

**MANUELS SCOLAIRES ALGÉRIENS DE LANGUES EN
CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE ET PRÉPARATION À LA
PRODUCTION ÉCRITE : TRANSFERT DE L'ARABE VERS LE
FRANÇAIS / ALGERIAN FIFT GRADE PRIMARY SCHOOL
LANGUAGE TEXTBOOKS AND PREPARATION FOR WRITTEN
PRODUCTION : THE TRANSFER FROM ARABIC TO FRENCH ¹**

Résumé : Nous allons soumettre à notre analyse, dans le présent travail, les modes de conception et d'articulation de l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française de la cinquième année primaire. Les deux composantes linguistiques constituent, dans le système éducatif algérien, un des éléments fondamentaux du soubassement cognitif à dominante langagière. La taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité a permis de relever les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues.

Mots-clés : interdisciplinarité, manuels scolaires, préparation à la production écrite, taxonomie cognitive de Bloom, transfert cognitif.

Abstract: The current study endeavours to submit for analysis the conception and articulation modes of the activity/process of preparation for the written production in the Algerian Arabic and French language textbooks of the fifth year of the primary education. In fact, the two linguistic components constitute, in the Algerian educational system, one of the fundamental elements of the predominantly linguistic cognitive foundation. Bloom's taxonomy regarding cognitive categories for the study of this activity/process has made it possible to highlight dysfunctions in cognitive transfer operations between the two languages.

Keywords: interdisciplinarity, textbooks, written production preparation, Bloom's cognitive taxonomy, cognitive transfer.

Introduction

Nous savons qu'en Algérie, les soubassements théoriques communs aux langues, à toutes les langues, surtout dans les entrées de type cognitif, ne sont pas suffisamment convoqués dans la conception et l'application des programmes officiels et des manuels scolaires. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux.

La compétence première est une compétence de type communicatif ; elle concerne tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues du pays : la langue arabe, la langue tamazight et les langues étrangères, au-delà de leur diversité linguistique, sont considérées comme des supports du développement cognitif et de développement aux compétences d'ordre communicatif des apprenants algériens.

Rappelons d'emblée que la langue arabe est l'instrument premier que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents mécanismes de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement des différents savoirs, mais aussi un moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement. A ce titre, sa maîtrise constitue une compétence transversale de base.

Le français, en raison de son statut particulier et de son enseignement à un âge précoce, accomplit dans notre questionnement une fonctionnalité qu'il faudrait examiner à la lumière du développement récent des sciences du langage, de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Nous nous sommes proposés de travailler sur la question des transferts langagiers, en interrogeant les modes de conception et d'articulation relatifs à l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires algériens, précisément ceux de la cinquième année primaire des langues arabe et française.

¹ Djamal ISSAD, Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

Notre question principale est de voir comment est élaborée l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française en cinquième année primaire ?

A partir de cette question principale, des questions subsidiaires ont surgi :

- L'activité de préparation à la production écrite est-elle conçue selon une hiérarchie inhérente aux catégories cognitives dans les manuels des langues arabe et française ?

- Y a-t-il une interaction entre les deux activités ?

Dans le cadre de l'approche par les compétences, cadre pédagogique officiel de la conception générale des programmes officiels et des manuels scolaires en Algérie¹, deux hypothèses orientent notre réflexion :

- La première hypothèse est à caractère méthodologique : la didactique de la langue arabe et celle de la langue française ne sont pas suffisamment réfléchies pour l'activité de préparation à la production écrite dans les manuels scolaires qui leur sont inhérents. Elles ne prennent pas en charge leur enseignement-apprentissage.

- La seconde est à caractère pédagogique-didactique : il n'y a pas d'interaction entre les deux activités.

Le défi majeur de cette recherche est d'arriver à montrer que, sur le plan didactique, les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément, loin s'en faut, elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

1. Protocole d'expérimentation

Le matériel expérimental est composé des manuels scolaires des langues arabe et française de la cinquième année primaire correspondant à la fin de ce cycle, élaborés par des équipes pédagogiques constituées de professeurs de l'enseignement primaire, encadrés par des inspecteurs d'enseignement primaire et des professeurs d'université. Ils ont été édités pour la première fois en 2019-2020 par l'ONPS². Le livre de français couvrant le nouveau programme est subdivisé en quatre projets contenant chacun deux séquences. Celui d'arabe couvrant aussi le nouveau programme est subdivisé en huit séquences. Dans les deux livres, chaque séquence est organisée en activités qui visent à développer chez les apprenants les compétences à l'oral et à l'écrit.

Le manuel scolaire s'articule autour de plusieurs composantes. Bertoletti (1984 : 55-63), nous propose une grille qu'elle décompose en plusieurs rubriques :

a-présentation matérielle :

. fiche signalétique : (titre, auteur, édition, date, etc.),

. préface du manuel,

. structure du manuel,

b- supports et documents,

c- contenus linguistiques,

d- contenus notionnels-thématiques,

e- tests et évaluation.

Il ne s'agit nullement d'une étude exhaustive des manuels, mais ce qui nous intéresse dans ce répertoire, c'est la dernière rubrique.

Nous nous limiterons à l'analyse de l'activité de préparation à la production écrite proposée dans les deux dispositifs d'enseignement-apprentissage des deux langues pour voir s'il y a des passerelles entre eux.

¹La notion de compétence en langues a émergé avec les travaux de N. Chomsky, qui avait mis en exergue le couple performance/compétence dans les années 60. C'est Dell Hymes qui, plus tard, transforme la compétence linguistique de Chomsky en une compétence de communication. Les didacticiens se sont inspirés de ce modèle pour créer des situations de communication authentiques en classe de langue.

Depuis plusieurs années, l'approche par les compétences est préconisée explicitement en Algérie. Lors de sa conférence à l'université de Mostaganem (mai 2012), Puren rappelle l'évolution diachronique de la notion d'entrée par les compétences et catégorise différentes entrées méthodologiques, tant par la grammaire, le lexique, la culture que par la communication et l'action. Réf : Puren (Ch). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. Université de Mostaganem, mai 2012.

²Office National des Publications Scolaires

Pour cette analyse, nous nous sommes inspirés de la taxonomie de Bloom (1969 : 220-229) qui nous propose une hiérarchie de catégories cognitives qui pourrait nous aider à mettre en lumière les activités pédagogiques en relation avec les comportements mentaux des apprenants.

Les catégories cognitives proposées sont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, reclassées par Viviane et Gilbert de Landsheere (1984 : 69-99) en trois objectifs généraux :

- la *maîtrise* qui englobe la connaissance et la compréhension concerne l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs : identifier - repérer - relever - lire - compléter... ;

- le *transfert* qui correspond aux catégories d'application et d'analyse dans la taxonomie de Bloom : relier - utiliser - choisir - classer... ;

- l'*expression* qui fait appel outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l'apprenant et à sa propre créativité : écrire - raconter - produire... .

Ces catégories représentent des processus mentaux que les apprenants manifestent dans une situation d'apprentissage et (ou) de test. Chacune est subdivisée en sous-catégories qui représentent des applications différentes de ces processus mentaux.

Cette taxonomie va des processus mentaux les plus simples *connaissance* aux plus complexes *évaluation*. Elle nous indique qu'une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice, donc sa conception devrait nécessiter un soin particulier : ne pas faire appel au seul processus mental de connaissance, ne pas demander aux apprenants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître.

Roegiers (2000 : 142-144) situe sa démarche inductive au centre des activités d'apprentissage. Ce qui suppose que tout objet d'apprentissage est induit après une découverte des caractéristiques de l'apprenant, sur la base d'un questionnement et de la production. Son postulat de base est que la connaissance des représentations mentales du public est le préalable à tout apprentissage.

2. Exploitation des résultats

Au terme de notre étude et à la lumière des résultats obtenus à l'issue de nos investigations, nous sommes parvenus à des conclusions significatives.

Examinons d'abord les données recueillies à l'issue de l'analyse de l'activité de préparation à la production écrite proposée dans le manuel scolaire de langue arabe :

Concernant la séquence (1), nous relevons une distribution plus ou moins équilibrée des exercices orientés vers la maîtrise et vers l'expression. (46,15%) des exercices sont orientés vers le premier ensemble et (53,84%) vers le deuxième, alors que le transfert est réduit à un pourcentage nul.

Quant à la séquence (2), aucun des exercices aussi, n'est orienté vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors qu'un taux élevé (72,72%) est consacré à la maîtrise et un taux plus modéré (27,27%) à l'expression.

En ce qui concerne la séquence (3), nous constatons un déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux élevé (66,66%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, un taux faible (33,33%) est consacré à l'expression et un taux nul au transfert.

Pour ce qui est de la séquence (4), nous relevons un taux élevé (60%) des exercices orientés vers l'expression, contre (40%) des exercices orientés vers la maîtrise et (00%) vers le transfert.

A propos de la séquence (5), aucun des exercices n'est orienté vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors qu'un taux de (57,14%) est consacré à la maîtrise et celui de (42,85%) à l'expression.

Pour la séquence (6), nous relevons un taux élevé (60%) des exercices orientés vers l'expression, contre (20%) des exercices orientés vers la maîtrise et le même taux vers le transfert.

En ce qui concerne la séquence (7), la moitié des exercices (50%) sont orientés vers l'expression, alors que les deux autres ensembles, la maîtrise et le transfert se partagent à égalité le reste, (25%) chacun.

Enfin, pour ce qui est de la dernière séquence, nous relevons aussi, un taux élevé (66,66%) des exercices orientés vers l'expression, un taux faible (33,33%) est consacré à la maîtrise et un taux nul au transfert.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de préparation à la production écrite, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée.

Selon Viviane et Gilbert de Landsheere, l'*application* et l'*analyse* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages. Mais force est de constater que ce manuel ne propose pas un nombre substantiel d'exercices de préparation à l'écrit pour le développement de ces deux opérations mentales. Ce qui ne permet pas à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires, sachant que la maîtrise de la langue arabe constitue la compétence transversale de base. En effet, 02 exercices sur les 54 du manuel sont très insuffisants pour exercer les apprenants au transfert, cela représente un taux très faible (3,70%) par rapport aux deux autres ensembles (maîtrise et expression) dont les taux sont respectivement (50% et 46,29%).

En ce qui concerne l'activité de préparation à la production écrite proposée dans le manuel scolaire de langue française, les résultats obtenus sont les suivants :

Concernant la séquence (1) du projet (1), nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux élevé (80%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, un taux faible (20%) est consacré à l'expression alors que le transfert est réduit à un pourcentage nul.

Quant à la séquence (2) du même projet, nous remarquons que la totalité des exercices (100%) sont orientés vers la maîtrise au détriment des deux autres ensembles.

En ce qui concerne la séquence (1) du projet (2), nous relevons aussi, un taux élevé (66,66%) des exercices orientés vers la maîtrise, un taux faible (33,33%) est consacré à l'expression et un taux nul au transfert.

Pour ce qui est de la séquence (2), nous relevons une distribution équilibrée des exercices selon les catégories cognitives visées. Un taux de (33,33%) pour chacun des trois ensembles.

A propos de la séquence (1) du projet (3), la maîtrise et le transfert se partagent à égalité les exercices, (50%) chacun. L'expression est réduite à un pourcentage nul (00%).

Pour la séquence (2), aucun exercice n'est orienté vers le transfert, alors que les deux autres ensembles, la maîtrise et l'expression se les partagent à égalité, (50%) chacun.

En ce qui concerne la séquence (1) du projet (4), nous relevons un taux élevé (66,66%) des exercices orientés vers la maîtrise, un taux faible (33,33%) est consacré à l'expression et un taux nul au transfert.

Enfin, pour ce qui est de la dernière séquence, il y a une distribution équilibrée des exercices selon les catégories cognitives visées. Un taux de (33,33%) pour chaque ensemble. L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de préparation à la production écrite, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée.

Ce manuel ne propose pas un nombre substantiel d'exercices de préparation à l'écrit pour le développement de l'application et de l'analyse. Ce qui ne permet pas une interaction avec la langue arabe. Effectivement, 03 exercices sur les 26 du manuel sont très insuffisants pour permettre aux apprenants d'exercer le transfert, cela représente un taux très faible (11,53%) quand les deux autres ensembles, maîtrise et expression enregistrent des taux de (65,38% et 23,07%).

Même les thèmes abordés dans le manuel scolaire de langue arabe sont différents de ceux abordés dans le manuel de langue française (voir annexes), ce qui ne favorise pas une interaction entre eux.

Conclusion

Les insuffisances relevées dans notre analyse sont dues principalement à une approche éclatée des faits de langues : la coordination interdisciplinaire (langue d'enseignement / langues maternelles (tamazight et arabe algérien) / français / anglais...) reste absente, du

moins très insuffisante et aussi, aux soubassements cognitifs communs aux langues qui ne sont pas suffisamment convoqués dans la conception et l'application des programmes officiels et des manuels scolaires.

Ainsi, l'activité de préparation à la production écrite n'est pas suffisamment réfléchie dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française en cinquième année primaire. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom, concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité, ont permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues et cela, en raison des choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes à ces catégories.

L'enseignement des langues reste tributaire de trois paradigmes :

- les mécanismes cognitifs contenus dans l'enseignement-apprentissage de la langue arabe, pour permettre les transferts langagiers fondamentaux nécessaires vers les autres langues ;
- l'approche intégrée pour permettre, du point méthodologique, la complémentarité entre les langues en présence ;
- une utilisation intelligente et maîtrisée des acquis linguistiques et langagiers antérieurs de l'apprenant algérien.

Dans cet esprit, une approche moins conflictuelle dans la gestion des langues est suggérée sans être réellement concrétisée dans les manuels scolaires algériens des langues arabe et française en cinquième année primaire :

La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement-apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation. (Référentiel général de programmes, 2016 : 24)

Par ailleurs, nous pensons aussi que les activités qui s'intègrent au milieu réel, les études de cas, les simulations et la résolution de problèmes sont des activités qui favorisent le transfert des apprentissages.

Ces propositions restent en soi assez limitées car il est admis qu'il existe d'autres possibilités pertinentes qui pourraient aider les apprenants à transférer leurs apprentissages vers de nouveaux contextes significatifs pour eux, y compris dans leur quotidienneté.

Bibliographie

- Bertoletti, M.-C., 1984, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse », *Le français dans le monde*, 186, p. 55-63.
- Bloom, B.-S., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Education nouvelle.
- Cahier d'activités d'arabe de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Cahier d'activités de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- De Landsheere, V. et G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Hymes, D.-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues.
- Manuel scolaire d'arabe de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Manuel scolaire de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Puren, Ch., 2006, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le français dans le monde*, 348, p.42-44.
- Référentiel général des programmes. Document de travail. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger, 2016.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Djamel **ISSAD** est docteur en langue et littérature française et maître de conférences-HDR à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret-Algérie. Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de la grammaire en classe de FLE. Il est l'auteur de quelques publications et de plusieurs communications.

Annexes

Annexe 1

Activité de préparation à la production écrite (notre traduction de l'arabe vers le français)

Séquence (1) : Les valeurs humaines

- 1) Lis la lettre, puis complète : ...
- 2) Réorganise la lettre selon le modèle ci-dessus.

Mounir a répondu à la lettre de son ami, imagine son contenu et écris-là sur ton cahier en respectant les composantes suivantes : ...

- 3) Complète le tableau suivant, puis réécris cette lettre en respectant ses composantes.
- 4) Ecris une lettre à ton frère qui étudie à l'étranger, en respectant toutes ses composantes.

5) Complète le tableau suivant, après avoir lu la lettre :

. Imagine que tu es à la place de Ahmed, pardonne-tu à Imad ses erreurs ?

Ecris une lettre en réponse à la sienne.

. Ecris une lettre à une personne pour te faire pardonner en lui donnant les raisons qui t'ont poussé à commettre cette erreur.

Séquence (2) : La vie sociale et les services

- 1) Lis, puis complète le tableau suivant : ...
- 2) En t'appuyant sur le texte précédent et le tableau suivant, rédige un paragraphe sur la profession de médecin.
- 3) Lis le paragraphe et biffe les intrus.

. Souligne les phrases (les raisons) qui te laissent désirer devenir conservateur des forêts, puis complète ton paragraphe en parlant de toi et en ajoutant d'autres raisons qui ne sont pas citées.

4) En t'aidant des images, écris un paragraphe sur l'utilité du métier d'ingénieur en Génie civil.

5) Observe les deux tableaux et identifie les caractéristiques de chacun des deux métiers et leurs difficultés, puis choisis celui qui te plaît et justifie ce choix.

Séquence (3) : L'identité nationale

- 1) Ta grand-mère t'a présenté une amie moudjahida que tu as interviewée, tu as inscrit l'interview sur ton carnet.
- 2) C'est une interview avec le moudjahid El Hadj Taher Zerrouak, complète-là avec des questions après lecture des réponses.
- 3) Ce paragraphe parle d'un des héros de la guerre de libération, lis-le bien, puis imagine une interview avec ce héros et écris-là.

Séquence (4) : Le développement durable

- 1) Observe le rapport suivant et identifie ses composants, puis complète-le en t'aidant des images.
- 2) En te basant sur ce qui a précédé, écris une introduction et organise les phrases suivantes pour obtenir ton rapport.
- 3) Aide-toi du tableau suivant et développe ses idées pour préparer ce rapport.

Séquence (5) : Santé et nutrition

- 1) Complète les vides par les mots qui conviennent : ...
- 2) Résume chacune des phrases suivantes en utilisant ce qui convient : ...
- 3) Lis les deux textes, détermine la relation entre eux et complète : le deuxième texte est...du premier.
- 4) Classe les expressions dans le tableau suivant : ...
- 5) Résume le texte suivant : ...
- 6) Résume le texte selon les règles suivantes : ...

Séquence (6) : Le monde de la science et des découvertes

- 1) Cet article scientifique sur le sel de table est désordonné. Organise ses idées pour qu'il soit correct.
- 2) Lis l'article et extrais les informations qui conviennent pour compléter le tableau : ...
- 3) Ecris un article scientifique en t'inspirant des informations disponibles dans le tableau : ...
- 4) Ecris un article scientifique sur la lumière et les couleurs en t'aidant des idées suivantes et des informations que contiennent les images.

Séquence (7) : Histoires et récits du patrimoine

- 1) Reviens au texte *Azza et Maâzouza*, puis complète le tableau suivant : ...
- 2) Ecris une histoire en développant cette idée et en t'aidant d'un plan.
- 3) Aide-toi du plan suivant et écris une histoire qui lui convient en respectant les étapes suivantes :

. Utilise les connecteurs, les indicateurs de temps et de lieu.

Séquence (8) : Voyages et excursions

- 1) En te basant sur l'affiche publicitaire suivante, écris un texte pour convaincre ton ami à venir visiter la ville de Tlemcen.
- 2) Lis le texte suivant et regarde les images, puis écris une annonce publicitaire pour attirer les touristes.

Annexe 2

Activité de préparation à la production écrite

Projet (1) : Au zoo

Séquence (1) : Pauvre petite gazelle !

- 1) Ma / mon camarade dit le mot qui correspond à l'image, je complète le texte.
- 2) Je colorie la description correspondant à l'image.
- 3) Maintenant, je coche la bonne réponse, puis j'écris un texte pour décrire le dromadaire.

Séquence (2) : C'est un vrai fennec ?

- 1) Ma / mon camarade dit le mot qui correspond à l'image, je complète le texte.
- 2) Je colorie la description correspondant à l'image.
- 3) Maintenant, je colorie l'animal, puis je le décris.

Projet (2) : C'est un lieu exceptionnel

Séquence (1) : Nous allons au musée.

- 1) Je regarde le plan de la classe de Fouad, puis je souligne les compléments de lieu.
- 2) Avec ta / ton camarade, dessine le plan de ta classe, puis écris un texte.

Séquence (2) : Dans le train.

- 1) Avec ma / mon camarade, je regarde les images suivantes, puis je choisis un lieu que je trouve exceptionnel.
- 2) J'associe les activités à chaque image.
- 3) J'écris un texte au passé composé pour raconter ce que j'ai fait pendant les vacances d'hiver.

Projet (3) : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence (1) : Quand je serai grand.

- 1) Je regarde les dessins, puis j'explique ce qui s'est passé.
. J'utilise la boîte à mots.

Séquence (2) : Que devons-nous faire ?

- 1) Je regarde le dessin, puis je souligne les adverbes de manière.
- 2) Avec ma / mon camarade, je colle l'image d'une catastrophe naturelle, puis j'écris un texte pour l'expliquer.

Projet (4) : Protégeons la nature !

Séquence (1) : Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

- 1) Avec ma / mon camarade, je regarde les photos, puis je lis le texte.
- 2) Je complète le tableau. Pourquoi la mer est-elle en danger ?
- 3) Avec ma / mon camarade, je regarde les images suivantes, puis j'écris un texte pour expliquer comment protéger la mer.

Séquence (2) : Ne gaspillons pas l'eau !

- 1) Avec ma / mon camarade, je complète l'affiche par les mots suivants : ...
- 2) J'écris des conseils pour économiser l'électricité à l'école. Je les présente à ma classe.