BRIGITTE **ARNAUD**
ALAIN **JAMBIN**

50 activités en **anglais** *au Cycle 2*







scéren [CNDP-CRDP]

CD Audio

Site compagnon @

BRIGITTE **ARNAUD**
ALAIN **JAMBIN**

50 activités en **anglais** *au cycle 2*

Les auteurs

Brigitte Arnaud est professeure d'anglais au Lycée Jules Michelet à Montauban. Elle a enseigné plusieurs années l'anglais à l'école primaire avant de faire partie du groupe de formateurs de l'académie de Toulouse.

Alain Jambin est agrégé d'anglais. IA-IPR d'anglais dans les académies de Poitiers (1991-1994) et de Toulouse (1994-2009). Coordinateur académique pour les langues de 1998 à 2002 dans l'académie de Toulouse. Concepteur associé à l'élaboration des tests d'évaluation de compétences en langues étrangères des élèves de CM2 entre 2005 et 2009 (académie de Toulouse). Responsable du jury de l'épreuve d'anglais du concours de recrutement des professeurs d'école (académie de Toulouse) de 1997 à 2009. Co-responsable d'un projet de recherche sur les complémentarités d'apprentissage entre langues étrangères différentes et langue de scolarisation (2007-2010).

Remerciements des auteurs

– *Mme et Mr Grimshaw pour leur engagement sans cesse renouvelé.*

– *Le collège international de Colomiers (Haute-Garonne) et ses élèves, pour leur précieuse participation.*

ISSN : 1298 - 1745
ISBN : 978-2-86565-456-7

Directeur de la publication : Marc LABORDE
Directeur de collection : Michel AZEMA, DASEN
Directeur des éditions : Frank GROSSHANS
Responsable éditorial, suivi éditorial : Catherine JUSTON-COUMAT
Enregistrements et réalisation du CD audio : Pascal GAUDRY
Réalisation du site compagnon : Jean-Louis GAY
Propriété intellectuelle : Jean-François SPELLE

Maquette : Image & Communication
PAO : Synellipse - Eric JOLY - Toulouse
Charte graphique site compagnon : Synellipse - Eric JOLY - Toulouse

Duplication CD audio : SNA

Photos de couverture et sur le cédérom :
Big Ben, London UK © sborisov - Fotolia.com
Enfants © mykola velychko - Fotolia.com
Maison © wajan - Fotolia.com
Motif Royaume Uni © gubh83 - Fotolia.com
Cédérom © Anton Prado - Fotolia.com

© CRDP Midi-Pyrénées, décembre 2012.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.
« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L122-5, d'une part que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinée à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans le but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite" »
Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon, sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

messages IMPRIMERIE · 05 61 41 24 14
afaq ISO 9001 Qualité AFNOR CERTIFICATION
afaq ISO 14001 Environnement AFNOR CERTIFICATION
IMPRIM'VERT®
CERTIFICATS EQUILIBRE

Sommaire

Avant-propos : mot des auteurs 6

Tableau synoptique des activités 10

Introduction : quelle progression ? 15

Enseigner la prononciation de l'anglais oral 19

ACTIVITÉS

I - Je me présente, je m'appelle…

1. Je me présente, je m'appelle (1) : je produis ma propre carte d'identité 28
2. Je me présente, je m'appelle (2) : je fais semblant d'être anglais 34
3. Je me présente, je m'appelle (3) : je connais les âges 41
4. Je me présente, je m'appelle (4) : je sais demander et donner un âge 45
5. Je me présente, je m'appelle (5) : je travaille sur les nationalités 48
6. Je me présente, je m'appelle (6) : je réponds à des questions sur mon identité 54
7. Je me présente, je m'appelle (7) : je sais donner mon numéro de téléphone 58

II - Je décris ma famille

8. Je décris ma famille (1) : je désigne les membres de ma famille 66
9. Je décris ma famille (2) : je crée ma comptine familiale 70
10. Je décris ma famille (3) : je décris mes animaux familiers 74
11. Je décris ma famille (4) : je comprends ce qui est dit sur ma famille et mes animaux 77
12. Je décris ma famille (5) : évaluation finale par mise en œuvre du scénario 82

III - Je me décris

13. Je me décris (1) : je sais dire qui je suis et préciser mon âge 88
14. Je me décris (2) : je sais identifier le genre, le nom et l'âge d'un ami 91
15. Je me décris (3) : je sais décrire des personnes 95
16. Je me décris (4) : je sais comprendre l'aspect et l'âge d'une personne 99
17. Je me décris (5) : je sais décrire mon visage 103

18. Je me décris (6) : je sais reconnaître et décrire un camarade 108

IV - Je décris ma maison

19. Je décris ma maison (1) : je dis dans quel type de logement je demeure 114
20. Je décris ma maison (2) : je fais visiter ma maison 117
21. Je décris ma maison (3) : j'énumère les lieux de ma maison 120
22. Je décris ma maison (4) : je nomme les meubles de ma chambre 125
23. Je décris ma maison (5) : je décris une chambre 130
24. Je décris ma maison (6 : je comprends la description d'une maison 134
25. Je décris ma maison (7) : évaluation finale 137

V - Donner des ordres et demander une permission

26. Donner des ordres (1) : je comprends des verbes d'action 144
27. Donner des ordres (2) : je donne des ordres à l'aide de verbes simples 146
28. Donner des ordres (3) : je donne des ordres et je sais interdire 151
29. Demander une permission : j'apprends à demander une permission 158

VI - Salutations, excuses et formules de politesse

30. Salutations (1) : je sais saluer en fonction du moment de la journée 162
31. Salutations (2) : je demande à quelqu'un comment il / elle va 165
32. Salutations (3) : j'apprends à m'excuser dans des situations simples 168
33. Merry Christmas ! : je comprends et dis « Merry Christmas » 172
34. Happy birthday ! : je suis capable de dire « Happy birthday » dans les bonnes circonstances 176
35. Formules de félicitations : je comprends et je suis capable de redire des formules de félicitations 179

VII - Exprimer son ressenti, un souhait, un accord, un désaccord

36. Je sais dire que j'ai faim et soif 182
37. Je sais dire ce que j'aime ou n'aime pas 187
38. Je sais questionner sur les goûts et répondre 192
39. Je sais exprimer un souhait, une demande 196

VIII - Ce que je sais faire et ne sais pas faire, langues parlées et fuseaux horaires selon les pays

40. Je sais dire dans quelle langue je parle 202
41. Loisirs et actions : je sais dire ce que je suis capable de faire 205
42. Dire l'heure (1) : je sais dire l'heure et poser la question 209
43. Dire l'heure (2) : j'apprends les fuseaux horaires en fonction des pays 213

IX - Se renseigner sur l'emplacement d'objets et de personnes

44. Où se trouve-t-il ? (1) : j'apprends à dire où un objet ou d'une personne se trouve 218

45. Où se trouve-t-il ? (2) : je me renseigne sur l'emplacement d'un objet ou une personne 221
46. Ce que je possède : j'apprends à dire et à demander ce que l'on possède 227

X - Je décris une personne ou un animal

47. Décrire une personne ou un animal (1) : j'apprends à caractériser une personne ou un animal à l'aide de couleurs de base 232
48. Décrire une personne ou un animal (2) : j'apprends à caractériser une personne ou un animal avec des adjectifs simples 236

XI - Je comprends une histoire

49. Are you sleeping ? : je suis capable de percevoir le sens d'une courte histoire 242
50. Incy Wincy spider : je suis capable de mémoriser une histoire 245

ANNEXES

1 - Niveau A1 du CECRL - Yves Chevillard 252
2 - Liste d'actes de parole : CECRL + programmes 255
3 - Esquisse de programmation 256
Bibliographie, sitographie 260

Crédits photos 262
Pages de collection 266

Avant-propos

Le présent ouvrage se donne pour objectif premier d'aider les enseignants à mettre en place des enseignements de langue dès le cours préparatoire en raison de la récente extension des apprentissages de langues vivantes au cycle 2.

Un contexte spécifique

Si la démarche s'apparente nécessairement à celle qui a été conçue dans le précédent ouvrage *50 Activités pour enseigner l'anglais à l'école* (plus spécifiquement dédié au cycle 3), elle présente néanmoins quelques différences en raison des caractéristiques du contexte d'apprentissage. En effet, ces spécificités tiennent à la fois à la nature du public visé par ces apprentissages comme au cadre institutionnel et aux références didactiques sous-jacentes à la mise en place de ces enseignements.

Le public visé, celui des enfants de cycle 2 (CP, CE1) présente la caractéristique de commencer l'apprentissage du code écrit en langue de scolarisation, ce qui signifie tout à la fois qu'il est encore peu expert en matière de recours à l'écrit et, a fortiori, en matière de détour réflexif sur ce qui caractérise le fonctionnement d'un code appréhendé jusque-là sous forme d'une simple expérience orale fortement contextualisée. C'est ce que pointe implicitement la remarque extraite de la Présentation des programmes et horaires de l'école élémentaire (cf. site du M.E.N.) : «Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit. Il privilégie la compréhension et l'expression orale».

Le cadre institutionnel a, par ailleurs, fortement évolué depuis ces dernières années en raison de la mise en place des programmes de langues étrangères pour l'école élémentaire (BO. Hors-série n°8 du 30 août 2007 et n°3 du 19 juin 2008) plus encore par celle du Socle commun de connaissances et de compétences. Rappelons, de ce point de vue, que le second des sept piliers est constitué par «la pratique d'une langue vivante étrangère qui doit rendre l'élève capable (a) de comprendre un bref propos oral ainsi qu'un texte écrit court et simple et (b) de se faire comprendre à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes» (cf. site du M.E.N.). De ce point de vue, le processus d'acquisition des compétences attendues en langue française (premier pilier) recoupe en réalité largement, dans le caractère réflexif qu'il présuppose, celui de l'acquisition des compétences attendues, au titre de la langue étrangère. Plus largement, la description des connaissances, capacités et des attitudes sous-jacentes à la construction des compétences propres à chacun de ces deux piliers invite à des fructueux rapprochements. Le Socle commun est en outre, pour ce

qui concerne sa partie linguistique, très largement articulé aux divers descriptifs de compétences tels qu'ils figurent de façon graduée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). C'est dire encore que, depuis quelques années, les attentes en termes de «performance» (ou acte langagier) sont fortement corrélées avec les niveaux du CECRL. De ce point de vue, on peut donc considérer les apprentissages de cycle 2 comme préparatoires à la maîtrise du niveau A1 attendu à la fin du cycle 3 de l'école élémentaire.

Les principes sous-jacents :

Des scénarios

Le présent ouvrage tient compte des apports du Cadre européen commun de référence pour les langues en faisant sienne la notion de projet fédérateur telle que le présuppose la démarche actionnelle qui lui est propre. En effet, l'idée centrale est qu'un apprentissage (langagier dans le cas présent) tire sa justification de ce qu'il permet de mener à bien un projet pragmatique (parvenir à faire quelque chose, à agir sur quelqu'un dans le but de…). C'est pour cette raison que vous y découvrirez des modules conçus comme une combinaison de tâches graduées et complémentaires aboutissant à la réalisation d'un scénario dans lequel l'élève sera acteur. Bien entendu, la prise en compte de cette dimension sera très progressive en ce que l'ouvrage s'adressera à de véritables débutants disposant d'un bagage linguistique inexistant au départ et limité par la suite.

Écrit et oral

Le décalage dans les apprentissages de la langue de scolarisation entre la maîtrise du code oral et celle du code écrit impose un recours quasi exclusif à l'écoute et à l'expression orale imitative pour ce qui concerne la langue étrangère, au CP en particulier. Il ne sera donc en aucun cas nécessaire de rédiger à ce stade. Toutefois la démarche gagnera à s'appuyer très progressivement sur la présence d'éléments écrits simples (noms, lieux, objets familiers…) de manière à faciliter la mémorisation de certains items lexicaux mais aussi pour jeter de premiers ponts entre encodage écrit et encodage oral. Car aussi paradoxal que cela puisse sembler, la capacité à comprendre un message en langue étrangère par repérage premier des mots à valeur sémantique est tributaire de la mise en relation à l'écoute des liens qui unissent phonie et graphie permettant ainsi à l'auditeur de transcrire mentalement ce qu'il pense avoir entendu. De plus, l'expérience montre aussi que la compréhension d'un message oral est largement tributaire de la capacité à segmenter la chaîne orale, ce qui pose la nécessité de percevoir le mot comme distinct alors même que l'anglais oral tend à affaiblir certains constituants.

La place de la phonologie

L'ouvrage accorde une place systématique à l'amélioration des capacités phonologiques des enfants (tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression) sachant que la mise en place d'un enseignement précoce tire une des ses justifications majeures de la nécessité pour les francophones

d'améliorer sensiblement leur prononciation (d'où l'importance attachée aux phénomènes de rythme, d'intonation et de réalisation des sons propres à l'anglais.) C'est tout l'intérêt du CD audio joint à l'ouvrage papier.

Contextualisation au moyen des sources et aides à l'enseignant

L'aspect visuel (illustrations, photographies, icônes) y est prépondérant tant pour ce qui concerne la clarification des consignes que pour la mise en situation. En effet, une situation langagière ne prend sens que si elle est fortement contextualisée. Nombreuses et variées sont également les sources sonores. De ce point de vue, la multiplicité de ces sources et leur facilité d'accès (CD et site compagnon) économiseront un précieux temps de recherche aux utilisateurs.

Jeu et apprentissage

Un dosage équilibré est recherché entre tâches d'apprentissage liées à observation, répétition, réflexion, utilisation et assimilation et activités d'essence plus ludique : jeux divers, chansons et comptines de manière à concilier les rigueurs (relatives) d'un apprentissage méthodique avec le relâchement inhérent au jeu.

La relation à la maîtrise de la langue

Une dernière dimension non négligeable caractérisera également cet ouvrage. Elle concerne la maîtrise de la langue et la mise en relation de deux piliers du Socle commun : celui relevant de la maîtrise de la langue de scolarisation et celui relevant de la maîtrise d'une langue étrangère. Une série de travaux récents relatifs au plurilinguisme ont montré l'intérêt d'une approche comparative entre langues comme moyen d'aiguiser la conscience métalinguistique de l'enfant par rapport à sa propre langue dans le domaine de la grammaire (chaîne d'accords, valeur des temps, détermination…) ou dans celui de la syntaxe ou encore, plus largement, dans sa représentation du monde. Ces mêmes travaux ont également mis en évidence l'existence avérée de ce type de compétence chez de jeunes enfants, pourvu qu'ils y aient été entraînés. Plusieurs tâches d'observation sur le fonctionnement comparatif des langues ont donc été intégrées. Cette dimension n'apparaîtra que de façon ponctuelle et progressive compte tenu, une fois encore, de l'âge des élèves concernés comme des limitations de leur bagage langagier.

Des aides à l'évaluation

L'ouvrage accorde, par ailleurs, une part importante aux évaluations ponctuelles : répertoire de tâches simples et de paramètres comme de critères d'évaluation. Ces évaluations intermédiaires revêtent souvent l'aspect d'auto-évaluations simples fondées sur la notion de réussite.

Seront quasi systématiques au terme de chaque scénario les évaluations globales sur des situations langagières plus complexes de façon à situer l'élève dans son cheminement vers le niveau A1 du CECRL et de manière aussi à aider l'enseignant à discerner le niveau de l'élève au regard des connaissances et capacités linguistiques spécifiques sur lesquelles se fonde la réussite de l'acte de parole en cause.

L'organisation générale de l'ouvrage

Il comporte des outils de référence

- une introduction
- un rappel des attentes en termes de programmes et de niveaux
- un tableau synoptique de recensement des contenus

Il comporte une série de dossiers d'aide méthodologique à la mise en œuvre

- un dossier relatif à l'organisation des leçons
- un dossier relatif à l'utilisation du manuel pour aide à l'élaboration d'une progression
- un dossier relatif à l'aide à l'enseignement de la prononciation anglaise

Il comporte une série de onze scénarios de longueur variable en fonction du niveau de complexité de la situation langagière visée. Chacun de ces scénarios est subdivisé en activités dont le nombre total est de cinquante selon le principe propre à la collection. La durée de ces activités varie le plus souvent entre une et trois séances. Chacune d'entre elle est constituée des trois composantes :

- un rappel général des objectifs et des conditions de mise en œuvre (première page)
- une à trois pages décrivant le déroulement de l'activité
- un ensemble de ressources diverses (visuelles, tableaux, croquis, fiches réponses, etc.) téléchargeables à partir du site compagnon et d'enregistrements sonores réalisés par des natifs et regroupés sur le CD audio joint à l'ouvrage. La fonction et le mode d'utilisation et de reproduction de ces ressources est variable. Certaines d'entre elles (tableaux-réponses, fiches d'évaluation, tableaux iconiques servant de support à l'expression individuelle) ont vocation à être dupliquées pour être remises individuellement aux élèves. D'autres au contraire (clichés photographiques destinés à offrir un contexte visuel, enregistrements sonores, etc.) renvoient à une utilisation collective et à des modes de diffusion par rétroprojection.

  Le choix de ces ressources a toujours été tributaire de la recherche de la connivence avec le jeune élève. De ce point de vue, la multiplicité et la variété de ces ressources (imprimables ou diffusables) permettra à l'enseignant de revenir le cas échéant sur certains points sachant que l'apprentissage doit en principe recouvrir deux années.

Les auteurs

Tableau synoptique des activités

Activité	Situation	Grammaire et lexique	Lexique et tournures	Phonologie	Eléments culturels
Scénario I - Je me présente, je m'appelle…					
1	Je produis ma propre carte d'identité	- «Who is this ?» - «This is»	- Numération de 1 à 12 - «Name / surname»	- Association graphie phonie - Accentuation dans les noms de deux syllabes	- Noms de famille anglais - Carte d'identité («ID cards»)
2	Je fais semblant d'être anglais	- «What's your name ?» - «My name's…» - «To be» + âge - Déterminant	- «First name»	- Accentuation des polysyllabiques - Intonation montante et descendante	- Prénoms anglais - Carte d'identité («ID cards»)
3	Je connais les âges	- «How many» - «How old are you? » - Marque du pluriel - «Be» à valeur sémantique (non auxiliaire) - Marque du pluriel en «s»	- Numération - «Boy», «girl»	- Intonations dans les questions et les réponses, - Aspiration de «h» dans «how», - Contraction de «is» en «s» ; /z/ - Diphtongaison et longueurs des voyelles	- Comptine *Ten little Indians*
4	Je sais demander et donner un âge	- «How old are you ? » - «To be», - « What's your name ?	- Âge et numération	- Intonations descendantes	- Chanson *How old are you ?*
5	Je travaille sur les nationalités	- «Are you from ?» - «Yes I am / No I'm not». - «Where are you from ?» - «What nationality are you ?» - Marque du pluriel	- Noms de pays : Canada, South Africa, USA, Ireland, England, Australia - Noms de nationalité : Canadian, etc.	- Accent de mot	- Géographie du monde anglophone : pays, villes
6	Je réponds à des questions sur mon identité	- «What nationality are you ?» - «Be + (nom, âge + nationalité, lieu d résidence)	- Noms de nationalité : Canadian, etc.	- Accent de mot dans «nationality»	- Géographie des pays anglophones : villes, nationalités
7	Je sais donner mon numéro de téléphone	- «What's your phone number ? » - «My number is .. » - «Mary's phone number» (génitif en 's»)	- Numération - «Phone number»	- Opposition sons brefs/ sons tendus dans la numération - Intonation descendante	- Indicatifs téléphoniques - Géographie : drapeaux
Scénario II - Je décris ma famille					
8	Je désigne les membres de ma famille	- «Who's this ? » - «Have you got…?» - «Here you are! »	- Lexique de la famille : «mother», «father», «brother», «sister»	- Aspiration du «h» de «who» [hu] et «have» - Chute de l'intonation dans une question ouverte - Placement de l'accent dans «father», «mother», sister» et «brother», - phonème /ʌ/ dans «mother» et «brother»	- «Happy Families» (game)
9	Je crée ma comptine familiale	- «I've got» - Déterminant «a» - «His, her» (his name's Paul) - «What's her/his name ?» - Possessifs «her» et «his»	- Parenté - Puppy	- Rythme (accentuation et affaiblissement) - Intonation de la phrase - Son /ʌ/	
10	Je décris mes animaux familiers	- «What's this ?» - «Wat's number 2 ?» - «I 've got» / «I haven't got»	- Animaux domestiques : «cat, dog, rabbit, hamster, snake, budgie, mouse, pig, goldfish, horse» - Couleurs	- Intonations - Rythme de la phrase	- Notion de «pet»

Activité	Situation	Grammaire et lexique	Lexique et tournures	Phonologie	Eléments culturels
11	Je comprends ce qui est dit sur ma famille et mes animaux	- «What pets have you got ? » - «He has got = he's got»		- Intonation - Accentuation et rythme - /h/	- Autoportrait irlandais enregistrement authentique
12	Évaluation finale par mise en œuvre du scénario	- «Be» - «Have got» - «How many…» - «What pets… ?»	- Numération de 1 à 20	- Intonation descendante dans les assertions et les questions fermées	
Scénario III - Je me décris					
13	Je sais dire qui je suis et préciser mon âge	- «Are you… ?» - «How old are you ?»; - Postpositions : «up» et «down»	- Âge : «young, old», - Verbes de mouvement	- Diphtongaison /ɔɪ/ et /aɪ/ - Intonation en fonction de la question : ouverte ou fermée	- «Hopscotch» (game)
14	Je sais identifier le genre, le nom et l'âge d'un ami	- «Be : I am a… / he, she is a…./ it's a…» - Déterminant «a»	- «Boy, girl»	- Diphtongue /ɔɪ/ de «boy» et /ɜː/ de «girl», - Intonation montante des questions fermées	
15	Je sais décrire des personnes	- «Be» au singulier : «I am» ou «are/ he, she is» - «Have got» - Déterminants «a» et rien au pluriel	- Description physique : «tall, short, big, small»	- Intonations - Sons tendus /sons brefs	- Icônes : Stan Laurel and Oliver Hardy
16	Je sais comprendre l'aspect et l'âge d'une personne	- «Be» au singulier : «I am» / ou «are / he, she is» - Have got» - Coordination avec and - Déterminants «a» et rien au pluriel	- Description physique : taille et corpulence - Nombres	- Chute de l'intonation dans une assertion	
17	Je sais décrire mon visage	- Impératif («show»), - Possessifs «my» et «your» - «Have» au singulier : «have» et «has» - Combinaison adjectifs : «short dark hair…»	- Parties du visage : «eyes, hair, nose, mouth» - Chevelure-longueur : «short , long» - Chevelure - couleurs : «blonde, red, etc».	- «h» aspiré /h/ de «hair» - Intonation descendante en fin d'assertion	
18	Je sais reconnaître et décrire un camarade	- «What colour is it ? » ; - «Have ou have got? /has ou has got ? » - «What about …?»	- Adjectifs de couleur - Adjectifs de taille et de volume («long, shirt, big, small»)	- Diphtongues /aɪ/ («eye») et /ɪə/ de «hair» - Voyelles brèves et tendues. - Chute de l'intonation dans les assertions - /z/ du pluriel de «eyes»	- Prénoms anglais
Scénario IV - Je décris ma maison					
19	Je dis dans quel type de logement je demeure	- Génitif : John's house - «Do you…? Yes I do/No I don't»; - «Live» à la 3ème personne du singulier ; - Place de l'adjectif qualificatif	- «house, flat» - «big, small, red»	- Diphtongaison de «don't» /əʊ/ ; - Affaiblissement du déterminant «a» en /ə/, - Vocalisation du «s» de la conjugaison de la 3ème personne /z/	- Architecture des maisons

Tableau synoptique des activités

Activité	Situation	Grammaire et lexique	Lexique et tournures	Phonologie	Eléments culturels
20	Je fais visiter ma maison	- «There's /there are» - «How many rooms are there ?» - Génitif en «'s» (Jim's father) - Question en «where» - Localisation au moyen de «in»	- Pièces de la maison	- Accent de mot (accentuation des mots composés), sons longs et brefs - /h/ dans «who ? »	- intérieurs et décoration dans les pays anglophones
21	J'énumère les lieux de ma maison	- «There's /there are» ; - Marque du pluriel en «s» - Localisation : préposition «in»	- Pièces de la maison, - Nombres	- «There is / are» ; «th» mouillé /ð/ et diphtongue /ɛə/	
22	Je nomme les meubles de ma chambre	- Marque du pluriel en s - Déterminant «a» - Questionnement : «What number is… ? - This is - I've got»	- Eléments de mobilier chambre, - Numération	- Son «Schwa» affaibli du déterminant «a»	
23	Je décris une chambre	- Questionnement : «How many…? ; Can you see…? Yes, I can ; No I can't ; Where…? - Prépositions : «in, on, near, under, between» - Marques du pluriel	- Mobilier d'une chambre	- «th» mouillé /ð/ et diphtongue /ɛə/ dans «there is / are» - Phonème /a:/ de «can't» - Intonation descendante : question en «where, how many, what colour…» - Contraction dans «it's»	
24	Je comprends la description d'une maison	- «Have» - «My name's…» - Marques du pluriel - Préposition : «in»	- Habitation - Volume - Couleurs - Numération	- Perception des intonations descendantes - Reconnaissance audio de certains vocables	- Mode de vie : témoignages
25	Évaluation finale	- «I've got / he's got - «Does X live… ? - «How many…» - Place de l'adjectif	- Ville : «town, village, train station, coach station» - «Garden» - «Favourite» - Numération - Couleurs		- Architecture britannique - Mode de, vie : témoignage
Scénario V - Donner des ordres et demander une permission					
26	Je comprends des verbes d'action	- Verbes à l'impératif positif.	- Comportement en classe : «Come, sit down, listen, look at».	- Intonation descendante	
27	Je donne des ordres à l'aide de verbes simples	- Verbes à l'impératif positif.	- Comportement en classe : «Open, close, take, book, pen».	- Intonation descendante	
28	Je donne des ordres et je sais interdire	- Verbes à l'impératif positif et négatif	- «Give, show, speak, sit down, stand up, clap, listen to, turn around, jump, wave»; - «Book, pen, eraser, pencil-case, hand, music».	- Intonation descendante	- Chanson : *Clap your hands.*
29	J'apprends à demander une permission	- «Can» aux formes affirmative et négative. - Réponses par oui ou par non. - «Go out, speak , stand up, run».		- Prononciation de «can».	- «Fish and Chips». - Drapeau britannique.

Activité	Situation	Grammaire et lexique	Lexique et tournures	Phonologie	Eléments culturels
Scénario VI - Salutations, excuses et formules de politesse					
30	Je sais saluer en fonction du moment de la journée		- «Hello, good morning», - «Good afternoon» - «Goodbye».	- Intonation descendante.	- Prénoms anglo-saxons
31	Je demande à quelqu'un comment il / elle va		- «Good morning, good bye, how are you, I'm fine, thank you».	- Intonation montante ou descendante. - Prononciation de : «th», «h».	- Chanson : *Boys and girls.*
32	J'apprends à m'excuser dans de situations simples		- «Good morning, sorry, I'm late, you're late».	- Intonation descendante.	
33	Je comprends et dis «Merry Christmas»		- «Happy birthday, thank you».	- Prononciation /th/. - Intonation descendante.	- Carte d'anniversaire.
34	Je sais capable de dire «Happy birthday» dans les bonnes circonstances		- «Merry Christmas», - «Thanks ou «thank you, red, blue, black, yes, no».	- Prononciation de «Merry Christmas».	- Chanson : *We wish you a Merry Christmas.*
35	Je comprends et je suis capable de redire des formules de félicitations		- «Great, super !» - Couleurs : «blue, black, red, white» ;	- Intonation descendante.	- Drapeau de la Grande-Bretagne.
Scénario VII - Exprimer son ressenti, un souhait, un accord, un désaccord					
36	Je sais dire que j'ai faim et soif	- «I'm hungry». - «I'm thirsty».	- Onomatopées : «yum, yum» et «yuck, yuck».	- Prononciation du «h» et du «th»	
37	Je sais dire ce que j'aime ou n'aime pas	- «what's this / what is it ?» - «it's» + nom - «I like, I don't like»	- Onomatopées : «yum, yum» et «yuck, yuck».	- Intonation descendante - Prononciation de «ch» dans «chocolate»	
38	Je sais questionner sur les goûts et répondre	- «do you like ?» - «television» - «sport» - «music»		- Intonation descendante - Accentuation des auxiliaires - Accentuation de mot	
39	Je sais exprimer un souhait, une demande	- «I'd like» - «a potato» - «a carrot», - «a tomato» - «a pumpkin»		- Intonation descendante des phrases affirmatives	
Scénario VIII - Ce que je sais et ne sais pas faire, langues parlées et fuseaux horaires selon les pays					
40	Je sais dire dans quelle langue je parle	- «Can» forme affirmative et interrogative. - Réponses par «oui» ou par «non».	- «England, France, English, French» ; - Verbe : «speak».	- Intonation et prononciation des questions et réponses.	- Geographies : carte de l'Europe. - Personnages célèbres (Queen Elizabeth, Prince William) ou de dessins animés.
41	Je sais dire ce que je suis capable de faire	- «Can» de capacité physique aux formes interrogative, affirmative et négative.	- Verbes de mouvement : «jump, swim, dance»	- Intonation montante de la question et descendante des réponses.	- Chanson américaine : *Can you dance Hulla-Baloney ?*

Tableau synoptique des activités

Activité	Situation	Grammaire et lexique	Lexique et tournures	Phonologie	Eléments culturels
42	Je sais dire l'heure et poser la question		- «What time is it ?» - «It's half past, it's quarter past / to…» - Chiffres jusqu'à 12 - «Clock»	- Intonation et prononciation des questions et réponses.	
43	J'apprends les fuseaux horaires en fonction des pays	- «What time is it in…?» - «What's this? This is Australia».	- «Australia, Britain, America…» -«Am, pm».	- Prononciation et intonation des questions et réponses.	- Fuseaux horaires, pays anglo-saxons.
Scénario IX - Se renseigner sur l'emplacement d'objets et de personnes					
44	J'apprends à dire où un objet ou une personne se trouve	- «Where is… ?» - Localisation-prépositions : «in, on, under»	- Objets de la classe : «book, pen, pencil-case, table, chair».	- Intonation descendante de la question.	
45	Je me renseigne sur l'emplacement d'un objet ou une personne	- «Where is.. .? Where are… ?» - Pluriel des noms. - «This is….» - Localisation prépositions : «between, behind»	- «Table, door, books» - «Dog, rabbit» - «Apple, boy» - «Mum, dad».	- Prononciation du pluriel : /s/ et /z/.	- Chanson : *Where is thumbkin ?*
46	J'apprends à dire et à demander ce que l'on possède	- «I have got…» - «Have you got….» - Réponses en oui ou non. - «What have you got…» (en reconnaissance)	- «Dog, cat, monkey, cake, ice-cream, cheese». - Chiffres de 1 à 6.	- Prononciation du «h» et du «ch».	- Nourriture.
Scénario X - Je décris une personne ou un animal					
47	J'apprends à caractériser une personne ou un animal à l'aide de couleurs de base	- «What colour is it ?»	- Couleurs : «blue, black, brown, green, pink, red, white, yellow - Animaux : «dog, donkey, cat, elephant, crocodile	- Intonation et prononciation des questions et réponses. - Prononciation de «the» /ðɪ/ dans «the elephant».	- Petit poème
48	J'apprends à caractériser une personne ou un animal avec des adjectifs simples	- «What is it like ? » - «It's» + adjectif	- Taille : «big, small - Animaux : «bear, cow, donkey, pig, horse, rabbit, hen, goat, sheep, elephant, crocodile» - Couleurs : «blue, brown, green, pink»	- Intonation et prononciation correspondantes.	- Animaux de la ferme.
Scénario XI - Je comprends une histoire					
49	Je suis capable de percevoir le sens d'une courte histoire	- «brother, sleep, ring, morning»	- Onomatopée : «ding, dong»	- Intonation montante des questions fermées - Prononciation : «are-ing» et /th/	- Chanson : *Are you sleeping ?*
50	Je suis capable de mémoriser une histoire	- «Climd up, com down, wash out, come out, dry up, spout, spider, water, sunshine, rain»		- Accent des mots	- L'histoire : d'*Incy Wincy spider,* l'araignée

Introduction

Quelle progression ?

A la différence d'un manuel, le présent ouvrage n'offre pas une présentation des contenus répondant à une progression et une organisation canoniques puisque son objet essentiel est d'offrir une gamme de ressources et de suggestions d'activités intégrables à la démarche et à la planification voulue par l'enseignant utilisateur. Il répond en cela au principe fondateur de la collection «50 activités».

1 - D'inévitables contraintes

Toutefois, s'adressant à des débutants au strict sens du terme puisque ces derniers partent pratiquement du degré zéro de la connaissance de l'anglais, l'enseignant ne pourra faire l'économie d'une réflexion sur la notion de progressivité dans la complexification des contenus linguistiques qu'il offrira à ses jeunes élèves. En effet, qui songerait à présenter d'emblée les personnages d'une histoire simple sans que des éléments minimaux de description aient été déjà abordés sur le plan lexical (adjectifs et substantifs) et grammatical (construction de l'attribution…) ? Affaire de bon sens…

Des impératifs de gestion de classe commandent aussi d'introduire les contextes et les éléments linguistiques qui s'y rattachent en fonction de leur degré d'immédiateté. Qui songerait à entrer dans des considérations sur l'environnement familial par exemple avant d'avoir passé en revue quelques unes des consignes qui permettent de réguler la vie du groupe pendant la leçon d'anglais ? Affaire de bon sens, ici, encore…

Enfin, le Cadre européen commun de référence pour les langues nous invitant à organiser les apprentissages de façon actionnelle pour permette à l'apprenant de langue d'être en capacité de mobiliser l'ensemble des moyens - langagiers en particulier - nécessaires pour résoudre un problème (se présenter intelligiblement, par exemple), il appartiendra à l'enseignant de hiérarchiser les scénarios abordés en fonction de leur degré de complexité comme en fonction de leur degré de complémentarité.

2 - Un outil et des critères pour le choix

Il paraîtra donc judicieux de suggérer quelques exemples de cheminement temporel dans les activités proposées par la prise en compte de leur degré de complexification comme par celle des liens situationnels qu'elles entretiennent entre elles.

Pour l'aider à faire les choix nécessaires, l'enseignant disposera du tableau synoptique des contenus de

l'ensemble des activités proposées. Il devra également avoir en tête certains des critères susceptibles de l'aider dans ses choix. Quels critères ?

<table>
<tr><td colspan="5">Degré de fonctionnalité pour la gestion et la vie sociale de la classe</td></tr>
<tr><td colspan="5">Degré de fonctionnalité pour la gestion et la vie sociale de la classe</td></tr>
<tr><td rowspan="13">Degré de complexité des composantes linguistiques</td><td>Nature</td><td colspan="3">Composante</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Lexique</td><td colspan="3">Nombre d'items ou tournures à aborder</td></tr>
<tr><td colspan="3">Degré de proximité avec des besoins immédiats de vie de la classe</td></tr>
<tr><td colspan="3">Degré de proximité avec l'expérience ou l'univers de l'enfant</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Grammaire</td><td colspan="3">Degré de complexification du système verbal : type de verbe et personnes, forme (assertive, interrogative…)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Degré de complexification du groupe nominal : qualification ou non, possessifs</td></tr>
<tr><td colspan="3">Degré de complexification dans la détermination (article) et le nombre (singulier ou pluriel)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Degré de proximité avec le français</td></tr>
<tr><td colspan="3">...</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Syntaxe</td><td rowspan="4">Niveau de complexification</td><td>Assertion simple</td></tr>
<tr><td>Questionnement</td></tr>
<tr><td>Coordination</td></tr>
<tr><td>Imbrication des propositions</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Prononciation</td><td rowspan="4">Niveau d'exigence</td><td>Intonation</td></tr>
<tr><td>Longueur des voyelles</td></tr>
<tr><td>Sons vocaliques et diphtongaison</td></tr>
<tr><td>Consonnes spécifiques : h, th …</td></tr>
</table>

À ces critères pourront s'adjoindre également la nature des activités langagières proposées (entraînement à la compréhension de la langue orale, à l'expression orale en continu, à l'expression orale interactive). Ces informations ne figurent pas dans le tableau synoptique mais dans les propos introductifs à chacune des activités.

3 - Suggestions pour une progression

Les suggestions qui suivent concernent une progression sur deux ans (voire davantage). Elles n'ont aucun caractère contraignant et sont conçues comme une aide pour l'enseignant. Les numéros des activités proposées dans le tableau renvoient à ceux du sommaire. La logique adoptée renvoie à celle des critères énoncés plus haut comme l'indiquent les commentaires donnés dans la colonne de droite. L'ordre n'en est pas intangible car certains scénarios peuvent être indifféremment présentés selon une succession inversée. Tel est le cas pour les scénarios III et II en particulier. De la même façon existent des complémentarités entre les scénarios III et X ainsi qu'entre les scénarios IX et IV ou les scénarios III et VII dont l'ordre pourra également être inversé. Deux ou trois activités revêtent par ailleurs un caractère événementiel (Noël, anniversaire, etc.) qui permettent de les insérer au moment jugé le plus opportun dans la progression. En revanche et conformément au principe voulant qu'on rende la démarche actionnelle, les activités sont tributaires d'une série de compétences graduelles et indispensables pour réussir à mettre en œuvre une situation langagière paramétrée avec précision en fin de scénario. En d'autres termes, il est

recommandé d'aborder chacun des scénarios dans sa totalité, ce qui revient à présenter l'ensemble des activités qui le constituent dans l'ordre prescrit. C'est là le moyen de donner du sens aux apprentissages.

Activité	Situation	Commentaires
Scénario VI - Salutations, excuses et formules de politesse		
30	Je sais saluer en fonction du moment de la journée	- Simplicité des contenus et besoins de gestion de groupe. - Les activités 33 et 34 présentent un caractère conjoncturel (anniversaire et Noël) et seront introduites au moment opportun.
31	Je demande à quelqu'un comment il / elle va	
32	J'apprends à m'excuser dans des situations simples	
Scénario V - Donner des ordres et demander une permission		
26	Je comprends des verbes d'action	- Simplicité des contenus (légèrement plus complexes que dans le précédent scénario) et besoins de gestion de groupe. - L'ordre des scénarios VI et V peut être inversé.
27	Je donne des ordres à l'aide de verbes simples	
28	Je donne des ordres et je sais interdire	
29	J'apprends à demander une permission	
Scénario VIII - Ce que je sais faire et ne sais pas faire, les langues parlées et fuseaux horaires selon les pays		
40	Je sais dire quelle langue je parle	- Contenus basiques. - Expression de la capacité (can) et verbes de mouvement. Expression de l'heure et numération. Cette compétence est à installer en fonction du degré de maîtrise de ce domaine en français. - Premières considérations culturelles sur les pays anglophones.
41	Je sais dire ce que je suis capable de faire	
42	Je sais dire l'heure et poser la question	
43	J'apprends les fuseaux horaires en fonction des pays	
Scénario I - Je me présente, je m'appelle…		
1	Je produis ma propre carte d'identité	- Ensemble constitutif d'un scénario emblématique (cf. tâche finale) du domaine de compétence rattaché au niveau A du CECRL. - Reprise de certains des points abordés au scénario VIII (numération, noms de pays) mais complexification sur le plan grammatical (questions et réponses sur l'identité, la provenance, la quantité) et plus riche sur le plan lexical. - Étape significative dans la recherche d'autonomisation.
2	Je fais semblant d'être anglais	
3	Je connais les âges	
4	Je sais demander et donner un âge	
5	Je travaille sur les nationalités	
6	Je réponds à des questions sur mon identité	
7	Je sais donner mon numéro de téléphone	
Scénario I - Je me présente, je m'appelle…		
13	Je sais dire qui je suis et préciser mon âge	- Ensemble constitutif d'un scénario (cf. tâche finale) qui se situe dans le prolongement thématique de scénario I. - Reprise et complexification raisonnée des contenus linguistiques par rapport au scénario I (déterminants et pluriel, combinaison de deux adjectifs, coordination par « and » et enrichissement lexical.
14	Je sais identifier le genre, le nom et l'âge d'un ami	
15	Je sais décrire des personnes	
16	Je sais comprendre l'aspect et l'âge d'une personne	
17	Je sais décrire mon visage	
18	Je sais reconnaître et décrire un camarade	
Scénario X - Décrire une personne ou un animal		
47	J'apprends à caractériser une personne ou un animal à l'aide de couleurs de base	- Dans le prolongement fonctionnel et thématique du scénario III - Complexification des apports linguistiques («to be like…» et 3ème personne déclinée selon le genre, détermination précise)
48	J'apprends à caractériser une personne ou un animal avec des adjectifs simples	
Scénario II - Je décris ma famille		
8	Je désigne les membres de ma famille	- Points de langue voisins de ceux du scénario III avec effet de recyclage (3ème personne du singulier plus systématique). - L'ordre des scénario III et II peut être inversé - Ordonnancement à une mise en situation : tâche finale
9	Je crée ma comptine familiale	
10	Je décris mes animaux familiers	
11	Je comprends ce qui est dit sur ma famille et mes animaux	
12	Évaluation finale par mise en œuvre du scénario	

Activité	Situation	Commentaires
Scénario IV - Je décris la maison où j'habite		
19	Je dis dans quel type de logement je demeure	- Prolongement thématique par rapports aux scénarios I, III et IV. - Complexification des contenus linguistiques («there's / are», génitif, localisation au moyen de prépositions, génitif) avec effet d'enrichissement des énoncés. - Ordonnancement à une mise en situation : tâche finale.
20	Je fais visiter ma maison	
21	J'énumère les lieux de ma maison	
22	Je nomme les meubles de ma chambre	
23	Je décris une chambre	
24	Je comprends la description d'une maison	
25	Évaluation finale	
Scénario IX - Se renseigner sur l'emplacement d'objets et de personnes		
44	J'apprends à dire où un objet ou une personne se trouve	- Prolongement et approfondissement des activités 23 à 25 sur l'environnement matériel en classe et à la maison - Retour sur les contenus lexicaux et grammaticaux des scénarios
45	Je me renseigne sur l'emplacement d'un objet ou d'une personne	
46	J'apprends à dire et à demander ce que l'on possède	
Scénario VII - Exprimer son ressenti, un souhait, un accord, un désaccord		
36	Je sais dire que j'ai faim et soif	- Ce sont des activités simples qui peuvent s'insérer dans d'autres scénarios et peuvent plus particulièrement se situer dans le prolongement du scénario III «Je me décris»
37	Je sais dire ce que j'aime ou n'aime pas	
38	Je sais questionner sur les goûts et répondre	
39	Je sais exprimer un souhait, une demande	
Scénario XI - Je comprends une histoire		
49	Je suis capable de percevoir le sens d'une courte histoire	- Ces activités reposent sur la maîtrise de connaissances lexicales et la capacité à effectuer des repérages dans la chaîne orale.
50	Je suis capable de mémoriser une histoire	
Scénario VI - Salutations, excuses et formules de politesse (suite)		
33	Je comprends et dis «Merry Christmas»	- Ces deux activités revêtant un caractère conjoncturel, c'est l'enseignant qui déterminera le moment opportun en termes de calendrier scolaire.
34	Je sais capable de dire «Happy birthday» dans les bonnes circonstances	
35	Je comprends et je suis capable de redire des formules de félicitations	- Outil de gestion de groupe et de motivation, cette activité peut se décliner à tout moment

Enseigner la prononciation de l'anglais oral

L'anglais ne serait pas une langue très difficile s'il se prononçait comme le français ou en tout cas, si sa prononciation ne présentait pas autant de spécificités irréductibles par rapport au français. Or, précisément un des enjeux majeurs de l'apprentissage de cette langue chez de jeunes enfants est de profiter du capital de plasticité phonologique dont ils disposent encore. En d'autres termes, c'est une authentique vigilance que l'enseignant doit exercer dans le domaine de l'aide à la prise de conscience des spécificités sonores de l'anglais.

Vigilance qui, contrairement aux idées reçues, intéressera moins la reproduction fidèle des sons isolés (l'absence de capacité à prononcer le «th» anglais est ainsi souvent assimilé à tort à une incapacité à se faire comprendre) que la production d'un flux sonore assimilable à de l'anglais. C'est en réalité de la maîtrise relative et de la mise en œuvre coordonnée des éléments constitutifs de la phonologie que dépendra la mise en place d'une grammaire de l'oral.

Quels éléments sont concernés ?

- L'accent de mot ;

- le rythme découlant du jeu des accents de phrase ;

- les réductions ;

- l'intonation et l'accent de phrase ;

- l'opposition entre voyelle longue ou tendue et voyelle brève ou relâchée ;

- la diphtongaison.

1. Définitions : de quoi parle-t-on ? (petit glossaire)

Accent de mot : mise en valeur d'une syllabe par rapport aux autres syllabes du même mot. Cette syllabe dure un peu plus que les autres syllabes inaccentuées de même que sa prononciation est plus distincte. Ainsi, par exemple, le verbe «to record» [rikɔ:d] (enregistrer) sera-t-il accentué sur la seconde syllabe alors que le substantif correspondant «record» [rikɔ:d] (disque, procès-verbal, rapport…) le sera sur la première syllabe.

Contraction : phénomène caractéristique de l'oral (souvent transcrite dans les scripts de conversation) qui consiste à occulter des formes verbales (auxiliaires ou formes négatives inaccentuées en l'absence de recherche d'effet de sens pour des raisons de rapidité d'émission. Exemples : «he's» pour «he is» ; «I've got», etc.

Phonème : unité sonore minimale du langage parlé, a priori dépourvue de sens qui seule ou souvent combinée avec d'autres phonèmes permet d'élaborer une unité porteuse de sens. Exemple : le mot français «cri» est constitué de trois phonèmes [kri] comme l'est le mot cru [kry], la construction du sens et la différenciation entre les deux étant opérées par les deux phonèmes finaux [i] et [y].

Phonétique : étude des éléments phoniques de la chaîne parlée indépendamment de la production du sens visé.

Phonologie : étude des éléments phoniques en relation avec l'effet de sens recherché (la notion de prononciation est plus claire).

Prononciation : manière de produire les phonèmes d'une langue et les traits prosodiques qui se superposent à ces phonèmes. C'est cette globalité qui intéresse le sujet qui étudie une langue et, a fortiori, l'enseignant de langue car un effet de sens peut être reçu ou produit sans que l'ensemble des phonèmes ou des traits prosodiques soient totalement conformes à la norme. L'enseignant ne s'acharnera donc pas sur tel ou tel aspect mais centrera son effort sur les seuls traits fondamentaux permettant d'être compris et de comprendre.

Prosodie : ensemble des traits sonores de la parole au-delà de la production de phonèmes. Elle concerne les tons ou hauteurs, l'intensité, les accents, le rythme, les pauses et les schémas intonatifs.

Réduction : affaiblissement de la prononciation d'une voyelle figurant dans une syllabe inaccentuée. Dans le mot «summer» ['sʌmə] (été), par exemple, la voyelle de la seconde syllabe qui est inaccentuée est affaiblie en un son inarticulé appelé «schwa» [ə].

Rythme : schéma de récurrence à espace régulier des syllabes accentuées en anglais. La conséquence en est que les syllabes intermédiaires sont prononcées plus rapidement ou déformées à des fins d'accélération.

Schéma intonatif : courbe intonative adoptée en fonction de l'effet de sens recherché. Elle a trait à la différence de hauteur des tons entre syllabes accentuées des mots constituant le message.

2. Importance de la prononciation pour comprendre et se faire comprendre.

La compréhension de l'anglais oral constitue pour les francophones un obstacle majeur qui tient à un manque d'entraînement ordonné à l'écoute de ses spécificités. Ce qui fait vraiment défaut relève :

- de la capacité à repérer les éléments qui segmentent la chaîne orale. En d'autres termes, l'écrit organise

de façon visuelle l'ordonnancement syntaxique et les articulations du discours qui permettent de traiter des unités de sens. Il faut donc que l'élève apprenne peu à peu à ponctuer le discours oral et à identifier les éléments qui l'organisent. Il s'agira essentiellement de la perception des changements d'orientation du discours (pause et chute de l'intonation) montrant qu'on passe d'une idée ou d'une information à une autre. Il s'agira aussi de repérer les mots particulièrement accentués et caractérisés par des montées intonatives qui soulignent l'importance de l'information apportée.

- de la capacité à repérer les mots porteurs de sens, à les reconnaître en les mettant en relation avec le contexte (et même à tenter d'en reconstruire mentalement la graphie, capacité qui est encore étrangère au public, ici, concerné) comme en identifiant les sons et les accents qui le caractérisent avant de les mettre, eux-mêmes, en réseau pour construire une signification d'ensemble.

Faute d'un entraînement régulier, la confrontation à l'écoute d'un message anglais oral authentique fait que celui-ci est perçu comme un magma dont on ne perçoit pas la structuration. Une exposition régulière et intensive à la langue orale conditionne donc l'accès futur à un niveau élevé de compréhension.

En outre, pour se faire comprendre et contrairement au préjugé ancré dans les esprits de beaucoup d'apprenants, il ne suffira pas de connaître lexique, grammaire et syntaxe. Ainsi, il a souvent été remarqué qu'une intonation uniforme et proche du français rendait le message inintelligible. Il faudra donc maîtriser un certain nombre des caractéristiques principales permettant à l'auditeur d'identifier les intentions du locuteur (rythme et intonation), et de lui donner à reconnaître, a minima, les vocables utilisés (phonologie : placement de l'accent de mot et réalisation des voyelles placées sous l'accent).

3. Spécificités de la phonologie anglaise

On passera ici sur les liens entre *graphie* et *phonie*, même s'ils ont un rôle majeur dans le compréhension (souvent méconnu) comme dans l'expression pour la simple raison que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut que difficilement s'articuler sur le code écrit chez des élèves du cycle 2 de l'école élémentaire qui en sont à leurs débuts de ce type d'apprentissage pour ce qui concerne le français.

L'intonation est un élément déterminant pour comprendre l'anglais oral. Il est en effet tout aussi important pour se faire comprendre d'adopter l'intonation requise que de prononcer correctement les mots isolés. C'est ce que montre l'anecdote souvent rapportée et figurant un article déjà ancien de *Langues Modernes* qui veut que, désespéré de ce que certains de ses élèves ne puissent en Angleterre se faire comprendre de leurs interlocuteurs natifs quand ils posaient la question «What time is it ?», leur professeur leur suggéra d'interpeler, de nouveau, leurs interlocuteurs en bredouillant «boîte à musique». Or, immanquablement, ils obtinrent les réponses attendues grâce à ce stratagème. Ceci démontre l'importance de la conjonction entre une intonation descendante appropriée, une approximation phonétique et un contexte. Il n'en demeure pas moins que le travail sur la perception des paramètres du schéma intonatif (placement des accents de phrase, glissements du ton, montée ou descente finale) est trop complexe pour des débutants,

ce d'autant plus que le choix de la courbe est tributaire des effets de sens spécifiques recherchés ainsi que du contexte dans des énoncés généralement assez complexes qui dépassent le cadre de leurs possibilités.

Le bon placement de l'accent de mot dans un mot polysyllabique est déterminant dans l'intelligibilité. La syllabe accentuée est souvent suivie de syllabes inaccentuées dont la syllabe est réduite à un son à peine audible appelée «schwa» /ə/ voisin du «e» français mais moins articulé. C'est le cas dans famous ['fermə s] dans lequel les voyelles ou la graphie mous sont affaiblies. C'est aussi le cas dans brother ['brʌðə(r)], mother, etc. et plus généralement des terminaisons en «er» dans des vocables fréquemment utilisés en début d'apprentissage. Il ressort de ce constat que la vigilance doit porter sur l'articulation de la voyelle ou de la diphtongue placée sous l'accent. En revanche, une légère déformation des voyelles ou diphtongues figurant ailleurs que sous l'accent principal ou secondaire (accent qui existe dans le plus souvent dans les mots longs souvent supérieurs à trois syllabes et peu fréquents dans le vocabulaire des débutants) ne fait pas généralement obstacle à la compréhension du message par un anglophone.

Dans les mots monosyllabiques, le «r» final a un effet d'allongement sur la voyelle qui le précède. Penser à «far», «fir», «fur», «for»… Plus généralement, une bonne maîtrise de l'opposition entre sons longs ou tendus et sons courts ou relâchés est nécessaire sous peine d'ambiguïtés susceptibles de rendre le message incompréhensible. Si je pose la question «When are you leaving ?» (Quand pars-tu ?) en produisant un «i» relâché ou bref [i] au lieu du [i:] mon interlocuteur entendra une question byzantine «When are you living ?» (Quand vis-tu ?) et s'interrogera sur la portée philosophique de la question ou tout simplement ne la comprendra pas.

4. Techniques d'enseignement

4-1 Intonation et schémas intonatifs

Compte tenu de la brièveté des messages produits à ce stade, les recommandations sont très réduites. C'est en écoutant, en faisant répéter puis en revenant au modèle qu'on pourra ainsi faire remarquer **et accompagner du geste**

- les **intonations montantes** en fin d'énoncé (a) sur les questions fermées introduites par un auxiliaire («do», «have», «are»…) appelant une réponse «Yes» ou (b) sur les exclamations «What a nice boy !» ou sur tout ce qui relève d'une appréciation positive : «good ! well done !» **par un glissement de la main vers le haut**

- **les intonations descendantes** (a) sur les questions ouvertes introduites par un pronom interrogatif («who», «what»…), (b) sur les assertions ou (c) sur les remarques ou ordres désobligeants : «Get out !» **par un glissement de la main vers le bas**. (La prise de conscience qu'à la différence du français, les véritables assertions se finissent sur intonation descendante, est essentielle.)

En ce qui concerne les phases dialoguées, il sera utile de faire répéter ou jouer par deux élèves distincts et par paire de répliques de manière à faire toucher du doigt le lien entre type de question (ouverte ou fermée) et type de réponse attendue.

42. Accents de phrase

On pourra aussi demander de repérer à l'écoute les mots accentués dans un énoncé : «Quels sont les mots sur lesquels j'appuie / je force la voix ?» avant de demander aux élèves de les répéter dans un premier temps, avant de leur faire restituer l'énoncé attendu dans sa totalité.

4.3 Rythme et accents de mots

La place des accents dans les mots polysyllabiques pourra être repérée après écoute en demandant aux élèves de faire savoir que **l'accent porte sur la première syllabe en levant un doigt**, sur la **deuxième en levant deux doigts** ou sur la troisième en en levant trois. On pourra ensuite demander à l'élève de redire le mot en levant la main et la voix sur la «partie du mot» (syllabe) qui lui paraît devoir être «dite plus fort» (hauteur et volume).

On l'entraînera corollairement à moins articuler les syllabes inaccentuées ou les parties inaccentuées de l'énoncé de manière à conférer à l'énoncé un rythme authentique. Ainsi pour l'énoncé «John's a big boy», on pourra faire repérer «John», «big» et «boy» puis faire répéter «boy», «a big boy», puis donner «John is a big boy» avant de demander «Est-ce exactement cela que vous avez entendu ? Qu'avez-vous entendu ?» Pour obtenir «John's /a big/ boy» en faisant répéter chacun des trois segments dans une même durée de manière à faire intérioriser la notion de réduction (ici par contraction) des formes inaccentuées.

4.4 Répétition (de façon plus large)

Une répétition ordonnée et pensée est aussi importante qu'une simple répétition mécanique peut être dépourvue d'intérêt. En effet, de façon générale, la répétition organisée d'un énoncé à des fins d'imitation est un outil de prise de conscience de la structuration de la langue comme de l'effet de sens visé par le locuteur.

- On pourra ainsi demander aux élèves de repérer et répéter les mots accentués.

- On aura en tête avant de faire répéter que l'effort de concentration se porte spontanément vers l'amorce de l'énoncé au détriment de la fin. En conséquence, on suggérera de segmenter la répétition en commençant par la fin en découpant l'énoncé en unités de sens minimales. Exemple: «John lives in Sydney» pourra donner (1) «Sydney», (2) «in Sydney» et (3) «John lives in Sydney». Ce faisant on posera également lors de la répétition finale le schéma intonatif (intonation descendante sur la syllabe finale inaccentuée de Sidney. L'intérêt relève certes de l'aide à la mémorisation mais c'est là aussi le moyen d'aider l'élève à structurer mentalement son énoncé, bref à faire de la syntaxe sans le savoir.

4.5 Phonèmes

4.5.1. Sons vocaliques

On attachera plus spécialement de l'importance à la bonne réalisation des sons vocaliques et des diphtongues placées sous l'accent de mot en ce qu'ils déterminent largement la capacité à être compris d'un interlocuteur anglophone.

Un des points à mettre en exergue est l'opposition entre **voyelles tendues** ou longues et **voyelles brèves** ou relâchées.

/ɪ/ de «fish» à opposer à /iː/ «green»

/æ/ de «cat» à opposer à /aː/ de «car»

/ɒ/ de «dog» à opposer à /ɔː/ de «ball»

/ʊ/ de «book» à opposer à /ʃuː/ de «shoe»

Il s'agira de confronter ces sons lorsqu'ils apparaissent dans des mots d'une même leçon ou d'une leçon proche et de demander aux élèves **de pointer vers le bas par exemple lorsqu'ils perçoivent un son bref** (relâché) **ou de déplacer la main d'un geste ample de gauche à droite lorsqu'ils entendent le son voisin sous sa forme longue** (tendue)

Quelques sons particuliers :

/ʌ/ de bus à opposer éventuellement à /ɜː/ de girl qui en réalité est plus proche de /ʃwɑː/ ou son «schwa» qui n'apparaît que dans les formes inaccentuées et réduites par exemple dans le déterminant (article) «a».

Les diphtongues placées sous l'accent devront faire l'objet d'un apprentissage précis car de leur authenticité dépendra la capacité à comprendre de l'interlocuteur. En voici la liste

/aɪ/ de «bike» ou de «I»

/ɔɪ/ de «boy»

/eɪ/ de «may»

/əʊ/ de «nose»

/aʊ/ de «cow»

/ɪə/ de «beer»

/ɛə/ de «chair»

/ʊə/ de «tour», «sure»

Une des manières de mémoriser la réalisation des sons vocaliques et des diphtongaisons sera **d'associer de façon systématique un son donné avec un objet/être familier/un signe** dont la réalisation sonore

inclut ce son particulier. Ainsi, à chaque fois qu'apparaîtra ce son dans un mot nouveau, on présentera l'objet ou l'être de référence de manière à automatiser l'association entre la sonorité de la voyelle accentuée et celle du mot de référence. On pourra de cette façon élaborer progressivement un **tableau des sonorités vocaliques et des diphtongaisons** qui sera progressivement complété par adjonction de l'illustration des objets/êtres/signes associés à ces sons. On pourra ainsi constituer, sous forme ludique, une **armoire à sons** dont chacun des tiroirs renfermera une série d'illustrations renvoyant à des sons progressivement rencontrés et mémorisés.

Cat 	**Car**	**Dog** 	**Horse** 	**Pig** 
/æ/	/ɑː/	/ɒ/	/ɔː/	/ɪ/
Shoe	**Ball**	**Bus**	**Girl**	**Green** 
/uː/	/ɔː/	/ʌ/	/ɜː/	/ɪː/
Five 	**Snake** 	**Mouse** 	**New**	**Boy**
/aɪ/	/eɪ/	/aʊ/	/juː/	/ɔɪ/
Ear	**Hair**	**Nose**		
/ɪə/	/ɛə/	/əʊ/		

Armoire à sons à compléter au fur et à mesure des leçons

On pourra commencer à faire construire un tableau des sons qui servira de référence pour les diphtongues et les voyelles auquel on se reportera pour fixer la prononciation des voyelles et des diphtongues. On y apposera, au fil des leçons, l'illustration d'un mot représentatif du son. Exemple : five pour le son /ai/.

On pourra aussi inviter les enfants au long de l'année à placer l'illustration d'un mot comportant une voyelle ou une diphtongue déjà rencontrée dans la case appropriée.

4.5.2 Les sons consonantiques (qui a rapport aux consonnes)

Ils jouent un rôle moins important que les sons vocaliques ou les diphtongaisons dans la capacité à se faire comprendre dans la mesure où leur déformation influe moins sur l'intelligibilité du message.

On pourra cependant faire assimiler la spécificité de sons tels que

- /h/ initial qui est aspiré («he», «horse» ou encore dans les mots interrogatifs : «who», «where», «what», «how»...).Pour ce faire on pourra placer une feuille de papier devant la bouche, celle-ci devant trembler au moment de l'émission.
- /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ (ou consonnes fricatives) dont l'émission a la particularité d'être accompagnée d'une sorte d'explosion, elle aussi perceptible en plaçant la main ou une feuille devant la bouche
- /ŋ/ nasale dans «pink»
- /r/ rétroflexe que l'on pourra amener l'enfant à produire en roulant les «r» en les remontant vers l'avant de la bouche
- /θ/ de «thin» et /ð/ de «this» pourront être également comparés.

Je décris ma famille (1)

ACTIVITÉ 8
CYCLE 2

Objectif

- Maîtriser la demande d'information relative à la famille

Mini-scénario : je vais désigner les membres de ma famille

Compétences Reproduire de schémas intonatifs dans une série de questions, mémoriser ces questions

Activités langagières Compréhension de l'oral, expression orale interactive

Langue

- Lexique : parenté
- Grammaire et syntaxe : question «Who's this ?», question «Have you got ?»
- Phonologie : aspiration du «h» de «who» /hu/ et chute de l'intonation dans une question ouverte, placement de l'accent sur la première syllabe dans «father», «mother», «sister» et «brother», phonème /ʌ/ dans «mother» et «brother»

Dispositif Binômes ; groupe classe

Matériel et outils

- enregistrements sonores, illustrations légendées, photos («father» : Eric / «mother» : Sue / «sister» : Mary / «brother» : John), jeu de cartes du jeu des sept familles.

Déroulement

Durée : deux séances de 30 minutes

Étape 1 : comprendre des relations familiales de parenté et les restituer

Faire écouter le dialogue enregistré (cf. annexe I et CD audio) en montrant bien la situation de communication : deux interlocuteurs échangent des informations à propos de personnes que l'un d'entre eux ne connaît pas. S'aider du schéma de représentation de la situation de communication entre deux personnes. (cf. annexe I)
Faire répéter collectivement par couple question-réponse : question pour une moitié du groupe et réponse pour l'autre et inversement.
Faire répéter par séries de deux élèves se déplaçant devant le tableau, le premier posant la question en posant le doigt sur l'illustration représentant la personne dont il demande l'identité et le second apportant la réponse attendue.
Faire jouer la scène à plusieurs paires d'élèves à des fins de mémorisation.
Apporter ou demander aux élèves d'apporter des photos de famille (si possible du monde anglophone) tirées de magazines ou de membres de leur famille s'ils le souhaitent pour la leçon suivante.

Déroulement

Étape 2 : je présente ma famille ou une famille imaginaire et évaluation intermédiaire.

Faire écouter et répéter l'enregistrement sonore une nouvelle fois afin de préparer les élèves.

Montrer une ou deux de ses propres photos de famille et faire venir un élève pour jouer la scène avec deux ou trois élèves.

Faire venir des paires d'élèves au tableau afin de leur faire jouer la scène avec leurs propres photos.

Consigne : *demandez à votre camarade qui sont les personnes représentées sur les photos.*

Se reporter à la grille figurant en annexe pour évaluer le degré de maîtrise du questionnement «who's this» et de l'expression des liens de parenté. (cf.annexe II)

Étape 3 : dialoguer autour du jeu des sept familles (happy families)

Présenter les trois familles en disant «This is grandfather Jackson, grandmother Jackson, father Jackson…» et faire reprendre en posant la question «Who 's this ?».

Faire écouter l'enregistrement en le fractionnant et en le mimant. (cf. annexe III et CD audio)

Faire répéter puis jouer le rôle par série de deux élèves en fractionnant par ensemble question-réponse et en travaillant les deux formes de «have got» et «haven't got» ainsi que l'expression «here you are !»

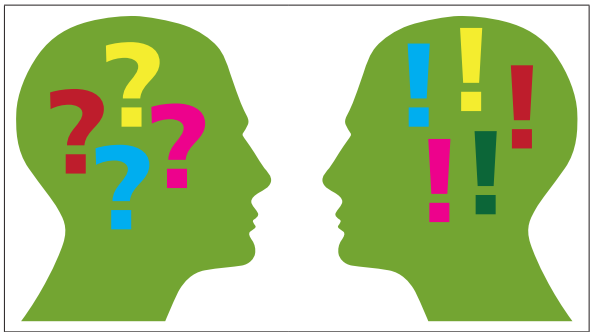
Faire ensuite jouer les élèves par groupes de trois ou quatre en leur donnant l'ensemble des cartes pour éviter d'avoir à piocher et de compliquer l'expression. Désigner pour chacun des groupes celui ou celle qui commence à jouer.

Annexes

Annexe I

Documents à projeter ou à imprimer

Illustration de la situation de communication



- Who... ?	- Dad 1

Les personnes dont il est question dans le dialogue



Dad	John	Mum	Mary 1

Enregistrement sonore (cf. CD audio - Plage 14)

Dialogue enregistré entre un garçonnet et une fillette.

- Who's this ?
- This is my father.
- Who's this boy ?
- This is my brother John.
- And who's this ?
- This is my mother.
- And this girl ?
- This is my sister Mary.

Annexe II

Fiche évaluation intermédiaire

NOM : Prénom :

		Oui 3/3 4/4	Q : 2/3 R : 3/4	Non Moins
Pragmatique	Intelligibilité des propos			
Syntaxe	Présence des trois constituants de la question (Q)			
	Présence des quatre constituants de la réponse (R)			
Prononciation	Aspiration de /h/ dans «who» et réalisation du «th»			
	Accentuation de la première syllabe («father»)			

Annexe III

Cartes de jeu des sept familles à reproduire et découper

Jackson family	Jackson family	Jackson family	Jackson family	Jackson family	Jackson family
					
Grandfather	Grandmother	Father	Mother	Son	Daughter

O'neil family	O'neil family	O'neil family	O'neil family	O'neil family	O'neil family
					
Grandfather	Grandmother	Father	Mother	Son	Daughter

Johnson family	Johnson family	Johnson family	Johnson family	Johnson family	Johnson family
					
Grandfather	Grandmother	Father	Mother	Son	Daughter

Enregistrement sonore (cf. CD audio - Plage 15)
Conversation enregistrée à propos du jeu des sept familles
Elève 1 (Eric) : Paul, have you got father Johnson ?
Elève 2 (Paul) : Yes I have ! Here you are !
Elève 1 (Eric) : Sue, have you got daughter O'Neil ?
Elève 3 (Sue) : No, I haven't. Eric have you got grandmother Jackson ?
Elève 1 (Eric) : Yes I have. Here you are !
Elève 3 (Sue) : Family

Incy Wincy spider

ACTIVITÉ 50
CYCLE 2

Objectif

- Comprendre une histoire

Mini-scénario : je suis capable de mémoriser une histoire

Compétences

Être capable de percevoir le sens d'une courte histoire
Mémoriser une histoire
Apprendre à scander, marquer les accents de mot

Activités langagières

Compréhension de l'oral, expression orale (jouer l'histoire)

Langue

- Lexique : «climb up, come down, wash out, come out, dry up, spout, spider, water, sunshine, rain»
- Phonologie : accents de mots

Dispositif

Groupe classe puis travail en binômes

Matériel et outils

- enregistrement, illustrations, une règle pour scander

Déroulement

Durée : une séance d'apprentissage

Étape 1

Présenter les illustrations et poser les questions suivantes :

- «What's this ?» en désignant l'araignée. Les élèves vont dire le mot en français, donner la traduction en anglais et faire répéter.

Procéder de même pour tout le vocabulaire. Puis demander aux élèves de raconter l'histoire en français. Une fois que tout est compris, procéder à l'écoute de l'histoire. (cf. CD audio)

Faire écouter deux fois en entier puis arrêter à la fin de chaque vers, montrer à nouveau l'illustration correspondante et faire répéter.

Étape 2

Travailler les accents de mots en insistant sur les syllabes accentuées (soulignées) :

- **In**cy **Win**cy **spi**der **clim**bed up the **wa**ter **spout** !
- **Dow**n **came** the **rain**drops and **was**hed **Incy out** !

Déroulement

- **Out came** the **sun**shine and **dried up all** the **rain**,
- And **In**cy **Win**cy **spi**der **clim**bed **up** the **spout** a**gain** !

(Les prépositions «down» et «out» sont accentuées car placées en début de phrase alors que «up» de «climb up» est une simple préposition introduisant un complément. Quant à «up» de «dried up», c'est une particule, elle est donc accentuée).

Faire scander les accents de mot en tapant sur le bureau, avec une règle par exemple. Inviter les élèves à faire de même.

Étape 3

Jeu visant à aider à la mémorisation du vocabulaire.

Montrer les illustrations de l'annexe II et faire répéter les mots. Puis, placer les illustrations dans le désordre et demander aux élèves de dire de quoi il s'agit : «What's this ?», «It's a spout», Etc...

Étape 4

Faire raconter l'histoire. Mettre les illustrations dans le désordre et demander aux élèves de redire l'histoire. Appeler un volontaire au tableau ou faire travailler en binômes. On demandera de mimer tout en racontant et de faire un effort sur l'accentuation des syllabes.

Évaluation

(cf. annexes III et IV. Fiches enseignant et élève)

Annexes

Annexe I

Enregistrement sonore (cf. CD audio - Plage 52)

Incy Wincy spider climbed up the water spout !
Incy Wincy spider climbed up the water spout !
Incy Wincy spider climbed up the water spout !
Down came the raindrops and washed Incy out !
Out came the sunshine and dried up all the rain,
And Incy Wincy spider climbed up the spout again !

Annexe II

Documents à projeter ou à imprimer



Annexe III

Fiche évaluation

1. Evaluer les trois étapes de l'histoire : l'enseignant(e) lit les trois phrases suivantes dans l'ordre, les élèves doivent coller les illustrations dans le bon ordre :

Enregistrement sonore (cf. CD audio - Plage 53)

1. Incy Wincy spider climbed up the water spout ! (x 3 fois)
2. Down came the raindrops and washed Incy out !
3. Out came the sunshine and dried up all the rain,
   And Incy Wincy spider climbed up the spout again !

2. Evaluer la connaissance du lexique. Dire les mots suivants : les élèves doivent entourer l'illustration correspondante :

Enregistrement sonore (cf. CD audio - Plage 54)

1 - spout ; 2 - raindrop ; 3 - spider ; 4 - sunshine

3. Evaluer la phonologie. Faire réciter la chanson individuellement.

Réponses : question 2 - 1/6 ; 2/4 ; 3/5 ; 4/2

Annexe IV

Fiche élève

NOM : Prénom :

1. *Vous allez entendre des phrases de l'histoire, collez les images dans le bon ordre :*

1
2
3

Annexe V

1 	2 
3 	4 
5 	6 
7 	

Fiche évaluation

NOM : Prénom :

Compétence :	**Oui**	**Non (je dois faire un effort)**
Je connais le lexique		
J'ai mémorisé l'histoire		
Je prononce correctement les accents		

Le présent ouvrage se donne pour objectif premier d'aider les enseignants à mettre en place des enseignements de langue dès le cours préparatoire en raison de la récente extension des apprentissages de langues vivantes au cycle 2.

Le public visé, celui des enfants de cycle 2 (CP, CE1) présente la caractéristique de commencer l'apprentissage du code écrit en langue de scolarisation.

Ce 50 activités en anglais tient compte des apports du Cadre européen commun de référence pour les langues en faisant sienne la notion de projet fédérateur. En effet, l'idée centrale est qu'un apprentissage (langagier dans le cas présent) tire sa justification de ce qu'il permet de mener à bien un projet pragmatique (parvenir à faire quelque chose, à agir sur quelqu'un dans le but de…). Ainsi, le contenu de l'ouvrage est constitué de modules conçus comme une combinaison de tâches graduées et complémentaires aboutissant à la réalisation d'un scénario dans lequel l'élève sera acteur. Bien entendu, la prise en compte de cette dimension sera très progressive car il s'adresse à de véritables débutants disposant d'un bagage linguistique inexistant au départ et limité par la suite.

Une dernière dimension non négligeable caractérisera également cet ouvrage. Elle concerne la maîtrise de la langue et la mise en relation de deux piliers du Socle commun : celui relevant de la maîtrise de la langue de scolarisation et celui relevant de la maîtrise d'une langue étrangère.

L'ouvrage accorde, par ailleurs, une part importante aux évaluations.

L'aspect visuel (illustrations, photographies) y est prépondérant tant pour ce qui concerne la clarification des consignes que pour la mise en situation. Nombreuses et variées sont également les sources sonores. De ce point de vue, la multiplicité de ces sources et leur facilité d'accès (CD audio et site compagnon pour le téléchargement des fiches de travail) économiseront un précieux temps de recherche aux utilisateurs.

Les auteurs

Brigitte ARNAUD est professeure d'anglais au Lycée Jules Michelet à Montauban. Elle a enseigné plusieurs années l'anglais à l'école primaire avant de faire partie du groupe de formateurs de l'académie de Toulouse.

Alain JAMBIN est agrégé d'anglais. IA-IPR d'anglais dans les académies de Poitiers (1991-1994) et de Toulouse (1994-2009). Il a été, notamment, co-responsable d'un projet de recherche sur les complémentarités d'apprentissage entre langues étrangères différentes et langue de scolarisation (2007-2010).

La collection « 50 activités » propose des fiches pratiques aux enseignants. Elle leur permet de mettre en œuvre des situations d'apprentissages disciplinaires, par niveau, par cycle ou transversales.

Directeur de collection : Michel Azéma, DASEN de Tarn-et-Garonne.

Lien vers le site compagnon : www.cndp.fr/collection/50-activites/anglais_cycle_2

ISSN : 1298-1745
ISBN : 978 2 86565 456 7
Réf : 310 00 A79

Prix 26 €

