

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

Anglais

palier 1

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

outil pour la mise en œuvre des programmes 2006

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction d'Hélène ADRIAN, IA-IPR d'anglais dans l'académie de Versailles, par le groupe d'experts composé des membres suivants :

Marie-Christine DELSINNE	professeure au collège Denecourt à Bois-le-Roi (77)
Cyril DOWLING	professeur au lycée français de Barcelone (Espagne)
Dominique POUBLON	professeure au collège Le Cèdre au Vésinet (78)
Nicole WALTEMBERG	professeure au collège Gérard-Philippe à Cergy-Saint-Christophe (95)

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

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

Coordination : Benoît DESLANDES, bureau du contenu des enseignements, direction de l'enseignement scolaire.

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

Suivi éditorial : Corinne Paradas

Secrétariat d'édition : Élise Goupil, El Houssine Djennad

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, mai 2006
CNDP, Téléport 1 @4, BP 80158
86961 Futuroscope cedex
ISBN: 2-240-02116-0
ISSN: 1778-2759

Sommaire

Avant-propos	5
Préambule commun	7
Échelle de niveaux de compétences en langues	7
Quelques mots et idées-clés	7
Différentes exploitations d'un même document à divers stades du palier 1	11
Début de palier 1 (début de la classe de 6 ^e)	11
Fin de palier 1	14
Lecture suivie au palier 1	18
Documents	21
Projet de séquence en LV2 à partir de documents authentiques	23
Travail à partir d'une vidéo	23
Travail à partir d'un document iconographique	25
Documents	27
Progression au sein d'une séquence	28
Anticipation	28
Vérification des hypothèses	29
Aide à la compréhension	29
Activités de groupe	30
Quelques remarques sur la trace écrite	31
Activités de restitution	31
Documents	32
Projet d'enseignement intensif sur le thème de <i>Thanksgiving</i>	37
Travail à partir d'un poème	37
Suite du projet	39
Entraînement aux stratégies de compréhension de l'écrit	41
Documents	43

Distinction entre l'entraînement et l'évaluation	47
Travail à partir d'un document audio.....	47
Démarche d'entraînement	48
Démarche d'évaluation de la compréhension de l'oral	49
Annexes	51
Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1-A2).....	51
Les compétences communicatives langagières	53
Glossaire.....	56
Bibliographie	57

Avant-propos

Le présent document d'accompagnement n'a pour ambition, ni de se substituer à un manuel, ni de proposer des modèles que tout enseignant d'anglais se devrait de copier. Son objectif est d'ouvrir quelques pistes de réflexion sur les enjeux de l'approche actionnelle que l'adossement au Cadre européen commun de référence pour les langues implique. Ce type d'approche et l'entrée par la tâche qu'il suppose ne signifient pas pour autant la disparition d'une progression linguistique. Pour permettre à chacun de passer d'un niveau à l'autre (A1, A2), l'enseignant doit en effet concevoir des activités de plus en plus complexes, dont la faisabilité par les élèves dépend de deux conditions : que ceux-ci soient entraînés à choisir la stratégie la mieux adaptée à la réalisation de la tâche et qu'ils disposent des connaissances linguistiques et culturelles adéquates. La complexification des tâches, indispensable pour qu'il y ait parcours d'apprentissage, va donc nécessairement de pair avec une complexification des savoirs. Les encadrés qui figurent à l'ouverture de quatre des projets proposés font d'ailleurs apparaître clairement, à côté des activités langagières dominantes, les compétences linguistiques travaillées.

En outre, il est bon de rappeler que le programme lui-même établit une progression en distinguant les faits de langue relevant du niveau A1 (italiques) de ceux relevant du niveau A2. Il appartient au professeur d'organiser sur l'année et à l'intérieur de chaque séquence une progression où alterneront phases d'exposition et d'acquisition et phases d'utilisation en contexte des faits de langue. Chaque chapitre de ce document d'accompagnement a pour objectif d'illustrer un aspect particulier de l'enseignement de la langue vivante étrangère au collège dans le nouveau contexte créé par la double introduction du *Cadre européen* et de l'enseignement des langues à l'école primaire, indépendamment de toute chronologie dans l'apprentissage. Il paraissait donc difficile, voire aléatoire, de dire chapitre après chapitre que tel fait de langue ou tel autre faisait partie des acquis de la séquence ou de la séance présentée.

La démarche ici proposée met en avant le lien entre « le dire et le faire » mais ne dispense pas de phases de réflexion sur la langue, de bilans pour reconstituer un champ lexical, par exemple, ou d'activités langagières plus spécifiquement ciblées sur un fait de langue particulier.

Il est essentiel que le savoir-faire du professeur en matière d'enseignement de la langue s'exerce dans le cadre d'un projet, même modeste, afin que la langue elle-même fasse sens et que l'apprentissage soit sous-tendu par un enjeu et un but.

P

réambule commun¹

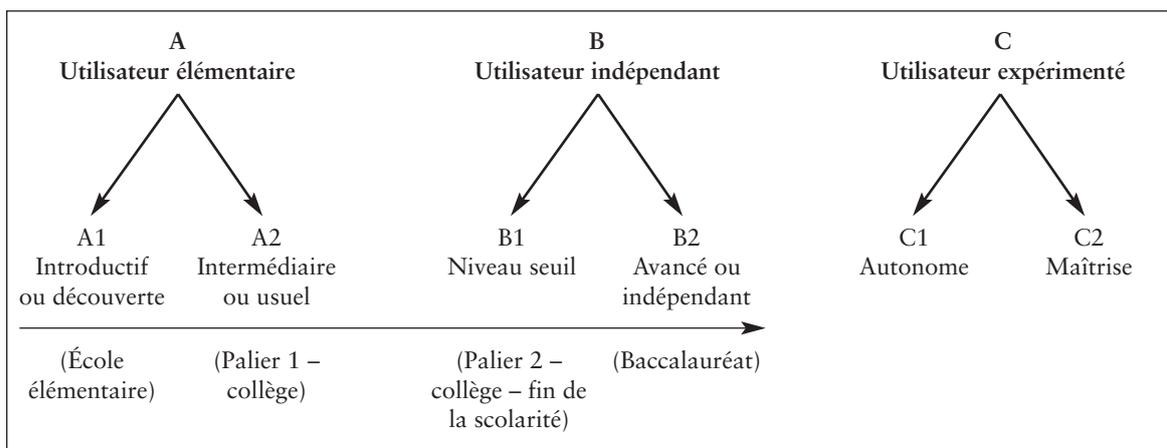
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL²).

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

Échelle de niveaux de compétences en langues

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

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



Quelques mots et idées-clés

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

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

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

1. Les mots en gras figurant dans le préambule sont explicités dans le glossaire placé à la fin du document, page 56.

2. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 1998. Téléchargeable sur www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf
Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes.

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

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

Composantes de la compétence communicative langagière (voir tableaux en annexe, page 53)	
Les compétences linguistiques	Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés : <ul style="list-style-type: none"> – étendue et maîtrise du vocabulaire ; – correction grammaticale ; – maîtrise du système phonologique ; – maîtrise de l'orthographe.
La compétence sociolinguistique	Elle est constituée des connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La correction sociolinguistique et les aptitudes et savoir-faire interculturels supposent la maîtrise des : <ul style="list-style-type: none"> – marqueurs de relations sociales ; – règles de politesse ; – différences de registre de langue ; – références à des spécificités culturelles.
La compétence pragmatique	Elle est constituée des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Il s'agit de l'utilisation fonctionnelle du discours oral et des textes écrits, donc de la compétence discursive. Ceci revient à : <ul style="list-style-type: none"> – savoir recourir à des énoncés adaptés ; – savoir organiser des énoncés de façon fonctionnelle dans le discours (discours oral/texte écrit) ; par exemple : description, narration, commentaire, exposé, explication, instruction, démonstration, persuasion... – savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction) : <ul style="list-style-type: none"> • questions → réponses, • marques d'accord/de désaccord, • requête, offre, excuses → acceptation ou refus, • salutations → réactions, réponses.

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

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

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

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

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

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

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



Différentes exploitation d'un même

document à divers stades du palier 1

Cette première partie suggère différentes exploitations d'un même document authentique à divers stades du palier 1, avec des classes différentes et visant un entraînement dans des activités de communication langagières différentes. Elle se propose d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes. Est-il possible de proposer un texte authentique en tout début de palier 1 ? Est-il nécessaire de didactiser un texte authentique pour faciliter sa compréhension au palier 1 ? Comment gérer l'hétérogénéité des acquis lexicaux au palier 1 ? au sein de la classe ? Comment procéder pour ne pas décourager l'élève et préserver son intérêt ? Comment distinguer clairement activité d'entraînement et activité d'évaluation ? Quel guidage le professeur doit-il proposer pour amener l'élève à mener à bien une activité langagière tout en favorisant son autonomie ? Comment organiser et gérer la trace écrite ? Est-il possible de lire un ouvrage de jeunesse dans son intégralité au palier 1 ?

Les exploitations qui vont suivre portent sur deux extraits du premier roman de Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), et sur les illustrations réalisées par Quentin Blake pour les éditions Puffin en 2001. Cet ouvrage est destiné, selon la classification de l'éditeur, à un public de jeunes anglophones de 7 à 11 ans. La langue est donc simple mais parfaitement authentique. Il s'agit des mésaventures d'une jeune narratrice de huit ans (*'I am a girl and I am eight years old'*, p. 1), qui est douée de pouvoirs magiques mais n'en a pas conscience, tout au moins au début. À l'instar de Matilda, autre héroïne célèbre de Roald Dahl, elle voit ses vœux se réaliser lorsqu'elle est particulièrement en colère. Ses voisins et amis, les Gregg, sont adeptes de la chasse ; la narratrice trouve ce sport particulièrement odieux. Après être restée sans nouvelles de ses voisins pendant plusieurs jours, celle-ci décide de les appeler : quelle n'est pas sa surprise lorsqu'un volatile répond au téléphone ! Le passage sélectionné se situe au milieu de l'histoire. La narratrice y relate sa terrible découverte. De multiples pistes de réflexion et d'interrogation s'offrent alors au lecteur qui ne dispose que de ce

passage : qui est ce canard aux bras humains ? Que fait-il là ? Que signifient les sons étranges qu'il émet ? Où est Philip ? Quel est donc ce doigt magique mentionné par la jeune fille à la fin du passage ?

Ce document présente suffisamment d'intérêt pour être utilisé en début de 6^e comme en fin de 5^e. **En effet, le degré de difficulté des activités communicatives langagières envisagées par le professeur n'est pas inhérent au document lui-même mais aux objectifs que le professeur détermine en fonction du profil de ses élèves.** Nous suggérons donc ci-après deux propositions d'exploitation. La première, en début de palier 1 (début de 6^e), s'appuie sur des activités de compréhension et d'interaction orales. La seconde, prévue pour une classe de 5^e, débouche sur une production écrite.

Début de palier 1 (début de la classe de 6^e)

Cette proposition d'exploitation s'appuie sur les acquis du cycle 3 de l'école primaire. Le travail est effectué en une seule séance. La conversation suivante, extraite du texte original, aura été enregistrée par des locuteurs natifs :

The Magic Finger, extrait n° 1

« — Hello. [...]
— Quack! [...]
— Who is it? [...]
— Quack-quack! [...]
— Philip, is that you? [...]
— Quack-quack-quack-quack-quack! [...]
— Oh, stop it! [...]

Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), Puffin, 2001, p. 35. Extraits.

© Puffin.

Tâches : imaginer et raconter une histoire à partir de repérages oraux et visuels ; créer et jouer des saynètes.

Activités langagières dominantes : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale.

Compétence communicative langagière :

– Compétences linguistiques :

- Syntaxe : description/hypothèses.
- Vocabulaire élémentaire pour une conversation téléphonique, quelques sentiments.
- Phonologie : travail sur les énoncés et les mots lexicaux.

– Compétence sociolinguistique : échanges sociaux (téléphone) ; échange d'informations et expression d'une idée, d'une opinion.

– Compétence pragmatique : combiner, adapter des expressions apprises ; attirer l'attention, marquer son accord ou son désaccord, décrire quelque chose, raconter une histoire, mener une conversation élémentaire au téléphone.

Support : Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), illustré par Quentin Blake, Puffin Books, 2001. Étude d'un extrait de la page 35 et des illustrations qui l'accompagnent.

Niveau : début de palier 1 (début de la classe de 6^e), LV1.

Remarques générales

L'entraînement à la compréhension de l'oral occupe une place essentielle au palier 1 puisqu'elle conditionne aussi la prise de parole des élèves. Elle nécessite « un entraînement rigoureux et progressif [qui] permet [aux élèves] de développer et d'affiner leurs capacités de discrimination auditive (phonèmes, rythme, intonation) et de construire des stratégies d'accès au sens¹ ».

On prend appui sur ce que les élèves ont appris à faire au cycle 3 : reconnaître, reproduire une intonation et en tirer des informations ; s'appuyer sur le rythme et le noyau tonique pour comprendre et reproduire un message. La compréhension est rendue possible grâce au repérage d'éléments qui forment des « îlots de sens ». On a recours à des activités fréquemment utilisées au cycle 3, comme le mime qui permet d'indiquer ce que l'on a compris et d'accompagner la production d'un message. Dans le même esprit, on sollicite les élèves afin de faire deviner, formuler des hypothèses pour permettre l'accès au sens avec l'aide du professeur qui utilise généreusement mimes, gestes et *flashcards*.

Propositions de mise en œuvre

Phase d'anticipation

Elle permet de mobiliser et d'orienter l'attention des élèves pour créer des attentes qui faciliteront l'accès au sens du document. On évite autant que possible le questionnement professoral qui est plus propice à une vérification de compréhension qu'à un véritable entraînement et qui a donc pour effet de restreindre la parole des élèves et de la limiter à un seul type d'énoncé (*i.e.* la « bonne » réponse, dans la forme attendue). On vise au contraire l'interaction orale.

On peut proposer, par exemple, une présentation au rétroprojecteur de l'image de la petite fille au téléphone². Les élèves s'appuient sur ce qu'ils ont identifié et qui a du sens pour eux, pas forcément sur ce que le professeur considère comme les éléments les plus significatifs du document. Il saura donc accepter les différentes propositions et aider les élèves à mettre en relation les éléments les plus pertinents

1. *Programme de l'enseignement de l'anglais, palier 1 du collège*, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2005, préambule commun, p. 2, §1.1. (BO hors série n° 6 publié le 25 août 2005.) Ce document est disponible sur Eduscol, le site pédagogique du ministère de l'Éducation nationale, à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/D0067/anglaiscoll_palier1.pdf

2. Voir document 1 reproduit à la fin du chapitre, p. 21.

Exemples de productions	Exemples de travail phonologique	Exemples de rebrassages d'éléments lexicaux et de syntaxe.
<i>It's a girl.</i> <i>She's got long hair.</i> <i>She's got a long nose.</i> <i>Her hair is long/straight.</i> <i>She's pretty.</i> <i>She's not pretty.</i> <i>I don't agree. She is pretty.</i> <i>Really? Look!</i> <i>She is telephoning.</i> <i>Maybe she's telephoning her mother/her friend....</i> <i>She's sad.</i> <i>She's surprised.</i> <i>She's afraid.</i>	<i>She's got long hair et She's got a long nose</i> : faire répéter en insistant sur les noyaux toniques « hair » et « nose ». Travailler le /eə/ de <i>hair</i> et la réalisation phonique de la lettre <o> : /ɔ/ de <i>got</i> , <i>long</i> et /əʊ/ de <i>nose</i> . Insister sur l'accent de mot dans <i>telephoning</i> , <i>surprised</i> , <i>afraid</i> dont on peut prévoir qu'ils seront réutilisés dans la suite de la séance. Faire répéter pour placer la tonique et suivre la courbe intonative : <i>Maybe she's telephoning her mother</i> .	Présent en BE + V -ing. Lexique : – de la famille et des proches (<i>father, mother, grandfather, grandmother, brother, sister, [best] friend...</i>) ; – de quelques métiers (<i>teacher, doctor</i>) et de lieux (<i>school, hospital</i>).

On cherche en priorité à réactiver et à rebrasser des acquis du cycle 3. Le rebrassage systématique, indispensable à la mémorisation sans laquelle aucune progression n'est envisageable, représente une partie considérable des activités de communication.

Écoute et construction du sens

Une fois établi que le document sonore qui va suivre est une conversation téléphonique, on peut faire deviner des éléments possibles, voire probables, comme : *Hello, it's... Who is it? Who's speaking? Pardon? Can you repeat?* de façon à faire ensuite repérer ceux qui apparaissent effectivement.

Le premier *Quack* provoque certainement la surprise des élèves comme celle de la petite fille. Cette surprise est perceptible dans la ligne mélodique de *Who is it?* dont le schéma intonatif mérite d'être travaillé comme dans une leçon de chant, comme le seront ensuite *Philip, is that you?* et *Oh, stop it!*

L'intonation est porteuse de sens, puisqu'elle permet, à elle seule, d'inférer les sentiments successifs de la fillette (surprise, inquiétude, colère, exaspération).

Stratégie de compréhension de l'oral : « L'élève aura pris l'habitude de s'appuyer sur la situation d'énonciation et de déduire un sentiment à partir d'une intonation. »

Les productions des élèves sont travaillées oralement (répétitions chorales de la classe et de groupes, répétitions d'élèves seuls) pour favoriser une bonne maîtrise phonologique et une mémorisation convenable. Après la phase de répétition, ces productions sont notées au tableau, au fur et à mesure. À ce stade du palier 1, les productions sont modestes. Elles doivent néanmoins s'inscrire dans une progression et refléter une réelle ambition.

Exemples de productions	Exemples de rebrassages
<i>It's a duck!</i> <i>A duck on the phone!</i> <i>The girl is surprised.</i> <i>She's a bit scared.</i> <i>Maybe it's a very intelligent duck.</i> <i>The girl thinks it's Philip.</i> <i>Maybe Philip is her friend.</i> <i>She doesn't understand.</i> <i>Maybe it's a joke.</i> <i>She thinks it's not funny.</i> <i>She is cross.</i>	Travail sur le schéma intonatif de la phrase exclamative. Place de l'adjectif épithète. Rebrassage de <i>surprised</i> ; <i>cross</i> , <i>intelligent</i> ; <i>funny</i> , <i>maybe</i> . <i>She doesn't understand</i> est appréhendé comme bloc lexical et est déjà fréquemment utilisé à la 1 ^{re} personne. Nouveautés : <i>She thinks...</i> ; <i>a joke</i> ; <i>a bit scared</i> .

Trace écrite

Il s'agit d'une activité à part entière, qui permet d'assurer la compréhension de tous et une mémorisation suffisante pour une réelle appropriation du contenu de la séance. Les productions obtenues et répétées sont reprises et organisées entre elles de façon à aboutir à une synthèse écrite, la plus cohérente et articulée possible. Le professeur prendra soin de faire en sorte que les élèves retrouvent leurs propres productions, même très modestes, dans la trace écrite. À partir de là, on pourra amener l'élève à constater quelques faits invariants dont la prise en compte sera déterminante pour améliorer compréhension et expression : ici, par exemple, la réalisation phonique du graphème <u> dans *funny* et *surprised*. On peut comparer la réalisation phonique du <u> de *funny* à celle du <u> de *surprised* et travailler sur la place de l'accent et son impact sur le son voyelle.

La trace écrite sera apprise par cœur pour le cours suivant, ce qui constituera un entraînement à la prise de parole en continu. Les reformulations seront encouragées quand elles sont possibles. Par exemple, *The duck is very intelligent* ou bien *It's not a funny joke*, ou encore *She doesn't like it*. On veillera particulièrement à la correction phonologique lors de la restitution de la leçon puisqu'elle est elle-même garante de la justesse de la compréhension et de l'expression.

Réinvestissement et prolongements

Cette séance peut déboucher sur diverses activités, comme la création de saynètes impliquant deux personnages en train de téléphoner. Les jeunes élèves

apprécient particulièrement ce type d'activités auxquelles ils ont été entraînés au cycle 3. C'est aussi l'occasion de développer leur compétence sociolinguistique. « Le culturel, c'est aussi la correspondance entre acte de parole et contexte³. » Il s'agit ici de travailler sur les usages en matière de conversation téléphonique dans les pays anglophones, la manière de dire les numéros de téléphone, d'entrer en contact, de prendre congé (*Hello. Hold on. See you...*). Les élèves peuvent avoir besoin de ce vocabulaire spécifique qui leur sera donné à la demande.

Fin de palier 1

Ce second projet rassemble plusieurs activités communicatives langagières au sein de tâches plus complexes qu'en début de palier, même si l'interaction orale demeure le fil conducteur. Les propositions suivantes visent la compréhension d'un texte écrit et l'élaboration d'un récit.

Compréhension guidée du document et élaboration d'un compte rendu

Le nombre de séances sera déterminé en fonction des objectifs. Il importe de ne pas viser l'exhaustivité et de ne pas consacrer un nombre indu de séances à un même document mais plutôt de veiller à ce que les tâches proposées soient motivantes et suffisamment ambitieuses.

Tâches : comprendre et raconter une histoire à partir de repérages visuels et écrits, créer et jouer des saynètes.

Activités langagières dominantes : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, interaction orale, expression orale en continu, expression écrite.

Compétence communicative langagière :

– Compétences linguistiques :

- Syntaxe : description/hypothèses.
- Vocabulaire élémentaire pour une conversation téléphonique, champ lexical des sentiments, des liens de parenté ou de voisinage.
- Phonologie : travail sur les énoncés et les mots lexicaux.

– **Compétence sociolinguistique :** échanges sociaux (téléphone), échange d'informations et expression d'une idée ou d'une opinion.

– **Compétence pragmatique :** combiner, adapter des expressions apprises ; attirer l'attention, marquer son accord ou son désaccord, décrire quelque chose, raconter une histoire, mener une conversation élémentaire au téléphone.

Support : Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), illustré par Quentin Blake, Puffin Books, 2001. Étude d'un extrait de la page 35 et des illustrations qui l'accompagnent.

3. Document d'accompagnement des programmes, *Anglais, cycle 3*, SCÉREN-CNDP, 2002, coll. « École », introduction, p. 7.

Anticipation à partir de l'image

Comme dans le projet de début de palier, on peut partir d'une projection au rétroprojecteur de l'image de la fillette au téléphone. Le professeur évitera le questionnement direct mais invitera les élèves à réagir à partir d'un déclencheur de type *Well?* ou *So?* et, si besoin, en guidant la prise de parole par l'inscription au tableau des mots interrogatifs *Who? What? Where?*

Stratégie de compréhension de l'écrit : « L'élève aura pris l'habitude de s'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur son contenu. »

Sont indiqués en orange les énoncés obtenus en début de palier 1.

Exemples de productions	Exemples de travail phonologique	Exemples de rebrassages d'éléments lexicaux et de syntaxe.
<i>It's a girl.</i> <i>She's got long hair.</i> <i>Her hair is long/straight.</i> <i>She's pretty.</i> <i>She's not pretty.</i> <i>I don't agree. She is pretty.</i> <i>Really? Look!</i> <i>She is telephoning. She's on the phone</i> <i>Maybe she's telephoning her mother/her friend...</i> <i>She's sad.</i> <i>She's surprised.</i> <i>She's afraid.</i> <i>Maybe an accident happened</i> <i>Maybe she's got too much homework.</i>	<p><i>She's got long hair</i> et <i>She's got a long nose</i> : faire répéter en insistant sur le noyau tonique « long ». Travailler le /eə/ de <i>hair</i> et la réalisation phonique de la lettre <o> : /ɔ/ de <i>got</i>, <i>long</i> et /əʊ/ de <i>nose</i>.</p> <p>Insister sur l'accent de mot dans <i>telephoning</i>, <i>surprised</i>, <i>afraid</i> dont on peut prévoir qu'ils seront réutilisés dans la suite de la séance.</p> <p>Faire répéter pour placer la tonique et suivre la courbe intonative : <i>Maybe she's telephoning her mother.</i></p>	<p>Présent en BE + V -ing.</p> <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la famille et des proches (<i>father, mother, grandfather, grandmother, brother, sister, [best] friend...</i>) - de quelques métiers (<i>teacher, doctor</i>) et de lieux (<i>school, hospital</i>). <p>- Look + adj. <i>She looks scared/surprised/angry.</i></p> <p>Préposition : <i>She's on the phone.</i></p>

Le professeur propose ensuite la seconde image⁴. S'il utilise le rétroprojecteur, il peut, au moyen d'un cache, dévoiler progressivement le volatile pour

laisser apparaître le crâne chauve, une patte, la queue, le bec... Les élèves s'amuse alors à deviner l'identité de l'interlocuteur.

Exemples de productions	Exemples de travail phonologique	Exemples de rebrassages d'éléments lexicaux et de syntaxe, mobilisation du nouveau lexique
<i>He's got no hair!</i> <i>He kills birds. It's a hunter.</i> <i>He's got two legs/two arms.</i> <i>He can speak.</i> <i>It's a duck! It's a duck with arms!</i> <i>He looks nice/He seems to be nice.</i> <i>Maybe he killed someone.</i> <i>Maybe it's her friend.</i> <i>Maybe it's her pet.</i> <i>It's a strange pet!</i>	<p>Schéma intonatif des énoncés exclamatifs.</p> <p>Réalisation phonique de la terminaison <ed>.</p>	<p>Parties du corps (<i>legs, arms, bill, tail</i>).</p> <p>Rebrassage de CAN.</p> <p>Le professeur peut introduire à ce stade <i>It must be...</i></p>

Stratégie pour comprendre l'écrit : « L'élève aura pris l'habitude d'émettre des hypothèses sur le contenu du document à partir d'indices paratextuels (mise en page, iconographie). »

Le professeur peut alors demander aux élèves de mettre ces deux images en relation, par le biais d'une consigne simple telle que *Imagine the telephone conversation*, pour deviner la situation : le dialogue direct est plus facile d'accès pour un élève de 5^e que la relation d'un événement ou d'une situation. Il peut

4. Voir document 2 reproduit à la fin du chapitre, p. 21.

aussi demander aux élèves de formuler les questions qu'ils se posent en observant ces images, ce qui les prépare à une situation de lecture : *Who is the girl? Who is the duck? Is she surprised or is she cross? Who is calling who? Is it a real duck? What is he saying? Does she know him? Where are they? What's the problem?*

Lecture et construction du sens

Le professeur peut prévoir une lecture silencieuse au cours de laquelle l'élève cherchera à répondre aux questions qu'il s'est posées.

Stratégie pour comprendre l'écrit : « L'élève aura pris l'habitude de vérifier par la lecture les hypothèses qu'il avait émises à partir d'indices visuels. »

Cette lecture sera suivie d'un temps de mise en commun des réactions : *It's not an E.T, it's a duck. He says "Quack!" The girl wants to speak to Philip.*

Dans un deuxième temps, l'écoute d'un enregistrement ou d'une bonne lecture à haute voix par le

professeur pourra aider l'élève à comprendre davantage de choses. Ce document étant proche du conte, écouter une lecture expressive peut apporter une dimension de sens supplémentaire. Il ne s'agit pas, à ce stade, de demander aux élèves d'effectuer une lecture à voix haute : c'est une activité particulière, toujours seconde par rapport à l'activité de lecture silencieuse, elle ne peut intervenir qu'après des activités d'entraînement et à un niveau de compréhension avancé.

Rendre compte du document

Par le biais d'un questionnement qui sera le moins directif possible, le professeur amènera ses élèves à rendre compte de l'histoire à l'oral puis à l'écrit. De façon à préserver la spontanéité des élèves, il pourra, par exemple, leur demander de relever des éléments du texte (les actions de la petite fille) et les noter au tableau, puis de cacher le texte et de résumer l'histoire de façon chronologique en utilisant ces éléments. Dans un deuxième temps, on s'attardera sur l'implicite en faisant réécouter certains passages clés et en demandant : *How is she feeling?*

Exemple d'éléments du texte	Exemple d'analyse
<p><i>Oh, stop it ! I put down the telephone quickly! Oh, that magic finger, what has it done to my friends?</i></p>	<p><i>She's exasperated. She's fed up with... She's scared! She understands...</i></p>

Stratégie de compréhension de l'écrit : « L'élève aura pris l'habitude de repérer les éléments significatifs (graphiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte. »

Une fois de plus, le professeur valorisera les énoncés des élèves en demandant à certains de répéter, de reformuler. En situation d'entraînement, il n'hésitera pas à recourir à des techniques utilisées à un plus jeune âge dans le cadre de la langue maternelle en imitant, répétant, dramatisant... Il s'agit en effet d'une phase intermédiaire, l'élève n'étant pas encore un véritable lecteur autonome en anglais.

La trace écrite, ayant pour but de fixer la quintessence du travail réalisé en classe, sera alors un panache des énoncés produits par les élèves ou la transcription d'un compte rendu produit par un élève. Ce sera aussi l'occasion pour le professeur d'enrichir l'expression, en associant par exemple deux énoncés simples en un énoncé complexe.

Voici un exemple de trace écrite : *When she got home, the girl tried to phone Philip. But Philip did not pick up the telephone. A bird did! The girl asked him who he was but the creature only answered "Quack". The girl thought it was a joke! Finally she heard a strange noise: the bird was laughing! She put down the telephone. She understood: it was her magic finger again!*

Activités d'entraînement (production écrite)

Les activités d'entraînement sont nombreuses et le professeur pourra les envisager en fonction de ses élèves :

- *Rewrite the quack-quacks into English.*
- *You have a magic power. One day, you try to phone a friend but you hear strange noises at the end of the line... Write down the conversation.*

Stratégie d'expression écrite : « L'élève aura pris l'habitude de recopier pour mémoriser en s'appuyant sur une trame connue, de mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) et de mettre ses acquis au service d'une écriture créative⁵. »

5. Programme de l'enseignement de l'anglais, palier 1 du collège, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2005, préambule commun, p. 4. (BO hors série n° 6 publié le 25 août 2005.)

Tâches d'évaluation

Une démarche d'évaluation vise à vérifier la capacité de l'élève à réinvestir ce qu'il a appris dans une situation inattendue.

Pour l'évaluation de l'expression écrite, on pourra, par exemple, proposer la tâche suivante : *Little Red Riding Hood phones her grandmother ; the wolf answers the phone. Write the conversation.*

Pour l'évaluation de la compréhension écrite, on pourra faire lire un dialogue sur le modèle de la conversation téléphonique, en utilisant le vocabulaire appris en cours, et proposer un questionnaire à choix multiple, ou de questions attendant des réponses courtes et non rédigées.

Pour l'évaluation de l'expression orale en continu, l'élève pourrait lire un dialogue téléphonique simple et en résumer le contenu à la classe au discours semi-direct, c'est-à-dire en répétant ou en reformulant quelques phrases mémorisées précédées ou suivies de *He said..., She answered..., She asked...*

Enfin, pour l'évaluation de l'interaction orale, on proposera à l'élève évalué de téléphoner à un autre élève avec une consigne précise : par exemple, il veut parler à un ami, mais celui-ci n'est pas là. En classe, le professeur veillera à ce que les deux élèves ne se regardent pas, en les faisant asseoir dos à dos, par exemple, car une conversation téléphonique fait appel à des compétences pragmatiques différentes de celles d'une conversation en face à face.

Travail en autonomie

Cette deuxième proposition d'exploitation pour la fin du palier 1 n'occupe qu'une seule séance. Elle est fondée sur un travail en autonomie. Une lecture silencieuse du document dans son intégralité, demandée en classe ou à la maison, est assortie d'une ou plusieurs tâches. On peut ainsi accompagner le document de cinq vignettes numérotées, mises dans le désordre, représentant respectivement un personnage qui rentre chez lui, qui décroche son téléphone, qui raccroche, un canard qui parle au téléphone, qui rit. (Pour ces deux dernières situations, l'illustration originale conviendrait.) La tâche consiste alors à mettre les vignettes dans le bon ordre et à écrire une phrase résumant la situation de chacune.

Stratégie de compréhension de l'écrit : « L'élève aura pris l'habitude de repérer des éléments significatifs lui permettant de reconstruire le sens du texte. »

En classe, le professeur demande : *What happened first? Number...?* Les *flashcards* sont replacées dans l'ordre indiqué par les élèves. En s'appuyant sur le texte, on fait ensuite produire une narration et un commentaire des événements. En voici quelques exemples :

– *The girl got back home. Maybe she came back from school/the swimming pool/a friend's house...*

Des *flashcards* et/ou une gestuelle appropriée peuvent soutenir une imagination défailante et assurer la compréhension de tous. Il convient en effet de garder en mémoire l'hétérogénéité des acquis lexicaux au sein d'une classe. En cela, réactivation et rebrassage sont indispensables à la consolidation des acquis.

– *She picked up the telephone. She wanted to speak to Philip. Maybe Philip was her friend, her cousin, her neighbour. She wanted to see if his family was all right. Perhaps there was a problem; perhaps his parents were ill... She was worried about them.*

– *A bird answered the phone! It's strange! How strange!* Certains élèves ne manqueront pas de réagir : *It's silly.* On les amènera alors à justifier leur point de vue : *Ducks can't speak/use a telephone, Ducks don't live in a house... ; The girl must have been surprised (MUST HAVE BEEN étant appréhendé ici comme groupe lexicalisé, la valeur épistémique de MUST ne posant pas de problème à un francophone) ; She didn't understand, She couldn't believe it! She's dreaming!* On pourra solliciter l'avis des autres élèves qui prendront position en faveur de telle ou telle interprétation.

– *The bird laughed. The duck was laughing. The girl was cross. She thought it was a joke. It's scary. The girl must have been shocked/surprised/scared.*

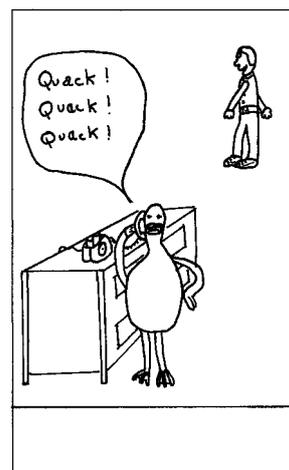
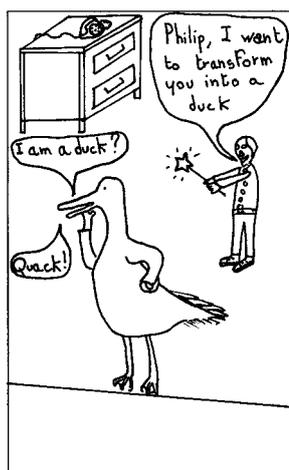
– *The girl put down the phone. She understood. It was the magic finger! She had a magic finger!*

On arrive ensuite à la compréhension de l'implicite du document : *What do you think happened? The duck was Philip! He was transformed! The girl's magic finger transformed people!* La trace écrite constituerait alors une reformulation, un résumé de l'histoire. Ce travail peut également être donné à la maison, l'élève s'appuyant sur quelques énoncés notés au tableau pendant la mise en commun en classe. Il est également préalable à une tâche d'écriture d'invention, comme décrit précédemment.

Philip the duck – exemple de production d'élèves

Philip went to the ducks' house. William went too.
He said : 'Philip, I want to transform you into a duck.'
So Philip was transformed into a duck and he telephoned his friend.

- 'Hello.
- Quack! Quack!
- What?
- Quack! Quack! Quack! Quack!
- Is it a joke?
- Quack! Quack!
- You are silly!
- Quack! Quack! Quack!
- Stop making fun of me!
- Quack! Quack!
- Good bye!



Lecture suivie au palier 1

Support : Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), illustré par Quentin Blake, Puffin Books, 2001.
Lecture de deux extraits du roman, page 1 et pages 2 à 4, et présentation des illustrations qui les accompagnent.

Niveau : palier 1, LV1.

Le passage exploité ci-dessus laisse le lecteur sans réponse à la question suivante : *Oh, that magic finger, what has it done to my friends?* Les projets décrits plus haut peuvent donc être le point de

départ d'une lecture en continu, par épisodes, à laquelle le professeur peut consacrer une partie de son temps de cours hebdomadaire, ou au sein d'une séquence d'enseignement intensif⁶.

« Dès les premières années de l'école primaire, les jeunes élèves sont confrontés au récit en français (histoire lue à voix haute par le maître ou racontée). Cette exposition nourrit au fil des ans la mémoire, étend l'univers de référence des élèves et développe ainsi les capacités d'interprétation. Elle favorise l'amélioration de l'expression orale, des compétences de locuteur, voire de conteur. Au cycle 3, la lecture de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse vise à la fois à constituer une culture commune et affermir la compréhension des textes complexes. En langue étrangère, le recours à la littérature de jeunesse à l'école permet de familiariser les élèves avec le récit en langue étrangère, tout au moins en reconnaissance, même de manière modeste. [...] En entraînant l'élève à raconter, on le fera passer de la langue de communication immédiate à la langue d'évocation. [...] Ce travail de fond, qui relève de l'entraînement, n'est pas incompatible avec le niveau de maîtrise, en apparence modeste, des niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁷. »

Il s'agit alors de viser d'abord le plaisir de la lecture et de la compréhension d'un récit en langue étrangère, le partage d'interprétations et d'opinions en termes simples, en s'appuyant sur ce que l'élève reconnaît dans le texte et non sur ce qu'il ne connaît pas. L'illustration joue bien sûr un rôle déterminant, sa présence en regard du texte est un élément facilitateur.

Le professeur s'appuiera en particulier sur les passages les plus significatifs de l'intrigue et les assortira d'activités visant les repérages essentiels et d'activités de prédiction. À titre d'exemple, nous présentons, en prolongement du projet décrit plus haut, un début de lecture suivie commençant par la première page du roman de Roald Dahl.

6. Voir le chapitre « Progression au sein d'une séquence », p. 28.

7. *Programme de l'enseignement de l'anglais, palier 1 du collège*, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2005, préambule commun, p. 5. (BO hors série n° 6 publié le 25 août 2005.)

The Magic Finger, extrait n° 2

«The farm next to ours is owned by Mr and Mrs Gregg. The Greggs have two children, both of them boys. Their names are Philip and William. Sometimes, I go over to their farm to play with them.

I am a girl and I am eight years old.

Philip is also eight years old.

William is three years older. He is ten.

What?

Oh, all right, then.

He's eleven.

Last week, something very funny happened to the Gregg family. I'm going to tell you about it as best I can.»

Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), Puffin Books, 2001, p. 1.

© Puffin.

Anticipation à partir de l'illustration

Avant de présenter l'extrait de texte reproduit ci-dessus, on présentera aux élèves l'illustration qui accompagne le passage en question 8 : *It's the girl who was on the phone. She's playing with two boys. They are on a tree. This boy is standing. It's dangerous. Maybe it's Philip. They are happy. Maybe the boys are brothers.*

Lecture silencieuse du texte jusqu'à eleven

On proposera le travail de repérage suivant : *Find information about the people in the text.*

Name	Age
Mr Gregg	?
Mrs Gregg	?
Philip Gregg	8
William Gregg	11
The girl	8

Les élèves seront amenés à produire différentes sortes d'énoncés : *We don't know the girl's name. William and Philip have the same name. They are brothers. The girl is their friend. She often/sometimes plays*

with them. William is older than his brother. He is taller than Philip. The Greggs live on a farm. The girl lives on a farm too. [Attirer l'attention sur the farm next to ours.] The Greggs and the girl's parents are neighbours. They are farmers. They have the same job. Maybe their parents are friends too.

Tell me about the girl: She can't count. She is not good at maths. Perhaps she doesn't like school. She likes playing. She prefers to play outside. She's got a magic finger.

Voici un exemple de trace écrite, qui pourra être constituée en fonction des énoncés préalablement produits par les élèves : *Philip and William Gregg are the girl's neighbours. She lives on a farm and they live on a farm too. Their parents are farmers. Philip and the girl are the same age. They are both eight. William is older. He is eleven. That's why he is taller than the girl/than his brother. Sometimes, the girl plays with them. She is their friend. She isn't very good at maths because she thinks eight and three are ten. She can't really count/She can't count, really.*

La trace écrite, répétée en classe, sera apprise par cœur pour le cours suivant. Les élèves pourront être amenés à formuler des hypothèses sur la suite des événements, en particulier ceux qui conduiront à la transformation de Philip en canard. La séance de lecture suivante sera alors fondée sur la vérification des hypothèses et s'appuiera sur un autre passage choisi.

The Magic Finger, extrait n° 3

«I can't stand hunting. I just can't stand it. It doesn't seem right to me that men and boys should kill animals just for the fun they get out of it. So I used to try to stop Philip and William from doing it. Every time I went over to their farm I would do my best to talk to them out of it, but they only laughed at me.

[...]

Then, one Saturday morning, I saw Philip and William coming out of the woods with their father and they were carrying a lovely young deer.

This made me so cross that I started shouting at them.

[...]

And before I was able to stop myself, I did something I never meant to do.

I PUT THE MAGIC FINGER ON THEM ALL!»

Roald Dahl, *The Magic Finger* (1964), Puffin Books, 2001, p. 2-4.

© Puffin.

8. Voir document 3 reproduit à la fin du chapitre, page 22.

Ce passage, plus complexe que le précédent mais largement explicité par les illustrations de Quentin Blake⁹, peut être assorti d'activités de repérages généraux : questionnaire à choix multiple, *right or*

wrong, exercice d'appariement lexical, ces activités constituant un guidage facilitateur destiné à inciter l'élève à poursuivre sa lecture mais ne constituant pas en elles-mêmes des activités d'entraînement.

<i>Right or Wrong? Justify by quoting from the text:</i>			
	Right	Wrong	Text
The girl loves hunting.			
She thinks men and boys are right to kill animals.			
She tries to speak to Philip.			
She wants the Greggs to stop hunting [...]			

Le texte peut aussi, pour des élèves ayant plus d'aisance, être assorti de vignettes dans le désordre : un faon, les Gregg avec des fusils, les Gregg touchant le faon, la narratrice les voyant sortir des bois avec le faon, la narratrice pointant son doigt sur les Gregg. Dans tous les cas, le professeur gardera à l'esprit que la démarche d'aide qu'il aura prévue aura pour but de venir au secours des élèves une fois qu'ils

auront épuisé leurs ressources linguistiques pour parler le plus précisément possible des événements, et ne saurait en aucun cas se substituer dès le départ à ces réactions. En effet, les qualités de réactivité, demandées aux élèves, se construisent ; elles sont rarement spontanées. Elles sont le fruit de bonnes habitudes suscitées par les demandes et les consignes du professeur.

The thief – exemple de production d'élèves



1

The Greggs were sleeping.



4

All the horses arrived in front of the door.
The thief was very surprised.



6

They arrested him...



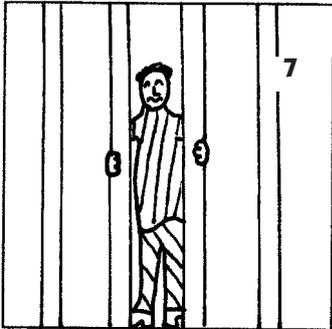
2

A thief came into the house.



5

The police arrived at the door.



7

... and he stayed at the police station.



3

The duck was outside the house.
He looked at the door.
He saw the thief and he shouted «quack quack».

9. Voir document 4 reproduit à la fin du chapitre, p. 22.

Document 1



© Quentin Blake.

Première illustration de l'extrait n° 1 de *The Magic Finger* de Roald Dahl (Puffin Books, 2001, p. 35.)

Document 2



© Quentin Blake.

Deuxième illustration de l'extrait n° 1 de *The Magic Finger* de Roald Dahl (Puffin Books, 2001, p. 35.)

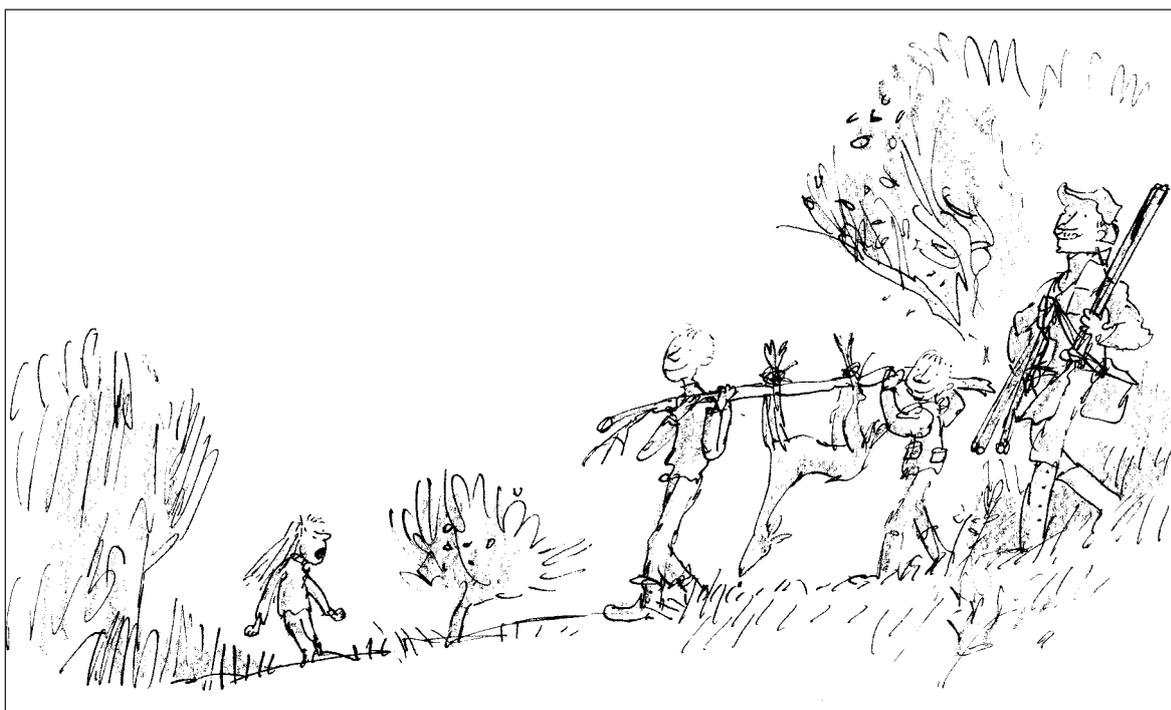
Document 3



© Quentin Blake.

Illustration de l'extrait n° 2 de *The Magic Finger* de Roald Dahl (Puffin Books, 2001, p. 35.)

Document 4



© Quentin Blake.

Illustration de l'extrait n° 3 de *The Magic Finger* de Roald Dahl (Puffin Books, 2001, p. 35.)

P

rojet de séquence en LV2 à partir de documents authentiques

Ce projet apporte des éléments de réponse à trois questions. Comment aborder et exploiter des documents audiovisuels ou iconographiques authentiques au palier 1 ? Comment avoir des objectifs linguistiques similaires à différentes tranches d'âge ? Quelles tâches envisager à partir de documents audiovisuels ou iconographiques ?

Travail à partir d'une vidéo

Le document vidéo¹, dont seules les trois dernières minutes (3'20" exactement) sont exploitées ici, a été réalisé par l'organisation antiraciste britannique *Show Racism the Red Card* en 2004. Il est destiné aux jeunes Britanniques dans le cadre de leur éducation à la citoyenneté afin de lutter, en particulier, contre les manifestations racistes sur les stades de football. Si l'on considère que les équipes de football peuvent, plus largement, être représentatives de nos types de sociétés, ce document permet de travailler sur le thème du racisme en général.

À première vue, cette vidéo peut sembler susceptible d'intéresser davantage les garçons, mais le message civique dont elle est porteuse est universel. Bien entendu, la variété des documents abordés durant l'année scolaire garantira la prise en compte des centres d'intérêt de tous les élèves.

Ce document se compose de plusieurs parties : quatre entretiens avec des personnalités du football (trois joueurs et un entraîneur) ; des extraits de rencontres de clubs connus ; des jeux de ballon mettant en scène des jeunes dans une cour de récréation ; une image présentant progressivement des photos de personna-

lités du football répétant l'une après l'autre le slogan «*Show racism the red card*» ; une page (fond noir) sur laquelle s'affichent les coordonnées de l'organisation. Les trois premières parties s'entremêlent, les déclarations étant illustrées par des scènes de jeu.

On peut destiner ce support à une classe de LV2 au palier 1, mais il pourrait aussi être utilisé au palier 2 (LV1 ou LV2) : on viserait alors une compréhension plus fine du message oral et la production attendue serait plus complexe. Comprendre une vidéo implique la prise en compte d'éléments non-verbaux : l'élève va s'appuyer sur des éléments sonores et visuels. Cette vidéo, à l'instar de nombreux supports audiovisuels, peut être utilisée à tous les niveaux, de la 6^e à la classe terminale, le niveau d'exigence n'émanant pas du document lui-même mais des objectifs fixés. Il est important, dès le palier 1, d'utiliser des documents authentiques qui ne soient pas didactisés pour l'apprentissage de l'anglais de façon à habituer les élèves à avoir recours le plus tôt possible à des stratégies transférables à une situation réelle de communication. On les entraîne ainsi à rechercher le sens d'un message sans se laisser impressionner ni décourager par la forme dont la complexité apparente ne constitue pas forcément un frein à la compréhension.

En fin de palier 1, on pourra amener les élèves à reconstruire le sens du document en s'appuyant sur les images, le contexte, les mots-clés et le champ lexical du racisme. L'élève sera également entraîné aux stratégies suivantes : établir des liens entre l'image et les paroles, comprendre sans pour autant tout comprendre, s'appuyer sur le connu, et rechercher l'essentiel du message.

Tâches : identifier l'essentiel du message de la vidéo et en rendre compte ; réaliser une affiche, une interview, le script d'un spot publicitaire sur le même thème.

Activités langagières dominantes : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale.

1. L'extrait vidéo dont il est question dans ce chapitre est téléchargeable sur l'espace « Langues en pratique » du site Internet du SCÉRÉN (www.cndp.fr/secontaire/languespratique/anglais/accueil.htm).

Compétence communicative langagière :

– Compétences linguistiques :

- Grammaire : détermination (*racism, discrimination, equality...*) ; nominalisation (*Discriminating people is wrong/Hating people because of their colour...*) ; pronoms réciproques (*They talk to each other/They must help one another...* ; *should/shouldn't* ; *must/mustn't* ; *you have to...*).
- Vocabulaire : le football, le civisme (*the law, the rules...*).
- Phonologie : liaisons, accentuation et prononciation de la graphie <a> (*racism, card, famous, manager, black, all...*), schéma intonatif des injonctions.

– Compétence sociolinguistique : recours à des connaissances interculturelles.

– Compétence pragmatique : combiner, adapter des expressions apprises ; attirer l'attention, marquer son accord ou son désaccord, décrire quelque chose, commenter, justifier.

Support : *Show Racism the Red Card*, Oxfam Publishing, 2003. Vidéo VHS. Exploitation d'un extrait de 3'20", à la fin de la cassette (16'80"-20'). © www.TheRedCard.org

Niveau : palier 1, LV2 ; tout autre niveau (palier 2, LV1, LV2).

Activité d'anticipation

On peut partir d'une image fixe du footballeur Henrik Larsson (l'extrait commence par une interview de ce joueur). Présenter une partie du document sans le son peut parfois s'avérer judicieux afin d'amener les élèves à formuler des hypothèses à partir des images et à se concentrer sur des éléments non sonores, mais ce ne saurait en aucun cas être une démarche systématique : *It's Henrik Larsson. He's a famous football player. He's Swedish/from Sweden. He's wearing a green and white shirt. He played for Celtic in Glasgow. Now he plays in Barcelona. He's black.*

Activités de compréhension

L'intégralité de l'interview de ce joueur est alors présentée avec une consigne d'écoute volontairement très large : *What is he talking about?* On partira des mots repérés (*black, yellow, red, colour, person first, hate, stupid*) pour reconstruire l'essentiel du message : *He's talking about racism. Hating people because of their colour is stupid. What is important is the person, not the colour of the skin.*

Bien d'autres énoncés sont possibles à partir des quelques mots relevés. De la même façon, le message de l'entraîneur pourra être résumé en quelques phrases s'appuyant sur les mots repérés et l'expression du visage : *Racism is not an old story. Racism is not over. Racism still exists.*

Pour les autres personnages, à partir du repérage de *talk to each other, make friends, nothing is better, (sort out) our differences, only one life, everyone is equal, we are all the same, we are all born, we all die, no discrimination, all colours, fight together*, on pourra faire construire un résumé plus ou moins complexe selon la classe.

Activités de mise en relation

Il s'agit ici d'interpréter les images et de les mettre en relation avec le thème évoqué par les personnages précédents. On peut mettre en parallèle les joueurs de haut niveau montrés en action et les adolescents qui jouent dans la rue ou dans la cour de récréation. Dans les deux cas, il s'agit de groupes de toutes origines. L'un des enfants porte un anorak rouge qui fait écho au maillot rouge du joueur de Manchester United. Les images sont riches en symboles, tant sur le plan de la mixité ethnique que sur celui de l'espoir que représentent les jeunes. Les joueurs, blancs ou noirs, sont présentés comme marquant des buts, soutenus par le public, et la dernière image montre la joie d'un gagnant qui lève le bras vers le ciel. Il s'agit ici d'encourager les jeunes à lutter contre le racisme et le message est donc renforcé par le choix d'une musique rythmée.

À partir des énoncés des élèves, plus ou moins complexes selon les classes, on peut aboutir aux productions suivantes, par le biais de répétitions et d'intercorrections : *There are some international players in the team. It's a match between Chelsea and Manchester United. They are very good teams. The players are of all colours/of all origins. The children play football at school too. They all love football. They are all running after the same ball. There are no differences between them. Number 19 is Yorke. He is playing for Manchester United in this match. He is a very good footballer. He's happy because he has scored a goal. Maybe his team is going to win. He's jumping in the air because he's happy. Maybe he's a symbol of victory against racism. Racism will lose.*

Activités sur la dernière partie

Le message '*Show racism the red card*' est prononcé successivement par nombre de footballeurs, brandissant un carton rouge. On peut commenter cette

dernière partie de la façon suivante : *They are all famous football players/coaches/managers/referees. They come from all over the world. They all have a red card. In a football match, the referee shows the red card when a player doesn't respect the rules. The red card is a penalty, a penalty against racism. Racism is against the rules/law. Racism is illegal. Racism is forbidden.*

L'adresse qui s'affiche dans la dernière partie peut être le point de départ des énoncés suivants : *This is the address of an organisation/a charity. Its name is Youth Against Racism. If you want to join/become a member, you have to write to... It's in Newcastle.*

Activités de transfert : travail en sous-groupes

Une fois la trace écrite élaborée à partir des énoncés des élèves, apprise, restituée et reformulée, on

peut proposer aux élèves des activités qui leur permettront de réinvestir et de s'approprier ce qui a été vu en leur donnant une des tâches suivantes :

- réaliser une affiche pour une campagne dénonçant un problème de société (mise en relation du visuel et du texte, travail sur la notion de slogan, mise en forme, éventuellement création d'un petit formulaire d'inscription à l'association) ;
- réaliser un entretien fictif avec un personnage célèbre impliqué dans la défense d'une cause (*What do you think about... I think people should/must/have to... Bullying is wrong...*) ;
- réaliser un court spot pour illustrer un slogan (droit des enfants, droit à l'éducation, lutte anti-violence, protection de l'environnement, des animaux... mise en relation du texte, des images et du son, mini-entretien, dramatisation, slogan scandé...).

Travail à partir d'un document iconographique

Tâches : identifier le message et en rendre compte ; imaginer, jouer une conversation entre l'enfant et le photographe.

Activité langagière dominante : interaction orale.

Compétence communicative langagière :

– **Compétences linguistiques :**

- Grammaire (choix possibles) : la visée (*He wants to, in order to, to change the world ; should/must/have to...*) ; présent simple (*He takes photos...*), présent en BE + Ving (*He's taking photos*).
- Vocabulaire : école, éducation.
- Phonologie : travail au niveau des énoncés (schémas intonatifs des questions), des mots.

– **Compétence sociolinguistique :** recours à des connaissances interculturelles.

– **Compétence pragmatique :** combiner, adapter des expressions apprises ; attirer l'attention, marquer son accord ou son désaccord, décrire quelque chose, commenter, justifier.

Support : *Change the World in 8 Steps: a set of posters and activities for 7-14 year olds investigating the UN Millenium Development Goals, Oxfam, 2005. Étude du poster n° 2, «To educate every child... by 2015!».*

Niveau : palier 1, LV2.

L'étude de ce document iconographique² permet de poursuivre un travail dans le domaine de l'éducation civique, travail initié par la vidéo contre le racisme. À partir du poster *To educate every child...* publié par la célèbre organisation caritative britannique Oxfam (www.oxfam.org.uk), il est possible d'envisager diverses pistes de travail.

Dans un premier temps, le professeur peut présenter, au rétroprojecteur, un transparent du document et laisser les élèves réagir (recours à des *prompts* : *who, where, what...*, si nécessaire) : *There's a boy. There are chairs and tables. He's at school. I think*

he's cute. He's wearing a navy T-shirt. He's got a pen. He's writing. He's smiling. He's smiling because he's at school/he's learning.

Ici, il convient de se replacer dans le contexte : est-ce que l'enfant sourit parce qu'il est à l'école ou parce que le photographe le prend en photo ? L'occasion sera donnée d'en débattre et de faire utiliser certaines formules de l'argumentation : *I agree/I don't agree, I don't think so, certainly not!* Ce petit débat va naturellement donner lieu à une réflexion sur l'implicite du document : *He's happy because he's got education now. Learning is necessary/vital...*

2. Voir document 1 reproduit à la fin du chapitre, p. 27.

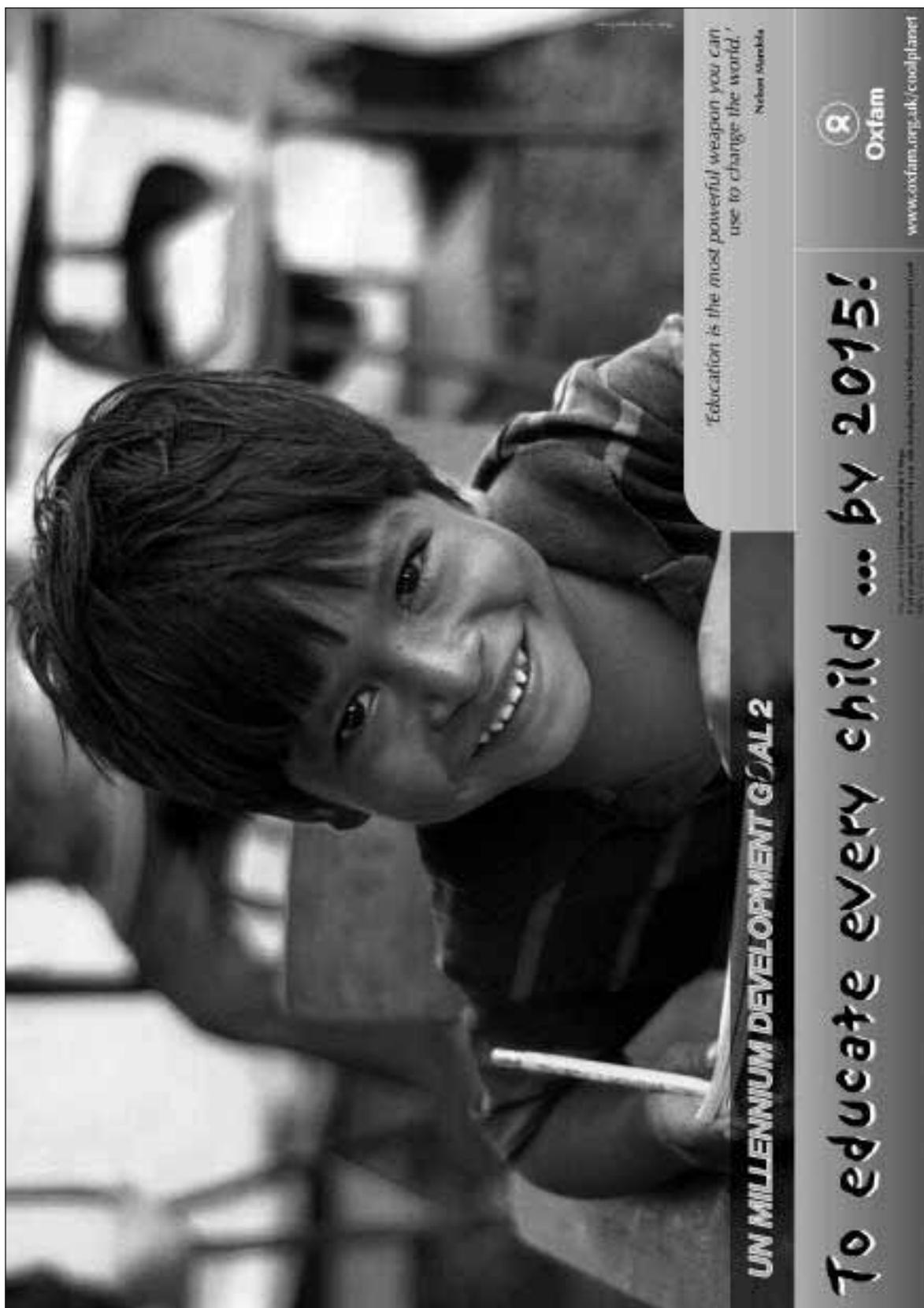
He wants to earn money. His parents are too poor. He wants to learn/read/write/learn how to read/write/count. He wants to find a job...

Dans un deuxième temps, on pourra faire imaginer par la classe, entière ou divisée en groupes, une conversation entre le photographe et l'enfant. La production sera libre ou semi-guidée : on peut aider certains groupes par le biais de questions ou de réponses. Le photographe pourrait, par exemple, poser les questions suivantes : *Do you like it here? Do you like your teacher? Do you like your school? What do you like best? What's your favourite subject/activity?* L'enfant, quant à lui, pourrait poser au photographe les questions : *Why are you here? Why are you taking pictures of us? Are you staying with us? Where are you going next? Are you a reporter? What magazine do you work for?* Le ou les dia-

logues ainsi créés pourront être exposés à côté de la photo de classe, ou photocopiés dans le cahier de créations (d'œuvres) de la classe.

Lors d'une autre étape, on pourra faire porter l'attention de la classe sur la citation de Mandela, en bas à droite du document : *'Education is the most powerful weapon you can use to change the world'*, et réfléchir de manière simple sur la relation *education/weapon* sans forcément passer par une explication grammaticale laborieuse sur le superlatif : *Education is a good weapon to change the world. Education is the best weapon to change the world. Educating children is vital for the world's future.* Ce travail pourra déboucher, une fois la trace écrite élaborée, mémorisée, restituée et reformulée, sur une activité de production écrite à partir d'une consigne telle que : *Why is education so important?*

Document 1



Poster *To educate every child... by 2015*, extrait de *Change the World in 8 Steps: a set of posters and activities for 7-14 year olds investigating the UN Millennium Development Goals*. Pour en savoir plus sur la vie des enfants à travers le monde : www.oxfam.org.uk/coolplanet/kidsweb

P

rogression au sein d'une séquence

Tâches : comprendre et rendre compte d'une petite biographie illustrée, imaginer et jouer une interview récente de Paul McCartney.

Activités langagières dominantes : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, interaction orale, expression orale en continu.

Compétence communicative langagière :

– **Compétences linguistiques :**

- Grammaire : prétérit, comparatif, superlatif.
- Vocabulaire : famille, guerre, école, musique, sentiments.
- Phonologie : réalisation du morphème <ed> du prétérit, formes fortes et faibles de *was* et *were*, schémas intonatifs adaptés, lien phonie-graphie.

– **Compétence sociolinguistique :** spécificités culturelles (groupe, lieu, époque).

– **Compétence pragmatique :** échanges verbaux adaptés.

Support : Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, p. 1-4, coll. « Brilliant Brits ».

Niveau : début de palier 1, LV1 (6^e, 5^e).

Les quatre pages du document proposé sont les premières d'un livre destiné à un jeune public anglophone. Elles retracent l'histoire des Beatles. Elles évoquent l'immense célébrité des 'Fab four' et fournissent certains éléments biographiques de leur enfance et prime jeunesse. Ce support offre aux élèves la possibilité d'en savoir plus sur ces « quatre garçons dans le vent » qui sont devenus une institution britannique, tout en s'appuyant sur ce qu'ils peuvent déjà savoir d'eux. La découverte de ce document permet donc une intégration de la dimension culturelle sans laquelle la communication ne saurait être efficace.

Ce document peut être utilisé à différents niveaux. Le choix a été fait de proposer ici un travail destiné à des élèves de 6^e et de 5^e. Certaines des activités suggérées sont communes aux deux niveaux, d'autres spécifiques au niveau 5^e, car un peu plus difficiles : elles requièrent notamment davantage de connaissances grammaticales et lexicales.

Le texte permet un entraînement à la compréhension de l'écrit et les tâches que les élèves devront accomplir pour avancer dans l'exploration du sens s'effectueront avec le guidage du professeur en interaction orale. Ce sera ainsi l'occasion de faire travailler le lien phonie-graphie. Le travail présenté ici fournit des pistes possibles d'exploitation du

document mais ne prétend pas constituer un projet complet et détaillé.

Anticipation

On peut faire écouter un ou deux extraits de chansons célèbres (*Yesterday*, *Yellow Submarine*, etc.) et laisser réagir les élèves. En cas de silence, on passe tout de suite à l'étape suivante.

On projette, à l'aide d'un transparent, une partie de l'illustration, les Beatles adultes, tout en prenant soin de cacher le nom du groupe écrit juste en dessous¹, et on demande aux élèves s'ils peuvent identifier les personnages et, si possible, les nommer individuellement. Il faudra sans doute aider les élèves à mettre un nom sur certains visages.

On demandera : *What do you know about them?* Les élèves pourront produire des énoncés au présent ou au prétérit : *I think they are/were a group of singers. I agree. They sing/sang and play/played music.*

Si les énoncés sont produits au présent, on amènera la classe à utiliser le prétérit en demandant, par exemple : *Now? Does the group still exist? Do they still sing together now?* Ce qui peut induire des réponses telles que : *No, they stopped. They were famous. They sang/played/composed music.*

1. Voir document 1 reproduit à la fin du chapitre, p. 32.

Pour une classe de 5^e, on prolongera cette phase d'anticipation en essayant de susciter des réactions complémentaires, à l'aide de quelques titres de chansons célèbres, de mots mis au tableau comme *concert, fans, travel...* : *I think they wrote lots of songs. They played in a lot of concerts. They travelled a lot. They had lots of fans...*

On peut ensuite projeter les portraits des Beatles enfants² avec leurs noms et faire imaginer le thème du document. Il convient de laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps en posant la question : *What's the story about, do you think?* La comparaison des portraits (en particulier l'opposition couleurs/noir et blanc) permet de mettre en évidence les deux époques représentées : celle de l'enfance et celle du succès à l'âge adulte : *Maybe this is the story of the Beatles when they were small/little/children/young. Maybe it's the story is about their life.*

Stratégie de compréhension de l'écrit : s'appuyer sur des indices paratextuels pour formuler des hypothèses.

Vérification des hypothèses

Une tâche possible consisterait à distribuer la première page³ (la seule concernant la carrière des Beatles). Les élèves auront ainsi la possibilité de vérifier leurs hypothèses avec le professeur qui leur

demandera de justifier leurs réponses en prenant appui sur le texte. Les productions seront notées au tableau. Par exemple : *They were very famous. They had 17 number one hits.*

En classe de 5^e, les repérages pourront être plus fins et les productions plus riches : *For a TV concert they played for/in front of 400 million people. It's a lot! 400 million people watched them.*

Stratégie de compréhension de l'écrit : repérer des éléments significatifs permettant de reconstruire le sens du texte.

Aide à la compréhension

Activité de repérage

Les élèves ont à présent les quatre pages du document sous les yeux⁴. Dans un premier temps, on pourra demander à la classe de faire un repérage des lieux, des personnes et de l'époque, cités dans le document (par exemple, *Ringo's mother, Aunt Mimi, brother Mike, 20 Forthlin Road, Second World War...*) suivi d'une mise en commun pendant laquelle le professeur dressera trois listes sur un transparent ou au tableau et mettra en regard, au fur et à mesure des propositions des élèves, tel lieu avec telle personne et telle époque.

People	Places	Time
Prime Minister Winston Churchill		During the war
Ringo's mother	Under the stairs / Liverpool	During air raids
John's aunt	The hospital	The night John was born
The Germans		
John's mother and father	Aunt Mimi's house	When he was five
Aunt Mimi	251 Menlove Avenue	
John		
The McCartneys...	20 Forthlin Road	

Stratégie de compréhension de l'écrit : constituer un réseau d'indices pertinents pour reconstruire le sens. Ici, premier repérage pour mettre en relation noms, lieux et dates.

L'association de certains éléments du tableau peut conduire à la production d'énoncés simples.

2. Voir document 2 reproduit à la fin du chapitre, p. 32.

3. Voir document 4 reproduit à la fin du chapitre, p. 33.

4. Voir documents 4, 5, 6 et 7 reproduits à la fin du chapitre, p. 33-36.

Activité sur la chronologie (pour la classe de 5^e)

Pour une classe de 5^e, on peut proposer, en prolongement de l'activité précédente, une activité sur la chronologie. On place les portraits des quatre Beatles au tableau dans le désordre ou on y inscrit simplement leurs noms. On demande aux élèves : *Can you classify them from the oldest to the youngest?* Les indications des élèves font évoluer l'ordre. Ils doivent ensuite justifier leurs choix en s'appuyant sur le texte : *(I think) Ringo was number 1 (because) he was the first to be born. (I think) John was number 2 (because) he arrived next. Paul and George were number 4 because they came along later.*

Cette phase de production permettra au professeur de faire pratiquer les formes comparatives et superlatives sans cependant transformer cette activité de communication en un temps de manipulations structurales artificielles et lassantes : *Ringo was the oldest. John was older than Paul.*

Pour aller plus loin

Afin d'affiner la compréhension, on écrira, par exemple, au tableau les noms de Paul et de John et des titres de rubriques (*Family, School, Hobbies*). On demandera aux élèves de retrouver les informations correspondantes dans le texte. Ils devront s'appuyer sur ce qu'ils comprennent déjà. On partira donc du connu pour reconstruire progressivement le sens du document.

	Exemples de productions
Family	John lived with his Aunt Mimi. Paul lived with his parents and his brother Mike. John's mother died. Paul's mother died.
School	Paul did well at school. John acted like a clown.
Hobbies	Paul played the guitar. He enjoyed / liked playing the guitar (5 ^e).

Cette activité est aussi l'occasion pour le professeur de faire répéter les énoncés produits et inciter les élèves à les complexifier en les reliant à l'aide de *too* et *but*, certainement connus à ce stade : *John lived with his aunt but Paul lived with his parents and his brother Mike. John's mother died and Paul's (mother) too.* Pour la classe de 5^e, des regroupements tels que *they both loved music, they both played the guitar*, peuvent être envisagés.

Stratégie de compréhension de l'oral et de l'écrit : inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce que l'on comprend.

Activités de groupe

Travail sur le vocabulaire

Le professeur pourrait distribuer une fiche de travail à chacun des groupes pour aider à la recherche du sens des mots. Le résultat des recherches lexicales doit aider à affiner la compréhension et, par là même, à enrichir l'expression.

Par exemple, il fournira les consignes suivantes :

- Page 2, find a synonym for "scared".
- Page 2, find an equivalent for "hard".
- Page 2, (donner le dessin du bébé à l'envers⁵) *there is a word for it in the text.*
- Page 3, find the opposite of "success".
- Page 3, find a synonym for "very bad".

La mise en relation des éléments repérés permettra l'élaboration d'énoncés oraux puis écrits tels que : *Ringo's mother was so frightened that she didn't notice her baby was upside down. John was hopeless at school because all he did was play the guitar.* On pourrait également envisager un travail avec le dictionnaire puisqu'il convient d'habituer très tôt les élèves à son utilisation et que, lors de cette activité collective, le professeur passera d'un groupe à l'autre pour fournir une aide ponctuelle.

Travail sur le prétérit irrégulier

Une fiche de travail est distribuée à chacun des groupes concernés, sur laquelle figure la base verbale des verbes inconnus et le prétérit des verbes connus. Les élèves renseignent cette liste en relisant le texte. Cette forme de travail a un double objectif :

- permettre aux élèves de coopérer avec leurs pairs en confrontant leurs connaissances et leurs méthodes pour arriver à un accord.
- les faire accéder à une plus grande autonomie dès le palier 1.

Prolongement possible

Un travail fructueux sur l'attitude et les sentiments des personnages pourrait s'effectuer avec une classe de 5^e ou une classe de 6^e en fin d'année par groupes de deux élèves.

Exemples de tâches :

- *Aunt Mimi did not agree with John : pick out 3 sentences showing it*

5. Document 3 reproduit en fin de chapitre, p. 32.

– *Paul was very unhappy when his mother died : find a sentence proving it*

Quelques remarques sur la trace écrite

La trace écrite est ainsi constituée grâce aux productions fournies par les élèves en interaction orale et notées au tableau par le professeur tout au long des activités. Elle s'enrichit et se complexifie au fur et à mesure que la compréhension du texte s'affine. Elle permet aux élèves de mieux comprendre le document, de garder et de mémoriser leurs productions qui ont abouti à la reconstruction du sens. Elle peut aussi apporter une aide phonologique visuelle, grâce à l'indication, par exemple, de l'accent de mot, du noyau tonique et du schéma intonatif selon ce qui a été plus particulièrement travaillé au cours de la séance : *Ringo was the oldest*.

Stratégie pour enrichir les moyens d'expression : mémoriser des énoncés.

Activités de restitution

Expression orale

Pour inciter les élèves à la prise de parole en continu, en vue d'une reformulation ou d'une reconstitution du document, le professeur projettera à nouveau le transparent des Beatles adultes, puis il demandera aux élèves de dire ce qu'ils savent sur le lieu et le rang de naissance, la carrière de chacun des membres du groupe.

Après avoir projeté ensuite les portraits de John et de Paul ou après avoir donné leur nom, il fera retrouver des éléments de leur vie d'enfant et d'adolescent.

En 6^e, si ces activités sont trop difficiles pour le public concerné, elles seront menées par groupes

de deux, et/ou accompagnées d'aides visuelles, d'amorces ou de mots-clés.

Stratégies mises en œuvre pour améliorer l'expression orale en continu : l'élève aura pris l'habitude de reproduire et mémoriser des énoncés, d'être audible, de mobiliser ses connaissances grammaticales, lexicales, phonologiques et culturelles, de passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral, de moduler sa voix, son débit et d'adapter son intonation aux types d'énoncés.

Expression orale dialoguée

On peut faire imaginer une interview récente de Paul au cours de laquelle le/la journaliste lui pose des questions sur sa jeunesse à Liverpool (famille, école, passe-temps) et sur sa carrière avec le groupe (succès, chansons, voyages, John...). C'est pour l'élève une occasion supplémentaire d'effectuer, en particulier, un travail utile dans le domaine de la phonologie : schéma intonatif des questions, accent de phrase, prononciation des prétérits et forme réduite de *was/were...*

Ce type d'activité permet aux élèves de mobiliser les différentes composantes de la compétence communicative langagière : compétences linguistiques (lexicale, grammaticale et phonologique), compétence sociolinguistique (fonctionnement de la langue dans sa dimension sociale) et compétence pragmatique (capacité à structurer le discours de façon fonctionnelle et adaptée).

Prolongement possible

Le professeur pourra proposer d'autres extraits de l'ouvrage, voire l'ensemble, sous la forme d'une lecture suivie. Ce travail permettra aux élèves, sous le guidage ponctuel du professeur, d'élaborer des stratégies de lecture et d'accéder, à terme, au plaisir de lire dans une langue étrangère de façon autonome.

Document 1

Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Extrait de la page 1.



© Orion Children's Books. Tous droits réservés.

Document 2



© Orion Children's Books. Tous droits réservés.

Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Extrait de la page 1.

Document 3

Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Extrait de la page 2.



© Orion Children's Books. Tous droits réservés.

Who had 17 number one hits, more than anyone else before or since?

Who once played to a worldwide TV audience of 400 million people?

Whose fans screamed so loud they couldn't hear themselves play?

The Fab Four!
The Lovable Moptops!
The Topper-most of the Poppermost!!

THE BEATLES !!!

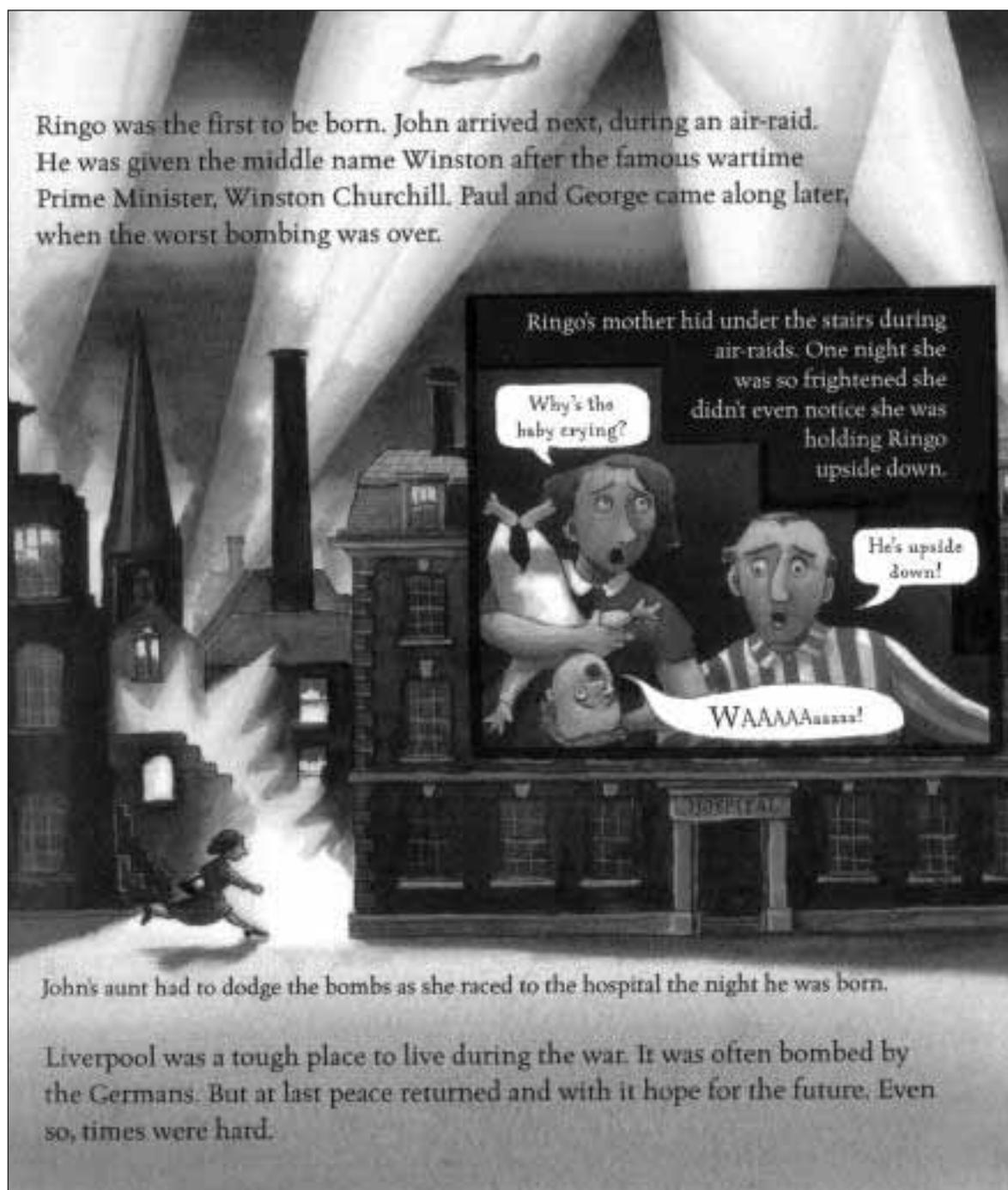
JOHN LENNON PAUL McCARTNEY GEORGE HARRISON RINGO STARR

All four Beatles were born in Liverpool during the Second World War and grew up and went to school in and around the city.

© Orion Children's Books. Tous droits réservés.

Richard Brassey, The Beatles, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Page 1.

Document 5



© Orion Children's Books. Tous droits réservés.

Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Page 2.



Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Page 3.

Document 7



© Orion Children's Books. Tous droits réservés.

Richard Brassey, *The Beatles*, Londres, Orion Children's Books, 2003, coll. « Brilliant Brits ». Page 4.

P

rojet d'enseignement intensif

sur le thème de *Thanksgiving*

Travail à partir d'un poème

Mettre en œuvre un projet dans le cadre d'un enseignement intensif, c'est-à-dire un enseignement concentré dans le temps, favorise une plus forte cohérence des activités et implique l'exécution possible d'un plus grand nombre de tâches. La durée totale de l'enseignement peut être la même que dans le cadre d'un enseignement extensif, qui comporte le même nombre de cours plus étalés dans le temps, mais les résultats sont sensiblement différents : le démarrage est plus efficace, la mémorisation est favorisée et l'unité didactique a plus de cohésion. Nous proposons ici un projet autour d'une fête calendaire : *Thanksgiving*.

I must remember (publié en 1961) est un poème de Shel Silverstein (1930-1999), auteur américain dont la plupart des œuvres sont destinées aux enfants. Certains poèmes ont été illustrés et, parfois, mis en musique et interprétés par l'auteur lui-même. Chacun pourra retrouver le texte intégral de ce poème dans l'ouvrage, dont les références sont données dans l'encadré ci-dessous, ou bien sur des sites Internet consacrés à l'auteur. Le premier vers a donné son titre à ce très court poème de neuf vers. L'étude de ce poème est présentée dans le cadre de la première séance d'une séquence consacrée au thème de *Thanksgiving*. Des utilisations différentes du poème sont bien sûr possibles au sein d'autres projets thématiques. Au

palier 1, de façon générale, il est préférable de choisir des poèmes courts afin d'éviter de lasser les élèves et de faire perdre au texte sa fraîcheur et donc sa charge émotionnelle. L'étude d'un poème ne devrait alors pas dépasser une séance, même s'il est ensuite récité à diverses reprises lors d'autres cours, en phase d'échauffement.

Les élèves éprouvent en effet du plaisir à dire un texte qu'ils ont aimé à condition que sa répétition ne devienne pas fastidieuse. Il est essentiel de conserver leur motivation intacte. C'est pourquoi les pistes proposées ci-dessous ne visent pas une analyse exhaustive du poème. Le professeur choisira les suggestions qui lui paraîtront les plus pertinentes dans le cadre de ses objectifs du moment.

Les poèmes sont en général faits pour être dits et entendus : ils constituent un bon support dans les domaines de la compréhension et de la production orales. Il faut bien entendu les faire apprendre par cœur, sans en changer la forme, comme on le fait pour une chanson.

Que ce poème ait été enregistré par un locuteur natif ou lu par le professeur, il sera finalement appris par cœur avant d'être dit par les élèves. Il est par ailleurs à noter que le travail de mémorisation d'un poème court mené en classe représente pour le professeur une bonne occasion d'observer les différents modes de fonctionnement de ses élèves.

Tâches : identifier les fêtes calendaires nommées et y associer différentes nourritures ; réciter le poème de façon expressive ; écrire et dire quelques vers en anglais (en suivant le même schéma que le poème de Shel Silverstein) à partir d'autres aliments (par exemple, les aliments préférés des élèves) ; écrire un court poème en français (travail transversal avec le professeur de français) sur le même thème mais adapté à une autre culture.

Activités langagières dominantes : compréhension de l'oral, interaction orale, expression orale en continu.

Compétence communicative langagière :

– **Compétences linguistiques :**

- Grammaire : expression de l'obligation (*I must remember*) ; *such a* + nom ; *on* + date.
- Vocabulaire : rebrassage des jours de la semaine et des mois de l'année ; nom de trois fêtes calendaires ; lexique de la nourriture + *leftovers* ; préterits irréguliers : *went/late*.
- Phonologie : rythme, intonation, liaison.

– **Compétence sociolinguistique** : la connaissance, même très modeste, de la société américaine est probablement déformée par des stéréotypes et des amalgames sont faits avec la société britannique, elle-même mal connue à ce stade ; la découverte des rites et traditions liés aux fêtes calendaires amènera l'élève à se constituer une conscience interculturelle en lui fournissant quelques repères.

– **Compétence pragmatique** : combiner, adapter des expressions apprises ; attirer l'attention ; marquer son accord ou son désaccord ; commenter ; argumenter.

Support : Shel Silverstein, *I must remember* (1961), in *Where the sidewalk ends*, Harper Collins, 1974, 1^{re} éd.

On amènera les élèves à repérer trois fêtes calendaires et leur nourriture traditionnelle : *Thanksgiving*, *Christmas*, *Easter*. Il est probable que tous les élèves connaîtront *Christmas*, ne serait-ce que pour avoir chanté "*Merry Christmas*". Une fois *Easter* identifié, ils en auront tous une représentation qui peut paraître suffisante. En revanche, *Thanksgiving*, fête calendaire propre aux États-Unis, est loin d'être connue de tous. Il ne s'agit pas pour autant de se livrer à une étude historique détaillée, hors de la portée des élèves du palier 1 et non pertinente en cours d'anglais à ce stade, mais simplement de poser des jalons qui permettent de mettre en perspective quelques traits culturels.

Voici quelques productions possibles des élèves : *Christmas is on December 25th. Easter is in March or April. When is Thanksgiving?* On gardera en réserve la réponse à cette question pour maintenir l'intérêt des élèves.

On pourra recourir à l'utilisation de *flashcards*¹ pour associer chaque image à son nom et à la fête correspondante. Après diverses interactions, on obtiendra probablement les productions suivantes : *In the United States, people eat turkey for Thanksgiving. In England and in the USA, people eat Christmas pudding on December 25th. We all eat chocolate eggs for Easter.*

Objectif phonologique

La poésie représente un support idéal pour travailler le rythme, l'intonation et les liaisons de manière appuyée, toutes les exagérations étant permises.

On peut, par exemple, isoler les quatre vers qui constituent la partie centrale du texte, et mettre en évidence

leurs schémas intonatif et accentuel, sans oublier le travail sur les liaisons. L'intonation est montante en fin de ligne puisqu'il s'agit d'une liste ouverte. Deux schémas alternés d'accentuation apparaissent :

OooOo	OoOo
<i>Pudding</i> on <i>Christmas</i> (line 3) + line 5	<i>Fish</i> on <i>Friday</i> (line 6) + line 4

Ces deux schémas peuvent être répétés chacun par une moitié de classe de la manière suivante : accents seuls en tapant dans les mains ; mélodie seule ; accents + mélodie ; accents + mélodie + mots. Les deux groupes peuvent dire, voire chanter leurs phrases en alternance, puis en canon, en associant les mains, le corps, l'expression du visage (*I'm hungry*), ou se lancer l'un à l'autre le premier ou le dernier mot des vers. Par exemple : *Pudding* → *on Christmas!* / *Sunday* → *Chicken on Sunday!* Ces activités facilitent la mémorisation.

On peut également faire travailler l'accent sur la première syllabe dans les polysyllabes '*Christmas*', '*Thanksgiving*', '*Sunday*', '*Friday*', '*Monday*'. Ou sensibiliser les élèves au lien graphie/phonie : – /^h/dunce ; once → deux graphies différentes pour un même phonème ; – /^h/such ; /3:/ turkey ; /u/ pudding → trois réalisations phonétiques pour une même graphie.

On pourra également entreprendre un travail sur l'accentuation d'une phrase longue : *all* → noyau tonique du dernier vers. Enfin, on pourra entraîner les élèves à la réduction vocalique dans une syllabe non accentuée : /ə/ *and* ; *them* ; *at* ; *I must/məs/remember*.

Compréhension de l'implicite

On relevera plusieurs phrases ou expressions dont on déduira des faits implicites.

Extraits du poème	Déduction
"I must remember" "he likes eating so much!" "leftovers on Monday"	He is absent-minded He is so greedy! He ate too much on Sunday. So he is not very hungry on Monday. He doesn't want to cook on Monday. He is lazy on Monday.

1. On en trouvera trois exemples en fin de chapitre, document 1, p. 43.

Transfert

On peut poursuivre le travail par des comparaisons avec les traditions familiales et les habitudes alimentaires des élèves de la classe qui peuvent alors s'essayer à créer quelques vers en anglais en

suisant le rythme et le schéma du poème de Shel Silverstein.

Le travail peut aussi se poursuivre en cours de français. Par exemple, par l'écriture d'un court poème en français sur le même thème, mais adapté à la culture française.

Suite du projet

Tâches : raconter une histoire oralement ou sous forme de légendes ; jouer des saynètes ; rédiger et illustrer une recette de cuisine (voire réaliser une recette au collège – si les conditions sont réunies, dans certains établissements spécifiques – ou bien à la maison...).

Activités langagières dominantes : compréhension de l'oral, interaction orale, expression orale en continu, compréhension de l'écrit, expression écrite.

Compétence communicative langagière :

– **Compétences linguistiques :**

- Grammaire : présent simple ; prétérit simple ; *can, must* ; impératif ; expression de la suggestion, des goûts et dégoûts ; prétérits irréguliers.
- Vocabulaire : Pères pèlerins et indiens, nourriture, mesures, recettes de cuisine.
- Phonologie : au niveau du mot et de l'énoncé, lien phonie-graphie.

– **Compétence sociolinguistique :** recours à des connaissances interculturelles ; découverte de la fête de *Thanksgiving*.

– **Compétence pragmatique :** combiner, adapter des expressions apprises ; attirer l'attention ; marquer son accord ou son désaccord ; commenter ; argumenter ; raconter ; donner des conseils, des ordres.

Support : Elizabeth Claire, «*Thanksgiving Day*», in *ESL Teacher's Holiday Activities Kit*, New Jersey (USA), The Center for Applied Research in Education, 1990, p. 71-72 et 75-76.

The story of Thanksgiving

Le thème de Thanksgiving, introduit grâce au poème de Shel Silverstein, va être, dans la suite du projet, développé dans sa perspective historique comme dans sa réalisation festive rituelle.

Au palier 1, il ne s'agit pas, bien sûr, d'entrer dans les détails d'une période historique, comme on peut le faire au palier 2, mais d'amener les élèves à établir des liens entre les différentes composantes de la fête actuelle et l'histoire des États-Unis. Les élèves auront peut-être d'ailleurs été conduits à suivre le même cheminement pour Halloween. Le professeur veillera à mettre en œuvre ce projet en octobre ou novembre, de façon à lui donner tout son sens.

Les documents proposés², destinés à des enfants récemment arrivés aux États-Unis et dont l'anglais est la langue seconde, ont été choisis en fonction de leur graphisme (âge des élèves concernés), mais aussi en fonction de leur contenu linguistique (palier 1). La complexité et la richesse des énoncés, ainsi que la quantité des productions dépendront, bien évidemment, du niveau de connaissances des élèves : 6^e ou 5^e ; élèves ayant de solides connaissances ou élèves ayant plus de difficultés, par exemple. L'intérêt du travail proposé réside, en particulier, dans le fait que

les élèves, quel que soit leur niveau, pourront utiliser leurs acquis dans le cadre de l'expression orale ou au bénéfice d'une écriture créative. Les activités suggérées ne sont que des pistes possibles et ne constituent aucunement une séquence exhaustive ou aboutie.

Anticipation

La première page³ peut être présentée au moyen d'un transparent, ce qui permettra un rappel des mots *turkey* (vu précédemment dans le poème) et *pumpkin* (vu à l'occasion de *Halloween*). Plusieurs productions sont possibles : *There are apples and pumpkins on the ground. There are apples on the tree. Maybe Thanksgiving is in autumn. Maybe the Americans make/eat apple pie/pumpkin pie.*

Le professeur en profitera pour introduire le terme américain *fall* utilisé dans le document.

Stratégie de compréhension de l'écrit : l'élève aura pris l'habitude de s'appuyer sur des indices paratextuels pour émettre des hypothèses.

Stratégie d'expression orale dialoguée : l'élève aura pris l'habitude d'exprimer son opinion, de marquer son accord ou son désaccord, d'utiliser des marques d'hésitations.

2. Voir documents 2, 3, 4 et 5 reproduits à la fin du chapitre, p. 43-46.

3. Voir document 1 reproduit à la fin du chapitre, p. 43.

Vérification des hypothèses et enrichissement culturel

Les dessins 1 à 6 de la page intitulée *All about Thanksgiving*⁴, sans les légendes, seront présentés

au vidéoprojecteur ou par le biais d'une photocopie. Le professeur aidera les élèves à produire des énoncés illustrant ces dessins à l'aide de questions ou de *prompts* dont voici quelques exemples :

Pictures	Prompts
Picture 1	When is Thanksgiving?
Picture 4	What about school on Thanksgiving?
Pictures 5 and 6	What do people do?

Pour le dessin 3, les élèves seront, par exemple, amenés à produire les énoncés suivants : *There is no school. School is closed. Children don't go to school.* Ces énoncés offriront probablement l'occasion d'introduire ou de rebrasser *either* avec : *And there is no school on Friday either.*

Pour le dessin 4 : *People are happy. They laugh and have fun/have a nice time.*

Pour le dessin 5 : *People invite their families and friends to dinner.*

En laissant les légendes pour les dessins 7 et 8, on pourra introduire les composantes du repas traditionnel, qui par la suite serviront de lien avec la page intitulée *The story of Thanksgiving*. Par exemple, on fera identifier dans le dessin certains des mots cités ; tous n'apparaissant pas. Les élèves pourront proposer les énoncés suivants : *They have cranberry, they have sweet potatoes...* Les productions des élèves viendront enrichir la trace écrite notée au fur et à mesure.

Le professeur pourra ensuite envisager une expression orale ou écrite à partir de la question : *What do*

people do on Thanksgiving? On attendra à ce stade des productions plus étoffées que lors de l'exploitation du premier document (le poème de Shel Silverstein).

Stratégie d'expression écrite : l'élève aura pris l'habitude de recopier pour mémoriser en s'appuyant sur une trame connue, de mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée).

Pistes de travail possible pour la partie *The story of Thanksgiving*⁵

Anticipation

Les dessins, sans les légendes, seront présentés à l'aide du rétroprojecteur. Les élèves seront invités à réagir avec l'aide du professeur.

Voici quelques exemples :

	Élève	Professeur
Picture 1	<i>A ship arrived in America in 1620.</i>	<i>And it was called the Mayflower.</i>
Picture 2	<i>The people came from England.</i>	<i>And they were called the Pilgrims.</i>
Picture 3	<i>The king was angry with them.</i>	<i>Because he didn't accept their religion</i> (mots transparents à l'écrit : les écrire au tableau).
Picture 4	<i>When they arrived the Pilgrims were cold. The children were hungry because they didn't have much/enough food</i> (classe de 5 ^e).	
Picture 6	<i>they met Indians. The Indians were nice.</i>	
Picture 9	<i>the Pilgrims were happy because they had food.</i>	Faire rebrasser ici <i>beans, corn, pumpkins</i> , vus lors de la description du repas de <i>Thanksgiving</i> .

Stratégie de l'expression orale : l'élève aura pris l'habitude d'être audible, de mobiliser ses connaissances grammaticales, phonologiques et culturelles. Ici, le professeur prendra soin de faire travailler la prononciation du prétérit (*arrived, called*) et les réalisations des formes faibles de *was* et *were*. L'élève aura aussi appris à indiquer ce qu'il a compris ou ce qu'il n'a pas compris.

4. Voir document 3 reproduit à la fin du chapitre, p. 44.

5. Voir documents 4 et 5 reproduits à la fin du chapitre, p. 45-46.

Découverte du document

On distribuera les dessins avec les légendes. Le professeur pourra alors faire enrichir la trace écrite amorcée précédemment lors du travail d'expression orale.

Stratégie de compréhension de l'écrit : l'élève aura pris l'habitude de s'appuyer sur des indices paratextuels pour identifier la nature du document. Il aura pris l'habitude de repérer des éléments significatifs (graphiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de construire du sens.

Autres activités possibles

En fonction du niveau de la classe, les activités ci-dessous pourront venir compléter les précédentes ou se substituer à certaines d'entre elles.

En classe de 6^e, on peut recourir à un exercice de *matching* adapté au niveau du public. Ainsi, on donnera les dessins dans une colonne et les noms correspondants dans une seconde colonne : par exemple, les dessins illustrant *pilgrim*, *Mayflower*, *corn*, *pumpkin*, *turkey* et *Indian*. On pourra aussi donner les dessins (1 à 12) et les légendes séparément, et demander aux élèves de remettre les légendes à la bonne place.

En classe de 5^e ou de 6^e, si le niveau le permet, on pourra également ne distribuer que les dessins, les élèves devant retrouver les légendes en s'appuyant sur la trace écrite. Il est également possible de distribuer les dessins et les légendes avec des blancs ou bien de donner les dessins avec des *prompts* pour aider à la production.

Certaines de ces activités peuvent être effectuées en travail de groupe, chaque groupe ayant une tâche différente à accomplir afin de rendre le travail plus motivant, suivi d'une mise en commun. Ces travaux de groupe peuvent être l'occasion de mettre en place des activités permettant au professeur de prendre en compte les différents niveaux de compétence au sein du groupe-classe. L'objectif restera le même pour tous les élèves, mais le degré d'aide et le nombre de contraintes varieront d'une consigne à l'autre.

Stratégie d'expression orale dialoguée : l'élève aura pris l'habitude d'utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève ; de recourir à différents types de questions ; d'adapter l'intonation aux types d'énoncés ; de solliciter l'avis de l'interlocuteur ; d'exprimer son opinion.

Prolongements possibles

À partir du contexte culturel, on peut imaginer des situations de communication permettant la mise en œuvre des cinq activités langagières.

« Les diverses activités langagières font l'objet d'entraînements spécifiques [...] On ne perdra pas de vue toutefois qu'elles interagissent constamment et on habituera progressivement les élèves à aborder des tâches complexes, bien ciblées, permettant de les croiser⁶. »

On peut faire imaginer, par exemple, un dialogue entre un *Pilgrim* et un Indien à l'arrivée en Amérique durant le premier hiver.

Voici quelques exemples de production, ne constituant pas un dialogue cohérent à ce stade : *Can you help us, please? We're hungry* (une introduction de *starve* est possible ici). *We haven't got any food. Why don't you plant...? What about hunting turkey with us? And we're very cold too. You must cut down trees and build houses. You can make a fire with wood.*

On peut aussi faire imaginer une conversation au cours du repas : *Hello! Nice to see you again. Please, sit down. Help yourself! Have some turkey! What about some corn? Do you like our food? Thank you very much for your help...*

Les élèves auront certainement plaisir à jouer leurs rôles devant le groupe. On peut faire confiance à leur imagination pour obtenir des dialogues variés, ce qui sera à la fois motivant et valorisant.

Entraînement aux stratégies de compréhension de l'écrit

Travail à partir d'une recette de cuisine

La lecture d'une recette de *pumpkin pie* (voir encadré page suivante) peut venir s'articuler au projet sur Thanksgiving.

Ce document authentique, bien qu'il soit relativement court, comporte une charge lexicale importante et renvoie à des concepts culturels inconnus des élèves (unités de mesure) qui vont être autant d'obstacles à la réalisation de la tâche donnée (faire un *pumpkin pie*). Essayons de nous mettre dans la situation d'un élève mis face à un livre de recettes : il va devoir identifier les ingrédients et leur quantité, les ustensiles nécessaires, les étapes à respecter et les gestes à accomplir. Les élèves vont avoir recours à différentes stratégies : identification de mots transparents, recours à l'inférence contextuelle et utilisations

6. Programme de l'enseignement de l'anglais, palier 1 du collège, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2005, préambule commun, p. 4. (BO hors série n° 6 publié le 25 août 2005.)

Pumpkin pie

Here is a recipe for pumpkin pie, the famous and delicious American dessert:

1. First, **preheat** oven to 375 degrees F.
2. In a 9-inch pie plate, **combine** $\frac{1}{4}$ cup crushed gingersnaps and $\frac{1}{2}$ cup crushed crackers crumbs, 1 tablespoon sugar, and 1 tablespoon flour; **drizzle** with 3 tablespoons melted margarine and **mix** with a fork. Using your fingers, **pat** crumbs to cover the bottom and sides of pan. **Chill** in the fridge about 1 hour or until firm.
3. In a mixing bowl **combine** 16 ounces pumpkin flesh, $\frac{1}{2}$ teaspoon brown sugar, 1 teaspoon ground cinnamon, $\frac{1}{2}$ teaspoon ground ginger and $\frac{1}{4}$ ground nutmeg.
4. **Add** and **blend in** $\frac{3}{4}$ cup refrigerated egg product (or 2 large eggs) with a rotary beater or fork.
5. Gradually **stir in** 1 cup evaporated skim milk.
6. **Pour** in prepared pie shell. **Cover** edge of pie with foil.
7. **Bake** in the oven for 30 minutes.
8. **Remove** foil; **bake** for 15 minutes or until center appears set when shaken.
9. **Cool** on wire rack. **Cover** and **chill** to store. Makes 8 servings.

tion de tous les outils mis à leur disposition, y compris le dictionnaire bilingue.

Le professeur peut donc proposer un travail préparatoire, à l'aide d'un dictionnaire et jouant sur l'inférence. Il peut notamment proposer un travail d'appariement (comportant un distracteur, si on le souhaite) avec l'autorisation d'utiliser le dictionnaire :

Anglais	Français
<i>pre-heat</i> •	• retirer
<i>remove</i> •	• laisser refroidir
<i>bake</i> •	• cuire au four
<i>cover</i> •	• verser
<i>pour</i> •	• couvrir
<i>drizzle</i> •	• saupoudrer
<i>stir in</i> •	• préchauffer
<i>combine</i> •	• incorporer
	• mélanger

Il est souhaitable de donner la traduction des noms des aliments peu connus des élèves : *ground ginger*, *ginger snaps*, *cracker crumbs*, *nutmeg*, *cinnamon*.

Il s'agit ensuite de présenter *teaspoon*, *tablespoon*, *cup* et *ounce* et de souligner le fait que les notions de poids et de quantité dans les recettes anglo-saxonnes ne sont pas toutes les mêmes qu'en français.

L'exercice aura pour objectifs le repérage et la constitution de la liste des ingrédients ainsi que des ustensiles qui serviront à la confection du plat. L'élève procédera par inférence pour les ustensiles et les ingrédients et s'appuiera sur les indices graphiques pour les quantités.

Stratégie de compréhension de l'écrit : l'élève aura pris l'habitude de s'appuyer sur des indices paratextuels pour identifier la nature du document et inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend. Il aura aussi pris l'habitude de recourir à l'utilisation du dictionnaire en cas de besoin.

7. Voir CECRL, *op. cit.*, p. 115.

Fill in the grid :

Ingredients	Quantity	Necessary utensils

L'objectif n'est autre que de rendre l'élève autonome dans la fabrication du *pumpkin pie*. Il n'y a pas d'implicite à exploiter, le résultat matériel étant à lui seul l'aboutissement de l'activité linguistique, à l'instar de la fabrication de l'armoire décrite dans le CECRL⁷.

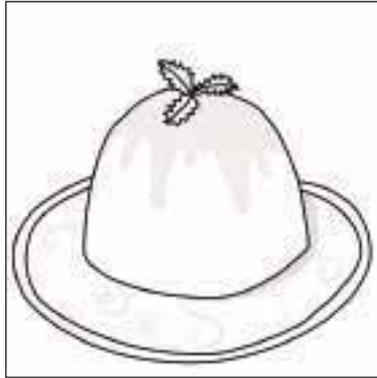
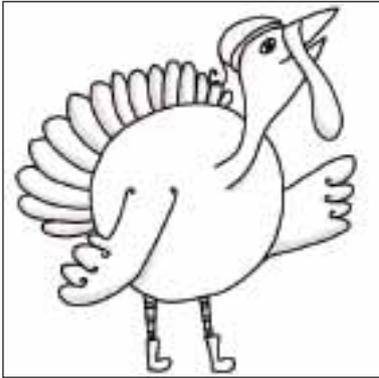
Prolongement possible

À partir de la recette de *pumpkin pie*, on peut faire dire puis écrire la recette d'un *apple pie*, dessert également proposé à l'occasion de *Thanksgiving*. Le niveau de compétence d'expression sollicité sera proportionnel à la complexité de la recette. On peut ainsi recourir à d'autres recettes très simples.

Voici un exemple de production d'élève pour une recette de *scrambled eggs* : *Pre-heat the frying-pan. Put some butter into the pan and break the eggs into it. Stir five minutes. Add salt and pepper.*

Les recettes les plus intéressantes pourront faire l'objet d'une publication dans le journal du collège. Elles peuvent bien sûr être accompagnées d'illustrations.

Document 1 – flashcards



© Germaine.

Document 2

Name _____ Date _____

© 1990 by Elizabeth Claire

Thanksgiving Day is a day to give thanks for the things we have.

71

Elizabeth Claire,
« Thanksgiving Day »,
in *ESL Teacher's Holiday
Activities Kit*, New Jersey
(USA), The Center for Applied
Research in Education,
1990, p. 71.

© Elizabeth Claire, publié par le Center for Applied Research in Education, New Jersey, USA.

Document 2

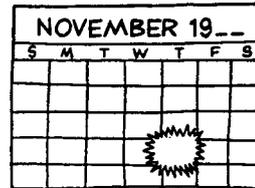
Name _____ Date _____

ALL ABOUT THANKSGIVING

1. The fourth Thursday of November is Thanksgiving.



2. This year, Thanksgiving is November _____



3. There is no school on Thanksgiving.
There is no school on Friday.



4. Thanksgiving is a happy holiday.



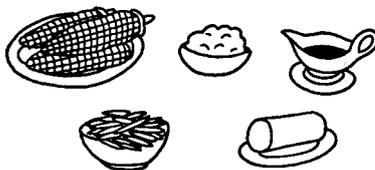
5. Families get together on Thanksgiving.
They invite friends too.



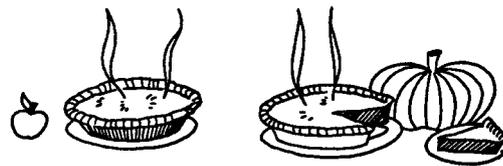
6. Americans like to eat a big dinner on Thanksgiving. Most people eat turkey.



7. Other traditional foods are corn, stuffing, beans, sweet potatoes, gravy, and cranberry sauce.



8. Traditional desserts are apple pie and pumpkin pie.

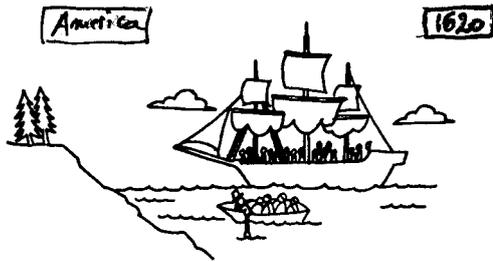


Elizabeth Claire, «Thansgiving Day», in *ESL Teacher's Holiday Activities Kit*, New Jersey (USA), The Center for Applied Research in Education, 1990, p. 72.

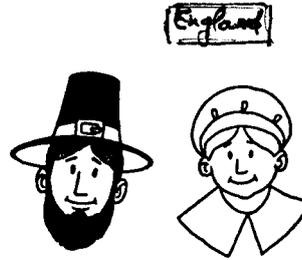
Name _____ Date _____

THE STORY OF THANKSGIVING

1. In the year 1620, a little ship came to America. It was called the Mayflower. There were one hundred people on the ship.



2. The people were called Pilgrims. They came from England.



© 1990 by Elizabeth Claire

3. The Pilgrims wanted to have their own church. They could not have their own church in England.



4. The first winter in America was very cold. The Pilgrims did not have much food. They did not have warm clothes.



5. The Pilgrims got sick. Many Pilgrims died. It was a terrible time.



6. In the spring, Indians came to visit. They were friendly. Two Indians could speak English!



Elizabeth Claire, «Thansgiving Day», in *ESL Teacher's Holiday Activities Kit*, New Jersey (USA), The Center for Applied Research in Education, 1990, p. 75.

Document 4

Name _____ Date _____

THE STORY OF THANKSGIVING (continued)

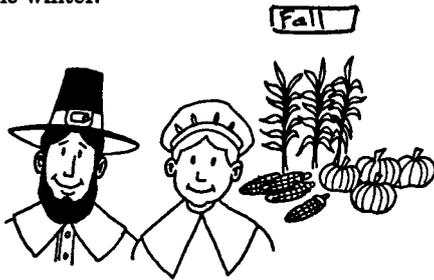
7. The Indians showed the Pilgrims how to plant corn.



8. The Pilgrims worked hard. They cut down trees. They built houses. They learned to hunt the turkeys that lived in the woods.



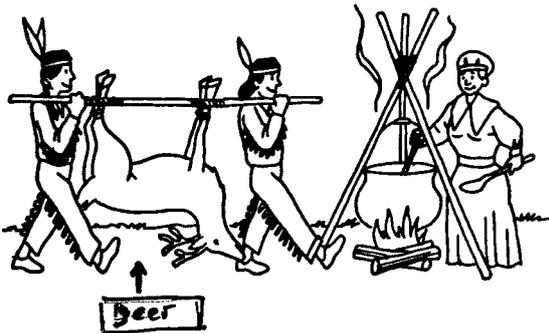
9. When fall came, the Pilgrims were very happy because they had a lot of food for the winter.



10. They made a big dinner. They invited the Indians to come and eat with them.



11. The Indians brought deer for the dinner. They cooked outside. They ate and ate for three days.



12. The Pilgrims were thankful for the good things they had. This was the first Thanksgiving in America.



Elizabeth Claire, «Thansgiving Day», in *ESL Teacher's Holiday Activities Kit*, New Jersey (USA), The Center for Applied Research in Education, 1990, p. 76.

D

istinction entre l'entraînement et l'évaluation

À partir d'un même document, on peut recourir à une démarche d'entraînement ou à une démarche d'évaluation. Il importe de bien distinguer ces deux types de démarches qui ne peuvent, pour des raisons évidentes, être utilisées successivement pour un seul et même document.

Travail à partir d'un document audio

L'enregistrement¹ dont le script est reproduit ci-dessous a été réalisé dans le contexte d'une école britannique et à partir d'une seule consigne : *last weekend*. Les propos tenus sont parfaitement

authentiques et l'enregistrement n'a pas été modifié. Il constitue par ailleurs un bon exemple d'interaction orale dont il possède toutes les caractéristiques : hésitations, pauses, reprises, enchaînements syntaxiques incomplets... Noyaux toniques et schémas intonatifs, sans compter les interventions non verbales (rires), constituent par ailleurs autant d'appuis pour la reconstruction du sens. Il manque, comme dans tout enregistrement audio, la dimension visuelle des échanges, en particulier le *body language* qui est lui aussi porteur d'éléments de sens et constitue une aide appréciable dans la vie réelle. Il est alors souhaitable de proposer au moins aux élèves une photo des trois protagonistes, dans un contexte d'établissement scolaire par exemple, afin de rendre plus clairs les différents paramètres de la situation d'énonciation.

Last weekend

LIZZIE — So, what did you do at the weekend, Neil?
NEIL — Er... I was out ... playing with my friends for Saturday...
LIZZIE — Doing what?
NEIL — Football. Mainly. 'cause I like football.
LIZZIE — Are you any good at it?
NEIL — No... (*The 2 girls laugh.*)
RACHEL — At least he's honest.
NEIL — What did you do at the weekend, Lizzie?
LIZZIE — Er... Saturday ...er... lazed about... you know, the usual girlie Saturday.
RACHEL — Yer...
LIZZIE — And Sunday... er... out with the Germans... had a party afterwards.
NEIL — What kind of party?
LIZZIE — A swimming party... exhausting after the gym... but you know...
NEIL — Sure. (*Pause.*) I'm sure you ate a lot. What did you eat?
LIZZIE — You know, mainly party food. Er... little cocktail sausages (*voice goes up*) and (*voice goes up*) chocolate. Chocolate is the best...
RACHEL — (*She and Lizzie speak at the same time.*) Yer...
LIZZIE — ...food.
RACHEL — ...possible. (the) best food you can eat.
NEIL — Yer. (*Pause.*) So, what did you do at the weekend, Rachel?

1. Le document audio dont il est question dans ce chapitre est téléchargeable sur l'espace « Langues en pratique » du site Internet du SCÉRÉN (www.cndp.fr/seconaire/languespratique/anglais/accueil.htm).

RACHEL — I have a job. I work in a shop.
 NEIL — A job!!! (*Astonished and horrified at the same time.*)
 (*The girls giggle.*)
 RACHEL — (*Amused.*) I do have a job, Neil.
 (*More giggling.*)
 LIZZIE — But you can't get up in the morning! (*Surprised.*)
 RACHEL — No, and I don't. I get up at twelve. Er... my shift starts at one thirty. And I finish at five (*voice goes up on five*) thirty.
 So it's... OK. I don't have to get up.

Démarche d'entraînement

S'inscrire dans une démarche d'entraînement implique de ne pas seulement viser l'acquisition par l'élève de savoirs ponctuels, ni une compréhension du support étudié en tant que fin unique. Ce serait rendre difficile toute opération de transfert. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit. Tout entraînement a pour but de rendre les élèves conscients de stratégies d'apprentissage qui leur permettront de parvenir à la réalisation d'une tâche et à la construction d'un savoir, les deux étant pratiquement indissociables. Dans la mesure où le professeur fait prendre conscience à ses élèves de certaines démarches intellectuelles et les entraîne à mettre celles-ci en œuvre, leur transfert à d'autres situations est facilité et l'autonomie des élèves s'accroît.

Les différentes activités à proposer aux élèves constituent autant d'étapes dans la mise en œuvre d'un projet. Le choix et la nature de ces activités sont déterminés par l'analyse du problème qui va être soumis au groupe : l'enseignant doit définir des points d'appui (cadre de référence personnel des élèves : connaissances, âge, habitudes, etc.) et les difficultés prévisibles. Les activités retenues doivent permettre aux élèves de progresser dans leur reconstruction du sens, mais elles doivent aussi les rendre conscients de l'utilité de certaines stratégies. Il ne s'agit pas pour autant de nommer explicitement ces stratégies, mais d'inciter l'élève à y recourir par le biais de certaines demandes et consignes. Un seul exemple ne suffit que très rarement, c'est donc par le biais de l'expérience que l'acquisition de stratégies efficaces s'opérera. Les élèves pourront alors généraliser et passer du particulier à l'universel.

Le climat affectif dans lequel les activités sont mises en œuvre est également important et peut jouer un rôle, positif ou négatif. Il faut encourager, dans un premier temps, une recherche libre, en recevant les interventions des élèves comme elles viennent, sans réactions péremptoires, sous peine de susciter des réactions de méfiance de la part des élèves, qui risquent alors de se perdre, de ne plus être capables d'émettre puis de valider des hypothèses, craignant avant tout d'être pénalisés et cherchant alors, sans réflexion, la « bonne réponse » (car se sentant en situation d'évaluation). Entraîner les élèves implique de leur donner le droit à

des idées divergentes tout comme à l'erreur. Le professeur trouvera dans un cas comme dans l'autre une précieuse source d'informations quant au cheminement suivi par tel ou tel élève et les élèves y trouveront le moyen de situer précisément l'origine d'un problème. L'enseignant est donc un médiateur qui aide les élèves à prendre conscience d'un processus. Le fait de noter au tableau des propositions afin qu'elles soient visibles par tous facilite également l'effort de mémorisation et permet aux élèves des possibilités de retour en arrière afin de vérifier plus facilement certaines idées, voire d'en concevoir d'autres, tout en s'appropriant peu à peu des moyens d'expression.

Le dialogue dont la découverte est proposée ici peut s'inscrire dans un projet de séquence visant la mise en place d'un appariement ou d'une correspondance avec un établissement scolaire britannique, par exemple. Des activités visant un entraînement dans les domaines de la compréhension et de l'expression écrites pourront être ensuite proposées à partir d'autres documents authentiques (articles de magazine, par exemple) sur le même thème du mode de vie des jeunes Britanniques.

Les propositions ci-dessous ne constituent que des pistes et non un projet détaillé. Chaque type d'activité prend appui sur des éléments repérés par l'élève et auxquels il peut donner du sens, qu'il s'agisse d'éléments linguistiques, sociolinguistiques ou pragmatiques. Ce point de départ va permettre le recours à l'inférence et à l'émission d'hypothèses qui seront confirmées, infirmées ou bien simplement nuancées et précisées lors de différentes écoutes.

Premières hypothèses de sens

Après l'écoute de la première phrase, on visera l'obtention de ce type de reformulation : *They are talking about last weekend.* On demandera donc aux élèves de faire des hypothèses précises : *Maybe Neil went to the cinema, visited his grandparents, played...*

Le factuel

On peut ensuite procéder par couches de sens successives, en allant du factuel de premier niveau jusqu'à l'implicite. La tâche donnée pour la première

écoute en continu sera d'infirmier ou de valider les hypothèses précédentes. Plus on avancera dans la compréhension détaillée, plus les segments entendus devront être courts.

Informations factuelles de premier niveau

Neil played football. Lizzie stayed at home on Saturday. She went out with some Germans and to a party on Sunday. Rachel worked.

Informations factuelles de deuxième niveau

Neil played football with friends. He likes/he is crazy about football... He is sporty... But he is not good at football.

Lizzie lazed about → She stayed in bed. She had a lie in. She read magazines. She watched TV...

The party → It was after the gym → She did some sport before the party. Maybe she.... So she was tired. The party was a swimming party. It was in a swimming-pool. She swam. Maybe she is good at swimming/a good swimmer. But she was exhausted. She did too much sport in one day.

She was probably hungry. She ate little cocktail sausages and chocolate.

On peut faire travailler sur *party food* en faisant d'autres hypothèses probables sur la nourriture proposée : *Lizzie loves chocolate/chocolate is her favourite food. She thinks it's the best food. Rachel agrees with her. She loves chocolate too...*

Rachel worked in a shop at the weekend. She has a job. She starts at 1:30 and she finishes at 5:00. So she gets up at 12:00.

L'implicite

– Neil : *The girls laugh because Neil is bad at football. But he is honest. He doesn't say he is good. He doesn't mind. He has a good sense of humour.*

– Lizzie : on peut s'interroger sur les Allemands. Qui sont-ils ? En partant à nouveau de l'information donnée en introduction, on peut faire trouver qu'il s'agit sans doute de correspondants en visite dans l'établissement. On peut demander où leurs correspondants anglais sont allés avec eux. Qu'ont-ils pu visiter dans la région ? La *party* pourrait être leur soirée d'adieu avant leur retour vers l'Allemagne...

– Rachel : on peut d'abord travailler sur sa personnalité *She likes to stay in bed/to have a lie in/to laze about...* et la comparer à Lizzie et à ses "*girlie Saturdays*". On peut travailler ensuite sur la surprise de Neil quand il s'écrie "*A job!*". En fait, il est surtout horrifié, il n'a pas lui-même envie de travailler, mais, comme tout jeune Anglais, il sait qu'il est courant d'avoir un petit travail en Angleterre. On peut faire trouver d'autres exemples de petits emplois possibles et faire effectuer une comparaison avec la situation en France. On relie ainsi le sujet de la conversation à la situation des élèves (les jeunes

Britanniques dont la conversation a été enregistrée sont sensiblement du même âge qu'eux).

Démarche d'évaluation de la compréhension de l'oral

La situation d'évaluation se différencie de la situation d'entraînement par l'absence totale de guidage de la part du professeur (en dehors des consignes données, bien entendu) qui devra donc se demander ce qu'un élève est capable de comprendre seul au palier 1 (se reporter pour cela aux contenus du programme pour le palier 1 : compréhension de l'oral). Il convient, par ailleurs, de garder en mémoire les critères généraux affichés pour l'obtention du niveau A2 dans l'échelle des compétences, en ce qui concerne la compréhension de l'oral en situation d'interaction entre locuteurs natifs :

« A2 – Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement. »

Le professeur veillera à pratiquer une évaluation de type positif, c'est-à-dire à considérer comme valide la compréhension de l'élève si ce dernier a montré qu'il a compris l'essentiel du message. Il ne s'agit pas d'exiger une compréhension exhaustive lorsque l'on propose une évaluation au moyen d'un document authentique (ici, évaluation de la compréhension de l'oral). En revanche, le professeur peut exiger que l'élève ait compris une information qu'il considère comme majeure (et accessible en raison du travail antérieurement effectué) pour lui donner la moyenne (ici, par exemple, *play football*).

L'évaluation proposée ici est à adapter en fonction du niveau de la classe et de la période de l'année, en gardant à l'esprit l'objectif de toute évaluation : mesurer ce que les élèves savent faire à un moment donné. Il est à noter que le repérage de certaines informations factuelles peut s'avérer plus difficile que celui des informations implicites, pour lesquelles l'élève pourra s'appuyer sur les indices paratextuels (intonation ou rires, par exemple). Certaines informations, non essentielles, mais révélant une compréhension fine, donnent lieu à l'attribution d'un bonus. De même, on peut choisir, comme ici, de demander des réponses sous la forme de prélèvements d'items lexicaux significatifs, tout comme on pourrait, à la limite, dans quelques cas, demander des réponses en français, ce qui n'est pas forcément plus facile pour les élèves qui peuvent aussi perdre un peu de temps en passant d'une langue à une autre. Le recours au français pour rendre compte de la compréhension d'un support en langue étrangère ne doit en tout cas pas être systématique, même s'il peut ponctuellement rendre des services.

<i>Listen to Neil, Lizzie and Rachel.</i>		
1	age group	teenagers
2	conversation topic	weekend
3	Neil's activity	football
4	day	Saturday
5	with...	friends
6	he is.....	<input type="checkbox"/> good <input type="checkbox"/> bad <input type="checkbox"/> very good
7	Lizzie's activity	(swimming) party
8	Rachel's activity	worked in a shop
9	Neil's reaction	surprised (he doesn't understand why she has a job / he thinks it's crazy...)

Barème suggéré : 50 % de réussite représentent ce qu'un élève doit avoir compris pour qu'on puisse considérer qu'il a saisi la globalité du message.

En-dessous de ce seuil de compréhension, le professeur fixera la note en fonction des informations isolées que l'élève aura repérées.

Au-dessus de ce seuil, les notes seront ajustées en fonction de la finesse de la compréhension.

Dans tous les cas, il ne sera pas tenu compte de la qualité de l'anglais, qui relève de l'évaluation de l'expression écrite.

On prévoira un bonus pour *swimming* (7) : 1/20 et *he doesn't understand why she has a job ou he thinks it's crazy* (9) : 1/20.

Réponses correctes	Pourcentage de réussite	Note sur 20
1 + 2 + 3 + 7 + 8	50 %	10
1 + 2 + 3 + 4 + 7 + 8	60 %	12
1 + 2 + 3 + 5 + 7 + 8	60 %	12
1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8	60 %	12
1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 7 + 8	75 %	15
1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8	90 %	18
1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9	100 %	20

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

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

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

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

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

Les compétences communicatives langagières 1

La compétence linguistique

Elle est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser³ ».

La compétence linguistique ²		
	A1	A2
Étendue linguistique générale (p. 87)	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.	<ul style="list-style-type: none"> – Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. – Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. – Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret: détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'information. – Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
Étendue du vocabulaire (p. 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	<ul style="list-style-type: none"> – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. – Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
Maîtrise du vocabulaire (p. 89)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
Correction grammaticale (p. 90)	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord; cependant, le sens général reste clair.

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

2. Voir CECRL, *ibid.*, chapitre 5, p. 86-93.

3. *Ibid.*, p. 87.

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

La compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale⁵. »

La compétence sociolinguistique ⁴	
A1	A2
<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>	<p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et s'exprimer simplement sur une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p>

4. *Ibid.*, p. 95.

5. *Ibid.*, p. 93.

La compétence pragmatique

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

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

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

c. segmentés selon des schémas interactionnels 6. [...] »

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

6. *Ibid.*, p. 96.

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

Glossaire

Activités langagières

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

Approche actionnelle

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

Cadre européen commun de référence pour les langues

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

Compétences générales

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

Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer)

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

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

- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;

- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Niveaux communs de référence

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

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

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

Stratégies

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

Tâches

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

Bibliographie

La liste donnée ci-dessous, loin d'être exhaustive, propose des pistes de lecture pour des élèves de palier 1. Cette liste a été établie en fonction de plusieurs critères : l'authenticité de la langue, l'accessibilité du contenu, le nombre de pages (toujours inférieur à 100 et souvent proche de 50) et l'intérêt culturel. Les problématiques de ces ouvrages sont toutes en relation avec les domaines culturels et lexicaux indiqués dans les nouveaux programmes d'anglais du collège³³.

Fiction

Dès le début de palier 1

- Baylis Jean, Finne Anne, *Stranger Danger?*, Hamilton Children's, 1989.
- Carpenter Humphrey, *Mr Majeika and the Haunted Hotel*, Puffin Books, 1988.
- Carpenter Humphrey, *Mr Majeika and the School Trip*, Puffin Books, 1999.
- Carpenter Humphrey, *Mr Majeika on the Internet*, Puffin Books, 2001.
- Carpenter Humphrey, *Mr Majeika and the School Inspector*, Penguin, 1993.
- Dahl Roald, *Fantastic Mister Fox and other animal stories*, ill. Blake Quentin, Puffin Books, 2000.
- Dahl Roald, *The Giraffe and the Pelly and Me*, ill. Blake Quentin, Puffin Books, 2001.
- Dahl Roald, *The Magic Finger*, ill. Blake Quentin, Puffin Books, 1995. (Voir infra p. 15-26).
- Duffy Caroll Ann, *Doris the Giant*, Puffin Books, 2004.
- Hughes Shirley, *It's too frightening for me!*, Viking, 1993.
- Korky Paul, *No Breathing in Class*, ill. Rosen Michael, Puffin Books, 2002.
- Wilson Jacqueline, *Video Rose*, Blackie Children's, 1992.
- Wilson Jacqueline, *Mark Spark in the Dark*, Hamish Hamilton, 1993.

Fin de palier – classes européennes

- Ahlberg Allan, *My Brother's Ghost*, Puffin Books, 2001.
- Ahlberg Allan, *The Better Brown Stories*, Viking, 1995.
- Ahlberg Allan, *The Improbable Cat*, Puffin Books, 2002.

Bandes dessinées

- Williams Marcia, *Mr William Shakespeare's Plays*, Walter Books, 1998.
- Williams Marcia, *Bravo Mr William Shakespeare!*, Walter Books, 2000.
- Williams Marcia, *Charles Dickens and Friends*, Walter Books, 2002.

Poésie

- Agard John, *Laughter is an Egg*, Puffin Books, 1991.
- Ahlberg Allan, *Friendly Matches*, Viking, 2001.
- Ahlberg Allan, *Please, Mrs Butler*, Puffin Books, 2003.
- Crebbin June, *The Puffin Book of Fantastic First Poems*, Puffin Books, 1999.
- Mac Rae Lindsay, *How to avoid kissing your parents in public*, Puffin Books, 2000.
- Mac Rae Lindsay, *How to make a snail fall in love with you*, Puffin Books, 2003.

Théâtre

- Dahl Roald, *The Twits: plays for children*, ill. Blake Quentin, Cape Children's, 2003.

Civilisation

- Brassey Richard, *David Beckham*, Orion Children's, 2003, coll. «Brilliant Brits».
- Brassey Richard, *Elizabeth I*, Orion Children's, 2005, coll. «Brilliant Brits».
- Brassey Richard, *Henry VIII*, Orion Children's, 2003, coll. «Brilliant Brits».
- Brassey Richard, *The Beatles*, Orion Children's, 2003, coll. «Brilliant Brits». (Voir infra p. 32-40.)
- Brassey Richard, *Shakespeare*, Orion Children's, 2003, coll. «Brilliant Brits».
- Honey Alison, *Investigating the Tudors*, The National Trust, 1993, coll. «Investigating...»
- Honey Alison, *Investigating the Victorians*, The National Trust, 1993, coll. «Investigating...»
- Foreman Michael, *War Boy: a country childhood*, Puffin, 1991.

33. Consultables dans le BO (hors série n° 6, 25 août 2005) ou sur le site Eduscol, à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/D0067/anglaiscoll_palier1.pdf