

Sous la direction d'Antoine Fetet



# Stone Soup

Antoine Fetet  
Marion Fetet



RETZ

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris



Les éditions Retz remercient les éditions Usborne pour leur aimable autorisation de reproduction de l'album *Stone Soup*, adapté par Lesley Sims, illustré par Georgien Overwater.

© Éditions Retz, 2012  
ISBN : 978-2-7256-3125-7



# Sommaire



► **Le *Storytelling*** p. 4

► **Le TPR : *Total Physical Response*** p. 9

► **Présentation du matériel** p. 11

► **Déroulement des séances**

Séances préliminaires..... p. 13

Séance 0 ..... p. 14

Séance 1 ..... p. 16

Séance 2 ..... p. 19

Séance 3 ..... p. 22

Séance 4 ..... p. 25

Séance 5 ..... p. 27

► **Fiches d'activités pour les élèves** (à photocopier)

Séance 1 ..... p. 31

Séance 2 ..... p. 32

Séance 3 ..... p. 33

Séance 4 ..... p. 34

Séance 5 ..... p. 35



# Le Storytelling<sup>1</sup>

Les programmes 2008 ont définitivement consacré les langues vivantes comme une discipline d'enseignement à part entière à l'école élémentaire. Désormais, du CP au CM2, tous les élèves vont apprendre une langue étrangère.

La mise en œuvre de cette évolution est naturellement progressive : si l'immense majorité des élèves de cycle 3 bénéficie dès à présent de cet enseignement, ce n'est pas encore le cas de toutes les classes de CP et de CE1.

« *Storytelling* pour le cycle 3 » a été conçu en particulier pour les enseignants qui souhaitent se lancer dans l'enseignement de l'anglais mais qui, parfois, ne s'y sentent pas tout à fait prêts : prononciation hésitante, crainte de faire des erreurs ou de transmettre un modèle phonologique incorrect aux élèves, formation souvent jugée insuffisante, hésitations sur la manière de s'y prendre... *Storytelling* répond à ces préoccupations légitimes en donnant les clés aux enseignants du primaire pour assurer eux-mêmes les séquences d'apprentissage : le DVD inclus dans la mallette comprend en effet tout ce qu'il faut (fichiers audio, vidéo, vidéoprojetables ou pour TBI, conseils détaillés pour l'enseignant) afin de se lancer sans stress – et même avec plaisir ! – dans cet enseignement.

Chaque titre de la collection est conçu pour mener une séquence d'apprentissage de 3 à 5 semaines et peut constituer un complément à la méthode utilisée en classe ou un module autonome permettant de varier les supports d'enseignement.

## Programmes

### *Storytelling* cycle 3 et les programmes 2008

« À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires : phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise. »

### Progressions en langues vivantes pour le CE2 et le CM

(B.O. n°1 du 5 janvier 2012)

#### **Connaissances et compétences abordées dans la collection *Storytelling* cycle 3**

« À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression restent une priorité avec l'objectif constant de l'enrichissement du vocabulaire et de la maîtrise progressive des composantes sonores de la langue. L'organisation de l'enseignement doit permettre l'emploi et l'enrichissement constant des notions abordées, pour optimiser la réussite de l'élève. Les activités menées en classe doivent mettre en œuvre les cinq activités langagières dans la langue cible (« réagir et parler en interaction », « comprendre à l'oral », « parler en continu », « lire », « écrire »), pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. Tous les éléments de culture, de phonologie ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée. »

#### **Éléments de connaissances et de compétences pour comprendre à l'oral<sup>2</sup>**

**Suivre le fil d'une histoire simple** (comptines, chansons, **albums**, contes, œuvres de littérature de jeunesse adaptées à son âge) avec les aides appropriées.

1. Le *Storytelling* est l'art de raconter une histoire, impliquant une interaction entre celui qui raconte et les auditeurs.

2. En gras, les éléments du B.O. mis en œuvre dans *Storytelling*, cycle 3.

**Éléments de connaissances et de compétences pour parler en continu**

Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'au moins cinq phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums). Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe.

**Éléments de connaissances et de compétences pour lire**

Comprendre des textes courts et simples (au moins cinq phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web, recettes...

**Éléments de connaissances et de compétences pour écrire**

Produire de manière autonome au moins cinq phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.

## Pédagogie du Storytelling

### Quelle pédagogie pour le cycle 3 ?

Dans la continuité de *Storytelling* cycle 2, les malettes *Storytelling* cycle 3 proposent des activités nombreuses, variées et de courte durée permettant de soutenir l'attention et la motivation des élèves. *Storytelling* est constitué de séances d'apprentissage dynamiques aux entrées multiples afin de répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves. Des activités périphériques (selon les albums : chansons, jeux, sketches, etc.) complètent le *Storytelling* afin de renforcer et de réinvestir les acquis. Naturellement, la langue écrite trouve toute sa place dans *Storytelling* cycle 3 mais sans précipiter les étapes : le lexique et les structures sont travaillées à l'oral avant d'être introduites de manière très progressive à l'écrit.

### Le Storytelling favorise-t-il la communication ?

Le terme « communication » est parfois mal interprété dans le contexte de l'apprentissage des langues : on lui associe souvent des situations de la vie courante telles que se présenter, demander son chemin dans la rue, etc. Cette acception est très limitative. **Écouter une histoire, la raconter** ou **la jouer** constituent des **situations de communication bien réelles**, tout à fait en phase avec les centres d'intérêt d'enfants d'âge **primaire**. Communiquer, ce n'est pas seulement émettre un message, mais c'est d'abord être en mesure de **recevoir** et de **comprendre un message**.

### Quelle place pour les différentes compétences à l'écrit et à l'oral ?

Au cycle 3, le lexique et les structures syntaxiques étudiés gagnent à être présentés d'abord à l'oral (compréhension et production), puis à l'écrit (lecture et écriture). Pour autant, le temps consacré aux diverses compétences ne saurait être équivalent : comme au cycle 2, le travail sur la langue orale reste prioritaire. Une exposition prématurée à l'écrit est bien souvent contre-productive, car elle risque de déstabiliser les premiers savoirs sur le système phonologique de l'anglais.

Les compétences de compréhension et d'expression ne sont donc pas comparables : les élèves comprendront, à l'oral comme à l'écrit, bien plus d'éléments langagiers qu'ils ne seront capables d'en produire eux-mêmes, et cela ne doit ni vous surprendre ni vous inquiéter : cette dissymétrie est tout à fait normale. Elle existe d'ailleurs en langue maternelle !

On remarque que les éléments de progressions proposés pour le cycle 3<sup>3</sup> indiquent, outre l'expression orale, que l'élève doit posséder des « éléments de connaissances et de compétences pour parler en continu ».

La collection *Storytelling* offre une démarche particulièrement bien adaptée à l'entraînement de cette compétence.

3. Progressions pour le CE2 et le CM, B.O. n° 1 du 5 janvier 2012.

## Répéter, répéter, répéter...

C'est un fait : la répétition est indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère ! Sur le plan pédagogique, si l'on veut éviter l'écueil du recours trop fréquent au « *Listen and repeat* », il faut prévoir des activités et des tâches qui permettent d'assurer cette réitération sans pour autant lasser ou démotiver les élèves.

Dans *Storytelling* :

- L'histoire racontée est découpée en courts chapitres, ce qui permet, quand on aborde un nouveau chapitre, de réactiver « naturellement » le lexique et les structures des chapitres précédents.
- De nombreuses activités périphériques multiplient les angles d'approche, permettant aux élèves de rencontrer les éléments langagiers dans des contextes divers.
- Enfin, nous savons tous que les enfants ne se lassent pas d'écouter ou de raconter eux-mêmes les histoires qu'ils connaissent. *Storytelling* permet de tirer le meilleur parti de cet appétit toujours renouvelé !

## Quels sont les prérequis pour se lancer dans le *Storytelling* ?

*Storytelling* cycle 3 est destiné à des élèves ayant bénéficié d'un apprentissage de l'anglais pendant au moins une année scolaire. S'il s'agit d'élèves n'ayant jamais étudié l'anglais auparavant, il sera préférable de commencer par une ou plusieurs mallettes de la collection *Storytelling* cycle 2.

## Le *Storytelling* n'exige-t-il pas un niveau trop élevé en début d'apprentissage ?

Dès les premières étapes de l'apprentissage, il est possible de proposer des histoires relativement longues et riches aux élèves, à condition de prévoir une préparation du lexique et des structures en amont du *Storytelling*. C'est le principe de base retenu dans cette collection. Les élèves éprouvent ainsi très rapidement le plaisir de comprendre et d'agir dans une langue étrangère.

## Comment sont organisés les apprentissages ?

Il n'y a pas d'apprentissage véritable ni de mémorisation à long terme sans une organisation spiralaire des acquisitions. *Storytelling* construit patiemment les compétences, à un rythme réaliste et compatible à la fois avec l'emploi du temps d'une classe de cycle 3 et avec les aptitudes d'apprentissage des enfants de 8 à 11 ans.

Par ailleurs, les éléments langagiers nécessaires à la compréhension sont toujours préparés en amont de la séance où ils seront introduits en contexte, puis réutilisés en aval de cette même séance. Ainsi, ces rencontres réitérées avec les structures et le lexique permettent d'en assurer la mémorisation à long terme.

### **Quelles doivent être les attentes à l'issue de la séquence ?**

Il ne s'agit pas que tous les élèves soient capables de raconter l'histoire dans son intégralité, même si certains, parfois, y parviendront.

Au cycle 3, comme au cycle 2, l'enseignement reste prioritairement axé sur les activités orales de compréhension et d'expression, avec « l'objectif constant de l'enrichissement du vocabulaire et de la maîtrise progressive des composantes sonores de la langue ». Les compétences de compréhension et production écrites restent relativement modestes. De plus, la complexité du système grapho-phonologique de l'anglais doit nous inciter à une progression prudente dans la maîtrise du système écrit de cette langue.

## Mise en œuvre

### Comment préparer la séquence ?

- Le plus important pour l'enseignant est de s'appropriier l'histoire afin de pouvoir la raconter pratiquement par cœur : le module vidéo d'autoformation vous aidera à mémoriser le texte et à en maîtriser la prononciation.
- Familiarisez-vous bien avec les consignes, ainsi qu'avec l'anglais nécessaire pour mener les activités périphériques et les gestes associés aux mots (TPR<sup>4</sup>). Là encore, vous trouverez sur le DVD des enregistrements vous permettant de parfaire votre prononciation. Ces enregistrements pourront éventuellement servir en classe, mais sachez qu'il est difficile de piloter en même temps la classe et... la télécommande ! Ce que l'on tente de gagner en termes de qualité phonologique est souvent perdu en termes de relation pédagogique !

### Comment mener la séquence ?

Nous proposons un découpage de la séquence en séances. Cette proposition est bien entendu adaptable à la réalité de votre classe. Si vous sentez que le rythme de la séquence est trop élevé, n'hésitez pas à le ralentir : vous pouvez multiplier le nombre de séances sans inconvénient. Il est souvent efficace de réduire la durée de chaque séance, tout en prévoyant plus de séances dans l'emploi du temps. La répartition habituelle de deux séances hebdomadaires de 45 minutes (schéma A) n'est pas la seule organisation possible : on peut, par exemple, également répartir les 90 minutes hebdomadaires sur trois séances d'une demi-heure (schéma B).

	lundi	mardi	jeudi	vendredi
<b>A</b>	45 min		45 min	
<b>B</b>	30 min	30 min		30 min

### Faut-il mener toutes les activités en anglais ?

Quand on n'a jamais enseigné une langue étrangère, la perspective de mener la totalité des séances en anglais peut sembler une gageure ! En réalité, vous vous apercevrez très vite que le *classroom English* (l'anglais utilisé en classe) se réduit à un nombre limité de consignes, utilisant des structures syntaxiques de base et un lexique très accessible.

Il n'y a d'ailleurs pas d'obligation absolue de mener toute la séance en anglais, même si c'est bien sûr préférable pour les raisons suivantes :

- Le temps d'exposition des élèves à la langue anglaise est par nature très limité : c'est donc une bonne idée d'essayer de le maximiser.
- Le fait de passer d'une langue à l'autre en permanence n'est pas toujours confortable : on finit parfois par mélanger les deux langues dans le même énoncé, ce qui n'est évidemment pas une habitude à prendre.
- Un autre écueil guette les enseignants qui mènent les séances alternativement dans les deux langues. Sans même s'en rendre compte, très souvent, ils donnent d'abord une consigne en anglais puis, pour s'assurer que les élèves ont bien compris cette consigne, la traduisent aussitôt en français. Cette manière de faire est à éviter absolument, car les élèves vont très vite prendre l'habitude d'attendre la traduction en français pour comprendre ce que l'enseignant leur dit ! Si les élèves savent que l'enseignant ne recourt quasiment jamais au français pour mener les séances, ils s'engageront pleinement dans la compréhension de l'anglais.

4. TPR : *Total Physical Response*: technique qui associe le geste à la parole (voir pp. 9-10).

Structures et lexique rencontrés dans la collection *Storytelling* cycle 3

Stone Soup	How Zebras Got Their Stripes
<i>Niveau suggéré : CE2 / CM1</i>	<i>Niveau suggéré : CM1 / CM2</i>
<p><i>Lexique de l'histoire</i></p> <p><i>Nouns</i>            man            woman            cottage            supper            onion            meat            potato            bowl            soup            stone</p>	<p><i>Lexique de l'histoire</i></p> <p><i>Nouns</i>            baboon            giraffe            elephant            zebra            stripes            spots            pond            sticks            fire            bottom</p>
<p><i>Adjectives</i>            old            young            poor            rich            shiny            good            better</p>	<p><i>Adjectives</i>            greedy            thirsty            scared</p>
<p><i>Verbs</i>            rest            bubble            taste            smile            laugh            wash            chop            pop in</p>	<p><i>Verbs</i>            care            creep            roar            wave            jump [up and down]            flee            walk            stamp [hoof]            go away            stay away            run            kick [out]            fly            land</p>
<p><i>Structures</i>            Open/close the door.            May I...?            Yes, you may / No go away.            I can</p>	<p><i>Structures</i>            It's not your...            To be + adj. [thirsty / scared / greedy]            To be [colour] with [stripes / spots]</p>

# Le TPR

## TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Le TPR est une technique particulièrement bien adaptée au *storytelling* : quand on raconte une histoire à de jeunes enfants, on associe naturellement le geste à la parole pour en faciliter la compréhension. Comme vous allez le découvrir, le TPR s'appuie sur cette disposition naturelle pour la mettre au service de l'apprentissage des langues.

Mise au point par le psychologue américain James Asher, cette méthode repose sur quelques principes didactiques dignes d'intérêt<sup>5</sup> :

- Apprendre une langue étrangère, c'est avant tout apprendre à la comprendre : on donne l'occasion aux élèves de manifester leur compréhension du lexique de manière répétée avant de leur demander de produire eux-mêmes les éléments langagiers.
- En associant un geste spécifique à chaque mot appris, on active en même temps deux canaux sensoriels qui vont mutuellement soutenir la mémorisation : le geste rappelle l'image sonore du mot, et inversement. Les deux canaux sensoriels (auditif et kinesthésique) s'associent pour assurer la construction du sens et la mémorisation.
- Le TPR ne stigmatise pas l'erreur ou l'oubli : quand un élève se trompe, il s'en rend compte immédiatement car ses camarades n'ont pas fait le même geste que lui. Pour autant, ce n'est pas dramatique, car il peut aussitôt rectifier en effectuant le geste exact.
- Les moments de classe où l'on pratique le TPR fournissent un contexte de répétition à la fois plaisant, dynamique et intensif.
- Peu à peu, et chacun à son rythme, les élèves passent de la compréhension orale à la production orale.

**NB** : Le TPR est une technique intéressante pour l'introduction et la réactivation du lexique, mais qui a ses limites : certains mots se prêtent mal à une traduction gestuelle. C'est en particulier le cas des noms propres, et d'une manière générale de la plupart des mots de sens abstrait.

### Comment organiser les moments de TPR ?

Le TPR se pratique généralement en début de séance : il permet à la fois la réactivation et l'entretien du lexique connu et l'introduction du lexique nouveau.

### Gestion de la classe

Les élèves éprouvent généralement beaucoup de plaisir à pratiquer cette activité qui leur donne une occasion de bouger en classe. Cependant, pour que le TPR garde son efficacité, veillez dès les toutes premières séances à n'accepter sous aucun prétexte les comportements suivants :

- répéter à l'infini le même geste (Dites alors « *Just once!* » en montrant le chiffre 1 avec le pouce) ;
- effectuer le geste trop vite ou avec trop de fougue ;
- regarder à la ronde pour voir ceux qui se seraient trompés ;
- montrer du doigt ou se moquer d'un camarade qui n'a pas fait le geste correct.

Toute manifestation d'excitation excessive nécessite une intervention immédiate : retour au calme, voire fin précoce de l'activité. Une fois ces règles établies, les élèves comprennent que le TPR, aussi plaisant soit-il, n'en reste pas moins une activité d'apprentissage à part entière !

5. En revanche, nous ne reprenons pas à notre compte l'idée (soutenue par Asher) qu'on peut apprendre une langue étrangère comme on a acquis sa langue maternelle.

Il arrive aussi qu'un élève se contente d'imiter les gestes de ses camarades sans s'investir réellement dans l'activité. Dans ce cas, déplacez cet élève et mettez-le au premier rang. Respecter le rythme de chacun... ne signifie pas accepter l'absence de travail !

### Phase 1 : Introduction de mots nouveaux

1. Prononcez le mot nouveau et faites en même temps le geste qui lui est associé. Continuez, tout en incitant vos élèves à faire le même geste que vous. (Si certains élèves répètent d'emblée le mot, faites-leur signe de ne pas parler.)
2. Introduisez un deuxième mot de la même façon.
3. Ensuite, dites alternativement, et de manière aléatoire, les deux mots, tout en faisant les gestes associés.
4. Continuez à dire les mots, mais sans faire les gestes : les élèves, eux, réagissent avec le geste adéquat.
5. Introduisez progressivement un troisième mot, puis éventuellement un quatrième (pas plus de quatre ou cinq mots nouveaux dans une même séance).

### Phase 2 : Augmentation progressive du bagage lexical

- Lors des séances suivantes, commencez systématiquement par une réactivation des mots précédemment appris en TPR.
- Introduisez un à un les mots nouveaux, tout en continuant à renforcer les mots connus. Si, après avoir introduit un ou deux mots nouveaux, vous constatez de trop nombreuses erreurs, reportez à la séance suivante le reste du lexique que vous aviez prévu de présenter. Il ne sert à rien d'augmenter le nombre des mots travaillés si les précédents ne sont pas suffisamment mémorisés.

### Phase 3 : Passage progressif de la compréhension à l'expression

Après quelques séances, les élèves vont commencer à prononcer les mots appris en même temps qu'ils font les gestes associés. Il ne sera pas utile de susciter ce besoin de dire les mots, qui se produira à des moments différents selon les élèves. Nous vous conseillons simplement de modérer l'ardeur de certains élèves qui ont tendance à dire trop fort et trop vite les mots dès qu'ils ont reconnu le geste.

Certains élèves murmurent, ou articulent sans qu'aucun son ne sorte de leur bouche ; d'autres encore continuent à ne rien dire. Respectez totalement ces différences dans les rythmes d'apprentissage !

### Phase 4 : Les élèves mènent eux-mêmes l'activité

Quand vous sentez que certains élèves ont pris suffisamment d'assurance, proposez-leur de vous remplacer pour mener l'activité (*Who wants to replace me? X, would you like to replace me to lead this activity?*) Appelez un élève devant la classe et mettez-vous assis à sa place, il comprendra ainsi l'inversion des rôles. Cette phase est intéressante car elle permet de se rendre compte quels sont les termes appris que ces élèves sont capables de se rappeler spontanément, sans stimulus extérieur. Bien sûr, seuls les volontaires seront invités à vous remplacer. Certains n'auront que quelques mots à proposer à leurs camarades, d'autres beaucoup plus. Une fois de plus, ne vous inquiétez pas de ces disparités dans l'apprentissage !

# Présentation du matériel

## Flashcards

Elles sont à découper au préalable et à utiliser tout au long des séances.  
Nous vous conseillons également de les plastifier, comme tout le matériel qui passe entre les mains des élèves.



1. poor man



2. cottage



3. old woman



4. bowl of soup



5. shiny stone



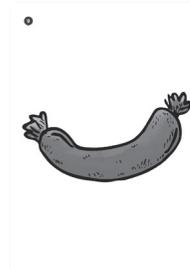
6. pot



7. onion



8. potato



9. meat/sausage



10. supper

## Masques

Utilisation : jouer le rôle des différents personnages pendant les sketches.



poor man

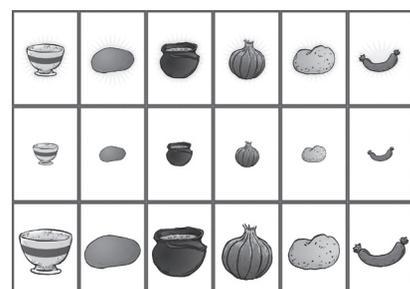


old woman

## Jeu Happy families

Voir le déroulement pp. 28-29.

6 planches A4 identiques, comportant 18 cartes à découper, et permettant d'organiser la classe en six groupes d'élèves.



## DVD

Il comporte :

- l'album en version feuilletable ;
- l'album animé (l'histoire est lue et les images défilent en simultanée, sur un fond musical) ;
- les fiches d'activités à vidéoprojecter ;
- des fichiers audio ;
- des clips vidéo.

Son utilisation est spécifiée au cours des séances, à l'aide de ces pictogrammes :



**Plage 1** Enregistrement des consignes et de tout ce qui est prononcé dans la séance (audio).



**Plage 1** Séquences d'autoformation pour l'enseignant : conseils de prononciation (vidéo).



Album à vidéoprojecter (version feuilletable et version animée ; fiches élèves à vidéoprojecter).

## Conseils de prononciation



**Plage 1**

### Chapitre 1

- poor* : [pʊə] rime avec *you're* et non *floor* [flɔːr] ou *cool* [ku:l].
- a cottage* : ['kɒtɪdʒ] finale différente de *cage* [keɪdʒ] par exemple.
- old* : [əʊld] et non [ɔːld].
- woman* : ['wʊmən] à différencier de *man* [mæn].
- opened* : ['əʊpɪd] à rapprocher de *old*.
- rest* : *r* en initiale, à différencier de *west*.
- here* : [hɪə] bien prononcer le *h* initial ; à différencier de *ear*.
- No ! Go away / a stone* : diphtongue [əʊ] à rapprocher de *old / open*.
- soup* : prononciation très proche du français ; à ne pas confondre avec *soap*.
- show* : diphtongue [əʊ].
- said* : prononcé [sed] contrairement à *made* [meɪd].



**Plage 2**

### Chapitre 2

- yummy* : ['jʌmɪ] porter l'accent sur la première syllabe.
- would* : Le *l* est muet, *would* se prononce exactement comme *wood* [wʊd].
- better* : *r* muet en anglais britannique.
- chopped / popped* : [tʃɒpt] / [pɒpt]. Le [ɒ] est un son entre le *a* et le *o* du français.



**Plage 3**

### Chapitre 3

- Verbes au *simple past* : règle pour bien prononcer la finale *-ed*.
- potato* : [pə'tetəʊ] et non [pə'tetəʊ].
- He licked his lips* : alternance entre [i:] et [ɪ] : [hi: lɪkt hɪz lɪps].
- meat* : *i* long [mi:t].



**Plage 4**

### Chapitre 4

- bowl* : se prononce [bəʊ].
- supper* : *r* muet.

**NB** : Les mots et expressions bénéficiant de conseils de prononciation sont rappelés au fil des séances, à la première occurrence seulement.

# Séances préliminaires



Conseils de prononciation :

*poor, old, No ! Go away, soup, better, He licked his lips, bowl.*



## Déroulement des séances

Les séances se déroulent généralement selon le schéma suivant :

- *Warming up and getting ready* : entrée dans la séance et préparation lexicale ;
- *Telling the story* : raconter l'histoire avec le support des flashcards ou de l'album ;
- *Working together* : travail collectif autour d'un fait de langue (lexique, structure) ;
- *Understanding and writing practice* : activité de compréhension et de production écrite (fiches à photocopier) ;
- *Winding up the lesson* : conclusion de la séance.

## Warming up and getting ready



Deux à trois semaines avant de découvrir l'histoire *Stone Soup*, vous introduirez le lexique suivant au cours des séances d'anglais, en utilisant la technique du TPR (*Total Physical Response*<sup>6</sup>).

*old* : imitez un vieillard courbé marchant avec une canne.

*poor* : imitez un mendiant faisant l'aumône.

*knock on the door* : frappez à une porte imaginaire.

*go away* : faites le geste de repousser quelqu'un de la main.

*soup* : faites le geste de manger de la soupe à la cuillère.

*taste* : imitez quelqu'un goûtant un aliment.

*chop an onion* : faites le geste de couper un oignon.

*it's good* : faites le geste de vous lécher les lèvres en vous frottant le ventre.

*it's better* : même geste, en l'amplifiant.

*it's better still* : même geste, en l'amplifiant encore.

*lick your lips* : Léchez-vous les lèvres.

*a bowl* : imitez quelqu'un prenant un bol à deux mains et le portant à la bouche.

*smile* : montrez un large sourire.

*wash* : faites le geste de nettoyer un objet.

*put your hand in your pocket* : mettez votre main dans la poche.

1. Introduisez un mot en associant le geste et la parole.
2. Faites comprendre aux élèves que vous souhaitez qu'ils imitent votre geste.
3. Introduisez un autre terme à apprendre, puis un troisième, éventuellement un quatrième (pas plus de trois ou quatre mots nouveaux dans une séance).
4. Toujours en associant geste et parole, et en variant l'ordre des trois ou quatre termes découverts, demandez à vos élèves de vous imiter avec le temps de réaction le plus court possible.
5. Peu à peu, cessez d'accompagner les mots de gestes : si une part importante des élèves est mise en difficulté, reprenez mots et gestes ensemble, jusqu'à ce que tous parviennent à réagir aux instructions données avec aisance.
6. Enfin, prononcez seulement les mots : les élèves doivent être capables de faire les gestes associés, rapidement et sans erreur.
7. Lors des séances suivantes, demandez à un élève de vous remplacer dans le rôle de meneur (*Anna, would you like to replace me?*). Ne précipitez pas les choses, et ne forcez pas les élèves qui ne voudraient pas le faire.



**NB** : pour toute cette préparation, ne laissez pas l'excitation gagner les élèves, l'apprentissage s'en ressentirait ! Au besoin, entre chaque instruction, dites simplement : *stop* et ne donnez pas l'instruction suivante avant un retour au calme total.

6. Voir pp. 9-10 de ce guide pour une description détaillée du TPR.

# Séance 0

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel : Flashcards 1 à 3 : *poor man / cottage / old woman*



Conseils de prononciation :  
*cottage, woman.*



Avant d'entrer véritablement dans l'histoire, cette séance est consacrée à la présentation des personnages et à l'introduction de quelques termes qui faciliteront la compréhension du premier chapitre lors de la séance 1.

## Warming up and getting ready

Présentez les flashcards 1 à 3 : *poor man / cottage / old woman.*



1. poor man



2. cottage



3. old woman



Selon le bagage lexical de vos élèves, certains de ces termes seront peut-être déjà familiers.

Dites : *Look at the picture, this is a man. Is he rich? No, he's poor. He's a poor man.  
And this is a woman. Is she young? No, she's old. She's an old woman.  
And this is the old woman's house. It's a cottage.*



Reprenez tout à tour la description des trois flashcards, en faisant participer le maximum d'élèves.

Faites agir les élèves selon vos instructions : *You're an old woman. Walk.* (Les élèves imitent une vieille femme se déplaçant difficilement.) *You're a poor man. Ask for money.* (Les élèves imitent un mendiant demandant l'aumône, en disant « please ».) *You come to a cottage. Knock on the door. Knock! Knock!* (Les élèves frappent à la porte.)

## Working together



### Compréhension de *May I... / Yes, you may / No, go away!*

Mettez à la vue des élèves divers objets bien connus des élèves (ou flashcards) qu'ils savent nommer en anglais. Faites venir deux élèves avancés et jouez avec eux ce mini-sketch :  
Enseignant puis élève 1 : *May I have [a chocolate / an ice-cream / a pencil / a ball...]* ?  
Deux réponses sont possibles, au gré du deuxième élève :  
Enseignant puis élève 2 : *Yes, you may!* (Dans ce cas, il tend l'objet demandé au premier élève.)  
*No, go away!* (Dans ce cas, il repousse d'un geste de la main le premier élève.)

Une fois que le dialogue est bien mémorisé par les autres élèves, faites venir plusieurs paires d'élèves pour jouer les deux rôles.

Vous pouvez faire de cette activité un jeu plus élaboré en rassemblant divers objets bien connus des élèves (ou flashcards) ayant en commun une caractéristique particulière,

auxquels vous ajouterez autant d'intrus ; par exemple, des mots ayant une initiale commune (*ball, banana, bird, bike, bat...*) mêlés à d'autres ayant des initiales diverses (*ice-cream, house, table, pencil...*).

Le jeu consiste alors à deviner quelle est la caractéristique secrète qui permet d'obtenir les objets souhaités.

Les élèves formulent des demandes au meneur de jeu (l'enseignant peut le faire pour les premiers essais) :

- *May I have the **b**all?*
- *Yes, you may!*
- *May I have the **p**encil?*
- *No, go away!*
- *May I have the **b**ike?*
- *Yes, you may!*

Au fur et à mesure des demandes, les élèves doivent découvrir la caractéristique permettant d'obtenir à coup sûr satisfaction.

Vous pouvez renouveler l'intérêt du jeu en choisissant d'autres caractéristiques :

- mots faisant partie du même champ sémantique (par exemple *food*) ;
- mots ayant en commun une caractéristique phonologique (monosyllabes, mots possédant une rime commune...).



## Winding up the lesson



Concluez en présentant la couverture de l'album aux élèves : *Next time, I'm going to read you this story: Stone Soup.*

**Avertissement :** les séances telles qu'elles sont décrites ci-après correspondent au rythme d'apprentissage moyen d'un CM1 ou d'un CM2 ayant un niveau avancé en anglais. Si votre classe ne correspond pas à ce profil, n'hésitez pas à ralentir le rythme des activités, voire à redécouper les 5 séances prévues en 8 à 10 séances moins denses, mais permettant une appropriation plus lente des structures et du lexique.