

collection École
Documents d'accompagnement des programmes

Anglais

cycle des approfondissements (cycle 3)

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé par :

Hélène ADRIAN IA-IPR au rectorat de Versailles
Florence BAYLE institutrice en école primaire à Aubière
Maryvonne GIRARDIN professeur des écoles en école primaire à Saint-Saturnin
Dominique MARRET professeur des écoles en école primaire à Clermont-Ferrand
Gérard POUX IEN-adjoint à l'IA du Puy-de-Dôme
Claudine TAURAND IEN de la circonscription d'Ambert à l'IA du Puy-de-Dôme
Annie YTOURNEL professeur des écoles en école primaire à Chamalières

sous la responsabilité de Philippe Joutard, président du groupe d'experts
sur les programmes de l'enseignement primaire.

Coordination : Jean-Marc Blanchard, bureau du contenu des enseignements,
direction de l'enseignement scolaire.

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Élise Goupil

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix et atelier Michel Ganne

Maquette : Fabien Biglione

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, août 2002

ISBN : 2-240-00859-8

ISSN : en cours

Sommaire

Introduction	5
Travail à partir d'un album – <i>The Very Hungry Caterpillar</i>	9
Séance 1	9
Séance 2	9
Séance 3	10
Séance 4	10
Prolongements possibles	12
Travail à partir d'un conte – <i>Little Red Riding Hood</i>	14
Lecture du conte	14
Version transposée et dialoguée	15
Modèle de questionnaire élève	16
Activités pour enrichir l'expression	17
Activité de réflexion sur la langue	17
Travail à partir d'une chanson – <i>The Animals Went in Two by Two</i>	18
Apprentissage du chant	18
Jeux de cartes	18
Noah's ark	19
Travail à partir d'une vidéo – <i>The Very Quiet Cricket</i>	21
Séance 1	21
Séance 2	21
Séance 3	21
Prolongements possibles	22
Exemples d'activités et leurs objectifs	23
Introduction de l'écrit – phonologie – mémorisation du vocabulaire	23
Compréhension de l'écrit – production écrite	24
Recours à l'écrit pour susciter une réflexion sur la langue	24
Civilisation et culture	28
La conduite de classe – consignes en anglais	29
Rituels d'entrée et de sortie de classe	29
Appel	29
Mouvements de classe	29
Gestion de la classe	29
FICHE 1 : conseils aux enseignants	30
FICHE 2 : démarche et déroulement de la séance	32
Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques	32
Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple	32

FICHE 3 : les activités au service des compétences	35
Activités de compréhension de l'oral	35
Activités d'expression orale	36
Activités de compréhension de l'écrit	37
Activités d'expression écrite	37
Activités ludiques	37
FICHE 4 : le conte	39
Le choix d'un conte	39
Le choix de la démarche	40
Participation des élèves	40
FICHE 5 : utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines	41
FICHE 6 : bilan des acquisitions	42
FICHE 7 : document « passerelle »	44
Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève	44
Observations particulières	48

Introduction

Avant d'aborder les chapitres consacrés exclusivement à la langue anglaise, voici quelques principes communs à l'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle 3. Cette introduction ainsi que les fiches en fin d'ouvrage constituent un cadre méthodologique de référence commun à toutes les langues.

Orientations générales

Les principes énoncés ci-dessous sont identiques à ceux appliqués dans les autres disciplines.

L'enseignement d'une langue vivante doit rendre l'élève acteur de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste donc à :

- organiser une progression raisonnée :
- en veillant à conforter les acquisitions antérieures par des reprises et par des synthèses régulières,
- en mettant en œuvre des activités langagières variées dont il organise la succession et assure la mise en cohérence ;
- rechercher l'efficacité et la rigueur tout en favorisant les approches ludiques les plus aptes à générer le plaisir de découvrir et d'apprendre à communiquer ;
- susciter la participation active des élèves et encourager les interactions et l'entraide ;
- faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès et de ceux qu'ils peuvent encore accomplir ;
- exploiter les erreurs de manière positive, notamment en les dédramatisant.

Les apprentissages linguistiques sont à concevoir comme un processus continu qui se développe, se perfectionne et s'enrichit sans cesse, nécessitant des reprises constantes et tenant compte des inévitables et fécondes périodes de latence. Dans le domaine de la langue vivante, comme dans toutes les circonstances de la classe où l'expression orale est favorisée, le maître veille à rendre les élèves attentifs, non seulement à ce qui se dit et aux intentions de celui qui parle, mais aussi à la manière de dire dans la langue.

Les élèves ont déjà une expérience scolaire, qui doit être prise en compte. Au cycle 3 en particulier, face à des documents authentiques, le maître sollicite les capacités déjà acquises, capacités de compréhension et d'analyse, développées aussi bien à partir de documents en langue étrangère qu'à partir de documents en langue française.

Le rôle du maître de la classe est déterminant pour

aider à percevoir et à établir des liens entre les apprentissages relevant de champs disciplinaires divers. Il peut s'agir d'une première approche comparative du fonctionnement des langues. Il peut s'agir également d'exploiter les apports culturels en les complétant dans le cadre des autres domaines d'activités ainsi que par des lectures documentaires ou de fiction. Il peut s'agir enfin d'un réinvestissement des acquisitions langagières dans des situations de classe (donner l'heure ou la date, compter, faire des opérations, pratiquer des jeux en EPS, demander de l'aide lors d'activités manuelles ou artistiques...). Lorsque l'enseignant de la classe ne dispense pas lui-même cet enseignement, il en reste cependant responsable : la concertation régulière avec la (ou les) personne(s) qui l'assure(nt) doit favoriser l'harmonisation et la complémentarité des apports respectifs.

Un enseignement basé sur la communication

La langue orale : supports et activités

La langue étrangère est présentée dans des situations où l'élève joue un rôle, à partir de supports variés de préférence authentiques (chansons, comptines, courts dialogues, saynètes, contes, courts récits, jeux...). L'une des conditions d'un apprentissage réussi étant la qualité de l'écoute, sur laquelle reposent non seulement la compréhension mais aussi la qualité de l'expression, le maître crée les conditions les plus favorables à l'écoute d'une langue authentique, vivante et naturelle, en offrant toujours de bons modèles. Il entraîne régulièrement les élèves, dans le cadre de situations motivantes, à :

- percevoir, repérer, reconnaître les éléments verbaux et non verbaux à partir desquels ils construisent du sens ;

- reproduire ou reformuler les éléments identifiés en s’attachant à la qualité de la prononciation (accentuation et rythme, schéma intonatif, phonèmes);
- prendre la parole à titre personnel.

Le recours au français durant la séance de langue doit rester l’exception. Les consignes fonctionnelles, en particulier, seront données dans la langue en cours d’acquisition. Cependant, l’enseignant pourra utiliser le français, à des moments précis, pour annoncer ce qui va être appris, expliciter le cadre d’une activité puis mettre en évidence ce qui reste à apprendre.

Les enseignants ont la responsabilité du choix des méthodes, démarches et outils, dans le respect des orientations définies par le programme.

Ils veillent à l’alternance des activités et à leur complémentarité pour que les élèves communiquent et échangent entre eux.

Le recours aux documents authentiques sous des formes variées (support imprimé, cassettes audio ou vidéo, multimédia, albums de jeunesse...) est le plus fréquent possible. Ceux qui présentent des modes de vie ou de pensée différents du nôtre (aspects de civilisation) sont utilement proposés pour apporter à l’élève une ouverture culturelle.

L’utilisation des supports offerts par les technologies nouvelles est encouragée, notamment des produits interactifs (vidéos, cédéroms adaptés) ou de communication à distance (webcam, vidéocorrespondance, visioconférence).

Dans toutes les situations créées et en exploitant leur diversité, le maître s’efforce de :

- limiter les situations artificielles;
- cultiver et soutenir l’attention à la langue étrangère;
- stimuler le désir de s’exprimer, le plaisir de s’essayer à parler;
- entretenir le plaisir de découvrir et de connaître.

Dans ce domaine comme dans les autres, le maître encourage les élèves à repérer dans leur environnement, dans les émissions de télévision, etc., des éléments relatifs à la langue étudiée et aux références culturelles qui lui sont liées; il valorise le matériau apporté en classe.

L’écrit : place et fonction

L’écrit a toute sa place au cycle 3. Dans la pratique cependant, pour éviter une lecture déformée de mots, d’expressions ou d’énoncés mal maîtrisés entraînant une altération de la prononciation, la rencontre avec l’écrit, qu’il s’agisse de lecture, de copie ou d’expression, n’intervient qu’après une présentation orale des éléments à reconnaître ou à utiliser.

En tant que moyen d’apprentissage, l’écrit peut parfois être une aide à la segmentation correcte d’une phrase. Il peut également faciliter la mémorisation de mots ou d’énoncés.

C’est ainsi qu’à partir d’écrits brefs (panneaux, pancartes, slogans, publicités, cartes de vœux, courts énoncés...), l’enseignant peut utiliser la trace écrite pour faciliter la perception de la segmentation de la phrase et mettre en évidence les rapports graphie/phonie spécifiques de la langue étudiée. Enfin, l’écrit peut faire prendre conscience aux élèves du fait qu’une langue étrangère n’est ni un « calque » de leur langue maternelle, ni une juxtaposition de mots. Des activités progressives de reconnaissance d’éléments connus dans des écrits brefs (affiches, publicités, recettes simples, cartes de vœux ou de vacances, petites lettres, courts énoncés) conduisent également les élèves à reconstruire le sens à partir des connaissances qu’ils ont de la langue.

Les chansons, comptines, poèmes appris et mémorisés en classe peuvent également faire l’objet d’une trace écrite.

La production écrite demandée aux élèves est essentiellement la reproduction d’énoncés. Un mot, une expression, une phrase peuvent compléter un dessin, un schéma, une photographie, des images séquentielles, une chanson...

Au cycle 3 toutefois, les productions écrites personnelles, mêmes modestes, sont encouragées, en particulier dans le cadre de la correspondance (courrier classique ou électronique, forums). Les énoncés sont produits à partir de modèles que les élèves modifient éventuellement légèrement pour personnaliser cet écrit. Ces modifications ne doivent pas avoir de conséquences majeures sur la syntaxe de la phrase pour éviter de conduire les élèves à des erreurs ou à une activité de traduction mentale.

Un enseignement fondé sur le culturel

La langue rend compte de l’expérience de façon spécifique, proposant un découpage de la réalité qui lui est propre, une vision du monde. Est culturel tout ce par quoi s’exprime cette identité.

Le culturel intervient ainsi au niveau linguistique :

- onomatopées, interjections : la douleur se manifestera par exemple selon les langues par « aïe ! » « utsch ! » « ai ! » « a ya ! » « ouch ! » « jay ! » « ahi ! » ;
- lexique : ce dernier peut renvoyer à un élément inexistant dans la réalité dont rend compte la langue première (c’est le cas pour certains aliments, par exemple la *mozzarella*, le *crumble*, le *turrón*, le *Bienenstich*, le *Stollen*, le *baozi*, le *pastel de nata*, la *halwa*) ou à une analyse différente du réel ; ainsi, là où la plupart des langues disposent d’un terme générique pour désigner la couleur bleue, qu’elles caractérisent ensuite si besoin est, l’italien précise d’emblée la nuance au moyen de trois termes : *blu*, *azzurro*, *celest*.

Le culturel, c'est aussi la correspondance entre acte de parole et contexte. Il existe en anglais, arabe, espagnol, italien une formule équivalant linguistiquement à « bon après-midi » mais, en anglais, en espagnol et en arabe, c'est une salutation qu'on adresse à son interlocuteur à l'arrivée; en italien comme en français, cette expression a valeur de souhait et on l'énonce en partant.

Le culturel, c'est encore la mimique, la gestuelle: le geste de la main qui accompagne le *ciao* italien, par exemple, diffère de la poignée de main adoptée en France. Par ailleurs, on serre rarement la main en Angleterre tout comme on embrasse moins fréquemment ses amis en Allemagne.

Le culturel, ce sont encore les usages, les traditions, l'expression artistique. Au niveau qui nous intéresse, les apports culturels sont puisés dans ces différents domaines avec un dénominateur commun: leur lien avec le vécu et les centres d'intérêt des élèves. On peut faire percevoir la spécificité des onomatopées en présentant les cris d'animaux, par exemple; on découvre les habitudes du quotidien au travers de la journée d'un enfant, les fêtes qui rythment l'année, en mettant l'accent sur celles qui impliquent plus particulièrement les enfants (Noël, le carnaval...), les chansons et contes du patrimoine, les personnages de l'imaginaire, la littérature enfantine...

La découverte des éléments culturels ainsi définis se fait en situation, en passant par l'action et en s'appuyant sur le concret. Le coin langue, décoré avec l'aide des élèves, contribue à matérialiser dans la classe l'espace culturel exprimé par la langue. C'est aussi l'espace où l'on se transporte, le temps de la séance de langue. On peut matérialiser le franchissement de cette frontière symbolique par un rituel dont les éléments sont empruntés au patrimoine (comptine, ritournelle, chanson...). Là encore, on privilégie les approches associant le dire et le faire (jeux...), l'implication par tous les sens en donnant à voir, à entendre, à goûter, à toucher – l'écueil à éviter étant le cours de civilisation. Il ne suffit pas, en effet, de montrer, il faut faire vivre ou du moins goûter. C'est ainsi que l'on peut développer une approche de l'intérieur, la seule capable d'éviter le regard que portent certains touristes sur une réalité de carte postale, regard qui conforte les stéréotypes et réduit le culturel à des lieux communs et à des clichés. À ce propos, on peut combattre l'idée réductrice qui consiste à appréhender un pays de façon univoque, en présentant quelques variétés régionales. Par chance, on peut s'appuyer sur la curiosité naturelle et le regard neuf de l'enfant.

Pour donner toute sa dimension à la découverte active de cette réalité authentique, il importe que la démarche adoptée se caractérise à la fois par une cohérence interne et une cohérence disciplinaire. On doit donc veiller, d'une part, à articuler les éléments culturels proposés dans le cadre d'un projet construit

autour de personnages, thèmes..., d'autre part, on doit se soucier de la cohérence entre ces apports et les autres enseignements, cohérence qui s'exprime, dans la mesure du possible, par l'interdisciplinarité. Progressivement, en s'appuyant sur sa propre langue et sa propre expérience, l'élève est conduit à opérer des rapprochements souvent implicites avec sa langue, à prendre conscience des différences ou des similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes. Cette prise de conscience ne passe pas par une approche contrastive systématique. La part de l'implicite est importante, en particulier dans les débuts de l'apprentissage. Il ne faut pourtant pas s'interdire d'explicitier les rapprochements dès que les élèves en manifestent le besoin; ces observations portent aussi bien sur les similitudes que sur les différences afin de contribuer à favoriser à terme l'émergence d'une conscience européenne et contribuer à l'ouverture internationale.

Un enseignement progressif

Les contenus d'enseignement sont organisés selon une progression répondant à des objectifs précis, définis en termes d'éléments langagiers en relation avec les savoir-faire correspondants attendus des élèves. Cette progression prend en compte l'articulation des contenus les uns par rapport aux autres, afin de permettre des rapprochements, des mises en relation, qui, au-delà des objectifs immédiats, faciliteront la mise en place du système de la langue étrangère sur le long terme. Les connaissances sont réactivées et enrichies lors des tâches de compréhension et d'expression demandées aux élèves. La progression tient compte de la nécessité de prévoir la reprise systématique des acquisitions antérieures, dans des mises en situation et des combinatoires diverses, des synthèses et des évaluations régulières ainsi qu'un rythme d'alternance des activités adapté à la capacité de concentration des élèves.

Toutes les phases pédagogiques sont caractérisées par un objectif d'apprentissage clairement identifié. Les activités diversifiées mises en œuvre ne valent que par ce qu'elles permettent d'introduire ou de réactiver.

L'évaluation

Dans le contexte de cet enseignement comme pour tous les autres, l'évaluation est partie intégrante du projet de travail: elle permet de valoriser les acquis, d'identifier les progrès réalisés, de repérer les difficultés. L'ensemble des situations présentées dans les listes de fonctions langagières constitue un cadre commode pour l'observation des progrès, au cours

des indispensables moments de reprise et de brassage des éléments antérieurement abordés qui accompagnent la progression mise en place. Le maître a toute latitude pour proposer des situations de transfert permettant la vérification de véritables acquis par le biais d'activités et de situations différentes de celles qui ont servi de base à l'apprentissage.

L'évaluation de la progression individuelle des élèves est résolument positive. Elle cherche à identifier ce que chacun est capable de réaliser avec la langue, ce qu'il connaît des réalités des pays et des modes de vie des locuteurs de la langue.

En fin de cours moyen, les élèves peuvent faire le bilan de leurs acquis dans la langue apprise grâce à une évaluation organisée à l'aide de supports que les équipes

pédagogiques choisissent sur le site « Eduscol » (www.eduscol.education.gouv.fr) et qui sont élaborés sur la base des annexes par langue du programme. Des outils comme le Portfolio européen des langues permettent d'associer l'élève à cette évaluation.

L'enseignement s'inscrit dans la continuité d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre et du cycle 3 au collège. Cette continuité est favorisée par :

- un bilan des acquisitions de chaque élève dans les domaines linguistique et culturel (voir fiche n° 6 en fin d'ouvrage) ;

- un document « passerelle » qui établit pour chaque classe ou groupe, la liste des fonctions langagières travaillées, des thèmes abordés et des supports utilisés (voir fiche n° 7).



Travail à partir d'un album –

The Very Hungry Caterpillar

Pour la mise en œuvre des programmes d'anglais, il est indispensable de lire très attentivement l'introduction ainsi que les fiches en fin d'ouvrage qui constituent le cadre méthodologique de référence. Les différents chapitres spécifiques à l'enseignement de l'anglais à l'école proposés ci-après ne représentent en aucun cas des projets de séquence complets. Ils ne s'inscrivent pas non plus dans une progression, qui ne saurait être déterminée sans prendre en compte la répartition chronologique des objectifs, l'articulation des contenus et les nécessaires réactivations et enrichissements des acquisitions antérieures dans des activités adaptées et variées, ni sans connaître les besoins de la classe, définis avec précision au moyen d'évaluations régulières. Chacun de ces chapitres vise plutôt à illustrer certains éléments évoqués dans les pages introductives définissant les orientations méthodologiques communes à l'enseignement de toutes les langues.

The Very Hungry Caterpillar, Éric Carle, Éd. Picture Puffin, 1974. Une petite chenille se promène de jour en jour en mangeant des fruits.

Nombre de séances : de 4 à 6

Lexique :

- nourriture,
- jours de la semaine.

Structure récurrente :

« He ate through... but he was still hungry ».

Séance 1

■ *Se reporter à la fiche n° 3, paragraphe « Écouter et comprendre des saynètes ou des histoires ».*

Première découverte de l'histoire

Le maître procède à une lecture à haute voix. Les élèves découvrent sons, rythme et schéma intonatif et les associent aux images.

Nouvelle lecture du maître

Les élèves ont pour consigne de repérer les éléments langagiers récurrents.

Les élèves disent ce qu'ils ont repéré

Des passages sont relus pour permettre la vérification des propositions.

Repérage des noms désignant les jours de la semaine

On utilise un grand calendrier vierge pour inscrire les jours de la semaine au fur et à mesure de leur repérage.

– Répétition des jours de la semaine : les élèves répètent en frappant dans leurs mains pour souligner la place de l'accent.

– Vérification du lien phonie-graphie : le maître demande aux élèves de montrer sur le calendrier les jours qu'il nomme. Des élèves prennent ensuite la place du maître pour donner la même consigne à leurs camarades.

Phase d'observation et de réflexion en français

Les élèves sont conduits à remarquer la présence d'une syllabe/d'un mot identique à la fin des sept noms, et la réduction d'un trisyllabe à l'oral (*Wednesday*).

Fin de séance

On mémorise les énoncés suivants : « On Monday, he ate through one apple. But he was still hungry ».

Séance 2

Reprise des énoncés mémorisés

« On Monday, he ate through one apple. But he was still hungry ».

Jours de la semaine

L'élève est amené à produire : « Today is... », « Yesterday was... », « Tomorrow will be... ».

Révision rapide des nombres jusqu'à 5

Identification des fruits grâce à des flashcards

Relecture du texte pour repérer *apple, pear, plum, strawberry, orange*. Les élèves frappent dans leurs mains pour souligner la place de l'accent des polysyllabes.

Vérification rapide

« What's this? » – « It's a/an... »

Découverte des marques du pluriel

Chaque élève reçoit cinq cartes, une de chaque fruit. Le maître demande à des élèves de lui donner un fruit (*an apple, a pear*, etc.). Les cartes sont classées en deux colonnes au tableau : les singuliers, les pluriels. Le maître présente les noms au singulier et au pluriel (« Look! There's one apple/There are two, three, four, five strawberries. »)

Phase d'observation et de réflexion en français : deux réalisations phoniques /z/ et /ʒ/ de la même graphie (*apples, pears, plums, strawberries* → /z/ mais *oranges* → /ʒ/).

Vérification de compréhension et manipulation

Jeu interactif :

– La consigne doit évoluer de façon à rendre le jeu toujours attractif. Exemples d'objectif final : avoir une carte de chaque fruit/avoir 2/3/4/5 cartes de chaque fruits/avoir 1 pomme, 2 poires, 3 prunes... Puis, on pourra introduire des adjectifs de couleur : avoir 1 pomme rouge, 2 poires vertes... Pour plus de clarté, l'objectif à atteindre peut être illustré au tableau.

– Les expressions utilisées par les élèves pour jouer doivent également évoluer à chaque reprise du jeu au cours de l'année et en fonction des nouvelles acquisitions, afin d'éviter de figer les moyens d'expression : « Please, X, give me an apple. » « Here you are!/ Sorry,... » ; « Can you give me an apple, X? » « Yes I can, here you are!/Sorry, I can't. » ; « Have you got an apple, X? » « Yes, I have, here you are!/No, I haven't, sorry... » ; « X, I'd like an apple, have you got one? » « Yes, I have, here you are!/No, I haven't, sorry... ».

Cette activité peut être réalisée par groupes de 3 ou 4. L'enseignant reste attentif mais évite de trop souvent s'interposer.

Reprise du texte

Les élèves devraient pouvoir reconstituer le texte jusqu'à « vendredi ».

Séance 3

Reprise du texte

En deux groupes, par exemple, un groupe annonce le jour de la semaine et l'autre groupe complète...

Jeu interactif :

– un élève du groupe A annonce le jour de son choix « On Thursday... ». Un élève du groupe B doit poursuivre en accord avec le texte. On peut comptabiliser un point par bonne réponse ;

– question posée par un élève à un autre : « What did he eat on Friday ? » « On Friday he ate... ».

Évaluation de la compréhension

Chaque élève a une carte avec 7 cases correspondant aux 7 jours de la semaine qui peuvent être écrits. Les élèves doivent dessiner dans chaque case les fruits correspondants : « On Wednesday, he ate through 3 oranges... ».

Évaluation orale

Au tableau, l'enseignant a dessiné des cases correspondant aux jours de la semaine et des fruits à l'intérieur : « X, what about Friday ? What did he eat on Friday ? ».

Évaluation interactive

Un élève demande à un autre de compléter les cases : « On Tuesday, he ate through 3 plums ».

Séance 4

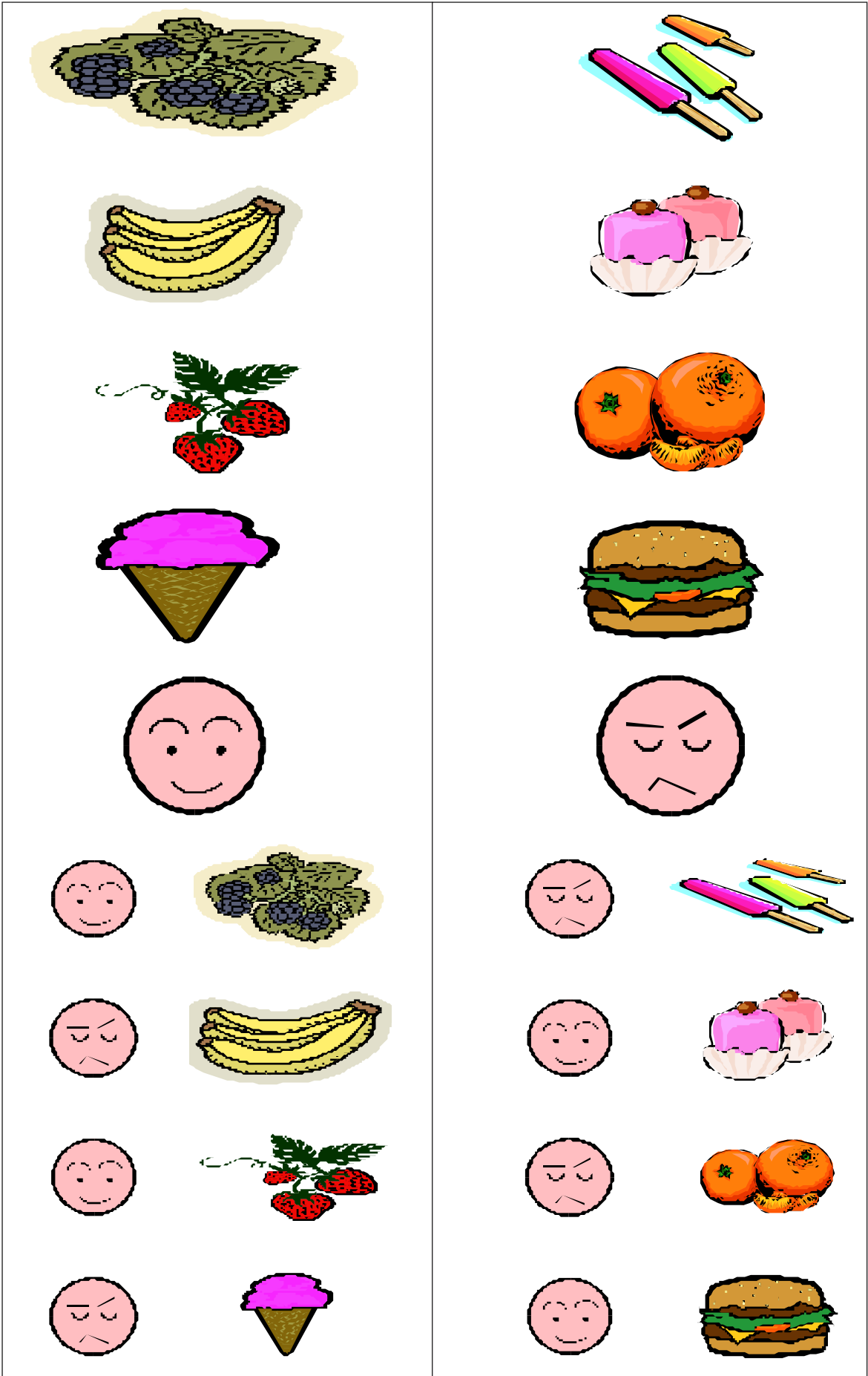
« I like – I don't like/You like – You don't like... »






On donne du sens à l'expression par la mimique ou par une illustration. Deux colonnes symbolisent les deux structures. Les « cartes aliments » sont rangées dans les deux colonnes. Groupe A : les élèves choisissent chacun un aliment qu'ils aiment et un qu'ils n'aiment pas et le disent : « I like... but I don't like... ». Groupe B : les élèves mémorisent ce que l'élève du groupe A a dit : « You like... but you don't like... ».

« Do you like...? – Yes, I do – No, I don't »

Interroger les élèves en montrant une « carte aliment » puis interroger sans référent visuel : classer les cartes au tableau par rapport aux symboles afin que le sens soit perçu sans ambiguïté : « Do you like...? – Yes, I do – No, I don't ».

Jeu interactif : remplir une carte (chaque élève a une carte avec trois aliments « I like » et trois aliments « I don't like »). Chaque élève a un tableau à entrées multiples : une colonne « aliments », une colonne « like » et une colonne « don't like ». Chaque enfant pose à deux camarades deux questions en fonction des aliments dessinés sur sa carte : « X, do you like ..., do you like... ? » Il trouve une stratégie pour codifier les informations obtenues. Lorsque tous sont passés, les informations sont restituées : « X, you like ..., but you don't like .../X, you like ... and ... too ». L'intéressé valide ou infirme : « good, right, true.../wrong, one mistake ».



NAME		
		
		
		

Prolongements possibles

■ Voir les « Orientations générales » p. 5 et la fiche n° 5 « Utilisation de la langue étrangère dans des activités relevant d'autres enseignements ».

Travail de groupe

Étymologie

Origine des jours de la semaine.

Narration

Rédaction d'un texte sur le modèle de « The Very Hungry Caterpillar ».

Lecture du texte aux différents groupes.

Poésie-chansons

Voir exemples possibles ci-après.

Civilisation-culture

Le petit-déjeuner anglais.

Quelques recettes.

Pluridisciplinarité

Science

Choix d'un animal, recherche de son régime alimentaire (cinq éléments).

Recherche du vocabulaire approprié en anglais (dictionnaire, aide de l'enseignant).

Arts plastiques

Fabrication d'un petit livre illustré.

Offre du livre à des correspondants.

Poems

Carrots

« They say that carrots are good for your sight
They swear that they improve your sight
But I'm seeing worse than I did last night

You think maybe I ain't usin' them right? »

Shel Silverstein, *Falling up*,

© Edite Kroll Literary Agency Inc.

Cereal

« Rice Krispies stay crisp, though they now and then lisp

As they whisper their "thnap crackle pop" in your bowl,

And though you pour a tall can

Of milk on your All Brand,

It never will never turn into glop (so I'm told).

.....

Oaties stay oaty, and Wheat Chex stay floaty,

And nothing can take the puff out of Puffed Rice.

But I wish they'd invent a cereal for someone

Who likes it

All floppy

And drippy

And droopy

And lumpy

And sloppy

And soggy

And gloopy

And gooey

And mushy

And NICE! »

Shel Silverstein, from *Falling up*,

© Edite Kroll Literary Agency Inc.

Way Down the South

« Way down the South where bananas grow,

A grasshopper stepped on an elephant's toe.

The elephant said, with tears in his eyes,

"Pick on somebody your own size". »

Anon, from *Read me, a poem a day*,

Macmillan Children's books, 1998.

Camilla Caterpillar

« Camilla Caterpillar kept a caterpillar killer-cat.

A caterpillar killer categorically she kept.

But alas the caterpillar killer-cat attacked Camilla
As Camilla Caterpillar catastrophically slept. »

Mike Jubb, from *Read me, a poem a day*,
Macmillan Children's books, 1998.

Songs

Bananas

« One banana

Two bananas

Three bananas, four

Five bananas, six bananas

Seven bananas, more...

Eight bananas

Nine bananas

Ten bananas... again »

(Same text with "tomatoes" ...)

One potato, BBC english, éd. disque BBC (France).

The Hot Dog Song

« Have you ever had a hot dog with mustard and
mayonnaise?

Have you ever had a hot dog with pepper and salt?
With mustard and mayonnaise

And catsup and pickles.

Have you ever had a hot dog with pepper and salt?

With mustard and mayonnaise

and lettuce and onions

and mustard and mayonnaise

and catsup and pickles

and mustard and mayonnaise

and lettuce and onions

and mustard and mayonnaise

and pepper and salt. »

Reproduced by permission of Oxford University Press from

Jazz Chants for Children © Oxford University Press 1979.



Travail à partir d'un conte –

Little Red Riding Hood

Little Red Riding Hood.

L'histoire est connue de la grande majorité des élèves, mais le maître peut proposer une nouvelle lecture du conte en français avant de s'engager dans

le travail en anglais. Dans ce cas, ne pas avertir les élèves de la reprise en anglais prévue. La connaissance préalable de l'histoire par les élèves permet d'envisager des activités variées.

■ Se reporter à la fiche n° 4, « Le conte ».

Lecture du conte

Lecture du conte en langue étrangère

Le titre n'est pas donné aux élèves.

L'enseignant :

- lit le texte d'une voix neutre ;
- demande aux élèves de proposer par écrit un titre (en français) à ce texte ;
- lit à nouveau le texte de façon beaucoup plus expressive, a recours à des mimiques, puis, le cas échéant, propose des illustrations ;
- demande aux élèves de proposer un titre ou, le cas échéant, de modifier la première proposition.

Les élèves indiquent sur quels indices ils se sont appuyés. Ceci leur permet de prendre conscience des faits suivants :

- il est normal de ne pas tout comprendre dans la langue étrangère ;
- le message peut aussi être transmis au moyen d'indices extralinguistiques. Il convient donc d'écouter attentivement.

Présenter aux élèves le projet prévu pour la séance suivante.

Lecture fragmentée du conte et transposition dialoguée

Lecture par le maître (ou écoute d'une cassette audio ou visionnement d'une cassette vidéo) de la version originale.

Oralisation de la version transposée et dialoguée (aide de la voix et de référents visuels, voir tableau ci-après). Appropriation par les élèves des dialogues selon les modalités choisies par l'enseignant.

Bilan d'étape

Cette évaluation est destinée à offrir aux élèves la possibilité de se construire une représentation explicite de leurs connaissances linguistiques en anglais. Un questionnaire est donné aux élèves, à compléter individuellement en dehors de la classe (voir questionnaire possible ci-après).

Exploitation par l'enseignant des résultats.

Mise en commun et analyse des réponses avec les élèves. Ce travail est accompagné d'une réflexion sur la mobilisation des connaissances, sur les stratégies de réactivation de la mémoire et sur le transfert des compétences construites (exemple de question à poser aux élèves : « Pourquoi auriez-vous dû être capables de répondre affirmativement à toutes les questions posées ? »).

Prolongement thématique

Activités visant l'enrichissement des moyens d'expression

Les élèves s'appuient autant que possible sur les connaissances et compétences déjà acquises (voir exemples d'activités visant l'enrichissement des moyens d'expression ci-après) :

- la numération ;
- les couleurs ;
- la nourriture ;
- les animaux ;
- le corps ;
- les verbes d'action.

Activité de réflexion sur la langue

Voir tableau ci-après.

Création de contes

- Little Blue Riding Hood
- Little Yellow Riding Hood
- Little Green Riding Hood
- Little Black Riding Hood...

À partir des dialogues que les élèves se sont appropriés et en utilisant le lexique complémentaire acquis, les élèves, par groupes, construisent des contes sur le modèle du Little Red Riding Hood, avec des variantes. Il faudra, par exemple, fournir

aux élèves le vocabulaire nécessaire au nouvel animal choisi.

Mise en scène et représentation

Selon les modalités choisies par l'enseignant.

Version transposée et dialoguée

L'enseignant segmente le texte, qui est d'abord lu dans sa version narrative (il existe de nombreuses éditions en anglais), puis la version transposée est travaillée.

Exemple de version dialoguée destinée à être jouée.

Units	Text Characters	Characters
1	« – Hello, I'm Little Red Riding Hood. – Hello, I'm her mum. – Hello, I'm her dad. – Hello, I'm her grandma. – I'm 10. – I'm 30. – I'm 40. – I'm 70. – I live in a house. – I live in a house too. – Me too. – I live in a cottage in the middle of the wood. »	LRRH Mum Dad Grandma LRRH Mum Dad Grandma LRRH Mum Dad Grandma
2	« – Today I'm fine. – I'm fine too. – Oh! I'm not feeling well. – What are you doing mum? – I'm packing up a basket with 3 eggs, some butter and some home-made bread. – Who's that for? – For Grandma, she isn't feeling well today. – I'll take it to her! – Put on your red cape, your red hood and your red shoes. Go straight to the cottage and don't talk to any strangers! »	LRRH Mum Grandma LRRH Mum LRRH Mum LRRH Mum
3	« – What nice flowers! A red flower, a yellow flower and a blue one. <i>(LRRH picks up flowers)</i> – Good morning! – Oh! Good morning! – Who are you? – I'm Little Red Riding Hood. – What's in your basket? – There are 3 eggs, some butter and some home-made bread. – Where are you taking these goodies? – To Grandma, she isn't feeling well. »	LRRH Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf LRRH
4	« – Where does she live? – In a cottage in the middle of the wood. <i>(Big Bad wolf goes straight to the cottage and knocks at the door)</i> – Who's there? – Little Red Riding Hood! – Lift up the latch and come in. – Ah! Ah! Ah! » <i>(The wolf licks his lips and gulps Grandma down)</i>	Big Bad Wolf LRRH Grandma Big Bad Wolf Grandma

5	<p>« – A nice frilly bedcap. It suits me well! Now I go to bed. <i>(A knock at the door)</i> – Who’s there? – Little Red Riding Hood. – Then lift up the latch and come in dear! – Are you feeling better, Grandma? – Yes dear, I am! »</p>	<p>Big Bad Wolf Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf</p>
6	<p>« – Let me see what you have in your basket? – There are 3 eggs, some butter and some home-made bread. <i>(The frilly cap slips down)</i> – What big ears you have Grandma! – All the better to hear you with, my dear! – What big eyes you have Grandma! – All the better to see you with, my dear! – What big teeth you have Grandma! – All the better to eat you with, my dear ! – Help! Help! Help me please! <i>(A woodcutter hears LRRH screaming and comes to her rescue)</i> – Where is your Grandma? – I don’t know. <i>(A strange noise is heard coming from the wolf’s belly. The woodcutter opens it and LRRH’s granny comes out, safe and sound)</i> – Thank you woodcutter. You saved us. »</p>	<p>Big Bad Wolf LRRH LRRH Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf LRRH Big Bad Wolf LRRH Woodcutter LRRH LRRH</p>

Modèle de questionnaire élève

Tu viens de travailler à partir du conte *Little Red Riding Hood (LRRH)*, je te propose de réfléchir aux connaissances que tu penses avoir acquises au fil des séquences.

Penses-tu pouvoir dire quelques expressions apprises en travaillant LRRH en étant certain(e) de leur signification ?	oui	non
Réfléchis à ce qui t’aide le plus à comprendre pendant les séquences de langue (tu peux parler aussi bien de ton propre comportement que des aides que t’apporte ton maître).		
Penses-tu pouvoir désormais, en anglais :		
– Donner ton nom ?	oui	non
– Dire comment tu te sens ?	oui	non
– Indiquer ton âge ?	oui	non
– Dire où tu habites ?	oui	non
– T’exclamer en disant que tu trouves quelque chose beau, grand, petit ? oui non		
– Dire que tu es en train de remplir un panier de... ?	oui	non
Penses-tu pouvoir désormais, en anglais :		
– Demander son nom à quelqu’un ?	oui	non
– Demander à quelqu’un comment il va ?	oui	non
– Demander à quelqu’un s’il va mieux ?	oui	non
– Demander à quelqu’un son âge ?	oui	non
– Demander à quelqu’un où il habite ?	oui	non
– Demander à quelqu’un ce qu’il fait ?	oui	non
– Demander qui est là ?	oui	non

Le maître ne commente pas les questions posées afin de privilégier l’autoévaluation, en sachant toutefois qu’il est difficile de s’autoévaluer lorsque l’on ne peut pas vérifier ses compétences dans une situation authentique. Les questions posées fournissent une entrée privilégiée pour réfléchir au transfert possible de compétences. Cette réflexion permettra aux élèves de prendre conscience de leurs connaissances, d’un possible transfert de ces connaissances en situation et donc d’un premier pouvoir d’utilisation de la langue.

Activités pour enrichir l'expression

Jouons en utilisant la langue

Jeux

Objectif variable (la règle est modulable). Par exemple :

- habiller un Petit Chaperon d'une même couleur ;
- habiller un Petit Chaperon selon des couleurs définies au préalable (*red hood, blue cape...*).

Chaque élève reçoit des cartes-vêtements de différentes couleurs. Le maître peut décider d'habiller un Petit Chaperon en bleu et interroger quelques élèves jusqu'à habillage complet :

- « Have you got a blue cape/hood..., please? »
- « Have you got blue shoes, please? »

Jeux interactifs entre élèves

Selon l'objectif visé, les élèves essaient d'obtenir de leurs camarades les éléments dont ils ont besoin :

- Élève A : « Peter please, have you got a red cape? »
- Élève B : « Yes, I've got one. Here you are/No, sorry! »

Le maître est attentif aux prises de parole, à la qualité des schémas intonatifs, à la syntaxe (par exemple : la place de l'adjectif épithète...), à la qualité de la compréhension (la carte en est la trace).

Lorsqu'un élève a terminé, le maître dit : « Look, here is a Little Blue/Yellow/Green/Black... Riding Hood. »

Évaluation

Chaque élève reçoit une fiche avec des Petits Chaperons numérotés, non colorés.

Compréhension du lexique

Enseignant : « Colour Little Riding Hood number 1 in blue... » (l'élève colorie).

L'enseignant vérifie chaque fiche puis assure une correction collective.

Utilisation de : « Have you got a...? – Yes I've got one. Here you are – No, sorry! »

La moitié de la classe interroge l'autre moitié qui a des cartes-vêtements. Les cartes sont fixées au tableau pour reconstituer des Petits Chaperons de couleur.

Le maître note la qualité des productions.

« Have you got a...? » (Prendre en compte la syntaxe, le schéma intonatif et la réalisation du phonème /h/.)

« Yes I've got one. »

« Here you are. » (Prendre en compte : la compréhension de la question, le schéma intonatif et la réalisation du phonème /h/.)

« No, sorry! » (Prendre en compte la réalisation de la diphtongue \leftrightarrow Y et la place de l'accent et le rythme.)

Fin de séquence

Comptine (début)

« 1, 2 buckle my shoe
3, 4 knock at the door
5, 6 pick up sticks
7, 8 lay them straight
9, 10 say it again »

Chanson : *The kangaroo*

« Red, white and blue, red, white and blue
A yellow kangaroo, a yellow kangaroo
Blue, green and red, blue, green and red
Dancing on my bed, dancing on my bed »

Extrait de *L'anglais au CM2*, Bordas.

Activité de réflexion sur la langue

Antéposition de l'adjectif, Invariabilité de l'adjectif (nombre)

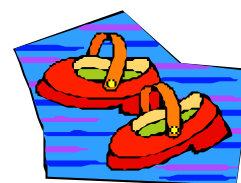
La structure est illustrée au tableau de la façon suivante : une carte colorée + une « carte-vêtement ».

Première étape

Faire visualiser la version illustrée de l'expression en faisant prendre conscience de la place de l'adjectif de couleur. Remplacer le nom pluriel par un nom singulier (ou le contraire). Comparaison avec la langue française et mise en évidence de la différence de place de l'adjectif épithète et de l'invariabilité de l'adjectif en anglais.



pink



shoes

Cette activité peut être conduite avec des cartes de couleurs différentes.

Deuxième étape

Donner des étiquettes avec les noms de couleurs et des cartes de vêtements du Petit Chaperon et faire créer des groupes du même type. Faire copier certaines productions. Faire oraliser les expressions : « I've written "a blue hood"/I've written "a yellow cape". »

Évaluation

Un élève fixe au tableau une image de vêtement en couleur : par exemple, un capuchon vert.

Un autre élève décompose l'expression : exemple, carte déterminant « a » – une carte verte – un capuchon non coloré. Validation par leurs pairs.



travail à partir d'une chanson –

The Animals Went in Two by Two

The Animals Went in Two by Two. L'histoire de l'Arche de Noé (*Noah's Ark*), et des animaux qui entrent dans l'arche pour fuir le Déluge (*the Flood*).

Remarques préalables :

Cette proposition peut s'intégrer dans le cadre d'un travail sur album, notamment *From head to toe*, Eric Carle, Éd. Puffin Books, Penguin Books Ltd,

1997, ou *Mog at the zoo*, Helen Nicoll, Jan Pienkowski, Éd. Picture Puffin, Penguin Books Ltd.

Lexique :

Les animaux.

Structures utilisées dans les activités :

« Who are you? I'm...

Who's got...? I've got it ».

■ *Se reporter à la fiche n° 3, « Les activités au service des compétences », paragraphes « Activités d'expression orale » et « Activités ludiques ».*

Apprentissage du chant

Voici l'intégralité du texte. On peut choisir de l'apprendre en entier ou pas, il est à noter que son aspect répétitif le rend simple à retenir.

The Animals Went in Two by Two

« The animals went in two by two, hurrah! hurrah!
The animals went in two by two, hurrah! hurrah!
The animals went in two by two, the elephant and the kangaroo
And they all went into the ark, to get out of the rain.
The animals went in three by three, hurrah! hurrah!
The animals went in three by three, hurrah! hurrah!
The animals went in three by three, the wasp, the ant and the bumble bee
And they all went into the ark, to get out of the rain.
The animals went in four by four, hurrah! hurrah!
The animals went in four by four, hurrah! hurrah!
The animals went in four by four, the great hippopotamus stuck in the door
And they all went into the ark, to get out of the rain.
The animals went in five by five, hurrah! hurrah!
The animals went in five by five, hurrah! hurrah!
The animals went in five by five, they warmed each other to keep alive
And they all went into the ark, to get out of the rain.
The animals went in six by six, hurrah! hurrah!
The animals went in six by six, hurrah! hurrah!

The animals went in six by six, they turned out the monkey because of his tricks
And they all went into the ark, to get out of the rain.
The animals went in seven by seven, hurrah! hurrah!
The animals went in seven by seven, hurrah! hurrah!
The animals went in seven by seven, the little pig thought he was going to heaven
And they all went into the ark, to get out of the rain. »

Jeux de cartes

On peut confectionner une série de cartes représentant les animaux dont on veut faire manipuler les noms (deux cartes avec le même animal, *monkey, elephant, kangaroo, lion, snake, zebra, bear, sheep, cow, pig, donkey...*).

Remarque

On trouve dans le commerce de nombreux jeux de cartes du type *Snap* ou *Happy families* sur le thème des animaux, ainsi que plusieurs logiciels permettant de trouver des images tout à fait intéressantes.

Find your partner

Départ : les animaux recherchent leur partenaire pour monter dans l'arche.
Distribuer à chaque enfant une carte sur laquelle figure un animal connu. Les enfants vont se déplacer pour trouver celui qui a la même image qu'eux. Plusieurs possibilités, suivant le travail qui a été effectué auparavant :
– structure « Who are you? », réponse attendue « I'm... and you? » ;

– structure « What's your noise?/ What noise do you make? », la réponse est le cri de l'animal ;

– structure « Have you got...? », réponse attendue « I've got it » ou « I haven't got it ».

Le jeu est terminé quand chacun a trouvé son homologue.

Snap!

Les jeux de *Snap* sont très populaires en Grande-Bretagne.

Ils sont intéressants pour favoriser un travail par deux ou en petits groupes.

Le principe de jeu est très proche de la « bataille » : les cartes sont distribuées en totalité entre les participants. Chacun tient dans sa main les cartes qu'il a reçues, dos dessus. Chacun à son tour va retourner la première carte de son jeu et la poser au centre de la table. Le joueur qui dépose une carte similaire à celle qui est sur la pile, crie « Snap! » et remporte la totalité des cartes mises au centre.

Quand un joueur n'a plus de carte, il quitte le jeu. Le gagnant est le dernier en lice.

Pour que ce jeu ait un intérêt dans le cadre du travail sur les animaux, il est nécessaire de rajouter une règle précisant que chaque joueur doit annoncer le nom de l'animal figurant sur la carte qu'il retourne.

Pairs

Jeu de mémoire.

L'ensemble des cartes est disposé sur une table, faces non visibles. Chaque joueur, à tour de rôle va retourner deux cartes : si elles forment une paire, il les conserve, sinon il les retourne pour que seul le dos soit à nouveau visible.

Le vainqueur est celui qui obtient le plus grand nombre de paires.

Là encore, il est important de faire oraliser les résultats. (« It's a pig », « It's a cow »...).

Happy families

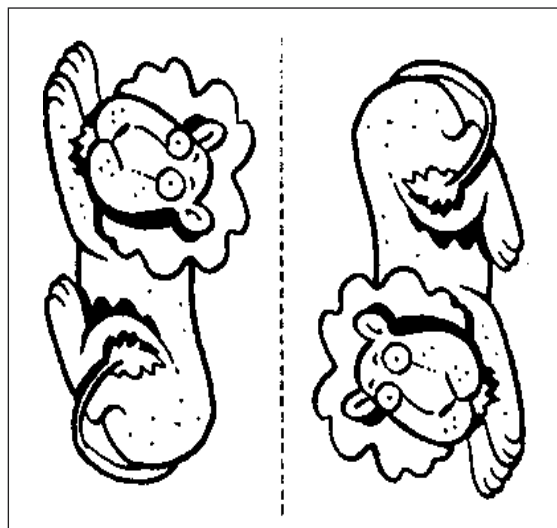
Il s'agit du traditionnel jeu des sept familles, adapté en fonction des besoins de l'activité. Il est alors nécessaire d'avoir au moins quatre images de chaque sorte. Chaque joueur reçoit un petit nombre de cartes, et il reste une « pioche » au centre. À tour de rôle, il va interroger un de ses camarades : « Have you got...? » (*a pig, a cow, a donkey...*). Si celui qui est interrogé possède la figure recherchée, il doit la lui donner (« Yes, I've got... ») et le questionneur poursuit sa recherche jusqu'à ce que quelqu'un lui réponde : « No, I haven't got... ». Il doit alors « piocher » et passer la main. Le but est de constituer des familles de quatre cartes identiques. Le vainqueur est celui qui a réussi à constituer le plus grand nombre de familles. À l'occasion de la pratique de ce type de jeu, on peut introduire un vocabulaire spécifique : « It's my turn (my go) », « It's your turn (your go) », « It's not your turn ».

Noah's ark

Fabriquer une arche en papier (ce qui peut être l'occasion d'une activité de « learning by doing »).

Confectionner des petites cartes représentant chacune une paire d'animaux.

Exemple :



L'exemple donné est extrait de *Jet Primary Resources*, éd. MGM (livret pour le maître, photocopiable).

Il s'agit d'un jeu de questions-réponses utilisant les compétences acquises par les enfants, et qu'il sera donc possible de moduler selon le niveau de la classe. La gestuelle de l'enseignant aura aussi un rôle important à jouer dans la compréhension des questions.

Propositions

– Révision de la tournure « What's this?/It's... » avec rappel de l'utilisation de « an » devant un nom commençant par une voyelle (*an elephant*). Revoir les noms des animaux, notamment ceux du jeu *Flashcards*.

– Donner les règles du jeu, dont un des objectifs est de faire travailler « Who's got...?/I've got it. »

Chaque enfant dispose de l'ensemble des cartes (il les a fabriquées) et doit en choisir trois (ou quatre). Il range les autres et garde celles qu'il a choisies devant lui. Il a également devant lui l'arche qu'il a confectionnée, pont ouvert.

L'enseignant pose une question, et le premier élève qui répond correctement a alors le droit de mettre sa carte dans son arche. Celui qui, le premier, a placé tous ses animaux dans son arche a gagné.

On peut faire évoluer le jeu de multiples façons, en faisant varier le nombre et le nom des animaux choisis.

Questions

« Who's got the animal with a long trunk? »

« Who's got the animal that says "Moo"? »

« Who's got the animal with a beak and feathers? »

« Who's got the animal that's long and thin? »
« Who's got the animal that roars? »
« Who's got the animal with long ears? »
« Who's got the animal that moves very slowly? »
« Who's got the animal that says "Ooh, ooh, ooh"? »
« Who's got the animal that's black and white? »
« Who's got the animal with whiskers and a long tail? »
« Who's got the animal with a hard skin? »
« Who's got the animal that says "Baa"? »
« Who's got the animal that gives milk? »
« Who's got the animal that likes carrot? »
« Who's got the animal that moves with its house on its back? »

On peut allonger à volonté la liste des questions, notamment en utilisant le travail réalisé lors de l'exploitation d'albums pour enfants.

Exemples :

« Who's got the animal that can wriggle its hips? »
(*From head to toe*, Eric Carle, Éd. Puffin Books, Penguin Books Ltd, 1997.)
« Who's got the animal that can wave its arms? »
(*id.*)
« Who's got the animal that can stomp its foot? »
(*id.*)
« Who's got the animal that can turn its head? » (*id.*)

T ravail à partir d'une vidéo –

The Very Quiet Cricket

The Very Quiet Cricket : (*The Very Hungry Caterpillar and Other Stories*, from the best-selling books by Eric Carle, Éd. Channel 5, The Illuminated Film Company Ltd Scholastic Production, Inc., 1993.)

Objectifs visés :

– Entraîner les élèves à écouter, percevoir, comprendre, reconnaître, reproduire et produire ;

– amener les élèves à s'approprier, dans l'intention de s'exprimer, des fonctions langagières de base, présentées dans des situations de communication simples ;

– favoriser une première prise de conscience du fonctionnement de la langue ;

– ouvrir l'esprit des élèves aux réalités d'un monde étranger et leur faire prendre conscience de la relativité des usages.

Trois séances de travail sont possibles à partir d'une vidéocassette en anglais tirée d'un album. Ce travail peut être proposé à un public débutant d'enfants très jeunes. En effet, un flux langagier long dans une langue étrangère n'est pas un handicap à la compréhension, du moment qu'il est accompagné d'un support prisé des enfants, racontant une histoire sans ambiguïté et riche en indices visuels et auditifs. Cette histoire courte, gaie, rythmée, est simple et ne présente aucune difficulté de compréhension ; il s'agit de la découverte du monde par un jeune grillon qui, en une journée, va rencontrer dix autres insectes qui vont le saluer chacun à leur façon ; à chaque fois, notre grillon essaiera de répondre sans y parvenir, sauf à la fin où, rencontrant l'amour, il découvrira la communication.

Séance 1

L'histoire est visionnée dans sa totalité, sans pause. « Qu'avez-vous compris ? » : une discussion en français s'engage sur le sens de l'histoire.

Cette première étape ne devrait pas poser de problème, toutefois un deuxième visionnement de la fin peut être proposé : le moment précis où le grillon rencontre un autre grillon afin que la chute n'échappe à personne.

Séance 2

Les élèves sont invités à raconter à leur façon l'histoire du grillon. Le maître les encourage à retrouver certains mots anglais faciles à mémoriser tels que *cricket*, *moskito*, *hello*...

Les élèves regardent à nouveau la vidéo et la consigne du maître est la suivante :

« Écoutez très attentivement et essayez de reproduire le premier mot prononcé par chacun des insectes rencontrés par le petit grillon. »

Le maître arrête la vidéo après la phrase prononcée par chaque insecte et fait reproduire les différents saluts par les élèves ; un retour en arrière sera parfois utile.

Les différents saluts suivants doivent être repérés : « Welcome », « Good morning », « Hello », « Good day », « Hi! », « Good afternoon », « How are you? », « Good evening » et « Good night ».

Séance 3

Elle débute par la mise en pratique des repérages faits lors des séances précédentes. Le maître salue les élèves en anglais, le choix portant sur « Good morning » ou « Good afternoon » selon le moment de la journée.

Le maître attire ensuite, en anglais, l'attention des élèves sur le moment de la journée en tournant les aiguilles d'une horloge afin de faire comprendre aux élèves que la manière de se saluer change selon l'heure. « Good morning », « Good afternoon », « Good evening » et « Good night » sont ainsi expliqués et les élèves sont encouragés à s'entraîner à choisir le bon salut selon le moment de la journée (symbolisé, par exemple, par un soleil rapidement dessiné au tableau, dont la place dans le ciel indique le moment de la journée).

La séance se termine par un nouveau visionnement de la cassette. Le maître indique du doigt la couleur du ciel, indice du moment de la journée et du salut choisi par les insectes rencontrés.

Prolongements possibles

Il est intéressant de faire repérer par les élèves la phrase répétée qui exprime les essais successifs du grillon pour s'exprimer : « The little cricket wanted to answer, so he rubbed his wings together but nothing happened, not a sound ». Un geste peut être

demandé, lever le bras par exemple dès le début du passage et très précisément jusqu'au dernier mot *sound*.

Un questionnement peut s'engager sur le sens du titre : *The Very Quiet Cricket*, étant entendu que le mot *quiet* aura été employé plusieurs fois lors des séances précédentes : « Be quiet, please! ».

Ces prolongements éventuels dépendent du choix du maître, qui adapte ses exigences au niveau du groupe, à l'âge des enfants, au nombre d'élèves, en ayant comme préoccupation première de ne pas lasser son auditoire, donc en veillant à ce que les enfants soient toujours actifs.

E

xemples d'activités et leurs objectifs

Les activités suggérées ci-après ne constituent jamais une fin en elles-mêmes mais s'inscrivent dans l'ensemble de la démarche pédagogique qui vise à la fois l'acquisition de connaissances (linguistiques et/ou culturelles) et de savoir-faire. On se reportera à l'introduction du document, paragraphe « Un enseignement basé sur la communication » ainsi qu'à la fiche n° 2, paragraphe « La démarche ».

Introduction de l'écrit – phonologie – mémorisation du vocabulaire

Mots à trous : The days of the week

Faire retrouver la graphie des mots et les faire prononcer en respectant le schéma accentuel :

★ : syllabe accentuée

☪ : syllabe réduite

1 – Sun...		
★ ☪		
2 – Mon...	3 – Tues...	4 – Wednes...
★ ☪	★ ☪	★ ☪
5 – Thurs...	6 – Fri...	7 – Satur...
★ ☪	★ ☪	★ ☪☪

1 – S..day		
2 – M..day	3 – T...day	4 – W....day
5 – T....day	6 – F..day	7 – S....day

Test : « Complete the days of the week and list them with a number ».

Mon...		
Th...day	Satur. . .	W.dn..day
F..day	T...day 1	S..d.y

Faire rechercher combien de fois le mot « Saturday » apparaît ci-dessous :

★ ☪	★ ☪☪	★ ☪	★ ☪	★ ☪	★ ☪
★ ☪	★ ☪☪	★ ☪☪	★ ☪	★ ☪☪	★ ☪☪

Compréhension de l'écrit – production écrite

 <p>I need it to play f</p>  <p>I it . . . play the p</p>	 <p>I need it to play g . . .</p>  <p>I it . . . play the g</p>	 <p>I need it . . . play t</p>  <p>I it . . . play . . . v</p>
---	---	--

Recours à l'écrit pour susciter une réflexion sur la langue

Visualisation de la segmentation de la chaîne parlée/groupes de sens

Texte écrit au tableau, composé d'expressions connues, fréquemment entendues, très souvent utilisées :

Hello boys and girls How are you What's the date today
It's Tuesday September 21st What's the weather like It's sunny
Who's missing today Jane is away What's the matter with her May be she is ill Yesterday she didn't feel
well Peter please fill in the roll and ask who's going to the school restaurant

Demander aux élèves de lire silencieusement et de chercher des indices qui permettent de comprendre le texte.
Une fois le travail effectué, faire segmenter le texte en groupes de sens

Hello/boys and girls/How are you/What's the date today/
It's Tuesday September/21st /What's the weather like/It's sunny/
Who's missing today/Jane is away/What's the matter with her/May be/she is ill/Yesterday/she didn't feel
well/Peter please/fill in the roll/and ask who's going to the school restaurant/...

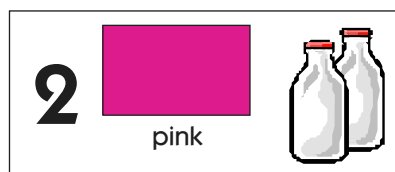
Faire oraliser le texte et ajouter la ponctuation.

Antéposition de l'adjectif épithète

À partir, par exemple, d'une chanson : *Ten Green Bottles*




« Ten green bottles, standing on the wall (bis)
And if one green bottle should accidentally fall.
There'd be nine green bottles standing on the wall.
Nine green bottles, standing on the wall (bis)
And if one green bottle should accidentally fall.
There'd be eight green bottles standing on the wall. »

- Faire apprendre la comptine et l'illustrer en dissociant la couleur.
- Regrouper les élèves par quatre et faire prendre à chaque groupe un carton de couleur différente. Leur demander de proposer chacun une variante à la comptine et de l'illustrer.
- Faire émettre des observations sur le positionnement des mots.



– Proposer d’observer quelques phrases d’une autre chanson connue, *The Hokey Pokey*, et comparer avec la position de l’adjectif épithète en français.
 « You put your **right** hand in, your **right** hand out
 You put your **left** hand in, your **left** hand out
 And you shake it all about. »

Garder une trace de l’observation dans le cahier.

En anglais, l’adjectif épithète est placé devant le nom.		
 <p>« I’ve got a . . . »</p> <p>« I’ve got a black dog. »</p>	 <p>« Here is a . . . »</p> <p>« Here is a big house. »</p>	 <p>« Here is a . . . »</p> <p>« Here is a small house. »</p>

Invariabilité en nombre de l’adjectif





La chanson-support *Ten Green Bottles* peut permettre de mettre en évidence l’invariabilité en nombre de l’adjectif (l’oral aura déjà permis de remarquer la présence d’un phonème supplémentaire lorsque les noms sont au pluriel, par exemple).

La comptine *Ten Little Indians* permet de vérifier l’observation.

« 1 little, 2 little, 3 little Indians
 4 little, 5 little, 6 little Indians
 7 little, 8 little, 9 little Indians
 10 little Indian boys. »

Demander aux élèves de souligner les adjectifs et constater la neutralité en nombre des adjectifs.

Demander aux élèves de chercher la raison pour laquelle, dans la dernière expression *Ten little Indian boys*, le mot *Indian* n’a pas de marque de pluriel alors que, dans les expressions précédentes, on remarque la marque du pluriel.

En anglais, l’adjectif ne prend pas la marque du pluriel.			
 <p>One b . . r</p>	 <p>Two b . . r</p>	 <p>One s h</p>	 <p>Two s h</p>

Invariabilité en genre de l’adjectif



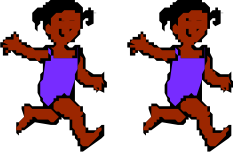

La comptine *Ten Little Indians* permet de vérifier l’observation, à condition de proposer deux versions pour la fin de la comptine :

« 10 little Indian boys » et « 10 little Indian girls ».

<p>« 1 little, 2 little, 3 little Indians 4 little, 5 little, 6 little Indians 7 little, 8 little, 9 little Indians 10 little Indian boys »</p>	<p>« 1 little, 2 little, 3 little Indians 4 little, 5 little, 6 little Indians 7 little, 8 little, 9 little Indians 10 little Indian girls »</p>
--	---







Demander aux élèves de souligner les adjectifs et constater que l’adjectif reste aussi invariable en genre.

En anglais, l'adjectif reste invariable quel que soit le genre du mot qu'il qualifie.

 <p>One l... e b... k girl</p>	 <p>One l... e b... k boy</p>	 <p>Two l... e b... k girls</p>	 <p>Two l... e b... k boys</p>
---	--	---	---

Les pronoms sujets : « he » et « she »

À partir de l'observation des cartes, faire émettre des hypothèses sur le type de référent de chaque pronom.

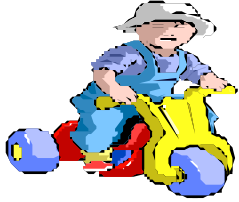


 <p>This is Paul Stewart. He is 40. He lives in London.</p>	 <p>This is Ann Stewart. She is 35. She lives in London.</p>	 <p>Here is Peter. He is 3. He has a tricycle.</p>	 <p>Here is Jenny. She is 6. She goes to school on foot.</p>
 <p>Grandma is reading a book to Dave. He is 4. He loves his granny.</p>	 <p>Sarah is 8 months old. She is a nice baby.</p>	 <p>John is 14. He lives next to the Stewarts.</p>	 <p>Anita is Spanish. She spends her holidays at the Stewarts.</p>
<p>Le pronom sujet « he » est de genre masculin. Il remplace : – un homme, un garçon...</p>  <p>I'm John</p>		<p>Le pronom sujet « she » est de genre féminin. Il remplace : – une femme, une fille...</p>  <p>My name's Anita</p>	

À partir des renseignements suivants, faire écrire un petit texte concernant John et Anita :

He is 14.	She likes red dresses.	She is 7.
She lives in Madrid.	He likes writing poems.	He lives in London.
He has 2 dogs and 1 cat.	She has long black hair.	He is English.

Les déterminants possessifs : « his » et « her »

Faire prendre conscience aux élèves que le déterminant s'accorde en genre avec le possesseur.

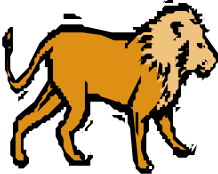



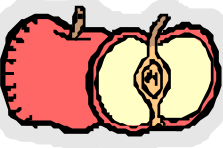


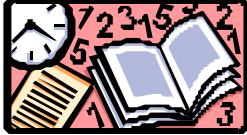
Les déterminants possessifs s'accordent en genre avec le possesseur et non avec l'objet possédé.		
 <p>Peter has a tricycle. His tricycle has big wheels.</p>	 <p>Jenny has a big schoolbag. Her schoolbag is heavy.</p>	 <p>Brian has a scooter. His scooter has 3 wheels.</p>

Remarque


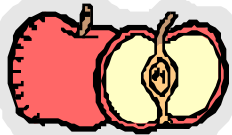


Les élèves seront amenés à utiliser fréquemment le déterminant « its », les amener à se questionner sur la différence entre « his, her, its ».

La différence entre « a » et « an »

Par l'observation, faire émettre des hypothèses sur l'usage de « a » ou « an » en fonction de l'initiale du nom suivant.

 <p>It's a lion</p>	 <p>It's an elephant</p>	 <p>It's an ice-cream</p>	 <p>It's a book</p>
 <p>It's an apple</p>	 <p>It's a pineapple</p>	 <p>It's a bike</p>	 <p>It's an exercise book</p>

L'article indéfini s'écrit « a » devant un nom commençant par une consonne et « an » devant un nom commençant par une voyelle.

 <p>It's... bike.</p>	 <p>It's... apple.</p>	 <p>It's... owl.</p>	 <p>It's... tree.</p>
--	---	--	--

Civilisation et culture

Bonfire Night (5 novembre)

Célébré en souvenir de Guy Fawkes qui, le 5 novembre 1605, essaya de faire sauter le Parlement et qui fut exécuté avec ses compagnons, le complot ayant été découvert. Les jeunes Anglais organisent un feu d'artifice et brûlent un mannequin « The Guy »



Guy Fawkes

le 5 novembre (*Bonfire Night*). Ils demandent aux passants : « A penny for the Guy, please! » pour pouvoir acheter des fusées (*fireworks*) et des allumettes bengales (*sparklers*), qui entraînent parfois des accidents.

Activités

Sciences/Instruction civique : travail sur la sécurité lors de la manipulation d'objets dangereux.

Travaux pratiques : recette des *Toffee apples*.

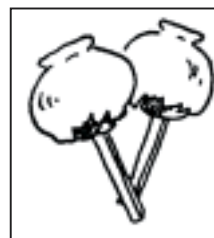
Toffee apples

(Toffee apples are popular on Bonfire Night.)

To make 10 toffee apples, you will need :

- 10 apples
- 10 wooden sticks
- 350 grams butter
- 450 grams soft brown sugar
- 5 millilitres vinegar
- 150 millilitres water
- a pan
- a tray

1. Put the sticks in the apples.
2. Heat the butter and sugar in the pan. Stir continuously. The sugar will melt and turn to liquid.
3. Dip the apples in the liquid toffee.
4. Put them on a tray until they are cold.



L a conduite de classe – consignes en anglais ¹

Il est essentiel de veiller à la qualité phonologique des consignes données en anglais. Dans la mesure où le maître est amené de façon prévisible à utiliser ces consignes lors de chaque séance (et donc à avoir un rôle fortement modélisant pour les élèves), il doit veiller à réaliser les phonèmes le plus correctement possible, à accentuer chaque expression de façon pertinente et à recourir à un schéma intonatif adapté.

Rituels d'entrée et de sortie de classe

« Come in! » ; « Go in! » ; « Go out! » ; « Stand in line/two by two. » ; « Let's go now. » ; « Take off/put on your coat/your slippers/your shoes. » ; « Time for break! » ; « Off you go! »

Il est important d'utiliser la langue en fonction et d'exploiter toutes les situations récurrentes pour enrichir la mémoire de l'enfant dans les domaines de la compréhension et de l'expression.

Au début, il est préférable de se limiter à un nombre de moyens d'expression réduit, puis d'introduire des formulations différentes.

Appel

« Let's call the roll. »
« Who's missing today ? »
« Poor one, he/she's sick. »

Les élèves apportent une réponse aux questions du maître et peuvent prendre le relais après quelques séquences.

Mouvements de classe

« Stand up/sit down/turn around. »
« Come here, please! »
« Go over there! »
« Come to the board. »
« Go back to your seat. »

« Form a circle/Sit in a circle. »
« Two by two/Make pairs. »
« Go next to X. »

Il est important d'accompagner toutes les injonctions d'une gestuelle qui aidera l'élève à construire du sens. Au bout d'un certain temps, la gestuelle sera abandonnée au profit de la seule expression verbale.

Gestion de la classe

« Listen carefully – look at me. »
« Be quiet! Silence! Stand still! »
« Speak up/Louder/Lower! »
« Stop messing around/Stop playing the fool! »
« Hurry up! »
« Repeat, please (all together/in turn/one after the other/just you/just the boys/just the girls). »
« Do it again – Have another go/Have another try »
« Attention please/Be careful! »
« Ready? »
« Put up your hand. »
« Write it on the board. »
« Rub it off/Clean it up/Sweep it off. »
« Draw the curtains. »
« Imagine you are.../Play the part of... »
« One at a time/Now it's your turn/Now you! »
« Question! »
« Answer! »
« Point to/Show me... »
« Touch... »
« Tick/Cross/Circle/Colour/Glue/Stick/Draw/Underline... »
« Take a brush and paint... »
« Take/Open/Shut/Close your exercise book/activity book. »
« Take your pair of scissors and cut off... »
« Take out a pen/pencil/eraser/ruler. »
« Throw the dice. »
« Clap your hands! »
« Stamp your feet! »
« Click your fingers! »
« Nod! »

1. Cette liste n'est pas exhaustive.



conseils aux enseignants

Objectifs	Observations
<p>▶ Première rencontre</p> <p>Évaluer les perceptions des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none">– représentation de ce qu’est une langue ;– représentation de la langue, des langues ;– intérêt ressenti pour l’apprentissage ;– connaissance des pays où la langue est parlée.	<p>Ce moment est très important car il va permettre de modifier certaines représentations et d’engager une réflexion visant :</p> <ul style="list-style-type: none">– un réajustement des représentations ;– une prise de conscience de l’intérêt de l’apprentissage d’une langue ;
<p>Il s’agit aussi de :</p> <ul style="list-style-type: none">– donner des exemples pour faire prendre conscience des spécificités majeures de la langue (on peut ainsi : lire un texte en français puis un autre dans la langue étrangère ; accompagner le schéma intonatif de gestes ; prononcer des mots de deux syllabes dans un environnement bruyant et faire retrouver le mot...) ;– amener les élèves à adopter une attitude efficace pendant le cours de langue (on peut, par exemple, lire un texte d’une voix neutre puis le relire en recourant à des inflexions de voix adaptées et en utilisant des référents visuels pour faciliter la construction du sens).	<ul style="list-style-type: none">– l’adoption par l’élève d’une attitude efficace lors de l’apprentissage (être calme, écouter de façon attentive, être prêt à utiliser de façon pertinente toute aide visuelle).
<p>▶ Réflexion des enseignants en amont</p> <p>Il convient d’inclure cet apprentissage dans le projet d’école et de ne pas omettre les dimensions transversale et pluridisciplinaire :</p> <ul style="list-style-type: none">– il s’agit d’un projet pluriannuel ;– il convient d’établir une progression en fonction des projets arrêtés.	<p>Avantages offerts :</p> <ul style="list-style-type: none">– travail collectif entre les enseignants, création de liens entre les années et entre les cycles de façon à préserver la cohérence et la continuité des apprentissages ;– participation à la construction du bagage culturel de l’élève et à sa formation de citoyen ;– la langue prend vie et assume sa dimension de véhicule d’un patrimoine culturel.
<p>▶ Lieu d’intervention</p> <p>Il dépend de l’objectif de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none">– Lieu ouvert : une salle libre de mobilier permettra une plus grande interaction entre les élèves.– Lieu traditionnel : la salle de classe lors des moments d’évaluation individuelle.– Salle de jeux, de sports, d’arts plastiques, cour de récréation, terrain de sports... pour travailler la langue dans sa dimension fonctionnelle et transdisciplinaire.	



► **Établir une progression en fonction des projets de l'école**

Pour cela, il convient de :

- bien connaître le programme ;
- déterminer les objectifs en fonction d'un projet à court, moyen ou long terme ;
- établir la progression en tenant toujours compte des acquis des élèves ;
- rechercher les supports et matériels les plus pertinents pour aider à la construction du sens ;
- élaborer des fiches par séquence et séance (voir fiche n° 2) ;
- prévoir la trace écrite ou visuelle à construire avec l'élève où à lui donner ;
- prévoir les items d'évaluation d'étape les plus pertinents (langue mais aussi culture) ;
- prévoir des moments d'entretien collectif pour aider les élèves à mesurer les progrès effectués ;
- prévoir des fiches d'autoévaluation pour les élèves.

Il faut cependant garder à l'esprit que tout n'est pas à évaluer.

Il est indispensable de s'appuyer sur le connu pour aller vers le nouveau. Les élèves doivent réaliser que leurs efforts leur permettent de progresser ; tous n'auront pas la chance de pouvoir parler l'anglais à l'extérieur de l'école.

Il est important que l'élève puisse avoir conscience de ses progrès.

Ce peut être aussi l'occasion de moments visant :

- l'aide à la mémorisation ;
- le développement de stratégies pour mobiliser le connu à bon escient (la mobilisation des connaissances dans le cadre d'un transfert est en effet un problème majeur).

► **Aide à la construction du sens**

– Prévoir des référents visuels (images, objets...), sonores (bruitage), des documents ou objets authentiques...

– Bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions.

► **Aide à la reproduction des sons**

L'enseignant doit apporter son aide en cas de :

- mauvaise restitution de phonèmes ;
- mauvais schéma rythmique ou intonatif.

Il est important que l'élève puisse construire du sens sans aide donnée dans la langue nationale. Pour cela, il faut qu'il puisse prélever des indices sans ambiguïté. Peu à peu, au cours de l'activité, il vérifiera les hypothèses émises et accédera ainsi au sens.

Une aide peut être apportée par la gestuelle. Par exemple, la première fois que le maître demande, en langue étrangère, à un élève de venir, il peut accompagner l'injonction d'un mouvement significatif de la main. Après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront à son sens, avant de se détacher de l'image pour ne conserver que le sens.

S'assurer que l'élève a bien entendu le modèle. Le faire répéter mais sans trop d'insistance. La répétition par un pair peut être utile car l'élève mobilise alors ses capacités d'écoute.

Lui faire prendre conscience du placement de la langue, de l'ouverture de la bouche....

Frapper dans les mains pour ponctuer le rythme. Accompagner la chaîne parlée d'un mouvement de main pour souligner le schéma intonatif de la phrase.



démarche et déroulement de la séance

Démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques

Phases de l'apprentissage	Éléments de mise en œuvre
Découverte des nouveaux éléments linguistiques (lexique et structures) présentés dans une situation.	Gestes, mimiques, images, photos, vidéo, voix, bande son, CD, accessoires, etc.
Acquisition de ces éléments linguistiques nouveaux par le biais d'activités d'expression imitative, puis par l'introduction de variantes.	Répétition individuelle, collective ou par groupes. Répétition en variant le rythme, le débit, l'intonation... Activités orales (mini-dialogues, jeux de Kim, de <i>memory</i> , de communication, de substitution...).
Fixation par des activités orales puis écrites.	Jeux, exercices lacunaires, correspondance image/énoncé, reconstitution d'une phrase à partir d'étiquettes-mots en désordre
Réemploi dans des contextes élargis afin d'assurer le transfert.	Situations de plus en plus ouvertes nécessitant de recourir à des acquis linguistiques antérieurs. Jeux de rôles avec situation et canevas imposés. Jeux de rôles avec situation imposée mais canevas libre (ou situation ouverte).

Plan de la séance – un schéma à la fois rigoureux et souple

Niveau de classe :

Situation de la séance dans l'année :

Périodicité et durée des séances :

Élèves déjà initiés ou pas :

Problèmes particuliers de la classe ou du groupe :

.....

.....

Objectifs de la séance

Grammatical/structural

Lexical

Phonologique

Culturel

Interaction communicative dans tous les cas

L'objectif notionnel-fonctionnel de la séquence doit être bien identifié. Il ne doit pas être trop ambitieux mais doit servir de point d'articulation à la démarche.

Les prérequis

Toute notion nouvelle sera travaillée, manipulée en relation avec les acquis : les enfants s'approprient une notion nouvelle en s'appuyant sur du connu (ceci a également l'intérêt de leur faire prendre conscience de l'utilité de ce qu'ils ont appris).

Phonologie

Bien penser, lors de la préparation de la leçon, aux difficultés ou particularités phonologiques à propos desquelles il convient d'être particulièrement vigilant : réalisation des phonèmes, schémas accentuels et intonatifs.

Matériel à prévoir

Objets référentiels.

Cartes-images (*flashcards/Bildkarten*).

Fiches « Bingo ».

Tableau à double entrée.

Marionnettes (auxiliaires précieux car elles instaurent toujours le dialogue).

Petite boîte dans laquelle seront déposés tous les « mots français ».

Rituel d'entrée en classe

Sans être long, ce moment permet de démarrer sur du connu, du positif, il est rassurant et permet donc à tous les élèves de s'exprimer :

– civilités, appel, date, météo...

Au début le maître est l'animateur mais, au bout de quelques semaines, il pourra passer le relais à un élève « responsable du jour ».

Tout en maintenant un cadre rassurant, on veille à préserver dans la durée l'authenticité de cet échange initial :

– on évite de proposer un schéma figé ;

– on met à profit les opportunités offertes par la situation du jour.

Vérification des prérequis

Vocabulaire ou structure nécessaires pour manipuler la notion ou la fonction nouvelles.

Si ces prérequis sont principalement du vocabulaire, il convient de s'assurer avec des cartes-images que les élèves le maîtrisent bien ; si des lacunes apparaissent, proposer rapidement une activité pour y remédier, ou bien laisser temporairement de côté ce qui est majoritairement non acquis et fera l'objet d'une reprise ultérieure. Il est en effet préférable que l'attention des élèves soit focalisée sur la nouvelle notion.

Présentation de la notion ou de la fonction nouvelle

Cette phase revêt un caractère essentiel : elle va déterminer la planification de la séance. Les élèves doivent construire du sens sans avoir recours à la langue maternelle. Il faudra donc prévoir une situation sans ambiguïté, permettant aux élèves de s'appuyer sur divers indices (visuels, sonores, kinesthésiques). Les activités doivent ensuite permettre aux élèves de vérifier leurs hypothèses en retrouvant la notion dans un contexte différent.

Il faut peu à peu fournir aux élèves un code implicite qui leur permette de comprendre que l'on va découvrir un fait de langue nouveau. Par exemple, l'apparition d'une marionnette pour présenter un élément nouveau signifie pour les élèves qu'ils doivent être particulièrement attentifs. De plus, la marionnette, qui sert d'interlocutrice au maître, permet aux élèves de distinguer clairement les différentes phases d'un dialogue.

Appropriation phonologique de la notion ou de la fonction

Cette phase nécessite :

– des répétitions collectives pour que les élèves prennent de l'assurance ;

– des répétitions individuelles pour permettre le bon placement des phonèmes et des schémas accentuels et intonatifs.

Cette étape ne doit pas être trop longue car elle peut vite devenir lassante et perdre tout sens pour les élèves. Elle peut intervenir à divers moments de l'apprentissage.

Phase de vérification de la compréhension

Elle permet au maître de s'assurer de la bonne compréhension de la notion. Cette vérification s'effectue souvent par une activité mettant en relation maître et élève, mais aussi élève et élève. Celui-ci peut ne pas s'exprimer verbalement mais donner sa réponse par un geste ou en mimant une activité.

Appropriation de la notion ou de la fonction par l'élève

On utilise la langue comme un outil. Des activités variées vont permettre aux élèves d'utiliser la langue, le maître étant le meneur de jeu au début, puis passant le relais aux enfants. Durant cette phase, les élèves vont affiner leur compréhension des éléments nouveaux et utiliser des éléments connus qui vont être ainsi réactivés et valorisés. Il est important que les élèves puissent fréquemment mettre leur mémoire en jeu et se servir de leurs acquis car ce sont ces situations de réinvestissement qui leur donnent la possibilité de communiquer dans une autre langue que la leur et récompensent ainsi leurs efforts. On est là dans une phase interactive où le maître est encore présent mais discret.

Phase dite d'autonomie

Le maître propose un jeu dont il explique la règle en donnant un exemple par la médiation de la marionnette, ou en sollicitant l'aide d'un élève. Il peut aussi proposer un jeu déjà connu des élèves (par exemple : le « Bingo », qui a l'avantage de faire travailler de nombreuses structures ou mots) ; ils pourront ainsi jouer entre eux sans que le maître intervienne. Celui-ci pourra alors apprécier les comportements langagiers des élèves dans une vraie situation de communication.

Évaluation

Il faut enfin proposer une activité pour évaluer le degré de maîtrise de la langue par les élèves en fonction des connaissances et des compétences attendues. Cette évaluation se fera, selon le cas, sur une petite fiche qui sera ensuite collée sur le cahier ou par le biais d'une activité physique ou dans le cadre d'une interaction verbale.

Si l'objectif n'est pas atteint, il faut essayer de trouver pourquoi, afin de pouvoir ensuite y remédier :

- les prérequis indispensables n'étaient peut-être pas maîtrisés ;
- les indices proposés pour faciliter la découverte du sens des éléments nouveaux n'étaient peut-être pas assez parlants et la phase de présentation n'a pas joué son rôle ;
- la démarche a pu manquer de progression ;
- les activités proposées n'étaient pas réellement pertinentes ;
- certaines consignes n'étaient pas assez claires...

Un flux langagier long

Pour que les élèves prennent conscience de la nécessité de ne pas se cantonner à la production d'énoncés isolés, il est souhaitable de les exposer à un long flux langagier en fin de séquence :

- lecture d'un album, d'un conte, avec le maître, en relation si possible avec le thème de la séquence (si une structure est récurrente dans le texte, les élèves se l'approprient plus vite et peuvent ainsi prendre une plus grande part à la lecture)... ;
- chanson, comptine, court poème, etc.

L

es activités au service des compétences

Activités de compréhension de l'oral

L'acquisition de la compétence de 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 ou du niveau d'apprentissage. Ces tâches suscitent l'écoute et la participation active des élèves.

Écouter et comprendre des messages brefs

Après l'élucidation indispensable de certains éléments, les élèves peuvent être sollicités afin :

- d'écouter des énoncés (dits ou enregistrés) et de désigner ou de choisir à chaque fois l'image ou la photo correspondante ;
- d'écouter des énoncés et de mettre des images dans l'ordre ;
- d'écouter et de suivre des instructions ;
- d'écouter et de mimer ;
- d'écouter et de dessiner/colorier ;
- d'écouter et de transférer des informations ;
- d'écouter et de classer/regrouper ;
- d'écouter et de deviner ;
- d'écouter des énoncés brefs et de répondre s'ils sont « vrais » ou « faux » ;
- d'écouter et de cocher un tableau constitué d'images, de cocher une information sur une enquête, une interview, une fiche ;
- d'écouter et de relier des éléments.

Dans ces activités, la réponse non verbale (désigner, mimer, dessiner, cocher, etc.) permet à chaque fois de tester et d'évaluer la compréhension des messages.

Écouter et comprendre des saynètes ou des histoires

On peut proposer l'écoute d'une histoire ou d'un récit avec l'appui éventuel d'un livre de jeunesse ou

d'un support vidéo. L'écoute est d'abord motivée par le plaisir de découvrir une histoire nouvelle en s'appuyant dans un premier temps sur de nombreux indices extralinguistiques. Pour motiver à la compréhension linguistique plus fine de certains passages, il est souhaitable de proposer, sur des extraits précis et limités, des tâches d'écoute.

Pourquoi lire des histoires ?

- Pour diversifier les supports et introduire des variétés dans les activités ;
- pour exposer les élèves à davantage de langue orale ;
- pour présenter la langue dans des contextes plus motivants ;
- pour intégrer le lexique et les structures connus dans des ensembles plus longs dans lesquels ils devront être repérés ou reconnus.

Les histoires peuvent être racontées

– Comme entrée dans une nouvelle unité ou en cours d'unité : elles servent généralement à introduire ou à réutiliser des mots ou des expressions dans le cadre d'activités orales de compréhension et éventuellement d'expression. Dans ce cas, le texte doit être très simple. Les récits à structure itérative (les mêmes expressions linguistiques y reviennent régulièrement) se prêtent particulièrement bien à cette forme d'entraînement.

– En conclusion d'une unité : elles constituent plutôt un support d'entraînement à la seule compréhension. Les élèves reconnaissent dans l'histoire entendue des éléments de langue qu'ils ont déjà utilisés en expression ou qu'ils ont fréquemment entendus (c'est le cas des consignes par exemple).

La compréhension

Elle est possible grâce :

- à ces éléments repérés qui forment des « îlots de sens » ;
- aux illustrations de l'album, le cas échéant ;

- aux inférences de sens ;
- aux mimes et aux gestes du lecteur ou du narrateur. Si l'on veut qu'un entraînement linguistique soit possible, les histoires doivent répondre à certains critères :
 - être écrites ou réécrites, racontées dans une langue simple ou simplifiée ;
 - être liées thématiquement, au moins en partie, à des champs lexicaux et à des fonctions langagières que les élèves ont déjà abordés ;
 - motiver les élèves par leur contenu et/ou par l'illustration ;

Remarque

Pour aider les élèves à comprendre l'histoire entendue, il peut être utile parfois de la lire en français avant de la lire en langue étrangère (pas nécessairement pendant la même séance). À l'inverse, l'exploitation de l'histoire en langue étrangère terminée, on peut aussi lire la version française si elle existe.

Activités d'expression orale

Activités orales de répétition et de reproduction

Elles s'opèrent à partir de :

- chansons et comptines ;
- devinettes ;
- jeux de répétition ;
- jeux de mémoire (jeux de Kim, *Memory*), etc.

Les énoncés sont répétés, imités dans leurs sonorités, leurs rythmes, leurs schémas intonatifs, mais sans que cette répétition paraisse fastidieuse. À ce titre, les devinettes sensorielles (devinettes visuelles, auditives, tactiles, etc.) sont intéressantes, car selon les contextes, elles permettent de « faire reproduire » spontanément les énoncés pour aboutir peu à peu à leur mémorisation.

Voici dix conseils pour apprendre des comptines, des poèmes ou de petits dialogues :

1. présenter la comptine, le poème ou le dialogue soi-même plusieurs fois de suite, en changeant éventuellement de rôle, avec autant d'expression que possible ;
2. décomposer la comptine, le poème ou le dialogue en plusieurs parties, faire répéter en chœur, avec toutes les variations possibles (alterner les groupes, varier le volume de la voix et le débit, associer la gestuelle, les images) ;
3. pour aider les élèves à percevoir les segments de la phrase, marquer le rythme, en frappant dans les mains, en utilisant des claves ou en dirigeant du geste ;
4. encourager les élèves par l'intonation et par la mimique à mettre de l'expression dans leur voix ;
5. veiller à la juste coordination du geste et de la parole : d'abord le geste expressif et ample puis, nettement détachée, la réplique ;

- être aisément « racontables » par l'enseignant, donc relater des événements, comporter des dialogues, et ne pas être essentiellement descriptives ;
- être racontées avec le souci permanent de faire participer les élèves ;
- offrir des aides à la compréhension à travers les illustrations et/ou la structure même du récit (structure itérative) et/ou la possibilité d'accompagner la lecture de gestes ou de mimiques.

6. travailler la prononciation, en ralentissant le débit, en chuchotant, en utilisant des enregistrements et des exercices phonétiques. On peut demander aux élèves de fermer les yeux et de répéter ensuite le modèle donné par l'enseignant, la vidéo ou la cassette audio ;
7. inviter deux élèves à dire seuls les deux premiers vers ou répliques de la comptine, du poème ou du dialogue sous forme de jeu, en se tenant à une certaine distance l'un de l'autre. Veiller à la justesse de la prononciation ;
8. laisser progressivement les élèves s'approprier chaque vers ou chaque réplique puis l'ensemble ;
9. utiliser des accessoires simples, en rapport direct avec la comptine, le poème ou le dialogue, afin de les mettre en valeur ;
10. distribuer le texte de la comptine, du poème ou du dialogue transcrit sous une forme soignée et plaisante à coller dans le cahier. Les élèves peuvent aussi le recopier s'il n'est pas trop long.

Ces activités de reproduction permettent de créer une base d'énoncés dans lesquels les élèves puisent ensuite pour mieux s'exprimer personnellement. Le soin tout particulier apporté, à ce stade, à la justesse phonologique et syntaxique peut s'articuler sur leur évaluation ou leur autoévaluation par les élèves.

Production dans le cadre d'une expression plus personnelle : communication orale

Cette phase s'élabore à partir de :

- jeux de rôles (jeux de simulation) ;
- sondages ;
- interviews de groupe ;
- enquêtes ;
- jeux de devinettes, jeux de logique, travail en binômes, etc.

Dans cette étape, l'enseignant veille à entraîner les élèves à s'exprimer à titre personnel, à parler d'eux-mêmes et des autres afin de s'approprier les fonctions de base d'une manière qui fasse sens pour eux. Les activités de recherche, de traitement et de transfert de l'information (sondages, interviews, enquêtes) ou les jeux de rôles permettent de guider un échange riche et motivant et de mettre en œuvre une réelle communication dans la classe. Les élèves peuvent ainsi réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel, grâce au travail par paires et par groupes qui rend possible un temps de parole plus important.

Activités de compréhension de l'écrit

Les élèves sont amenés à lire ce qu'ils ont déjà rencontré à l'oral. Il s'agit pour les élèves de :

- lire un énoncé et désigner ou choisir à chaque fois l'image ou la photo correspondante ;
- lire un énoncé et lui associer une image ;
- lire et remettre dans l'ordre les lettres d'un mot, ou les mots d'une phrase, ou bien les phrases d'un dialogue ;
- lire et suivre des instructions (recette ou mode d'emploi, par exemple) ;
- lire et dessiner/colorier ;
- lire et classer/regrouper ;
- lire et deviner ;
- lire et cocher un tableau ;
- lire des énoncés brefs et répondre s'ils sont « vrais » ou « faux » ;
- lire et compléter des bulles, une légende, etc.

Les élèves sont ainsi conviés à travailler sur le rapport entre les graphèmes et les phonèmes spécifiques à la langue ; à reconnaître des mots isolés ; à segmenter des énoncés qui avaient été introduits à l'oral ; à reconnaître éventuellement des indices dans des messages plus complexes et à retrouver la phrase minimale pour en comprendre les informations essentielles (s'appuyer sur le contexte, émettre des hypothèses, anticiper, déduire, etc.). Ces capacités sont réinvesties lors de l'écoute et facilitent la compréhension de l'oral.

Activités d'expression écrite

Activités écrites de reproduction et de production élémentaires

L'enseignant fait recopier des mots, des expressions, des structures, des textes de chansons et de comptines déjà répétés pour en garder une trace écrite ou pour

favoriser la mémorisation. Il peut aussi proposer quelques activités simples et motivantes. Il s'agit par exemple pour les élèves de :

- classer ces éléments de langue par catégories ou par rubriques ;
- produire des mots fléchés ;
- faire des mots croisés ;
- résoudre des devinettes ;
- remettre des lettres, ou des mots, ou des phrases dans l'ordre en les recopiant ;
- recopier des énoncés en les associant à des images ;
- compléter un bref texte lacunaire en y insérant des éléments (mots ou groupes de mots) ou en remplaçant des dessins par des mots ;
- réaliser une interview avec prise de notes ;
- rédiger les résultats d'enquêtes, de questionnaires ou de sondages, d'après un modèle défini.

Activités de production vers une expression plus personnelle

Lettres très brèves, cartes postales, cartes de vœux, courrier électronique, etc., à échanger dans la classe : ceci prépare à une éventuelle correspondance scolaire dans la langue concernée. Il s'agit pour les élèves de personnaliser des énoncés en introduisant à l'écrit des changements paradigmatiques, dans le cadre d'un « écrit de communication », ou de complexifier un énoncé à l'écrit grâce à des connecteurs simples, toujours dans un but communicatif.

Activités ludiques

Les objectifs liés à l'activité ludique sont multiples :

- motiver ;
- détendre ;
- contribuer à améliorer l'ambiance de classe ;
- solliciter la participation active de tous les élèves ;
- donner aux élèves l'occasion d'utiliser la langue de façon naturelle dans une situation de communication authentique.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, les jeux permettent de :

- fixer, consolider et réactiver le lexique et les structures ; il s'agit là essentiellement de jeux d'apprentissage, qu'on utilisera plutôt pendant les phases d'acquisition et de fixation de moyens linguistiques ;
- mettre en œuvre l'aptitude à communiquer.

Les jeux et exercices de créativité permettent aux élèves d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils les ont appris. Ce sont les jeux de communication utilisés pendant les phases de réemploi, élargissement ou transfert, voire d'évaluation.

Tout comme le développement d'une unité, où le maître s'efface au fur et à mesure des phases successives, le passage des jeux d'apprentissage aux jeux de communication demande également au maître qu'il cède son rôle d'acteur pour celui d'observateur.

Pour garder toute leur efficacité, les activités ludiques proposées doivent répondre à un double critère :

- présenter un enjeu véritable pour les élèves : il ne s'agit pas de proposer sous couvert de jeux des exercices déguisés où la langue est une fin en soi ;
- être appropriées à l'objectif d'apprentissage visé : il ne s'agit pas de jouer pour jouer, mais bien de jouer pour mieux apprendre, le jeu étant mis au service d'objectifs linguistiques précis.

L e conte

Il est intéressant d'articuler chaque année un module autour d'un conte. Le conte fait partie du patrimoine culturel de l'enfant ; il participe à la construction de sa personnalité, lui permet d'organiser son monde intérieur en répondant à certaines des questions qu'il se pose sur son environnement social ou sur les grands thèmes de la vie. Le conte est lié à des moments forts du développement affectif de l'enfant et participe à la constitution de son bagage langagier en langue maternelle. Quelle que soit la langue du conte, les sensations, les émotions précédemment ressenties ainsi que le plaisir éprouvé sont ravivés.

Le conte est propriété collective, tous les élèves ont écouté, lu des contes. Ce support constitue donc une base commune à tous les élèves même si la représentation d'un conte varie parfois d'un enfant à l'autre.

Le conte est un tout cohérent qui établit un lien entre le monde réel de l'enfant et son imagination. La capacité à construire du sens, à pouvoir anticiper, trouve appui dans l'habitude de l'enfant à imaginer la suite d'une histoire. Le fil de cette histoire sera le lien entre les différentes séquences d'apprentissage. La langue d'apprentissage s'intègre ainsi à la culture de l'enfant, prend une valeur importante à ses yeux, s'inscrit dans son patrimoine et peut être partagée à l'extérieur de l'école.

La mémorisation d'un long flux langagier permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative. La répétition perd alors son caractère lassant au profit du plaisir de parler en usant d'expressions plus complexes, permettant à l'enfant de se construire une représentation de la langue valorisante, venant contrebalancer l'emploi des expressions minimales trop souvent privilégiées dans la classe de langue.

Grâce au conte, l'enfant peut donc développer des connaissances de base tout en étant confronté à des expressions plus complexes, plus longues dont la fixation est facilitée parce que l'histoire l'intéresse. La séquence d'apprentissage évolue dans un contexte connu qui donne des repères. L'élève est confronté à une langue nouvelle mais dans une situation qui lui est d'une certaine manière familière.

Le choix d'un conte

Ce choix dépend de divers critères. Il faut en effet prendre en compte les objectifs visés, l'intérêt, la longueur et la difficulté du conte. Voici une série d'objectifs qui peuvent guider le maître dans le choix d'un conte.

Les objectifs

Mémoriser pour mieux comprendre

À partir d'un conte, le maître peut :

- faire mémoriser une version simplifiée du conte et la faire reproduire à l'identique ;
- faire jouer le conte dans sa version simplifiée ;
- faire mémoriser une partie d'un conte (les expressions clés) en amenant à une compréhension globale ;
- faire jouer le conte, seules les expressions clés sont dites par les élèves ;
- aider à la compréhension globale d'un conte et faire travailler des expressions transposées (exemple : style direct) ;
- faire jouer la version transposée ;
- faire reconstruire un conte en apportant des variantes (changement de personnages...) ;
- faire jouer la version « élèves ».

À présenter devant :

- des élèves de maternelle ;
- une autre classe de l'école ;
- les parents d'élèves ;
- une assistance élargie lors de la fête de l'école ;
- une association (personnes âgées...) ;
- les correspondants.

Lien avec les autres champs disciplinaires

D'autres domaines pourront être abordés :

- les arts plastiques ;
- la musique, le chant ;
- les mathématiques, les sciences, la technologie ;
- l'EPS, la danse ;
- le travail métalangagier de comparaison avec le français.

Éléments à prendre en compte

Questions préliminaires

Ce conte est-il :

- connu des élèves (dans ce cas la compréhension globale sera facilitée) ?
- susceptible d'être transposé (en fonction des objectifs choisis) ?
- un support à dimension culturelle :
 - commun à différentes cultures ?
 - traité différemment en français et en langue étrangère (ce qui permet d'émettre des hypothèses sur la raison des variantes...) ?

Le lexique

Le lexique utilisé est-il :

- difficile, très riche, abordable, plutôt simple ?
 - susceptible d'être réinvesti dans des situations de communication ?
- Le lexique permettra-t-il :
- des prolongements thématiques ;
 - un travail de morphosyntaxe en liaison avec la langue nationale ?

Les structures

Les structures sont-elles simples ou complexes ? Le texte contient-il des structures récurrentes ? Lesquelles choisir ? Toutes ou certaines seulement ? Peut-on en simplifier certaines ? Est-il possible de segmenter les plus longues, passer du style indirect au style direct, modifier le temps des verbes (du passé au présent) ?

Les types de phrase

Les phrases sont-elles : affirmatives ; négatives ; interrogatives ; exclamatives ?

La phonologie

Quels domaines le conte permet-il de faire travailler : les phonèmes, l'accentuation et le rythme, l'intonation ? Dans tous les cas, il faut donner à entendre puis à imiter.

Le choix de la démarche

Lecture du conte

- Hors séquence de langue, lecture du conte en français si une version existe ;
- lecture du conte en langue d'apprentissage, dans son intégralité.

Segmentation du conte

- En phases cohérentes (chronologiques, thématiques...), en simplifiant certaines parties.

Aide à la compréhension

- Par la modulation de la voix ;
 - par des référents visuels (illustrations, figurines, attributs des personnages..).
- Ces référents représentent une aide :
- pour le lexique ;
 - pour les structures ;
 - pour la prononciation ;
 - pour une compréhension plus globale.

Supports complémentaires

- Enregistrements audio, vidéo, film, pièce de théâtre...

Participation des élèves

Quelle tâche leur donner ?

- Tous s'approprient le texte intégral ou modifié (ils seront ainsi polyvalents lors des séquences de jeux de rôle) ;
- les rôles sont distribués dès le début du module (chaque élève conserve son rôle mais est attentif aux autres) ;
- des équipes d'acteurs sont constituées (plusieurs élèves peuvent tenir le même rôle).



Utilisation de la langue étrangère dans d'autres disciplines

Langue et lecture – d'albums, – de poésies, – de cartes géographiques, – de recettes, – de modes d'emploi, – d'articles courts, – d'images [...].	Langue et mathématiques Techniques opératoires. Exercices simples de numération. Devinettes. Révision de formes géométriques canoniques. Retrouver la consigne géométrique. Structuration du temps : dates... Structuration de l'espace [...].	Langues et EPS Sports collectifs. Jeux de cour. Gymnastique au sol. Règles de jeux. Arbitrages simples. Danses du patrimoine [...].
Langue et découverte du monde : géographie L'Europe et le monde : approche des caractères physiques des différents pays, villes, fleuves, mers, climats, végétation... L'Europe : présentation de la formation de l'Europe [...].	Langue et découverte du monde : histoire Réalisation de frises chronologiques [...].	Langue et découverte du monde : sciences naturelles Découverte du schéma corporel dans les deux langues. Les animaux. Les aliments. Certaines expériences peuvent être menées et commentées en langue étrangère [...].
Langue et arts plastiques Réalizations en travail manuel : apprendre en faisant Découverte d'artistes étrangers Lecture commentée de différentes œuvres [...].	Langue et musique Chansons traditionnelles et actuelles. Découverte de musiciens classiques et aperçu d'une de leurs œuvres [...].	

Document « mémoire » à compléter entre pairs ou dans le cadre d'une autoévaluation.

DES INFORMATIONS ME CONCERNANT	LEXIQUE	DES INFORMATIONS CONCERNANT LES AUTRES
<p>Je peux dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ mon nom ☞ mon âge ☞ où j'habite ☞ mon numéro de téléphone ☞ où je me trouve ☞ d'où je viens ☞ où je vais <p>Je peux parler de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce que j'aime ☞ ce que je n'aime pas ☞ ce que je veux ☞ ce que je préfère ☞ mes sensations ☞ mes sentiments ☞ ce que j'ai ☞ ce que je sais faire ☞ ce que je fais ☞ ce que je ferai ☞ ce que j'ai fait ☞ ce que je peux faire ☞ ce que je dois faire ☞ exprimer mon opinion 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ma famille <input type="checkbox"/> les animaux <input type="checkbox"/> la nourriture <input type="checkbox"/> la maison <input type="checkbox"/> le corps <input type="checkbox"/> les vêtements <input type="checkbox"/> la couleur <input type="checkbox"/> les sensations <input type="checkbox"/> les sentiments <input type="checkbox"/> ma journée <input type="checkbox"/> mon école <input type="checkbox"/> ma classe <input type="checkbox"/> les nombres <input type="checkbox"/> les jeux 	<p>Je peux parler de ma famille :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ de mes parents ☞ de mes grands-parents <ul style="list-style-type: none"> • donner : <ul style="list-style-type: none"> ☞ leur prénom ☞ leur âge • dire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce qu'ils font ☞ ce qu'ils aiment ☞ les décrire succinctement (taille, cheveux, yeux) <p>Je peux parler de mon animal, d'un camarade, d'un personnage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donner : <ul style="list-style-type: none"> ☞ son nom ☞ son âge ☞ le décrire succinctement • dire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce qu'il mange ☞ ce qu'il aime/n'aime pas ☞ ce qu'il fait/va faire/a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ où il se trouve ☞ où il va
DES JEUX QUE JE PARTAGE	DES HISTOIRES	
<p>Les jeux auxquels je participe en classe sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> 🎲 🎲 🎲 	<p>Si j'écoute une histoire simple, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ retrouver des mots connus ☞ la raconter ensuite brièvement en français en expliquant comment j'ai compris l'histoire, les expressions ou les mots qui m'ont aidés. 	

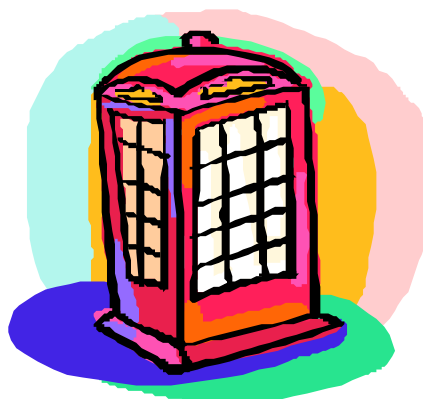
CIVILITÉS			LEXIQUE	CONTENUS CULTURELS				
Je sais dire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ bonjour/au revoir ☞ demander poliment ☞ m'excuser ☞ demander de l'aide ☞ remercier ☞ féliciter ☞ apprécier ☞ exprimer des vœux ☞ demander la permission ☞ attirer l'attention (d'un camarade, du maître) ☞ présenter un camarade, quelqu'un de ma famille ☞ dire que c'est permis ☞ dire que c'est interdit ☞ proposer quelque chose à un camarade 	☹	☺	☺	<input type="checkbox"/> les rythmes quotidiens <input type="checkbox"/> les salutations <input type="checkbox"/> la vie affective <input type="checkbox"/> les gens <input type="checkbox"/> la ville <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> les pays <input type="checkbox"/> le calendrier	J'ai des notions sur : <ul style="list-style-type: none"> ☞ les relations entre les personnes ☞ la famille/l'école ☞ les habitudes alimentaires L'environnement culturel : <ul style="list-style-type: none"> ☞ la ville ☞ les fêtes ☞ les traditions ☞ des personnages célèbres ☞ un monument Je connais : <ul style="list-style-type: none"> ☞ le titre d'un conte ☞ le personnage d'un conte ☞ quelques chansons ☞ une comptine/un poème J'ai des notions sur : <ul style="list-style-type: none"> ☞ des monuments ☞ la géographie ☞ l'histoire ☞ le gouvernement 	☹	☺	☺

DES INFORMATIONS QUE J'ESSAIE D'OBTENIR			LEXIQUE	UN PEU D'ÉCRIT				
Je peux demander à quelqu'un : <ul style="list-style-type: none"> ☞ son nom ☞ son âge ☞ son adresse ☞ sa famille ☞ ses animaux ☞ ce qu'il aime ☞ ce qu'il préfère ☞ ce qu'il n'aime pas ☞ ce qu'il possède ☞ ce qu'il fait ☞ ce qu'il va faire ☞ ce qu'il a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ ce qu'il voudrait faire/avoir ☞ le temps qu'il a fait ☞ le temps qu'il fera 	☹	☺	☺	<input type="checkbox"/> le sport <input type="checkbox"/> les loisirs <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> le calendrier <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les métiers <input type="checkbox"/> les boutiques	Je peux lire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl ☞ le titre d'un conte que j'ai étudié en classe ☞ le titre d'une chanson que j'ai apprise Je peux écrire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mèl 	☹	☺	☺



Document « passerelle »

Ce document permet aux enseignants de l'école primaire et de sixième, qui reçoivent de nouveaux élèves en début d'année, de prendre connaissance de ce qui a déjà été étudié. Ces éléments sont pris en compte pour élaborer des séquences de révision et d'aide à la construction de notions nouvelles. Cette fiche de liaison permet également de valoriser les acquis des élèves et évite de reprendre chaque année à l'identique les mêmes supports et les mêmes activités. Les fonctions langagières indiquées correspondent au programme définitif de l'école primaire. Celles qui ne figurent pas dans le programme transitoire sont en italique.



Structures langagières travaillées et utilisées en classe par l'élève

Classe/groupe :

GS – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :	CP – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :
CE1 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :	CE2 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :
CM1 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :	CM2 – année : École : Nom du maître : Nom de l'intervenant :

Nom de l'élève :

Parler de soi

I'm.....			My name's....			I'm (5...) (years old)			<i>My birthday is...</i>			I live in....			I come from....			I'm French			My phone number is....																				
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1															
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2												
Mum/Mummy Dad/Daddy			My mother/father/ brother/sister is... My parents are...			I've got.... I haven't got...			<i>I've got no.... I haven't got any....</i>			I'm fine/so-so/not very well			I'm happy. Wonderful! Great! Super!			I'm sad			<i>I'm scared</i>																				
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1									
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2						
What a pity!			Ouch! <i>It hurts!</i>			<i>I'm (so) tired</i>			I'm (very) hungry/thirsty			<i>I'm (too) hot/cold</i>			I like.... I don't like....			<i>I prefer.... I hate....</i>			I know I don't know																				
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1						
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2			
I can...			I can't....			I don't understand			I'm in....			I have breakfast at...			For lunch I have....			I'd like a...			I'd like to....																				
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1			
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2			
I brushed... I wrote a.... I saw			I was....			I went to....			Tomorrow I'm playing....																																
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1			
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Parler avec les autres

Hello! Hi! Good morning			Bye-bye! See you!			Good afternoon Goodnight			See you on...			Have a nice day			Yes - No Yes, please			<i>Yes, it is Yes, I have/do</i>			It's mine																				
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1						
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2			
No, thanks			<i>No, it isn't No, I haven't</i>			<i>No I don't</i>			It's not mine, it's Peter's			Thank you! Thanks!			You're welcome My pleasure			I'm sorry! Sorry!			<i>Would you like to...</i>																				
GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1	GS	CP	CE1			
CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2	CE2	CM1	CM2

Observations particulières

Nom de l'élève :				
Supports utilisés				
Années	Albums	Cassettes audio	Cassettes vidéo	Autres supports