient d'être découvert ? Comment auriez-vous pu le découvrir ?

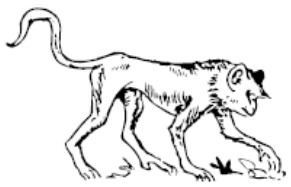
Y a-t-il des éléments, des indices, que vous n'aviez pas perçus (Par exemple, les points d'interrogations, le langage corporel) ?

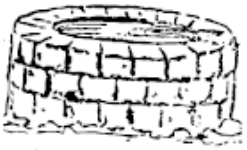
2. Discrimination visuelle

L'enseignant distribue la fiche ci-dessous contenant les illustrations et les noms écrits en désordre. Si le cahier de l'apprenant est disponible, il aide les élèves à y retrouver l'exercice). Il leur demande d'utiliser leurs ardoises pour ordonner les lettres et reconstituer les mots.

Il les invite ensuite à associer à l'aide d'une flèche chaque mot à l'image qui lui correspond.

m oaaba s	1

a	

g abul	2	b	
ɯ ga t	3	c	
zrʊʊe	4	d	
gayẽeb õn	5	e	
baãawm	6	f	

Pour corriger, (à l'aide du fil à linge ou d'étiquettes lettres disposées sur une table), l'enseignant(e) invite un élève à replacer les lettres dans le bon ordre pour vérifier si le mot formé correspond à l'image qu'il lui a associée (L'enseignant-e aura pris soin d'apprêter des étiquettes lettres).

3. Dictée de mots

Sur leurs ardoises, les élèves sont invités à produire sous forme de dictée les mots suivants (adapter le nombre de mots à dicter aux capacités des élèves):

bõnyẽega- wãamba – soaamba-kibare- bulga- zʊʊre-

4. Recomposition de la trame de l'histoire en L 1

Soit sur des bandelettes de papiers, soit sur les grandes ardoises, l'enseignant(e)écrit le texte déjà connu des élèves en L 1 (jusqu'à la page 12), mais en omettant certains verbes (voir tableau ci-dessous).

Les bandelettes/ardoises sont réparties dans la classe et la chronologie de l'histoire est reconstituée collectivement.

Images	Texte
	Daar a yembre, ko-yũ-baag n da tar m ba Bõnyẽega, t'a …. n kẽ weoogã n na n …… n bao koom n yũ. A sẽn tar gõob n tar gõobo, a wa n tɩ…… bulg sẽn be weoogã sʊka
	A ta n …. bulgã kogre. La ko-yũudã sẽn da namsd-a t'a …. koomã n tar rigbã, a kell n sãag n …. bulgẽ wã.
	A lʊɩsã rayɩt-n-daare, ko-yũud n yõk m ba Wãamba, tɩ yẽ me yik n kẽng bulgẽ wã n na n tɩ….. koom. M ba Wãamb sẽn ta n …. bulgẽ wã, a ….. m ba Bõnyẽeg sẽn be bulgã yaanga
	Wãamb sẽn yã Bõnyẽegã, a yaeesame n lebg t'a na n …. La Bõnyẽeg …..-a lame t'a maan sugr la a zoe a nimbãaneg n wa….-a t'a yi. Wãamb ….. La nanand t'a sõng-a, wãamb … bõnyẽega : "Yel-sõmd …. bõe ? "Tɩ Bõnyẽeg …. tɩ yel-sõmd donda yel-sõmde.
	A sẽn yeel woto wã, Wãamb….. a sɛɛg n tʊm a zʊʊrã bulgẽ wã, tɩ Bõnyẽeg……. n gãd tɩ Wãamb tak-a n yiisi.
	Bõnyẽeg sẽn paam n yi wã, a kell n woma Wãamb zʊʊrã n ka basdẽ ye. Tɩ Wãamb yeel-a t'a bas a zʊʊre. Tɩ Bõnyẽeg ..... t'a kõn bas zʊʊrã ye : " Mam sẽn lʊɩ bulgẽ wã rasem a yiib la woto. Komã rat n kʊ-m lame. Fo yeelame tɩ m .... foo tɩ f looge, la mam .....bõe n põs kũum ?"
	Wakat-kãnga, Soaamb n da be pidimd pʊgẽ n .... rũms a yiibã goamã.
	Tɩ Soaamb .... n sok-b tɩ sɪnga wãn-wãn tɩ bãmb wa tʊkd bʊrg ne taaba ? Tɩ Wãamb yãk yellã zãng .....
	Tɩ Soaamb yeel tɩ sẽn yaa woto wã, bɪ m ba Bõnyẽeg bas m ba Wãamb zʊʊrã, la b yiibã fãa wa .... n tũ yẽnda tɩ b ta tɯg sẽn yasã tẽngr n.....bʊʊdã. B ... soaamb saglgã. Rũms a tãabã loog n tũuda taab n dabd tɯgẽ wã.

5. Les verbes

Très certainement, les élèves auront remarqué qu'il manque des mots dans chacune des bandelettes/ardoises utilisées pour reconstituer l'histoire. Tous ces mots correspondent à une catégorie grammaticale. Laquelle ?

Quel est le point commun entre tous ces mots enlevés ? Avec de tels questionnements, l'enseignant(e) amène les apprenants au constat suivant :

Constat
Ces mots constituent principalement les actions (gestes, paroles, déplacements, pensées) réalisées par les différents personnages et permettent de les situer dans le temps. Ils peuvent également renseigner sur un état ou un fait. Ces mots font partie d'une catégorie grammaticale appelée « verbes ».

Ensuite, l'enseignant(e) redistribue les bandelettes/ardoises dans la classe et demande aux élèves de compléter, *comme ils peuvent*, *comme ils se rappellent*, les espaces. Il met à la disposition de la classe, sur son bureau, des étiquettes présentant tous les verbes qui ont été retirés du texte. (L'enseignant prendra soin de retirer les livres pendant cette activité)

lɪk	yãa	gõ	yeel	looge	sõng
togse	yã	leok	dʊʊ	loog	kao
yũ	saka	lʊɯ	sok	kedga	kelgd
donda	yɪk	tũ	bas	dɪ	yi

Chaque groupe peut alors désigner un représentant pour aller lire les différentes options à disposition et tenter de trouver la réponse exacte (l'étiquette verbe qu'il faut). L'élève choisi ne peut pas ramener l'étiquette vers son groupe. Il peut lire, mémoriser, puis restituer à ses camarades ce qu'il a lu. Si cela n'est pas suffisant, le groupe désigne alors un nouvel émissaire pour aller chercher l'information manquante, etc.

Une fois que chaque groupe pense avoir complété correctement son texte, les bandelettes/ardoises sont échangées entre les groupes, de manière à insister sur la nécessité de produire un écrit qui soit lisible par d'autres.

Ainsi, l'histoire est reconstituée puis les propositions sont comparées avec la version « officielle ».

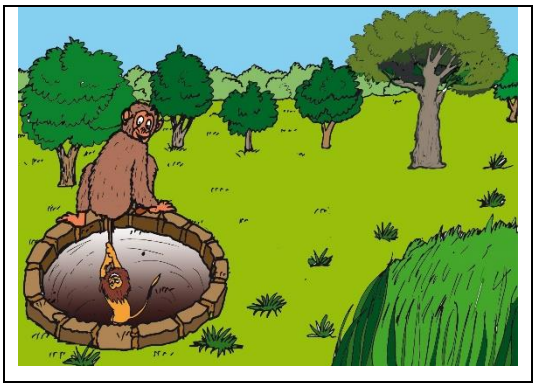
Etant donné que les étiquettes verbes ne quittent pas le bureau du maître, les élèves dans leurs groupes doivent écrire les verbes manquants dans les cases prévues à cet effet sur les bandelettes/ardoises.

6. Apprentissage des verbes en L 2

a) Le texte en français est porté au tableau ou affiché (si l'enseignant l'a copié sur du papier kraft) . L'enseignant(e) montre alors une image et prononce :

Le lion «point-point-point » du puits.

Quel verbe peut remplacer « mmmmmm » : sort, entend, demande ?



L'enseignant fait de même avec plusieurs autres verbes présents dans le conte : se promène, donne, a , trouve, monte, tombe, cherche, arrive, voit, attrape, tire, sont, marchent, s'approchent …

b) Jeu de mime : après avoir abordé le maximum de verbes présents dans le conte, l'enseignant(e) propose un jeu de mimes, c'est-à-dire qu'il mime une action et les élèves doivent en prononcer le verbe. Ensuite, le mime peut être effectué par un élève, etc. On peut étendre le jeu à d'autres actions, si les mots ont déjà été appris en marge de ce travail sur le conte.

7. Lexique bilingue

Dans leur cahier, les élèves complètent le lexique bilingue.

Colonne de gauche	Colonne de droite
m ba Bõnyẽega	le lion
m ba Wãamba	le singe
m ba Soaamba	le lièvre
Kibare/kibarã	une histoire/l'histoire
M ba Bõnyẽega, m ba Wãamb la m ba Soaamb kibare	l'histoire du lion, du singe et du lièvre
bulga/bulgã	un puits/le puits
zʊʊre/zʊʊrã	une queue/la queue
n dʊ	monter
n yi	sortir
n yeele	dire
n togse	expliquer
n sõnge	aider
n dɩ	manger
n ta	arriver
n lʊɩ	tomber
n yũ	boire
yel-sõmde	le bien
beem	l'inimitié (sentiment de haine)

Atelier 6

1. Résumé de l'histoire connue en L 1 et L2

Avant d'entamer cet atelier, l'enseignant doit s'assurer qu'il dispose des images correspondant aux pages 1 à 14.

Distribution des images correspondant aux pages (pp 1 – 12) à 12 groupes d'élèves à raison d'une image par groupe. Chaque groupe rédige sur une ardoise en L 1 le texte qui pourrait accompagner l'image. Ensuite, les ardoises sont exposées sans les images. L'enseignant pose les questions : qui peut retrouver l'ardoise qui raconte le début ? Quelle phrase vient ensuite ? Ainsi de suite, la trame de l'histoire est reconstituée chronologiquement par la lecture des productions. L'enseignant évitera de poser la question portant sur le début de l'histoire au groupe d'élèves qui l'ont produit. Pendant cette activité, les élèves ne doivent pas avoir les livres sous leurs yeux. L'enseignant leur fournit uniquement les images (1 image par groupe).

Ensuite, l'enseignant(e) répartit les images en deux tas : images 2, 4, 6, 8, 10, 12 d'un côté et images 1, 3, 5, 7, 9, 11 de l'autre. Il/elle forme deux colonnes, A et B, avec les élèves. Il/elle tend l'image 2 au premier élève de la colonne A, qui prononce une phrase qui lui est associée en français. Si la phrase est correcte, l'élève va se placer à l'arrière de la colonne B. Sinon, les élèves de la colonne A aident leur camarade à formuler une phrase correcte. Ensuite, l'image 3 est présentée à l'élève en tête de la colonne B. Ce dernier formule une phrase en français.

2. Compréhension écrite

Après avoir découvert et récapitulé en L 1 et L 2 les épisodes antérieurs, l'enseignant(e) poursuit la lecture jusqu'à «Le lion se retrouve alors tout seul» (pp 13 - 14.).

Ensuite, il affiche en L 1 et L 2 les nouveaux extraits découverts (travail fait au préalable sur affiche ou sur le tableau, mais recouvert, afin de ne pas être lu par les élèves).

Les extraits sont présentés de la manière suivante :

A	B sẽn tũ taab n sɩd ta tɩgã tẽngre, Soaamb yeelame tɩ m ba Pabasd zomb tɩga, tɩ bʊ-kaood bao pidimdi.	1	En arrivant sous l'arbre, le lièvre dit à voix basse au singe : « sauve-toi !».
B	Tao bala, m ba Wãamb yɩk n zomba tɩga, tɩ Soaamb kʊɩ tĩig n kẽ pidimdẽ, n bas Bõnyẽeg t'a yas tɩgã tẽngre	2	Le singe saute dans l'arbre. Le lièvre disparait dans les buissons. Le lion se retrouve alors tout seul.

Individuellement, les élèves sont invités à lire silencieusement les phrases du tableau. Ensuite, l'enseignant(e) pose un certain nombre de questions :

- Qui peut venir montrer au tableau un mot ou une phrase écrite en français ? (l'élève est amené à justifier sa réponse) ;

- Qui peut venir pointer le mot « buissons » au tableau ? Et sa correspondance en moore ?
  Qui va venir pointer le mot «yeelame » au tableau ? Et sa correspondance en français ?

NB : les correspondances sont limitées et l'enseignant évitera de demander de trouer pour certains mots leurs équivalents : ex : voix basse

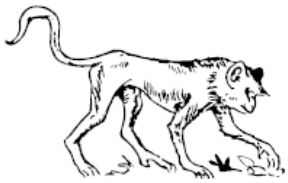
L'enseignant(e) présente ensuite les 2 images relatives à ces extraits, ainsi que 3 images intruses, c'est-à-dire des images issues d'autres supports (par exemple, d'autres livres, d'autres supports pédagogiques). Il/elle invite les élèves à justifier les 2 images correspondantes aux extraits et celles à écarter.

Finalement, il/elle demande aux élèves d'associer chaque image avec son texte en L 1 (A, B) et sa traduction en L 2 (1,2).

3. Compréhension et production écrite en L 2

Travail en L 2 sur les **prépositions** : sur, devant, derrière, dedans, à côté :

L'enseignant(e) prépare 4 cartes représentant le singe, le lièvre, le lion et le puits (il peut préparer différents jeux et proposer un travail en sous-groupes).

<table>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Comme exemple, l'enseignant(e) propose la phrase suivante en insistant sur la préposition « sur »:

*Le lièvre est **sur** le singe.*

A l'aide des cartes illustrées, un élève représente la situation (dans le cas d'un travail en sous-groupes, un élève par groupe montre comment placer les cartes pour représenter la situation).



Ainsi de suite.

Dans un second temps, une variante du jeu est proposée.

L'enseignant(e) établit une relation entre deux ou trois images et les élèves, dans leur groupe respectif, doivent produire une phrase décrivant la situation.

Par exemple :

Image du lion derrière le puits

A noter que plusieurs réponses peuvent être acceptées :

Le lion est derrière le puits.

Le puits est devant le lion.

Ainsi de suite.

En guise de prolongement pour consolider cet apprentissage, l'enseignant étendra la production de phrases à d'autres objets, par exemple le matériel de la classe (livre, cahier, tables, bureau, armoires, etc.). De nouvelles prépositions pourront aussi introduites : sous, entre, au milieu, près…

4. Discrimination visuelle

L'enseignant/e choisit cinq mots du texte. Il écrit chaque mot au tableau : deux formes correctes parmi trois autres mots formés avec des lettres semblables.

Exemple :

L'enseignant-e choisit le mot « singe »

Il écrit sur son ardoise :

linge
songe
singe

signe singe
Exemple moore kibaare kɩbare kibare kiibare kibare

Chaque mot écrit sous différentes formes sera confié à un groupe. Dans les groupes, les élèves dans un premier temps écrivent la forme correcte du mot sur une ardoise. Ensuite, chaque groupe envoie un membre au tableau pour rayer les formes incorrectes.

Dans un second temps, sur leur ardoise, les élèves identifient un mot de leur choix, en L 1 ou en L 2.

Ils écrivent ensuite sur leur ardoise différentes versions correctes du mot au milieu de formes incorrectes. Les ardoises sont ensuite échangées et chacun doit indiquer quelles sont les deux formes correctes.

5. Production écrite individuelle dans le cahier

Les élèves produisent par écrit, en L 1, la suite du conte. L'enseignant leur pose la question suivante : selon vous que va-t-il se passer ? Ecrivez la suite du conte.

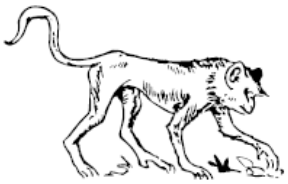
Atelier 7

1. Résumé et découverte de la suite de l'histoire

L'enseignant(e) propose à un élève de lire l'histoire depuis son début et d'en découvrir, en même temps que ses camarades, la fin (p 16). L'élève décide s'il souhaite lire en moore ou en français et/ou dans les deux langues. Dans le cas où une langue est privilégiée, c'est un autre élève qui viendra en faire la lecture dans la seconde langue.

2. Exercice « Qui dit quoi ? »

L'enseignant demande aux élèves d'associer à l'aide d'une flèche chaque phrase (« discours direct ») au personnage qui la prononce (L 1/L 2) :

« Mam sẽn lʊɩ bulgẽ wã rasem a yiib la woto. Komã rat n kʊ-m lame. Fo yeelame tɩ m bas foo tɩ f looge, la mam dɩ bõe n põs kũum ? » "*J'ai faim; je ne peux pas te laisser partir."* "M ba Pabasd zomb noabga, tɩ bʊ-kaood bao pidimdi." *« sauve-toi!»* « Yel-sõmd donda bõe ? » *« je suis d'accord, mais quelle sera ma récompense? »*	  

3. Production de phrases et compréhension du texte en L 1

L'enseignant(e) écrit au tableau une phrase exemple en lien avec le conte étudié (par exemples : M ba wãamb baood n na n wãba m ba Soaamba ; M ba wãamb n tak m ba Bõnyẽeg n yiisi. M ba Bõnyẽeg yɩk n zomba tɯga) et demande aux élèves de déterminer si cela correspond ou non à l'histoire (Vrai ou Faux).

Ensuite, il demande aux élèves de rédiger individuellement sur leur ardoise une phrase correspondant ou non à l'histoire. Exemple de consigne : Ecris sur ton ardoise une phrase correspondant à l'histoire et une autre qui ne correspond pas à l'histoire.

Après ce travail individuel, les élèves se mettent en groupes ; au sein des groupes constitués, chaque élève partage les phrases qu'il a élaborées, puis, le groupe rédige sur une grande ardoise l'une d'entre elles. Cette dernière est présentée à la classe et les autres élèves la lisent individuellement. Ensuite, l'enseignant(e) demande aux élèves qui pensent que le contenu correspond à l'histoire de se lever et à ceux qui pensent le contraire de rester assis. Le groupe qui a proposé la phrase donne la réponse.

Voici des exemples de phrases possibles

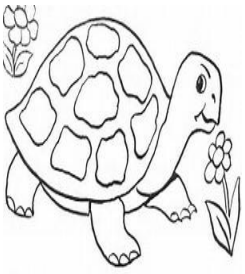
Phrases	Vrai/faux
M ba Bõnyẽeg lʊɩ bulgẽ wã.	V
M ba Wãamb lʊɩsã rayɪt-n-daare, ko-yũud n yõk Soaamba, tɩ yẽ me yik n kẽng bulgẽ wã n na n tɩ yũ koom»	F
Tɩ m ba Wãamb sok Bõnyẽega : "Yel-sõmd donda bõe ? "	V
Bõnyẽeg bõosa Wãamb t'a maan sugr la a sõng-a t'a yi .	V
M ba Soaamb da bee bulgã pʊgẽ n kelgd Bõnyẽeg ne Wãamb goamã.	F
M ba Soaamb n sõng Wãamb t'a põse.	V

4. Identification du genre en français - un, une ou le/la/l' - à partir des animaux

Après avoir distribué les illustrations ci-dessous l'enseignant(e) interroge les élèves : Trouve-t-on ces animaux à proximité de l'école ? Les avez-vous déjà vus ?

Comment s'appellent-ils en mooré ? Et en français ?

Les élèves sont invités à écrire en moore le nom de l'animal représenté.

 1	 2	3 	 4	5 
wobgo wobgã	reoogo reoogã	waafo waafã	bʊʊga bʊʊgã	kuri kurã
un éléphant	un phacochère	un serpent	une chèvre	une tortue

l'éléphant	le phacochère	le serpent	la chèvre	la tortue

NB : Les noms des animaux en moore ne doivent pas être écrits par l'enseignant(e)

Ensuite, l'enseignant(e) rappelle qu'en français, les noms d'animaux (mais également de plantes, d'objets, etc.) s'utilisent avec un déterminant, par exemple « un » « le » ou « une », « la » s'il n'y en a qu'un, « des » « les » s'il y en a plusieurs (atelier 2, activité 7).

L'exemple peut être fait avec les mots « singe », « lion », et « lièvre » : un singe ou le singe, un lion ou le lion, une lionne ou la lionne, des singes ou les singes, etc.

Individuellement, chaque élève essaie de prononcer le déterminant qui correspond, selon lui, à l'animal.

Un ou une éléphant ? **Un** ou une phacochère ? Un ou **une tortue** ? Un ou **une mangouste** ? **Un** ou une serpent ?

NB. Un lion / la lionne ; une tortue / la tortue . Faire remarquer aux apprenants que le genre n'indique pas toujours le sexe de l'animal.

L'enseignant(e) propose ensuite de faire de même avec le détermimant **le** et **la,** mettant en évidence que, quand un nom commence par une voyelle (a,e,i,o,u,y), on utilise « l' » (l'apostrophe) pour accompagner le nom. Exemple : l'éléphant.

Cela donne l'occasion à l'enseignant(e) de conduire les élèves à faire le constat suivant :

Constat

Ce sont les communautés linguistiques qui classent les noms dans des catégories de mots. Chaque langue a une manière spécifique de les classer et c'est pour cela qu'on peut en trouver des différences d'une langue à l'autre.

Cette manière de classer joue sur la représentation que nous nous faisons des choses. Par exemple, pour un francophone, la lune est perçue davantage comme féminine, alors que le soleil paraît plus masculin. En mooré pour les mots désignant les objets et les choses, le genre n'est pas déterminé. Par contre pour les animaux, certains végétaux et les liens de parenté entre les hommes, le genre est souvent précisé. Exemple : yɛsba / ma-raoogo (oncle) ; yaab-poaka / yaab-raoogo (grand-mère/ grand-père) ; sãb-raoogo, (raisinier mâle) no-yãanga /no-raoogo (poule /coq)

PREPARATION DE LA FETE

La mise en scène du conte en L1 et L2

L'enseignant-e organise les élèves en groupe de 10. Chaque groupe désigne un responsable, un narrateur, trois membres pour jouer les rôles du lion, du singe, et du lièvre

L'enseignant aide les élèves à finaliser des masques, des déguisements à base de matériaux locaux (cartons, tissus, feuilles, pailles, branchages, etc.) ; les plages horaires destinées au dessin et aux travaux manuels seront mises à profit pour la confection des masques et des déguisements. Il est important que les travaux de confection aient lieu en amont ; la finalisation de la confection des déguisements pourra se faire quelques jours avant la fête. Les enfants s'entraînent dans la mise en scène du conte.

Le conte pourra être joué sous le mode bilingue :

- les propos d'un personnage précis (le lion) pourront être dits en L2 pendant que les propos des autres personnages (singe, lièvre) seront dits en L1 ; le narrateur pourra alterner les deux langues au fil de l'histoire.

-une autre possibilité : un groupe d'élèves jouent l'histoire en L1 et un autre la joue en L2.

Annexes

Fiche sur l'écriture émergente

L'évolution de l'écrit chez les apprenants débutants

Les études scientifiques sur le processus d'appropriation de l'écrit par des élèves débutants montrent que l'écriture émergeant passe par certaines étapes. Selon Jacques David (2006) ces étapes sont les suivantes :

1. Dessin
2. Ecriture indifférenciée
3. Ecriture différenciée
4. Ecriture syllabique
5. Ecriture phonétique
6. Ecriture alphabétique
7. Ecriture orthographique

0) L'indifférenciation dessin/écrit

- Au début, l'élève n'est pas encore capable de différencier l'acte de dessiner et l'acte d'écrire lorsqu'on lui demande d'écrire.



Nao, T1
Projet : Léo et Popi marchent sur l'herbe.

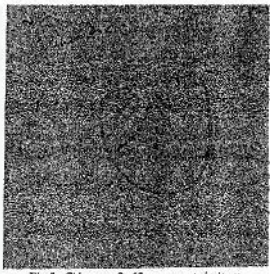


Fig 5 : Clémence 2 ; 10 ans – protoécriture avec feutre fin encre bleue sur post-it

- Les élèves peuvent produire des **protosignes** : tracés sans véritable intention. La demande de l'adulte induit une réponse précise (voir les exemples ci-dessous).



Fig. 7 : Laure 2 ; 0 ans - stylo fin rouge sur feuille d'agenda

Laure (2;0) :

«j'écris... j'ai écrit »

Aucun signifié convoqué a posteriori

1- SQ : Clémence (2 ; 10 ans) crèche

Explications métagraphiques :

Adulte : oh mais c'est bien ça – qu'est-ce que c'est (montre la ligne brisée) – –

Clé : écrit *Céline* (prénom de l'éducatrice)

Ad : et là (montre la boucle) –

Clé : un numéro

- L'exemple de Laure (une étude longitudinale de son écriture dès l'âge de 1 an jusqu'à 5 ans)

Laure (1;10) activité scripturale syncrétique : « ma écrit » sans interprétation suggérée ou énoncée

1) Ecriture indifférenciée

- L'élève peut aussi produire des tracés sans leur attribuer un sens précis (j'écris; j'ai écrit)

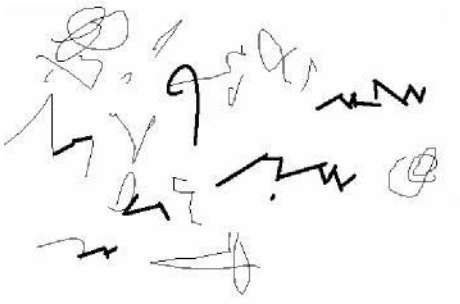
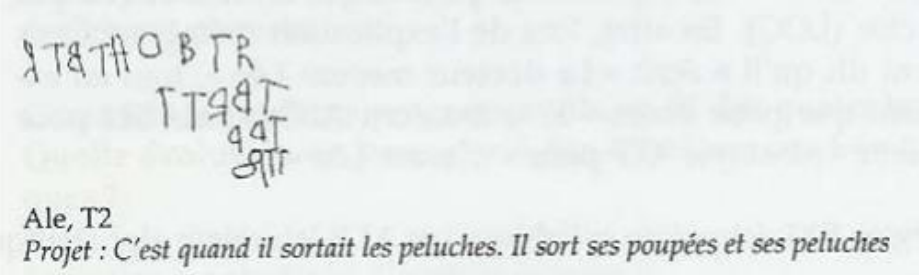




Fig. 7 : Laure 2 ; 0 ans - stylo fin rouge sur feuille d'agenda

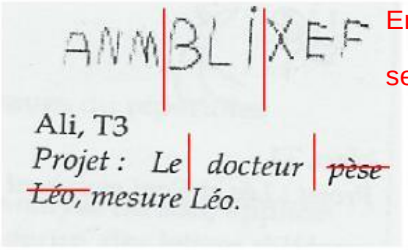
2) Ecriture différenciée

- Peu à peu, l'élève peut commencer à utiliser des traces discontinues et/ou des pseudo-lettres en les mettant en relation avec un mot, en visant une signification.



Ale, T2
Projet : C'est quand il sortait les peluches. Il sort ses poupées et ses peluches

- L'élève peut aussi combiner des lettres de façon aléatoire (variété de lettres et nombre minimal de lettres pour écrire des mots ; voir les exemples ci-dessous).



Ali, T3
Projet : Le | docteur | ~~pèse~~ ~~Léo,~~ mesure Léo.

En rouge, la segmentation à la



Fig. 10 : Laure 4 ; 4 ans – dessin + protoécriture stylo à bille noir sur feuille blanche

4- SQ : Laure (4 ; 4 ans) MS d'école maternelle

Explications métagraphiques :

Lau (commente son dessin :) c'est un garçon avec des fleurs et une maison – j'ai fait des nuages aussi mais je sais pas encore bien les faire

Ad : c'est très joli – tu as mis du rose pour les fleurs - et là c'est quoi (montre les suites de lettres)

Lau : j'ai écrit le nom du garçon

Ad : et tu as écrit quoi

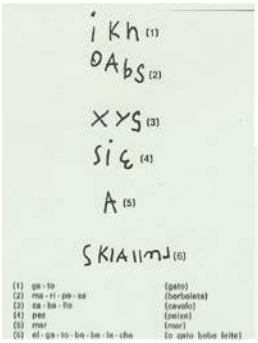
Lau : j'ai écrit – j'ai écrit heu – *Nabil*

Ad : et ici aussi c'est *Nabil*

Lau : non j'ai écrit – j'ai écrit qu'il rêve qu'il a deux noms (pointe successivement les deux segments proches du garçon)

3) Ecriture syllabique

- A un autre moment, l'élève peut utiliser une lettre pour chaque syllabe sans rapport avec une valeur phonique.





L'exemple de Damien (2ème enfantine):

I T F L N I E I K P K O N L H T Z O O

Il (I) était (T) une (T) fois (F) un lion (LNIEI) qui (K) n'aimait pas (P) la jungle (K) / on (ON) l'a (L) acheté (HT) au (O) zoo (ZOO)

Analyse de cet exemple :

- Raisonnement fondamentalement syllabique ;
- Certaines lettres sont inversées (en italiques) ;
- Parfois, de l'écriture différenciée (*LNIEI* → lion) ;
- Notation de syllabes (*HT*, *P*), de voyelles (*I*, *O*) ou de consonnes (*F*, *K*) ;
- Certains mots ne sont pas notés (*un*, *n'aimait*, *la*) ;
- Image visuelle de quelques mots (*on*, *zoo*) ;
- Absence de ségmentation (blancs graphiques) mais retour à la ligne (deux phrases).

Exemple d'Audrey (5 ans et 11 mois): des logogrammes aux unités phonographiques :

Texte écrit (version 1) : *on plet des getne delui ie pot*

(version 2) : *on planté des graines dél no pot*

(= on plante des graines dans un pot)

Explication métagraphique pour *getne* / graines

Audrey : *le « G » ça fait [GR:]*

« ET » fait [Є] et pi « N E»

Adulte : Et pourquoi tu l'as changé en dessous là ? (Montre graine)

Audrey : Parce que j'ai regardé au tableau

1. Le bloc « ET » sert à exprimer le son [Є], chaque fois qu'il apparaît dans la chaîne sonore.
2. La procédure « transport-copie » du mot complet met en contradiction une stratégie logogrammique et une stratégie d'analyse phonogrammique
3. Audrey n'est pas encore capable d'associer le phonème [Є] à différentes graphies, notamment au digramme « AI ».

- L'écriture syllabique est souvent combinée avec la copie des mots connus.
- La logique sémiographique l'emporte alors sur l'encodage littéral.

L'exemple du Texte écrit par Médhi : *gerger ani*

(= Georges cherche un ami)
Explication métagraphique :

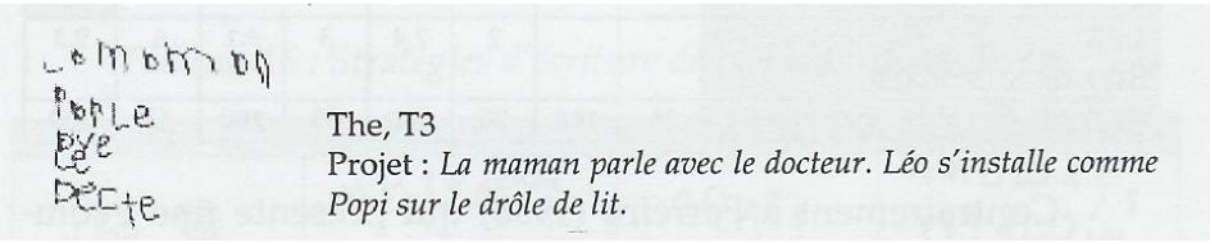
Adulte : « et toi tu peux me dire comment tu as fait pour écrire ton texte là ? »

Médhi : « Pour *Georges* je me rappelle des lettres du livre »
Adulte : « et pour *ami* »

Médhi : « Je le connais ce mot on l'a écrit avec la maîtresse »

4) Ecriture phonétique

- L'élève cherche à établir des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes



5) Ecriture alphabétique

- L'élève connaît l'alphabet et le principe de polyvalence phonogrammique (un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes et vice-versa)

L'exemple d'Emmanuel (CP1):

Il aitai tune foit un fanteaume

qui vous les aitre visible

mai Il niari ven pas

Ileter maleureu.

(Il était une fois un fantôme qui voulait être visible / mais il n'y arrivait pas / il était malheureux.)

Synthèse : écriture émergente

- L'écriture émergente à partir de 4 ans à l'école suit une évolution : des simples traces graphiques - différentes des dessins - à l'écriture de pseudo-lettres, puis des lettres distribuées sur la feuille et issues des

connaissances logographiques (associées souvent au prénom), à l'écriture de lettres en ligne. Ces dernières sont progressivement mises en correspondance avec des syllabes ou des phonèmes à l'oral.

- L'évolution n'est pas marquée par des étapes exclusives. Plusieurs d'entre elles sont co-présentes.
- L'apprentissage des systèmes orthographique et grammatical ainsi que les dimensions textuelles sont progressivement intégrés.
- Les perspectives dominantes dans l'enseignement cloisonnent le graphisme, l'orthographe, la grammaire et la production textuelle alors qu'il conviendrait de créer des situations didactiques et des dispositifs qui intègrent de façon explicite les composantes plurielles et les usages de l'écriture.

Orthographe/écriture

- Orthographe: composantes sémiographiques (du signe au sens) et phonographiques (du signe au son)
- En français seulement 20% des unités graphiques ne suivent les règles phonographiques. Ce 20 % renvoie à des irrégularités ou des particularités historiques.
- Les particularités phonographiques ne suivent pas des règles bi-univoques. Exemple /g/ trois réalisations « guitarre, garage, second »
- Les élèves doivent découvrir, formuler, apprendre et automatiser des règles relativement complexes.
- Activer un mot connu dans la mémoire lexicale pour l'écriture suppose: a) un traitement phonologique; b) un traitement visuel-orthographique; c) un contrôle phonologique pour vérifier si le mot écrit est juste.

Pour les mots non connus, l'analogie avec les mots connus (morphèmes, syllabes, graphèmes) aide généralement à construire le mot nouveau. L'anticipation, la régulation et la correction permettent de coordonner l'écriture orthographique

Principes généraux des écritures et des spécificités orthographiques

Pour apprendre à utiliser l'écriture de façon conventionnelle, les apprenants doivent s'approprier de plusieurs principes décrits ci-dessous.

À retenir :

1. Dans les sociétés écrites, les premières écritures enfantines (protoécritures) sont très précoces;
2. L'enfant n'attribue pas toujours une signification à ses premières productions;
3. En cours d'interaction avec un adulte, l'enfant induit des significations. Le questionnement est décisif pour l'attribution de significations;
4. Les tracés prennent progressivement l'orientation de l'écriture;
5. L'enseignant doit pouvoir distinguer la valeur iconique de la valeur scripturale : Qu'est-ce que tu as fait ? Qu'est-ce que c'est ?
6. Les prénoms sont parmi les premiers mots inscrits et interprétés.

À retenir :

1. Il est important de travailler à partir des hypothèses des élèves à propos du système d'écriture;
2. Les élèves ne s'appuient pas uniquement sur les informations visuelles ou audiovisuelles : ils reconfigurent leur savoir logographique dans les logiques alphabétiques du français;
3. Les principes d'une économie phonographique sont utilisés dans la notation des unités sonores : une syllabe = une lettre; un son = une lettre, écriture sans voyelles, etc.
4. Les procédures de sens (sémiographiques) et de sons (phonographiques) sont complémentaires et font partie du plurisystème

5. Il n'y a pas de paliers de progression fixes: les apprentis scripteurs combinent des procédures phonographiques et logogrammiques

À retenir pour l'apprentissage :

1. La genèse de l'écriture dépend de la possibilité d'expériences pratiques avec l'écriture;
2. Les élèves débutants sont extrêmement dynamiques dans l'organisation et la réorganisation du système de l'écrit;
3. Le dialogue enseignant-élève induit la réflexion fondatrice des apprentissages;
4. Les réorganisations successives dépendent des phénomènes linguistiques rencontrés;
5. Les représentations des élèves sur les régularités et les variations du système sont à la base des interventions possibles de l'enseignant;
6. L'aide et le guidage de l'enseignant est fondamental dans toutes les tâches : produire des écrits par transport-copie ; écriture inventée (écriture émergeante provisoire) ; dictée à l'adulte.

Source : Jacques David (2006). Genèse de l'écriture. Contribution à la linguistique de l'écrit et son acquisition. *Thèse de doctorat. Université de Paris*

Grille d'observation de l'évolution de l'écriture chez les apprenants

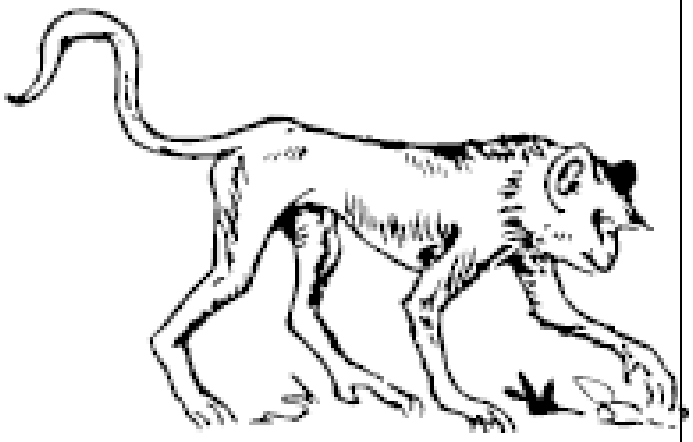
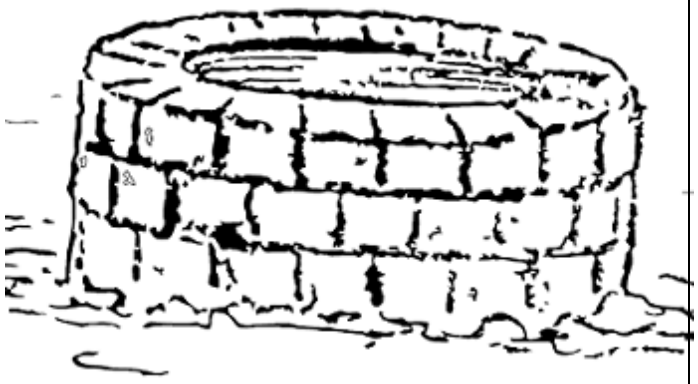
Cette grille sert à noter l'évolution des acquis des apprenants par rapport à l'écrit. Cette évolution peut être rapide ou lente, raison pour laquelle il convient de faire le point une fois par mois, jusqu'à ce qu'ils arrivent à maîtriser le système d'écriture du Moore et du Français.

Nom de l'élève : .....

	Date :	**Date :**	**Date**	**Date :**
0. Dessin L'élève n'est pas encore capable de différencier l'acte de dessiner et l'acte d'écrire lorsqu'on lui demande d'écrire.				
1. Écriture indifférenciée L'élève utilise des signes différents du dessin, inintelligibles, direction ; segmentation.				
2. Écriture différenciée 2.1. L'élève utilise des traces discontinues et/ ou des pseudolettres en les mettant en relation avec un mot, en visant une signification				
2.2. L'élève combine des lettres de façon aléatoire (variété de lettres et nombre minimal de lettres pour écrire des mots).				
3. Écriture syllabique 3.1. L'élève utilise une lettre pour chaque syllabe, sans rapport avec sa valeur sonore réelle				
3.2. L'élève utilise une lettre pour chaque syllabe, en rapport avec sa valeur sonore				
4. Écriture phonétique L'élève cherche les correspondances entre les sons et les lettres. *Il écrit au son.*				
5. Écriture alphabétique L'élève connait l'alphabet. Chaque lettre reproduit un son de la langue parlée, mais il sait qu'il y a de l'arbitrarité dans les connaissances phonogrammiques. Il s'éloigne progressivement de code oral.				

Atelier 3

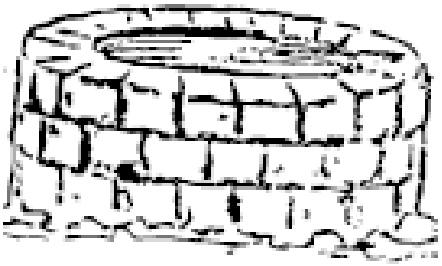
3. Lecture / écriture de mots et 4. Correspondance graphophonologique

5. Discrimination visuelle

L’arbre	
	
Le singe	