

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

# Italien

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 Marie-Thérèse Medjadji, IA-IPR à Créteil (94), par le groupe de travail composé des membres suivants :

Delphine DELAMOTTE professeure au collège Jean-Lurçat à Saint-Denis (93)  
Monique DISSOUS professeure au collège Jean-Jaurès à Montreuil (93)  
Christine NICELLI professeure au collège François-Villon à Paris (75)  
Gisèle FURLANINI professeure au collège de l'Île-Rousse (20)

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'enseignement, direction générale de l'enseignement scolaire.

Retrouvez des documents complémentaires  
pour l'enseignement des langues vivantes, palier 1, sur le site du SCÉREN-CNDP :  
[www.cndp.fr/secondaire/languespratique](http://www.cndp.fr/secondaire/languespratique)

**Suivi éditorial** : Corinne Paradas

**Secrétariat d'édition** : Claire Raynal

**Mise en pages** : Michelle Bourgeois

**Illustration** : Sonia Roudiy et Marie-Noëlle Dumas

© CNDP, mars 2006  
CNDP, Téléport 1 @4, BP 80158  
86961 Futuroscope cedex  
ISBN : 2-240-02517-3  
ISSN : 1778-2759

# Sommaire

<b>Avant-propos</b> .....	5
<b>Préambule commun</b> .....	7
Échelle de niveaux de compétences en langues.....	7
Principes et mots-clés.....	7
<b>Progression et programmation</b> .....	10
Pilotage par la tâche et progression.....	10
Programmation .....	10
Propositions de mise en œuvre .....	11
<b>De l'école au collège</b> .....	12
Séquence 1 – le conte <i>La bambina e l'orca</i> .....	12
Séquence 2 – élaboration de l'affiche d'un spectacle .....	20
Séquence 3 – découverte de la recette des <i>ciambelle</i> .....	26
Documents.....	31
<b>Débuter l'italien au collège</b> .....	39
Séquence « <i>Com'è la vostra scuola ?</i> » .....	39
Évaluation .....	46
Documents.....	47
<b>Adapter et moduler sa démarche</b> .....	48
Séquence « <i>Anselm il formichiere</i> » (5 <sup>e</sup> LV1, 3 <sup>e</sup> LV2).....	48
Séquence « <i>Festeggiamo il carnevale</i> » .....	52
Séquence intensive.....	56
Documents.....	60
<b>Entraîner et évaluer</b> .....	65
Objectif.....	65
Compréhension de l'oral .....	65
Prise de parole en continu.....	68
Interaction .....	72

Compréhension de l'écrit .....	73
Expression écrite.....	76
<b>Annexes</b> .....	79
Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1-A2).....	79
Les compétences communicatives langagières .....	81
Glossaire.....	84
<b>Ressources</b> .....	85

# Avant-propos

Le présent document d'accompagnement se propose d'éclairer certains points importants du programme, de fournir aux enseignants des indications concrètes et quelques pistes pour sa mise en œuvre, notamment en ce qui concerne l'approche actionnelle et le pilotage par la tâche.

Il a pour but d'aider les professeurs à donner sens aux apprentissages des élèves et vise à leur permettre de mieux les accompagner. Les propositions présentées ne sont que des suggestions destinées à illustrer la démarche souhaitée. Elles sont à mettre en perspective avec les objectifs, les acquis des élèves et les moyens langagiers dont ils disposent à un moment donné.



# P

## réambule commun<sup>1</sup>

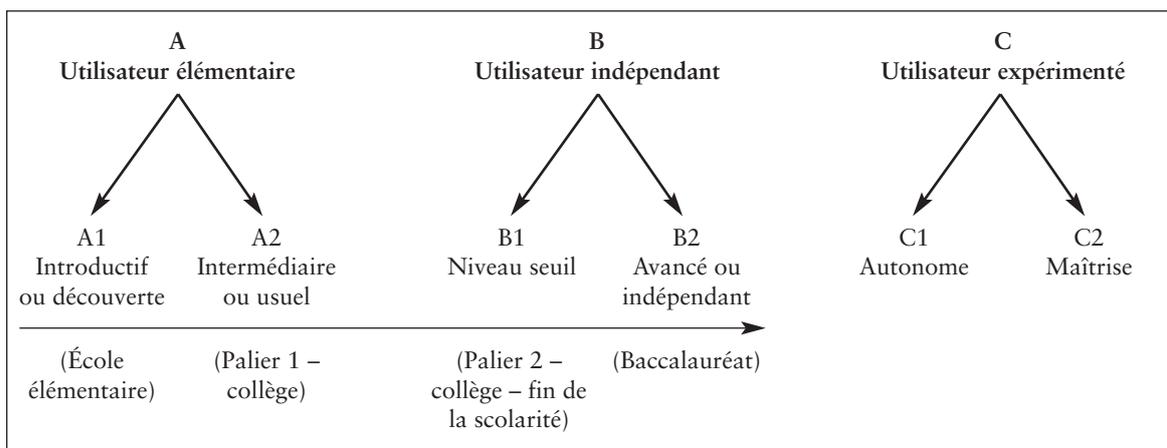
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL<sup>2</sup>).

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 à la fin du document, p. 84.

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](http://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. 81)	
<b>Les compétences linguistiques</b>	Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés : – étendue et maîtrise du vocabulaire ; – correction grammaticale ; – maîtrise du système phonologique ; – maîtrise de l'orthographe.
<b>La compétence sociolinguistique</b>	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 : – marqueurs de relations sociales ; – règles de politesse ; – différences de registre de langue ; – références à des spécificités culturelles.
<b>La compétence pragmatique</b>	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 : – 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) : • 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 <sup>3</sup>	
<b>Réception orale</b> (p. 55)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Être capable de comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.</li> <li>– 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).</li> </ul>
<b>Réception écrite</b> (p. 57)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Être capable de comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.</li> <li>– Être capable de comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.</li> </ul>
<b>Production orale</b> (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.
<b>Production écrite</b> (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 ».
<b>Interaction orale</b> (p. 61)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 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.</li> <li>– 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.</li> <li>– 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.</li> <li>– Être capable de gérer des échanges de type social très courts mais plus rarement de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.</li> </ul>

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 pages renvoient au chapitre 4 du *CECLR*, p. 48 à 71.

# P rogression et programmation

## Pilotage par la tâche et progression

L'approche actionnelle introduite par les programmes implique un pilotage de l'apprentissage par la tâche : c'est au travers de la réalisation de tâches que l'on va développer les différentes composantes de la compétence de communication, entraîner aux activités langagières et découvrir des éléments culturels.

Il y a tâche si, dans le cadre de l'activité proposée aux élèves, l'utilisation de la langue n'est pas une fin en soi mais qu'elle est mise au service d'un but à atteindre : on va écouter, lire, écrire, parler, interagir pour faire quelque chose. Le travail demandé à l'élève se trouve ainsi motivé par un objectif ou un besoin résultant de la situation proposée ; il aboutit à un résultat identifiable qui en est l'enjeu : l'obtention d'un produit final (dialogue ou saynète, lettre, fiche d'identité, invitation, affiche...) donne corps au travail accompli et sens à l'exécution de la tâche.

Il s'agit donc de proposer dans le cadre de la programmation des situations de communication qui vont motiver les activités introduites, en créant chez les élèves le besoin d'écouter, de lire, de parler... parce que cela est nécessaire pour réaliser la tâche assignée. Les tâches retenues sont choisies et articulées de façon à développer progressivement la compétence communicative dans ses différentes composantes : linguistique (phonologique, lexicale, grammaticale), socio-linguistique et pragmatique, de façon à permettre d'entraîner les élèves aux différentes activités langagières et à construire les stratégies nécessaires. C'est ce développement qui constitue le fil rouge de la progression et qui donne sa cohérence à la succession des tâches : la progression se fait au travers d'un enchaînement cohérent de tâches – les plus authentiques possibles – programmées pour permettre les apprentissages visés. La découverte et l'appropriation des outils linguistiques notamment, se font à l'occasion de tâches de communication impliquant leur emploi.

## Programmation

On veille à équilibrer dans le cadre de la programmation les types d'entraînements et de tâches – une tâche pouvant mettre en œuvre une ou plusieurs

activités langagières – ainsi que le rapport savoirs/savoir-faire, apports linguistiques et culturels. Une séquence doit pouvoir permettre d'entraîner aux différentes activités langagières à un moment donné, même si on choisit de mettre plus particulièrement l'accent sur l'une ou deux d'entre elles, les autres intervenant sur un mode mineur ; on pourra ainsi avoir une séquence à dominante orale (compréhension, expression en continu et interaction ; par exemple, la séquence *La bambina e l'orca*, p. 12), ou à dominante mixte (oral, expression écrite ; comme la séquence *Com'è la vostra scuola?*, p. 39).

Il n'y a pas d'ordre obligé dans la succession des entraînements : un travail d'expression orale peut par exemple préparer un entraînement à la compréhension de l'oral ou de l'écrit et inversement ; le tout est de proposer à l'élève un parcours cohérent qui lui permette de s'approprier les éléments visés. L'itinéraire ainsi mis en place se caractérise par :

- la cohérence de l'enchaînement et de l'articulation des tâches ;
- la cohérence entre les objectifs visés, les supports retenus, les tâches proposées ;
- leur adéquation aux capacités et aux besoins des élèves concernés (voir notamment le chapitre « Adapter et moduler sa démarche », p. 48) ;
- le respect des étapes de l'apprentissage : découverte, appropriation, réemploi, transfert, rebrassage ;
- la conjugaison des objectifs communicationnel (linguistique, socio-linguistique, pragmatique) et culturel ;
- une démarche d'évaluation pertinente.

Une progression efficace intègre en effet des démarches d'évaluation appropriées. Le chapitre « Entraîner et évaluer », p. 65, aborde cet aspect dans sa relation avec l'entraînement.

On veille par ailleurs à tirer le meilleur parti de la situation de classe en installant l'italien comme langue de communication. Il s'agit d'aider les élèves à construire – pour les débutants – et à enrichir – pour les autres – la compétence de compréhension des consignes. L'introduction des consignes fait l'objet d'une progression calculée : le professeur prend soin, par exemple, de réemployer en situation dans le cadre de la gestion des activités les éléments nouvellement introduits et fait en sorte de mettre les élèves en situation de les réinvestir. On les amène ainsi à utiliser l'italien pour donner un avis, demander

des informations, une autorisation... Dans tous les cas, l'utilisation d'un italien authentique pour la gestion de la classe aide à l'assimilation d'éléments langagiers courants : salutations, date, heure, noms d'objets, encouragements et félicitations, adverbes de temps, consignes...

On s'efforce – dans la mesure du possible – de donner à voir l'Italie dans l'espace de la classe au moyen d'éléments divers : carte(s), calendrier, affiches, publicités, objets, panneaux réalisés par les élèves... Progression et programmation se construisent en prenant en compte, autant que faire se peut, la dimension interdisciplinaire, les ressources locales (musées, spectacles, festivals...) et l'ouverture internationale.

Dans toute la mesure du possible, les tâches proposées s'inscriront dans le cadre de projets pédagogiques contribuant à apporter tout son sens à l'apprentissage de l'italien : correspondance scolaire, préparation d'un échange, accueil de partenaires italiens, rencontre d'Italiens (assistant, conteur, chanteur...), réalisation d'une production (spectacle, exposition, journal de classe, enquêtes...).

## Propositions de mise en œuvre

La programmation et la mise en œuvre de la progression sont illustrées plus particulièrement aux chapitres « De l'école au collège », p. 12, et « Débuter l'italien au collège », p. 39, par la présentation de séquences. Il ne s'agit pas de modèles mais de mises en œuvre possibles, destinées à fournir des pistes de tâches et à illustrer la démarche souhaitée. La scansion des séquences en séances est donnée à titre indicatif, chacun modulant le rythme en fonction de ses élèves.

Pour chacune des séquences proposées, on trouvera un tableau récapitulatif des objectifs concernant :

- les activités langagières avec indication de la ou des dominantes,
- les composantes de la compétence de communication,
- les compétences culturelle et interculturelle,
- la dimension interdisciplinaire.

# D e l'école au collège

L'apprentissage de l'italien au collège s'inscrit dans le droit fil de celui qui a été initié à l'école.

Pour garantir la continuité indispensable, il convient de tirer tout le parti des instruments disponibles à l'échelon national et local.

Le préalable est une lecture attentive des programmes d'italien du premier degré ainsi que des documents d'accompagnement correspondants afin de voir dans quelle perspective a été enseignée et apprise la langue. Cette lecture peut être utilement complétée par la consultation du site *Primlangues* du CIEP, qui offre un éventail de ressources variées, illustrant objectifs et démarches correspondant à l'approche souhaitée.

Localement peuvent exister pour l'italien des évaluations-bilan de fin de CM2 qui fournissent des indications toujours utiles. Dans tous les cas, on mettra à profit les instruments proposés dans le cadre du dispositif de liaison CM2/6<sup>e</sup> : actions de formation, fiche de suivi/passarelle, telle la fiche passerelle figurant dans les documents d'accompagnement du premier degré. L'idéal est de pouvoir travailler en concertation avec les maîtres des écoles, viviers du collège. Les cahiers des élèves, le portfolio s'il a été utilisé, fournissent des informations précieuses. À partir de tous ces éléments et des indications du programme de collège, on peut élaborer une première hypothèse de travail qui sera précisée grâce à la mise en place d'une évaluation diagnostique en début d'année.

La continuité passe par la prise en compte et la valorisation des acquis et des apports des élèves sur lesquels on va s'appuyer pour aller de l'avant. Se retrouver en terrain familier favorise l'adaptation. On saisira par exemple les occasions de faire réactiver les comptines, les chansons connues. Le conte fait partie de ces domaines familiers ; les élèves en ont en principe abordé au moins un à l'école (voir sur le site de *Primlangues*, *Gallo cristallo*<sup>1</sup>, *Giovannino senza paura*<sup>2</sup>, la proposition de parcours interdisciplinaire autour de Pinocchio et dans la série *Italien sans frontière, Rosmarina*). Même si les élèves n'ont pas étudié de conte en classe d'italien, ils connaissent des contes français ou étrangers. Le conte étant par

ailleurs au programme de français de la classe de 6<sup>e</sup>, il permet un travail interdisciplinaire.

Dans le cadre de la liaison CM2/6<sup>e</sup>, on présente ici, à partir du conte populaire *La bambina e l'orca*, un parcours d'apprentissage se déroulant en trois séquences, correspondant aux trois phases de la préparation d'une rencontre entre élèves de CM2 et élèves de 6<sup>e</sup>. Les élèves de 6<sup>e</sup> accueilleront leurs camarades de CM2 au collège ; à cette occasion, ils représenteront *La bambina e l'orca* et, lors du goûter qui suivra, leur offriront le *ciambelle* dont il est question dans le conte. De leur côté, les élèves de CM2 leur proposeront des devinettes sur les personnages des contes.

La préparation de cet événement constitue un mini-projet qui se déroule en trois temps correspondant aux séquences suivantes :

- Séquence 1, découverte et appropriation du conte *La bambina e l'orca*.
- Séquence 2, réalisation d'une affiche annonçant le spectacle et rédaction des invitations.
- Séquence 3, travail sur la recette des *ciambelle*.

## Séquence 1 – le conte *La bambina e l'orca*

Ce conte populaire de la région des Abruzzes fait partie des éléments de culture partagée des jeunes italiens.

Il s'agit d'une variante de *Cappuccetto rosso*, un *Cappuccetto rosso* particulièrement astucieux en l'occurrence puisqu'il saura se jouer de la redoutable *orca*. Les élèves vont retrouver là une structure suffisamment familière pour les mettre en confiance, assortie d'un contenu suffisamment original pour servir de tremplin à de nouveaux apprentissages.

Ils peuvent aussi s'appuyer sur les acquis langagiers du cycle 3 – les verbes courants (*chiama, arriva, dice, mangia, vieni, posso*), le vocabulaire relatif à la famille (*mamma, bambina, nonna...*), aux animaux (*la capra...*) – qui vont constituer autant de repères autour desquels bâtir le sens. Les récurrences de la version proposée ici facilitent par ailleurs la compréhension et la mémorisation.

1. Voir à cette adresse : [www.primlangues.education.fr/php/sequence\\_detail.php?id\\_sequence=10](http://www.primlangues.education.fr/php/sequence_detail.php?id_sequence=10)  
[www.primlangues.education.fr/php/suggestion.php?id\\_sug=73&ctype=2](http://www.primlangues.education.fr/php/suggestion.php?id_sug=73&ctype=2)

2. [www.primlangues.education.fr/php/sequence\\_detail.php?id\\_sequence=29](http://www.primlangues.education.fr/php/sequence_detail.php?id_sequence=29)

L'abondance des parties dialoguées permet un entraînement à l'expression en interaction : elles correspondent en effet à des scripts langagiers transférables, constituant autant de variations autour de la situation (demander ou enjoindre/accepter, différer ou refuser, avec ou sans justification). La richesse en dialogues se prête bien à la mise en scène projetée, facilitée par ailleurs par le caractère minimaliste du décor, dont les éléments sont faciles à se procurer ou à représenter. La version proposée est au présent de narration afin de favoriser la poursuite de l'appropriation de ce temps par les élèves, de leur permettre de s'entraîner modestement à la prise de parole en continu en faisant un bref récit et de faciliter la mise en scène

(dans les parties prises en charge par un narrateur). La dramatisation permet quant à elle de donner toute sa place à la dimension gestuelle de l'oral tout en s'inscrivant dans la continuité de l'école qui associe le dire et le faire.

C'est pourquoi il est impératif que le conte ne soit pas lu mais raconté et mis en scène par le professeur (modulation du ton, de la voix, de l'intonation, gestuelle, mimique et mime ; recours aux objets, à l'image...) dans un espace propice à l'écoute et au mouvement. Les élèves doivent pouvoir être confortablement installés pour écouter et disposer d'un espace suffisant pour mimer, bouger. Le texte proposé fournit dans cette perspective didascalies et illustrations.

#### Tâches :

- s'approprier les dialogues du conte afin de le mettre en scène ;
- dramatisation des dialogues.

**Produit :** le conte mis en scène.

#### Activités langagières dominantes (oral)

##### - Compréhension orale :

- comprendre des contes : *La bambina e l'orca*, repérer l'enchaînement des actions et comprendre les dialogues ;
- comprendre les expressions relatives aux relations sociales courantes, pour les goûts (*mi piacciono..., che buonole... era ghiotta...*), les états et les sensations (*sono malata, ho fame, sono troppo duri*).

##### - Interaction orale :

- formuler une proposition, y répondre, accepter/refuser/différer (*mi fai passare? Sì se mi dai... ; aspetta, aspetta un momentino, non posso...*) ;
- demander les raisons, fournir une explication ou une justification (*Perché...? sono.../ sono troppo.../Perché.../ sì perché.../no perché.../non posso*) ;
- formuler une injonction (*va'...entra, mangia, aspetta, apri, vieni, non far passare...*).

##### - Expression orale en continu :

- faire une annonce brève (présentation du conte) ;
- faire le récit d'expériences vécues ou imaginées (*L'avventura della bambina*).

- **Compréhension de l'écrit :** repérer des éléments prévisibles (les consignes données aux différents personnages).

##### - Expression écrite :

- écrire des expressions simples et isolées sur des personnages imaginaires (les descriptions de *l'orca* et de *la bambina*, par exemple) ;
- rédiger le texte des bulles d'une courte bande dessinée et compléter les bulles des dessins avec des extraits des dialogues.

#### Compétence communicative langagière

##### - Compétence linguistique :

- phonologie : percevoir et restituer le schéma intonatif de l'énoncé impératif, interrogatif, l'intonation expressive ; percevoir et restituer *le doppie*, le phonème /dʒ/ *mangia...* ;
- lexique : les parties du corps (*la mano/le mani, il petto, i fianchi, le orecchie, i denti, la coda, alto/a, piccolo/a, grosso/a*) ; les aliments (*le ciambelle, le frittelle, il pan con l'olio, i fagiolotti, cuocere, friggere, cotto, dolce, salato, amaro, caldo, freddo, duro, morbido*) ; les ustensiles (*la padella, il pentolino*) ; les personnages des contes (*l'orca*) ; les actions (*partire, aprire, venire, fare, correre, chiudere, camminare, passare, arrivare, entrare, calare, tirare, scappare, mangiare*) ;
- grammaire : poursuite de l'appropriation du présent de narration : 3<sup>e</sup> personne du singulier du présent des verbes réguliers et irréguliers courants (*arriva, prepara, è, dice, può, vuole...*) ; l'accord des adjectifs (poursuite de l'appropriation) ;
- réflexion sur la langue : l'impératif de la 2<sup>e</sup> personne du singulier, la forme affirmative et négative (*va'...entra, mangia, aspetta, apri, vieni, non far passare*).

- **Compétence socio-linguistique :**
  - les onomatopées (*gnam gnam*);
  - la gestualité : comprendre le geste signifiant *c'est bon* (index sur la joue), *lo sberleffo*.
- **Compétence pragmatique :**
  - reconnaître les formules caractéristiques des contes (*c'era una volta, cammina cammina*);
  - organiser le récit avec les connecteurs (*e, ma, quando*);
  - mettre en œuvre les schémas conversationnels présents dans le conte.

#### Compétence culturelle et interculturelle

- **Compétence culturelle :** découvrir un nouveau conte italien.
- **Compétence interculturelle :** réflexion sur la matrice commune et les différences entre *Cappuccetto rosso* et *La bambina e l'orca*, travail qui peut se prolonger en français.

#### Dimension interdisciplinaire :

- **Travail en français :** le conte, les versions du *Petit Chaperon rouge*, comparaison entre *Le Petit Chaperon rouge* de Perrault, celui de Grimm et *La bambina e l'orca*.
- **Arts plastiques :** illustrer tout ou partie du conte, dessiner *l'orca*.
- **Musique :** proposer un accompagnement sonore pour le conte.

**Modalités de travail :** le travail proposé s'étend sur six séances + une séance d'évaluation.

**Support :** le conte *La bambina e l'orca* (voir documents 1 et 2, p. 31 et 33).

## Démarche

Cette séquence est construite autour d'une exploration progressive et méthodique du conte. Chaque séance correspond à une unité de sens : elle s'articule autour d'une étape de la progression du récit. Des pauses sont ménagées aux tournants de l'histoire afin de sensibiliser les élèves à la structure du conte, à la dynamique de la narration, et de leur permettre d'y prendre une part active, en anticipant et en formulant des hypothèses. Les processus d'anticipation, de formulation d'hypothèses, de validation et d'ajustement étant au cœur du processus de compréhension, ils sont ainsi entraînés à développer des stratégies dans ce domaine. Le parcours proposé mène les élèves de l'écoute à l'expression. Les écoutes et réécoutes de validation successives, augmentant le temps d'exposition, favorisent l'imprégnation sonore ainsi que le processus de mémorisation, ce qui facilite d'autant le travail de restitution des répliques.

### Entraînement à la compréhension de l'oral

L'écoute est guidée et finalisée : les élèves sont amenés à repérer les éléments-clés, puis à partir de ceux-ci, les répliques ; on écoute pour vérifier des hypothèses, répondre aux questions soulevées et restées sans réponses. On procède par vagues d'écoutes successives, jamais à l'identique, en renouvelant à chaque fois le type de repérage. On va ainsi d'une compréhension globale vers la compréhension détaillée.

### Entraînement à l'expression orale

– L'interaction  
L'accent est mis essentiellement sur l'interaction, l'objectif étant de mettre en scène le conte.

La première étape est celle de la restitution et de l'appropriation des répliques. Elle vise à rendre disponible les éléments nécessaires à l'interaction : les élèves pourront ainsi plus facilement se concentrer sur l'enchaînement des répliques (aspect pragmatique) lors de l'étape suivante. C'est l'occasion d'un travail phonologique en situation portant sur l'intonation, les phonèmes et l'accentuation, intégrant la gestualité. Le geste aide à mémoriser : la mémorisation passe aussi par le corps.

La deuxième étape est celle de la dramatisation des dialogues : d'abord collectivement (la reprise collective rassure les élèves hésitants) – une moitié de classe jouant un rôle, l'autre prenant en charge le second – puis en binômes. Le professeur peut ainsi observer les performances individuelles (évaluation formative).

La dernière étape est celle d'un jeu de rôles modeste : élaboration de mini-dialogues en produisant des variantes à partir des répliques. C'est pour le professeur le moyen de vérifier si les élèves sont capables de transférer les éléments langagiers nouvellement acquis.

– La prise de parole en continu

L'approche de la prise de parole en continu se fait par le biais d'une reformulation modeste, au fil des différentes étapes du récit.

### Place de l'écrit

La trace écrite élaborée chemin faisant constitue une évaluation formative (elle permet au professeur et à l'élève de faire le point), ainsi qu'un appui pour la mémorisation des éléments-clés.

## Séance 1 – du début jusqu'à "la porta si apre e la lascia passare"

La séance commence par une mise en projet et la mobilisation du connu : *Oggi sentiremo una storia. Conoscete forse delle storie...una storia italiana...?* Les élèves indiquent les contes, les histoires, les personnages qu'ils connaissent ; les acquis langagiers afférents sont réactivés. Les éléments langagiers et culturels ainsi mobilisés vont aider les élèves à entrer dans le conte : *E ora sentiamo cosa dice la nostra favola*. On ne donne pas le titre afin de laisser le champ ouvert aux hypothèses.

### Entraînement à la compréhension de l'oral

– Écoute 1 : repérage de la situation initiale.

Les élèves doivent repérer les personnages et ce qu'ils font : *"Ascoltate bene e trovate chi sono i personaggi e cosa fanno"*. Le récit est mimé de façon à mettre en scène la petite fille. Les éléments lexicaux inconnus ou pouvant constituer un obstacle sont éclairés chemin faisant à l'aide des gestes, d'objets, de dessins ou d'images (voir les didascalies) : *Il setaccio, il panierino, le ciambelle, il pan coll'olio*.

On vérifie les éléments repérés puis les élèves forment des hypothèses quant à la suite : *la bambina parte ; immaginiamo, cosa fa, dove passa? Chi incontra?* Les élèves vont faire appel à leur connaissance des contes (*passa nella foresta, la campagna... ha fame, mangia le ciambelle... Incontra il lupo, una fata...*). Le professeur reformule les réponses en intégrant le verbe. On habituera progressivement les élèves à faire de même.

– Écoute 2 : la rencontre des obstacles *fiume Giordano* et *porta Rastrello*. Le professeur raconte la suite jusqu'à *"la porta si apre e la lascia passare"*. Les mots inconnus sont éclairés par l'image *il fiume* ou le contexte *essere ghiotto* (éclairé par *gnam gnam* et *che buone, mi piacciono*).

Les élèves ont pour consigne de repérer les nouveaux personnages : *Sentiamo chi incontra la bambina*. Ils repéreront *il fiume Giordano, la porta (Rastrello)* qui sont récurrents.

■ **Stratégies** : repérer les mots-clés en s'aidant des indices : récurrences et verbes de locution *dice, domanda, risponde...*

Lors de la mise en commun, on fait répéter les expressions *fiume Giordano* et *porta Rastrello* qui s'apparentent à un *scioglilingua* et peuvent s'avérer difficiles à restituer correctement pour certains élèves. C'est là l'occasion d'un entraînement à l'articulation.

– Écoutes 3 et 4 : vers la reconstitution du dialogue.

• Repérage des questions : *Ascoltate e trovate cosa domanda la bambina al fiume Giordano e alla*

*porta Rastrello?* On reprend à partir de *"Cammina cammina"*. On peut répartir les repérages, la moitié de la classe repérant la question posée au fleuve et l'autre celle qui est adressée à la porte.

Après validation, les deux questions sont ensuite répétées d'abord collectivement puis individuellement : on travaille ainsi sur l'intonation interrogative.

• Repérage des réponses : on procède de même pour repérer les réponses correspondantes. *"Ascoltate e trovate cosa risponde il fiume Giordano e cosa risponde la porta Rastrello alla bambina?"*

Après validation, les deux répliques sont répétées collectivement puis individuellement.

■ **Stratégies** : repérer les répliques en s'aidant des indices extra-linguistiques (modulation de la voix du conteur selon les personnages), récurrences et verbes de locution (*dice, domanda, risponde...*).

### Entraînement à l'interaction

– Vers la dramatisation : la classe est partagée en deux ; une moitié joue le rôle de la *bambina*, l'autre celui du *fiume*. On inverse les rôles. On procède de même pour l'échange entre *la bambina* et *la porta Rastrello*.

– Dramatisation : *recitare come a teatro*.

Le professeur mime un des trois personnages et les élèves doivent deviner s'il s'agit de *la bambina, il fiume Giordano, la porta Rastrello*. Il met ainsi en place les mimes qui seront ensuite repris par les élèves.

Les élèves choisissent un rôle : *la bambina, il fiume, la porta*.

Le professeur propose à nouveau le récit : chacun joue son rôle en prenant en charge sa réplique et en mimant son personnage ; par exemple, les élèves *bambine* font mine de préparer leur panier et de le porter au bras, puis de jeter les *ciambelle* au fleuve et de donner *il pane con l'olio* à *la porta Rastrello*. Les élèves *fiume* agitent les bras pour imiter le mouvement de l'eau puis s'arrêtent lorsque le fleuve *abbassa le acque*, les élèves *porta* se tiennent bras croisés et ouvrent grand les bras lorsque *la bambina* leur aura donné *il pan con l'olio*. Ils joignent le geste à la parole : geste qui accompagne *mi piace*.

■ **Stratégie** : l'élève saura utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels).

– Vers le jeu de rôles : *immaginare, creare*.

*"Il fiume Giordano è ghiotto di cose buone, anche la porta Rastrello è ghiotta di cose buone. Immaginiamo che altro possono domandare alla bambina."*

On fait l'inventaire de toutes les bonnes choses qu'on pourrait proposer : les élèves mobilisent les acquis concernant la nourriture.

Ensuite, le professeur met en place un dialogue *botta/risposta* en binômes, les élèves inversant les rôles après chaque échange :

Élève A – *Mi fai passare?*

Élève B – *Sì, se mi dai i cioccolatini!*

Élève B – *Mi fai passare?*

Élève A – *Sì, se mi dai il gelato!*

Élève A – *Mi fai passare?*

Élève B – *Sì, se mi dai il panettone!*

Et ainsi de suite.

Le gagnant est celui qui a le dernier mot.

### Trace écrite

Le professeur distribue le dessin n° 1 (p. 33), les élèves identifient *la bambina, il fiume, la porta*. Ces éléments sont légendés. On réactive alors les répliques ; elles sont inscrites sous les dessins.

Pour finir – cahiers fermés – le professeur reprend le conte depuis le début en s’interrompant au moment opportun afin que les élèves puissent compléter oralement avec les éléments mémorisés : *la farina, il panierino, le ciambelle, il pan coll’olio, cammina cammina...*, ainsi que les répliques des dialogues.

### Travail à la maison

Les élèves doivent reconstituer la légende de la première image proposée dans le désordre : *la setaccio dalla nonna va il bambina a prendere. le pan con l’olio ci sono e il ciambelle panierino nel.*

## Séance 2 – de “Cammina cammina” à “allora aspetta !”

### Remise en mémoire et anticipation

On corrige les phrases à remettre dans l’ordre. Le professeur reprend le début du conte en ménageant des pauses afin de vérifier que les élèves ont bien mémorisé ce qui a été fait durant la première séance. Il s’agit ensuite de formuler des hypothèses : *La bambina arriva prima al fiume, poi arriva alla porta e dopo? Dove può arrivare dopo? Forse arriva...?* Les élèves proposent des éléments en puisant dans leurs acquis : *alla foresta, alla città, al ponte, alla fiera, al castello, alla casa della strega/della nonna...* Dans cette phase d’entraînement à l’expression en continu – modeste – on évite de bloquer les efforts des élèves en les interrompant : on privilégie la reformulation. On veille à reformuler leurs réponses en intégrant le verbe *arriva* et *forse* et on amène les élèves à faire de même. La suite du récit va servir à valider les hypothèses : *e ora sentiamo dove arriva.*

### Compréhension de l’oral – le troisième obstacle, la porta chiusa

– Écoute 1 : vérification des hypothèses.

Le professeur raconte la suite jusqu’à *allora aspetta !* Pour éclairer le mot *gattaiola*, on peut en dessiner la forme sur la porte de la classe en indiquant *la gat-*

*taiola è la porta del gatto* ou présenter un dessin. On vérifie les hypothèses (*la bambina arriva alla casa della nonna*) et la compréhension globale : *la bambina può entrare? Perché?*

– Écoutes 2 et 3 : vers la reconstitution du dialogue.

On procède en deux temps :

- De “*Nonna, nonna*” à “*malata*”.

*Ascoltate bene cosa domanda la bambina e cosa risponde la nonna.*

Les élèves énoncent les répliques : celles-ci sont brèves et reprennent des acquis du cycle 3.

Puis vient la phase de vérification : “*Perché la nonna non viene ad aprire la porta? Perché è malata.*” Les répliques sont ensuite répétées en modulant le ton : de plus en plus insistant pour “*Nonna, nonna, apri ! Apri !*” Le professeur joint le geste à la parole en faisant mine de frapper à la porte. De plus en plus plaintif pour “*Sono a letto, malata*”. C’est l’occasion d’un entraînement à la restitution de l’opposition *doppia/singola* : *letto/malata*, ainsi qu’au travail de l’intonation expressive.

■ **Stratégie** : l’élève saura recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment.

- De “*Entra dalla finestra*” à “*allora aspetta !*”

La classe est divisée en deux groupes. Le professeur répartit les consignes d’écoute : “*La nonna non può aprire la porta. Vediamo che soluzione trova la nonna e se funziona.*”

*Primo gruppo* : “*ascoltate e trovate cosa dice la nonna alla bambina.*”

*Secondo gruppo* : “*ascoltate e trovate cosa risponde la bambina.*”

Les répliques repérées sont ensuite mises en commun et la compréhension vérifiée : “*La nonna dice entra dalla finestra, entra dalla gattaiola. La soluzione funziona? La bambina può entrare dalla finestra? Può entrare dalla gattaiola?*”

“*E perché non può entrare dalla finestra? È troppo piccola...*”

Une reformulation effectuée par les élèves avec l’aide du professeur permet une première approche du récit (voici un exemple d’énoncé possible : *La bambina non può entrare dalla finestra perché è troppo piccola e non può entrare dalla gattaiola perché è troppo alta.*)

### Entraînement à l’interaction – dramatisation des dialogues

On procède d’abord à une mise en place collective : la moitié des élèves joue le rôle de *la bambina* et l’autre celui de *la nonna*. On inverse les rôles ensuite. C’est l’occasion d’un entraînement à la restitution des *doppie* – nombreuses dans ce passage (*nonna, letto, dalla, gattaiola, troppo, piccola, allora, aspetta*) – et d’un travail de l’intonation expressive (*non posso, sono troppo...*).

Vient ensuite un travail en binômes : *recitare come a teatro*. Le professeur circule pour observer et aider. C'est l'occasion d'un moment d'évaluation formative.

### Bilan – prise de parole en continu et trace écrite

La formulation d'un bilan d'étape avec les élèves – "*Cosa sappiamo a questo punto della storia? Facciamo il punto*" – permet de faire le point tout en les entraînant à la prise de parole en continu. À partir des apports des élèves, on construit un énoncé cohérent en utilisant les connecteurs connus ; il est inscrit au tableau et recopié dans les cahiers. Les connecteurs sont soulignés.

Voici un énoncé possible :

*La bambina arriva a casa della nonna ma la porta è chiusa. La nonna non può aprire la porta perché è a letto, malata. La bambina non può entrare dalla finestra perché è troppo piccola e non può entrare dalla gattaiola perché è troppo alta.*

### Anticipation

*"Immaginiamo, forse c'è un'altra soluzione ; forse la bambina può entrare da un'altra parte ?"*

C'est l'occasion pour les élèves de réinvestir ce qu'ils ont appris au cycle 3 à propos de la Befana :

### Exemple

Proposition : (*può entrare*) dal camino.

Les élèves imaginent le dialogue :

— *entra dal camino !*

— *non posso, sono troppo grossa.*

*Non funziona. Che soluzione troverà la nonna? Vedremo!*

### À la maison

Les élèves complètent le dialogue lacunaire figurant sous le dessin qui leur est distribué :

L'image complétée est collée dans le cahier.

B — *Nonna, ....., apri, .....*!

N — *..... a letto, .....*!

N — *..... dalla .....*!

B — *Non posso, ..... troppo .....*!

N — *..... gattaiola!*

B — *..... !*

N — *Allora .....*!

## Séance 3 – la nonna-orca (jusqu'à "mangerai domani")

### Remise en mémoire

Le professeur raconte depuis le début, en ménageant des pauses pour que les élèves interviennent ; on corrige ensuite le dialogue à compléter.

### Compréhension de l'oral – la nonna-orca

La reprise du récit est précédée d'une consigne de repérage.

*"La nonna e la bambina hanno un problema. Vediamo che soluzione trova la nonna."*

– Repérage de la solution (récit 1).

Récit de la suite jusqu'à *la nonna cala una corda* (mime ou dessin) et tira su la bambina, puis, mise en commun et validation.

– *L'orca* (récit 2)

Le professeur raconte la suite jusqu'à "*la nonna non c'è! C'è...*". Il fait une pause pour que les élèves suggèrent l'identité de l'intrus en puisant dans leurs acquis (*il lupo, il lupo mannaro, la strega, un mostro...*) et leur connaissance des contes ; il leur fournit les termes nécessaires le cas échéant : *un vampiro, un drago, l'orco...*

Les hypothèses sont ensuite vérifiées. "*E ora sentiamo chi c'è nel letto: ... c'è l'orca* (le professeur peut ici proposer une image d'ogresse). *Cos'ha fatto con la nonna? Vediamo.*" Dans la suite du récit, les mots obstacles sont éclairés par l'image ou l'objet – des éléments de dinette ou des images pour *il pentolino, la padella, i fagiolotti, le frittelle* (termes acquis au cycle 3 pour certains), par le geste (*i denti le orecchie*, en principe acquis au cycle 3). Pour vérifier la compréhension, on demande : "*Che cosa resta della nonna?*"

– Le dialogue *bambina/orca* (récit 3).

L'objectif visé est de parvenir à la reconstitution du dialogue par les élèves.

- Écoute 1 : une moitié de la classe repère ce que dit *la bambina*, l'autre *l'orca*. On met en commun les répliques repérées. les élèves auront sans doute noté les éléments acquis au cycle 3 (*vieni a letto, ho fame, voglio mangiare, mangia le frittelle...*). On remet ces éléments dans l'ordre pour constituer un dialogue que les deux moitiés de classe interprètent. Cette première appropriation va favoriser les repérages qui suivront.
- Écoute 2 : il s'agit de repérer les éléments-clés des trois premières répliques (*ora è tardi, vieni a letto, prima voglio mangiare*).
- Écoute 3 : "*Ascoltate e trovate cosa propone da mangiare l'orca e cosa risponde la bambina.*" On veille à la restitution exacte de la séquence « *Mangia i fagiolotti* » qui fonctionne comme un *scioglilingua* et permet un entraînement à la prononciation d'un son spécifique de l'italien : /dʒ/

### Entraînement à l'interaction

Dramatisation : *recitare come a teatro*

Le professeur raconte, les élèves reprennent les parties dialoguées.

Vers la trace écrite

Dans leur cahier, les élèves collent le dessin correspondant au passage, qu'ils légendent avec les mots *i denti, le orecchie, la padella, il pentolino*.

En binômes, ils recomposent ensuite au brouillon le dialogue simplifié, les mots *fagioletti, frittelle* figurant au tableau :

— Nonna, la mamma vuole il setaccio.  
 — Ora è tardi. .... a .....  
 — Nonna ..... , prima .....  
 .....  
 — .....  
 — Nonna, ..... troppo .....  
 — Allora .....  
 — Nonna, .....  
 — Allora .....

L'activité s'achève sur une mise en commun des résultats et une validation collective.

Vers le jeu de rôles : de la restitution à la création. On commence par mettre en place collectivement les moyens langagiers nécessaires. On reprend tout ce que *l'orca* pourrait proposer pour tenter *la bambina* : le vocabulaire des aliments connus est réactivé. C'est l'occasion d'un rebrassage des acquis du cycle 3. L'enseignant fait en sorte d'avoir des masculins et féminins, singuliers et pluriels : *il panettone, i cioccolatini, il gelato, le lasagne, i biscotti, il cioccolato, la carne, la bistecca, la pizza, gli spaghetti, il tiramisù, la mela, la banana...*

Il propose ensuite une série d'adjectifs : *dolce, salato, amaro, caldo, freddo, cotto, crudo, duro, morbido*.

On procède collectivement au classement des aliments : *il panettone è dolce...*

Pour entraîner les élèves à accorder les adjectifs, on met en place un jeu *botta/risposta* en équipe. Un élève propose un aliment, un élève de l'équipe adverse doit proposer dans la foulée un adjectif qui convient, pertinent et convenablement accordé :

- *il panettone : cotto/dolce/morbido ;*
- *il gelato : freddo/dolce ;*
- *l'insalata : cruda/salata/amara ;*
- *il cioccolato : freddo/caldo/dolce/amaro/duro ;*
- *le lasagne : cotte/fredde/calde/salate...*

Joker : un élève de la même équipe peut corriger en cas d'erreur. En cas d'erreur non corrigée, l'équipe perd un point.

### Travail à effectuer à la maison

*Immagina, inventa...*

Le professeur demande aux élèves de créer un mini-dialogue, *il dialogo dell'orca con la bambina capricciosa*, imitant la trame de celui du conte. Les élèves disposent d'une série de noms d'aliments ainsi que de la liste des adjectifs *dolce, salato, amaro, caldo, freddo, cotto, duro*.

Ils doivent faire quatre autres propositions/refus.

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

*L'orca propone qualcosa da mangiare, la bambina non vuole mangiare e trova una scusa*  
 — Mangia le frittelle!  
 — Non posso, non sono cotte.  
 — Allora mangia il pane!  
 — Non posso, è troppo duro.  
 — Allora mangia.....  
 — Non posso....  
 — Allora.....  
 Continua tu!

## Séance 4 – *l'orca smascherata, de "Entra nel letto" à "mai avuta"*

### Vérification et remise en mémoire

Les dialogues sont relevés par le professeur. Celui-ci propose ensuite un entraînement à l'interaction.

Après un bref temps de préparation orale (cinq minutes) en binômes, quelques-uns viennent interpréter leur dialogue devant la classe.

### Compréhension de l'oral – *l'orca smascherata*

– Écoute 1.

On fait brièvement le point avant de reprendre le récit : "*Vi ricordate a che punto siamo?*" Et les élèves formulent des hypothèses : "*E ora cosa succede?*".

Le professeur reprend le récit, les élèves devant repérer : "*Cosa fa la bambina?*" Le mot repère *tocca* est récurrent et en principe connu. Le professeur éclaire le sens de *la mano* (acquis au cycle 3), *il petto, i fianchi*, en indiquant les parties du corps, pour la *coda* (acquis du cycle 3, voir la danza del serpente) ; il peut aussi proposer le dessin de *l'orca*.

– Écoutes 2 et 3 : vers la reconstitution du dialogue.

- Écoute 2 : repérage des questions.

L'écoute est précédée d'une consigne d'écoute ciblée : "*Ascoltate e trovate cosa dice la bambina quando tocca le mani? Il petto? I fianchi?*" Il est possible de diviser la classe en trois groupes, chacun se chargeant d'un repérage (phrase longue).

Chaque groupe restitue sa réplique, *peloso* est élucidé avec l'image de *l'orca*. Tous répètent ensuite les trois répliques ; c'est l'occasion d'un travail sur l'intonation interrogative et expressive :

- *Perché hai le mani così pelose, nonna?*
- *Perché hai il petto così peloso, nonna?*
- *Perché hai i fianchi così pelosi, nonna?*
- Écoute 3 : repérage des réponses.

La consigne d'écoute porte cette fois sur les réponses : "*Ascoltiamo ora come risponde l'orca, trovate cosa dice.*" Les mots *anelli, collane, cintura*

sont éclairés à l'aide d'images ou d'objets. On procède comme précédemment : restitution des répliques repérées, suivie d'une validation collective, puis de la répétition des répliques. On travaille ici l'accent d'intensité sur *tante...*, *tanti... stretta stretta*.

### Entraînement à l'interaction – *In scena!*

En classe, les élèves interprètent la scène en binômes en joignant le geste à la parole.

### Trace écrite

Les élèves complètent le dialogue accompagnant le dessin correspondant au passage. Les mots *fianchi* et *petto* sont déjà au tableau. Les élèves soulignent en rouge le mot qui sert à poser la question et le mot qui sert à donner la réponse : *Perché...? Perché.....*

<p><b>Consigne : Completa il dialogo</b></p> <p>— <i>Perché hai ..... così ..... nonna?</i></p> <p>— <i>Perché porto tanti anelli.</i></p> <p>— ..... <i>così ..... , nonna?</i></p> <p>— <i>Perché porto tante collane.</i></p> <p>— ..... <i>così ..... , nonna?</i></p> <p>— <i>Perché porto la cintura stretta stretta.</i></p>
---

### Travail à la maison

Les élèves doivent rédiger une brève présentation de *l'orca*. Voici un énoncé possible : *L'orca è brutta. Ha la coda, ha le mani pelose, il petto peloso e i fianchi pelosi. Mangia i bambini. È cattiva.*

## Séance 5 – de “*Allora dice*” jusqu’à la fin du texte

### Remise en mémoire et formulations d'hypothèses

On fait le point collectivement et les élèves proposent des développements possibles : “*E adesso cosa succede?*” ; *l'orca mangia la bambina, la bambina parte, arriva qualcuno...*  
*Vediamo :...*

### Entraînement à la compréhension de l'oral

#### Récit 1 : de “*Nonna non posso*” à “*scappa via*”

Les mots obstacles sont éclairés par le geste ou l'image.

– Écoute 1.

Le professeur demande aux élèves de vérifier les hypothèses : “*Ascoltate e trovate cosa succede.*” Il accueille les apports des élèves : *la bambina vuole fare la pipì, parte, l'orca non mangia la bambina, la bambina prende una capra...* qu'il reformule en tant que de besoin.

– Écoute 2.

Les élèves repèrent les répliques du dialogue : “*E ora sentiamo cosa dice la bambina e cosa dice l'orca?*” Un groupe d'élèves repère les répliques de *la bambina*, l'autre celles de *l'orca*. La mise en commun et la validation des répliques sont suivies de l'appropriation du dialogue simplifié :

— *Nonna, mi scappa la pipì!*

— *Va' nella stalla.*

— *Hai finito?*

— *Aspetta un momentino... Ecco, ho finito!*

— *Orca pello/sa, Orca pello/sa!*

#### Récit 2 : de *L'orca tira tira...* jusqu'à la fin

– Écoute 1 : “*Ascoltate e trovate quali personaggi ritroviamo?*” (*La porta Rastrello e il fiume Giordano.*)

– Écoute 2 : vers la reconstitution du dialogue.

On procède comme précédemment pour le repérage des répliques des personnages et leur appropriation.

### Entraînement à l'expression orale en interaction

– *In scena!*

Le professeur raconte le passage et les élèves réinvestissent les phrases repérées. Ils choisissent ensuite un rôle (*orca, bambina, porta Rastrello* ou *Fiume Giordano*) et jouent le passage en groupes de quatre.

– Trace écrite.

Le dessin correspondant au passage est distribué aux élèves. Le dialogue (simplifié) reconstitué en commun, est inscrit au tableau et recopié. Les élèves repèrent et soulignent en rouge les interdictions : *non far passare la bambina.*

■ **Stratégie** : l'élève saura recopier pour mémoriser.

### Travail à effectuer à la maison

– Réfléchir à un titre pour le conte.

– Présenter “*la bambina*” en quelques lignes.

Énoncés possibles :

*La bambina è piccola. È gentile e intelligente. Ha una nonna.*

*La bambina è piccola. È gentile (perché) dà le ciambelle al fiume e dà il pan con l'olio alla porta. È intelligente (furba) (perché trova una soluzione).*

*La bambina è piccola/non è alta. È gentile/buona (perché) dà le ciambelle al fiume e dà il pan con l'olio alla porta. È intelligente (furba) (perché capisce che nel letto c'è l'orca, non la nonna, perché trova una soluzione). Non ha paura (del fiume, dell'orca cattiva).*

## Séance 6 – travail sur l'ensemble du conte

### Vérification du travail fait à la maison.

Les éléments proposés pour la présentation de *la bambina* sont mis en commun. L'enseignant introduit en situation les adjectifs *generosa* et *coraggiosa*. La synthèse des énoncés est recopiée.

### Vérification de la compréhension de l'écrit

Les élèves doivent reconstituer (cahiers fermés) le texte du conte à partir d'une version fractionnée, présentée dans le désordre. On travaille ici sur la cohérence du texte (compétence discursive). Le professeur passe dans les rangs pour observer (évaluation formative) et aider. Les élèves confrontent leur agencement avec celui de leur voisin.

Après validation collective, les élèves collent le texte final dans leur cahier.

Pour conclure cette phase, on confronte les propositions de titre. Les élèves justifient leurs propositions (réemploi de *perché*). On accepte les titres dès lors qu'ils sont pertinents. Par exemple, *la bambina e l'orca*, *l'orca e la bambina*, *la bambina furba*. L'enseignant donne pour finir le titre du conte.

### Travail sur la cohésion

Les élèves doivent ensuite compléter une version simplifiée du conte avec les connecteurs appropriés : *La bambina va a trovare la nonna. Si prepara il panierino ..... parte. Arriva al fiume Giordano. ...., arriva alla porta Rastrello. .... arriva alla casa della nonna ..... la porta è chiusa. .... la nonna cala una corda ..... la tira su dalla finestra. La bambina entra ..... non vede che c'è l'orca, non la nonna. Non vuole andare a letto. .... vuole mangiare ..... ha fame. Alla fine la bambina scappa via. .... l'orca vuole passare, il fiume non abbassa le sue acque e l'orca è trascinata via.*

### Réflexion sur la langue

Cette phase du cours est conduite en français. Les élèves repèrent dans les parties dialoguées les ordres et les interdictions et les soulignent en rouge dans le texte.

Ils les classent en deux colonnes : ordres/interdictions ; la forme affirmative et la forme négative sont ainsi mises en évidence. On s'intéresse à la forme négative ; les élèves recherchent quelques exemples de consignes du même type entendues en classe : *non aprire il libro*, *non chiacchierare*... Le professeur demande : « Quelle forme y reconnaît-on ? » L'infinif. *L'orca* a dit « *mangia i fagioletti* », « *mangia le frittelle* », « *entra* », « *aspetta* ». Quels conseils donnerait

la grand-mère à sa petite-fille ? *Non mangiare i fagioletti, non mangiare le frittelle*... Les exemples sont inscrits dans les cahiers.

### Interaction – dramatisation du conte

Les cahiers sont fermés. Des groupes se forment dans la classe : ils se répartissent les différents dialogues ; chaque élève joue un rôle. Les groupes se succèdent : ils jouent les dialogues dans l'ordre du récit, en joignant le geste à la parole.

### Évaluation

Le professeur va évaluer les deux activités langagières dominantes de la séquence.

– La compréhension de l'oral

Le professeur propose une version modifiée du conte, les élèves lèvent la main pour signaler la modification et rectifier. On fait en sorte d'introduire suffisamment de modifications pour permettre à tous les élèves de se manifester.

– L'expression orale en interaction : les élèves tirent au sort l'une des scènes puis la jouent.

## Séquence 2 – élaboration de l'affiche d'un spectacle

Les supports retenus pour ce travail sont des documents authentiques : deux affiches conçues par des élèves de *scuola media* afin d'annoncer un spectacle sur les contes qu'ils ont mis en scène avec l'aide de leurs professeurs (voir documents 3 et 4, p. 36). L'exploration des deux affiches va aider les élèves à identifier les rubriques et les éléments qu'ils feront figurer sur leur propre affiche. Elle va donner lieu au rebrassage du lexique des contes entrepris à la séquence précédente, à la réactivation des couleurs, ainsi qu'à celle de l'expression *c'è/ci sono* entrevue dans le conte.

Les élèves devront justifier le choix des rubriques et des illustrations concernant *La bambina e l'orca* ; pour ce faire, ils seront amenés à réfléchir aux composantes du conte et à réemployer le connecteur *perché*.

#### Tâches :

- élaboration de l'affiche annonçant le spectacle (décider de la forme et des composantes de l'affiche puis la réaliser à la maison ou en arts plastiques) ;
- rédaction d'invitations individuelles (rédiger une invitation à l'attention des élèves de CM2).

#### Activités langagières :

Dominantes : expression orale et compréhension de l'écrit.

– Expression orale en continu :

- savoir faire une annonce brève pour présenter le spectacle à partir de l'affiche (rebrassage) ;
- décrire et présenter un personnage figurant sur l'affiche (*Indovina indovinello, chi è?*) ;
- formuler une hypothèse à propos du contenu du spectacle (*forse è una favola, fiaba, una storia...*) ;

- comparer (*anche...invece...in più...manca...*).
- **Interaction orale :**
- demander et donner des renseignements : l'identité et les caractéristiques d'une personne (*Chi è ? È...*, d'un objet : *è una locandina*) ; les horaires, date, lieu (*Quando? A che ora? Dove?*) ;
- savoir formuler une proposition, y répondre, accepter/refuser, justifier (rebrassage et enrichissement). Par exemple, le dialogue d'invitation au spectacle (*Vuoi venire a vedere...sì volentieri, grazie/Mi dispiace, non posso...perché...*).
- **Compréhension de l'écrit :**
- trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents simples courants, en l'occurrence une affiche – *locandina* – présentant un spectacle, *Favolescion* (les titres, horaires, lieu, personnages, auteurs, interprètes) ;
- comprendre quelques formules ou expressions caractéristiques courantes de textes informatifs, *Locandina* et page d'accueil d'un site (*Home page di filastrocche.it*) ;
- comprendre ce qui est écrit pour réaliser une tâche et les instructions pour écrire une invitation (*personalizza il tuo biglietto, scegli...*).
- **Expression écrite :**
- compléter une fiche de renseignements simple (la fiche descriptive d'un spectacle) ;
- écrire un énoncé simple et bref (une correspondance, une invitation).

#### Compétence communicative langagière

- **Compétence linguistique :**
- phonologie : les accents toniques (la distinction *parole piane/sdrucchiole*) ;
- lexicale : les personnages des contes (rebrassage), les activités, les couleurs, la musique, les TIC ;
- grammaire : *c'è/ci sono* ; l'impératif et la forme affirmative de la 2<sup>e</sup> personne du singulier, et de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel ; l'accord des adjectifs ; les indicateurs spatiaux (*davanti, dietro, a destra, a sinistra...*).
- **Compétence socio-linguistique :**
- savoir reconnaître les noms et prénoms ;
- savoir reconnaître les titres professionnels et les abréviations correspondantes (*prof.ssa Marelli, Prof. Mugnai*) ;
- pouvoir formuler une invitation en ayant recours au mode d'adresse approprié.
- **Compétence pragmatique :** combiner et enchaîner les éléments pour construire une description, comparer deux éléments (deux affiches) et formuler une invitation.

#### Compétence culturelle et interculturelle

- **Compétence culturelle :**
- concernant les contes : connaître les héros de contes italiens (*il lupo, Cappuccetto rosso, Pinocchio, Biancaneve, Cenerentola, il principe azzurro...*) et les formules rituelles (*C'era una volta*) ;
- concernant le quotidien d'un jeune italien : avoir une connaissance des lieux (*la scuola media, l'oratorio*) et des divertissements (site pour enfants, *filastrocche.it*, le théâtre, la musique).
- **Compétence interculturelle :** les différences entre les écoles française et italienne.

#### Dimension interdisciplinaire

- **Éducation à l'image**
- **Arts plastiques :** réaliser la partie iconographique de l'affiche.

#### Supports :

- deux affiches, *locandina*, présentant un spectacle sur les contes, *Favolescion* (documents 3 et 4, p. 36).
- la rubrique *Creiamo*, site [www.filastrocche.it](http://www.filastrocche.it)

## Séance 1 – Exploration de l'affiche 1

### Mise en projet

Le professeur commence par demander : “*Come facciamo per annunciare lo spettacolo?*” Puis il accueille les propositions des élèves, reformulées en

tant que de besoin. “*Possiamo guardare come ha fatto una classe italiana*” : ce faisant, il présente l'affiche 1 au rétroprojecteur et demande : *che documento ha preparato?* Il introduit ensuite le terme *locandina*.

## Compréhension de l'écrit

La tâche demandée aux élèves est la recherche d'informations.

Après leur avoir donné une consigne de repérage – *Guardate e trovate tutte le informazioni che ci dà la locandina* –, l'enseignant laisse aux élèves un temps d'observation silencieuse. Ils peuvent s'appuyer sur la connaissance qu'ils ont acquise de ce type de document en français, leurs acquis langagiers (*c'era una volta, favola...*), la date, manipulée au quotidien) ; l'identification du sens des éléments inconnus va être l'occasion de développer des stratégies : s'appuyer sur les ressemblances avec le français (*gratuito*, pas forcément reconnu à l'oral, redevient transparent à l'écrit) et inférer le sens d'un mot inconnu en s'appuyant sur le contexte (voir *ingresso*).

■ **Stratégie** : l'élève aura pris l'habitude d'inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il connaît.

## Entraînement à l'expression orale en continu

Les élèves ont ici pour tâche de présenter les informations repérées.

– Mise en commun.

Avant de passer à la mise en commun, le professeur donnera lecture de la partie textuelle afin de fournir un modèle sonore aux élèves.

Les élèves vont sans doute reprendre à l'identique les éléments figurant sur l'affiche ; le professeur introduit le nom des rubriques correspondantes, inscrites au fur et à mesure au tableau : *data, ora, luogo* (on élucide chemin faisant le mot *oratorio*), *cosa presenta lo spettacolo ? Una favola*.

– Trace écrite

Les élèves complètent individuellement au crayon la fiche ci-dessous. À ce stade, il s'agit de recopier sans erreur les éléments pertinents figurant sur l'affiche présentée au rétroprojecteur.

■ **Stratégie** : l'élève aura pris l'habitude de recopier pour mémoriser.

<i>Titolo dello spettacolo</i> : .....
<i>Tipo di spettacolo</i> : .....
<i>Data</i> : .....
<i>Ora</i> : .....
<i>Luogo</i> : .....
<i>Prezzo del biglietto</i> : .....

On procède ensuite collectivement à la correction des réponses. Pour le titre *Favolescion*, peu visible sur cette affiche, on accepte les suggestions des élèves dès lors qu'elles sont plausibles : *Uno spettacolo da favola, c'era una volta...*

– Pause structurante.

À partir de la fiche complétée, on élabore oralement collectivement une annonce de présentation. Les

élèves s'entraînent ensuite en binôme à présenter le spectacle en enchaînant les informations : *è ...si svolge...* Le professeur circule pour observer et aider.

## Expression orale en interaction – inviter un camarade au spectacle

– Mise en place des moyens langagiers nécessaires. Les élèves disposent déjà des éléments relatifs aux informations. Ils vont travailler sur les questions : quelles questions pourrait poser un client pour se renseigner ? (*Che tipo di spettacolo è? Quando si svolge? Dove? Dov'è l'oratorio? Quanto costa il biglietto?...*) Si l'on veut inviter un camarade, comment le lui proposer ? Comment accepter/refuser poliment ? C'est l'occasion de réactiver les acquis du cycle 3 : *Vuoi venire con me a... Sì grazie, Mi dispiace, non posso, sabato non posso...* Il s'agit aussi d'essayer d'étoffer l'expression de l'acceptation et des remerciements (*Sì grazie, mi piace il teatro, mi piacciono le favole...*), d'imaginer les motifs de refus possibles en s'appuyant sur les informations dont on dispose ; ce faisant, on amène les élèves à réemployer des éléments puisés dans *La bambina e l'orca : non posso, lo spettacolo è troppo tardi, l'oratorio è troppo lontano...*

Les éléments sont inscrits au fur et à mesure au tableau de façon ordonnée : les élèves pourront s'y reporter si nécessaire au cours de la phase suivante.

■ **Stratégie** : l'élève aura pris l'habitude de recourir à différents types de questions.

– Dialogue en binômes.

Un élève invite, l'autre se renseigne et accepte ou refuse. Le professeur circule afin d'observer et d'aider.

## Travail à la maison

La consigne donnée à la fin de la séance est de s'entraîner à présenter le spectacle à partir de la fiche.

## Séance 2 – travail sur les personnages à partir de l'image

■ **Tâche** : identifier les personnages (dans le cadre d'un entraînement à la prise de parole en continu).

## Vérification du travail à la maison

Quelques élèves présentent le spectacle, les autres élèves ont chacun une tâche : les uns écoutent pour vérifier si tous les éléments y sont, d'autres repèrent les erreurs de langue éventuelles, les autres s'attachent à la fluidité du discours.

Cette participation à l'évaluation aide les élèves à prendre conscience des facteurs intervenant dans la prise de parole et, du même coup, contribue à améliorer leur propre performance. Le professeur veillera à ce qu'elle s'effectue dans un esprit constructif.

### Entraînement à la prise de parole en continu

Le professeur projette un agrandissement de la partie iconographique de l'affiche.

Après un temps d'observation, les élèves sont invités à formuler les remarques que leur inspire la partie iconographique et à indiquer les informations qu'elle apporte sur le spectacle. L'enseignant accueille leurs contributions : *ci sono tanti personaggi, ci sono diciotto personaggi, c'è Pinocchio, Cappuccetto rosso...* Il donne le nom italien des personnages reconnus par les élèves. On situe les personnages : *Pinocchio? Non lo vedo... Dov'è? A destra o a sinistra, davanti o dietro? In centro?* Le nombre élevé de personnages, les caractéristiques du dessin, par endroits un peu flou, motivent la localisation des personnages. Le professeur prend soin la première fois de vérifier que les termes nécessaires sont connus ; sinon, il prend le temps de les faire mémoriser en s'aidant du geste. Quand on le peut, on justifie (rebrassage) l'identification : *"Come si vede che è Cappuccetto rosso, Pinocchio, il re... Si vede perché ha un vestito rosso, perché ha il naso lungo, si vede perché ha la corona..."*

Lorsque l'identité est incertaine, on formule des hypothèses : *"C'è una donna vestita di azzurro, vicino a Cappuccetto rosso, forse è una fata, la fata turchina, forse è una principessa..."* (Rebrassage du vocabulaire des couleurs et des vêtements connus.)

### Pause structurante et trace écrite

On récapitule les informations : *Ci sono 18 personaggi... c'è Pinocchio, c'è...*

Les élèves inscrivent les noms des personnages sur la photocopie qui leur a été distribuée et recopient l'énoncé récapitulatif consigné au tableau.

Pour finir, on demande aux élèves de justifier le titre : *"Possiamo capire perché si chiama uno spettacolo da favola?"*

### Rebrassage des adverbes et des prépositions de lieux

Le professeur propose un jeu *verofalso* afin de rebrasser adverbes et prépositions de lieu :

– *"Attenti che ora facciamo un gioco : davanti al re c'è la regina, vero o falso?"*

– *"Fra Biancaneve e la regina c'è Cappuccetto rosso, vero o falso?"*

Les élèves prennent la suite.

### Travail à la maison

Les élèves choisissent un personnage et préparent une devinette. Ils l'écrivent mais devront la lire sans lire leur texte : *ha un vestito giallo e blu, è in centro, chi è?*

■ **Stratégie** : l'élève aura pris l'habitude de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

## Séance 3 – exploration de l'affiche 2

Au début de la séance, le professeur vérifie le travail fait à la maison : les élèves proposent leurs devinettes à la classe, c'est l'occasion d'un entraînement à la prise de parole en continu.

On découvre ensuite la deuxième affiche en deux temps, afin de créer une attente.

### Phase 1

La partie supérieure de l'affiche est présentée au rétroprojecteur. Les élèves doivent retrouver les éléments communs et les différences avec la précédente : *i punti in comune e le differenze.*

– *Punti in comune : è una locandina, presenta uno spettacolo da favola, ci sono dei personaggi delle favole, c'è Pinocchio...*

– *Differenze : c'è il nome di una scuola, la città è differente, lo spettacolo è una commedia musicale in due atti, ci sono dei nomi...* À cette occasion, on introduit en situation le mot *autore* qu'on fait réemployer : *"Massimiliano Pace ha scritto le musiche, è l'autore delle musiche. Chi è l'autore della commedia?"*

On approfondit : *"Che scuola è? La scuola media Papini."* Si le sujet n'a pas encore été abordé, c'est l'occasion d'un bref apport civilisationnel en situation : *"In Italia, c'è la scuola materna, la scuola elementare, la scuola media e il liceo. A che scuola corrisponde in Francia la scuola media?"*

*"Quanti anni ci sono al collège?... In Italia invece la scuola media dura tre anni: la prima media, la seconda media, la terza media. A che classi del collège corrispondono?... La prima media corrisponde alla 6<sup>e</sup>..."*

*"Allora quanti anni hanno i ragazzi che fanno lo spettacolo?"*

### Pause structurante et trace écrite

À partir des éléments précédemment dégagés, inscrits au tableau au fur et à mesure – la gestion ordonnée du tableau est ici stratégique –, on construit avec les élèves un énoncé récapitulatif en intégrant quelques éléments servant à comparer, introduits par le professeur :

*"Anche questo documento è una locandina. Anche questa presenta... Ma in più c'è... Invece mancano la data, il luogo e l'ora dello spettacolo..."*

L'énoncé est recopié dans les cahiers. Les connecteurs sont soulignés.

### Phase 2

On va à présent, à partir du reste de l'affiche, découvrir les informations manquantes et vérifier les hypothèses formulées à propos des personnages.

Comme précédemment, après un temps d'exploration silencieuse, le professeur donne lecture du texte afin de fournir un modèle sonore pour les éléments inconnus *interpreti, Cenerentola...*

– Entraînement à la prise de parole en continu.  
On procède à la mise en commun des éléments repérés :

- les informations manquantes : *il giorno, la data, l'ora* ;
- les éléments nouveaux : *lista dei personaggi, gli interpreti, regia...*

L'ensemble des informations est récapitulé. On propose ensuite un travail sur les contes à partir de la liste des personnages : *Allora, quanti sono? Chi sono?* Le professeur demande aux élèves de les associer : qui va avec qui ? *Cerchiamo di formare delle famiglie, dei gruppi? Quante favole ci sono? Chi resta fuori?*

Le professeur demande comme précédemment aux élèves de récapituler.

– Entraînement à la discrimination auditive.

Ce travail est conduit sans l'affiche. Les élèves vont écouter et classer quelques-uns des prénoms des interprètes et des noms des personnages selon leur « rythme », donné par la place de l'accent tonique. Ils doivent compléter une grille où chacun des deux schémas sonores retenus est représenté par un mot-repère connu, par exemple :

FRAN[CES]CO	MAS[SIMO]
.....	.....

On fait entendre une première fois la série *Luciano, Alice, Matteo, Davide, Roberta, Debora Biancaneve, Cenerentola...*, puis une deuxième fois : *numero uno Luciano, numero due Alice...* Les élèves inscrivent dans la grille le chiffre correspondant au prénom entendu.

Les prénoms seront inscrits lors de la correction dans la colonne qui convient.

On peut conjuguer discrimination auditive et rebrassage lexical en proposant ce type de travail en fin de séquence, les items étant alors puisés dans le vocabulaire abordé au cours de la séquence concernée.

– Découverte de la dimension sociolinguistique.

Les élèves observent l'ensemble des noms propres figurant sur le document : combien d'élèves participent au spectacle ? Qui sont les autres ? (*Sono professori.*) Quel est l'indice qui nous permet de les identifier ? Le nom des professeurs serait-il signalé de la même façon sur une affiche française ?

### Travail à la maison

*Lo spettacolo è una commedia musicale* : le professeur demande aux élèves de relever tous les éléments se rapportant à la musique.

## Séance 4

### Vérification et travail sur le vocabulaire

La séance commence par une mise en commun des relevés établis par les élèves. On obtient un début de

champ lexical : *le musiche, la commedia musicale, i musicisti, la tastiera...* Le professeur, pour plus de précision, introduit *lo strumento musicale* (réemploi à partir des instruments cités). Il réactive ou introduit le verbe *suonare*, réemployé par les élèves *io suono la chitarra... A lezione di musica suoniamo il flauto...* Il introduit le nom des instruments dont jouent les élèves. *Quanti musicisti ci sono ?...* Pour finir, l'enseignant introduit le singulier *musicista* : *la professoressa Marelli è una musicista anche il professore Mugnai è un musicista*. On engage alors une réflexion sur la langue à partir du vocabulaire, portant plus particulièrement sur les mots en *-ista*. Les élèves observent les énoncés inscrits au tableau. Que remarquent-ils ? *Musicista* peut être masculin ou féminin. Quel est l'indice qui permet de déterminer le genre ? Que se passe-t-il au pluriel ? On a un exemple dans le texte : *i musicisti: il musicista → i musicisti*. Le féminin fonctionne normalement : les élèves donnent le pluriel de *la musicista, le musiciste*. On revient au singulier *musicista*. Sur ce modèle, on peut créer des mots désignant ceux qui jouent d'un instrument particulier. On va les retrouver :

– *la batteria : il batterista/la batterista* ;

– *Il piano : .....*

– *Il violino : .....*

– *Il basso : .....*

– *La chitarra : .....*

Les exemples sont recopiés.

### Expression orale en continu et en interaction

■ **Tâche** : proposer et choisir les rubriques de l'affiche du spectacle sur *La bambina e l'orca* et leur contenu ; justifier les choix effectués.

Il s'agit à présent de réaliser l'affiche pour annoncer le spectacle présenté par la classe. Les rubriques et les informations figurant sur les deux affiches étudiées sont récapitulées. Quelles rubriques et quelles informations retenir pour présenter *La bambina e l'orca* : *“Quali rubriche scegliamo per La bambina e l'orca ? Cosa scriviamo ?”*

On aboutit à une fiche du type suivant :

Spettacolo La Bambina e l'orca
Titolo dello spettacolo : <i>La bambina e l'orca</i>
Tipo di spettacolo : <i>Favola</i>
Personaggi : <i>La mamma, la bambina...</i>
Interpreti : <i>i ragazzi della classe...</i>
Data : <i>mercoledì....</i>
Ora : <i>14.30</i>
Luogo : <i>Collège....</i>
Prezzo del biglietto : <i>ingresso gratuito</i>

Il reste encore à rédiger l'annonce qui figurera en haut de l'affiche, à déterminer les composantes de la partie iconographique (*Cosa scriviamo in alto per*

annunciare lo spettacolo, disegniamo...), ainsi que la mise en page.

Les élèves sont invités à s'inspirer de l'annonce qui figure en tête de l'affiche qu'on vient d'explorer en évitant l'erreur qu'elle comporte et qu'ils doivent repérer. L'organisation de l'affiche permet de rebrasser les éléments servant à localiser le spectacle. Les élèves peuvent s'appuyer sur les mots inscrits au tableau *In alto, sopra, sotto, accanto*. Le travail est conduit en groupes afin de bien mutualiser les idées de tous.

Un rapporteur présente ensuite les propositions de son groupe à la classe – le fait de parler au nom du groupe et de la classe permet de s'entraîner à utiliser la 1<sup>re</sup> personne du pluriel – en expliquant autant que possible les choix opérés (réactivation de *perché* manipulé lors de la séquence précédente). Les autres élèves peuvent poser des questions, demander des précisions. Au terme de la mise en commun la classe choisit une ou plusieurs solutions jugées les plus pertinentes.

**Exemple d'énoncé possible**

*La classe 6<sup>o</sup>3 della scuola media A. Frank presenta La bambina e l'orca, una favola italiana, mercoledì 5 dicembre, ore 14.30, presso l'aula magna della palestra sala spettacoli, ingresso gratuito. Facciamo un disegno, un collage, ritagliamo....*

**Prolongements**

– Trace écrite.

Les élèves reproduisent dans leur cahier le ou l'un des projets d'affiche retenus.

– Travail à la maison.

Le professeur demande aux élèves de réaliser l'affiche. Elle peut être aussi réalisée en cours d'arts plastiques avec le concours du professeur. Les élèves doivent en outre compléter le tableau suivant, portant sur les pluriels particuliers (rebrassage des pluriels en ca-che).

Tableau des pluriels particuliers	
Singulier	Pluriel
.....	<i>I musicisti</i>
.....	<i>Le musiciste</i>
<i>La pianista</i>	.....
<i>Il violinista</i>	.....
.....	<i>Le musiche</i>
<i>L'orca</i>	.....
<i>La chitarra acustica</i>	.....
<i>La chitarra elettrica</i>	.....

**Séance 5 – Après l'affiche, l'invitation**

■ **Tâche** : écrire les invitations individuelles destinées aux élèves de la classe de CM2 en utilisant la rubrique *Creiamo* du site [www.filastrocche.it](http://www.filastrocche.it).

**Mise en projet**

Le professeur sollicite les élèves : *“Ora dobbiamo invitare i ragazzi della scuola. Come facciamo?”*

Il accueille leurs propositions : *telefoniamo, scriviamo...*

On s'accorde sur la rédaction d'un carton d'invitation : *“Allora scriviamo i biglietti d'invito.”*

On va utiliser la rubrique *inviti* du site [filastrocche.it](http://www.filastrocche.it) pour rédiger des invitations illustrées. Chaque élève prend en charge une invitation ou plusieurs en fonction du nombre d'élèves à inviter.

**Compréhension de l'écrit**

À partir de la page d'accueil du site, les élèves vont opérer une série de choix pour retenir la rubrique appropriée *creiamo* puis pour parvenir à la rubrique *inviti* ; c'est pour eux l'occasion de s'entraîner à développer les stratégies d'inférence et de repérage de mots-clés (*data, ora, luogo...*), ainsi qu'à comprendre des consignes (impératifs de la 2<sup>e</sup> personne du singulier), en l'occurrence, les instructions permettant de progresser dans la composition (choix d'une illustration) et la rédaction de la formule d'invitation.

**Expression écrite**

Les élèves vont renseigner les rubriques (*nome, ora, data, messaggio...*) et rédiger une formule d'invitation. Les deux formules déjà prêtes à l'emploi – *ti invita alla sua festa di compleanno, alla sua festa* – ne convenant pas à la circonstance, il faut en élaborer une et l'inscrire dans l'espace prévu. Une fois imprimées, les invitations sont envoyées.



© Cecilia Mistralli

Per: Matthieu

Marie  
*ti invita allo spettacolo in italiano*

*il giorno  
alle ore  
dove*

mercoledì 4 dicembre  
14.30  
scuola media "A. Frank"

☎ 01 48 66 11 00

Cette tâche est aussi l'occasion d'un entraînement modeste à la navigation dans un site ainsi qu'à l'utilisation de l'ordinateur, entraînements contribuant à l'appropriation de savoir-faire relevant du B2i niveau 2.

On peut aussi mettre à profit cette tâche pour entraîner les élèves à insérer d'autres images puisées dans une banque d'images et à rédiger d'autres textes plus personnels (voir site CNDP). On les prépare ainsi à valider l'item du B2i suivant :

L'élève sera capable d'organiser dans un même document, pour une communication efficace, texte, tableaux, images issues d'une bibliothèque existante ou d'un autre logiciel.

## Séance 6 – évaluation

Le professeur proposera ici comme support une affiche différente, présentant un spectacle.

### Évaluation de la compréhension de l'écrit

Les élèves complètent une fiche de renseignements concernant le spectacle présenté par l'affiche.

### Évaluation de l'expression écrite

Ils complètent un formulaire d'invitation à ce même spectacle à l'intention d'un camarade.

## Évaluation de la prise de parole en continu

En salle multimédia – de préférence – ou à la maison sur cassette audio, ils présentent brièvement le spectacle sous forme d'annonce : *oggi vi presento un nuovo spettacolo...*

## Séquence 3 – découverte de la recette des ciambella

Le support retenu est un document authentique : une publicité pour une marque de levure comportant la recette des *ciambelle*, les gâteaux qu'emporte l'héroïne de *La bambina e l'orca*. Elle se prête à une découverte progressive. La partie iconographique permet de contextualiser la recette et de formuler des hypothèses.

L'exploration de la recette va donner lieu à un entraînement à la compréhension de l'écrit, au rebrassage et à l'enrichissement du lexique des aliments, ainsi qu'au réemploi de l'expression *c'è/ci sono* entrevue dans le conte.

**Tâches :** comprendre et s'approprier la recette afin d'être en mesure de réaliser *le ciambelle* à l'intention des élèves invités (les *ciambelle* seront confectionnées dans la cuisine du collègue).

**Produit :** les *ciambelle*.

### Activités langagières

#### Dominantes : compréhension de l'écrit et expression orale

##### – Compréhension de l'écrit :

- comprendre quelques formules ou expressions caractéristiques courantes de textes informatifs, ici une recette : *ingredienti, quantità (... grammi, un pizzico, una bustina...), utensili*, verbes d'action (*mescolare, aggiungere...*) ;
- trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents simples courants en l'occurrence une recette (ingrédients, quantités, actions) ;
- comprendre ce qui est écrit pour réaliser une tâche (les instructions permettant de réaliser la recette).

- Expression orale en continu : indiquer une recette à un ami.
- Expression écrite : compléter une fiche de renseignements simple (*lista degli ingredienti, degli utensili*).

#### Compétence communicative langagière

- Compétence linguistique :
  - lexique : vocabulaire de la cuisine (les aliments, les quantités, les ustensiles, verbes du domaine culinaire) ;
  - grammaire : Rebrassage de *c'è/ci sono*, appropriation de *ci vuole/ci vogliono* ;
  - réflexion sur la langue : l'impératif (la manipulation des formes affirmatives de la 2<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, puis formalisation) ; fonctionnement de l'expression *ci vuole/ci vogliono*.
- Compétence socio-linguistique : découverte du proverbe “*Non tutte le ciambelle riescono col buco.*”
- Compétence pragmatique : savoir organiser un texte sous forme de recette

#### Compétence culturelle et interculturelle

- Compétence culturelle
  - découvrir une recette traditionnelle, celle des *ciambelle* ;
  - connaître les fêtes, en particulier *il carnevale*.
- Compétence interculturelle : rechercher des recettes équivalentes en français, celle des crêpes par exemple.

Dimension interdisciplinaire : donner des notions d'éducation alimentaire

Supports : une publicité, *Ciambelline di carnevale*, voir document 5, p. 37.

## Séance 1 – organiser le goûter

### Mise en projet

Les affiches sont prêtes, les invitations aussi. Il s'agit à présent d'organiser le goûter qui suivra le spectacle. Le professeur sollicite les élèves : “*Dopo lo spettacolo facciamo merenda tutti insieme. Cosa possiamo portare da mangiare e da bere?*” Il s'assure qu'ils disposent bien des éléments de base nécessaires, et les aide à mobiliser les acquis du cycle 3 ainsi que ceux de la séquence : *i dolci, il tiramisù, le frittelle, il gelato, le caramelle, i cioccolatini... l'acqua, il latte, il succo di frutta...*

La classe va découvrir une nouvelle recette de gâteau que l'on réalisera pour le goûter.

### Anticipation

L'enseignant présente au rétroprojecteur la partie iconographique de la publicité et invite les élèves à l'explorer. Il questionne : “*Che dolci sono?*” Les élèves identifient les *ciambelle* à l'image. *Vanno bene per una festa?* (En raison du décor, les élèves proposeront sans doute *il carnevale*.) Si on le souhaite, on introduit – ou l'on réactive selon le cas – *i coriandoli, le stelle filanti, le maschere* que certains auront pu rencontrer au cycle 3 et qui figurent sur la photo. Le professeur demande aux élèves de formuler des hypothèses quant aux ingrédients nécessaires : “*Vediamo se possiamo indovinare che cosa ci serve per fare la ricetta delle ciambelle: ...la farina, lo zucchero, l'olio...*” La réactivation du vocabulaire connu, notamment celui de *La bambina e l'orca*, prépare les élèves à aborder le texte de la recette.

## Compréhension de l'écrit – découverte de la recette

- Tâche : identifier les ingrédients et les quantités nécessaires.

### Lecture sélective 1 : les ingrédients

- Pour vérifier les hypothèses formulées

Le professeur projette au rétroprojecteur la partie (grossie) de la publicité relative aux ingrédients, assortie de l'illustration (*bambina con la bustina di lievito*) ; *Vediamo se abbiamo indovinato : guardate attentamente* (les élèves procèdent à une lecture silencieuse ; le professeur veille à leur laisser suffisant de temps pour observer à loisir).

*Ora controlliamo :*

- *il nome dei dolci: ciambelline di carnevale. Perché si chiamano ciambelline? Chi ha un'idea?... Perché sono ciambelle piccole.*
- *gli ingredienti : quali ingredienti ritroviamo?* Les élèves énumèrent les éléments reconnus.
- Pour identifier les autres ingrédients.

“*Vediamo ora quali altri ingredienti ci sono.*” Avant de poursuivre, le professeur donne lecture des ingrédients pour donner à entendre la prononciation des éléments nouveaux et ainsi limiter les erreurs de prononciation (par exemple, *lievito*).

Les éléments inconnus sont élucidés chemin faisant, autant que possible, à l'aide des éléments concrets et authentiques : images (*la bustina* présentée sur l'illustration...), emballages, photos, objets donnant à voir et à toucher l'Italie ; le professeur a tout intérêt à se constituer une banque d'outils de ce type.

Les éléments introduits sont inscrits au tableau, accompagnés de l'article.

Cette phase est l'occasion d'un rebrassage des articles et de l'expression "c'è/ci sono" : c'è la farina, c'è il sale, c'è lo zucchero, ci sono le uova... On fait rappeler si besoin est la règle de l'article.

Pour conclure cette phase, le professeur ménage une pause structurante : "Facciamo il punto (per scrivere la lista della spesa) : che cosa ci vuole per fare le ciambelle." En s'aidant des éléments figurant au tableau, les élèves énoncent les ingrédients d'abord en chaîne, puis un élève récapitule. C'est l'occasion d'un entraînement à la prise de parole en continu. On utilise "ci vuole" : ci vuole la farina... Le professeur reformule avec ci vogliono pour le uova.

### Lecture sélective 2 : les quantités

Le professeur vérifie d'abord que les moyens langagiers nécessaires sont disponibles ; si tel n'est pas le cas, il les introduit :

"Sappiamo quali sono gli ingredienti, ora vediamo le quantità. Prima controlliamo se sapete contare: diciamo le decine, le centinaia."

"Quanta farina ci vuole?" Les élèves énonceront certainement directement la quantité. Le professeur reformule et inscrit au tableau la réponse complète, en face de l'ingrédient correspondant. Il procède ainsi pour tous les ingrédients (pizzico sera éclairé par le geste).

– La farina: ci vogliono 500 grammi di farina

– Il sale: ci vuole un pizzico di sale....

Il souligne ou encadre la syllabe accentuée.

Pour finir, il demande à un élève de relire les énoncés inscrits au tableau : rileggiamo le quantità che ci vogliono. Ci vogliono...

### Réflexion sur la langue

– Découverte du fonctionnement de l'expression ci vuole/ci vogliono.

Elle a été introduite en situation. Les élèves l'ont entendue et manipulée. Pour leur permettre de l'utiliser de façon autonome, il faut à présent mettre en évidence son fonctionnement. Cette phase de formalisation se fait en français selon une démarche inductive.

Les élèves sont invités à observer les phrases inscrites au tableau puis à les classer au brouillon en deux colonnes. Les nombres font ressortir l'opposition singulier/pluriel que le verbe matérialise par la variation de la désinence. On aboutit à deux colonnes ci vuole/ci vogliono : ci vuole (un pizzico di sale, una bustina...)/ci vogliono (100 grammi di burro, 7 uova...). Les élèves énoncent le mode de fonctionnement : ci vuole s'emploie avec un singulier, ci vogliono avec un pluriel.

La règle est transcrite dans les cahiers avec les exemples.

– Mise en réseau et approche modeste du système.

Le professeur demande aux élèves quelle autre formule connue fonctionne de même : c'è/ci sono.

– Travail à la maison.

Les élèves doivent préparer un vrai-faux per fare le ciambelle ci vuole... (trois items), ci vogliono... (trois items) à partir des ingrédients et des quantités (on peut introduire des intrus et faire varier les quantités)

## Séance 2

### Vérification des acquis

Les élèves proposent à la classe les items élaborés.

### Compréhension de l'écrit – lecture sélective

– Pour repérer les ustensiles.

Après les ingrédients, on va repérer les ustensiles nécessaires : "Sappiamo quali ingredienti ci vogliono per fare la ricetta. Abbiamo bisogno di sapere anche quali oggetti, quali utensili ci vogliono. Avete un'idea ?" La classe fait l'inventaire des éléments connus dans ce domaine (les connaissances acquises pendant le cycle 3 et lors de la séquence La bambina e l'orca) : il pentolino, la padella, il cucchiaino...

"Ora controlliamo" :

Les élèves découvrent individuellement le texte (simplifié) de la recette ; ils ont pour consigne de surligner en bleu les ingrédients. Il s'agit de leur montrer qu'ils connaissent déjà des éléments sur lesquels s'appuyer.

#### Ricetta delle ciambelle

Mettete sul fuoco un tegame con 4 bicchieri d'acqua, il burro ed un pizzico di sale.

Quando l'acqua bolle, togliete il tegame dal fuoco ed aggiungete la farina a poco a poco e mescolate energicamente con un cucchiaino. Rimettete il tegame sul fuoco e continuate a mescolare fino a quando il tutto si staccherà dal fondo.

Lasciate raffreddare ed unite le uova, la vanillina, e, da ultimo, il lievito. Amalgamate bene tutto. Prelevate una cucchiainata di pasta e arrotolate questa pasta tra le mani. Fate un bastoncino e formate poi una

ciambellina. Friggete tutte le ciambelline in una padella con abbondante olio caldo. Quando sono cotte togliete le ciambelline dalla padella.

Lasciate sgocciolare le ciambelline su di un foglio di carta assorbente.

Infine, con una forchetta, lavorate la confettura per renderla più morbida e spalmate questa confettura sulle ciambelline. Spolverizzate il tutto con lo zucchero.

L'enseignant leur demande ensuite de souligner au crayon les noms des ustensiles et du matériel utilisé : il s'agit ici d'un travail d'inférence.

Il donne ensuite lecture du texte pour fournir un modèle sonore ; chaque élève confronte les éléments repérés avec son voisin. La phase de mise en commun et de validation est l'occasion de remarquer au passage que contenant (un cucchiaino) et contenu/quantité (una cucchiainata) peuvent s'exprimer différemment, comme en français. Les éléments inconnus

sont élucidés chemin faisant (image ou objet). Les noms d'ustensiles désormais validés sont surlignés d'une deuxième couleur.

#### Pause structurante

La pause structurante est l'occasion d'un entraînement à la prise de parole en continu ; on récapitule le matériel nécessaire : *Per fare le ciambelle ci vuole un tegame, ci vuole un cucchiaino...*

– Pour repérer les actions.

“Ora sappiamo quali ingredienti e quali utensili ci vogliono. Adesso vediamo cosa dobbiamo fare. Leggete e sottolineate con la matita i verbi che ci dicono cosa dobbiamo fare.”

On procède comme précédemment, par la confrontation des résultats avec ceux du voisin puis par une mise en commun de ceux-ci. Le professeur donne lecture de la recette en mimant les actions (on pourra utiliser de la pâte à modeler pour illustrer *arrotolate, fare un bastoncino e formate una ciambellina*). Les consignes validées sont surlignées d'une troisième couleur.

#### Appropriation des consignes

Le professeur donne les instructions simplifiées pour vérifier la compréhension de l'oral et favoriser la mémorisation : “Mettete un tegame sul fuoco, togliete il tegame, aggiungete la farina, aggiungete la farina a poco a poco, mescolate, mescolate energicamente...” dans l'ordre, puis dans le désordre ; les élèves miment.

Les élèves prennent le relais.

#### Vérification de la compréhension, trace écrite

Les élèves doivent associer une série de dessins aux étapes correspondantes de la recette, présentées dans le désordre et numéroter les étapes selon l'ordre de réalisation prévu par la recette :

Activité 4
<p><b>Consigne :</b> mettre la recette dans l'ordre (en numérotant les étapes) et associer les étapes de la réalisation des <i>ciambelle</i> avec les images p. 38.</p>
<p><input type="checkbox"/> Spalmate la confettura sulle ciambelline.</p> <p><input type="checkbox"/> Fate un bastoncino con la pasta.</p> <p><input type="checkbox"/> Togliete le ciambelline.</p> <p><input type="checkbox"/> Mettete un tegame sul fuoco con l'acqua il burro e il sale.</p> <p><input type="checkbox"/> Mescolate energicamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Aggiungete la farina a poco a poco.</p> <p><input type="checkbox"/> Friggete le ciambelline.</p> <p><input type="checkbox"/> Unite le uova.</p> <p><input type="checkbox"/> Formate una ciambellina.</p> <p><input type="checkbox"/> Spolverizzate con lo zucchero.</p> <p><input type="checkbox"/> Lasciate sgocciolare le ciambelline.</p>

À la maison, les élèves recopient les étapes numérotées dans le bon ordre.

Ils s'entraînent aussi pour le jeu *Pinocchio ha detto* (*Jacques a dit*), jeu fréquemment utilisé au cycle 3.

■ **Stratégie :** les élèves auront pris l'habitude de recopier pour mémoriser.

### Séance 3

#### Vérification des acquis

Les consignes sont réactivées par le biais du jeu *Pinocchio ha detto* conduit par les élèves. Ils donnent ensuite lecture de la recette réécrite à la maison : la lecture est ici un aboutissement. Les élèves y ont été préparés par le travail précédemment conduit à l'oral.

#### Réflexion sur la langue

Le travail est mené à partir de la recette réécrite par les élèves. Il est conduit en français.

– Dimension socio-linguistique.

Les verbes ont été soulignés. « À quel mode sont-ils ? S'agit-il d'un impératif au singulier ou au pluriel ? Comment les élèves reconnaissent-ils le pluriel ? Pourquoi utilise-t-on le pluriel dans une recette ? Connaissent-ils une autre façon d'écrire une recette en français ? » À l'infinif. Le professeur indique que c'est aussi possible en italien ; on transforme alors la recette.

« Si l'on veut préparer les *ciambelline* avec un ami, l'un donnant les indications, l'autre réalisant, comment donnera-t-on les instructions cette fois ? » On va tutoyer son interlocuteur. L'enseignant peut donner un exemple : “Mettere sul fuoco, devient *metti sul fuoco.*”

– Morphologie

« En classe, quelles consignes utilise le professeur ? » On en fait l'inventaire : les énoncés proposés sont inscrits au tableau dans deux colonnes séparées.

- Tu! Paolo/Anna! “*Scrivi, ascolta, leggi, ripeti, canta, conta.*”
- Voi! Ragazzi/Ragazze! “*Ascoltate, scrivete, prendete i libri, aprite i libri, chiudete...*”

« Est-ce que le professeur n'en utilise pas d'autres ? » Par exemple, quand on veut vérifier *vediamo, sentiamo, controlliamo* ; Le professeur inscrit une nouvelle colonne, celle du Noi! Tutti insieme!

On reprend les ordres donnés par l'*orca* : *entra, mangia, vieni, aspetta, apri*, et on les place dans la colonne appropriée. On fait de même avec les consignes utilisées pour faire les propositions concernant l'affiche (*Mettiamo, scriviamo...*), et celles qui ont été rencontrées lors de la rédaction de l'invitation (*scegli, personalizza...*).

Les formes relevées, inscrites au tableau au fur et à mesure, représentent les éléments épars d'un puzzle :

les élèves vont essayer de reconstituer la famille de chaque verbe ; ainsi, *canta* appartient à la famille de *cantare*. En groupe, les élèves reconstituent le plus grand nombre de paradigmes possibles. Après la mise en commun des propositions, on complète collectivement par inférence les paradigmes verbaux incomplets.

Ce travail fait émerger le fonctionnement par groupe verbal. Les élèves sont invités à observer les terminaisons. Que remarquent-ils ? À partir des remarques des uns et des autres, on dégage le mode de construction de l'impératif. Les élèves recopient dans leur cahier un paradigme régulier pour

chacun des groupes (*aspettare, prendere, aprire, finire/unire...*).

### Appropriation

Pour aider les élèves à mémoriser les formes, on met en place un jeu *botta/risposta* en équipe d'abord, puis en binômes. *Botta/risposta* : *Cantare tu!/Canta!, Venire voi!/Venite!*

– Travail à la maison.

Les élèves doivent apprendre les paradigmes et réécrire la recette simplifiée des *ciambelle* à l'intention d'un ami (donc à la 2<sup>e</sup> personne du singulier).

### Grammaire et réflexion sur la langue

Comprendre le mode de fonctionnement des éléments langagiers mis en œuvre aide l'élève à accéder à l'autonomie. Bien mené, ce travail de réflexion concourt au développement des compétences de compréhension et d'expression.

La découverte du fonctionnement de l'italien est conduite à partir de faits de langue bien choisis, c'est-à-dire liés au sens du document, à la situation de communication proposée. On met en œuvre une approche maïeutique en sollicitant un raisonnement de type inductif. Il s'agit de mettre les élèves en situation d'observer et d'inférer afin de découvrir un aspect du fonctionnement de l'italien. Pour qu'il lui soit possible de percevoir des régularités et d'inférer un mode de fonctionnement, l'élève doit avoir été confronté à un corpus langagier suffisamment consistant et pertinent. Le travail de réflexion peut prendre appui sur le contenu du document-support ou être mis en œuvre à partir d'une activité qui découle de son exploitation.

La réflexion est conduite par étapes : pour un fait de langue donné, on se limite à travailler l'aspect pertinent au moment de l'apprentissage concerné, en évitant le piège de l'exhaustivité. La réflexion est conduite en français. Elle est guidée par des consignes explicites et claires.

La phase de découverte est suivie d'une phase d'appropriation conduite au moyen d'exercices pertinents. Pour faciliter et nourrir la réflexion, on s'appuie sur les connaissances acquises par les élèves en français, ou en première langue lorsque l'italien est la seconde langue. Ils peuvent ainsi être amenés à faire des comparaisons éclairantes et enrichissantes.

### Évaluation

Les élèves ont été entraînés à la compréhension de l'écrit et à la production d'un écrit modeste. On va vérifier qu'ils sont en mesure de mobiliser connaissances et

stratégies pour aborder un document semblable (voir document ci-dessous).

On s'assure que les consignes de travail sont bien comprises.

### Tortelli di Carnevale

Mettere l'acqua, il sale, la buccia di limone e il burro in una casseruola e portare a ebollizione. Togliere dal fuoco, versare la farina in una volta sola. Mescolare con un cucchiaio, continuare la cottura per qualche minuto, finché l'impasto si staccherà dal fondo della casseruola. Togliere dal fuoco, amalgamare lo zucchero e lasciare intiepidire. Unire le uova, una alla volta: amalgamare bene. Fare scaldare l'olio e versare il composto a cucchiaini. Sgocciolare i tortelli. Spolverizzare con lo zucchero.

1. Fa' la lista degli ingredienti.
2. Fa' la lista degli utensili.
3. Ricopia i verbi che danno le istruzioni.
4. Indica gli ingredienti (*réemploi de ci vuole/ci vogliono*) e da' le istruzioni a un amico.

## Document 1 – un conte

## La bambina e l'orca

C'era una volta una mamma che doveva setacciare la farina (*geste + image ou objet*). Cerca di qua, cerca di là non trova il setaccio! (*image ou objet*).

E ora come faccio pensa? Ma certo! Mando la bambina dalla nonna! Chiama la sua bambina:

— Bambina mia, devo setacciare la farina. Va' dalla nonna a prendere il setaccio (*image*).

La bambina si prepara il panierino (*image ou objet*) con la merenda: ciambelle (*image ou objet*) e pan con l'olio (*image + commentaire pane fatto con l'olio*) e parte.

Cammina cammina arriva al fiume Giordano (*image*).

— Per favore, fiume Giordano, mi fai passare?

— Sì, se mi dai le ciambelle.

Il fiume Giordano era ghiotto di ciambelle: Gnam, gnam! Che buone le ciambelle! (*on se frotte l'estomac*). Mi piacciono le ciambelle! (*geste idiomatique : index sur la joue*).

La bambina butta (*geste*) le ciambelle nel fiume e il fiume abbassa (*geste*) le acque e la fa passare.

Cammina cammina la bambina arriva alla Porta Rastrello.

— Per favore, Porta Rastrello, mi fai passare?

— Sì, se mi dai il pan con l'olio.

La Porta Rastrello era ghiotta di pan con l'olio: Gnam, gnam! Che buono il pan con l'olio! (*on se frotte l'estomac*) Mi piace il pan con l'olio (*geste idiomatique : index sur la joue*).

La bambina dà il pan con l'olio alla porta e la porta si apre (*geste*) e la lascia passare.

Cammina cammina, finalmente la bambina arriva alla casa della nonna, ma, la porta è chiusa.

— Nonna, nonna, apri, apri!

— Sono a letto... malata... Entra dalla finestra.

— Non posso, sono troppo piccola...

— Entra dalla gattaiola (*dessiner à la craie sur la porte de la classe ou image et commentaire "la porta del gatto"*).

— Non posso, sono troppo alta!

— Allora aspetta!

La nonna cala una corda (*geste et image*) e tira su (*geste et image*) la bambina dalla finestra. La stanza è buia buia e la bambina non vede che la nonna non c'è!!! Perché a letto c'è ..... L'ORCA, NON la nonna, perché la nonna, se l'è mangiata l'Orca, tutta intera, dalla testa ai piedi! Ma non i denti! L'orca non ha mangiato i denti! I denti, li ha messi a cuocere in un pentolino (*image ou objet*), e neanche le orecchie, l'orca non ha mangiato le orecchie, le orecchie le ha messe a friggere in una padella (*image ou objet*) !

— Nonna, la mamma vuole il setaccio.

— Ora è tardi. Te lo do domani. Vieni a letto.

— Nonna ho fame, prima voglio mangiare.

— Mangia i fagiolotti che sono nel pentolino.

Nel pentolino ci sono i denti. La bambina dice :

— Nonna, sono troppo duri.

— Allora mangia le frittelle che sono nella padella.

Nella padella ci sono le orecchie. La bambina dice:

— Nonna, non sono cotte.

— Allora vieni a letto. Mangerai domani.

La bambina entra nel letto, vicino alla nonna. Le tocca una mano e dice:

— Perché hai le mani così pelose, nonna?

— Perché porto tanti anelli.

Le tocca il petto.

— Perché hai il petto così peloso, nonna?

— Perché porto tante collane.

Le tocca i fianchi.

— Perché hai i fianchi così pelosi, nonna?

— Perché porto la cintura stretta stretta.

Le tocca... la CODA! E pensa “Eh no! La coda no! La nonna, la coda non ce l’ha! “ QUELLA ... DEVE ESSERE ...L’ORCA, NON LA NONNA!!

Allora dice :

— Nonna, non posso addormentarmi perché mi scappa la pipì!

La nonna dice:

— Va’ nella stalla, ti calo io e poi ti tiro su.

La lega con la corda, e la cala nella stalla (*gesti*). Quando la bambina è giù, lega una capra alla corda (*geste + image*).

— Hai finito? dice la nonna.

— Aspetta un momentino... Ecco, ho finito, tirami su!

L’Orca tira, tira, tira, e la bambina si mette a gridare:

— Or/ca pe/lo/sa, Or/ca pe/lo/sa!

Poi, la bambina apre la stalla e scappa via (*geste*). L’Orca tira, tira, e arriva... la capra! Allora salta dal letto e corre dietro alla bambina.

Alla Porta Rastrello, l’Orca grida da lontano:

— Porta Rastrello, NON fare passare la bambina !

Ma la Porta Rastrello dice:

— Sì che la faccio passare, perché mi ha dato il pan coll’olio.

Al fiume Giordano l’Orca grida:

— Fiume Giordano, NON fare passare la bambina!

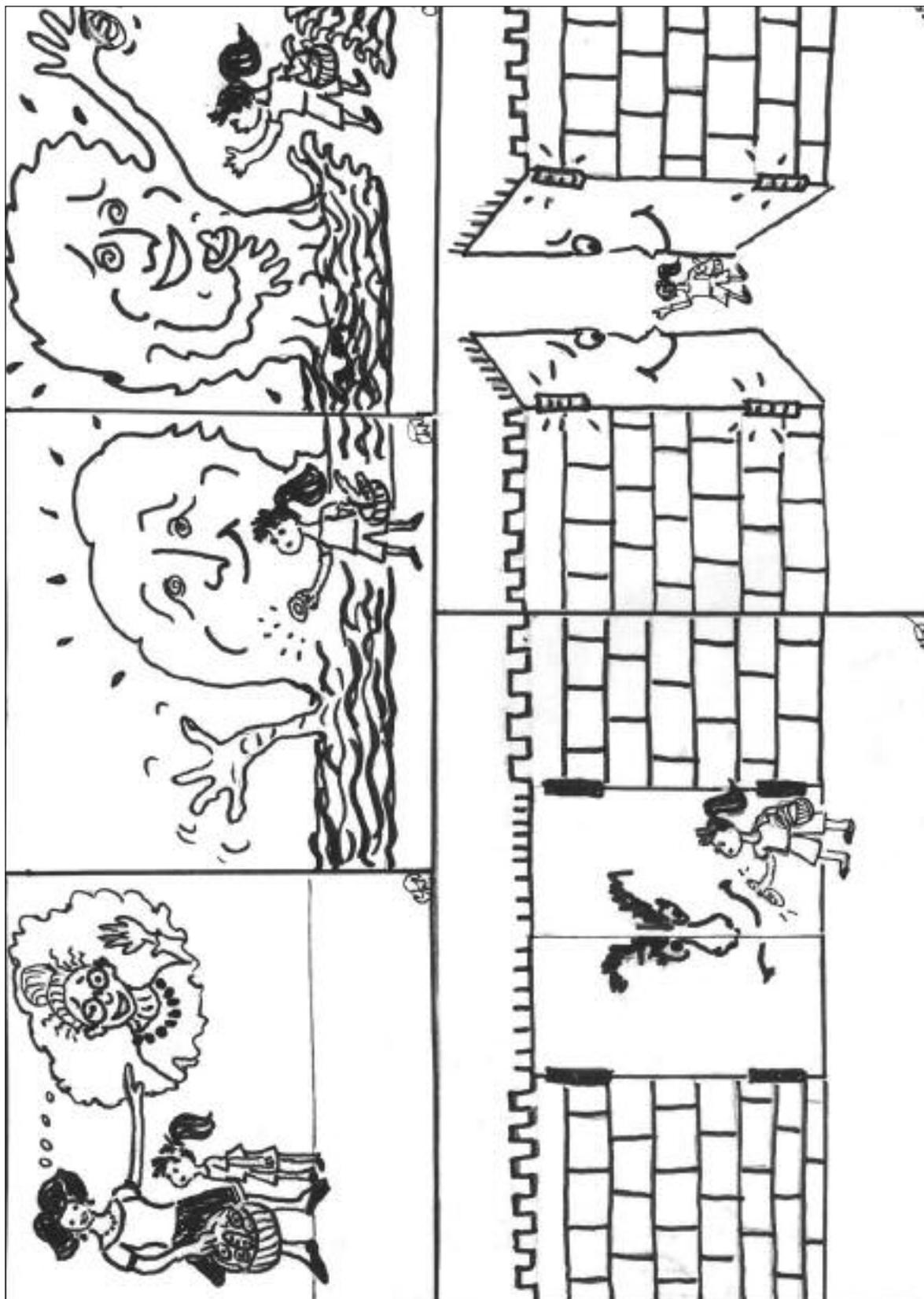
Ma il fiume Giordano dice:

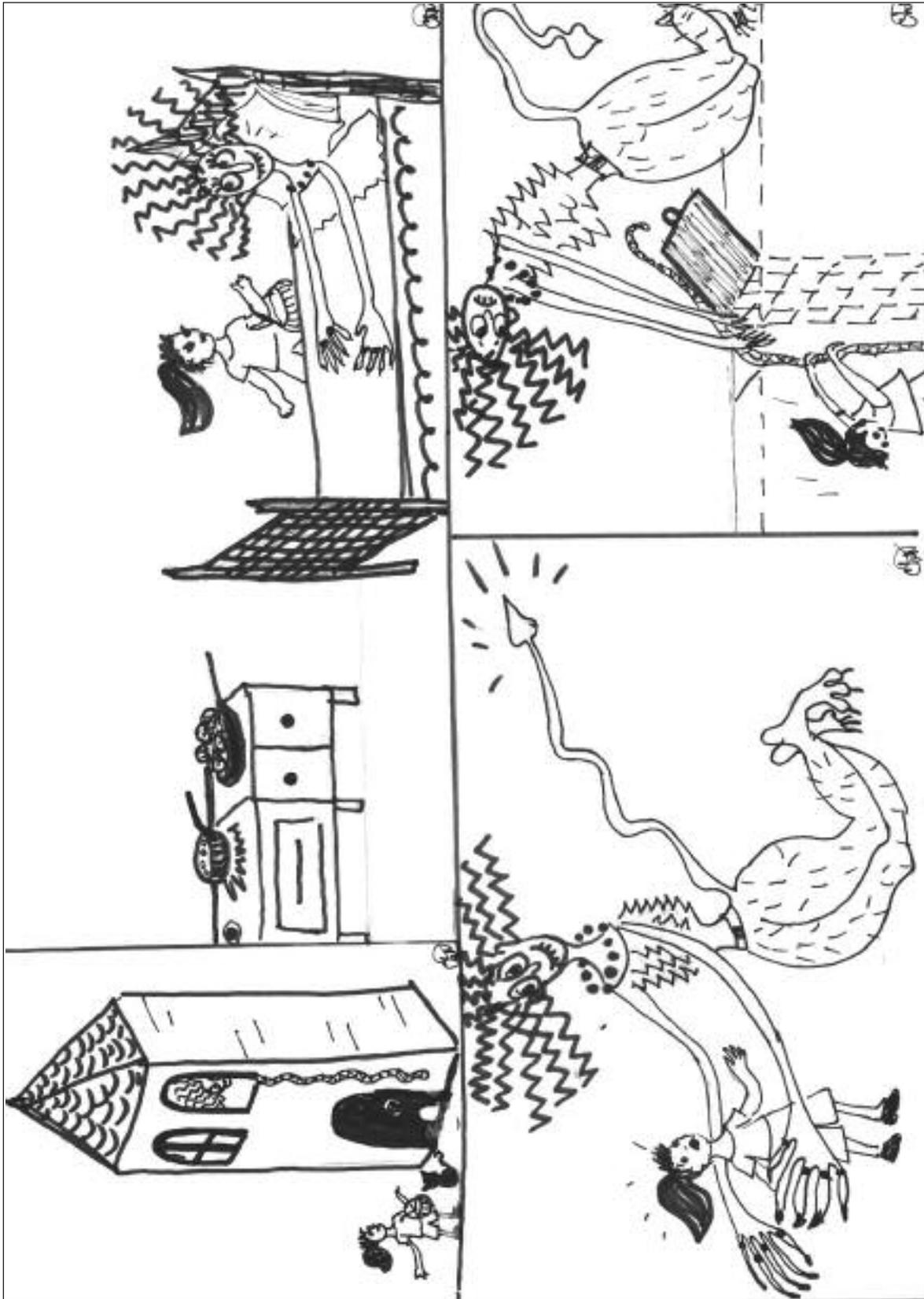
— Sì che la faccio passare, perché mi ha dato le ciambelle.

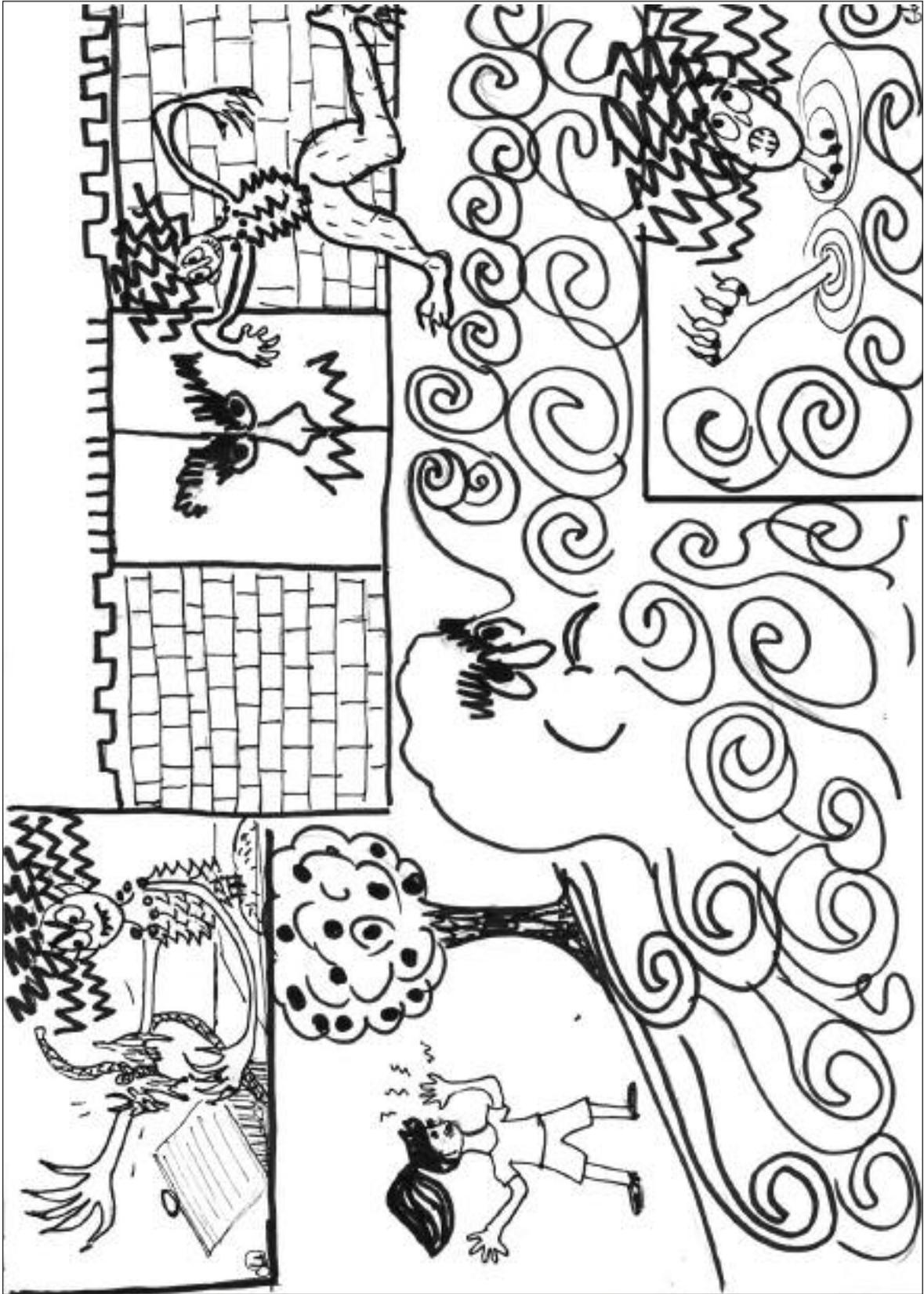
Quando l’Orca vuole passare anche lei, il fiume Giordano NON abbassa le sue acque e l’Orca è ... trascinata via!

Sulla riva, la bambina le fa gli sberleffi... (*geste*) !

Document 2







Documents 3 et 4 – affiches présentant un spectacle sur les contes<sup>1</sup>



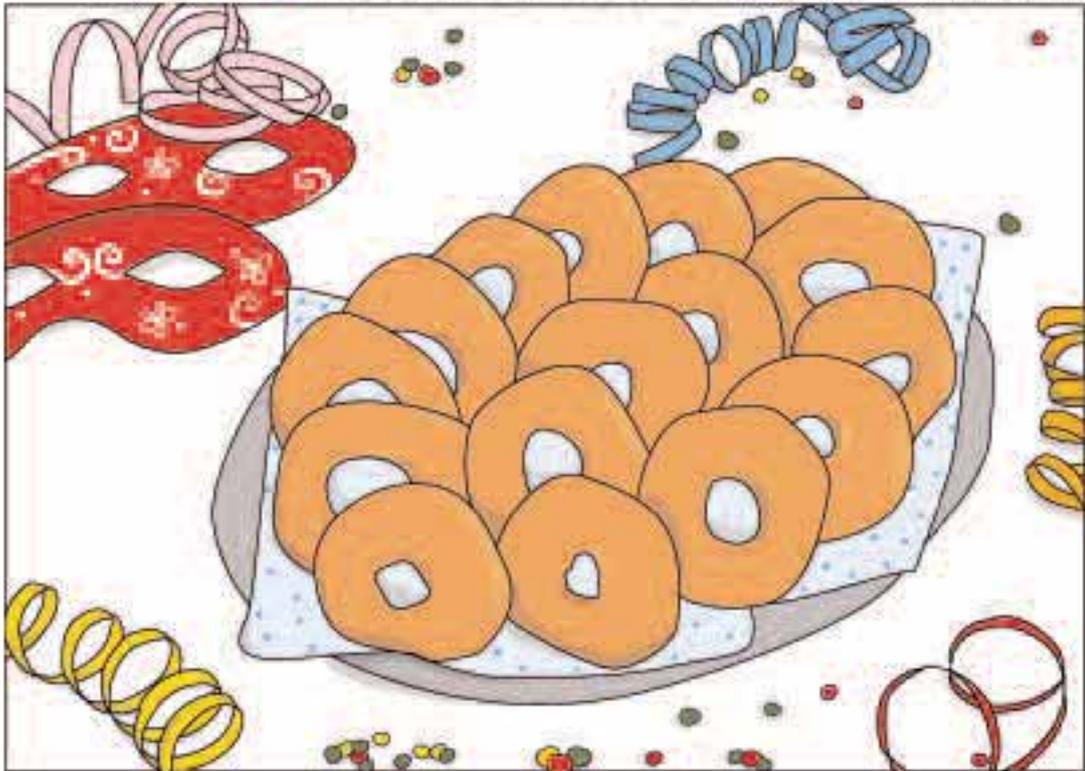
Affiche *C'era una volta* du spectacle « Favolescion » de Quattrocchi & Cattivelli : Compagnia Oratorio Sacra Famiglia, Palazzolo Milanese MI.



Affiche du spectacle « Favolescion » de Quattrocchi Cattivelli, Scuola Media Giovanni-Papini, Castelnuovo Berardenga SI.

1. Les affiches sont visibles à cette adresse Internet : [www.cattivelli.net/q&c/favole-loca.htm](http://www.cattivelli.net/q&c/favole-loca.htm)

# DOLCI DI CASA MIA



## CIAMBELLINE DI CARNEVALE

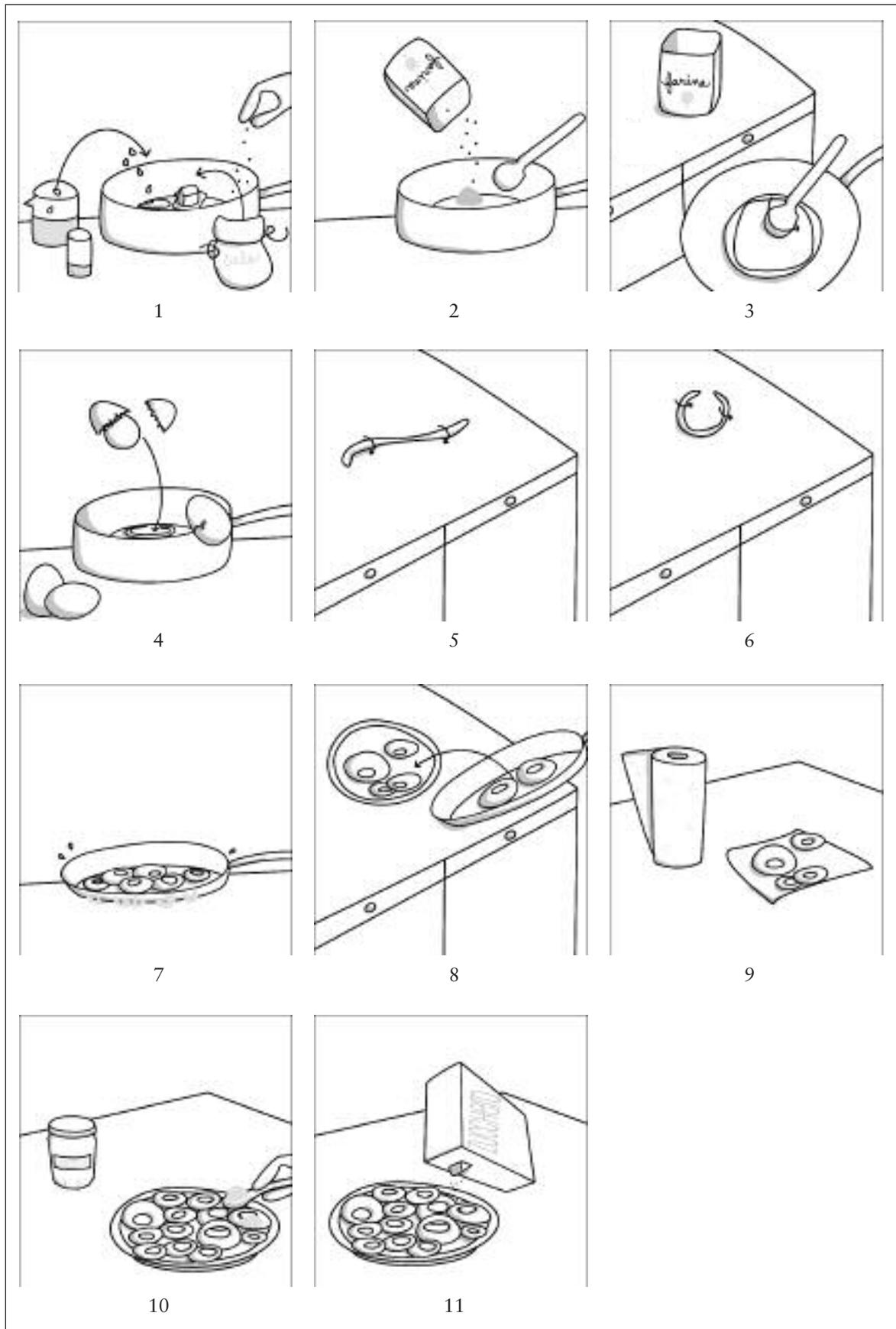


**Ingredienti:**  
500 g di farina - 50 g di zucchero - 100 g di burro - 7 uova - un pizzico di sale - 1 bustina di vanillina - 1 bustina di lievito vanigliato.  
Olio per friggere.

**Per la decorazione:**  
100 g di confettura di albicocche - 100 g di zucchero.

Mettete sul fuoco un tegame con 4 bicchieri d'acqua, il burro ed un pizzico di sale.  
Quando l'acqua bolle, togliete il tegame dal fuoco ed aggiungete la farina a poco a poco e mescolate energicamente con un cucchiaio. Rimettete il tegame sul fuoco e continuate a mescolare fino a quando il tutto si staccherà dal fondo.  
Lasciate raffreddare ed unite le uova, la vanillina, e, da ultima, il lievito. Amalgamate bene tutto. Prelevate una cucchiaiata di pasta e arrotolate questa pasta tra le mani. Fate un bastoncino e formate poi una ciambellina. Friggete tutte le ciambelline in una padella con abbondante olio caldo. Quando sono cotte tagliate le ciambelline dalla padella.  
Lasciate spacioccare le vostre ciambelline su di un foglio di carta assorbente.  
Infine, con una forchetta, lavorate la confettura per renderla più morbida e spalmate questa confettura sulle ciambelline. Spolverizzate il tutto con lo zucchero.

Document 6 – recette des ciambelline illustrée



© Sonia Roudiy.

# Débuter l'italien au collège

Les élèves qui abordent l'étude de l'italien en deuxième langue ont, du fait de leur âge, une plus grande maturité, des capacités d'observation, de réflexion et de conceptualisation plus développées. L'apprentissage de la première langue leur a permis d'acquérir des connaissances quant au fonctionnement d'une langue étrangère, des stratégies d'apprentissage, des méthodes de travail qui sont autant d'éléments sur lesquels s'appuyer pour développer l'apprentissage de l'italien.

## Séquence « *Com'è la vostra scuola ?* »

La séquence présentée s'inscrit dans le cadre d'un projet de correspondance avec une classe italienne. Le travail autour de la correspondance est intégré à la progression dont il peut constituer le fil rouge.

La correspondance offre l'occasion de tâches authentiques, impliquant les différents types d'activités langagières :

- écouter et/ou lire les fiches de présentation de la classe italienne, les différents messages des élèves italiens ;
- élaborer à partir des fiches des élèves de la classe française une présentation en italien ;
- enregistrer des messages sur cassettes audio ou VHS, ou sur Internet... ;
- communiquer par *webcam* ;
- rédiger des lettres, des pages de journal de classe, quelques articles à partir de thèmes liés au quotidien (les activités, les loisirs...) ou de thèmes concertés dans le cadre d'un projet.

La correspondance permet de découvrir en direct l'univers de jeunes Italiens et fournit un apport de documents authentiques, surtout si l'on en conjugue les différentes modalités : classique, vidéo ou *via*

Internet... L'échange de lettres par courrier ordinaire permet, par exemple, de découvrir les timbres, la façon de rédiger les adresses, la calligraphie (façon d'écrire le z...), etc.

Le projet *eTwinning* ouvre des perspectives renouvelées et offre des ressources précieuses pour la correspondance scolaire.

La tâche demandée aux élèves, consiste à écrire une lettre pour présenter la classe et obtenir des informations sur l'école des correspondants.

Il s'agit de la première lettre adressée aux correspondants. Les élèves ont décidé de présenter leur classe et souhaitent se renseigner sur le collège italien. À ce stade de l'année (rentrée des vacances de la Toussaint), ils disposent d'ores et déjà des moyens langagiers leur permettant de présenter brièvement la classe. Il leur reste à acquérir les éléments de base pour formuler leur demande d'information. Ils vont les découvrir et se les approprier dans le cadre de l'exploration de la *filastrocca* proposée ci-après.

Les caractéristiques du support *filastrocca* permettent de travailler des composantes de l'oral particulièrement importantes en début d'apprentissage : la perception et la mise en place du rythme et des sons. Tout en étant un document authentiquement oral, la *filastrocca* présente un texte suffisamment linéaire pour faciliter l'accès au sens. Pour les mêmes raisons, les éléments en sont facilement utilisables à l'écrit. Son caractère rythmé en favorise la mémorisation.

La *filastrocca* proposée comporte des éléments connus des élèves à ce stade de l'année – *biondi e bruni, inglese, amici, prof, bello...* (voir la présentation), *libri e quaderni* (langage de gestion de la classe), *aiuto* (le verbe *aiutare* utilisé pour l'inter-corrrection *Chi lo aiuta ?*) ou transparents, par leur ressemblance avec le français (*matematica, super*) ou l'anglais (*computer*) – qui vont servir de points d'ancrage pour accéder au sens.

### Tâches :

- repérer des informations sur la *scuola media* ;
- réciter la première strophe de la comptine ;
- écrire une lettre présentant la classe et demandant des informations sur l'école des correspondants.

**Produit :** la lettre aux correspondants italiens.

**Niveau :** 1<sup>re</sup> année du palier 1, élèves de LV2.

## Activités langagières

### Dominantes : oral et expression écrite

#### – Compréhension de l’oral :

- comprendre des comptines (*la filastrocca della scuola media*) ;
- comprendre des expressions familières de la vie quotidienne relatives aux activités, sentiments.

#### – Expression orale en continu

- donner des informations sur des activités, en particulier celles des élèves ;
- décrire l’environnement quotidien, l’école ;
- dire un texte mémorisé (la première strophe de la comptine).

– Expression écrite : écrire une courte lettre pour se présenter, présenter la classe et s’informer sur l’école des correspondants.

### Compétence communicative langagière

#### – Compétence linguistique :

- lexique : le vocabulaire de l’école (les lieux, les personnes, les matières, les activités) ;
- phonologie : restituer le schéma intonatif de l’énoncé interrogatif ; percevoir et restituer le *doppie*, les séquences voyelle + *n* ;
- réflexion sur la langue : faire un travail portant sur la phonologie, en particulier la prononciation des séquences voyelle + *n* ;
- grammaire : le présent des verbes réguliers et irréguliers courants (poursuite de l’appropriation des personnes du pluriel).

– Compétence socio-linguistique : connaître le mode d’adresse, les formules d’ouverture et de conclusion de la lettre.

– Compétence pragmatique : organiser une lettre.

### Compétence culturelle et interculturelle

– Compétence culturelle : la découverte de *la scuola media*.

– Compétence interculturelle : les différences entre la *Scuola media* et le collègue.

**Dimension interdisciplinaire :** pouvoir faire le transfert des connaissances acquises en français sur le texte de la lettre.

**Supports :** *filastrocca della scuola media* (adaptée de *filastrocca della scuola elementare*), [www.nenanet.it/favole/filastro/filastro.htm](http://www.nenanet.it/favole/filastro/filastro.htm)

## Séance 1 – mise en projet

“Per scrivere la lettera ai corrispondenti e chiedere informazioni sulla loro scuola abbiamo bisogno di sapere alcune cose. Forse questa filastrocca ci può aiutare sentiamo.”

### Filastrocca della scuola media

Siamo tanti noi studenti,  
grassi, magri, biondi e bruni,  
con i libri e i quaderni,  
svelti tanti, alcuni lenti.

Matematica, italiano  
ogni giorno una sorpresa,  
e studiamo piano piano  
l’attenzione sempre accesa.

Smanettiamo col computer  
Manovrando senza aiuto:  
Ora siamo tutti super  
E il prof è compiaciuto!

È il momento di cantare!

Poi c’è inglese, religione...

Quante cose da imparare!

E quante ore di lezione!

Quando è l’ora della mensa

E si formano le file

C’è qualcuno che già pensa

A giocare in cortile.

Aria aperta ed un pallone:

E un momento proprio bello

E giocando con passione

Si riposa anche il cervello!

Stando insieme tante ore

Possiamo diventare amici;

Imparando con il cuore

Possiamo crescere felici!

## Entraînement à la compréhension de l'oral – recherche d'information

■ **Tâche** : recherche d'informations sur *la scuola media*.

Le professeur fait entendre la *filastrocca*, les élèves ayant pour consigne d'écouter pour proposer un titre possible. Toutes les propositions sont acceptées dès lors qu'elles sont plausibles. Il donne ensuite le titre *Filastrocca della scuola media* et fait un bref apport d'information sur *la scuola media* : “*in Italia c'è la scuola elementare, poi la scuola media, poi il liceo. La scuola dei nostri corrispondenti si chiama Scuola media Papini. A che cosa corrisponde in Francia la scuola media ?*”

On laissera les élèves découvrir par eux-mêmes, dans le cadre de la correspondance, la durée différente de la scolarité collège/*scuola media*, ainsi que les différents modes d'organisation : *istituto comprensivo*... L'enseignant dessine ensuite au tableau la forme vide d'une école géante avec SCUOLA MEDIA inscrit au fronton.

– Écoute ciblée 1 : “*Ascoltate e trovate tutte le parole che possono entrare nella casa scuola.*” Les éléments repérés sont mis en commun (ce sont généralement des éléments déjà connus et des éléments transparents). Ils sont inscrits au tableau au fur et à mesure, précédés de l'article défini.

– Écoute ciblée 2 : *una materia particolare*.

“*Gli studenti studiano l'inglese e la matematica ma c'è anche un'altra materia, è una materia un po' speciale, ascoltiamo di nuovo e cercate di trovare quale*”. La proximité de *religione* et d'*inglese* (déjà identifié comme matière), joint à la ressemblance avec le français et à l'indice fourni, permettent aux élèves de repérer cette matière qui sera sans doute passée inaperçue. C'est l'occasion d'un bref apport d'informations : “*La religione fa parte delle materie insegnate a scuola ma non è obbligatoria. Se volete potremo chiedere ai corrispondenti di darci delle informazioni a proposito dell'ora di religione.*”

Certains élèves proposeront sans doute *mensa* en raison de la proximité de *Quando è l'ora*. Le professeur fait bon accueil à cet apport qui révèle la mise en œuvre de l'inférence et élucide : “*Bravo! Hai trovato un momento molto importante anche se la mensa non è una materia, è il luogo dove i ragazzi mangiano a scuola.*” Ce nouvel élément est aussitôt réemployé : “*Vediamo chi mangia alla mensa? Tutti i giorni? C'è la mensa il sabato?*”

## Travail sur le lexique – rebrassage et structuration

■ **Tâche** : classer et organiser.

## Bilan et classement oral

On récapitule le vocabulaire connu relatif à l'école : les éléments proposés par les élèves sont inscrits au fur et à mesure au tableau dans l'ordre où ils sont proposés. Les noms sont toujours accompagnés de l'article défini, les verbes à l'infinitif.

Ensuite, en groupes (par quatre, par exemple les élèves se retournent et travaillent avec ceux de la rangée de devant ou de derrière), les élèves classent les éléments au brouillon et proposent un intitulé pour chacun des regroupements effectués.

Le professeur circule pour guider et aider en tant que de besoin, notamment pour le choix des intitulés.

## Mise en commun

Lors de la mise en commun, pour chaque groupe, un rapporteur indique les catégories dégagées : par exemple, *gli oggetti/le cose/il materiale, le persone, le azioni/le attività*... On décide collectivement des intitulés les plus appropriés : *le persone, i luoghi, le materie, gli oggetti, le attività*... ; ensuite, chaque groupe prenant en charge un intitulé, on énumère les éléments correspondant aux différentes catégories. Les autres élèves écoutent attentivement pour repérer l'inclusion d'intrus ou les oublis éventuels.

## Trace écrite

L'enseignant va proposer une mise en forme de ce travail d'organisation et de structuration lexical.

Les élèves ont travaillé à l'oral ; les éléments ont été entendus, prononcés, vus, écrits. Un principe d'organisation a été dégagé. On va à présent donner une dimension visuelle au classement effectué. Le professeur choisit une image propre à frapper l'imagination pour favoriser la mémorisation : il propose aux élèves de réaliser *il ragno scuola*. La carcasse *Ragno* (voir document 1, p. 47) est présentée aux élèves (on aura renseigné les encadrés avec les intitulés retenus) : “*Questo piccolo animale vi aiuterà a ricordare le parole. Ha le zampe ma mancano i peli: li completiamo noi. Vediamo cosa aggiungiamo alla zampa le persone?*” On vérifie que le principe est bien compris en faisant donner quelques exemples par les élèves ; puis ils complètent individuellement leur araignée. Celle-ci est collée dans le cahier dans la partie vocabulaire ou placée dans une grande enveloppe collée à la couverture où l'on mettra les différents *ragni*, (*ragno casa, ragno cibo, ragno città*...). *Il ragno scuola* pourra être enrichi de nouveaux éléments (*peli o zampe*) au fur et à mesure de la progression et des nouveaux acquis, comme par exemple, *I momenti : l'ora, la lezione, la settimana, il quadrimestre, l'anno scolastico... Il ragno cresce!*

## Entraînement à la prise de parole en continu et réemploi lexical

■ **Tâche** : “*Giochiamo : il ragno tesse la tela.*”

Les activités précédentes ont focalisé l’attention des élèves sur le vocabulaire qu’ils ont été amenés à mobiliser, à enrichir et à organiser en intégrant ancien et nouveau. Il s’agit à présent d’aller plus loin en leur faisant découvrir qu’ils disposent là d’un capital d’expression riche en potentialités.

L’enseignant propose un travail d’expression semi-guidée par le biais du jeu *il ragno tesse la tela* : en s’aidant du *ragno scuola*, il s’agit de produire des énoncés en mettant en relation des éléments puisés dans les différentes catégories, *il ragno vuole fare una tela bella solida. “Per questo deve fare fili lunghi e unire i fili. Proviamo a fare come lui: facciamo delle frasi più lunghe e ricche possibili.”* L’enjeu est de parvenir à terme à produire *una frase lunghissima*, des énoncés de plus en plus longs.

On donne un exemple, puis les élèves en proposent d’autres : *la professoressa parla italiano, gli studenti guardano il libro d’italiano, gli studenti leggono il libro e scrivono sul quaderno, in classe d’italiano gli studenti ascoltano la professoressa/il professore e parlano e scrivono in italiano, gli allievi guardano le immagini del libro e scrivono sul quaderno...* C’est l’occasion de rebrasser les formes verbales de la 3<sup>e</sup> personne, au singulier et au pluriel.

Les élèves sont placés en situation de réussite : ils disposent du matériel langagier de base et sont libres de l’utiliser selon leurs possibilités du moment. Ils peuvent donc se concentrer sur la production. L’objectif étant d’encourager la prise de parole, toutes les phrases (y compris minimales) sont acceptées dès lors qu’elles sont cohérentes. Pour ne pas entraver l’effort d’expression, les erreurs sont gérées par simple reformulation, le professeur redonnant à entendre la version correcte de la phrase en cas d’erreur.

■ **Stratégie** : pour produire des énoncés, l’élève saura mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales et lexicales.

### Travail à la maison

Les élèves rédigent sur feuilles trois énoncés en s’aidant de l’araignée Scuola : “*Scrivi tre frasi lunghissime.*”

## Séance 2 – repérer des informations

■ **Tâche** : recherche d’informations.

### Vérification des acquis

La séance commence par une vérification des acquis. Les élèves volontaires lisent chacun une phrase. On relève les devoirs.

## Compréhension de l’oral : compréhension détaillée

– Écoute ciblée 1 : “*Ascoltate e trovate chi parla della scuola.*”

*Sono i ragazzi, gli studenti.* Les élèves justifient leur réponse.

■ **Stratégie** : l’élève aura pris l’habitude de s’appuyer sur la situation d’énonciation (repères : les verbes à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel *siamo, impariamo, possiamo*).

– Écoute 2 : écoute fractionnée avec consignes d’écoute ciblée.

• Strophe 1. Consigne d’écoute : “*Ascoltate e Trovate come sono i ragazzi.*”

Les éléments repérés sont mis en commun et vérifiés. Les adjectifs connus sont réactivés et *svelti* est élucidé ; les élèves sont invités à le mettre en rapport avec *lenti* d’abord dans le texte puis dans l’énoncé *i ragazzi sono lenti ad entrare e svelti a uscire*. On peut s’appuyer aussi sur le geste. L’enseignant saisira les occasions de l’employer ensuite en situation lors des activités de classe *Svelti! Svelti ragazzi!*

• Strophes 2, 3 et 4. Consigne d’écoute : “*Trovate come studiano i ragazzi.*”

Les élèves peuvent s’appuyer sur les éléments repérés : *studiamo piano piano, attenzione, computer, super*. On vérifie les repérages au moyen d’une écoute de validation ; le professeur élucide les termes inconnus *piano piano* (si nécessaire), *smanettiamo, accesa* par le geste (mime ou action), *aiuto* en rappelant la formule utilisée pour l’intercorrection *Chi lo aiuta? imparare* (si besoin) par un exemple contextualisé. Il sera réemployé. On peut faire réemployer *aiuto* et *piano*. Le proverbe *Chi va piano, va sano e chi va sano va lontano*.

• Strophes 5 et 6. Consigne d’écoute : “*Trovate dove vanno e cosa fanno i ragazzi quando non studiano.*”

Les élèves peuvent s’appuyer sur les éléments-repères : *giocare, mensa, cortile* (si ce terme est connu).

Les éléments repérés sont mis en commun et validés, le vocabulaire inconnu (selon le cas, *la fila, cortile, pallone*) et élucidé au moyen de dessins ou d’exemples contextualisés. Le vocabulaire actif est réemployé.

■ **Stratégie** : l’élève aura pris l’habitude de reconstruire du sens à partir d’éléments significatifs.

• Dernière strophe : “*la scuola piace agli studenti? Sentiamo.*”

Les élèves peuvent s’appuyer sur des éléments repères, selon leurs acquis : *amici, cuore, felici*. Les réponses sont justifiées. Les éléments inconnus sont élucidés.

– Écoute 3 : écoute de synthèse.

“*Trovate altri elementi che ci fanno capire se gli studenti si trovano bene o no a scuola.*” Les élèves confrontent les éléments repérés et les interprétations.

■ **Stratégie** : l'élève aura pris l'habitude de reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs, de déduire un sentiment à partir d'une intonation.

#### Trace écrite

Les nouveaux éléments de vocabulaire actif sont ajoutés au *Ragno scuola* : *il cortile, il pallone,*

*imparare, giocare*. Les phrases de réemploi sont recopiées.

#### Travail à la maison

Les élèves devront préparer, à la maison, trois questions à l'intention de leurs correspondants.

## Le lexique

Le choix du lexique retenu pour l'apprentissage est commandé par les besoins de communication. On sélectionne les termes relevant du lexique actif que les élèves devront s'approprier et on identifie ceux qui resteront en reconnaissance.

### Découvrir le vocabulaire

Le vocabulaire est découvert en situation.

Pour l'élucidation, on recourt le plus possible au concret (des objets, des images, des dessins, un exemple contextualisé et parlant pour les élèves, faisant appel à propos à leurs acquis, leur expérience ou à leur vécu). Le recours au français doit rester l'exception : on le réserve à certains termes techniques ; encore faudra-t-il s'assurer que les élèves connaissent l'équivalent français du terme introduit.

L'enseignant aide par ailleurs les élèves à développer des stratégies de compréhension du lexique en les amenant à inférer le sens des mots par le contexte, par le repérage des éléments morphologiques utiles (racine, préfixes, suffixes...).

Il vérifie par le réemploi que les termes introduits sont bien compris.

### Mémoriser et structurer le vocabulaire.

La mémorisation du vocabulaire demande un apprentissage organisé et une réactivation régulière. Les éléments nouveaux doivent être immédiatement réemployés puis régulièrement rebrassés.

Pouvoir inclure des éléments dans une série permet de structurer les acquis et favorise la mémorisation ; on veille donc à intégrer les éléments introduits dans un ensemble : champ sémantique, famille de mots, synonymes, antonymes...

Le vocabulaire est réactivé régulièrement en liaison avec les fonctions langagières abordées, en privilégiant les activités porteuses de sens : on fait classer, associer, opposer...

Pour rebrasser le lexique, on peut aussi mettre à profit certains jeux traditionnels :

– *Botta/risposta* (en binômes). Il s'agit de proposer un terme ayant une relation avec le précédent ; par exemple pour les couleurs : élève 1 — *azzurro* ; élève 2 — *cielo* ; élève 3 — *verde* ; élève 4 — *erba* et ainsi de suite : *rosso/pomodoro* ou les aliments : *zuccherolcaffè, pasta/spaghetti, insalata/olio, pomodoro/pizza, mozzarella/formaggio*...

– *Botta/risposta* en chaîne. Le principe est le même, mais, au lieu de fonctionner en binômes, on enchaîne : élève 1 — *azzurro* ; élève 2 — *cielo* ; élève 3 — *nuvola* ; élève 4 — *bianca*, et ainsi de suite : *neve/inverno/freddo/caldo/estate/sole*...

– *Bastian contrario*. Il s'agit de proposer un verbe opposé ou très différent du verbe amorce : *cammino/le io corro, dormo/le io mi sveglio, mangio/le io bevo, leggo/le io scrivo, salto/le io sto fermo, mi alzo/le io mi siedo, telefono/le io scrivo, parlo/le io sto zitto*...

– *È arrivato un bastimento carico di ...* On indique des noms correspondant au chargement : *è arrivato un bastimento carico di alimenti, ha portato: la frutta, la carne, il formaggio, il prosciutto, le patate*... On peut ainsi rebrasser différents champs lexicaux : *la frutta, i vestiti, i mobili, i veicoli, i colori, gli animali, i personaggi famosi, le specialità italiane*...

## Séance 3

■ **Tâche** : mise en voix de la 1<sup>re</sup> strophe.

Ce texte comporte une série de mots avec voyelles + *n* dont la prononciation pose souvent problème aux élèves. La classe va effectuer un travail visant à préparer une lecture correcte.

### Préparation à la mise en voix

– Entraînement à la discrimination auditive.

On fait entendre aux élèves la première strophe. Ils complètent le texte lacunaire. On valide.

*Siamo ..... noi .....*

*Grassi magri ..... e bruni*

*con i libri e i quaderni,*

*svelti..... alcuni .....*

Les mots comportant la séquence voyelle + n sont ainsi mis en évidence.

– Réflexion sur la langue.

La réflexion sur la langue ne se limite pas à la grammaire ; elle concerne toutes les dimensions de la compétence linguistique (phonologie, lexique, grammaire). En l'occurrence, la première strophe permet de travailler sur l'obstacle que constitue pour un francophone la nécessité de dénasaliser : les élèves ont généralement tendance à nasaliser les séquences voyelle + n, particulièrement dans les mots voisins du français. On peut les aider à modifier leurs habitudes en les amenant à percevoir le son et à prendre conscience de la façon dont il est produit afin de leur permettre de corriger leurs habitudes phonatoires. Le professeur demande aux élèves d'observer son visage pendant qu'il prononce en italien *tanti, studenti,*

*lenti, biondi* puis les mots français correspondants : *tant, étudiants, lents, blonds*. Voici quelques remarques d'élèves : « En italien, vous articulez plus, vous souriez, en français vous faites la tête (*sic*) » ; « en italien, on ouvre la bouche ». Ils découvrent ainsi une clé : si l'on ouvre bien la bouche, on ne nasalise plus.

– Entraînement à la prononciation.

Les élèves prononcent à leur tour "*tanti*", "*lenti*"..., en ouvrant bien la bouche comme pour sourire : *ricordatevi, la lingua italiana sorride!* On propose un geste-repère (par exemple, esquisser de la main la forme de bouche qui sourit) qui deviendra un code permettant par la suite aux élèves de s'autocorriger au signal du professeur.

On essaie de trouver d'autres mots semblables et on s'entraîne à les prononcer « en souriant » : *momento, tempo, attenzione...*

## La discrimination auditive

Le travail de discrimination auditive, intégré au déroulement des séances, toujours contextualisé et lié au sens, prend en compte l'intonation, le rythme, les phonèmes.

### L'intonation

Il convient d'accorder toute sa place à cette composante qui fait encore figure de parent pauvre, bien qu'elle constitue souvent un indice précieux pour la compréhension de la tonalité globale d'un message. On sensibilise dès le début les élèves au rôle de l'intonation : on peut, par exemple, leur faire entendre un même énoncé dit sur un mode différent et leur demander d'en caractériser l'intonation. Pour des élèves débutants, on pourra demander de caractériser le type d'énoncé entendu – déclaratif, interrogatif, exclamatif – en y associant selon le cas un point, un point d'interrogation ou d'exclamation : *Vieni stasera Paolo? Vieni stasera Paolo! Vieni stasera Paolo*. On pourra faire identifier plus avant, à partir de l'intonation, le sentiment exprimé : on fait entendre, par exemple, l'énoncé *Anna non c'è* en variant l'intonation ; les élèves associent au numéro correspondant à chaque énoncé l'un des adjectifs figurant dans la liste dont ils disposent : *contento, molto contento, indifferente, deluso, sorpreso, scontento, arrabbiato*. On peut ensuite donner à entendre le même énoncé, explicite cette fois :

- *Bene, Anna non c'è*
- *Che bello! Anna non c'è!*
- *Meno male Anna non c'è.*
- *Peccato, Anna non c'è!*
- *Come mai? Anna non c'è!*
- *Come? Anna non c'è?*
- *No!! Anna non c'è!*
- *Questa poi! Anna non c'è! – Cosa?! Anna non c'è!!*
- *Anna non c'è!! E no eh!*
- *Guarda cos'hai combinato! Anna non c'è!*
- *Anna non c'è!! Ah ma non la passerà liscia!*

On demande aux élèves de les classer comme précédemment. On valide en réécoutant et l'on repère les éléments langagiers qui viennent expliciter le sentiment exprimé par l'intonation. On pourra, en un deuxième temps, demander aux élèves en binômes de proposer des compléments possibles : *Bene, Anna non c'è, possiamo parlare tranquillamente/Peccato Anna non c'è, ho portato il suo dolce preferito...*

Le prolongement naturel de ce travail est un travail d'entraînement à l'expression visant la restitution la plus fidèle possible des énoncés proposés. Ce travail gagne à être fait en laboratoire multimédia où les élèves ont la possibilité de s'enregistrer et de s'entendre afin de parvenir à l'intonation la plus juste possible.

### Le rythme

Le rythme est donné en italien par l'alternance des temps forts, marqués par les syllabes toniques, et les temps faibles, correspondants aux syllabes atones. Comme on ne restitue bien que ce que l'on perçoit, il convient d'entraîner les élèves à repérer la place de l'accent. Ce travail mis en œuvre au début de l'apprentissage est souvent délaissé ensuite. Or il ne suffit pas de connaître les règles de l'accentuation, ni d'entendre un mot pour percevoir exactement la place de l'accent. Ceci demande – tout particulièrement pour le francophone habitué à « un paysage sonore » où l'accent tombe sur la dernière syllabe d'un groupe – une rééducation de l'oreille et un entraînement régulier.

On pourra faire prendre conscience de cette spécificité aux débutants dès la première leçon, à partir des mots italiens connus des élèves : chacun propose un mot à tour de rôle, le professeur reformule en restituant la prononciation authentique, l'élève répétant après lui. Il récapitule l'ensemble des mots (il veillera à les noter pour lui au fur et à mesure) en demandant aux élèves de repérer les particularités. On pourra par la suite faire classer les mots selon la place de l'accent.

On pourra ensuite, périodiquement, proposer de classer une série de mots selon la place de l'accent tonique.

Le rythme des énoncés résulte aussi de la succession des groupes de souffle et des pauses qui les séparent. Pour habituer les élèves à les percevoir, on peut faire entendre un bref extrait, les élèves disposant du texte ; ils séparent d'une barre verticale les groupes de souffle.

Ce travail constitue une bonne préparation à une lecture orale de qualité.

### Les phonèmes

L'oreille des élèves doit être entraînée à percevoir les phonèmes spécifiques, l'opposition son consonantique simple/renforcé, à distinguer les phonèmes proches, surtout lorsque ces phonèmes n'existent pas en français. Cet entraînement facilite l'utilisation exacte du code graphique italien, ainsi par exemple de l'opposition son simple/son renforcé, traduite à l'écrit par *le doppie*.

On varie les activités en faisant, selon le cas, repérer un son récurrent, identifier les mots comportant un phonème donné, les mots qui riment, classer les mots à partir d'une grille semblable à celle présentée plus haut pour le repérage de l'accent tonique...

En affinant la perception des composantes sonores de la langue, le travail de discrimination auditive pose les bases de la compétence de compréhension de l'oral, car, pour comprendre, il faut d'abord bien entendre.

### Mise en voix

On s'entraîne à dire la strophe de façon expressive en respectant les phonèmes, les pauses et les groupes de sens. C'est l'occasion d'un entraînement à la prise de parole en continu.

Pour finir, le texte est distribué aux élèves et écouté dans sa totalité.

### Entraînement à l'expression écrite

■ **Tâche** : formuler des questions à l'adresse des correspondants.

– Mise en commun des questions préparées à la maison par les élèves. Les phrases, reformulées si nécessaire, sont inscrites au tableau au fur et à mesure.

– Travail en groupes : les élèves élaborent d'autres questions en s'aidant du *ragno scuola*.

– Mise en commun : à tour de rôle, chaque groupe pose une question ; si un groupe est en panne faute de questions ou si la question a déjà été posée, on passe au groupe suivant. Les phrases sont inscrites au tableau.

– Les élèves reçoivent une photocopie comportant

les rubriques *MATERIE – LUOGHI – RITMO SCOLASTICO – OGGETTI E PERSONE*. Chaque groupe prend en charge une rubrique et doit retrouver et recopier les questions correspondantes. Un secrétaire de groupe fait le porte-parole lors de la restitution finale.

### Travail à la maison

Les élèves devront apprendre la première strophe en pensant « à sourire et à chanter ».

## Séance 4 – rédaction de la lettre

### Évaluation de l'oral

Avant de passer à la rédaction de la lettre, une partie des élèves va réciter la strophe apprise. Les autres sont associés à l'évaluation : ils disposent d'une fiche d'évaluation. Ils sont répartis par « jurys » de six membres, deux élèves prenant en charge au sein de chaque jury un aspect de la performance : la mémorisation, la prononciation (la voyelle + *n*, en particulier), l'intonation expressive.

### Rédaction de la lettre collective

Les questions déjà rédigées constituent la deuxième partie de la lettre. Les élèves, aidés du professeur, mobilisent leurs acquis pour écrire le début présentant leur classe. La lettre sera envoyée par courrier électronique par le professeur.

Par la suite, lorsque les élèves auront chacun un correspondant, ils pourront s'entraîner à écrire un message électronique en salle multimédia, adresser des documents joints tels que l'emploi du temps, les menus de cantine... Ils s'entraîneront ainsi à préparer la validation de l'item du B2i – « Communiquer au moyen d'une messagerie électronique, adresser un fichier (texte, image ou son) comme pièce jointe (ou attachée) au moyen du logiciel de messagerie habituel ».

La réponse de la classe italienne constitue un document authentique qui pourra être exploité en classe pour un entraînement à la compréhension de l'écrit. À partir des lettres et des documents reçus, on pourra travailler notamment sur l'emploi du temps des correspondants, le récit d'une journée d'école, le menu de la cantine...

## Évaluation

La mise en voix de la première strophe a été évaluée. On va évaluer la compréhension de l'oral qui a fait l'objet d'un entraînement intensif.

On propose le même type de support, avec un contenu proche, et l'on vérifie si l'élève est capable de mobiliser ses acquis pour repérer des éléments pertinents :

### In classe!

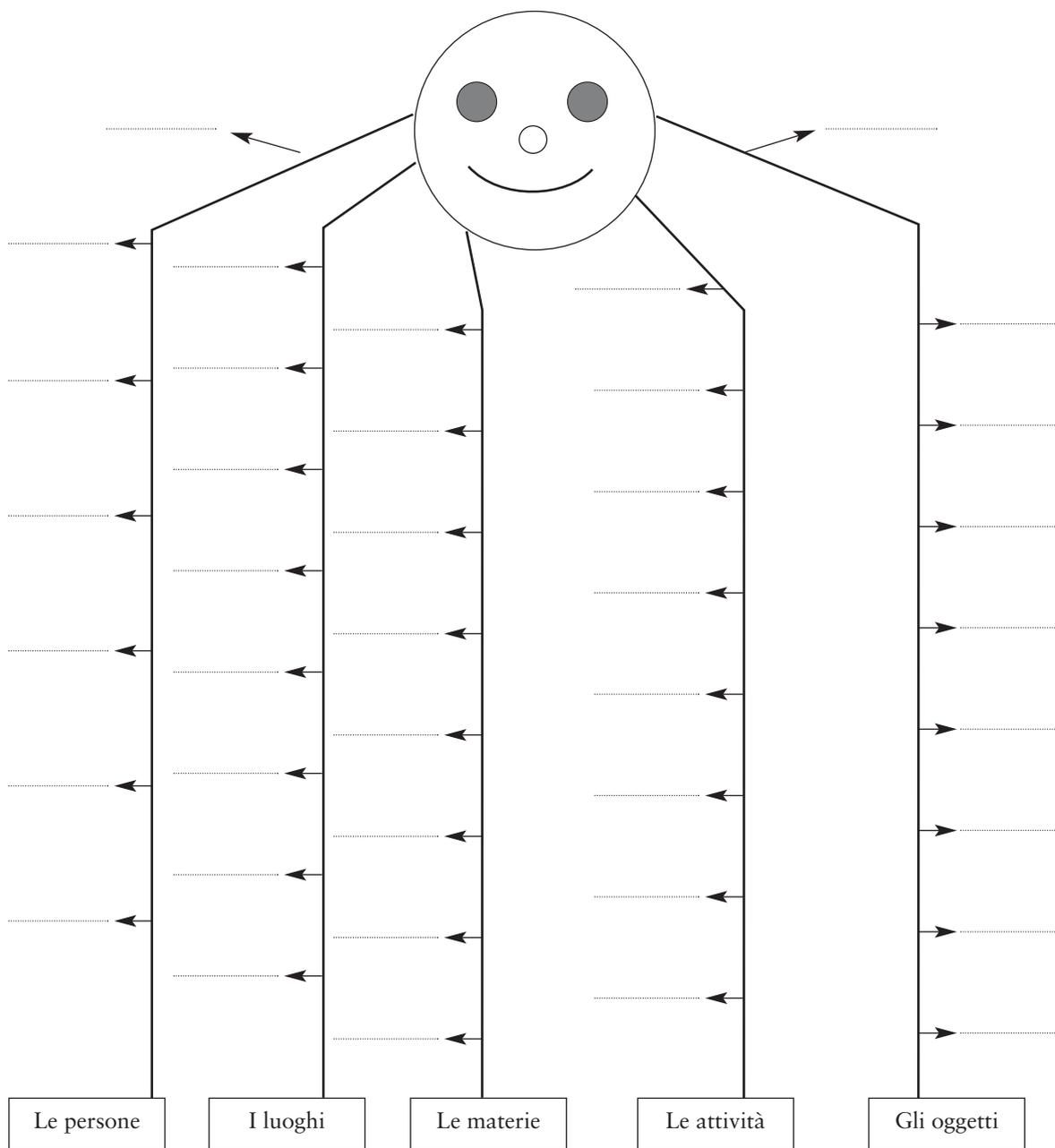
Siamo in classe finalmente!  
Zitti, seduti e apriamo la mente!  
Matematica, italiano, storia, geografia,  
Scienze, grammatica... quante materie, mamma mia!  
Certo che noi ragazzi ne abbiamo cose da imparare!  
(poesia di Valeria)

Les élèves prennent connaissance des consignes avant l'écoute.

### Consignes d'écoute

- Écoute 1 :
    - barrer l'énoncé inexact : *aprite la mentelapriamo la mente*
    - entourer les éléments entendus : *inglese, matematica, religione, francese, italiano, fisica, storia, scienze, musica, geografia.*
  - Écoute 2 :
    - repérer un mot qui indique que les élèves sont contents d'être arrivés en classe.
    - repérer une exclamation qui indique qu'ils peuvent trouver l'école fatigante.
- Les mots repérés (connus des élèves) sont inscrits sur la feuille.

# Document 1 – Il ragno “scuola”



# A dapter et moduler sa démarche

Comment moduler la démarche (les objectifs et les tâches) en fonction du public concerné ? Comment par exemple gérer la différence d'âge et de cursus à même niveau de compétence ?

## Séquence « *Anselm il formichiere* » (5<sup>e</sup> LV1, 3<sup>e</sup> LV2)

Les élèves de 5<sup>e</sup> ont une plus grande aisance corporelle qui facilite dramatisation et jeu de rôles, mais des capacités de conceptualisation plus limitées que les élèves de 3<sup>e</sup>, un degré de maturité et des centres d'intérêt différents.

Le personnage d'*Anselm il formichiere* peut intéresser les deux publics, car il participe de l'imaginaire tout en portant un regard décalé sur le monde qui l'entoure. Fourmilier cultivé, ses centres d'intérêt demeurent toutefois proches de ceux des adolescents.

Par la richesse des thèmes qu'il aborde, *A spasso con Anselm* peut être exploité en classe de multiples façons, en fonction des connaissances des élèves et de leur maturité. Anselm peut ainsi jouer le rôle que Pinocchio a joué à l'école élémentaire et accompagner les élèves d'un palier à l'autre en leur servant de fil rouge pour traverser les années « collège ».

On peut donc ici partir du même support, mais il sera légèrement aménagé à l'intention des élèves de 5<sup>e</sup>.

La tâche sera globalement la même : faire connaissance avec un personnage très particulier qui, tout comme les élèves, découvre l'Italie et les Italiens, et être capable de le présenter ou de l'interviewer ; mais les modalités vont être adaptées au degré d'autonomie des élèves, plus important chez les 3<sup>e</sup>. Ils vont découvrir Anselm à partir de divers supports : deux images représentant Anselm, et une page web présentant le livre de Giuseppe Culicchia sur le personnage.

**Tâche :** recherche d'informations permettant d'établir l'identité d'Anselm.

**Produit :** dialogue avec Anselm (pour les élèves de 5<sup>e</sup>)/interview d'Anselm (pour ceux de 3<sup>e</sup>).

**Niveau :** Travail conduit en 2<sup>e</sup> année de palier 1.

**Activités langagières dominantes :** oral

– **Compréhension de l'oral :** comprendre des présentations.

– **Interaction :**

- interagir pour s'informer ;
- interaction autour du personnage d'Anselm ;
- réactions aux propositions faites (accepter/refuser/discuter/vérifier).

– **Expression orale en continu :**

- décrire un personnage ;
- justifier un choix ;
- enregistrer un reportage qui présente Anselm.

– **Compréhension de l'écrit :** trouver un renseignement spécifique et prévisible dans une fiche de présentation (*la carta d'identità di Anselm*).

– **Expression écrite :**

L'élève sera capable de rédiger un bref énoncé pour décrire un personnage imaginaire : *Anselm il formichiere*

**Compétence communicative langagière**

– **Compétence linguistique :**

- phonologie : percevoir et restituer le schéma intonatif de l'énoncé impératif, interrogatif, d'intensité.
- lexique : le vocabulaire du portrait.
- grammaire : l'emploi du futur dans sa valeur hypothétique ; l'accord des adjectifs.

– **Compétence pragmatique :** restituer de manière claire et ordonnée les informations relevées.

### Compétence culturelle :

- connaissance d'un personnage de roman : *Anselm il formichiere* ;
- représentation de ce que représente *Il calcio* en Italie.

**Modalités** : il faut en moyenne deux séances pour réaliser l'ensemble de ce travail.

**Supports** : deux images du personnage d'Anselm (documents 1 et 2, p. 60) et la présentation de l'ouvrage de Giuseppe Culicchia, *A spasso con Anselm* (Garzanti, 2001) sur la page Internet suivante : [www.garzantilibri.it/default.php?page=visu\\_libro&CPID=1556](http://www.garzantilibri.it/default.php?page=visu_libro&CPID=1556).

## Séance 1 – découverte du personnage d'Anselm

■ **Entraînement à l'expression orale en continu** : décrire et formuler des hypothèses.

■ **Tâche** : recherche d'informations permettant d'établir l'identité d'Anselm.

Le professeur annonce que l'on va faire connaissance avec un nouveau personnage, original. Que souhaitez-vous savoir sur lui ? Les élèves formulent les questions auxquelles on souhaiterait trouver une réponse : *Chi è? Come si chiama? Dove vive? Da dove viene? Che cosa fa? Dov'è nato? Quanti anni ha?...*

On va essayer de répondre à ces questions à partir des documents dont on dispose.

### Phase I – première découverte du personnage

On travaille à partir de deux documents iconographiques (p. 60), le premier apportant des informations sur l'apparence du personnage, le second sur son origine.

On procède en deux temps :

– Le professeur présente le premier document au rétro-projecteur ; il accueille les réactions des élèves, complétant et reformulant les énoncés qu'ils proposent (ces apports sont indiqués entre crochets) : *[sembra] un animale. È vestito. È elegante. Ha una giacca e una cravatta. È seduto [su una panchina]. Ha un naso lungo/grosso. È bello/brutto. Non ha capelli[è calvo]. Ha tre dita. È contento. Sorride.*

On formule ensuite des hypothèses : *“Chi può essere, chi sarà?”* (il est possible d'introduire en situation le futur hypothétique utilisé ici de façon lexicalisée). Les élèves font des suggestions : *forse è/sarà il personaggio di una storia, di una favola, di un fumetto, un extraterrestre [un alieno]. Forse sorride per una foto, forse ha un amico, il suo amico fa la foto...*

On récapitule les éléments sur lesquels tout le monde s'accorde. Pour en savoir plus, on va découvrir le second document, pour lequel on procède comme précédemment :

*“Sembra un altro. Nel disegno di sinistra non ha capelli, nel disegno di destra ha capelli verdi o un*

*cappello verde. Ha la coda. È lunga e pelosa. È veramente [proprio] un animale. Sembra parlare come il personaggio di un fumetto... Nel disegno [della copertina] del libro indossa una T-shirt, una maglietta nera, è vestito in modo più sportivo. Sembra più giovane... È il personaggio di un libro. L'autore si chiama Giuseppe Culicchia. Il titolo è/Si intitola A spasso con Anselm. Il personaggio si chiama Anselm.”*

Pour finir, les élèves récapitulent l'ensemble des éléments précédemment dégagés. Ils ont été proposés dans le désordre ; on organise ensuite la présentation du personnage. Cette pause structurante est l'occasion d'un entraînement à la prise de parole en continu.

### Phase II – Découverte de l'identité de Anselm.

C'est l'occasion ici d'un entraînement à la compréhension de l'oral et à la prise de parole en continu. D'autres informations vont être apportées par la diffusion de l'enregistrement de la présentation d'Anselm (dont le script suit et qui est inspiré du texte de l'auteur). Les élèves étant familiers de la présentation télévisuelle et du ton qui y est employé, on pourra essayer de les retrouver, soit en faisant enregistrer le texte et en le projetant, soit en le jouant soi-même à travers un écran factice.

On propose une première écoute du document.

#### Script de la présentation d'Anselm

Oggi conosceremo un personaggio speciale che diventerà senz'altro famoso.

È arrivato un bel giorno in Italia quando si stavano per giocare i mondiali. È uno strano tifoso della Nazionale brasiliana. Si chiama Anselm, è nato nella foresta amazzonica, studia filosofia e soprattutto è... un formichiere!

Les élèves sont invités à réagir : *la presentatrice parla di Anselm, presenta Anselm/Annuncia un [servizio televisivo].* On va constituer une fiche à partir des informations repérées par les élèves ; on consigne au tableau les éléments dont on est sûr ; on discute et l'on vérifie les autres, si nécessaire. Le professeur veillera à favoriser les échanges entre élèves afin que cette phase de validation puisse être l'occasion d'un entraînement à l'interaction.

Afin de faciliter la compréhension, l'enseignant rediffuse le document pour un repérage plus précis ; il dispose des documents suivants qu'il introduit au moment opportun :

– pour *Brasile e foresta amazzonica*, une carte du Brésil ;

– pour *formichiere*, une photographie ou image de fourni, et pour *Nazionale e Mondiali*, des photographies d'un match de la coupe du monde de football.

On complète les informations : “*Io so dov'è nato : in Brasile, nella foresta amazzonica. A Anselm piace il calcio. È un formichiere perché mangia le formiche...*”

On met ensuite en relation les informations vérifiées et l'on aboutit à une fiche de ce type, consignée dans les cahiers :

Carta d'identità
Nome: Anselm
Nazionalità: brasiliana
Luogo di nascita: foresta amazzonica
Passione: il calcio (è tifoso della Nazionale brasiliana)
Professione: studente di filosofia

Une deuxième pause structurante donne lieu à un entraînement à la prise de parole en continu : à partir d'un montage des éléments iconographiques précédents (en enlevant la couverture du livre et en ajoutant une carte de l'Italie), un (ou plusieurs) élève(s) présente(nt) les informations que l'on possède à présent sur Anselm.

Enfin, les élèves devront rédiger à la maison un bref portrait d'Anselm en s'aidant de la fiche et du dessin n° 1 qui leur a été distribué.

## Séance 2 – vérification et remise en mémoire

### Vérification et remise en mémoire

Les portraits sont relevés. Et quelques élèves présentent Anselm à tour de rôle.

### Phase III – Exploration de la fiche d'identité d'Anselm

■ Entraînement à la compréhension de l'écrit

■ Tâche : compléter le portrait d'Anselm.

On achève de découvrir le personnage d'Anselm en complétant son portrait avec les informations issues de la lecture de sa fiche d'identité telle qu'elle a été rédigée par l'auteur.

Jusqu'à présent, on a proposé les mêmes supports pour les deux classes. Cette fois, on propose une fiche légèrement simplifiée à l'intention des 5<sup>e</sup>. On supprime, par exemple, le jeu de mots sur *la lingua*.

### Carta d'identità (fiche 5<sup>e</sup> LV1)

Nome: Anselm
Lunghezza: metri 2,50
Peso: quintali...
data di nascita: 30.04.1989
Luogo di nascita: foresta amazzonica
Totulo di studio: laurea in Filosofia
Lingue: parla correntemente Formichierese, Brasiliano, Italiano, Inglese, Svizzero
Hobby: suonare il basso, ballare la techno, cucinare il rosti
Sport: la caccia al piccione
Squadra del Cuere: il Brasile
Programma TV preferito: Beautiful
Segni particolari: passa ore davanti allo specchio e ha la lacrima facile. Ma anche la testa dura

### Carta d'identità (fiche 3<sup>e</sup> LV2)

Nome: Anselm
Lunghezza: metri 2,50
Peso: quintali... be', lasciamo perdere
data di nascita: 30.04.1989
Luogo di nascita: foresta amazzonica
Totulo di studio: laurea in Filosofia Teoretica conseguita con il prof. Gianni Vattimo presso l'Università di Torino
Lingue: la sua è filliforme e vischiosa. Inoltre parla correntemente Formichierese, Brasiliano, Italiano, Inglese, Svizzero
Hobby: suonare il basso, ballare la techno, cucinare il rosti
Sport: la caccia al piccione
Squadra del Cuere: il Brasile
Programma TV preferito: Beautiful
Segni particolari : sviene spesso, passa ore davanti allo specchio e ha la lacrima facile. Ma anche la testa dura

Les élèves sont invités à prendre connaissance de la totalité du document et à cocher au fur et à mesure les informations déjà connues.

Les éléments ainsi repérés ayant été mis en commun, les élèves relèvent les données permettant de compléter le portrait d'Anselm. On commence par son aspect physique pour peu à peu discerner ses qualités et ses autres passions : *Anselm il formichiere è un animale grande, è enorme, misura due metri e cinquanta [È lungo/ alto due metri e cinquanta] grande e grosso, pesa quintali...Ha sedici anni...*

On classe les informations : ses qualités – *[le doti] sa fare tante cose: suonare, ballare, cucinare, parlare lingue straniere...* –, ses passions – *quello che gli piace : il calcio, la TV...*

Cette phase du travail inclut l'élucidation des mots et expressions, et le réemploi du vocabulaire actif. À l'issue de cette exploration intervient une troisième pause structurante, occasion d'un entraînement à la

prise de parole en continu : les élèves procèdent à une nouvelle synthèse orale, en groupes cette fois, à partir du document. Elle porte sur l'aspect physique, les passions et les qualités d'Anselm. Pour chacun des groupes, un porte-parole présente la synthèse. Cet oral, comme le précédent, se conçoit comme une activité de construction d'un savoir commun, incluant notamment l'entraide.

### Phases IV et V – approfondissement de l'analyse et entraînement à l'interaction

Lors de la phase précédente, on a proposé un support légèrement adapté pour les élèves de 5<sup>e</sup>. Au cours des phases suivantes, c'est la démarche qui va être modifiée ; les tâches vont être différentes pour tenir compte des capacités cognitives et discursives correspondant à l'âge des élèves : ainsi l'interview, genre codifié, serait difficile à proposer aux élèves de 5<sup>e</sup>.

Tableau des phases IV et V en 5 <sup>e</sup> LV1 et en 3 <sup>e</sup> LV2	
5 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
<p><b>Phase 4 – approfondissement des caractéristiques d'Anselm</b> Les élèves sont guidés. On leur propose une série d'adjectifs : <i>istruito, testardo, sensibile, sportivo, elegante, vanitoso, sentimentale, moderno, goloso, chiacchierone</i>. Ils sélectionnent ceux qui peuvent s'appliquer à Anselm et justifient leur choix à partir des informations fournies par la fiche : – <i>Anselm è testardo perché ha la testa dura.</i> – <i>È vanitoso perché passa ore davanti allo specchio. Forse èsarà elegante perché passa ore davanti allo specchio ma il testo non lo dice. Non si sa....</i></p>	<p><b>Phase 4 – analyse du caractère d'Anselm</b> Les élèves proposent eux-mêmes des adjectifs et justifient leur choix en s'appuyant sur le texte. On propose alors les adjectifs suivants, en leur demandant d'attribuer à chacun d'entre eux les éléments qu'on a repérés et qui les illustrent : <i>sensibile/pudico/testardo/appassionato/vanitoso</i> (la liste est non limitative).</p>
<p><b>Phase 5 – entraînement à l'interaction</b> Le travail se déroule en binômes : un élève joue le rôle d'Anselm. Il salue et se présente. L'autre lui pose des questions sur son origine, ce qu'il aime...  Variante : la rencontre improbable. Anselm rencontre un autre animal fabuleux ou personnage imaginaire. Les élèves le choisissent parmi ceux qu'ils connaissent (<i>l'orca, il grillo parlante, Gallo Cristallo...</i>).</p>	<p><b>Phase 5 – entraînement à l'interaction</b> On organise une interview télévisuelle de Anselm. Le travail se déroule en binôme, un élève étant le journaliste et l'autre Anselm. Deux stratégies sont possibles : – On demande aux élèves d'établir un questionnaire qui servira de support à l'interview (écrit), puis de la mettre en scène. – Si les élèves ont de l'aisance et ont déjà étudié une interview, on peut les laisser dialoguer sachant que le but est de permettre au téléspectateur de mieux connaître Anselm sous tous ses aspects.  On entre avec cette activité dans le champ du palier 2, vers B1.</p>
<p>Dans tous les cas, on insistera sur le respect des procédés simples qui commencent et concluent une conversation, sur le travail de l'intonation. Le dialogue/l'interview pourront être enregistrés, voire filmés et servir de base à un travail d'autoévaluation.</p>	

## Séquence « *Festeggiamo il carnevale* »

Il s'agit ici de proposer un parcours dans le cadre d'une période d'apprentissage intensif.

Pour donner aux élèves la possibilité de vivre la langue en continu, on peut envisager de mutualiser les heures de langue de LV1/LV2. On dispose ainsi d'un volume de six heures, sachant que la langue concernée rendra les heures à son tour, selon le principe de réciprocité. Le caractère intensif de l'expérience peut être accru si on lui donne une dimension interdisciplinaire ; dans ce cas, le travail effectué dans les autres disciplines au cours de la même période s'articule à celui qui est fait en langue. C'est pour les élèves l'occasion de mieux percevoir la cohérence des apprentissages et de mieux s'approprier les ressources et l'espace de l'établissement (CDI, salle multimédia, cuisines, salle de spectacles...). On peut mettre à profit une date significative (la semaine du goût, celle de la presse, la journée de l'Europe...) pour la mise en place de cette période.

La période intensive, si elle a sa spécificité dans la mesure où elle correspond à un projet mis en œuvre dans une durée circonscrite, ne constitue pas pour autant une parenthèse ; elle s'inscrit dans la progression dont elle constitue un temps fort, un moment privilégié au cours duquel l'exposition à la langue ainsi que son utilisation sont plus importantes. Le projet mis en œuvre va amener les élèves à mobiliser les acquis précédents (rebrassage), à les enrichir puis à les réinvestir. La planification et la préparation de ce travail fait partie intégrante de la programmation : on veille à mettre en place en amont les moyens langagiers de base nécessaires pour la réalisation des tâches impliquées par le projet ; en aval, on fait en sorte que les élèves soient mis en situation de réinvestir les apports de la période intensive. Il convient de veiller à bien calibrer les tâches, à calculer le temps nécessaire "*i tempi*", car le succès du travail conduit tient beaucoup au fait que l'objectif visé soit atteint dans les temps impartis (six heures passent vite).

On propose ici un projet consacré au carnaval. On pourrait également proposer un travail intensif sur « les savants italiens », sur « la musique italienne », « les produits italiens », « les journaux italiens »..., en fonction des possibilités de chacun, des ressources locales, des différents projets pédagogiques, du projet d'établissement.

Autant que possible, on matérialisera par une production le travail effectué : exposition, spectacle, objet...

La durée du projet *Festeggiamo il carnevale* est fixée à six heures et concerne une classe en première année de palier 1 (LV2) au 2<sup>e</sup> trimestre, au moment du carnaval. Celui-ci est une fête vécue intensément en Italie (outre les défilés, une tradition du mardi gras, jour chômé, est que les enfants et les élèves se costumant...). Ce thème n'est pas inconnu des élèves : il occupe déjà une place importante dans les programmes de l'école élémentaire et il est aussi largement abordé dans les programmes de français du collège. La semaine intensive va réactiver ces connaissances et les mettre à profit. Le thème du carnaval se prête à de multiples variantes : un travail autour des recettes, la réalisation d'une exposition au CDI, l'aboutissement et la synthèse de recherches effectuées par les élèves sur le carnaval en Italie...

L'objectif du projet présenté ici est la préparation d'un spectacle qui mettra en scène *le maschere*. On se propose de partir des personnages et de leur caractère pour en écrire le canevas. Les produits seront les canevas des saynètes élaborées et jouées par les élèves lors du spectacle final.

Dans une perspective interdisciplinaire, on peut :

- aborder en français l'importance de l'apport du théâtre italien dans les comédies de Molière. Les élèves pourront élaborer des canevas ou rechercher les expressions mentionnant les personnages (un secret de Polichinelle, une pantalonnade, une arlequinade...)

- en arts plastiques, travailler sur un ou deux tableaux représentant des personnages de la *commedia* : *Paul en Arlequin*, *Paul en Pierrot* de Picasso, *Gilles* de Watteau, *i Pulcinella* de Tiepolo..., ou fabriquer des masques italiens ;

- en éducation musicale, ils pourront chanter des chansons de carnaval ou écouter des extraits d'œuvres inspirées par la *Commedia* ou s'y apparentant, tels que le *Pulcinella* ou *Petrushka* de Stravinsky, *Masques et Bergamasques* de Debussy... Ceci en fonction des possibilités locales et des projets pédagogiques.

Le travail en français et la fabrication des masques ont tout intérêt à être intégrés à la phase de préparation : l'élaboration des canevas en italien s'en trouvera facilitée et les masques pourront être utilisés lors du spectacle.

Les appréciations des spectateurs constitueront l'évaluation des travaux.

### Tâches :

- *Indovina indovinello che maschera è* ;
- les jeux *botta/risposta*, *Indovina chi è* ;
- élaboration d'une devinette ;
- récitation expressive ;
- recherche d'informations ;
- renseignement d'une fiche d'identité ;
- élaboration d'un canevas ;
- jeu de rôles.

**Production** : saynètes et mise en scène

### Activités langagières

#### Dominantes (expression orale et compréhension de l'écrit)

##### – Compréhension de l'oral :

- comprendre des descriptions de personnages (les portraits de *maschere*) ;
- comprendre des comptines (*Maschere di Carnevale*, comptine traditionnelle, *Carnevale* de Gianni Rodari).

##### – Interaction orale :

- formuler une proposition, y répondre, accepter/refuser : demander un objet, à manger... ;
- demander et donner des renseignements sur l'identité, l'origine (l'identité et l'origine des *maschere*) ;
- exprimer une sensation (la faim, la soif, la peur).

##### – Expression orale en continu :

- faire une description ; l'élève sera capable d'identifier, qualifier, caractériser, en termes simples et de présenter *una maschera* ;
- faire une annonce brève (présentation du spectacle et d'une saynète) ;
- réciter le début de la *filastrocca Maschere di Carnevale*.

##### – Compréhension de l'écrit :

- comprendre quelques formules ou expressions caractéristiques courantes de textes informatifs (la fiche de renseignements *carta d'identità delle maschere*) ;
- repérer et prélever des informations dans un texte simple (les caractéristiques des *maschere* dans un bref portrait).

– Expression écrite : compléter une fiche de renseignements simple (*carta d'identità delle maschere*).

### Compétence communicative langagière

#### – Compétence linguistique :

- phonologie : percevoir et restituer le schéma intonatif de l'énoncé déclaratif, impératif, interrogatif.
- lexicque : vocabulaire des couleurs, des vêtements, les qualités et défauts.
- grammaire : présent des verbes réguliers et irréguliers courants ; les adjectifs qualificatifs (*largo/stretto*, *lungo/corto*), les adjectifs de couleur et les accords dans le groupe nominal.

– Compétence socio-linguistique : découverte du proverbe "A Carnevale ogni scherzo vale!"

– Compétence pragmatique : les éléments permettant de commencer et de finir une conversation (*Senti, dimmi...*).

### Compétence culturelle et interculturelle

#### – Compétence culturelle :

- les héros et les personnages de la tradition et de la littérature italienne (les personnages de *la commedia dell'arte*, *le maschere*) ;
- la place et le rôle du corps dans la *commedia dell'arte* ;
- les villes et les régions des *maschere* ;
- les comptines de Gianni Rodari.

– Compétence interculturelle : les équivalents français (Pierrot...) des personnages.

### Dimension interdisciplinaire :

– Français : travail sur les canevas, le théâtre.

– EPS : travail sur le corps.

– Arts plastiques : les tableaux inspirés par la *Commedia dell'arte*.

– Musique : extraits de *Polichinelle* de Stravinsky, *Masques et bergamasques* de Debussy...

**Préparation :** découverte des personnages de *la commedia dell'arte* et mise en place des moyens langagiers dans le cadre de la progression (le parcours proposé inclut temps de préparation et déroulement du projet).

**Supports :**

- portrait des personnages de *la commedia dell'arte* (document 3, p. 61) ;
- *filastrocca Maschere di Carnevale*, comptine traditionnelle ;
- image des personnages Rugantino et Rosaura (document 5 et 6, p. 63) ;

Les élèves vont découvrir ou faire plus ample connaissance avec les personnages de *la commedia dell'arte* en cours d'italien.

## Séance 1 – le maschere e il carnevale

■ **Projet :** découverte de l'identité et du costume des *maschere* et entraînement à la compréhension de l'oral.

### Mise en projet

On présente au rétro ou au vidéo-projecteur, une ou des photos (les photos du carnaval de Venise, de Fulvio Roiter...) ou un (des) tableau(x) ayant pour thème une scène de carnaval avec déguisements, dont un Arlequin. Les élèves commentent librement ; en partant de leurs acquis (*è una festa, è Carnevale, c'è un bambino con un vestito di...*), les termes *maschera, è mascherato da...* sont introduits. Les élèves identifient les déguisements (*c'è un bambino mascherato da Cappuccetto rosso, da Arlecchino*). On donne les noms italiens des personnages reconnus par les élèves. La classe a fait ainsi connaissance avec une ou deux (selon le cas) *maschere*. On va en découvrir d'autres.

### Découverte de l'identité et du costume des maschere

■ **Tâches :** *Indovina che maschera è?*

L'objectif est ici un entraînement à la compréhension de l'oral.

On présente au rétro-projecteur le document 3 (p. 61) représentant les personnages mentionnés dans la comptine *Le maschere di carnevale* qui sera proposée à la séance suivante (voir ci-contre). Chaque *maschera* est affectée d'un numéro.

Qui reconnaissent-ils ? On met ici à contribution la connaissance du monde des élèves. Ils reconnaîtront Arlequin et sans doute Colombine, peut-être Polichinelle. Le professeur donne le nom italien des personnages reconnus. Les élèves le répètent.

Il s'agit à présent de découvrir les autres. Pour mettre les élèves en activité, on présente les personnages sous forme de devinettes, les élèves devant

identifier le personnage à partir de la description proposée et indiquer son numéro : *Indovina che maschera è? È la maschera n°... Facciamo un esempio: Arlecchino ha una maschera nera e un vestito di tutti i colori, che maschera è? È la maschera n° 3*). Après identification, les élèves répètent le nom du personnage *maschera numero 1, Brighella* (ce qui permet une première mémorisation et un rebrassage des nombres).

Cette activité est l'occasion d'un rebrassage des couleurs et de la découverte ou de l'enrichissement du vocabulaire des vêtements courants : *la camicia (camicione, camiciotto), i pantaloni (larghi/stretti, lunghi/corti), la giacca, il cappello (berretto, tricorno, cuffia), la calza/le calze (unita, a righe), le scarpe, il colletto, la cravatta, la cintura*. On greffe le nouveau (vêtements) sur le connu (couleurs ou vêtements de base).

L'ordre de présentation des personnages est calculé pour que les élèves découvrent et commencent à s'appropriier les nouveaux noms de vêtements. D'autre part, les descriptions sont formulées de façon à ce que l'identification ne soit pas immédiate : on retarde le plus possible la mention du ou des traits distinctifs afin de prolonger le temps d'écoute et d'enrichir le processus de déduction/élimination.

#### Description des personnages

*Pulcinella ha la maschera, ha un camicione bianco e pantaloni bianchi, che maschera è?*

*Pantalone ha un cappello nero, un mantello nero, una giacca rossa, pantaloni rossi e scarpe gialle...?*

*Stenterello, indossa pantaloni gialli, un gilè giallo, ha una calza gialla e l'altra rossa, non ha il cappello...?*

*Gianduia porta un cappello marrone, indossa una giacca, pantaloni corti, ha calze bianche...?*

Les élèves prennent en charge la description du dernier personnage restant : *ora tocca a voi fare l'indovinello*.

#### Appropriation des caractéristiques et réemploi du vocabulaire

Les élèves vont à présent s'approprier les éléments découverts par le biais d'un travail de classement qui va permettre d'organiser le vocabulaire tout en le réemployant : on va classer les personnages selon le

plus grand nombre de critères possibles et les associer pour créer des familles.

– Les élèves classent d’abord les personnages par leurs noms, ce qui permet un travail phonologique, un travail sur les assonances, ainsi qu’une réflexion sur la langue : *ascoltiamo la vocale finale dei nomi e vediamo quanti gruppi possiamo fare con i nomi*. On obtient ainsi :

- noms en « a » : Brighella, Colombina, Pulcinella, Gianduia ;
- noms en « o » : Arlecchino, Meneghino, Stenterello ;
- noms en « e » : Balanzone, Pantalone.

On affine le repérage : “*Troviamo per ogni gruppo i nomi che fanno la rima.*” Par exemple, *Brighella e Pulcinella, Arlecchino e Meneghino, Pantalone e Balanzone*. On les répète ensuite à la manière d’une comptine.

On reprend le groupe en « a » : “*guardiamo il gruppo delle a cosa notate?*” Il y a trois noms masculins et un nom féminin : *Colombina*. Les élèves rappellent les prénoms masculins en « a » connus : Luca, Andrea, Nicola... Conclusion : *Colombina è l’unica donna*.

– On classe les personnages par leurs vêtements (c’est l’occasion d’un réemploi du vocabulaire)

Dans cette perspective, le professeur peut organiser un jeu d’équipes, de type *Botta/risposta* :

On travaille avec le transparent légendé avec les noms (document 4, p. 62). Deux équipes se font face. Pour marquer un point, les élèves de l’équipe qui joue doivent énumérer tous les personnages concernés par l’item énoncé :

- *con la maschera o senza : chi ha la maschera? Chi non ce l’ha?*
- *con il cappello o senza*
- *con la cravatta o senza*
- *con i pantaloni corti o lunghi: chi ha i pantaloni lunghi? Chi ha i pantaloni corti?*
- *con i pantaloni larghi o stretti*
- *con le calze o senza*
- *con le calze unite con le calze a righe*
- *con la cintura o senza*
- *con il bastone o senza*

### Prolongements

– Trace écrite.

L’enseignant distribue la photocopie (noir et blanc) du transparent T2 (document 4, p. 62).

Les élèves légendent les vêtements de Colombina et de Gianduia sur la photocopie.

Ils recopient ensuite dans leurs cahiers la description de deux personnages-témoins :

- *Colombina : indossa una gonna bianca con un grembiule verde. In testa ha una cuffia bianca. Non ha la maschera.*
- *Gianduia : porta un cappello (il tricorno). Indossa una giacca, un gilè, pantaloni corti e stretti, calze*

*unite e scarpe eleganti. Non ha la cintura né il mantello. È senza maschera.*

– Travail à la maison.

Écriture créative : « Trouver une caractéristique qui distingue chacun des personnages de tous les autres et l’énoncer en une phrase simple. »

Voici un exemple d’énoncé possible (on obtient ainsi un texte qui s’apparente à une comptine) :

*Colombina è l’unica donna,  
Brighella è bianco e verde,  
Arlecchino è di tutti i colori,  
Pulcinella è tutto bianco,  
Pantalone ha la barba è vecchio/rosso e nero  
Balanzone ha un libro/librone  
Meneghino ha le calze a righe  
Gianduia ha il tricorno/il papillon  
Stenterello non ha il cappello*

## Séance 2 – découverte des Maschere (suite)

### Vérification des acquis

La séance commence par une vérification des acquis et une mise en commun des énoncés préparés à la maison.

### Découverte des Maschere

■ **Tâche 1** : élaboration d’une devinette et jeu *Indovina chi è?*

Ce début de séance est l’occasion d’un entraînement à la compréhension de l’oral, à la prise de parole en continu et à l’interaction.

Les élèves connaissent l’apparence des *Maschere* ; ils vont découvrir à présent leur caractère, leurs occupations...

#### Maschere di Carnevale

Quante maschere per via:  
che fracasso, che allegria!  
Arlecchino multicolore  
è sempre di buon umore;  
il suo amico Brighella  
non ha soldi nella scarsella;  
Pulcinella si consola:  
suona la mandola.  
Di Milano è Meneghino  
e Gianduia di Torino;  
Stenterello è toscano,  
Rugantino romano.  
Avaro è Pantalone,  
superbo Balanzone.  
Graziosa e birichina,  
con Rosaura Colombina.

Tante altre mascherine,  
elegantissime e chiacchierine,  
vanno a spasso in compagnia:  
che fracasso, che allegria!

– Écoute 1 : on commence par leur faire écouter la totalité de la comptine, avec comme consigne d'écoute ciblée de repérer les deux nouveaux personnages (Rugantino et Rosaura). Le professeur présente ensuite des images illustrant Rugantino et Rosaura (voir documents 5 et 6, p. 63).

Il laisse cinq minutes aux élèves pour élaborer à deux ou trois un portrait-devinette de Rugantino (afin de faire réutiliser le vocabulaire connu). Les groupes présentent ensuite leur devinette et la classe choisit la devinette la mieux venue.

– Écoute 2 : on réécoute à nouveau toute la comptine, les élèves devant repérer les informations relatives à chaque personnage.

Lors de la mise en commun, les informations repérées sont inscrites au fur et à mesure au tableau face au nom du personnage correspondant. Les termes inconnus sont élucidés chemin faisant par le recours au mime (*suona, superbo*), à l'image (*la mandola/il mandolino, la scarsella*), à l'exemple contextualisé (*allegria, allegro, birichino*). Le professeur fait réemployer *di buon umore, suonare, allegro, superbo*. Il situe ou fait situer sur la carte d'Italie la région ou la ville d'origine des *Maschere* lorsqu'elle est mentionnée.

Les phrases de réemploi inscrites au tableau sont recopiées dans les cahiers.

Ensuite, il propose le jeu *Indovina chi è ?* : deux

élèves choisissent un personnage, les autres devant deviner lequel en posant des questions. Les deux élèves répondent par une phrase entière : *sì/no, (non) ha la maschera ; sì/no, (non) suona la mandola*...

### Entraînement à l'expression orale

■ **Tâche** : récitation expressive.

Le travail proposé donne lieu à un entraînement à la discrimination auditive, portant sur la perception du rythme et préparant la récitation. On distribue aux élèves le texte non ponctué d'un extrait de la comptine dont le professeur donne lecture deux fois.

#### Extrait de la comptine

Quante maschere per via che fracasso che allegria  
Arlecchino multicolore è sempre di buon umore il suo  
amico Brighella non ha soldi nella scarsella Pulcinella si  
consola suona la mandola tante altre mascherine eleganti  
e chiacchierine vanno a spasso in compagnia che fracasso  
che allegria.

Ils ont pour consigne d'entourer les groupes de mots prononcés sans pause.

Chacun s'entraîne ensuite à reproduire l'extrait en respectant les groupes de souffles. Ce travail est aussi l'occasion pour les élèves de s'essayer à la prononciation des *doppi* nombreuses dans ce passage, ainsi qu'à respecter la distinction consonne simple/consonne géminée (*Pulcinella si consola, suona la mandola*). Le texte de la comptine est distribué et collé dans les cahiers.

Le professeur demande aux élèves d'apprendre, à la maison, le texte de l'extrait travaillé en classe.

## Séquence intensive

### Tâches :

- écouter pour trouver des idées de saynètes ;
- jeu de rôles, mini-dialogues ;
- présentation du personnage à la classe ;
- choix des canevas ;
- élaboration des répliques.

### Activités langagières

- **Compréhension de l'oral** : repérage dans la comptine des éléments relatifs aux personnages et aux situations.
- **Interaction orale** : improvisation (modeste) à partir des canevas élaborés.
- **Prise de parole en continu** : résumé du canevas, annonce du spectacle.
- **Compréhension de l'écrit** : recherche d'éléments permettant de camper les personnages.
- **Expression écrite** : renseignement d'une fiche sur les personnages et rédaction d'un bref canevas.

### Supports :

- un extrait de « Carnevale », in Gianni Rodari, *Prime fiabe e filastrocche*, Ed. Einaudi, 1993 ;

- deux représentations de Gioppino, un dessin et une photo de marionnettes (documents 7 et 8, p. 63) et un portrait de Pierrot (document 9 p. 63) ;
- un portrait de chaque personnage de la *commedia dell'arte* : Arlecchino, Colombina, Pulcinella, Pantalone, Stenterello, Dottor Balanzone, Gianduia, Meneghino, Gioppino, Pierrot (voir document 10, p. 64).

Le point de départ du travail d'élaboration des canevas des saynètes qui seront représentées est fourni par la *filastrocca Carnevale* de Gianni Rodari, auteur très célèbre en Italie et connu dans le monde entier, notamment pour sa *Grammatica della fantasia*. Ses *filastrocche*, récits et pièces de théâtre, font partie des éléments de culture partagée des jeunes Italiens.

## Séance 1 – écouter pour trouver des idées

On rappelle aux élèves l'objectif de la semaine : on va organiser un spectacle de saynètes, avec *le maschere* pour personnages. On va partir d'une *filastrocca* pour trouver des idées de canevas et de répliques. On présente brièvement Gianni Rodari.

### Carnevale

Carnevale in filastrocca  
 con la maschera sulla bocca,  
 con la maschera sugli occhi,  
 con le toppe sui ginocchi:  
 sono le toppe di Arlecchino,  
 vestito di carta, poverino.  
 Pulcinella è grosso e bianco,  
 e Pierrot fa il saltimbanco.  
 Pantaloni dei Bisognosi  
 "Colombina", dice, "mi sposi?"  
 Gianduia lecca un cioccolatino  
 E non dà niente a Meneghino,  
 mentre Gioppino col suo randello  
 mena botte a Stenterello.  
 Per fortuna il dottor Balanzone  
 Gli fa una bella medicazione,  
 poi lo consola; "È Carnevale,  
 e ogni scherzo per oggi vale".

Gianni Rodari, *Prime fiabe e filastrocche*, Ed. Einaudi

### Entraînement à la compréhension de l'oral

- **Tâche** : écouter pour trouver des idées de saynètes.

La *filastrocca* est dite de façon expressive en s'accompagnant du geste et de la mimique. On module la voix selon les personnages.

Les élèves ont pour consigne d'écouter pour trouver les personnages et des idées de saynètes.

L'écoute est moins guidée que lors des séances précédentes afin de voir dans quelle mesure et comment les élèves vont mobiliser acquis et stratégies pour repérer les éléments visés, notamment les deux nouveaux personnages.

Lors de la mise en commun des informations repérées, les apports sont variés et révélateurs sur les élèves. Ils constituent pour le professeur une évaluation formative. Tout est accepté, même les propositions éventuellement erronées qui doivent être vérifiées par une nouvelle écoute avant d'être écartées. Les élèves mobilisent leurs acquis pour une brève présentation du personnage de Pierrot. On leur montre une illustration de Gioppino. *Quale caratteristica possiamo trovare per Gioppino ?*

Au moyen d'allers-retours entre nouveaux repères et validations, on identifie les embryons de situation. Les quelques termes inconnus sont élucidés chemin faisant par l'image : *randello*, *saltimbanco*, le mime (*leccare*, *mena botte*), par un exemple parlant (*scherzo : il primo aprile è il giorno degli scherzi*), la mobilisation des acquis et l'activation de l'inférence (*medicazione*)... On ne s'attarde pas ici sur le réemploi.

### Entraînement à l'interaction à partir de jeux de rôle, de mini-dialogues

On a repéré des personnages ainsi que quelques embryons de situations qu'il faut à présent développer en imaginant des répliques. On s'entraîne à partir des quatre situations repérées : *Pantalone e Colombina*, *Gianduia e Meneghino*, *Gioppino e Stenterello*, *Stenterello e Balanzone*. En binômes, les élèves choisissent une situation et imaginent un mini-dialogue.

Le professeur demande enfin aux élèves, comme travail à la maison, de s'entraîner à dire leurs répliques.

## Séance 2 – remplir une fiche d'identité

### Vérification des acquis

En début de la séance suivante, les binômes volontaires joueront leur mini-dialogue.

## Compréhension de l'écrit et expression écrite

■ **Tâche** : recherche d'informations et renseignement d'une fiche.

Pour aller plus loin et mettre en scène les personnages, on a besoin d'en savoir plus sur eux, sur leur caractère, ce qu'ils aiment ou pas, ce qu'ils désirent... Les binômes viennent tirer au sort le descriptif d'un personnage (voir document 10, p. 64).

Chaque binôme complète une fiche d'identité pour son personnage en intégrant les informations déjà connues. Ils peuvent s'aider du texte de la comptine qui leur est distribué en même temps et, au besoin, de leur cahier.

Carta d'identità	
Nome:	.....
Città:	.....
Regione:	.....
Professione:	.....
Carattere:	.....
Gusti:	.....
Segni particolari:	.....

Ils disposent de la carte d'Italie. Le professeur circule pour observer et aider les élèves.

## Entraînement à la prise de parole en continu

■ **Tâche** : Choix des canevas.

Présentation du personnage à la classe.

Chaque binôme présente oralement son personnage en s'aidant de la fiche : un élève présente le personnage, l'autre l'accompagne en indiquant les lieux mentionnés sur la carte et en mimant les caractéristiques du personnage. À la fin de chaque présentation, les élèves peuvent poser des questions, demander des précisions.

## Travail à la maison

À l'aide du texte comportant les présentations des personnages, les élèves reportent leur nom sur une carte d'Italie. Ils doivent aussi imaginer un canevas (une situation avec trois personnages), en respectant les caractères qui ont été repérés.

## Séance 3 – choix des canevas, élaboration de répliques

### Vérification

La séance commence par une vérification des acquis. Les situations imaginées par les élèves sont mises en commun : *Arlecchino, Pulcinella e Pantalone* : *Arlecchino ha fame. Domanda qualcosa da mangiare*

*a Pulcinella ma Pulcinella non ha niente e non ha soldi nella scarsella. Anche lui ha fame e anche sete. Vanno a trovare Pantalone per chiedere soldi...*

À partir des propositions des élèves et des éléments fournis par la *filastrocca*, on établit définitivement les canevas à mettre en scène. Ils sont inscrits au tableau. On constitue des groupes ; chacun choisit un canevas. Un même canevas peut être choisi par plusieurs groupes dès lors qu'un nombre minimal de scènes différentes (quatre ou cinq) est garanti.

## Entraînement à l'interaction

■ **Tâche** : élaboration de répliques.

Chaque groupe sélectionne quelques adjectifs correspondant au caractère des personnages de son canevas et imagine des répliques en leur associant le jeu du corps et l'apport de la voix (ton énervé, suppliant...).

Auparavant, le professeur aura visionné et commenté avec les élèves un extrait de spectacle de la *Commedia dell'arte* – un extrait de *Arlecchino servitore di due padroni*, par exemple – pour leur faire découvrir la place toute particulière du travail du corps et de la voix dans le jeu de la *commedia dell'arte* et leur permettre ainsi de mieux camper les personnages.

Ce travail peut se faire avec le concours de l'atelier théâtre s'il en existe un dans l'établissement.

Voici une liste de répliques possibles :

– Colombina :

- *Ciao ! Come stai?*
- *Poverino! Povero Arlecchino!*
- *Hai freddo? Hai fame? Ora ti preparo tante cose buone : le lasagne...*
- *Arlecchino caro, caro il mio Arlecchino, ti amo!*
- *Buongiorno signor Pantalone/non so, signor Pantalone, vengo subito!*
- *Che brontolone questo Pantalone!*
- *Grazie, prego. Non voglio sposarmi. Amo Arlecchino...*

– Arlecchino :

- *Ho fame/Che fame che ho/C'è qualcosa da mangiare?/Vorrei...*
- *C'è anche il dolce?*
- *Posso avere il tuo cioccolatino? Una torta! Con la panna! Gnam gnam!*
- *Per favore, per favore, per favore (de plus en plus suppliant) signor Pantalone ho fame...*
- *Ho freddo! Ho un vestito di carta*
- *Ti amo, mi ami?*

– Gioppino :

- *Lasciami!*
- *Uffa! Basta! Smettila! finiscila!*

- *Toh, così impari!*
- *Ti sta bene!*
- *Rompiscatole! Noioso!*
- *Non voglio la pasta, non mi piace, voglio la polenta...*

– Pantalone :

- *No, impossibile!*
- *Non ho soldi, non ho niente nella scarsella!*
- *Sono povero io!*
- *Va' via! Impertinente! Va' a lavorare!*
- *Questo è mio!*
- *Dammi questa chiave, è mia! Dov'è la mia chiave? Dov'è la mia borsa? Al ladro! Aiuto!*
- *Colombina mi sposi? Vuoi sposarmi?*
- *Non è vero che sono povero, sono ricco sai! Guarda cosa ti do...*

– Balanzone (grosse voix) :

*Basta!!!*

- *Smettila (che gli fai male)!*
- *E tu, non piangere!*
- *Non è niente*
- *Ecco, guarda, ti do una caramella*
- *Ti faccio una bella medicazione*
- *Aspetta che guardo il libro*
- *Ti amo (à Colombina).*
- *Sono ricco... ho una bella casa, ho tanti libri, so tutto io... Parlo tante lingue...*

– Gianduia :

- *Gnam, gnam che buono!*
- *È solo un cioccolatino! È un cioccolatino speciale, l'ho inventato io, è un gianduiotto*
- *Sì, è buono*
- *non ne ho*
- *l'ho finito, vuoi un po' di pane?*

– Meneghino :

- *Cosa mangi?*
- *Me ne dai un po'uno? Dai!*
- *Per favore! Per piacere! Ti prego!*

- *Ma sei egoista !*
- *Allora io non ti do del mio panettone! Così impari!*

Le professeur circule pour aider les élèves à formuler leurs répliques, à les prononcer et les dire de façon expressive, en variant l'intonation et en joignant le geste à la parole.

Les répliques peuvent être notées, mais on veillera à ce que l'écrit reste un simple point d'appui et ne compromette pas l'expressivité visée (écrit oralisé). À la maison, les élèves sont chargés de s'entraîner à prononcer leurs répliques en variant le ton ; ils réfléchissent, par ailleurs, aux termes d'une brève annonce de présentation du spectacle et des différents tableaux.

## Séances 4 et 5 – travail de finalisation des saynètes

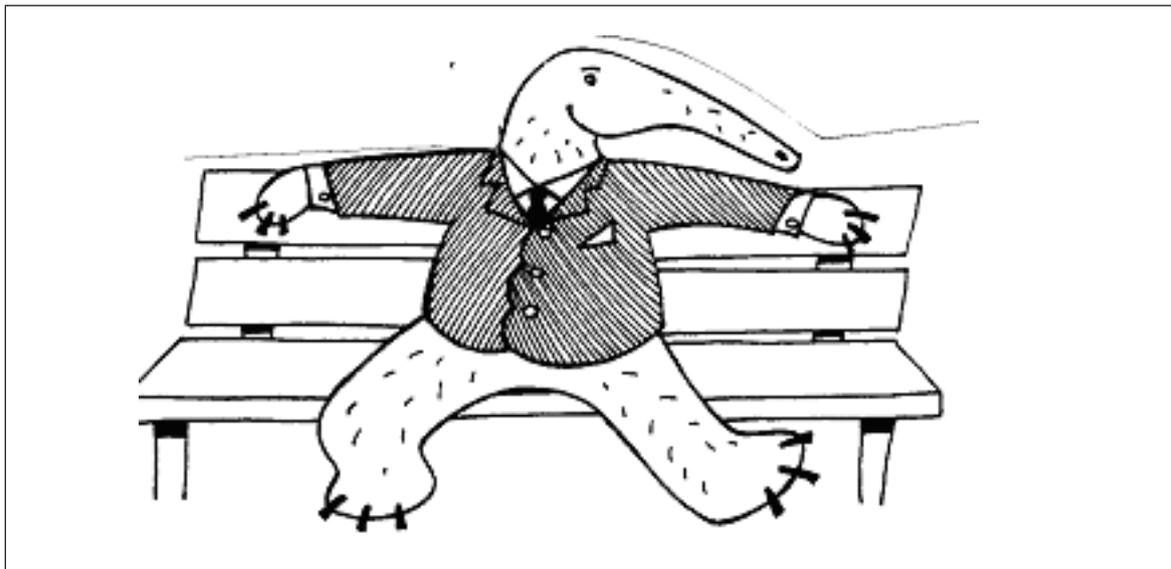
Le travail de finalisation des saynètes se poursuit. Le professeur aide les élèves à intégrer les éléments permettant de prendre contact (*sentì, dimmi*), de relancer le dialogue (*come hai detto ? Non ho capito...*). Il les aide à travailler l'intonation expressive, à joindre le geste à la parole. Un temps est consacré à la composition de l'annonce du spectacle à l'adresse des spectateurs, annonce dans laquelle on pourra placer de manière judicieuse le proverbe *A Carnevale, ogni scherzo vale* qui conclut la *Filastrocca* de Rodari. Il pourra aussi être repris en chœur au terme du spectacle, en guise de conclusion.

## Séance 6 – répétition générale ou représentation

L'idéal serait que la représentation se tienne à un moment permettant aux camarades des élèves, aux autres élèves d'italien et à tous ceux qui le souhaitent de pouvoir y assister.

Les réactions du public tiendront lieu d'évaluation du travail.

Documents 1 et 2 – Anselm il formichiere



© Garzantilibri.

Document 1, Giuseppe Culicchia, dessin d'Anselm, in *A spasso con Anselm*, Garzanti libri, 2000.



© Garzantilibri.

Document 2, Giuseppe Culicchia, *op. cit.*

Document 3 – personnages de la comptine *Le maschere di carnevale*



© Marie-Noëlle Dumaz.

Document 4 – personnages de la comptine *Le maschere di carnevale*



Brighella



Colombina



Arlecchino



Dottor Balanzone



Pantalone



Pulcinella



Meneghino



Gianduia



Stenterello

### Document 5 – *Rugantino*



© Marie-Noëlle Dumaz.

### Document 6 – *Rosaura*



© Paolo E. Landi, *Venetian Twins* by Carlo Goldoni, costumes by Sani Migneco.

### Document 7 et 8 – *Gioppino*



© Marie-Noëlle Dumaz.



© Compagnia "il riccio", [www.buratimibrembani.com](http://www.buratimibrembani.com).

### Document 9 – *Pierrot*



© Kharbine, Tapabor.

## Document 10 – portrait des *maschere*

### Arlecchino

È nato a Bergamo. Ha molti mestieri: servitore, cavadenti, barbiere... È il più testardo dei testardi. Non è molto furbo ma è pieno di fantasia ed è un po' bugiardo come Pinocchio. È spesso bastonato e sempre affamato: il suo sogno è quello di mettere qualcosa di buono sotto i denti. Ma è pieno di allegria e salta e balla volentieri. È molto agile.

### Colombina

Vive e lavora a Venezia con Pantalone e con Rosaura la sua bella padrona. È una cameriera sveglia, vivace e chiacchierina. Vuole molto bene alla sua giovane padrona anche se Rosaura è spesso capricciosa. È allegra e le piace ridere e divertirsi. Dice che Pantalone è un vecchio brontolone. Il suo innamorato è Arlecchino.

### Pulcinella

È originario di Napoli e di professione fa il servitore. Le cose che contano per lui sono il vino e le donne. È impertinente, furbo e pigro (non gli piace lavorare). Non è coraggioso. È un gran chiacchierone e non sa stare zitto: se gli dici un segreto lo racconta a tutti. Pulcinella ha sempre fame e sete. Il suo piatto preferito sono i maccheroni al sugo. Quando è contento canta, salta e balla.

### Pantalone

Cittadino di Venezia, è un vecchio mercante, di aspetto severo. È ricco ma avaro. Alla cintura ha una borsa con i soldi e la chiave del portone. Si lamenta in continuazione e vuole far credere di essere povero. Per questo lo chiamano Pantalone dei Bisognosi! È nervoso: ha sempre paura di essere derubato. È rompiscatole perché la cosa che ama di più è brontolare ma in fondo non è cattivo. Pantalone cerca una moglie.

### Stenterello

È toscano e vive a Firenze. È particolarmente magro. Gli mancano due denti davanti. Ha una treccia lunga fino alla vita. Può essere domestico o padrone, drammatico, comico o romantico. È generoso con chi è più povero di lui.

### Dottor Balanzone

È la maschera tipica di Bologna, la sua città dove ha frequentato l'università e studiato legge. Parla latino, italiano, francese, spagnolo, tedesco, polacco, turco e abissino. Si vanta di conoscere tutto, medicina, matematica, astrologia, scienza. Porta sottobraccio un librone per far vedere che è un sapientone. Può essere notaio ma anche medico. Gli piace far lunghi discorsi. Gli piace anche mangiar bene. Il Dottor Balanzone ha sempre la bocca aperta.

### Gianduia

È la più importante maschera piemontese. Abita a Torino. Ha un bel viso di luna piena. È un uomo tranquillo e generoso che aiuta i più deboli. Ha buon senso e coraggio. Gli piace scherzare e ridere. Ama il buon vino e la buona tavola. Ha dato il suo nome a un cioccolatino, il gianduiotto e anche a un lecca lecca il Gianduia...

### Meneghino

È lombardo come Arlecchino. È nato a Milano. È un servitore ma gli piace essere libero. È pieno di buon senso. Promette tanto ma fa poco. Sembra egoista ma può essere generoso. È molto goloso: gli piacciono tutte le cose buone, soprattutto il panettone. Gli piace anche molto il buon vino: alza volentieri il bicchiere.

### Gioppino

È di Bergamo come Arlecchino. È molto fiero dei suoi tre gozzi. È un contadino nato nelle montagne. Non parla molto. È un po' semplice ma efficace. Gli piace mangiare. Il suo piatto preferito è la polenta. Ha un randello che usa volentieri quando non è contento per dare botte alla gente.

### Pierrot

È nato in Francia ma ha un cugino italiano Pedrolino, allegro e vivace. Invece lui è timido e romantico. Un po' triste, malinconico e sentimentale, Pierrot ha sempre la testa fra le nuvole. È innamorato di Colombina. Suona volentieri il mandolino per farle una serenata.

# E

## entraîner et évaluer

### Objectif

Une progression efficace articule temps d'entraînement et moments d'évaluation.

### Entraîner

Pour développer les activités langagières, un entraînement régulier et progressif est indispensable. Il se distingue de la simple vérification ou de l'évaluation. Ainsi, par exemple, dans le domaine de la compréhension de l'oral, l'écoute d'un document sans consigne préalable, suivie d'un questionnement, constitue une vérification de la compréhension, partielle la plupart du temps. L'écoute du même document, pratiquée avec des consignes successives et une reconstitution du message sonore à partir des hypothèses validées par des écoutes renouvelées partielles ou totales, constitue, elle, un exemple d'entraînement.

L'objectif de l'entraînement est de permettre à l'élève de construire des stratégies, qu'il s'agisse de stratégies d'écoute, de prise de parole, de lecture ou de rédaction, en développant les composantes intervenant dans le processus de compréhension (capacité à anticiper, à mettre en réseau...) ou d'expression (capacité à mobiliser les éléments pertinents, à les organiser...). En situation d'entraînement, on va confronter à dessein l'élève à des documents de difficulté d'accès immédiatement supérieur à ceux qu'il est capable d'affronter par ses propres moyens à un moment donné, ceci afin de lui permettre de développer les apprentissages attendus à partir de ses acquis : il faut qu'il y ait une difficulté à surmonter pour qu'il y ait apprentissage ; mais il faut aussi que l'élève puisse en développer les moyens à partir de l'existant afin que l'apprentissage soit réussi, d'où l'importance du choix du support et de la tâche.

L'entraînement, quel qu'il soit, demande du temps mais permet à terme d'en gagner.

### Évaluer

L'évaluation intervient au début de l'apprentissage pour identifier les acquis à partir desquels bâtir la progression, en cours d'apprentissage pour la réguler, au terme de l'apprentissage pour mesurer les acquis des élèves et les situer par rapport aux résultats visés.

Il importe de veiller à la cohérence de l'évaluation mise en œuvre : évaluer ce qui a été effectivement enseigné, évaluer à l'oral et non à l'écrit ce qui a été appris à l'oral...

### L'évaluation diagnostique

Lorsque les élèves ont déjà fait de l'italien, on met en place une évaluation diagnostique au début du cycle puis en début d'année par la suite. C'est à partir des résultats de cette évaluation qu'on pourra mettre en place une progression efficace.

### L'évaluation formative

L'observation des élèves au cours des activités mises en œuvre, leurs réussites, leurs erreurs renseignent le professeur sur les progrès de l'apprentissage, les obstacles rencontrés et la nécessité d'infléchir sa démarche dans tel ou tel sens.

### L'évaluation sommative

Il importe d'établir un bilan des acquisitions au terme de chaque séquence d'enseignement. Cette évaluation porte sur les objectifs d'apprentissage fixés pour la séquence. Elle doit être soumise à des critères, ceux-ci étant connus des élèves.

### La co-évaluation et l'auto-évaluation

Associer les élèves à l'évaluation les aide à prendre conscience des composantes de la performance et, partant, les aide à mieux gérer leurs apprentissages en développant un regard réflexif sur leurs propres prestations. La pratique de l'autoévaluation intégrant notamment l'utilisation judicieuse du portfolio s'inscrit dans la même logique de développement de l'autonomie de l'élève.

## Compréhension de l'oral

La ressemblance de l'italien avec le français ne doit pas faire illusion. L'italien du quotidien est souvent opaque à une première écoute. Les mots dits transparents constituent une aide surtout à l'écrit ; à l'oral, la prononciation brouille la discrimination ; à cela s'ajoute le problème de la segmentation. Enfin, les termes proches du français ne sont pas forcément les plus fréquents : *capire/comprendere*... Être capable de s'appuyer sur les ressemblances suppose par

ailleurs une conscience linguistique qui fait souvent défaut aux élèves. La proximité sonore peut du reste être trompeuse, car si les racines sont communes et les formes voisines, voire identiques, le sens a bien souvent divergé et les faux amis abondent.

L'entraînement à la compréhension se fait à l'aide de tâches liées à la recherche du sens à partir de documents dont la complexité augmente en fonction des objectifs visés et du niveau d'apprentissage.

Le projet d'écoute est indispensable pour le développement progressif de stratégies. Il doit être cohérent avec les objectifs, adapté au document et aux possibilités des élèves. Il s'agit de proposer un parcours et des activités qui fassent émerger le sens : l'élève, entrant dans le document à partir de ce qui lui est accessible, va l'explorer en progressant de proche en proche à partir des îlots de sens dégagés. On peut procéder de deux façons différentes, en guidant plus ou moins les élèves dans la compréhension d'un document.

## Construction d'un parcours d'écoute

### Première façon de procéder : un parcours imposé

Le parcours d'exploration est déterminé en amont par le professeur et balisé par des consignes de repérage. Le professeur sécurise ainsi les élèves qui se retrouvent en situation de recherche orientée et de réussite probable dès lors que les prérequis ont été bien appréciés et les étapes du parcours bien calculées. Les consignes successives vont mettre en évidence l'existence de repères transférables. Au fil des entraînements va émerger peu à peu une grille d'écoute, à géométrie variable, intégrant les différents types d'indices, l'intonation, les récurrences...

– Avantages : c'est un parcours méthodologique, bien balisé, avec des indices imposés. C'est un cadre qui indique chaque étape. On peut répartir et moduler les repérages en fonction des élèves (pédagogie différenciée).

– Limites : le cadre est donné aux élèves, il faudra donc varier les parcours afin de leur permettre de développer des stratégies variées. Il faudra aussi veiller à accueillir chemin faisant, les apports inattendus et infléchir le parcours prévu afin de prendre en compte les contributions et les besoins des élèves.

### Deuxième façon de procéder : une entrée libre pour chacun

On propose une écoute ouverte en demandant simplement aux élèves de regarder et d'écouter (une vidéo) ou d'écouter, afin de reconstituer le document comme un puzzle. On part du principe que chacun aura remarqué quelque chose. Les élèves sont invités à faire état de ce qu'ils ont pu repérer. Les apports sont

variés et révélateurs sur les élèves. Tout est accepté en un premier temps, même les propositions aberrantes qui doivent être vérifiées avant d'être éliminées.

À partir de la mise en commun des résultats, on obtient un ensemble de données à la fois riches et disparates. On essaie de proposer une première organisation des éléments repérés. Des interrogations, des contradictions vont surgir. On procède alors à la vérification des données récoltées et des hypothèses émises en reVISIONnant : recherche et analyse d'indices visuels/sonores..., on contrôle, on élimine. Les rediffusions sont finalisées puisqu'elles servent à « trancher ».

On peut aussi envisager de cibler les tâches et d'orienter globalement l'écoute : dans le cas d'un document vidéo, par exemple, on demande à une partie de la classe d'écouter sans regarder (ils tournent le dos à l'écran), les autres se concentrant sur les images : la mise en commun fait émerger le besoin d'aller plus loin. Cette façon de procéder aide les élèves à prendre conscience du rapport son/image dans la compréhension d'un document vidéo.

– Avantages : cette façon de procéder prend mieux en compte le cheminement personnel de l'élève. Elle le place en situation plus « naturelle ». Elle « déverrouille ». Elle permet de développer un travail de collaboration, de coopération entre tous.

– Limites : elle est « dense » à gérer. Le professeur doit garder le cap et faire émerger un parcours cohérent à partir d'éléments très divers, voire inattendus. Il doit veiller à ce que chacun trouve sa place et que les élèves moins autonomes ne soient pas perdus.

## Conclusion

Ces deux manières de procéder ne sont pas exclusives : dans les deux cas, les élèves découvrent que « comprendre », ce n'est pas « tout » comprendre, que le sens n'est pas donné, qu'il se construit et qu'on peut apprendre à le construire à partir de repères. Dans les deux cas, ce parcours est balisé par le professeur qui guide et accompagne les élèves à la recherche du sens.

C'est la nature du document, les acquis et les besoins du groupe classe qui vont guider le choix de l'une ou l'autre des approches. Au début de l'apprentissage, on privilégiera la première approche et l'on pourra alterner ensuite.

On trouvera ci-après un parcours d'entraînement proposé à partir d'un extrait vidéo.

## Entraînement à la compréhension de l'oral

### ■ Supports :

– document vidéo, un montage *I gelati un'invenzione italiana* (CRDP Bourgogne/RAI, cassette : 210 c 89 81, année 2000-2001) ;

– script de l'extrait.

L'exploitation proposée concerne le premier extrait du montage dont voici le script :

### Script

RUBRICA SALUTE (TG2, présentatrice) — D'estate, ma non solo d'estate, la grande passione degli Italiani, il gelato, alimento completo, e, a quanto pare, irresistibile.

Ogni anno ne consumiamo undici chili a testa.

INTERVISTA n° 1 (servizio di Costanza Mangini per il TG2)

— Domanda : Chi ha inventato il gelato?

RISPOSTA n° 1 — Non lo so... Gli Eschimesi, può essere...

RISPOSTA n° 2 — Forse...Gli Arabi?

RISPOSTA n° 3 — Il signore? (indicando il gelataio).

GIORNALISTA — Ahi, ahi, ahi... Il gelato è un'invenzione italiana! È nato nella metà del '500, alla corte di Cosimo I de' Medici. Alimento intramontabile, dessert durante tutto l'anno, in estate è quasi impossibile resistergli. Gli Italiani ne vanno davvero pazzi. Pensate che nel 1999 ne sono state consumate 300 000 tonnellate, 11 kg a testa!

Digeribile e nutriente, il gelato è privo di controindicazioni. Basta non esagerare nella quantità.

### Présentation du document

Il s'agit d'un document authentique. L'élocution, le débit et la voix bien spécifiques des personnes interrogées contrastent avec le ton de la présentatrice et du journaliste qui, en revanche, s'expriment dans un italien « standard ». Les élèves se trouvent ainsi confrontés aux variantes qui font toute la richesse de la langue. L'image permet une meilleure compréhension des énoncés qu'elle contextualise et illustre. La dimension culturelle est ici évidente, puisqu'il s'agit du *gelato*, invention italienne.

Le choix s'est porté sur un document relativement dense malgré sa brièveté afin de développer chez l'élève les stratégies attendues, par la confrontation avec un niveau de difficulté immédiatement supérieur à celui qu'il est capable d'affronter par ses propres moyens à un moment donné.

### Parcours possible

On adopte ici le guidage en amont en raison de la relative densité du document et de l'objectif qui est de faire émerger les éléments d'une grille de compréhension relative à la présentation d'un produit.

Le premier visionnage s'accompagne d'une consigne de repérage du thème traité : *“Ora vedremo un servizio a proposito di una specialità italiana molto famosa: guardate e ascoltate e cercate di individuare di che specialità si tratta.”* Le mot-clé *gelato* est répété quatre fois mais surtout l'image fournit une aide ; on a là une entrée en matière rassurante. Ce premier visionnage permet par ailleurs, un début d'imprégnation.

Le deuxième visionnage est précédé d'une consigne d'écoute sélective : *“Ora cerchiamo di individuare il maggior numero di informazioni a proposito del gelato.”* Cette deuxième écoute, ciblée mais large, laisse aux élèves une marge de manœuvre ; chacun repérera ainsi selon ses acquis, sa capacité de discrimination auditive et de mémorisation. Les élèves peuvent noter les mots-clés. On est ici dans la compréhension proprement linguistique, tous les indices étant verbaux sauf deux d'entre eux (redondance oral-écrit).

Au moment de la mise en commun, le professeur inscrit au fur et à mesure au tableau les informations repérées. On vérifie en revisionnant. Les informations apparaissent dans le désordre, au fil de l'extrait ; elles seront sans doute restituées de même par les élèves. L'enseignant propose alors de les classer : il dégage avec les élèves les trois catégories autour desquelles s'articulent les informations données : *storia del gelato, l'alimento gelato, il gelato passione degli italiani*. On opère ainsi une première mise en réseau des informations.

À partir de ces trois axes, on va compléter l'exploration du document (à moins que toutes les informations n'aient déjà été repérées, auquel cas on passe directement à la phase suivante) : *Sappiamo già tante cose del gelato, vediamo se possiamo capire di più.* On propose un nouveau visionnage avec repérages ciblés répartis dans la classe afin de faciliter la tâche aux élèves, chacun n'ayant à se concentrer que sur un type d'information.

### Consignes de visionnage

Primo gruppo completate le informazioni relative alla storia del gelato (*invenzione italiana, nato nella metà del Cinquecento alla corte di Cosimo dei Medici*); secondo gruppo le caratteristiche dell'alimento gelato (*alimento completo, dessert, digeribile, nutriente, privo di controindicazioni, basta non esagerare nella quantità*); terzo gruppo le informazioni e le espressioni che mostrano che il gelato piace molto agli Italiani (*irresistibile, gli italiani ne vanno pazzi, ne sono state consumate 300 000 tonnellate, 11 kg a testa*). Attenti, quello che sentite e non quello che leggete! : on entend *11 kg a testa* mais à l'écran on lit *11 kg a persona*.

Les élèves peuvent prendre des notes. Selon la capacité de mémorisation des élèves, le professeur choisira de proposer un visionnage en continu ou un visionnage fractionné.

On est ici dans la compréhension détaillée et l'on va plus loin dans le domaine linguistique. La répartition des repérages permet de différencier les tâches : le dernier repérage, repérage double, sera demandé aux élèves manifestant plus d'aisance dans le domaine de la compréhension. La répartition des repérages permet aussi de gagner du temps ; on peut ainsi dégager l'ensemble des détails pertinents sans

lasser par des visionnages répétés. Enfin, cette formule offre l'avantage de la mutualisation des apports : la reconstruction du document est le résultat d'un travail de collaboration ; l'attention des élèves au moment de la mise en commun s'en trouvera accrue, surtout si on leur demande de valider, au cours d'un reVISIONnage fractionné, les réponses données par leurs camarades.

Les informations complémentaires sont intégrées au classement. Enfin, les élèves recopient les informations classées.

Pour le cours suivant, ils complètent la *Carta d'identità del gelato* à partir de leurs notes et s'entraînent à présenter le produit *gelato* à l'oral en s'aidant du document complété.

#### Carta d'identità della specialità

- Nome:
- Luogo di nascita :
- Paese:
- Città:
- Dove precisamente:
- Data di nascita:
- Tipo di alimento:
- Caratteristiche:
- Qualità:
- Inconvenienti:
- Quantità consumata:
- Segno particolare:

#### Carta d'identità della specialità

- Nome: Gelato.
- Luogo di nascita:
- Paese: Italia.
- Città: Firenze.
- Dove precisamente: Alla corte di Cosimo dei Medici.
- Data di nascita: Nella metà del Cinquecento.
- Tipo di alimento: Dessert.
- Caratteristiche:
- Qualità: Alimento completo, digeribile, nutriente.
- Inconvenienti: Privo di controindicazioni, basta non esagerare nella quantità.
- Quantità consumata: 300 000 tonnellate, 11 chili a testa.
- Segno particolare: Passione degli Italiani.

Cette mise en forme permet d'achever le traitement de l'information.

Le travail demandé a aussi pour but d'aider les élèves à s'approprier une grille d'écoute transférable et à mémoriser quelques éléments-clés sur lesquels s'appuyer afin de comprendre la présentation d'un produit. Cette grille s'affinera au fil des entraînements successifs (par exemple, ils pourront découvrir et ajouter d'autres rubriques *ingredienti, prezzo...*).

Il constitue aussi la première étape d'un entraînement à la prise de parole en continu.

## Évaluation

Les élèves ont été entraînés à repérer des informations permettant de présenter un produit : son origine, ses caractéristiques... L'évaluation va vérifier s'ils sont capables de mobiliser leurs acquis pour identifier et repérer les caractéristiques d'un autre produit.

– Choix du support : le support choisi sera du même type (une vidéo), portera sur le même thème (un produit alimentaire) mais sera moins dense et d'une durée égale ou, mieux encore, plus courte : on pourra, par exemple, proposer une publicité vidéo sur un produit alimentaire.

– Appareil d'évaluation : on distribue aux élèves un document comportant une grille du type de celle qui a été utilisée au cours du travail d'entraînement (on veille à la cohérence méthodologique : l'appareil d'évaluation ne doit pas constituer un obstacle susceptible de fausser l'évaluation ; par exemple, la présence dans la grille d'un intitulé de rubrique inconnu des élèves). Le document comporte deux exemplaires de la grille, dont l'un servira de brouillon (grille n° 1).

– Déroulement : on présente le document et l'on indique les étapes du déroulement de l'évaluation.

Les élèves prennent connaissance du document avant le visionnage.

Le premier visionnage de prise de contact permet aux élèves de repérer les indices pertinents. Ils peuvent, s'ils le souhaitent, noter dès cette étape quelques éléments dans la grille- brouillon.

Le deuxième visionnage est suivi d'un temps au cours duquel les élèves renseignent la grille-brouillon.

Le troisième visionnage est l'occasion de valider définitivement leurs réponses : à la suite de ce dernier visionnage, les élèves renseignent la grille d'évaluation (grille n° 2).

La comparaison des grilles 1 et 2 peut être instructive pour le professeur dans la mesure où elle lui apporte des informations précieuses sur le cheminement suivi par l'élève pour accéder au sens.

## Prise de parole en continu

La prise de parole en continu suppose que l'élève soit capable de **mobiliser ses acquis linguistiques** (le lexique et les structures appropriées, la dimension phonologique : la mélodie, les rythmes et les phonèmes de l'italien) pour **produire un énoncé adapté à son intention de communication** (les fonctions visées : présenter, décrire, raconter...), **cohérent dans son organisation** (capacité de sélectionner, d'ordonner et d'enchaîner les éléments), **adapté à la situation de communication, au public, au contexte** (*Cari amici, signore e signori, ora tilvi racconto...*). L'entraînement doit donc permettre aux élèves de s'approprier les éléments langagiers nécessaires (composante linguistique), d'apprendre à les organiser de façon cohérente, en respectant le

schéma discursif visé (composante pragmatique) et les codes culturels (composante socio-linguistique). On veille à entraîner les élèves à prendre la parole en continu dès le départ : au début, il s'agira d'enchaîner deux ou trois phrases ; on accroîtra ensuite graduellement les exigences afin d'obtenir à terme un bref énoncé cohérent : portrait d'un personnage, présentation d'un produit, description d'une situation, récit d'un événement, d'une histoire simple d'après une bande dessinée...

La vérification initiale des acquis est pour cela un moment privilégié : les élèves ayant assimilé les moyens langagiers nécessaires peuvent plus facilement enchaîner quelques phrases. Il importe aussi de ménager au cours du travail des pauses bilan structurantes au cours desquelles on fait récapituler l'ensemble des éléments dégagés.

On peut mettre à profit certains jeux traditionnels pour entraîner les élèves à décrire, à justifier en produisant des énoncés plus ou moins longs.

### Exemples de jeux traditionnels

– *Il mio Amore con la A*

*Amo il mio amore con la A perché si chiama Andrea, abita a Ancona, mangia le arance, gli/le piace andare a spasso, veste di azzurro... , amo il mio amore con la B perché si chiama Bruno, abita a Bologna, è bello, mangia le banane, gli piace ballare, veste di blu... con la C perché si chiama Carla, abita a Catania, mangia la cioccolata, le piace cantare, veste di celeste... Et ainsi de suite en enchaînant les lettres de l'alphabet italien. Le nombre d'items varie en fonction des acquis et de l'autonomie des élèves concernés.*

– *Un minuto prego*

Les élèves doivent parler pendant une minute sur un sujet donné : *parla di quello che ti piace, parla di un tuo amico... Le gagnant est celui qui tient le temps. Pour départager les ex-æquo, on tient compte du débit, des répétitions et hésitations, de la quantité d'informations données, de la correction de la langue. Ce sont les élèves qui chronomètrent et prennent des notes en fonction des critères ci-dessus. On peut s'entraîner sur un thème donné ou bien chacun tire au sort le thème dans une boîte à sujets alimentée par les élèves au fur et à mesure de la progression.*

– *Indovina chi è*

Équivalent du jeu du portrait et de sa variante dite Botticelli : le meneur de jeu choisit une personne ou un personnage et annonce la lettre par laquelle commence son nom. Au lieu de poser des questions au meneur de jeu comme pour le jeu du portrait, les participants doivent proposer des informations que le meneur valide ou non ; ces variantes permettent de travailler l'une la formulation de questions et l'intonation interrogative, l'autre l'énoncé et l'intonation déclaratifs.

– L'énoncé à rallonge, en chaîne ou en équipe

*ho un amico,*

*ho un amico italiano,*

*ho un amico italiano. Si chiama Matteo.*

*ho un amico italiano. Si chiama Matteo, è nato a Venezia.*

*ho un amico italiano, si chiama Matteo, è nato a Venezia ma abita a Roma.*

Le gagnant est celui qui a le dernier mot (version en chaîne) ou l'équipe qui propose l'énoncé le plus long.

Ce travail d'expansion permet de rebrasser les acquis et d'entraîner la mémoire, les élèves devant reprendre tous les éléments déjà énoncés.

## Entraînement à la prise de parole en continu

■ Proposition de parcours d'entraînement à la prise de parole en continu : *presentare una specialità italiana.*

■ Tâche : apprendre à présenter une spécialité italienne pour être en mesure, à terme, de présenter une spécialité française à un correspondant italien lors de sa venue.

Ce travail fait suite à celui qui a été conduit à partir de la vidéo *Il gelato un'invenzione italiana.*

### Préparation

Le travail de compréhension de l'oral conduit à partir de la vidéo a permis de découvrir les éléments langagiers permettant de présenter un produit et de dégager un schéma d'exposition/canevas permettant de structurer la présentation.

Les élèves se sont entraînés à la maison à présenter *il gelato* à partir de *la carta d'identità.*

## Entraînement à la prise de parole à partir du canevas

En classe, au début du cours, quelques volontaires proposent leur présentation. Les autres élèves sont invités à écouter et observer afin de définir les éléments permettant une prestation efficace. Lors de la phase de mise en commun, élèves et professeur s'accordent sur quelques critères : audibilité et fluidité, intonation et prononciation, présence et organisation des éléments, ordre logique et articulation des énoncés, correction de la langue.

Les élèves s'entraînent ensuite en binômes, en s'efforçant de respecter les critères convenus. L'objectif est de parvenir à se passer autant que possible de l'aide de la fiche. Un élève présente, l'autre écoute attentivement pour lui signaler les erreurs éventuelles (accentuation, accords...) ; il peut prendre des notes. Les rôles sont ensuite inversés. La responsabilité confiée aux élèves les rend plus attentifs aux composantes de la prise de parole et les aide en retour à améliorer leur propre performance.

Le professeur passe parmi les groupes pour écouter et aider. C'est pour lui l'occasion de repérer besoins et difficultés éventuelles : on a là un moment d'évaluation formative.

## Vers le transfert – variations à partir du canevas

Dans la phase précédente, il s'agissait pour les élèves d'ordonner un discours en quelque sorte « préfabriqué » : ils disposaient déjà d'éléments langagiers prêts à l'emploi, entendus et manipulés à plusieurs reprises lors de l'exploration de l'extrait vidéo ; par exemple, *Nato nella metà del Cinquecento, alla corte di Cosimo dei Medici*. Cela leur a permis de se concentrer sur l'enchaînement des éléments.

Une nouvelle étape va être franchie : on modifie légèrement le schéma discursif de présentation et l'on change le produit ; le professeur propose aux élèves une série de *Carte d'identità* de spécialité italiennes : *la nutella, il gianduiotto, i baci, il tiramisù*, comportant deux nouvelles rubriques *inventore, ingredienti*. Les fiches incluent une aide phonologique (les syllabes toniques, non accentuées sur l'avant-dernière sont encadrées). Comme aide lexicale, les élèves peuvent avoir recours au dictionnaire unilingue, mis à disposition.

Cette tâche exige des élèves une adaptation linguistique et discursive : restitution des articles pour les ingrédients, la construction des compléments de temps et de lieu (qui étaient donnés dans le document vidéo) et l'intégration des éléments relatifs aux nouvelles rubriques.

L'accent est mis ici sur la dimension discursive (compétence pragmatique), le travail portant plus particulièrement sur la cohésion et la cohérence du discours produit.

Chaque binôme vient tirer au sort le descriptif d'un produit et s'entraîne à le présenter comme précédemment.

### Carta d'identità della Nutella

- **Nome:** La Nutella.
- **Luogo di nascita:**
- **Paese:** Piemonte.
- **Città:** Alba.
- **Data di nascita:** 1946.
- **Inventore:** Pietro Ferrero, pasticciere.
- **Tipo di alimento:** Crema da spalmare.
- **Ingredienti:** Pasta di noc[ci]o[la] ; zuc[che]ro ; latte scremato ; Oli vegetali ; ca[ca]o.
- **Caratteristiche:**
- **Qualità:** Mor[bid]a, dolce, ener[ge]tica.
- **Inconvenienti:** Calo[ri]ca : 470 calo[ri]e per 100 grammi.
- **Segno particolare:** Più ce[le]bre crema da spalmare nel mondo.

### Carta d'identità dei Baci

- **Nome:** I Baci.
- **Luogo di nascita:**
- **Regione:** Um[bri]a.
- **Città:** Pe[ru]gia.
- **Data di nascita:** 1922.
- **Inventore:** An[ni]bale Spagnoli e sua moglie Luisa fondatori della Perugina.
- **Tipo di alimento:** Cioccolatini.
- **Ingredienti:** Cioccolato fondente per la copertura ; Una noc[ci]o[la] intera e una pasta fatta di nocciola, zuc[che]ro e burro per il ripieno.
- **Caratteristiche:**
- **Qualità:** Dolci, ener[ge]tici.
- **Inconvenienti:** Calo[ri]ci : un bacio fornisce 85 calorie.
- **Segno particolare:** Ro[m]an[tici].

### Carta d'identità del Gianduiotto

- **Nome:** Il Giandu[iot]to
- **Luogo di nascita:**
- **Paese:** Piemonte.
- **Città:** Torino.
- **Dove precisamente:**
- **Data di nascita:** 1852.
- **Inventore:** La ditta Caffa[rel].
- **Tipo di alimento:** cioccolatino.
- **Ingredienti:** [pol]vere di cacao ; burro di cacao ; zuc[che]ro ; vaniglia ; latte ; lecitina di [so]ia ; noc[ci]o[le].
- **Caratteristiche:**
- **Qualità:** fonde bene in bocca, ener[ge]tico
- **Inconvenienti:** calo[ri]co : 500 calo[ri]e per 100 grammi
- **Segno particolare:** prende il nome da Gian[du]ia, la più famosa maschera piemontese

### Carta d'identità del Tiramisù

- **Nome:** Il Tiramisù.
- **Luogo di nascita:**
  - **Regione:** Ve[n]eto.
  - **Città:** Treviso.
- **Data di nascita:** Anni '50.
- **Inventore:** Un ristorante di Treviso.
- **Tipo di alimento:** Dolce semifreddo.
- **Ingredienti:** Savo[ia]rdis ; Zuc[cher]o ; Mascarpone ; Uova ; Caffè ; Ca[ca]o.
- **Caratteristiche:**
  - **Qualità:** Mor[bido], dolce, ener[ge]tico.
  - **Inconvenienti:** Ca[lo]rico.
- **Segno particolare:** Conosciuto in tutto il mondo.

### Vers l'évaluation

Un ou deux élèves viennent présenter chaque spécialité. Tous les élèves ont une tâche d'écoute à accomplir : ceux ayant travaillé sur le même produit doivent renseigner une fiche comportant les rubriques informations/audibilité, articulation, aisance/prononciation/correction.

#### Critères d'évaluation (fiche élève)

##### Informations

Les informations attendues sont présentes  
oui  non

Les informations sont ordonnées  
oui  non

Les informations sont reliées  
oui  non

##### Audibilité, articulation, aisance

- articule oui  non
- parle fort oui  non
- regarde l'auditoire oui  non
- est capable d'être expressif oui  non

##### Correction

- prononciation +  –
- prépositions +  –
- articles +  –

Les autres élèves devront repérer le maximum d'informations possibles à propos de la spécialité présentée. Ils pourront poser des questions pour faire préciser ce qui n'a pas été compris, mal articulé...

Il y a là un enjeu véritable pour les élèves qui présentent chacune des spécialités ainsi que pour leurs auditeurs : les élèves rapporteurs doivent en effet réussir à communiquer les informations concernant la spécialité sur laquelle ils ont travaillé à des élèves qui la découvrent. Quant à ceux des auditeurs qui n'ont pas travaillé sur cette même spécialité, ils se trouvent en situation d'écoute motivée : ils doivent parvenir à identifier les caractéristiques d'un produit inconnu.

À la fin, on distribuera aux élèves un document reprenant l'ensemble des fiches. Ils pourront l'illustrer d'une image du produit (publicité, catalogue de supermarché, image internet...). Ils pourront aussi réaliser des affiches sur les produits, destinées à la salle de classe.

Un bilan personnel (auto-évaluation) peut intervenir en fin de séquence. Il aide les élèves à mieux se préparer à l'évaluation bilan de fin de séquence.

### Évaluation

Les élèves ont été entraînés à présenter une spécialité à partir d'une grille discursive.

On va vérifier qu'ils sont désormais capables de mobiliser leurs acquis pour présenter un nouveau produit.

### Carta d'identità della pizza Margherita

- **Nome:** La pizza Margherita.
- **Luogo di nascita:**
  - **Regione:** Cam[pa]nia.
  - **Città:** Na[poli].
- **Data di nascita:** 1889.
- **Inventore:** Raffaele Es[po]sito, pizza[io]lo.
- **Tipo di alimento:** Pizza.
- **Ingredienti:** pasta di pane ; pomodoro ; mozzarella ; ba[si]lico ; un filo d'olio d'oliva.
- **Caratteristiche:**
  - **Qualità:** Alimento completo, nutri[en]te.
  - **Inconvenienti:** Nessun inconve[ni]ente, basta non esagerare.
- **Segno particolare:** Prende il nome dalla Regina Margherita ; ha i colori della bandiera italiana.

La grille-support leur est familière. Les éléments langagiers fournis sont connus. Ils vont donc pouvoir se concentrer sur la construction du discours et la qualité de l'expression orale.

En salle multimédia, les élèves découvrent la fiche de présentation de la pizza Margherita. Ils disposent de dix minutes pour en prendre connaissance et préparer mentalement leur présentation. Au cours des dix minutes qui suivent, les élèves s'enregistrent et s'écoutent. Ils ont droit à deux essais. Le troisième enregistrement constitue la prestation qui sera évaluée par le professeur.

Les élèves peuvent aussi réaliser à la maison *la carta d'identità* d'une friandise française. Le document corrigé et recopié sert de base à l'évaluation en salle multimédia.

Dans le cadre de la correspondance, documents et enregistrements peuvent ensuite être adressés aux correspondants.

Les critères d'évaluation sont ceux qui ont été arrêtés en commun

### Critères d'évaluation (fiche professeur)

#### Respect de la consigne

*Presenta la pizza Margherita ai tuoi compagni*

#### Cohérence et cohésion

- ordre logique des énoncés +  -
- présence des prépositions +  -
- recours à *e* et à *ma* +  -

#### Aisance

- nombre et longueurs des pauses +  -
- hésitations +  -
- intelligibilité +  -

#### Correction

- phonologique +  -
- grammaticale :  
prépositions appropriées +  -

## Interaction

La découverte de documents authentiques bien choisis (un extrait de film, une publicité télévisée, un clip vidéo...) fournit des exemples précieux d'interaction permettant de dégager et de s'approprier des modèles conversationnels. L'entraînement à l'interaction

suppose notamment qu'on habitue l'élève à écouter l'autre, à lui donner la réplique de façon adaptée – énoncé pertinent proposé au moment opportun – et à réagir à l'imprévu.

Le parcours proposé va aller de la dramatisation (jouer un dialogue dont on connaît le texte) au jeu de rôles (les élèves improvisent à partir d'un canevas plus ou moins précis). Pour que le jeu de rôles soit pleinement efficace, il ne doit pas être un exercice déguisé ou imposé de manière rigide par le professeur : les élèves doivent pouvoir choisir leur rôle, proposer des variantes dans le cadre fixé, déterminé par les objectifs de l'entraînement.

On peut entraîner les élèves à adapter leur réponse et à faire face à l'imprévu par le jeu (jeu *bottalrisposta*), à inventer les répliques d'un second personnage, à créer un dialogue à partir d'amorces... L'entraînement intègre la dimension gestuelle.

La situation de classe elle-même permet un entraînement à l'interaction : les moments de recherche d'indices, de confrontation d'hypothèses sont autant d'occasions d'habituer les élèves à échanger entre eux, à interagir pour donner leur avis, formuler une objection, apporter une précision, faire répéter... *Sei sicuro? È vero ma...*, en prenant la parole au bon moment.

## Entraînement à l'interaction

**Activité langagière :** proposition de parcours d'entraînement à l'interaction, *Ordinare il gelato al bar*.

**Tâche :** être en mesure de commander une glace au bar.

**Niveau :** 1<sup>re</sup> année du palier 1. Ce mini-dialogue peut être proposé en début de palier 1.

**Support :** extrait du DVD *Italien sans frontière*, 2<sup>e</sup> niveau, CNDP<sup>1</sup>.

### Script

FAUSTO — Buonasera. Due coppe di gelato, per piacere.

CAMERIERE — Che gusti desiderate?

SANDRA — Cioccolato, malaga e stracciatella.

CAMERIERE — Con panna?

SANDRA — Sì, grazie!

FAUSTO — Per me, pistacchio, melone e fragola, ma senza panna!

### Préparation

Les éléments langagiers utiles, ainsi que le schéma/canevas d'interaction vont être dégagés à partir de l'extrait vidéo, dans le cadre d'un entraînement à la compréhension de l'oral. Lors d'un premier vision-

nage, les élèves doivent repérer quel produit veulent consommer les deux personnages (*il gelato*). Lors des visionnages suivants, ils repèrent au moins l'un des parfums commandés, puis les choix respectifs des deux personnages. Pour finir, on reconstitue le dialogue : la classe est divisée en trois groupes ; chacun repère les répliques d'un des personnages.

### Dramatisation

En un premier temps, les élèves s'approprient les répliques. Le professeur veille au travail de l'intonation. La deuxième étape est consacrée à la préparation de la dramatisation par le visionnage de la vidéo sans le son, les élèves proposant les répliques.

Enfin, on passe à la dramatisation : les élèves interprètent le dialogue en groupes.

1. Vous pourrez consulter l'enregistrement audio de ce dialogue à cette adresse : [www.cndp.fr/secontaire/languespratique/italien/accueil.htm](http://www.cndp.fr/secontaire/languespratique/italien/accueil.htm).

### Vers le jeu de rôles

On fait varier *i gusti* à partir de la carte de la *Gelateria* fournie aux élèves et l'on introduit une dose d'imprévu *mi dispiace, la stracciatella è finita...* L'interlocuteur doit s'adapter.

### Évaluation

On indique un canevas aux élèves : *Al bar, Fausto e Sandra ordinano il gelato. Fausto non riesce a decidersi, il cameriere gli propone tutti i gusti possibili e Sandra lo aiuta...*

Par groupes de trois, les élèves se préparent mentalement à jouer leur rôle (5') et jouent devant la classe et le professeur qui évaluent.

#### Critères d'évaluation

- contenu : pertinence des répliques par rapport au sujet, par rapport aux propos de l'interlocuteur,
  - langue : accents, prononciation, correction grammaticale,
  - gestion de l'interaction : hésitations, silences, capacité à combler les vides,
  - expressivité : audibilité, intonation, gestuelle, mimique.
- La prise en charge de ces différents éléments peut être répartie au sein de la classe

### La compréhension de l'écrit

Tout comme l'entraînement à la compréhension de l'oral, l'entraînement à la compréhension de l'écrit suppose un guidage. On va donc proposer aux élèves des consignes de lecture leur permettant de

construire le sens en s'entraînant à anticiper, à prendre en compte les éléments para-textuels, à repérer les éléments clés, à les mettre en réseau, à formuler des hypothèses, à les vérifier...

### Entraînement à la compréhension de l'écrit

**Tâche :** recherche d'informations à propos d'Alice et de l'événement.

**Niveau :** palier 1, 2<sup>e</sup> année, élèves de troisième LV2, fin du troisième trimestre, de A2 vers B1.

**Stratégies :** L'élève va devoir :

- s'appuyer sur les éléments paratextuels pour identifier la nature du document ;
- anticiper et émettre des hypothèses sur son contenu ;
- repérer des éléments significatifs (syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) permettant de construire le sens du texte ;
- inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend ;
- sélectionner les informations essentielles en fonction du projet de lecture ;
- organiser les informations pour ensuite intégrer le sens (traitement de l'information).

**Support :** extrait de l'ouvrage d'Alice Sturiale, *Il Libro di Alice*, Rizzoli, 1997.

È venerdì 11 marzo. La Phuong parte per Melbourne.

Alle 6 e mezzo di mattina ero davanti alla sua porta di casa. C'erano la Phuong, i suoi genitori, il fratellino Thac, lo zio Nhi e alcuni amici. Erano tutti molto eleganti, eccitati e non tanto tristi. La Phuong era bellissima, si era anche tagliato i capelli e non sembrava molto dispiaciuta di andarsene. Aveva voglia di conoscere i parenti e il posto dove sarebbe andata a vivere. Alle 7 eravamo tutti alla stazione centrale ed io cercavo di godermi l'ultima oretta con la mia migliore amica.

Phuong mi spiega che verso le 10 il treno sarebbe arrivato all'aeroporto di Roma e... dopo 22 ore di volo sarebbe arrivata finalmente a Melbourne, sabato alle 10 di mattina. E dicendo questo sorrideva come fa lei sempre, ma questa volta più a fatica. Io ho retto a stento le lacrime. Ci siamo fermati al bar per prendere un cappuccino e per fare le ultime risate insieme, perché lei riesce a ridere sempre. Io invece non sono riuscita a buttar giù niente, neanche le patatine preferite che la Phuong mi aveva offerto. [...]

Abbiamo ripreso i bagagli e ci siamo avviati verso il treno. Adesso dovevamo salutarci definitivamente: la Phuong mi abbraccia stretta stretta e continua a sorridere, io piango e mi chiedo come faccia lei a resistere. Scatto alcune foto mentre loro salgono sul treno. [...]

Puff, puff! Il treno sta partendo. La Phuong, con la mano sul vetro mi fa cenno di scriverle e si allontana. (marzo 1994)

Alice Sturiale, *Il Libro di Alice*, Rizzoli, 1997.

## Première séance

Le texte peut avoir plusieurs axes de lecture : la séparation des deux personnages qui est au cœur de l'action, les deux personnages eux-mêmes, Alice et Phuong, leur caractère, leurs sentiments et leur comportement en cette circonstance.

Le texte est proposé sans titre, accompagné de ses références (nom de l'auteur, titre, éditeur, année). Émission d'hypothèses sur son contenu à partir du paratexte : mise en page, paragraphe, même prénom de l'auteur et du personnage. On donne aux élèves le mot *diario*. À partir des hypothèses formulées, on définit un projet de lecture avec les élèves : il s'agit d'un récit écrit et vécu par Alice – dont pour l'instant nous ne savons presque rien. On va essayer de repérer le maximum d'informations pour en savoir plus. Les élèves procèdent alors à une première lecture silencieuse. Le texte étant accessible à leur niveau, ils doivent en percevoir très globalement le sens. À l'issue de leur lecture, ils donnent oralement les informations qu'ils ont repérées, informations

qui sont consignées au tableau : *Alice e la Phuong sono due amiche, Melbourne è una città, anche Roma è una città, Alice e Phuong si lasciano. Phuong è asiatica...*

### Premier axe de lecture – les personnages

La deuxième lecture est centrée sur les personnages. Il s'agit de les lister et de repérer les informations que le texte nous livre sur eux. La demande est précise et rend de ce fait la lecture sélective plus exigeante. Les éléments sont consignés au tableau, *I genitori, la Phuong, Thac, Nhi, Alice* et les mots qui leur sont associés sont ceux repérés dans le texte : *eccitata/non tanto triste/lacrime/piange/non è dispiaciuta/abbraccia stretta stretta...*

Il convient ensuite de mettre de l'ordre dans toutes ces informations en les triant car elles permettent de donner l'identité des personnages, de dresser leur portrait et de connaître les sentiments qu'ils éprouvent. Cela peut se faire sous la forme d'un tableau à double entrée :

Organisation des informations relatives aux personnages		
Chi	Aspetto	Sentimenti
famiglia della Phuong : genitori, fratello, zio	elegante	contenta, eccitata
Phuong migliore amica di Amice	bellissima capelli corti	sorrideva “a fatica” continua a sorridere “mi abbraccia stretta stretta”
Alice Migliore amica della Phuong	<i>Niente informazione</i>	“io ho retto a stento le lacrime” ; “io piango”
amici	<i>Niente informazione</i>	

Une troisième lecture sélective peut être demandée pour compléter le repérage des informations sur les sentiments des personnages, puis toutes ces expressions sont mises en réseau pour connaître clairement l'état d'esprit de chacun d'entre eux. Quand les expressions sont difficiles à comprendre, par exemple “*ho retto a stento le lacrime*”, on peut faire inférer le sens grâce au contexte immédiat : Phuong sourit, Alice essaie de faire de même.

Au terme de ce relevé et de ce classement, les élèves sont invités à exprimer les sentiments qu'éprouvent les deux protagonistes : *Alice ama Phuong/vuole bene a Phuong/È la sua migliore amica/...* et à

trouver une raison au chagrin qui s'exprime : *Phuong parte per sempre*.

### Deuxième axe de lecture – l'événement

Une quatrième lecture sélective est demandée, qui permettra de relever toutes les informations que l'on a sur le départ de Phuong. La mise en commun se fait comme précédemment : tout est consigné au tableau, éventuellement complété, puis classé. Une gestion rigoureuse de l'espace du tableau est ici indispensable. Émergent les lieux de départ (*Italia*) et d'arrivée (*Australia*), les moyens de transport (*treno/aereo// stazione/aeroporto*), les dates (*parte il.../ arriva*

il...). Puis les élèves s'interrogent sur le type de voyage qu'entreprend Phuong : *Dov'è l'Australia? È un'isola lontana...*

Tous les indices sont alors mis en relation : *Perché è così triste Alice? Perché la Phuong parte lontano e non potrà più vedere l'amica. Come farà? Scriverà.*

### Conclusion

Quel titre donner au texte ? *Parte la Phuong. La Partenza della Phuong.* On peut demander aux élèves de commenter le titre original, donné par Alice : *Un volo per Melbourne.*

Le professeur invite les élèves à procéder à une ultime lecture silencieuse, afin de redonner au texte l'unité qui est la sienne et afin de leur permettre d'intégrer le sens qu'ils ont découvert.

Enfin, il leur demande de faire à la maison un bref résumé écrit : *La partenza della Phuong.*

## Deuxième séance

Cette séance est consacrée à un travail d'approfondissement de la connaissance de l'événement aperçu dans la leçon précédente : le départ et le voyage de Phuong.

### Première étape

Les élèves établissent une chronologie du voyage en procédant à une lecture sélective consistant à repérer toutes les informations sur le sujet. Les éléments sont consignés au tableau et replacés dans l'ordre chronologique. Ils sont aussi discutés quand les avis divergent et c'est à nouveau la lecture et la mise en avant d'indices précis qui permettent au groupe de trancher. On aboutit au tableau à une chronologie des deux jours, présentée ainsi :

#### Il viaggio di Phuong

Venerdì 11 marzo

Ore 6.30 partenza da casa

Ore 7 arrivo alla stazione centrale

Ore 8 partenza del treno (cf. ultima oretta)

Ore 10 arrivo all'aeroporto di Roma

Ore 12 partenza dell'aereo (cf. 22 ore di volo)

Sabato 12 marzo

Ore 10 arrivo all'aeroporto di Melbourne

Les informations concernant le départ du train et de l'avion impliquent le recours à l'inférence.

### Deuxième étape – l'épisode du bar et le départ

Cette phase entre dans le champ du niveau B1 : *comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits.*

Il s'agit de reprendre le déroulement narratif de ce passage, afin de mieux percevoir l'évolution du comportement des deux amies.

Une première lecture du passage permet de raconter ce qu'elles font ; on aboutit à la reformulation des actions : *il bar, il cappuccino, le patatine che non può mangiare, il ritorno alla stazione, le foto, la partenza.*

La deuxième lecture du même passage permettra de déterminer leurs sentiments à chacun des moments : *"In che stato d'animo sono prima di andare al bar ? Phuong sorride a fatica/Alice stenta a non piangere. Al bar Alice non riesce a mangiare le patatine perché è troppo triste. Arrivata al treno, Alice piange, è sconvolta e l'amica l'abbraccia stretta stretta per dimostrarle che è molto affezionata anche lei."*

### De la compréhension vers l'expression en continu

#### Troisième étape

Pour vérifier la compréhension du texte, on invite les élèves à raconter ce départ en adoptant le point de vue d'un autre personnage. Chaque groupe de trois ou quatre élèves adopte le point de vue soit de Phuong, soit de la mère d'Alice. Le travail de discussion portera sur l'exactitude des éléments du récit, la cohérence avec le caractère des personnages, et du point de vue linguistique, le rebrassage des temps du passé.

#### Quatrième étape

Un groupe restitue oralement le récit fait de son point de vue, le reste de la classe intervenant ensuite pour corriger, préciser, discuter un choix. L'aide d'un magnétophone est précieuse pour revenir sur ce qui a été dit et ce qui doit éventuellement être repris.

## Évaluation

On a, avec cet extrait, l'exemple d'un document pouvant être utilisé à la fois comme support d'entraînement et support d'évaluation de la compréhension de l'écrit, l'entraînement ayant été alors effectué précédemment à partir d'un autre support. Dans ce cas, la démarche adoptée est différente : on ne guide plus l'élève. On propose un appareil d'évaluation permettant de vérifier et de mesurer sa capacité à comprendre.

Pour vérifier et évaluer la compréhension de l'écrit à partir de ce document, on propose ci-après un vrai-faux, les élèves devant justifier leurs réponses en citant des éléments pertinents puisés dans le texte. On pourrait aussi proposer un QCM d'une dizaine d'items.

## Vrai/faux

1. La famiglia di Phuong è contenta di partire.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
2. Phuong è una bella ragazza dai capelli lunghi.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
3. Alice è triste e piange quando vede la Phuong.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
4. Per andare a Melbourne ci vuole poco tempo.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
5. È la Phuong che spiega il suo viaggio a Alice.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
6. Raccontare il suo viaggio rende felice la Phuong.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
7. Al bar Alice offre le patatine alla Phuong.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
8. La Phuong sorride malgrado il suo dolore.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
9. Alice riesce anche lei a non piangere.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>
10. Alice domanda alla Phuong di scriverle.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>

## Expression écrite

L'élève doit être entraîné à produire des écrits variés : remplir un formulaire, répondre à un questionnaire, rédiger un bref texte de type descriptif, narratif, injonctif, de préférence dans le cadre de situations de communication (lettre au correspondant...).

On a vu comment on pouvait entraîner les élèves dès le début de l'apprentissage à construire un énoncé simple (voir *La bambina e l'orca*, p. 12) et à composer des énoncés de plus en plus longs en mobilisant le vocabulaire connu (voir *Il ragno tesse la tela*, p. 42). Le travail de réduction et d'expansion d'énoncés constitue un bon entraînement à l'écriture : le travail de réduction, parce qu'il met en évidence l'ossature qui sous-tend le texte, aide l'élève à prendre conscience de la façon dont s'organise l'énoncé à partir d'un noyau. On peut ensuite s'en inspirer pour en construire de nouveaux. Le travail de réduction, en

aidant les élèves à dégager l'essentiel, les prépare aussi à la prise de notes. Le travail d'expansion conduit, à partir d'un énoncé minimal, aide, quant à lui, l'élève à enrichir ses énoncés de façon raisonnée. Il le prépare notamment à la reconstitution d'un message à partir de notes. On peut lui demander dans le même esprit de rédiger une courte lettre développant le contenu d'un télégramme.

L'étape suivante peut être l'expression semi-guidée avec contraintes.

On peut fournir aux élèves la matière linguistique (lexique, expressions, structures) qu'ils devront utiliser pour leur production ou inversement, après avoir mis en évidence la trame d'un texte (lettre, poésie, brève description...), leur demander d'en rédiger un nouveau en s'aidant de la structure dégagée.

On propose, ci-après, un entraînement à l'expression écrite conduit à partir d'une comptine populaire revisitée par l'écrivain Nico Orengo.

## Entraînement à l'expression écrite

**Niveau :** palier 1, 2<sup>e</sup> année LV1 (cette comptine s'adresse plutôt à de jeunes élèves).

**Support :** comptine *Non trovi più niente*, extraite du recueil de Nico Orengo, *A uli ulé*, Einaudi, 1993.

### Non trovi più niente

Capitan del gran valore,  
Volta la carta e trovi:  
Un bel fiore,  
Un bel fiore che sta in giardino;  
Volta la carta e trovi:  
Un canarino,  
Un canarino che porta un cartello,  
Volta la carta e trovi:  
Un uccello,  
Un uccello che becca il grano:  
Volta la carta e trovi:  
Un villano  
Un villano che zappa la terra;  
Volta la carta e trovi:

Una guerra,  
Una guerra con tanti soldati;  
Volta la carta e trovi:  
I malati,  
I malati che stanno nei letti;  
Volta la carta e trovi:  
I confetti,  
I confetti che son così buoni;  
Volta la carta e trovi:  
I ladroni,  
I ladroni che assaltan la gente;  
Volta la carta e  
Non trovi più niente.

Nico Orengo, *A uli ulé*, Einaudi, 1993.  
© 1972 by Nico Orengo.

### Dégagement d'une structure schéma d'exposition/canevas :

Dans le cadre d'un travail de compréhension de l'oral conduit à partir de la comptine on amène les élèves à en dégager le principe d'organisation :

- volta la carta e trovi : élément
- élément (bis)
- élément (tris) *che...*

### Entraînement à l'écriture à partir du canevas de la comptine

- Tâche : écrire une comptine.

Le projet est d'élaborer en commun une comptine dont on illustrera ensuite les éléments pour réaliser un jeu de cartes.

En groupes, les élèves produisent au moins deux strophes respectant la trame dégagée, en puisant dans leurs acquis.

On est là au premier stade de l'écriture créative. L'étape suivante serait que les élèves proposent eux-mêmes un principe d'organisation pour la comptine. Selon le degré d'autonomie et les acquis des élèves, on pourra proposer cette tâche en fin de palier ou au début du palier 2.

Le professeur passe parmi les groupes pour écouter et aider. C'est l'occasion d'un moment d'évaluation formative. Les énoncés élaborés sont mis en commun ; on choisit collectivement pour chaque groupe le ou les énoncés le ou les mieux venu(s). Les énoncés sélectionnés sont ordonnés pour constituer une comptine, recopiée dans les cahiers.

On voit ici comment le travail de l'oral peut contribuer à préparer l'expression écrite.

#### Exemple de comptine produite par des élèves de 5<sup>e</sup> LV1

Volta la carta e trovi :  
Una fragola,  
Una fragola che gioca con una ciliegia,  
Volta la carta e trovi :  
Una macchina,  
Una macchina che fa il giro del mondo,  
Volta la carta e trovi :  
Un pappagallo,  
Un pappagallo che insegna l'inglese a un formichiere,  
Volta la carta e trovi :  
Un coniglio,  
Un coniglio che suona il violino,  
Volta la carta e trovi :  
Un pinguino,  
Un pinguino che vive in uno zoo,

Volta la carta e trovi :

Un panettiere,  
Un panettiere che mangia le caramelle,  
Volta la carta e trovi,  
Un burattino,  
Un burattino che pesca un tonno,  
Volta la carta e  
Non trovi più niente !

### Prolongements

#### Découverte du jeu de cartes italien

Le professeur apporte un jeu de cartes italien. À partir d'une sélection de quelques cartes agrandies, on va découvrir les particularités des cartes italiennes. Un élève vient retourner la carte : *Volta la carta, trovi...?* Les élèves aident leur camarade à décrire la figure qu'il découvre avec les mots dont ils disposent (par exemple : *il re, la regina, il principelil cavaliere, le ruoteli cerchili soldi* ; le professeur introduit les termes exacts : *il fante, i danari...*).

Il pourra à la fin distribuer un bref texte sur l'histoire *dei tarocchi*. Les élèves devront préparer des questions qu'ils se poseront mutuellement au début du cours suivant (entraînement à la compréhension de l'écrit ainsi qu'à l'interaction).

#### À la maison

Le professeur demande aux élèves de réaliser un jeu de cartes illustrant la comptine ; celui-ci pourra être utilisé pour jouer en binômes (carte retournée). Le premier élève dit : *volta la carta e trovi...* L'élève qui a retourné la carte doit indiquer le thème de l'image qu'il découvre : *un burattino che pesca un tonno...* Puis, on inverse les rôles.

On pourra voir quelques réalisations d'élèves sur le site du CNDP<sup>1</sup>.

On peut aussi repropofer ce travail d'écriture pour fixer et faire réemployer les mots d'un champ lexical donné, par exemple : *la città*.

#### la città

Volta la carta e vedi,  
la città  
La città con tanti palazzi  
Volta la carta e vedi  
la strada  
La strada con tante macchine  
Volta la carta e vedi  
I negozi  
I negozi con tanti prodotti/clienti...

1. [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)

La structure de la comptine *Nella grande città* de Nico Orengo offre les mêmes possibilités. Elle permet par ailleurs de réemployer l'expression *c'è/cei sono*.

## Évaluation

On a entraîné les élèves à écrire un bref énoncé à partir d'une trame. On va vérifier qu'ils sont capables d'identifier le principe d'organisation de la comptine et de rédiger à partir de la trame ainsi dégagée un bref texte (trois strophes) en mobilisant leurs acquis. Le professeur leur propose le début et la fin d'une brève comptine populaire : *Filastrocca a catena*<sup>2</sup>. Ils devront élaborer au moins deux strophes intermédiaires en respectant le schéma (sans faire rimer les éléments). Les critères d'appréciation sont :

- le respect de la trame de la comptine (l'enchaînement des énoncés : compétence pragmatique, discursive),
- la pertinence des énoncés choisis (au niveau du contenu : compétence pragmatique fonctionnelle),
- la correction de la langue (accords des articles, des verbes, orthographe : critère linguistique).

### Mancano tre strofe. Continua tu !

Ecco il sole  
Che sorge la mattina,  
Fa' un balzo avanti e  
Vedi la gallina.

Ecco la gallina  
Che fa coccodè,  
Fà un balzo avanti e  
Vedi...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Ecco il gatto  
Che va dove vuole,  
Fà un balzo avanti e  
Vedi il sole !

2. [www.infanziaweb.it/filastrocche/fila\\_catena.htm](http://www.infanziaweb.it/filastrocche/fila_catena.htm)

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

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

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

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

# Les compétences communicatives langagières 1

## 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 utiliser<sup>2</sup> ».

La compétence linguistique <sup>3</sup>		
	A1	A2
<b>Étendue linguistique générale</b> (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"> <li>– 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.</li> <li>– 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.</li> <li>– 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.</li> <li>– 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.</li> </ul>
<b>Étendue du vocabulaire</b> (p. 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.</li> <li>– Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.</li> <li>– Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.</li> </ul>
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> (p. 89)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
<b>Correction grammaticale</b> (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.

3. *Ibid.*, p. 87.

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

<p>● ● ●</p> <p><b>Maîtrise du système phonologique</b> (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><b>Maîtrise de l'orthographe</b> (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 sociale<sup>4</sup>. »

La compétence sociolinguistique <sup>5</sup>	
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 interactionnels 6. [...] »

La compétence pragmatique <sup>7</sup>		
	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.

- *Cadre européen de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001. Ouvrage collectif Pour le Conseil de l'Europe.
- Beacco Jean-Claude, *Les Dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris, Hachette, 2000.
- Byram Michael, *Culture et Éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, 1992.
- Gfen, secteur langues, *Réussir en langues, un savoir à construire*, Lyon, Chronique sociale, 1999.
- Goullier Francis, *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 2005.
- Lhote Élisabeth, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, 1995.
- Lussier Denise, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, 1992.
- Martinez Pierre, *La Didactique des langues*, Paris, Puf, 2004, coll. « Que sais-je ? ».
- Pendants Michèle, *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.
- Tagliante Christine, *L'Évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.
- Trocmé-Fabre Hélène, *J'apprends donc je suis*, Paris, ed. de l'Organisation, 1997.
- Zaraté Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

## Outils

- Conseil de l'Europe, division des langues vivantes, direction générale IV, *Mon Premier Portfolio des langues*, Strasbourg, Didier, 2001 (Référence : 4721767. Code ISBN : 2278050435).
- Debyser Francis, Tagliante Christine, *Mon Premier Portfolio. Livret d'utilisation à destination des maîtres du premier degré*, Paris, Didier, 2001.
- *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier, 2004.

## Écoute et compréhension

### CD

- Bellucci Susy, *Le Figurine di Gallo Cristallo*, Edizioni Import, 2001.
- Marin Telis, *Primo ascolto*, Athènes, Edilingua, 2001.
- Naddeo Massimo, *Canta che ti passa*, Florence, Alma Edizioni, 2001 (Livre + CD).
- Piumini Roberto, *Rimelandia, Il giardino delle filastrocche*, Segrate (Milano), Mondadori, 1997.

### Vidéo et DVD

- *Télélangues*, Dijon, CRDP de Bourgogne (livraison annuelle).
- *Italien sans frontière*, DVD, CNDP, 2003. Une découverte de la langue et de la culture italiennes destinée au cycle 3 et aux élèves de 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>, au moyen de dix-huit sketches présentant des situations authentiques. Le CNDP a mis en ligne le livret pédagogique (12 pages) à cette adresse : [www.cndp.fr/tice/ressources\\_av/dvd\\_italien/b\\_Livret\\_Ital.pdf](http://www.cndp.fr/tice/ressources_av/dvd_italien/b_Livret_Ital.pdf)
- D'Alò Enzo, *La Freccia azzurra*, La lanterna magica, 1992. Film d'animation d'après le récit de Gianni Rodari. D'excellente qualité, il met en scène *la befana*.
- D'Alò Enzo, *La Gabbianella e il gatto*, Cecchi Goru Group Tiger Cinematografica, Mars distribution, 1998. Film d'animation sur un scénario de Enzo D'Alò et Umberto Marino d'après le récit de Luis Sepulveda.
- Comencini Luigi, *Le avventure di Pinocchio*, RAI/ORTF/Batavia Films/Sampaolo Film/Cinepat, 1975. D'après le roman de Carlo Collodi.

## Expression orale

### Ouvrages généraux

- Augé Hélène, Borot Marie-France, Vielmas Michèle, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLE International, 1989.
- Caré Jean-Marc, Debyser Francis, *Jeu, Langage et Créativité*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- Caré Jean-Marc, Talarico Kathryn, *Jeux et Techniques d'expression pour la classe de conversation*, Sèvres, CIEP, 1995.
- Chatenet Claudine, Lagahuzère Olivier, Laygues Florence, Quatreuille Claudine, Watenberg Nicole, *Évaluer la production orale des élèves en classe de langue*, CRDP de l'académie de Versailles, 2003.
- Weiss Helmut, *Jeu et Activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983.

### Théâtre

- Baduber Bruna, Treccani Eliana, *Maschere. La storia segreta*, Colognola ai Colli, Demetra, 2000.
- Bellot Gina, Benini Viviva, *Storie di maschere*, Roma, Nuove edizioni romane, 1980.
- Clavilier Michèle, Duchefdelaville Danièle, *Commedia dell'arte, le jeu masqué*, Presses universitaires de Grenoble, 1994.
- *Le Maschere, caratteri – storia – costumi*, Bologna, ed. Capitol/CEB, 1995.

- Degaine André, *Histoire du théâtre dessinée*, Paris, A.-G. Nizet, 1992.
- *Evviva la commedia !*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 1993. Conseils et techniques pour la mise en place d'activités dramatiques dans les classes d'italien.
- Grossi Luigi, *Filastrocche per recitare*, Roma, Nuove Edizioni Romane, 1984.
- Monti Colle, *I debiti di Arlecchino*, Milano, Edilibri, 1997.
- Monti Colle, *Il Matrimonio di Pulcinella*, Milano, Edilibri, 1998.
- Nosedà Giulio, *Tutti in scena : fiabe, drammi e farse per il teatro dei ragazzi*, Milano, Filadelfia, 1988.
- Rodari Gianni, *Gli esami di Arlecchino*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1987.
- Rodari Gianni, *Marionette in libertà*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1996.
- Roncaglia Silvia, *Il Principe granchio, testo teatrale*, Genova, Edicolors, 2001.

## Compréhension de l'écrit

### Ouvrages généraux

- *Lecture facili*, Alma edizioni, Firenze. La collection « Italiano Facile » propose des récits de difficulté graduée (cinq niveaux), avec des suggestions d'activités. Les récits du niveau *elementare* peuvent être abordés au palier 1.
- *Imparare leggendo*, CIDEB Editrice cette collection propose de brefs récits correspondant à quatre niveaux de difficulté croissante. Ceux du niveau *principiante* peuvent être abordés au palier 1.

### Écriture créative

- Rodari Gianni, *La Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, San Dorligo della Valle, Edizione EL, 1991.
- Munari Bruno, *Cappuccetto rosso, verde, giallo blu e bianco*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1993.
- Orecchia Giulia, Barbiero Niccolò, *Il Libro dei libri. Manuale per giocare a costruire libri*, Salani, 2004.
- Pitzorno Bianca, *Snoopy, esercizi di scrittura creativa*, Segrate (Milano), Mondadori, 1988.
- Sacchi Paola, *Il Gatto con gli stivali e... senza. Storie intrecciate. Le letture*, Trieste, ed. E. Elle, 1991.
- Zamponi Ersilia, *I draghi loopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1986.

## Culture et civilisation

- Arnold Arnold, *I giochi dei bambini, a cura di Giampaolo Dossena*, Segrate (Milano), Mondadori, 1996.
- Baldacci Valentino, Rauch André, *Pinocchio*.

*Images d'une marionnette*, Gallimard, 1982. (Giunti Marzocco, Firenze, 1981).

- Bossi Fedrigotti Isabella, *Natale è...*, Segrate (Milano), Mondadori, 1985.
- Castoldi Massimo, Salvi Ugo, *Parole per ricordare, Dizionario della memoria collettiva: usi evocativi, allusivi, metonimici e antonomastici della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 2003.
- Censi Piana, *Il mio viaggio in Italia dalla A alla Z*, Scéren/Nice-Pays de la Loire, 2003.
- Diadori Pierangela, *Senza parole, 100 gesti degli italiani*, Rome, Bonacci, 1993.
- Du Bessé Saverio, *Percorso guidato, guida di Roma Firenze per stranieri*, Rome, Bonacci, 2000.
- Fratter Ivana, Troncarelli Claudia, *Le Feste dei bambini italiani*, Guerra Edizioni, 2003.

## Lexique

- Ambroso Serena, Stefancich Giovanna, *Parole, 10 percorsi nel lessico italiano*, Rome, Bonacci, 1993.
- Bertoni Silvia, Nocchi Susanna, *Le Parole italiane, esercizi e giochi per imparare il lessico*, Florence, Alma, 2003.
- Marin Telis, *Il Vocabolario visuale*, Athènes, Edilingua, 2004.
- Mezzadri Marco, *Dizionario per immagini*, Guerra Edizioni Guru, 1998.

## Récits, contes et comptines

- Buzzati Dino, *La Famosa invenzione degli orsi in Sicilia. Disegni dell'autore*, Trieste, Einaudi scuola, 1991. Les illustrations peuvent servir de support au récit.
- Bordiglioni Badocco, *Dal diario di una bambina troppo occupata*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1999.
- Calvino Italo, *Fiabe italiane*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1974.
- Cercennà Vanna, *Diario allo specchio*, San Dorligo della Valle, Edizioni EL, 2005.
- Cinquetti Nicola, *Giulietta e Romeo*, Milano, Arka, 2002.
- Corrao Francesca (a cura di), *Giufà, il furbo, lo sciocco, il saggio, prefazione di Leonardo Sciascia*, Segrate (Milano), Mondadori, 1999.
- Culicchia Giuseppe, *A spasso con Anselm*, con illustrations dell'autore, Milano, Garzanti, 2001.
- Dell'oro Erminia, *Filastrocche al ballo del perché*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1998.
- Gandini Lella, Piumini Roberto, *Fiabe siciliane*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1995.
- Gandini Lella, Piumini Roberto, *Fiabe lombarde*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1995.
- Gandini Lella, Piumini Roberto, *Fiabe toscane*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1998.
- Gandini Lella, Piumini Roberto, *Fiabe venete*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1999.

- Gandini Lella, Piumini Roberto, *Fiabe del Lazio*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2002.
  - Gandini Lella, Piumini Roberto, *Fiabe piemontesi*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2005.
  - Lodi Mario, *La Mongolfiera*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1994.
  - Lodi Mario, *Il Soldatino del pim pum pà*, Trieste, Einaudi ragazzi, 1995.
  - Molesini Andrea, *Quando ai Veneziani crebbe la coda*, Segrate (Milano), Mondadori, 1989.
  - Orengo Nico, *A uli ulè filastrocche*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1993.
  - Petrosino Angelo, *A scuola con Valentina*, Piemme Junior, 2001. Petite fille active, Valentina est l'héroïne de cette collection.
  - Piumini Roberto, *Le Poesie piccole*, Segrate (Milano), Mondadori, 1995.
  - Piumini Roberto, *Tre fiabe d'amore*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2002.
  - Piumini Roberto, *Con Renzo e Lucia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1993.
  - Piumini Roberto, *La Nascita di Arlecchino*, Fabbri, 2002
  - Piumini Roberto, *Giuletta e Romeo*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2005.
  - Rodari Gianni, Altan Francesco (illustrations), *Filastrocche in cielo e in terra*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1996. Mini comptines/poésies sur les villes... (*Il vestito di Arlecchino, lo zoo delle favole ; Le favole a rovescio ; Le filastrocche del cavallo parlante*).
  - Rodari Gianni, Altan Francesco (illustrations), *Il libro delle filastrocche*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1999.
  - Rodari Gianni, Altan Francesco (illustrations), *Il secondo libro delle filastrocche*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1996. Cet ouvrage contient notamment les séries « un anno di filastrocche » (les mois, les saisons), « Alla befana », « Carnevale »...
  - Rodari Gianni, Altan Francesco (illustrations), *Il libro degli errori*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1999.
  - Rodari Gianni, *La Gondola fantasma*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1978.
  - Rodari Gianni, *Novelle fatte a macchina*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1979.
  - Rodari Gianni, *Le Favollette di Alice*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1995.
  - Rodari Gianni, *Gli Affari del signor gatto*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1972.
  - Rodari Gianni, *Mago girò*, a cura di Roberto Piumini, illustrato de Maria Macchia, Roma, Editori Riuniti, 2002. (I testi e le illustrazioni di questo volume sono tratti da *Tante storie per giocare* di Gianni Rodari, Roma, Editori Riuniti, 2003). Cet ouvrage contient notamment une histoire consacrée au devenir de Pinocchio susceptible d'intéresser l'ensemble des élèves, quel que soit leur âge.
  - Rodari Gianni, *I nani di Mantova*, Firenze, Giunti, 1995.
  - Stilton Geronimo, *Storie da ridere*, Piemme Junior, 2001.
  - Sturiale Alice, *Il Libro di Alice*, Milano, Rizzoli, 1997.
- ### Divers
- Corbella Paciotti Rosita, *Mini ricette*, Milano, De Agostini Ragazzi, 1997.
- ### Bande dessinée
- Lastrego Cristina, Testa Francesco, *La Giovanna nel bosco*, San Dorligo della Valle, Edizioni EL, 1994. Convient à de jeunes élèves.
  - Pratt Hugo, *Corto Maltese, Favola di Venezia*, Roma, edizioni Lizard, 1997.
  - Silver, *Lupo Alberto*, Milano, Rizzoli, 1987-2000. Vari titres : [www.lupoalberto.it](http://www.lupoalberto.it)
- ### Revue
- *Scoprire. Giocare, inventare, conoscere, stupire*, Mensile (Milano), Unipress.
  - « L'Italie », TDC, n° 900, Scéren-CNDP, 2005.
- ### Internet
- Herino Micheline, Petitgirard Jean-Yves, *Langues et Multimédia. De la réflexion à la pratique*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002. Cet ouvrage apporte des informations d'ordre technique et le moyen de mieux connaître les outils et supports à disposition. Sa dernière partie, plus pratique, aborde les possibilités d'exploitation pédagogique.
  - Trubert Brigitte (dir.), *Les langues font l'Europe*, CRDP de Bretagne, 2005.
- ### Sites directement utilisables avec les élèves
- [www.filastrocche.it](http://www.filastrocche.it) Le site de référence pour les comptines, poésies, chansons, activités manuelles...
  - [www.junior.ra.i.it](http://www.junior.ra.i.it) Ce site donne accès à un éventail de rubriques dont « raiclick » où l'on peut visionner les épisodes de certaines émissions (*la melevisione...*), des dessins animés ainsi que le *GT dei ragazzi*.
  - [www.kataweb.lafragola.it](http://www.kataweb.lafragola.it) Le quotidien *La Repubblica* a créé ce site réservé aux journaux scolaires en ligne. Les articles sont classés par niveaux (*medie/superiori*), par écoles (*regioni/province*) et par sujets.
  - [www.midisegni.it](http://www.midisegni.it). Pour trouver des illustrations.
  - [www.pianetino.it](http://www.pianetino.it). Conçues pour les enfants, les rubriques présentent l'avantage d'être accessibles et constituent une bonne réserve de documents authentiques à exploiter.
  - [www.ragazzinet.it](http://www.ragazzinet.it) « *Periodico di informazione cultura e tempo libero per ragazzi dagli otto ai tredici anni* »

## Sites pour les professeurs

- Le *Cadre commun* texte complet (190 pages) : [culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf](http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf)
- Le texte intégral avec des hyperliens (196 pages) : [culture2.coe.int/portfolio//documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf](http://culture2.coe.int/portfolio//documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf)
- Le portfolio européen des langues (sur le site du Conseil de l'Europe) : [culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcomef.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcomef.html)
- le portfolio : guide à l'attention des enseignants (112 pages)
- Le portfolio (format pdf) [www.agercel.com/eyl/pass.pdf](http://www.agercel.com/eyl/pass.pdf)

## Les portfolio italiens

- Quatre portfolios régionaux : Piémont, Lombardie, Ombrie et Pouilles ont déjà été validés.
- Piémont : pour le primaire : guide pour les enseignants : [www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6\\_4//PEL%20piemonte\\_bambini/guida\\_insegnante1.htm](http://www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6_4//PEL%20piemonte_bambini/guida_insegnante1.htm)
- Un modèle de portfolio Primaire (Piémont) : [www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6\\_4/PEL%20piemonte\\_bambini/portfolio\\_piemonte\\_elementari.htm](http://www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6_4/PEL%20piemonte_bambini/portfolio_piemonte_elementari.htm)
- des fiches d'auto-évaluation pour le primaire (A1-A2-B1) au format document : [www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6\\_4/PEL%20piemonte\\_bambini/schede\\_autovalutazione1.htm](http://www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6_4/PEL%20piemonte_bambini/schede_autovalutazione1.htm)
- Portfolio pour les jeunes et adultes : [www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6\\_4/PEL%20piemonte%20ragazzi/portfolio\\_piemonte\\_ragazzi.htm](http://www.centrodlc.it/frame/documenti/portfolio/6_4/PEL%20piemonte%20ragazzi/portfolio_piemonte_ragazzi.htm)
- Ombrie  
[www.asdlinux.org/portfolioumbria/](http://www.asdlinux.org/portfolioumbria/)

- Pour télécharger tous les documents (pdf) : [www.asdlinux.org/portfolioumbria/default.asp?id=12&mnu=12](http://www.asdlinux.org/portfolioumbria/default.asp?id=12&mnu=12)
  - [www.portitalia.fr](http://www.portitalia.fr) Le portail de référence pour l'enseignement de l'italien en France.
  - [www.emilangues.education.fr](http://www.emilangues.education.fr) Le site consacré aux sections européennes.
  - [www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr) Le site consacré à l'enseignement des langues vivantes dans le premier degré propose pour l'italien une série de séquences, de documents didactisés, une sélection de documents authentiques ainsi qu'une sitographie.
  - [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr) (site du centre international d'études pédagogiques de Sèvres).
  - [www.cndp.fr/secondaire/languespratique](http://www.cndp.fr/secondaire/languespratique) À cette adresse, on trouve les fiches langues proposées en complément de la revue TDC.
  - [www.cafepedagogique.com](http://www.cafepedagogique.com) Le rendez-vous de l'actualité pédagogique, des textes de référence et des débats.
- La rubrique langues inclut une rubrique italien régulièrement alimentée. Chaque numéro comporte une sitographie thématique complète. Voir notamment le n° 59 consacré au Carnaval, et le n° 62 sur les contes et fables, les émissions, les chansons et les dessins animés.
- [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net) Site permettant la mise en place de correspondance, de projets et de partenariats avec des établissements d'autres pays.
  - [www.tiziana1.it/karaoke.htm](http://www.tiziana1.it/karaoke.htm) On trouve notamment sur ce site les chansons les plus célèbres du *Zecchino d'oro* : *Le tagliatelle di nonna Pina, volevo un gatto nero, 44 gatti...*, ainsi que des classiques (*Ci vuole un fiore, Alla fiera dell'est...*).
  - [www.edufle.net](http://www.edufle.net), [www.francparler.org](http://www.francparler.org) Sur ces deux sites consacrés à l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère), on trouve des réflexions didactiques et des exemples d'activités transférables en classe d'italien.