

collection Lycée
série Accompagnement des programmes

Anglais

classe de seconde générale et technologique

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

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Michael O'NEIL, maître de conférences à Paris, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Catherine ARMANGE professeure au lycée François-Truffaut à Bondoufle (91)
Carle BONAFOUS-MURAT maître de conférences à Paris
Lila DAVENPORT maître de conférences à Paris
Corinne DENIS professeure au lycée Léonard-de-Vinci à Tremblay-en-France (93)
Jean-François FONTAINE IA-IPR – académie de Rennes (35)
Jean-Luc MAITRE inspecteur général de l'Éducation nationale
Nicole MOYON professeure au Lycée Pablo Picasso, Fontenay-sous-Bois (94)
Alain NOWAK professeur au lycée Fabert, Metz (57)

sous la responsabilité de Paul BRENNAN,
président du groupe d'experts de langues vivantes,
et de Geneviève GIRARD, professeure des universités,
Bruno LEVALLOIS, inspecteur général de l'Éducation nationale,
Jean SALLES-LOUSTAU, inspecteur général de l'Éducation nationale.

Les textes généraux relatifs à la compétence culturelle, au traitement de l'erreur, au lexique et à l'évaluation, ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Marie-Hélène BERGEL-PEYRE, bureau du contenu des enseignements, direction de l'enseignement scolaire.

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Élise Goupil

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, décembre 2003
ISBN : 2-240-01336-2
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Avant-propos	5
Généralités	7
Mise en œuvre du programme culturel	7
L'anglais oral	8
Compréhension	10
Production	12
Lexique	14
Grammaire	18
Traitement de l'erreur	19
Évaluation	22
Assistants	25
TIC et multimédia	27
Séquences d'enseignement	28
Séquence 1 – <i>Sandwich men</i>	29
Séquence 2 – <i>Town and country</i>	33
Séquence 3 – <i>Irishmen in New York</i>	37
Annexe	43
Document 1 – Tableaux de grammaire	43
Document 2 – Tableaux de phonologie	50

Avant-propos

Des orientations et des contenus précis ont été définis dans les programmes de la classe de seconde pour tous les domaines d'apprentissage de la langue étrangère : consolidation de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire du collège, renforcement et développement des compétences méthodologiques des élèves et programme culturel dont le cadre, « vivre ensemble », est commun à toutes les langues étrangères.

Le présent document d'accompagnement se propose de rappeler et de développer quelques principes inhérents à ces programmes, en particulier ceux qui concernent les contenus culturels et l'anglais oral, l'étude du lexique et de la grammaire ainsi que l'approche communicative.

Le programme culturel constitue le cadre dans lequel le professeur placera l'étude de la langue : ce cadre devrait impliquer le choix de documents authentiques qui apportent du sens aux activités langagières. La difficulté majeure pour des élèves francophones étudiant l'anglais est indubitablement la langue orale : il ne s'agit pas de minimiser la place de l'écrit mais d'accorder, dans l'apprentissage, le plus de place et d'importance possible aux activités orales. Il ne s'agit pas non plus d'opposer l'approche communicative à l'étude de la grammaire : il n'est pas possible de bien pratiquer l'anglais, à l'oral comme à l'écrit, sans maîtriser la syntaxe anglaise et sans avoir de connaissances lexicales. Mais la seule connaissance de concepts grammaticaux et de listes de vocabulaire ne suffit pas non plus. Il s'agit donc de savoir comment enseigner la grammaire et le lexique en exerçant les élèves à communiquer en anglais. L'élève apprendra à comprendre et à produire des énoncés réellement porteurs de sens dans le cadre de situations d'élocution aussi authentiques que possible.

Ce document comporte trois parties. La première contient des indications générales sur différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais. La deuxième présente plusieurs exemples de séquences d'enseignement : ces exemples ne sont en rien des modèles et, en l'absence de contexte de classe réel, restent de prudentes propositions de mise en œuvre, le discours pédagogique ne pouvant se substituer à l'action. Enfin, la troisième partie du document rassemble des tableaux de grammaire et de phonologie qui pourront aider les professeurs dans leurs choix et faciliter la programmation de leur travail.

Mise en œuvre du programme culturel

L'enseignement des langues vivantes étrangères vise à la maîtrise de compétences linguistiques et culturelles interdépendantes. Il n'entend pas définir un corpus de connaissances, strictement limité, qu'il serait possible d'évaluer du fait de son caractère fini. Le contenu culturel constitue en premier lieu un critère de sélection des supports étudiés en classe. Grâce à un choix approprié de documents authentiques, l'enseignant pourra ainsi, dans le cadre de la classe d'anglais en seconde, mettre en lumière la diversité du monde anglophone.

Par l'étude de ces documents, le programme vise à l'approfondissement et à la consolidation des savoirs linguistiques et culturels en les articulant autour de quatre notions : la mémoire, les échanges, le lien social, la création. Toutefois, dans un souci de réalisme et d'efficacité, on n'attendra pas de l'élève qu'il soit capable de décoder n'importe quelle allusion culturelle ou d'explicitier tout implicite.

Contenu culturel et anglais

L'acquisition d'une compétence culturelle se fait progressivement, sous la forme d'une prise de conscience des caractéristiques des différentes aires culturelles du monde anglophone. Il s'agit d'éveiller chez l'élève la curiosité pour les faits culturels et le désir de les comprendre, et de s'exprimer dans la langue étudiée. Ainsi, compétences culturelles et linguistiques se trouvent étroitement imbriquées et impliquées dans le processus d'apprentissage.

La signification même de certains termes du lexique, par exemple, ne peut être appréhendée de manière approfondie que si, en même temps, sont pris en considération leur contexte et leurs connotations, ce qui devra être rendu accessible aux élèves par l'enseignant. Faute de quoi, les élèves risquent d'ignorer les codes communicatifs propres aux pays anglophones dont ils apprennent la langue. Cette sensibilisation devra s'attacher non seulement à la connaissance des codes verbaux, mais aussi à la reconnaissance de codes non verbaux (gestuelle, intonation, etc.).

Supports

Les supports choisis par le professeur dans le cadre d'une démarche programmée doivent donc satisfaire à un double critère linguistique et culturel.

Les exemples de séquences, dans la deuxième partie de ce document, illustrent l'imbrication étroite entre les objectifs culturels et linguistiques. Les documents ont été retenus parce qu'ils présentent des caractéristiques culturelles variées, aussi bien par leur contexte historique (Angleterre des années 1930, Amérique des années 1950, etc.) que par leur ancrage géographique (Londres, New York) ou leur dimension sociologique (chômage, immigration), et des potentialités linguistiques diversifiées (opposition entre *preterit* et *present perfect*, délimitation de la sphère de l'énonciateur, etc.).

Toutefois, l'étude des enjeux culturels que ces documents révèlent ne saurait viser à l'exhaustivité. Elle ne doit pas non plus servir d'illustration à des théories préexistantes, qui nécessiteraient, pour être comprises, que l'on dépasse le simple cadre des faits contenus dans les documents. L'explicitation du contenu culturel des documents proposés constitue en elle-même l'apport culturel du cours. Si le professeur souhaite approfondir un des éléments culturels apparaissant dans le document, cela ne peut se faire que par le biais d'un autre support, le cours devant toujours garder son objectif d'entraînement. Ainsi, dans les exemples présentés, les textes littéraires, les morceaux de musique ou les photographies sont autant de supports destinés à s'enrichir mutuellement et à faciliter le travail de compréhension et d'expression. Cet enrichissement pourra être éventuellement poursuivi hors de la classe par des recherches ciblées au CDI, sur Internet ou par tout autre moyen approprié, dans une démarche disciplinaire ou interdisciplinaire.

Problématique

Les supports proposés aux élèves renvoient aux quatre notions (mémoire, échanges, lien social, création) qui fondent l'axe thématique du « vivre ensemble ». Le programme culturel n'est réellement mis en œuvre que si le professeur aborde ces quatre notions dans l'année.

À cette fin, l'enseignant pourra sélectionner les supports en fonction d'une problématique, éventuellement commune à plusieurs séquences de travail. Les deuxième et troisième exemples illustrent ainsi la problématique : « Peut-on oublier ses origines ? », elle-même reflet d'un thème, la mémoire. L'un, centré autour de la question de la nostalgie, met également en jeu un fait de langue (l'expression du bilan), tandis que l'autre met en lumière l'articulation qui peut exister entre un fait culturel (intégration/exclusion) et un fait linguistique (la délimitation de la sphère de l'énonciateur).

Néanmoins, l'importance accordée à la problématique des supports ainsi qu'aux enjeux culturels, ne doit pas conduire à transformer la classe d'anglais en un cours d'histoire, de géographie ou de sociologie de l'aire culturelle étudiée. Étroitement imbriqué dans l'étude culturelle, le travail linguistique devra demeurer l'horizon de l'enseignant : l'intérêt suscité par le document culturel doit être un tremplin pour éveiller chez l'élève le désir de comprendre et de s'exprimer en anglais.

Méthodologie

Les implications méthodologiques de la mise en œuvre du programme culturel sont de deux ordres. Le professeur élabore, au cours de l'année, des « unités » ou « séquences », de volume variable, centrées sur une problématique choisie conformément aux quatre notions définies par le programme culturel. Il varie les supports exploités selon leur type, leur origine géographique, leur époque et leur registre linguistique. Les thèmes suggérés dans le programme pour chacune des quatre notions fournissent autant de pistes pour l'élaboration de ces unités-séquences dans une perspective éventuellement transversale (un thème pouvant relever de plusieurs notions).

L'acquisition de la compétence culturelle demande de :
– familiariser l'élève à la culture de l'autre, notamment par la lecture régulière de titres de journaux ou le recours à Internet pour des recherches documentaires guidées, etc. ;

– multiplier les approches d'un thème du programme autour de supports mettant en œuvre différentes compétences langagières.

Les éléments du programme culturel relevés dans les documents étudiés pourront être complétés et enrichis de plusieurs façons :

- avec les enseignants des autres disciplines : histoire, géographie, arts, français ;
- avec l'assistant étranger ;
- au CDI, en autonomie, par une recherche avec des documents sur support papier ou sur support numérique (cédéroms ou Internet) ;

- lors d'échanges par courrier électronique ;
- au cours de la préparation de voyages ou d'échanges linguistiques.

L'anglais oral

Contrairement aux apparences, l'anglais n'est pas une langue facile et, pour les apprenants francophones, on peut même dire que c'est une langue difficile. Le mythe de l'anglais facile a deux sources principales : l'absence quasi totale de morphologie grammaticale en anglais (voir l'allemand, réputé langue difficile) et les nombreuses similitudes de l'anglais et du français à l'écrit. Or, la grande difficulté de l'anglais pour les francophones réside dans les différences entre les deux langues à l'oral. Le professeur jugera peut-être utile d'évoquer explicitement ce facteur – facilité apparente à l'écrit et difficulté réelle de l'oral – dès le début de la classe de seconde. Les éléments qui suivent visent à cerner les problèmes principaux rencontrés par les élèves dans l'apprentissage de l'anglais oral. Il ne s'agit pas d'en faire un cours magistral, pas plus d'ailleurs pour la grammaire ou pour le programme culturel. Le professeur trouvera le moment approprié pendant une des phases de l'exploitation d'un document pour faire remarquer et pratiquer tel aspect de la prononciation anglaise.

Si l'utilisation de la transcription phonétique se révèle indispensable, le professeur veillera à ce que cet outil précieux soit utilisé avec modération et qu'il ne constitue pas une difficulté supplémentaire pour les élèves. On se servira de l'un des dictionnaires de prononciation de référence : *English Pronouncing Dictionary*¹ ou *Longman Pronunciation Dictionary*².

Étant donné les problèmes que rencontrent de nombreux élèves pour atteindre une prononciation acceptable – sans compter d'éventuelles résistances psychologiques à l'idée même de « bien » parler –, on se permettra de suggérer un exercice qui peut plaire aux élèves de seconde et qui consiste à leur demander de :

- raconter une histoire très simple en français avec un accent anglais. Tous les élèves en sont capables, avec des résultats variables ;
- raconter la même histoire en insérant des mots anglais dans leur discours français ;
- raconter la même histoire en anglais.

Cet exercice peut permettre une prise de conscience de ce qui caractérise la prononciation anglaise sur laquelle le professeur pourra s'appuyer ultérieurement. Il peut aussi contribuer à désamorcer et dépasser avec humour la tentation éprouvée par certains élèves de tourner en dérision l'idée d'essayer de parler l'anglais comme les anglophones.

1. Jones D., *English Pronouncing Dictionary*, 16^e édition de P. Roach, J. Hartman et J. Setter, Cambridge University Press, 2003.

2. Wells J. C., *Longman Pronunciation Dictionary*, 2^e édition, Longman, 2000.

Accentuation, rythme, formes fortes/faibles

La différence essentielle entre le français oral et l'anglais oral, et donc la source principale de difficulté, réside dans le système accentuel et rythmique des deux langues. Alors qu'en français toutes les syllabes sont produites avec à peu près la même intensité, l'anglais distingue des syllabes fortes (accentuées) et des syllabes faibles (non accentuées). D'où certaines conséquences bien connues :

– le rythme de la phrase anglaise fondé sur l'alternance de syllabes fortes et faibles avec l'affaiblissement des syllabes non accentuées. On pourra évoquer la tendance de l'anglais – ce n'est pas une règle absolue – à placer les syllabes accentuées à intervalles plus ou moins égaux dans un énoncé, quel que soit le nombre de syllabes non accentuées :

WHO was the/MAN at the/END of the/QUEUE?

I/THINK there was a pho/Tographer at the/CORNER of the/STREET.

– l'existence et l'emploi des formes fortes et faibles de nombreux mots grammaticaux monosyllabiques. On insistera sur le fait que la forme forte n'est pas plus « correcte » que la forme faible (il serait d'ailleurs plus utile du point de vue pédagogique de parler de formes « normales » et « accentuées », mais nous respecterons ici l'usage traditionnel). Ainsi dans les exemples suivants, prononcés sans intention contrastive, l'utilisation de la forme forte des mots en italique est exclue :

He comes from Liverpool.

They asked me to stay. But Tom and Julie know him.

– la place de l'accent dans les mots polysyllabiques, source connue de problèmes (*PHOTOgraph/photo-grapher*). On insistera particulièrement sur le fait que dans beaucoup de mots, contrairement au français, l'accent est placé, non pas sur la syllabe finale, mais sur la pénultième : *ABOLish, diagnOSis, econOMIC*, etc. ou l'antépénultième : *ADJective, ORiginal, DEMonstrate*, etc. À l'occasion d'un travail sur le lexique, on peut montrer comment l'anglais peut accumuler des syllabes après l'accent :

expRESSION > expRESSIONless > expRESSIONlessness

0 1 0 > 0 1 0 0 > 0 1 0 0 0

Il est important de faire remarquer par les élèves que ces problèmes existent, tant pour la compréhension que pour la production de l'oral. Les deux activités sont bien entendu liées. L'élève qui ne perçoit pas certaines distinctions phonologiques, accentuelles ou mélodiques, ne pourra pas les reproduire et encore moins les utiliser spontanément. De même, l'élève qui n'a pas fait l'effort de prononcer les formes faibles des mots grammaticaux, par exemple, aura toujours du mal à les décoder à l'écoute.

Pour souligner la spécificité accentuelle de l'anglais oral, on peut demander à des élèves de seconde de

comparer la prononciation de mots dont l'orthographe est (quasi) identique en anglais et en français : *biOlogy, Elephant, JUSTice* et tous les mots en *-ion* : *illuSTRATION, infoRMATION*, etc.

Intonation

En classe de seconde, le professeur se contentera de sensibiliser les élèves aux deux aspects les plus fondamentaux de l'intonation anglaise :

– la place du noyau tonique, c'est-à-dire de la syllabe où la voix monte ou descend ;

– l'emploi de schémas montants et descendants.

Pour le premier point, on notera que, dans une grande majorité de cas, le noyau, qui signale la dernière information nouvelle de l'énoncé, est la dernière syllabe accentuée et que tout écart par rapport à cette règle correspond à un changement de sens :

He WANTS to LIVE in LONDON (*London* représente la dernière information nouvelle).

Mais :

What did Paul say about London?

He wants to LIVE in London.

London n'est plus une information nouvelle : le noyau se déplace à gauche vers la dernière information nouvelle (*live*). Il faut que les élèves comprennent que, après la question *What did Paul say about London?*, la réponse *He WANTS to LIVE in LONDON* est impossible. En ce qui concerne l'emploi des schémas d'intonation, le professeur pourra attirer l'attention des élèves sur l'impression de non-finalité ou de non-achèvement exprimée par l'emploi du schéma montant dans une phrase déclarative : *Sydney is the biggest city in Australia* (↗).

Et la comparer avec le même exemple prononcé avec un schéma descendant : *Sydney is the biggest city in Australia* (↘).

On fera remarquer que cette opposition se confond facilement avec la distinction certain/incertain. Lorsqu'un élève répond à une question, fait un commentaire ou exprime une opinion avec un schéma montant injustifié, le professeur pourra lui demander : *Have you finished?* ou *Are you sure?*

Phonèmes

En ce qui concerne la perception et la production des phonèmes de l'anglais, le professeur s'attachera à montrer aux élèves l'intérêt fonctionnel – et pas seulement esthétique – d'une prononciation adéquate. L'utilisation judicieuse de paires minimales permettra d'illustrer ce point : *it was a picture of a ship/sheep; she was looking for the code/cord; he's thinking/sinking*, etc. L'un des problèmes phonématiques de l'anglais le plus aigu pour les francophones, tant pour la compréhension que pour la production, est certainement l'opposition /i:/ ≠ /ɪ/ Voir *feel/fill, heat/bit, heel/hill, meal/mill, reach/rich*,

seek/sick, etc. Il est important de noter que la distinction entre ces deux voyelles n'est pas principalement une question de longueur (on ne peut pas parler de « *i* long » vs « *i* bref ») mais de qualité : quand on passe d'une de ces voyelles à l'autre, la langue change de position. Le professeur pourra, s'il le souhaite, faire constater ce fait par ses élèves en leur demandant de faire l'exercice suivant.

exercice

1. Prononcer dans l'ordre les quatre mots : *bad, bed, bid, bead*.
2. Prononcer dans l'ordre les voyelles de ces quatre mots : /æ/, /e/, /ɪ/, /i:/.
3. Prononcer maintenant les voyelles avec un doigt placé sur le devant de la langue.

À chaque passage d'une voyelle à une autre, l'élève sentira sa langue pousser son doigt vers le haut, c'est-à-dire vers le palais. En alternant les voyelles de *bid/bead*, on peut amener l'élève à constater que la différence n'est pas une différence de longueur – on peut insister longuement sur *bid* et prononcer très rapidement *bead* – mais de qualité, déterminée par la position de la langue.

Beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés pour prononcer la voyelle /ɔ:/ dans des mots qui ne s'écrivent pas avec la lettre < r > – *bought, caught, law*, etc. – alors qu'ils prononcent *door, more, sport* sans problème (en supposant qu'ils n'y ajoutent pas un < r > français parasite). Dans certains cas, on peut amener l'élève à résoudre le problème à l'aide d'homophones, dont on trouvera une liste en annexe. C'est ainsi que *caught* se prononce comme *court, law* comme *lore* et *bought* comme *bort*.

Graphie et sons

En classe de seconde, on peut insister sur le fait que, malgré l'existence de nombreuses exceptions (*ough*) comme dans toutes les langues, la relation entre orthographe et prononciation est fondamentalement systématique. En se servant du tableau des voyelles³, le professeur pourra notamment signaler les cas où la prononciation d'une voyelle est régulière et donc prévisible : *apple, bad, arm, rave, hating, bare* ou irrégulière : *any/many, Thames*. On n'oubliera pas de souligner que tout ce qui précède s'applique aux voyelles accentuées et qu'une voyelle non accentuée sera systématiquement affaiblie : *ago, machine, village, Englishman*, etc.

Ce document d'accompagnement comporte différents éléments pour aider le professeur à affronter ces problèmes :

- les rubriques consacrées à la compréhension et à la production de l'oral ;

3. Voir annexe, document 2, tableau 12, p. 54-55.

4. Voir annexe, document 2, tableau 1 et 2, p. 50.

– les versions « phonologisées » des textes présentés dans les différentes séquences. Il s'agit chaque fois d'une transcription « prosodique » simplifiée qui indique toutes les syllabes accentuées et tous les mots utilisés dans le texte sous leur forme faible. Une deuxième version indique en majuscules les mots du texte qui peuvent constituer une difficulté particulière de prononciation et/ou d'accentuation pour les élèves. Ces « traitements » sont présentés à titre indicatif à l'intention du professeur – il s'agit d'une étape utile dans la préparation d'un cours – mais, dans la perspective d'une lecture à haute voix, on peut concevoir d'en faire un exercice en demandant aux élèves, par exemple, de souligner les syllabes fortes, de barrer les syllabes faibles et d'encercler les mots grammaticaux dont la prononciation est affaiblie dans une partie du texte.

Les tableaux de phonologie, enfin, qu'on trouve en annexe, s'adressent au professeur mais peuvent aussi fournir l'occasion de faire travailler les élèves. On peut, par exemple, leur demander de repérer les schémas accentuels de mots nouveaux en utilisant la notation numérique 1 2 0. À partir des schémas rythmiques présentés dans les tableaux 1 et 2⁴, on peut également demander aux élèves de classer les noms de personnalités du monde anglophone selon le schéma approprié.

Compréhension

L'acte de compréhension

Une réflexion sur l'enseignement et l'évaluation de la compréhension, tant écrite qu'orale, nous impose d'essayer de définir l'acte de compréhension et d'en examiner toutes les implications. Si nous tentons une définition la plus large qui soit, on peut envisager la compréhension comme une opération complexe qui vise à donner du sens à ce que l'on lit, ce qu'on entend ou ce qu'on voit. Cela revient à émettre des hypothèses à partir d'indices plus ou moins nombreux. En fait, l'opération consiste à réduire, par étapes successives, le nombre des hypothèses pour n'en retenir qu'une seule au final. L'idée de cheminement est dès lors sous-jacente et l'on peut même aller jusqu'à retenir l'image de l'investigation, avec l'élève dans le rôle de l'enquêteur. En classe, ce dernier est aidé dans sa tâche par le professeur. Il s'agit en effet d'aider l'élève à se poser un ensemble de questions. Avec la compréhension, nous sommes au cœur de la définition de l'apprentissage.

La compréhension comporte deux phases essentielles : une phase de perception – l'élève doit procéder à un prélèvement d'indices, qui, selon le support,

seront écrits, sonores ou visuels ; un ensemble d'opérations mentales qui, mises en œuvre dans un ordre donné, permettront de traiter les indices perçus et d'aboutir au sens. Quel que soit le support proposé, écrit, audio ou visuel, la démarche sera fondamentalement la même, la variable étant la nature de l'objet de la perception, et donc la nature des indices recueillis. L'on perçoit des séquences de graphèmes, des chaînes de sons ou des éléments graphiques qui, mis en relation, confèrent un sens ou des sens au document. L'activité de compréhension consiste alors à faire émerger ce ou ces sens. Ces deux phases mettent en jeu les capacités de l'élève à percevoir des indices, à transformer les indices perçus en éléments de sens, à mémoriser à court terme des indices disparates, à établir des liens entre des indices, à émettre des hypothèses et à les vérifier.

Des conclusions précédentes, on peut tirer une procédure qui part de la perception pour aller vers la production de conclusions de sens. Elle se décompose comme suit :

- la collecte des indices, sachant que ceux-ci se répartissent en deux catégories : d'une part les indices porteurs de sens en eux-mêmes (les noms de lieu) et les indices qui ne prennent sens qu'une fois mis en liaison avec d'autres (les temps les plus utilisés) ;
- la mémorisation d'indices, sachant que pour la compréhension orale surtout, elle pourra être partielle. D'où la nécessité d'avoir recours à des indices de récupération (certains pouvant être d'ordre sémantique) pour faciliter la restitution des informations stockées ;
- l'exploitation des indices porteurs de sens en eux-mêmes ;
- la mise en relation de tous les indices récupérés par l'élève, quel que soit leur type ;
- l'émission de premières hypothèses, lesquelles ne peuvent être qu'assez larges ;
- la vérification des hypothèses qui entraîne une recherche d'indices plus poussée (c'est-à-dire d'indices complémentaires).

Il importe d'avoir bien à l'esprit que le volume d'indices perçu, stocké et récupéré par l'élève détermine la portée des hypothèses de sens qui seront formulées : quelques indices ne pourront donner lieu qu'à des hypothèses approximatives. Affiner les hypothèses exigera une recherche d'indices de plus en plus poussée. En d'autres termes, la compréhension dite « globale » prend appui sur un nombre très limité d'indices alors que la compréhension « détaillée » suppose un corpus d'indices étoffé. Dès lors, les phases de repérage et de traitement des indices vont se succéder autant de fois que nécessaire. La procédure précédemment décrite va fonctionner « en boucle », les hypothèses de sens, une fois validées, basculant alors dans le stock d'indices à partir duquel on construit du sens. La perception

donnera lieu à deux catégories d'éléments : ceux qui déclenchent une évocation (parce qu'on les aura reconnus ou identifiés), et ceux qui ne déclenchent aucune évocation. Le recueil d'indices va varier d'un individu à l'autre.

En classe, il conviendra de se souvenir que tous les élèves ne se constitueront pas le même stock d'indices. Selon toute vraisemblance, un élève qui a un lexique très limité ne pourra pas retrouver la même quantité d'informations que celui à qui il ne manque que quelques mots dans le même texte. L'objectif pour l'enseignant en matière de compréhension consistera à permettre à chacun d'exploiter au mieux les indices qu'il aura recueillis, et non de fixer le même objectif pour tous.

Une démarche d'enseignement

En début de seconde, une première étape consistera à mettre en évidence les étapes de la construction du sens afin de proposer aux élèves une méthode qu'il leur appartiendra de mémoriser et d'appliquer à toute situation de compréhension. On n'omettra pas de travailler en classe sur les représentations mentales des élèves qui, pour un certain nombre d'entre eux, ne perçoivent pas la compréhension comme une émission d'hypothèses de sens et, par voie de conséquence, ont du mal à remettre en question ce qu'ils pensent avoir compris. Ce changement de représentation est indispensable pour que les élèves abordent la compréhension de manière constructive.

Apprendre aux élèves à construire du sens oblige l'enseignant à se demander quelle aide il peut leur apporter lorsqu'il s'agit de recueillir des indices ou de les traiter et de les mémoriser.

Concernant la collecte d'indices, deux questions se posent :

– peut-on apprendre à recueillir des indices ? Cette question vaut surtout pour la compréhension orale, qui nécessite que les élèves soient dûment informés des règles du fonctionnement de l'anglais oral et les aient intégrées ;

– n'existe-t-il pas des types d'indices que l'on pourrait retrouver en partie ou en totalité dans tous les supports écrits ou sonores, pour ne prendre que les deux catégories qui mettent en jeu la compréhension écrite et la compréhension orale ? Si oui, ne serait-il pas alors bénéfique d'amener les élèves à recueillir ces indices car force est de constater que trop souvent la collecte d'indices est notoirement incomplète, à commencer chez les élèves en difficulté ? Ne pourrait-on pas leur donner un éventail d'indices à recueillir de manière systématique ?

Une fois de plus, on peut se risquer à établir une liste, mais on ne saurait attendre des élèves qu'ils repèrent tous ces indices à chaque fois. L'idée sous-jacente est que, pour tout type de document, ils pensent à rechercher dans la liste en question.

Compréhension orale

Dans le cas de la compréhension orale il s'agira de faire repérer :

- les éléments situationnels (bruitages);
- les éléments suprasegmentaux (nombre de voix, accent des locuteurs, type de discours, schémas intonatifs fortement marqués, schémas intonatifs récurrents, accents de phrase);
- les éléments lexicaux (mots qui se répètent, mots qui appartiennent au même champ lexical, mots de la même famille, noms de lieux, noms de personnes ou autres noms propres, dates et autres repères temporels explicites, voire implicites – que l'on obtient par déduction) ;
- les éléments syntaxiques (temps et aspect des verbes majoritairement utilisés, pronoms personnels).

Compréhension écrite

En ce qui concerne la compréhension écrite, il s'agira de faire repérer :

- les éléments paratextuels (auteur, source du texte, date de publication, nombre de paragraphes, titre);
- les éléments supratextuels (nombre de locuteurs, type de discours);
- les éléments lexicaux (mots qui se répètent, mots qui appartiennent au même champ lexical, mots de la même famille, noms de lieu, noms de personnes ou autres noms propres, dates et autres repères temporels explicites, voire implicites – que l'on obtient par déduction) ;
- les éléments syntaxiques (structures qui se répètent, temps des verbes majoritairement utilisés, aspects, pronoms personnels).

Il importe d'attirer l'attention des élèves sur les éléments récurrents : dès qu'il y a répétition du même indice ou d'indices voisins, ils peuvent en déduire que c'est la marque d'une information plus importante. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que, pour la compréhension orale surtout, la collecte d'indices est lacunaire, c'est-à-dire que les indices recueillis sont très souvent isolés et coupés de leur environnement immédiat. Cela renforce l'importance des opérations de mise en relation qui permettront d'émettre des hypothèses sur le sens. D'une manière générale, pour toutes les étapes de la compréhension, le travail de l'enseignant avec les élèves consistera à montrer quelles questions ils doivent se poser et dans quel ordre. Il s'agira en fait de développer chez eux une attitude réflexive.

Production

Production orale

L'élève qui sort de troisième doit être considéré comme initié. Il a appris à communiquer en écoutant

les autres; il a été entraîné à prendre l'initiative de la parole dans des situations de communication aussi authentiques que possible. L'enseignement dispensé en seconde s'appuie donc sur les bases acquises au collège pour aborder l'expression discursive et l'argumentation.

Pour ce faire, il s'agit d'entraîner à l'analyse du discours oral, de faire remarquer, par exemple, les approximations, les reprises spécifiques de la pensée qui se construit ou bien la profusion d'adjectifs ou d'adverbes et l'effet qu'ils induisent. En résumé, il s'agit de sensibiliser les élèves à la créativité de la langue et de les inciter à apprendre des mots, des expressions ou des énoncés préformés pour créer une expression personnelle et originale.

La production orale ne saurait être pratiquée indépendamment des autres compétences. Les différentes compétences doivent être mises en œuvre en même temps et de manière imbriquée. La compétence de production orale est la plus longue à acquérir car elle est tributaire de plusieurs facteurs : la situation de classe, l'interdépendance des savoirs et savoir-faire, le coût cognitif de la compétence et le contenu de la parole, etc.

La situation de classe est à l'évidence une situation artificielle pour des élèves et un professeur francophones. En disposant la classe de langue en U ou en cercle, on peut détourner l'artificialité au profit de la communication. Les élèves entrent en seconde pleins d'inhibitions diverses et les effectifs chargés ne facilitent pas une situation de communication interactive. Or, le cours d'anglais repose sur la parole de l'élève. Il convient donc de prendre les dispositions nécessaires pour établir une bonne ambiance de classe propice à l'écoute et à l'échange, en faisant respecter la parole de chacun et en privilégiant les messages qui font sens dans un anglais au plus proche de l'authentique.

On sait qu'en production orale les capacités cognitives sont toutes mobilisées en même temps et relayées par les capacités de mémorisation. Il s'agit pour l'élève de réagir presque instantanément, tout en mobilisant des connaissances parfois anciennes, dans le but d'exprimer une pensée pertinente, réfléchie et nuancée. Le travail en production orale est de ce fait exigeant et coûteux.

Le professeur a pour tâche d'organiser l'accès des élèves à une prise de parole aussi authentique que possible. Or, pour prendre la parole, il faut avoir une raison de parler. D'où la nécessité de créer, au sein de la classe, un besoin d'échange d'informations, de connaissances, d'opinions et d'interprétations. Le contenu culturel donne de nombreuses occasions de prise de parole, de même que l'organisation de la séquence qui accorde une large part aux activités de compte rendu, de questionnement mutuel et de partage d'informations, lesquelles permettent aussi de pallier un manque d'idées. De là peut naître un vrai dialogue de classe.

Dans un enseignement qui met en avant le développement des compétences orales, la parole de l'élève joue un rôle essentiel. La production orale est presque exclusivement mobilisée en classe et l'enseignant a pour tâche d'organiser un apprentissage structuré et progressif. Il faut prendre les dispositions nécessaires pour la faciliter et en assurer le succès. Par conséquent, si le but de l'entraînement à la production orale est bien de parvenir à une communication confiante et aisée dans des situations de dialogue ou de prise de parole en continu, il est évident que les notions de progression et de différenciation restent essentielles.

Le professeur pourra, en début d'année, aider tous les élèves en les invitant à préparer ponctuellement leurs interventions à l'écrit, puis, dans un deuxième temps, à s'exprimer à partir de notes. Cette stratégie, progressivement abandonnée pour les plus entreprenants d'entre eux, perdurera pour les plus hésitants. Il conviendra de bien veiller à ce que la production orale ne soit pas une production écrite oralisée. On fera remarquer en particulier les différences de niveau de langue et l'articulation du discours. On montrera, par exemple, que :

- contrairement à la langue écrite, la langue orale préfère remplacer les phrases complexes par la juxtaposition de phrases simples ;
- les phrases elliptiques ainsi que les *question-tags* sont d'un usage courant à l'oral ;
- l'intonation et le rythme jouent un rôle capital dans la transmission du message.

Le professeur pourra mettre les élèves en confiance par des activités ludiques : simulations, jeux de rôles, saynètes, courtes improvisations, etc. Il pourra les entraîner à développer leurs capacités de mémorisation, tout en travaillant la précision phonologique, en faisant apprendre de courtes récitation. L'assistant, quant à lui, permettra d'introduire dans le cours une autre dimension de la communication et de mettre les élèves en situation authentique de dialogue.

Interrogation orale de début de séance

La compétence de production orale se construit en premier lieu par un recours à l'interrogation orale de début de séance. Cette interrogation orale, dont la fonction consiste d'abord à vérifier le travail d'apprentissage personnel fait à la maison ainsi que la mémorisation, doit aussi être un moment collectif ou individuel, où l'élève s'entraîne à prendre la parole en continu dans le cadre d'un savoir-faire. Quand la trace écrite du cours précédent laisse nettement apparaître les objectifs de l'enseignant, il est plus aisé à l'élève de réactiver ses savoirs dans le cadre d'un savoir-faire. Ainsi, il ne suffit pas à l'élève de réciter le lexique et les savoirs grammaticaux du cours précédent en répondant aux questions du professeur, mais également de montrer à quelle étape il en est du « savoir-commenter » un document visuel, et de mobiliser les outils linguistiques qui vont lui per-

mettre de trouver du sens au document dont il parle. C'est ainsi que l'interrogation de début d'heure deviendra une production orale de communication.

Phase d'anticipation

La phase d'anticipation d'une nouvelle séquence est une autre occasion d'entraîner à la production orale. Hormis le traditionnel « remue-méninges », on peut envisager de fixer des contraintes sans l'expression desquelles on ne saurait considérer la phase comme terminée :

- écrire au tableau des mots de vocabulaire qui devront obligatoirement être employés dans des phrases en rapport avec le thème ;
- noter des proverbes appris précédemment, qu'il faudra habilement replacer dans le contexte donné ;
- repérer des modalités et des connecteurs logiques ou chronologiques.

Exploitation d'un document de transfert

On prévoira la fiche complète (ou non) des savoirs linguistiques censés être acquis ou en cours d'acquisition, et qui sont nécessaires à l'exploitation du document. Selon les capacités de mémorisation des élèves, on mettra la fiche à la disposition permanente de ceux qui mémorisent lentement et on autorisera aux autres le recours possible à la fiche : ils iront y puiser selon leurs besoins ou leurs trous de mémoire. Cette activité pourra être l'occasion d'une évaluation formative différenciée.

Le cours d'anglais est jalonné de plusieurs moments de production orale plus ou moins guidée. Le professeur a pour tâche de programmer l'entraînement à cette compétence sans perdre de vue que l'anglais sert à communiquer dans une langue courante où prime le sens.

Production écrite

L'accent mis sur une expression orale simple mais aussi proche que possible de l'authenticité ne permet plus, sauf dans le cas du commentaire où la complexification du discours impose une autre démarche, de faire de l'oral le laboratoire de l'écrit. Il convient donc de programmer un véritable entraînement à l'expression écrite qui ne soit pas une simple mise en situation de production mais qui donne aux élèves des compétences de transformation. Le but ultime de l'entraînement à la production écrite est de rendre les élèves autonomes à l'écrit en situation « authentique », dans le cadre d'un échange épistolaire ou de courriel, d'une demande de renseignements, d'un *creative writing*, par exemple.

Pour cela, il faut s'être entraîné dans des situations moins naturelles, où le guidage du professeur, par l'intermédiaire de la consigne, recrée un contexte à l'écriture. Cet entraînement permet d'aborder différents types d'écriture (lettre personnelle ou officielle,

récit intime, argumentation, article, critique, dialogue à jouer...) qu'il faudra montrer aux élèves, et les leur faire observer de manière à ce qu'ils puissent les imiter et en intégrer les codes.

Avant toute production écrite, il y a une phase de réflexion au cours de laquelle il faut analyser la situation d'écriture et mobiliser les outils nécessaires à l'exécution de la tâche. Il s'agit de décoder la consigne. Celle-ci sera nécessairement détaillée de manière à compenser l'inévitable déficit contextuel, mais le guidage peut s'alléger progressivement au fur et à mesure que l'élève intériorise les stratégies d'analyse et d'expression.

Pour l'élève en situation scolaire, c'est la consigne qui sert de guide. Encore faut-il la lire, la comprendre, l'analyser, et y repérer les outils linguistiques à mobiliser et les pistes à explorer⁵. Ce travail préparatoire gagnera à être effectué de façon systématique et collective. Dans un premier temps, on s'assurera que les élèves ont bien compris et mis en place les stratégies adaptées à la tâche, avant de passer à la rédaction proprement dite, qui peut, dans le cadre de l'entraînement, être faite en dehors du temps de classe, être reprise, corrigée à deux, enrichie en étapes successives⁶. Enfin, le travail de production écrite vise à la mise en place d'énoncés cohérents et complexes sans pour autant donner lieu à des caricatures de discours où l'abondance de mots de liaison stéréotypés tente de masquer l'indigence de la langue. L'utilisation adéquate de la subordination syntaxique, de la coordination et la précision lexicale devront permettre à l'élève de parvenir à une expression riche, nuancée, et surtout naturelle.

On entraînera les élèves à construire des paragraphes et, au final, à rédiger des productions de 150 à 200 mots environ. Une panoplie d'exercices gradués est disponible pour mettre en place cet apprentissage progressif de la construction d'un discours écrit.

Exercices de réduction

L'objectif de cet exercice d'écriture est de réduire un document donné à sa trame minimale : il pourra s'agir de la rédaction d'un télégramme, d'une prise de notes ou de faire retrouver la dépêche de presse qui a donné lieu à l'article que l'élève a sous les yeux. Il peut aussi s'agir d'amener l'élève à éliminer les exemples et les illustrations diverses pour aboutir à la contraction d'un texte où n'apparaîtront plus que les idées essentielles, ou à la suppression des descriptions dans un texte narratif dont on ne garde que les actions.

Exercices d'expansion

Il s'agit ici du contraire : aller d'un point de départ simple tel que quelques notes, une dépêche de presse, un télégramme, un texte réduit au strict mini-

um de sa trame narrative et travailler dans le sens de la complexification. On mobilisera alors progressivement les ingrédients du discours ou de la narration : explicitations, précisions apportées par les relatives, reconstitution d'une chaîne logique ou chronologique, descriptions ou illustration par des exemples, utilisation de modaux pour nuancer la pensée ou les hypothèses disponibles.

Il pourra, par ailleurs, être utile de faire écrire pour parler, c'est-à-dire de focaliser l'attention de l'élève sur ce qu'il a l'intention d'exprimer, de le formuler sous forme de notes succinctes, puis de prendre la parole.

Exercices d'imitation

On pourra également guider l'expression dans des formats précontraints tels que la lettre de réaction positive ou négative, l'écriture d'un texte par imitation après étude de ses caractéristiques, ou encore l'écriture de la suite possible d'un texte narratif en aménageant des plages de récit, de dialogues et de descriptions ou la rédaction de la réfutation d'un point de vue dans un texte argumentatif.

Exercices de transposition

Un récit peut être interrompu, la suite étant transformée en dialogue, ou *vice versa*. À terme, il est même envisageable de faire faire aux élèves des gammes plus compliquées en leur demandant de changer le point de vue ou le ton dans un passage, etc. L'essentiel de cette démarche est de faire percevoir aux élèves que l'on peut apprendre à écrire de façon méthodique, qu'il y a des étapes dans la maîtrise des compétences et que tout n'est donc pas immédiatement exigible.

Un grand nombre des activités mentionnées gagnent à être menées de façon collective, en groupes ou à la manière d'un comité éditorial, en partant d'un travail individuel servant de première proposition. À l'évidence, l'utilisation d'un traitement de texte permettant l'introduction de commentaires est le meilleur cas de figure possible : pour ces exercices, on aura largement recours au « copier/coller » et chacun gagnera à voir porter sur sa production le regard de l'autre.

Lexique

Ce sont toutes les composantes de la langue, articulées sur le contenu culturel de seconde, qui contribuent à construire une compétence en anglais. Toutes les stratégies mises en œuvre pour les étudier visent à développer l'autonomie de l'élève. Le lexique est donc à considérer dans son interdépendance avec les autres savoirs. Son étude est au service des quatre compétences et de l'objectif culturel.

5. Voir par exemple p. 38, dans la séquence 3 portant sur le texte de McCourt.

6. Voir un exemple de correction mutuelle dans la partie « Traitement de l'erreur », p. 19-22.

Il en résulte que l'entraînement méthodologique au lexique devra inclure non seulement un contexte mais un support authentique ainsi qu'un contenu culturel. Ce sont ces modalités qui permettront à l'élève d'exercer sa réflexion.

Le lexique est un savoir à construire, à planifier et à graduer. Le programme lexical en fin de collège est la référence initiale de la classe de seconde, qui s'appuie sur les rubriques concernant les pays et les villes, l'environnement urbain, l'habitat et la société et les institutions pour l'enrichir et le nuancer grâce au cadre culturel proposé (mémoire, échanges, lien social, création).

Dans une perspective culturelle comme celle qui est proposée en seconde, le lexique prend un relief tout particulier; d'une part, parce qu'il est la trace dans le langage des relations entre l'homme et le monde et d'autre part, parce qu'il est le marqueur des spécificités anglophones. De ce fait, on peut aisément imaginer les incompréhensions que génère la culture dans les mots. Des termes véhiculent des données culturelles pour lesquelles il n'existe aucun point de comparaison dans la langue française et il faut bien convenir que la traduction en est difficile, même parfois la simple transposition.

Des mots comme *suburbs* ou *inner city* ne correspondent pas uniquement à des lieux mais renvoient surtout à des populations, des types d'habitats, des économies, des cultures... Se greffe sur ces mots un réseau de connotations telles que zone résidentielle, *middle-class*, *mainstream America*, *communities*, Levitt... pour l'un, et pour l'autre jeunesse défavorisée, communautés ethniques, isolement, chômage, drogue, rap, graffiti, *breakdance*, basket de rue, gangs...

Skyline indique certes la ligne des gratte-ciel des mégapoles américaines mais ce mot est surtout le témoin du déclin des industries au profit du secteur tertiaire et du commerce installé dans les bureaux.

Sun belt ou *Cotton belt* sont d'autres exemples de la culture spécifique, en suspens dans les mots.

Acquisition

Les besoins lexicaux des élèves au lycée sont de trois ordres: le vocabulaire qui est nécessaire pour comprendre les documents étudiés et les conversations, celui avec lequel on rend compte et on donne un point de vue et celui qui permet de suivre une leçon en anglais sans recours inutile au français.

Le lexique ne forme pas un tout indifférencié, qui ferait l'objet d'un traitement uniforme. Les mots ont une importance et un statut différents selon leur environnement dans la phrase, le contexte dans lequel on les rencontre et la perspective de communication dans laquelle on se place; ils sont plus ou moins utiles. Certains mots, par exemple, peuvent être purement et simplement laissés de côté, d'autres

commandent l'accès au sens, d'autres encore doivent être immédiatement disponibles pour permettre l'expression orale ou écrite.

Le mot et les expressions feront donc l'objet de traitements différents:

– si le mot fait partie du vocabulaire dit de reconnaissance, il peut être expliqué rapidement ou traduit; il peut même être purement et simplement laissé de côté s'il ne fait pas obstacle à la compréhension globale du document;

– s'il fait partie du vocabulaire de production, c'est-à-dire s'il est indispensable pour communiquer de manière générale ou sur le thème donné, il doit être mémorisé. C'est ce vocabulaire de production qui sera appris en priorité à des fins de mobilisation immédiate. Tout au long de l'année, le professeur aide les élèves à se constituer un répertoire d'expressions et de tournures utiles pour s'exprimer sur un document et favoriser ainsi l'interactivité en classe.

Dans ce contexte, les élèves sont encouragés à exercer leur réflexion sur le lexique, en vue de mettre en place des stratégies personnelles d'apprentissage.

Mémorisation

La mémorisation joue un rôle primordial dans l'apprentissage du lexique. Il est donc indispensable que chaque élève prenne conscience de son mode de fonctionnement intellectuel et en tire une stratégie personnelle. Le professeur tient compte de ces diversités dans la mesure du possible: il fait entendre et voir le mot, et, le cas échéant, module ses exigences. Il rappelle aussi les techniques de mémorisation de base, toujours pertinentes en classe de seconde, de façon à ne pas laisser l'élève seul face à cette tâche.

La fixation à plus long terme du vocabulaire représente la phase ultime d'un processus intellectuel qui passe obligatoirement par un effort individuel de mémoire dont l'élève doit être convaincu.

Mémorisation et réflexion ne sont pas antinomiques, bien au contraire. Les mots ne s'empilent pas en vrac dans la mémoire, ils ne s'y fixent pas sous la forme d'éléments lexicaux isolés; ils sont mémorisés en fonction de catégories grammaticales et de réseaux lexicaux qui structurent et systématisent le lexique, et, accessoirement, facilitent son acquisition. Dans cet esprit, une liste de vocabulaire (dix à douze mots au maximum), à apprendre pour le cours suivant, permet le lien entre les différentes séquences de travail. Ces mots, qui sont obligatoirement accompagnés des particularités morphologiques, syntaxiques et accentuelles qui s'y attachent – et placés dans un réseau lexical d'une part et sémantique de l'autre, sont alors mémorisés avec intelligence. En effet, sans ces données, ils peuvent être considérés comme inutilisables. Il convient de dissocier la méthodologie de découverte du vocabulaire nouveau, de la méthodologie de la fixation.

Méthodologie

Découverte du vocabulaire nouveau

On peut s'inspirer des trois manières suivantes :

- l'enseignant amorce une conversation sur le thème proposé en mobilisant et réactivant le vocabulaire que les élèves connaissent déjà. Il élargit graduellement le champ en introduisant des mots nouveaux. Les élèves sont amenés à les utiliser au cours de cet échange oral ; ils savent qu'après ce travail préparatoire, ils seront confrontés à un document et que leur mémoire à court terme sera sollicitée ;
- l'enseignant donne le document sans travail préparatoire, mais amène petit à petit les élèves à faire des hypothèses en s'appuyant sur le contexte. Le nombre de mots nouveaux indispensables à la compréhension ne doit en aucun cas être trop élevé pour que le processus d'inférence puisse se mettre en place ;
- l'enseignant donne à l'élève le document et lui demande de trouver dans un dictionnaire le sens des mots nouveaux qu'il a sélectionnés. Ce travail peut être effectué à la maison ou au CDI dès que l'élève a appris à se servir du dictionnaire. Le dictionnaire est bien sûr une ressource de vocabulaire, mais il est aussi, de par son organisation, le reflet de certaines données grammaticales propres à la langue en question.

Fixation du vocabulaire

La mémorisation se met déjà en place par un réemploi immédiat des mots nouveaux. Cependant, à ce stade, il n'y a pas de fixation durable. Il est donc nécessaire d'avoir recours à d'autres procédés d'apprentissage⁷.

Par catégorie

L'apprentissage peut consister aussi à repérer la catégorie à laquelle appartient le mot. Est-ce une fleur, un animal, une action⁸, est-ce du domaine du positif ou du négatif ?

Par nature grammaticale

Les mots sont regroupés d'après la catégorie à laquelle ils appartiennent : nom, verbe, adjectif, adverbe, conjonction.

Par étymologie

On peut faciliter l'accès au lexique en soulignant la différence entre les mots d'origine germanique et ceux d'origine latine. Ces derniers sont souvent transparents pour le francophone. Les mots d'origine germanique sont souvent monosyllabiques, utilisés essentiellement à l'oral dans une langue courante, voire familière, qui traduit le registre de langue du locuteur ou son intention.

Quand on lit le premier paragraphe du texte de Laurie Lee⁹, on est surpris par cet emploi appuyé de mots courts où fleurissent assonances et allitérations. L'auteur s'amuse avec ce registre de langue pour camper ce personnage dont le récit autobiographique montre qu'il ne renie pas ses origines.

Par dérivation morphologique

L'élève de seconde, déjà sensibilisé aux procédés de dérivation par suffixation et préfixation et à la composition des noms et des adjectifs, renforcera sa compétence grâce aux entraînements proposés par le professeur. À partir du seul item *happy*, l'élève constate l'existence de *unhappy*, *unhappiness*, *unhappily*. De même à l'aide de *horse* et *race*, il compare *horse-race* et *race-horse*.

Par champs sémantiques

Les mots nouveaux sont organisés autour d'une notion particulière, quelle que soit la catégorie syntaxique à laquelle ils appartiennent. Les mots sont associés à des idées, renvoient à des images mentales, des sons et/ou des gestes. Parfois, un mot en évoque un autre qui peut être synonyme mais aussi antonyme ou appartenir au même champ sémantique.

Par repérage contextuel

La maîtrise d'une langue passe par le mot, mais le mot n'a de sens que dans son contexte. Non seulement le mot prend sens par rapport à son voisin dans le cadre d'un énoncé qui s'inscrit dans une situation de communication, mais le sens du mot n'est pas donné par le mot lui-même. Il est donné par l'emploi qui en est fait dans un contexte signifiant. Le repérage contextuel est plus lumineux que toutes les entrées du mot dans le dictionnaire. Au plan méthodologique, cette stratégie anticipe sur celle qu'il faudra mettre en place pour la traduction : le recours au dictionnaire ne dispense jamais d'examiner le mot dans son contexte.

Le mot apparaît dans un certain contexte et se trouve ainsi lié à d'autres mots qui peuvent être appris en même temps. Le programme culturel contribue à une telle approche.

Par la mise en réseau

Dans le texte de George Orwell, comment inférer le sens de *There is no skulking* (l. 6) ? On peut en trouver la signification par la présence à droite de *for an inspector comes round frequently to see*. Comment inférer le sens des mots suivants : *covet* (l. 10) ; *rate* (l. 11) ; *a good turn* (l. 12) ? Les trois dernières lignes doivent être lues d'une traite car c'est dans la dernière partie de celle-ci, *when he has*

7. Les exemples sont extraits des séquences présentées dans la deuxième partie du document.

8. Voir *skulking* dans le texte d'Orwell, séquence 1, p. 30.

9. Voir séquence 2, p. 34.

distributed all his bills, que logique, intuition et esprit de déduction amènent le lecteur à saisir ce qui se passe quand tout a été distribué (*he goes off duty*). De fil en aiguille, on trouve le sens de *a good turn* dans la subordonnée qui précède.

Le sens du mot *rate* sera probablement trouvé dès que l'élève l'aura mis en rapport avec *paid for* et la signification de *covet* émergera quand l'élève aura compris que la distribution de prospectus est payée le même prix (*the same*) que le travail de l'homme-sandwich. Avec une expression telle que *We had not missed much*, l'élève se trouve dans le domaine du connu car il a souvent rencontré *miss* dans *I miss you* ou *he's missing*. Or, ni cette connaissance antérieure du mot, ni le recours au dictionnaire ne leur donnera pour autant le sens que l'expression revêt dans ce contexte-ci. Cette phrase, si elle est coupée à droite comme à gauche de son contexte, ne renvoie pas à du sens. L'ensemble ne prendra son sens qu'en association avec *no work for us* et *sandwich men have an unenviable job* (l. 4).

Contrairement à la lecture, la reconnaissance lexicale n'est pas linéaire. Elle exige un investissement intellectuel important. Il s'agit de mettre en réseau des mots les uns avec les autres, mais aussi des mots avec des situations reconnues dans le contexte ou renvoyant à des situations extra-linguistiques. Il faut ensuite établir entre toutes ces données des liens logiques pour créer du sens.

Par collocation

On relève que le stockage en mémoire est facilité par des associations visuelles et auditives. Il arrive que les mots soient appris dans la contiguïté possible, probable ou simplement fréquente d'autres mots.

Exemples : *have a bath, have dinner, be lucky, cook lunch, play a record, take a breath*.

Types d'exercices

Tout ce qui favorise l'organisation mémorielle intelligente du vocabulaire doit être mis à contribution. Les exercices proposés sont donc différents en fonction du type de stratégie adoptée. Les exercices de fixation les plus fréquents sont les suivants.

Exercices qui partent du sens

– Chercher des hyponymes (termes inclus dans un autre) dans le but de recréer un champ sémantique.

Exemples dans le texte de Laurie Lee : *housing: flats, rooms, garrets*.

– Ou, à l'inverse, retrouver le terme générique.

Exemples dans le texte d'Orwell : *jobs, working places, hierarchy: work*.

– Trouver le maximum de mots associés à une notion (jeu consistant à doter l'« araignée » de pattes).

Exemples dans le texte de McCourt : *Jazz: records, (phonograph), tune, sing, hum, play, concert, band,*

Carnegie Hall, audience, clicking their fingers to the beat. Great musicians: Benny Goodman, Gene Krupa, Harry James, Lionel Hampton, Count Basie, Duke Ellington.

– Mettre les mots dans une relation de chaîne à partir de deux paradigmes.

Exemples : Kensington, Notting Hill : London.

– Trouver l'intrus sémantique (ou grammatical).

Exemples : *jobs, salesman, work nights, waitress, counter, cook; counter, waitress, coffee shop, order, menu, cook, wink*.

– Trouver des synonymes ou des antonymes.

– Classer les mots d'un texte ou d'un document sonore en colonnes (texte de Laurie Lee).

Time	Places
– one June morning	– my native village
– when I was nineteen	– walked up to
– some while ago	– here on and off
– ever since	– in England
– for the rest of my life	– London
– still	– capital city
– nor ever will, nor ever	– Kensington
– want	– Notting Hill
– for years	– Stroud
– long since	– flats, rooms, garrets
– the day I left	– down the streets
– the long years	– valley near Stroud
	– my home

Relier des mots pour constituer des phrases ayant un sens :

<i>catch</i>	<i>attention</i>
<i>set</i>	<i>cold</i>
<i>pay</i>	<i>fire</i>
<i>have</i>	<i>sight</i>

Exercices qui partent de la forme

– Rechercher une famille de mots à base lexicale unique, mais appartenant à des catégories grammaticales différentes.

Exemple : *increase, increased, an increase, increasingly*.

– Rechercher les dérivés par suffixation de *power* (*powerful, powerless, powerlessly*).

– Rechercher les dérivés par préfixation de *like, use, unite, honour* (*dislike, disuse, disunite, dishonour*).

– Rechercher les dérivés par suffixation et préfixation de *courage* (*courage, courageous, courageously; discouraging, discouragingly, discouragement; encourage, encouraging, encouragingly, encouragement*).

Exercices d'imprégnation

– Associer le mot à sa sonorité ou à son image.

– Repérer dans un document sonore certaines unités lexicales demandées.

Exercices de restitution

- Résoudre des mots croisés, des mots mêlés, des mots codés.
- À partir d'une illustration didactique, faire des concours de mots : chercher le plus grand nombre de mots commençant par telle ou telle lettre ou relevant de telle ou telle partie du discours, ou encore relatifs au thème culturel.
- Chercher une définition dans un dictionnaire unilingue et créer des définitions à partir de ce modèle en faisant intervenir différentes structures lexicosyntaxiques (syntagme nominal, syntagme prépositionnel, proposition relative, etc.).

Exemples : *a hood: a part of a coat which you can pull up to cover your head.*

Sneakers: light, casual shoes with rubber soles and soft canvas or leather that cover your feet...

Activités de traduction

Le recours à des exercices brefs de traduction est parfois un chemin plus court que d'autres pour que l'élève fasse le bilan de ce qu'il a assimilé. Un thème de quelques lignes demande, par exemple, le réemploi de mots nouvellement appris ou l'utilisation de structures nouvelles, et oblige ainsi les élèves à la précision en interdisant tout procédé d'évitement, procédé qui a bien sûr son rôle à jouer à d'autres moments du travail en classe. Dans le même cadre, l'enseignant peut fournir un texte de version, texte qui reprend du vocabulaire supposé acquis.

Autoévaluation

Sur les textes de George Orwell et de Laurie Lee, on pourrait aussi proposer une activité d'autoévaluation qui serait l'occasion pour l'élève de faire un diagnostic sur son degré de compétence en la matière.

- Comment procédez-vous pour trouver les sens des mots suivants dans le texte d'Orwell : *unenviable* (l. 4), *unemployed* (l. 9), *powerless* (l. 9) ; *windy* (l. 5), *weekly* (l. 8) ; *handbills* (l. 10) ; ou dans le texte de Laurie Lee : *fattened*, *crowded* ?
- Correction sous forme de colonnes.

Suffixation négative	powerless
Préfixation négative	unenviable, unemployed
Transformation adverbiale	weekly
Transformation adjectivale	enviable employed crowded
Transformation verbale	fatten
Composition	handbills

Tous ces exercices permettent un rebrassage systématique : ils aident l'élève à fixer « en douceur » des mots du lexique et à voir son travail de mémorisation valorisé. L'élève est plus motivé dans son apprentissage s'il se rend compte qu'il reconnaît et connaît de plus en plus de mots au fur et à mesure de l'étude des documents.

Grammaire

La nécessité d'« apprendre la grammaire » ne fait pas de doute, mais elle n'est pas en soi non plus. La question n'est pas de savoir si la grammaire est nécessaire ou non, elle est de savoir comment l'enseigner de la manière la plus efficace dans le cadre d'une approche communicative. L'objectif est que les élèves sachent utiliser les structures grammaticales anglaises à bon escient. Il suffit de garder à l'esprit que l'enseignement de l'anglais vise principalement à développer les compétences de communication que sont la compréhension et l'expression, à l'oral et à l'écrit et, en ce qui concerne l'évaluation, de ne pas évaluer les connaissances grammaticales de l'élève en tant que telles, mais l'utilisation qu'il en fait dans ces activités de compréhension et d'expression. L'essentiel pour l'élève qui vient en cours d'anglais n'est pas d'« apprendre des règles de grammaire » formulées en français mais d'apprendre à lire, à écouter, à parler et à écrire en anglais. En conclusion, il importe de ne pas confondre objectifs et moyens et c'est bien dans cette dernière catégorie qu'il faut ranger la grammaire.

À leur entrée en classe de seconde, les élèves ne possèdent pas tous les connaissances grammaticales attendues à la fin du collège et ce qu'ils savent varie beaucoup d'un élève à l'autre, dans des proportions inconnues du professeur. Leurs connaissances sont parfois incomplètes, voire partiellement exactes. À cela plusieurs raisons : un oubli ou une appropriation déficiente des règles de grammaire, ou encore une conceptualisation différente selon les élèves qui fait que le même concept auquel telle règle renvoie n'a été ni appris ni compris de manière identique. Des connaissances déficientes produisent souvent des erreurs qui, les années passant, deviennent de plus en plus difficiles à corriger. La différence de terminologie (de « métalangue ») utilisée par les enseignants qui se sont succédé au cours des années précédentes, y compris la différence entre la terminologie utilisée en français et dans les langues étrangères étudiées par l'élève, est source de confusion au point de rendre inopérante la connaissance des « règles ».

Tous ces facteurs qui viennent d'être répertoriés limitent de fait la portée d'un apprentissage de la grammaire. Il importe dès lors de s'entourer d'un certain nombre de précautions :

- seul un travail approfondi et suivi des équipes pédagogiques, pour mettre en cohérence la terminologie et la méthodologie de chacun avec celles des autres, permet d'éviter cette situation paradoxale où il appartient à l'élève lui-même de faire la part des choses, de repérer les différentes appellations d'un même fait de langue, d'établir les parallèles qui conviennent entre les explications données par son professeur et celles données par les professeurs au cours des années précédentes ;

– il est utile de rappeler que l'étude de la grammaire ne se réduit pas à quelques minutes de réflexion collective en français, placées le plus souvent en fin d'heure, mais qu'elle s'inscrit dans l'ensemble des activités de classe effectuées en anglais (reformulations et transformations, explicitations et paraphrases). Ce n'est pas une sous-partie du cours d'anglais, séparée des activités de compréhension et de production, elle participe de la construction du sens;

– il est nécessaire qu'à certains moments le professeur revienne sur un fait de langue pour le traiter de manière plus approfondie. À l'inverse de ce qui se passe au collège, le travail de grammaire en seconde ne consiste pas alors à présenter à tous les élèves de nouvelles formes linguistiques, sauf cas d'espèce. La présence dans la même classe d'élèves avec un passé scolaire différent, la disparité de leurs connaissances en matière de grammaire ne peuvent être ignorées par l'enseignant qui ne peut pas faire comme si aucun élève n'a de connaissances sur le fait de langue envisagé ou comme si tous les élèves ont des connaissances égales. Il s'agira, après avoir tenté d'évaluer les acquis, de les consolider et de les approfondir de manière aussi diversifiée que possible pour répondre aux besoins de tous: varier les contextes dans lesquels la forme prend son sens, mettre une forme linguistique en regard d'une autre qui lui est proche ou, au contraire, l'opposer à une autre forme. À titre d'exemple, aborder le *present perfect* impose, au moment jugé opportun par l'enseignant, de l'opposer au *simple past*, puis au *pluperfect* et enfin au *simple present*.

L'étude de la grammaire est indissociable de toute activité de compréhension et d'expression dont elle est partie prenante. Elle vise à développer la capacité des élèves à opérer des choix linguistiques et s'inscrit en classe de seconde dans une logique de consolidation et d'approfondissement.

Traitement de l'erreur

Importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage

Les erreurs ne sont pas un obstacle au processus d'apprentissage. Bien au contraire, elles doivent être considérées comme un passage obligé. Elles sont, en effet, la preuve que l'élève est engagé dans le processus de conceptualisation, de systématisation et de maîtrise. Les erreurs constituent pour l'enseignant un matériau abondant, inépuisable et renouvelé. Certaines erreurs peuvent être rapidement corrigées: c'est là le signe de la mise en place d'une hiérarchie, d'un système, qui annonce une prochaine autonomie de l'élève. Il y a des erreurs récurrentes, d'autres inattendues, d'autres qui sont le reflet de l'enseignement, conséquences d'une mauvaise application de règles fournies par l'enseignant.

Il arrive que l'enseignant soit confronté à un amas d'erreurs parfois difficiles à identifier et à classer. Dans la langue maternelle, le développement cognitif passe par des paliers, des phases de régression ou de stagnation. Il en est de même dans l'apprentissage de la langue étrangère.

L'examen des erreurs montre que leur organisation est mobile et pas seulement liée à la chronologie de l'apprentissage. Il montre également que leur organisation n'est pas arbitraire et que leur distribution n'est pas aléatoire.

Les erreurs constituent pour l'enseignant des points de repère lui permettant de s'informer sur les savoirs et savoir-faire acquis par les élèves, et sur ceux que ces derniers n'ont pas réussi à s'approprier. En fait, les erreurs sont l'indice des zones de résistance à l'apprentissage de la langue étrangère. Elles constituent un indicateur qui va amener l'enseignant à modifier le contenu de son enseignement, à ralentir sa progression ou à reprendre des points enseignés qui n'ont pas été assimilés par l'élève.

Il est essentiel pour l'enseignant de déterminer les zones de plus grande résistance à l'apprentissage par un repérage des points linguistiques où les difficultés d'acquisition sont particulièrement fréquentes et où les erreurs se révèlent être les plus nombreuses et les plus tenaces, quelle que soit leur origine. Cette démarche est d'autant plus importante qu'on constate une persistance jusqu'en classe de terminale de l'emploi erroné ou inadéquat de certaines formes installées dès la première année d'apprentissage.

Après avoir repéré les points linguistiques sur lesquels portent les erreurs, il s'agit pour l'enseignant de les analyser et d'en trouver la cause. C'est à cette condition qu'il pourra mettre en place des stratégies de remédiation.

Erreur et non pas faute

L'accès aux systèmes que se construisent les élèves n'est possible que par l'intermédiaire des traces existant en surface. L'analyse de la production des élèves permet de prendre en compte leurs erreurs et de les classer selon des critères de fréquence, de degré de persistance.

Celles-ci sont l'indice de la mise en place progressive de systèmes élaborés par les élèves au cours de l'appropriation d'une langue étrangère. En effet, au cours de leur apprentissage, les élèves utilisent une succession de systèmes intermédiaires – pas nécessairement justes – qu'ils se sont construits.

On peut établir une distinction entre:

– les difficultés liées au système de marques grammaticales propres à l'anglais, difficultés qui constituent des points de passage obligés;

– les domaines communs à différentes langues où se rencontrent à la fois erreurs et stratégies d'évitement. Ces domaines constituent de véritables zones de

résistance à l'apprentissage qui sont plus généralement d'ordre cognitif (par exemple, la détermination, l'indétermination et les systèmes aspecto-temporels). Puisque cette construction de systèmes se retrouve quoi qu'on fasse, il semble nécessaire de la prendre en compte pour un meilleur ajustement et une facilitation de l'appropriation. Le statut assigné à l'erreur exclut une conception strictement communicative et instrumentale de la langue où l'erreur n'a d'autre signification que celle d'une faute de frappe et de copie. Du reste, depuis un certain temps, le statut de l'erreur a été réhabilité, attitude qui s'exprime tout d'abord dans le choix du terme « erreur » à la place du terme « faute ».

Tirer parti de l'erreur est devenu un réflexe pédagogique. Même si elle reste l'indice d'un dysfonctionnement, l'erreur amène l'élève à une réflexion qui le fera progresser dans son apprentissage de la langue étrangère; elle aide l'enseignant à mieux comprendre les démarches d'appropriation des élèves.

Principales sources d'erreurs

Elles sont principalement d'ordre linguistique ou méthodologique.

Erreurs d'ordre linguistique

– Difficultés de perception, d'identification et de catégorisation de phénomènes nouveaux (qu'ils soient d'ordre phonologique ou grammatical), qui peuvent provoquer des défaillances dans le processus de mémorisation, telles que la non-perception de certains phonèmes, la confusion entre mots proches d'un point de vue phonologique (*their/there, live/leave*, etc.), l'emploi abusif de certaines formes fréquentes ou apprises en premier.

– Mauvaise compréhension du fonctionnement de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle (problèmes d'interférences); calque sur la structure française (fonctionnement *his/her, take/make*, etc.); mauvais repérage de distinctions aspectuelles; non-prise en compte de formes irrégulières; relative « transparence » par rapport à la langue maternelle.

– Mauvaise perception des situations d'utilisation concrètes des structures de la langue, par exemple difficultés de repérage spatio-temporel.

– Défaut de conceptualisation: l'élève n'accède pas au concept linguistique porté par l'élément linguistique attendu et, de ce fait, utilise une forme pour une autre.

– Prise en compte d'éléments contextuels et/ou situationnels incomplète ou inexistante; dans les faits, il n'établit pas de/tous les liens avec le contexte ou la situation; il a recours à la traduction mot à mot.

– De manière plus générale, une représentation fautive de la langue seconde de l'élève qui continue à penser qu'il y a isomorphie avec la langue première, d'où un recours systématique au mot à mot.

– Difficulté pour l'élève à se plier aux exigences du système linguistique: il persiste à considérer qu'aligner des mots suffit pour s'exprimer avec un degré d'intelligibilité suffisant, encouragé en cela par un anglais oral qui fait beaucoup appel à l'intelligence de l'interlocuteur pour pallier ses approximations linguistiques et par le manque de pratique réflexive sur la langue.

Erreurs d'ordre méthodologique

– Mauvaise interprétation de la consigne, mauvaise gestion du temps, mauvaise perception de l'objectif.

– Difficultés inhérentes aux méthodes et aux contenus des cours: le passage du collège au lycée en est un exemple. On exige des élèves de fournir un travail plus important, plus difficile. Ils doivent comprendre des choses plus complexes, plus rapidement et doivent alors fournir un effort intellectuel plus grand. On fait appel à leur capacité d'abstraction en leur demandant de comprendre les éléments implicites d'un texte, travail pour lequel une compréhension linéaire et superficielle ne suffit pas. On leur demande également de fournir des productions plus longues et plus sophistiquées. Les exigences lexicales augmentent, elles aussi. Les difficultés grammaticales s'ajoutent au reste, d'autant plus que la grammaire ne se met pas en place de façon structurée et cumulative. Dans ce cas, les difficultés rencontrées vont dépendre du type de tâche que l'élève aura à fournir.

– Difficultés inhérentes aux méthodes de travail personnel de l'élève et à la gestion cognitive impliquée par le travail: l'élève peut éprouver des difficultés dans l'organisation du travail à la maison. Il peut être incapable d'une démarche volontaire nécessaire pour faire le travail qui lui est demandé. Souvent il ne dispose pas de techniques nécessaires à la mémorisation, en particulier en ce qui concerne le lexique. Dans ce cas, il va accumuler des lacunes, et ne disposera pas des préalables nécessaires à la suite de son apprentissage. En outre, les limites de charge cognitive sont vite atteintes et si le volume ou la complexité du travail demandé dépasse ces limites, le travail ne sera pas fait ou mal fait.

– La gestion des difficultés par l'élève peut elle-même entraîner l'erreur: soit il repère ses difficultés mais y apporte des solutions aberrantes, simplificatrices ou réductrices, soit il y applique une stratégie d'évitement, renonçant à les traiter, soit il ne les repère pas et tombe dans les pièges par méconnaissance, absence de vigilance, attitude de défiance vis-à-vis de la langue étrangère.

À cela, on peut ajouter: le manque d'intérêt ou de motivation, certaines inhibitions qui touchent les adolescents surtout à l'oral, un certain nombre de difficultés provenant des stratégies d'enseignement elles-mêmes. Elles peuvent être liées au choix didactique du professeur qui, involontairement, peut

induire de nouvelles erreurs par la manière dont il aborde l'explication ou en adoptant une stratégie didactique destinée à contourner certaines erreurs.

Aides et remédiation

L'aide fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage. Le professeur prévoit des adaptations aux élèves, un découpage des éléments à enseigner qui ménage toutes les étapes nécessaires et propose des activités visant à favoriser la mémorisation. Il prend en considération les limites de l'appareil cognitif de l'élève (saisies perceptives lacunaires, mémoire et attention limitées, reconstructions de systèmes personnelles et parfois erronées, hypothèses incertaines, dérives de raisonnement souvent inconscientes).

Pour toutes ces raisons, l'enseignant donne des repères stables à l'élève, des commentaires argumentés d'erreurs, et des explications fiables sur les fonctionnements. Il veille également à créer des conditions favorables pour que l'élève ne rejette pas les caractéristiques de la langue étrangère susceptibles de le surprendre.

Quelle attitude adopter face aux erreurs ?

En amont

S'il est souvent difficile de savoir pourquoi l'élève s'est trompé ou a réussi (le hasard n'est pas exclu), une élémentaire prudence suggère donc, lorsque l'occasion se présente, d'insérer une étape intermédiaire en évaluation. Il s'agit, en amont de la réalisation de l'exercice ou de l'activité, de faire formuler par l'élève ses procédures de résolution du problème posé. S'il lui est proposé de rendre compte d'une conversation on pourra, par exemple, lui demander d'indiquer très brièvement – et dans sa propre « métalangue » – comment il s'y prendra pour mettre en œuvre le discours rapporté. Si l'erreur survient, on pourra plus facilement la mettre en rapport avec une règle qui l'a générée et agir avec efficacité.

Cet usage n'a pas pour vocation d'être limité aux aspects grammaticaux : il est tout aussi utile de demander à l'élève ce qu'il compte mobiliser comme outils grammaticaux, lexicaux et fonctionnels pour s'acquitter avec succès d'une tâche en production guidée, par exemple. Une telle démarche ancre chez l'élève le réflexe de la conscientisation des apprentissages : faire le point sur ce qu'il convient de faire et sur ce qu'il convient d'éviter – les pièges bien identifiés – avant de passer à la réalisation.

En aval, à l'oral

Selon l'objectif de l'activité pratiquée en classe, l'enseignant corrige les erreurs sur-le-champ ou en différé. Lors des productions orales à dominante communicative, l'enseignant laisse l'élève s'exprimer librement sans intervenir de façon systématique.

En effet, la correction de l'erreur en situation de communication risquerait de couper l'élève dans son élan et ainsi de le déstabiliser dans sa volonté de communiquer.

Démarches suggérées :

- l'enseignant évite de corriger lui-même à chaud ;
- il donne d'abord à l'élève l'occasion de se corriger (autocorrection) ;
- il sollicite ensuite le groupe que constitue la classe et ne donne la solution qu'en tout dernier lieu (intercorrection) ;
- il montre, si possible, que l'énoncé incorrect dans la situation présente, pourrait convenir dans une autre situation ;
- il met en œuvre des exercices de réemploi susceptibles d'amener l'élève à retrouver la règle.

On peut aussi mener un travail de suivi individuel avec l'aide de toute la classe. L'enregistrement d'un très court extrait d'une production orale d'un élève peut donner lieu à un travail collectif de repérages à partir de fiches d'évaluation (des groupes différents étant chargés de surveiller les erreurs de syntaxe, les problèmes d'accords, les consonnes et les voyelles habituellement problématiques, les accentuations erronées de syllabes finales, l'absence d'un noyau dynamique dans la phrase, d'une intonation adéquate en fin d'énoncé...).

Ce type de démarche est préalablement expliqué aux élèves qui sont ainsi mis en confiance ; ils ne craignent plus d'être interrompus et ont conscience que leurs erreurs les plus graves seront relevées et corrigées. De cette façon, l'erreur est ressentie comme un moyen d'apprendre et de progresser.

En aval, à l'écrit

Dans ce cadre, l'élève a plus de temps pour réfléchir et choisir la solution la plus appropriée. Il peut également utiliser des outils mis à sa disposition (lexique, dictionnaire, guide de conjugaisons...).

Le discours écrit étant plus précis et plus structuré que le discours oral, l'enseignant doit former les élèves à l'autocorrection :

- lecture critique de leur production (vérification des accords et des temps employés, articulation des énoncés entre eux, cohérence du message...) ;
- activités de conceptualisation et de réemploi.

L'utilisation systématique d'extraits de productions erronées photocopiés sur transparents et rétroprojetés (ou de fichiers texte vidéoprojetés) entraîne à la prise de recul qui est souvent nécessaire pour simplement percevoir les erreurs, avant de fixer visuellement l'attention sur celles-ci et de faire réfléchir l'ensemble de la classe, puis de pratiquer un véritable travail d'édition en faisant corriger et réécrire les passages incriminés. Un tel travail peut également être mené sur traitement de texte dans une perspective d'intercorrection. Les outils de correction automatique étant désactivés, on pourra faire corriger le même document

apparaissant sur plusieurs écrans (en utilisant, par exemple, les fonctions d'annotation et de commentaire, les enrichissements du type « mot barré » ou d'autres couleurs de fontes) et procéder à une mise en commun, ou faire taper un texte court et demander à chaque élève de changer de poste pour corriger la production de son voisin. Selon l'objectif poursuivi, les erreurs ciblées pourront être de toutes natures : linguistiques (morphologie, choix des marqueurs...), logiques (articulations, cohésion textuelle...), rhétoriques (distribution des thèmes, organisation du discours, construction des paragraphes...), voire narratologiques, dans les textes de fiction.

Par ailleurs, la reconnaissance – provisoire – d'un droit à l'erreur pourra conduire à demander à certains élèves de rendre des produits intermédiaires, non finis. Ces productions seront retournées par le professeur, l'assistant ou d'autres élèves, qui auront signalé les problèmes non réglés et fourni une indication succincte permettant d'y réfléchir et de les corriger. Une telle démarche se pratique idéalement par échange de courrier électronique, mais également en utilisant des transparents de rétroprojection.

Enfin, un entraînement à l'autoévaluation sera ébauché : l'indulgence provisoire du regard du professeur dans les démarches précédentes ayant ici pour corollaire la rigueur du regard porté par l'élève sur sa propre production. Ceci suppose que du temps aura été pris pour associer les élèves à la définition des critères de correction, qu'ils devront progressivement s'approprier afin de faire correspondre leur production à l'image qui en est attendue.

De telles démarches reposent toutes sur une attention nouvelle portée à l'erreur : vouée à disparaître le plus rapidement possible (et, dans le meilleur des cas, à ne pas apparaître), elle peut s'avérer d'une singulière utilité dès lors qu'elle est considérée comme point d'entrée possible dans le système instable ou fautif que s'est construit l'élève. Elle devient alors un fil qui permet d'orienter une régulation des pratiques pédagogiques ou de mettre en œuvre une remédiation individualisée. L'analyse des causes possibles de ces erreurs et la mise au point de démarches pédagogiques préventives et curatives sont pour les élèves concernés autant de gages que leurs problèmes sont pris en compte et que des progrès sont possibles.

Ces modalités différentes prises par l'évaluation visent donc à faire prendre conscience que s'il leur faut, certes, apprendre de leur professeur, il leur faut aussi apprendre d'eux-mêmes pour que l'échec ne devienne pas une fatalité.

Il est également nécessaire d'aider l'élève à gérer au mieux le contexte de son apprentissage. Cet aspect concerne le domaine scolaire et extrascolaire. Il s'agit de prendre en compte les facteurs qui peuvent gêner l'apprentissage, sans que le sérieux ou le

travail de l'élève en soient responsables. L'enseignant n'a pas toujours la maîtrise de ces facteurs ; mais il ne peut les ignorer. Il peut relativiser une note, faire preuve de souplesse sans pour cela renoncer à ses exigences.

Quelle remédiation ?

Après avoir diagnostiqué l'état des connaissances et des lacunes des élèves, après avoir analysé les erreurs rencontrées et trouvé leurs causes, il reste à l'enseignant à mettre en place des stratégies de remédiation.

On pourrait envisager de faire un tableau à trois entrées :

- indices de repérage de l'erreur ;
- erreur due à ;
- remèdes possibles.

Le traitement sera différent selon qu'il s'agira de combler des lacunes ou de corriger des erreurs. En effet, en cas de lacunes dans le domaine grammatical ou lexical, il faudra tout simplement prévoir d'introduire dans le programme les éléments manquants.

Dans le cas d'erreurs à corriger, plusieurs étapes sont à prévoir :

- aider l'élève à comprendre la cause de son erreur (principalement en lui faisant expliciter ses choix) ;
- réexpliquer les points grammaticaux ou lexicaux concernés en les abordant par un nouveau biais ;
- proposer des activités diverses dans lesquelles l'élève pourra s'exercer, mettre en application les points qui lui ont été réexpliqués et faire la preuve qu'il a corrigé son erreur.

Dans ce dernier cas, l'enseignant devra être vigilant car l'erreur pourra disparaître s'il propose à l'élève une activité qui ne traite que du point qu'il vient d'expliquer et réapparaîtra lorsque l'élève aura à gérer plusieurs points difficiles en même temps¹⁰.

Évaluation

Nature et objectifs de l'évaluation

Toute activité de classe donne lieu à une évaluation. L'évaluation consiste, d'une part, à vérifier par des tests et des contrôles la capacité des élèves à réaliser des tâches et des activités d'apprentissage que ces derniers ont eu à effectuer précédemment ; d'autre part, elle consiste à estimer, par rapport à un niveau donné et selon des normes et des critères précis, fixés par le programme officiel qui sert de cadre de référence, la valeur des performances langagières et la compétence culturelle des élèves. Elle constitue, pour l'enseignant, un moyen privilégié de contrôler

10. Ce texte prend appui sur les travaux d'Albane Cain et Danielle Bailly.

le niveau des acquisitions de chaque élève et de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints. Pour l'élève, elle est le reflet de l'état de ses connaissances et de ses difficultés ou de ses lacunes, et lui permet de progresser vers une autonomie linguistique plus grande. Toutefois, elle ne doit pas être seulement le moyen de vérifier que les objectifs fixés ont été atteints; elle doit également apporter à l'enseignant et à l'élève l'information nécessaire à l'amélioration des processus d'acquisition des savoirs et des savoir-faire. En d'autres termes, l'évaluation participe de la régulation des apprentissages en fonction d'objectifs préalablement définis par le professeur, parfois par l'élève, et auxquels ce dernier adhère pour une meilleure formation. Il est donc indispensable d'accorder à l'évaluation la place essentielle qui lui revient: elle doit être envisagée comme un moyen de formation intégré à la progression pédagogique, et par conséquent au service de l'apprentissage.

Différents types d'évaluation

Il convient de prévoir trois types d'évaluation: diagnostique, formative et sommative.

L'évaluation diagnostique

Généralement réalisée en début d'année, elle permet à l'enseignant de cerner le niveau de la classe, de mesurer les acquis des élèves, de détecter leurs principales lacunes, de manière à adapter son enseignement à leurs compétences effectives ainsi qu'à leurs besoins. Les élèves sont issus de collèges différents et ils ont un bagage propre à leur entrée au lycée. L'évaluation diagnostique est donc le point de départ obligatoire et incontournable au commencement de la classe de seconde. Cet état des lieux initial permet de préparer un projet pédagogique annuel adapté. Cette évaluation doit rester positive. En conséquence, elle ne donnera pas lieu à une note.

L'évaluation formative

Elle s'effectue en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'évaluer l'efficacité de sa pédagogie. C'est un outil au service de la planification de son travail. Ce bilan, ponctuel et donc évolutif, doit également donner à l'élève les moyens de se situer dans sa propre progression et l'aider dans son effort personnel en lui donnant du sens. L'évaluation formative peut être diversifiée pour s'adapter à l'hétérogénéité de la classe. Elle comporte à la fois les interrogations orales de début de cours (à la cantonade par le professeur, interrogations mutuelles des élèves, prise de parole en continu préparée ou non, etc.) et la pratique fréquente et régulière de diverses formes d'évaluation intermédiaire qui ne font pas forcément l'objet d'une notation chiffrée. Grâce à toute une batterie d'exercices déjà utilisés au collège, allant du plus simple (exercices à trous, phrases à

compléter, etc.) au plus complexe (courtes productions, traductions, etc.), l'évaluation formative donne l'occasion de vérifier si les savoirs et les savoir-faire ont été acquis et de proposer des exercices de remédiation dans le cas contraire. Au vu des résultats de ces exercices, le professeur régule la fréquence et le rythme des activités afin d'assurer au mieux les acquisitions des élèves.

L'autoévaluation est une modalité particulière de l'évaluation formative: l'indulgence provisoire du regard du professeur a ici pour corollaire la rigueur du regard porté par l'élève sur sa propre production. Cela suppose que les élèves aient été associés à la définition des critères qu'ils devront progressivement s'approprier afin de faire correspondre leur production à l'image qui en est attendue.

L'évaluation sommative

Elle permet de situer chaque élève par rapport à ses condisciples et par rapport aux attentes de l'institution. Elle intervient au terme d'un apprentissage qui peut aller d'une simple séquence à l'ensemble du cursus scolaire. Elle établit un bilan de ses connaissances et de ses compétences communicationnelles (compréhension orale ou écrite, expression orale ou écrite). Elle précise les objectifs à atteindre de manière plus globale, moins atomisée que l'évaluation formative. De ce fait, elle est intégrée à la progression tout comme l'évaluation formative et constitue une aide à l'apprentissage.

À l'exception de l'évaluation diagnostique, les évaluations peuvent être réalisées à court terme (afin de contrôler les acquisitions nouvelles) ou à moyen terme (dans le but de tester les savoirs et les savoir-faire acquis au cours de l'étude d'une ou plusieurs unités). Dans ce cas, il est recommandé de faire porter l'évaluation sur des points déjà évalués, dans la mesure où toute connaissance nouvelle peut déstabiliser les acquisitions précédentes.

Il n'y a pas de différence qualitative fondamentale entre les appareils d'évaluation diagnostique, formative et sommative. Une évaluation peut être qualifiée de diagnostique, formative ou sommative selon le moment où elle a lieu, l'objectif qui lui est assigné et l'exploitation qui en est faite. Une même production écrite ou orale peut être demandée au titre de l'évaluation sommative ou de l'évaluation diagnostique (dans le but de fixer une progression, des contenus d'enseignement ou des savoir-faire à mettre en œuvre), ou encore au titre de l'évaluation formative (pour permettre de mesurer l'écart entre l'objectif à atteindre et l'objectif atteint à l'aide de l'analyse des erreurs des élèves). Cependant, les évaluations diagnostique et formative peuvent présenter une fragmentation des tâches correspondant à un ciblage d'objectifs très précis qui n'apparaîtra pas dans l'évaluation sommative, d'où la nécessité pour l'enseignant d'apprendre aux élèves à exécuter des tâches complexes.

En outre, les évaluations diagnostique et formative faciliteront la mise en place d'une remédiation chaque fois que cela s'avérera nécessaire. En effet, l'enseignant pourra diagnostiquer la nature des erreurs et en identifier la source afin de concevoir des stratégies de remédiation adéquates et d'amener l'élève à se corriger et à poursuivre sa progression. Pour que l'évaluation soit la plus complète possible, il importera d'évaluer, d'une part, les contenus linguistiques et culturels et, d'autre part, les quatre compétences de communication. Pour rendre compte du parcours effectué et permettre à l'élève de mieux se connaître à travers ce qu'il sait et ce qu'il doit encore apprendre, le professeur s'attachera à distinguer trois niveaux :

- ce qui est acquis, qui nécessite un « rebrassage » constant ;
- ce qui est en cours d'acquisition, qui nécessite de nouvelles activités de réflexion sur la langue ;
- ce qui n'est pas acquis et qu'il faudra à nouveau présenter.

Tout au long de l'année et à intervalles réguliers, laissés à l'appréciation de chaque professeur ou de l'équipe pédagogique, l'enseignant contrôlera le travail oral et écrit des élèves afin de leur permettre de se prendre en charge et de remédier à leurs difficultés, soit individuellement, soit avec son aide. Ils seront alors mis sur la voie de l'autonomie, laquelle est un des objectifs essentiels de leur formation au lycée.

Appareil d'évaluation

Il est important de se garder soigneusement des quatre écueils suivants :

- multiplier les tests d'évaluation de toutes sortes, si bien que les élèves passent plus de temps à être évalués qu'à être entraînés ;
- procéder trop rarement (une fois par trimestre) à des évaluations, ce qui ne permet pas aux élèves de progresser dans de bonnes conditions ;
- favoriser un type d'évaluation, notamment l'évaluation sommative ;
- privilégier les évaluations d'un domaine de compétences (oral ou écrit). Les deux domaines de compétences sont d'égale importance et complémentaires. Il serait fort dommageable de laisser entrevoir une plus grande considération pour l'écrit par exemple. L'oral ne peut être considéré comme une vague conversation à laquelle il suffit de participer pour avoir une bonne note de « participation orale ». La mise en place d'entraînements spécifiques et d'évaluations ciblées devrait permettre d'en accroître la pertinence et l'efficacité, et de mettre les compétences de l'oral à leur vraie place dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante.

Seul l'enseignement dispensé en classe devra faire l'objet d'une évaluation. Il y aura donc adéquation de l'évaluation aux savoirs enseignés et aux savoir-

faire auxquels les élèves ont été préparés. Les élèves doivent être informés des objectifs des différentes évaluations, des critères de réussite en termes de quantité et de qualité ainsi que des conditions qui doivent être remplies pour réussir un exercice donné. En outre, les activités d'évaluation seront des activités de transfert suffisamment proches des tâches déjà réalisées en classe sans être pour autant à l'identique.

Il convient, dans la mesure du possible, de différencier les évaluations des différentes compétences. Les évaluer simultanément risquerait de masquer la réalité de l'acquisition de chacune d'entre elles. Ainsi, une évaluation de la compréhension de l'écrit consistant à répondre à des questions sur un texte fait appel non seulement à la compréhension mais aussi à l'expression écrite. Un élève capable de comprendre l'ensemble d'un document ne parviendra pas toujours à formuler correctement sa compréhension dans la langue étudiée.

Évaluation et notation

Il est primordial de les différencier. La notation n'est qu'un moment de l'évaluation, celui où le professeur mesure le degré de conformité entre la production de l'élève et le modèle de référence établi d'après les critères retenus par rapport aux objectifs visés. Tous les exercices utilisés pour une évaluation ne doivent pas forcément faire l'objet d'une notation. Il est d'ailleurs possible d'adopter des systèmes de notation différents en fonction du type d'évaluation pratiqué. Rappelons que l'évaluation diagnostique ne donne pas lieu à une note globale. Il en est de même de l'évaluation formative, qui doit être positive et incitative en cela qu'elle est conçue comme un élément de la formation de l'élève. Au-delà du simple constat, les appréciations orales ou écrites du professeur peuvent également renseigner l'élève de manière nuancée sur ses réussites et ses points faibles, et lui donner des conseils pour qu'il puisse progresser. Le professeur peut aussi demander aux élèves de porter eux-mêmes une appréciation sur l'exercice ou l'activité réalisée à partir d'une grille « critériée » (autoévaluation), voire de participer à l'évaluation de ce qu'un de leurs camarades vient de produire (interévaluation). Le professeur peut éventuellement envisager une évaluation mutuelle au cours d'un travail de production écrite.

L'évaluation sommative, quant à elle, fait l'objet d'une notation transmise notamment aux parents. La notation chiffrée doit utiliser l'échelle des notes dans son intégralité : le professeur n'hésitera pas à accorder la note maximale à un exercice ou une activité s'il satisfait entièrement aux critères retenus. Si les notes obtenues par l'ensemble des élèves d'une même classe sont constamment faibles, il sera nécessaire de revoir le plan et le rythme de progression.

Suggestion : grilles d'évaluation

À titre d'exemple, nous proposons ci-dessous deux grilles d'évaluation des compétences de production qui peuvent être utilisées telles quelles, modifiées ou adaptées. Il serait souhaitable qu'une réflexion collective soit engagée à partir de ces documents.

Évaluation de la langue orale

Il s'agit d'évaluer la maîtrise de l'anglais parlé afin de permettre aux élèves d'améliorer leur compétence dans ce domaine. Elle s'effectue à l'occasion d'une activité formelle, telle que la prise de parole en continu ou une situation d'échange et à partir d'une grille qui est subdivisée en quatre parties : phonétique, grammaire et lexicale, communication, appréciation générale.

N.B. – On a utilisé les signes suivants : -- : systématiquement déficient ; - : fréquemment déficient ; + : acceptable ; ++ : bonne qualité/authentique.

Phonétique				
	--	-	+	++
Chaîne parlée et intonation (4 points)				
Accentuation (4 points)				
Phonèmes (4 points)				
Grammaire et lexicale				
Grammaire (4 points)				
Lexicale (4 points)				
Communication				
Appréciation générale	--	+/-	-	+
	note :/20			

Évaluation de l'expression écrite

Pour évaluer des productions écrites complexes, le professeur pourra utiliser ou s'inspirer de la grille ci-après. Lors de la correction de ce type d'exercice, le professeur adoptera la posture d'un lecteur en situation réelle de lecture, c'est-à-dire qu'il appréciera la teneur du message à lire, la capacité du candidat à convaincre son lecteur et à lui donner envie de lire sa production. Puis, il mesurera l'adéquation et la recevabilité des moyens mis en œuvre par l'élève pour traduire ses intentions de départ.

Concrètement, cette correction suppose une évaluation en deux temps :

- une première lecture pour apprécier la façon dont le sujet a été traité ;
- une deuxième lecture pour juger de la recevabilité linguistique.

Par ailleurs, des paliers ont été définis, à l'intérieur desquels une fourchette de notes permet d'affiner l'évaluation. En outre, chaque colonne fonctionne de manière indépendante : une production peut se situer au palier 2 pour le traitement du sujet et au palier 3 pour la recevabilité linguistique.

Réalisation de l'exercice et traitement du sujet (8 points)	Recevabilité linguistique (12 points)
0,5 – 1,5 points : – présentation inacceptable – écriture illisible – consignes non respectées – hors sujet – contresens	0,5 – 2,5 points : – inintelligible – lexicale indigente – erreurs récurrentes de grammaire élémentaire
2 – 3,5 points : – recopiage du support – hors sujet partiel – sujet compris mais traitement plat et superficiel – construction vague	3 – 6 points : – compréhension possible malgré des erreurs fréquentes – lexicale limitée – syntaxe peu élaborée
4 – 6,5 points : – existence d'une problématique – effort de construction	6,5 – 10 points : – erreurs occasionnelles – vocabulaire adapté – syntaxe adéquate
7 – 8 points : – enchaînement des idées – développement organisé – références culturelles – conviction, humour	10,5 – 12 points : – erreurs rares – vocabulaire riche – syntaxe élaborée – capacité à nuancer

Dans un esprit d'évaluation positive, le professeur n'hésitera pas à bonifier, en seconde lecture et selon une échelle de 0,5 à 3 points, les copies qui se lisent facilement, avec intérêt voire avec plaisir. Il tiendra compte également du soin apporté à la présentation et à la rédaction. Le professeur valorisera tout particulièrement les copies dont l'auteur a réagi au sujet proposé en s'engageant et en exprimant un point de vue personnel.

Assistants

Les textes officiels situent le champ d'intervention de l'assistant principalement dans le développement des compétences orales, son rôle étant d'« aider les élèves à se familiariser avec la conversation courante ». Il est précisé par ailleurs que l'assistant affecté en lycée n'est pas appelé à enseigner, ce qui signifie, comme sa fonction l'indique, qu'il apporte une assistance au professeur titulaire de la classe. Les activités proposées aux élèves dans le cadre des séances avec l'assistant doivent s'inscrire dans la progression du professeur titulaire et répondre à des objectifs clairement définis. Une concertation étroite entre l'enseignant et l'assistant est indispensable, et il conviendrait de faire en sorte qu'elle puisse être effective pendant toute la durée de son séjour.

L'assistant peut intervenir dans plusieurs cadres :

- en tant que locuteur natif, il incarne aux yeux des élèves qui lui sont confiés son pays d'origine et peut

à ce titre apporter des témoignages sur la culture et la civilisation du pays dont il est originaire. Si le contact direct est irremplaçable, l'enseignant veillera à replacer la vision du pays anglophone en question, véhiculée par l'assistant, dans une perspective plus large afin de ne pas tomber dans le piège de la généralisation abusive à partir d'une expérience, certes originale et authentique, mais néanmoins individuelle. Les élèves devront ainsi faire la part du vrai et du faux, des différences culturelles et des clichés ;

- dans le domaine des compétences de communication, de la compréhension de l'oral, l'assistant doit aider les professeurs soit à partir de prises de parole en direct (présentations, mini-exposés, récits d'expériences personnelles), soit à partir de documents sonores et audiovisuels apportés (voire créés) par lui-même ou proposés par le professeur de la classe ;
- on prévoira pour la séance avec l'assistant des activités d'entraînement à la prise de parole, sachant que le professeur devra préalablement présenter les savoirs nécessaires au développement de la compétence de production orale. Cet entraînement pourra aussi bien porter sur des activités de reproduction permettant de familiariser davantage les élèves avec les règles phonologiques de l'anglais, que sur des activités de prises de parole sous forme dialoguée ou en continu, pour lesquelles des suggestions figurent dans le texte du programme. L'accent sera mis davantage sur la fluidité de l'expression, le respect des règles fondamentales de la phonologie anglaise, la mise en place de certains réflexes linguistiques, et moins sur le respect scrupuleux des règles morpho-syntaxiques. C'est ainsi que dans des activités d'oralisation de dialogues travaillés avec le professeur ou de jeu de rôles, l'assistant peut intervenir efficacement pour faire mettre au point la prononciation, tout en veillant à préserver une forme d'authenticité idiomatique. L'utilisation d'outils comme le caméscope ou la *webcam* est à encourager pour aider les élèves à s'autoévaluer et ainsi améliorer leur prestation ;
- l'évaluation peut être en partie confiée à l'assistant, mais elle ne sera véritablement pertinente que conçue en concertation avec le professeur de la classe. Pour ce qui relève de l'évaluation de l'expression orale par exemple, il est envisageable qu'il intervienne directement dans l'échange avec l'élève pour faire vivre l'entretien aussi longtemps que le souhaite le professeur. Il est possible d'enregistrer ce dialogue sur une cassette audio, voire vidéo si les moyens de l'établissement le permettent, et d'évaluer la prestation de l'élève *a posteriori*. Au gain de temps appréciable s'ajoute une situation d'évaluation plus juste pour l'élève dans la mesure où sa prestation ne dépend pas de la compétence de son partenaire dans l'échange ;
- d'autres activités sont possibles, notamment la préparation d'une question à l'aide de documents

apportés par l'assistant ou proposés en concertation avec le professeur, le prolongement de ce qui a été travaillé en classe, la préparation d'un projet qui sera ultérieurement travaillé par le professeur, l'entraînement à la lecture et la pratique du débat contradictoire ;

- l'assistant peut apporter une aide précieuse aux élèves dans leurs travaux de préparation de présentations orales à faire devant la classe, tant pour la recherche documentaire que pour l'entraînement à parler à partir de notes ;
- enfin, il peut être associé à des projets qui dépassent le cadre de la classe et participer à des animations, dès lors qu'elles ont un rapport direct avec l'anglais et qu'elles répondent à des objectifs à but linguistique et/ou culturel.

Toutes ces suggestions peuvent être mises en œuvre dans des conditions d'intervention variées et variables selon les objectifs définis en concertation avec le professeur. Les textes réglementaires précisent que l'assistant peut intervenir dans le cadre d'une heure inscrite à l'emploi du temps des élèves :

- en sus des heures de cours, de module ou de dédoublement ;
- avec le professeur dans le cadre de petits groupes, constitués autour de tâches précises ;
- dans le cadre de sous-modules constitués sous forme de groupes de besoin.

Quelles que soient les modalités retenues, une intégration réfléchie et concertée de l'assistant à différents moments du parcours d'apprentissage des élèves ne peut qu'être profitable, mais encore faut-il s'assurer de sa bonne intégration dans l'établissement. Un assistant bien accueilli a toutes les chances de se plaire dans l'établissement et de remplir ainsi sa tâche de façon satisfaisante pour tous. Il est indispensable de « réussir » son accueil.

- Quelques exemples de réussites peuvent être donnés :
- un véritable accueil est prévu pour le jour de l'arrivée de l'assistant dans l'établissement en veillant tout particulièrement à ce qu'une personne puisse lui consacrer du temps à ce moment-là ;
 - l'ensemble de l'équipe des professeurs d'anglais s'implique dans cet accueil, même si l'un des professeurs accepte d'être l'interlocuteur attitré de l'assistant afin de l'accompagner dans sa découverte de l'établissement à tous les niveaux, et ce pendant toute la durée de son séjour ;
 - la prise en charge administrative de l'assistant est facilitée par le chef d'établissement et les enseignants ;
 - un logement est proposé à l'arrivée de l'assistant (bon nombre d'établissements offrent un logement ou se sont constitués un fichier d'adresses de logements proposés à des conditions financières intéressantes) ;
 - les principes de l'organisation de l'emploi du temps de l'assistant lui sont communiqués à son arrivée : un temps d'observation d'une ou deux

semaines lui permet de se familiariser avec le fonctionnement de l'établissement, de prendre quelques repères préliminaires et de rencontrer les premières classes avec lesquelles il va travailler. Les heures de cours qui lui sont confiées sont ensuite définies de manière précise et officielle.

TIC et multimédia

Le programme de seconde définit en annexe les conditions d'utilisation des TIC en cours de langue. Leur principal intérêt est de donner à l'élève un outil permettant un travail individualisé, qu'il s'agisse de :
– recherche documentaire (à effectuer hors classe) sous forme de *webquest* par exemple ;
– travail de compréhension écrite ou orale à partir de cédéroms adéquats, de fichiers texte, son ou vidéo ;
– travail phonologique (« reconnaissance » vocale) ;
– production, allant de la simple mise en forme d'un compte rendu de recherche à la rédaction de textes et aux échanges épistolaires...

L'apparition de logiciels qui vont dans le sens de l'interactivité (choix du niveau de difficulté ou du parcours de tâches à effectuer, aides contextuelles, mise à disposition d'outils de référence, formulaires de réponses envoyés au professeur ou à la classe...) permet d'envisager une meilleure rentabilité pédagogique de ces nouvelles pratiques. Elles permettent dans le meilleur des cas, à tous les élèves d'un groupe, de mobiliser leur attention et de s'exprimer. Le deuxième avantage des TIC est de donner aux élèves des interlocuteurs au-delà du cadre de la classe, et parfois même de lever la fiction de la salle de classe lorsqu'ils ont l'occasion de communiquer (après préparation) avec d'autres élèves du monde anglo-saxon ou sur des forums appropriés. L'anglais, objet d'étude, devient alors – provisoirement en

seconde – un véritable outil de communication, ce qui légitime fortement un retour vers l'étude après cette prise de contact souvent problématique avec le monde réel.

Les TIC ont également une fonction dans le cadre de l'accueil des élèves en seconde : l'équipe des professeurs peut, par exemple, mettre à la disposition des nouveaux arrivants des conseils méthodologiques sur l'intranet de l'établissement, concernant l'attitude attendue lors de la découverte d'un nouveau document, la tenue du cahier, une boîte à outils d'anglais de classe pour gérer les situations les plus usuelles, des suggestions sur l'utilisation d'une grammaire, etc. Ces conseils, généralement vite donnés en classe par les professeurs et vite oubliés par les élèves, seront consultables toute l'année et peuvent, idéalement, être prolongés par un début de tutorat électronique.

Les mêmes services peuvent être rendus aux professeurs : un forum et une liste de diffusion au sein de l'établissement permettent de gérer de façon souple la concertation entre collègues ou avec l'assistant ainsi que la mutualisation de certaines ressources (banque de transparents, diapositives de grammaire, documents de civilisation, tests communs, etc.).

Si l'utilisation du magnétophone et du magnéto-scope reste, à l'évidence, indispensable pour conduire avec le groupe-classe l'entraînement à la compréhension et au commentaire d'un document oral ou audiovisuel, ces outils peuvent être remplacés par un ordinateur équipé d'un lecteur DVD couplé à un vidéoprojecteur. Celui-ci offre un accès mieux organisé aux sons et aux images ; il permet aussi de projeter sur un tableau blanc des textes numérisés et « pédagogisés », des extraits de productions d'élèves, des fiches récapitulatives (grammaire, traces écrites...), ainsi que les travaux de recherche des élèves présentés à la suite d'une *webquest* par exemple.

Séquences d'enseignement

Il est utile de présenter des exemples de mise en œuvre des points abordés dans la première partie pour montrer comment ils peuvent prendre effet en classe. Il s'agit de suggestions d'exploitation pédagogique de supports, choisis en relation avec le contenu culturel de la classe de seconde, qui permettent d'éclairer certains des points traités dans la première partie de ce document d'accompagnement. Il convient de se garder de toute modélisation abusive qui conduirait à appliquer à l'identique une démarche proposée dans tel ou tel exemple ; des variables aussi importantes que l'état des savoirs des élèves à un moment donné de l'année, les besoins spécifiques qui en découlent, les objectifs choisis par le professeur et les supports retenus influent grandement sur les orientations de la séquence qui sera construite, sur la progression adoptée et sur le type d'activités proposé à la classe.

Il importe de garder à l'esprit plusieurs principes et de prendre les précautions en conséquence.

Tout choix didactique tire sa légitimité d'une analyse approfondie de chacun des supports envisagés car, par les ajustements auxquels l'enseignant doit procéder entre le support et les objectifs retenus au final, elle garantit la cohérence de la démarche arrêtée par l'enseignant. Le travail d'analyse a pour effet de dégager le sens profond du support, de mettre au jour les possibilités d'exploitation pédagogique, d'identifier les points d'appui à partir desquels articuler le travail de compréhension et les obstacles qu'il faudra surmonter. Concernant les obstacles, il convient de ne pas se limiter aux seules difficultés d'ordre lexical ou morphosyntaxique mais de prendre en compte, dans le cas des documents qui contiennent une partie sonore, les difficultés liées à la perception de chaînes de sons et à la segmentation en unités qui font sens. On rappellera ici l'impérieuse nécessité d'écouter les documents sonores que l'on se propose de retenir pour les raisons qui viennent d'être évoquées.

Tout support ne doit pas nécessairement donner lieu à une étude approfondie du contenu et de tous les faits de langue susceptibles de présenter un intérêt pour un élève de seconde. C'est ici que la notion de choix didactique prend tout son sens : un support a une richesse qui ne peut pas être exploitée de manière exhaustive. La réalité de la classe impose à l'enseignant de privilégier tel ou tel point et de choisir

de ne pas traiter tel autre, au risque de franchir le seuil de tolérance des élèves, avec toutes les conséquences négatives prévisibles.

Contraint d'opérer des choix qui tiennent compte de la classe dont il a la responsabilité, qui déterminent les objectifs qui seront poursuivis et qui ont conduit à sélectionner tel ou tel support, l'enseignant doit assumer ses décisions, qui lui appartiennent. En raison des différences qui existent d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre, il n'est pas question de penser que l'on puisse construire une séquence que l'on pourrait mettre en œuvre avec n'importe quelle classe de seconde. Cette variabilité des publics oblige l'enseignant à assurer en permanence plusieurs rôles à la fois : concevoir un projet d'apprentissage, le mettre en œuvre et l'évaluer. Chacun des rôles exige qu'il procède à des choix dont lui seul aura la responsabilité sans pouvoir se réfugier derrière telle ou telle influence extérieure, comme les auteurs du manuel en usage dans la classe ou des recommandations et réflexions entendues çà et là.

L'existence d'un contenu culturel dans le programme de la classe de seconde donne à l'enseignant un outil précieux pour construire ses séquences : en choisissant de traiter un thème se rapportant à l'une des quatre grandes notions qui constituent l'épine dorsale du programme culturel, le professeur dispose d'un moyen de justifier aux yeux des élèves l'étude des supports qu'il aura retenus et de l'ensemble des activités qu'il leur proposera. L'adhésion de la classe au travail en classe de langue est un enjeu capital qui conditionne l'efficacité de l'enseignement dispensé. Face à des publics qui acceptent de plus en plus difficilement de faire un exercice sans en comprendre l'utilité, le professeur est amené à rendre transparents ses choix. Toute son habileté consistera alors à faire émerger la cohérence de la démarche sans avoir à l'explicitier. D'où l'idée de construire le projet autour d'une problématique qui sera posée par les documents choisis et à laquelle ces mêmes documents apporteront un début de réponse. Aussitôt qu'une problématique est retenue, se pose alors pour l'enseignant la question de la manière de la faire apparaître. Une présentation magistrale semble exclue ; en revanche, on peut penser que le premier document étudié aura pour objectif de poser une ou plusieurs questions auxquelles les documents sui-

vants apporteront une réponse, étant admis que cette réponse ne peut être que partielle. En poussant l'analyse un peu plus loin, il est possible de penser que chaque support étudié dans le projet servira un double objectif, apporter des éléments de réponse à la question de départ tout en la faisant évoluer de manière à ce que l'étude de chaque document prenne tout son sens et soit parfaitement justifiée aux yeux des élèves.

Dans un souci d'honnêteté intellectuelle fort louable, l'enseignant pourrait être tenté de vouloir apporter une réponse complète, mais l'entreprise est vouée à l'échec pour plusieurs raisons : il est illusoire de prétendre présenter tous les aspects et points de vue qui se rapportent à cette thématique et il est difficilement envisageable de proposer la mise en œuvre qui en découlerait. Le projet prendrait alors une telle ampleur et demanderait un traitement qui s'étalerait sur un grand nombre de semaines, avec pour effet automatique de laisser les élèves au-delà du supportable. De même, construire le projet autour d'une problématique protège le professeur de la tentation d'une approche strictement thématique, qui consisterait à passer en revue tous les aspects du sujet. En conclusion, toute séquence construite sur le principe d'une problématique de départ et d'un questionnement, généré par les supports eux-mêmes et susceptible d'évoluer tout au long du parcours proposé aux élèves, a toutes les chances d'obtenir l'adhésion de ces derniers.

Séquence 1 – Sandwich men

Commentaire d'images en noir et blanc sur le chômage et la pauvreté en Angleterre et aux États-Unis ; puis analyse de photos représentant des hommes-sandwich.

Étude d'extraits de textes : George Orwell, *Down and Out in Paris and London*, 1933 ; Cindy Schreiber, *Sandwich men bring in the bread and butter*, 2002.

- Notions : mémoire/lien social.
- Thème : le chômage dans les années 1930.
- Objectif culturel : donner à voir une réalité économique et sociale à travers les yeux d'un écrivain, amener à comparer passé/présent.
- Objectifs linguistiques : lexicaux (le travail, l'apparence physique, la pauvreté), phonologiques (<o> dans *work* et *job* par exemple), grammaticaux (repérage et valeur du présent et du passé dans la structuration du passage).
- Objectif méthodologique : mettre en place des stratégies de repérage et de lecture pour mener à la construction du sens.

Introduction au thème

On peut donner en introduction au thème de la séquence ces images à observer, décrire et commenter. De leur juxtaposition naît une série de questions que l'on demandera aux élèves de formuler : *who are these men? what are they doing? why are they queueing up?*, etc. On encouragera l'émission d'hypothèses, l'expression de l'apparence et des impressions.



File de chômeurs New-Yorkais attendant leur repas, États-Unis, 1934. © Keystone France.

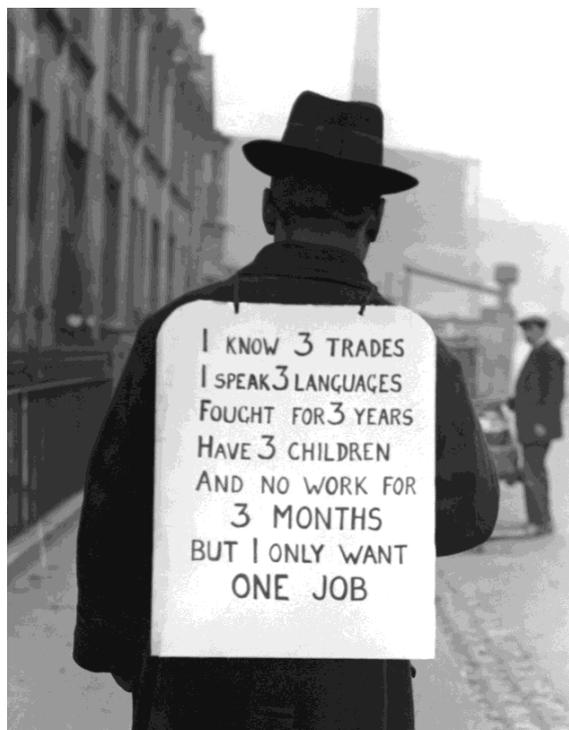


Soupe populaire aux États-Unis pendant la crise de 1929. © PPCM.

Les élèves auront besoin d'utiliser le lexique de la pauvreté, du dénuement, du chômage et du travail. On les invitera enfin à estimer l'époque représentée par ces images, en s'appuyant sur les détails vestimentaires en particulier. On pourra guider cette estimation en proposant des fourchettes – *before the 19th century? first or second half of the 19th century? first or second half of the 20th century?* – et

en sollicitant les connaissances historiques de tous. On notera ces propositions au tableau pour un usage ultérieur.

Les deux images suivantes introduisent plus directement le texte. En procédant comme pour les deux précédentes, les besoins langagiers à prévoir tourneront autour du thème de la description physique de l'individu, de l'environnement urbain, du travail. On



Man Wearing Sandwich Board About his Unemployment, ca. 1930, England, UK. © Hulton-Deutsch Collection/Corbis.

pourra demander aux élèves d'imaginer la vie de ces gens, de décrire leur activité et leurs conditions de travail. On prendra soin de noter ces premières conclusions au tableau de manière à garder la trace de ces représentations que la lecture du texte viendra confirmer ou infirmer. On attirera l'attention des élèves sur la légende de la première image qui situe la scène en Angleterre.



Sandwich Board Men Advertise Car Lock, 1933. © Hulton – Deutsch collection/Corbis.

Travail à partir d'un texte

document

One morning we tried for a job as sandwich men. We went at five to an alley-way behind some offices, but there was already a queue of thirty or forty men waiting, and after two hours we were told that there was no work for us. We had not missed much, for sandwich men have an unenviable job. They are paid about three shillings a day for ten hours' work – it is hard work, especially in windy corners, and there is no skulking, for an inspector comes round frequently to see that the men are on their beats. To add to their troubles, they are only engaged by the day, or sometimes for three days, never weekly, so that they have to wait hours for their job every morning. The number of unemployed men who are ready to do the work makes them powerless to fight for better treatment. The job all sandwich men covet is distributing handbills, which is paid for at the same rate. When you see a man distributing handbills you can do him a good turn by taking one, for he goes off duty when he has distributed all his bills.

George Orwell, *Down and Out in Paris and London*, 1933.
© Penguin books.

Analyse du document

Ce texte est un court extrait du livre autobiographique de George Orwell dans lequel il revient sur ses années de misère à Paris et à Londres dans les années 1930. La description de son expérience personnelle donne lieu à des réflexions plus larges sur la situation sociale des laissés-pour-compte du monde du travail. Ainsi, l'extrait part de la narration d'un épisode précis pour s'élargir très rapidement à la description des conditions de travail des travailleurs précaires. Le côté factuel/personnel de l'expérience est rapidement évacué (ce creux peut d'ailleurs être exploité et compensé en situation de classe) dans les deux premières phrases au prétérit. Le reste du texte est écrit au présent et analyse la situation pour le bénéfice du lecteur auquel il s'adresse directement dans les deux dernières phrases. La technique est du reste classique et caractéristique des articles de journaux où l'anecdote relatée au début n'est, au fond, que l'entrée en matière d'une réflexion plus large.

Ce texte se prête ainsi fort bien à un prélèvement d'indices à mettre en relation, et on pourra faire procéder à plusieurs lectures et surlignages pour repérer les éléments de construction du sens.

Les difficultés prévisibles sont ponctuelles: *we went at five to an alley-way behind some offices, at five* pourra être compris par calque comme « à cinq » et donner une idée erronée du nombre de personnes désignées par *we*. C'est au point de vue du sens une erreur qui ne porte pas à conséquence, mais qu'il conviendra de soumettre au jugement collectif pour faire rétablir la signification de *at five*. L'avant-dernière phrase du texte posera un problème syntaxique plus sérieux avec la juxtaposition de *is* et de *distributing*.

Une approche progressive devrait cependant permettre de contourner ou de surmonter ces difficultés, tout en insistant sur la mise en réseau des indices de sens.

Démarche envisagée

On pourra par exemple procéder de la manière suivante.

Faire procéder au repérage (soulignement, par exemple) et à l'analyse des éléments paratextuels. L'objectif est de faire émettre des hypothèses sur le type d'écrit et de contenu. On pourra également demander aux élèves de relier ces éléments au travail fait précédemment à partir des images, et les encourager à valider/invalidier certaines des hypothèses notées au tableau. L'essentiel étant, quelle que soit l'approche privilégiée, de créer des attentes de lecture.

L'analyse du texte suggère de distribuer le texte en trois parties.

Première partie

One morning we tried for a job as sandwich men. We went at five to an alley-way behind some offices, but there was already a queue of thirty or forty men waiting, and after two hours we were told that there was no work for us.

Ce passage relate l'événement proprement dit. Pour aider les élèves à repérer et à classer les indices nécessaires à la mise en place de la compréhension de la situation, on peut leur demander de souligner ce qu'ils comprennent et de mettre ces éléments en relation par similitude de sens/type d'information donnée, pour aboutir avec eux à quatre catégories: time, places, people, champ lexical du travail. Après une phase de lecture-repérage-soulignement silencieuse et individuelle, les élèves mettront en commun leurs repérages ordonnés en quatre colonnes au tableau. Il s'agit là d'une première étape, à la suite de laquelle la classe pourra émettre des hypothèses. Dans la deuxième phrase, il s'agit de mettre en réseau *at five/already/after two hours* (→ *at seven*),

en faisant placer les événements sur une ligne temporelle par exemple, et de comprendre l'enchaînement logique *we went/but/and*. La fin de la deuxième phrase *no work for us* permet de travailler sur l'expression de la déception, du regret, du souhait, et ces nouvelles hypothèses créent une attente qu'il conviendra de vérifier lors de la suite du travail.

Tout au long du travail, le sens se construit dans un va-et-vient entre le texte, les élèves « individuels » et les élèves « classe » qui réunit les informations collectées pour isoler les faits avérés et les hypothèses.

Deuxième partie

We had not missed much, for sandwich men have an unenviable job. They are paid about three shillings a day for ten hours' work – it is hard work, especially in windy corners, and there is no skulking, for an inspector comes round frequently to see that the men are on their beats. To add to their troubles, they are only engaged by the day, or sometimes for three days, never weekly, so that they have to wait hours for their job every morning. The number of unemployed men who are ready to do the work makes them powerless to fight for better treatment.

Le champ lexical du travail est abondant, on fera souligner les mots et les expressions en invitant les élèves à repérer des mots ayant des sens voisins, à identifier le champ lexical qu'ils définissent, et à trouver d'autres mots qui en font partie, et on remontera vers la gauche pour analyser la situation. Il faudra par ailleurs faire observer et éclaircir les expressions temporelles qui sont essentielles dans la description des conditions de travail, en les faisant relever, noter au tableau, expliquer/paraphraser et comparer oralement et collectivement.

À tout moment de ce travail de lecture détaillée et de construction du sens, on se référera aux hypothèses élaborées précédemment pour les confirmer/infirmer. C'est à la condition d'accepter de partir sur une fausse piste et de faire marche arrière quand il ne peut plus avancer que l'élève a prise sur le sens. C'est au professeur de prendre note des suggestions manifestement erronées pour aiguiller la réflexion de l'élève et la relecture du texte vers l'élucidation de la mauvaise interprétation.

Troisième partie

The job all sandwich men covet is distributing handbills, which is paid for at the same rate. When you see a man distributing handbills you can do him a good turn by taking one, for he goes off duty when he has distributed all his bills.

La troisième partie concerne un autre travail précaire: *distributing handbills*, comparé à *being a sandwich man*.

La difficulté ici résidera dans l'identification du gérondif *distributing handbills*, en particulier dans la première phrase où il suit *is*, et où beaucoup liront *is distributing*, d'autant plus vraisemblablement que peu auront identifié *covet* comme un verbe. Comment faire rectifier cette lecture erronée ? En faisant souligner la deuxième occurrence de *distributing handbills* qui suit cette fois *a man* et non pas *be*, et en l'opposant à *he has distributed all his bills* que l'on retrouve à la fin. En conclusion de ce travail de repérage, on pourra faire observer la construction du passage à travers les temps employés : passé → expérience personnelle, présent → généralisation, présent → adresse au lecteur. Il s'agit très simplement de faire apparaître ce qui était sous-jacent à la lecture détaillée, et de prendre un peu de recul par rapport au texte.

En fin de parcours, on pourra revenir sur la lecture oralisée du passage en partie ou en entier, en faisant précéder cette activité d'un soulignement des syllabes accentuées et/ou des formes faibles. Ici, l'activité de lecture est encore une vérification de la compréhension, et une aide à la fixation du sens.

Enfin, et pour terminer, on reprendra les idées avancées lors de l'analyse initiale des photos pour faire réfléchir sur la situation sociale décrite à travers ces documents.

La séquence pourra être complétée par des recherches à faire effectuer aux élèves sur la période, en confiant par exemple à des groupes différents le soin de rendre compte de documents différents.

On pourra choisir également de prolonger la réflexion dans le présent en demandant si ces conditions semblent révolues ou non, et donner à lire le texte de Cindy Schreiber, *Sandwich men bring in the bread and butter* ¹¹, pour procéder à une comparaison hier/aujourd'hui. Ce second texte fera l'objet d'une lecture cursive et non pas détaillée, mais le travail sur le texte de George Orwell en aura considérablement aplani les difficultés.

Repérages utiles

N. B. – *Work*, *time*, *places* and tense (*present*, *past*).

One morning we **tried** for a job as sandwich men. We **went** at five to **an alley-way behind some offices**, but there **was** already a queue of thirty or forty men waiting, and **after two hours** we **were told** that there **was no work** for us. We **had not missed** much, for sandwich men **have** an **unenviable job**. They **are paid** about three shillings a day for **ten hours' work** – it **is** **hard work**, especially **in windy corners**, and there **is** no skulking, for an inspector **comes** round **frequently** to see that the men **are** on their beats. To add to their troubles, they **are** only **engaged by the day**, or sometimes

for three days, never weekly, so that they **have** to wait hours for their job **every morning**. The number of **unemployed men** who **are** ready to do the work **makes** them powerless to fight for better treatment. The job all sandwich men **covet** is **distributing handbills**, which is **paid** for at the same rate. When you **see** a man distributing handbills you **can do** him a good turn by taking one, for he **goes** off duty when he **has distributed** all his bills.

Analyse phonologique

Rythme et formes faibles

N.B. – Syllabes accentuées : en caractères gras ; mots grammaticaux sous forme faible : en italique.

One morning we *tried* for a job as sandwich men. We *went* at five to an alley-way behind some offices, but there was already a queue of thirty or forty men waiting, and after two hours we were told that there was no work for us. We had not missed much, for sandwich men have an unenviable job. They are paid about three shillings a day for ten hours' work – it is hard work, especially in windy corners, and there is no skulking, for an inspector comes round frequently to see that the men are on their beats. To add to their troubles, they are only engaged by the day, or sometimes for three days, never weekly, so that they have to wait hours for their job every morning. The number of unemployed men who are ready to do the work makes them powerless to fight for better treatment. The job all sandwich men covet is distributing handbills, which is paid for at the same rate. When you see a man distributing handbills you can do him a good turn by taking one, for he goes off duty when he has distributed all his bills.

Mots difficiles, à problème, à signaler

N.B. – En majuscules : mots difficiles.

En gras : éventails des prononciations de la lettre <O>.

One morning we *tried* for a job as SANDWICH MEN. We *went* at five to an ALLEY-WAY BEHIND some OFFICES, but there was ALREADY a QUEUE of thirty or forty men waiting, and after two HOURS we were told that there was no work for us. We had not missed much, for sandwich men have an UNENVIABLE job. They are paid about three shillings a day for ten hours' work – it is hard work, ESPECIALLY in windy CORNERS, and there is no SKULKING, for an INSPECTOR comes round FREQUENTLY to see that the men are on their beats. To add to their TROUBLES, they are only ENGAGED by the day, or SOMETIMES for three days, never weekly, so that they have to wait hours for their job every morning. The number of UNEMPLOYED men who are ready to do the work makes them POWERLESS to fight for

11. Voir la rubrique « Pour aller plus loin », p. 33.

better TREATMENT. The job all sandwich men covet is DISTRIBUTING HANDBILLS, which is paid for at the same rate. When you see a man distributing handbills you can do him a good turn by taking one, for he goes off duty when he has DISTRIBUTED all his bills.

Pour aller plus loin

document

Sandwiched between 2-by-3-foot billboards, Ferenc Kohidan paces along East 86th Street and hands white palm-size fliers to rushing passers-by.

"I like the street", said Kohidan, 61, who earns \$8 an hour to advertise 90 percent savings at Luxury Brand Outlet. "No one moment in Manhattan looks like another."

Sandwich men are one of the oldest forms of street advertising. Since the mid-1800s, these walking billboards have pitched goods, services and political candidates.

"The sandwich men were evidently on the city streets as early as the 1840s and 1850s, advertising for everything from local retail shops to P.T. Barnum's American Museum, said Daniel Czitrom, a historian and consultant on the public television series "New York: A Documentary Film." "They no doubt reflected the enormous growth of commercial culture in these years."

More than 150 years later, sandwich men, and women, still lure customers into local retail shops.

"These guys bring people in", said Jeff Feuerstein, a clerk at Luxury Brand Outlet. "People tell us that, if it weren't for the flier guy, they wouldn't be here."

Sandwich men, many of whom are homeless, endure the harsh elements because the job usually pays cash. They stand eight hours a day in the cold, with freezing ears and hands. On hot days, they often switch corners to keep out of the sun. In the rain, they dodge under awnings and scaffolding.

"I find a place I can work even in the rain", said Kohidan, who lives in a city shelter, "otherwise I don't get paid."

Mustaf Dumbia, 32, a computer technician in his homeland, Mali, in West Africa, moved to New York a year ago. He wears a sandwich board advertising Men's Suits, a clothing store on 59th Street. "I do this because I don't have another job", said Dumbia, who lives with his cousin in the Bronx while saving money for college tuition. "I plan to study and go back to my country to work."

A white Lexus SUV pulled up to the corner of 59th and Park Avenue. Syl Shannon leaned out of the window to ask Dumbia for a flier.

"I buy suits often, and read in *The New York Times* about this place and was looking for the address", said Shannon, a psychologist. "If I had not seen him with a sign around his neck, I would not have found the store."

But on overcrowded city sidewalks, some passers-by say sandwich men are a nuisance.

"It depends on what mood I'm in", said Kerry Lewis, who ignored a sandwich man as she made her way down Lexington Avenue in Midtown. "If you're in a hurry and they are shoving these papers in front of you, it's annoying."

But as long as sandwich men are not selling merchandise or signing people up for something, their right to advertise on the street is protected under the First Amendment, said John Radziejewski, press secretary for the Department of Consumer Affairs.

Most sandwich boards are made of corrugated plastic, each weighing about one pound. The ad copy is pasted onto the board and weatherproofed. At the top of each board, nylon ropes are threaded through metal grommets and knotted.

Mickey Garcia, a graphic designer and owner of A-1 Hour Sign on Broadway in Lower Manhattan, makes about one sandwich board a month, mostly for clothing stores.

"Not everybody in New York walks around with an ad strapped on them", said Garcia, who charges about \$75 a sandwich board. "It attracts attention."

But Orlando Jerez, manager of a McDonald's on East 42nd Street, said he no longer uses sandwich men. "The employees complained that they had back pain", Jerez said.

So now they hold 12-foot metal poles bearing signs that are visible above the crowds. Jerez said the sign poles helped to increase sales. George Peterson stands at the corner of 42nd Street and Fifth Avenue, next to the New York Public Library, holding the McDonald's sign eight hours a day. He jogs in place and flaps his elbows to help pass the time.

"People see us and I think they say it is downgraded work", said Peterson, 55, who said he earns \$6.30 an hour and lives in a city shelter. "They've never seen someone standing up holding a sign. "But I'm human."

Cindy Schreiber, *Sandwich men bring in the bread and butter*,
© Columbia News Service.

Séquence 2 – Town and country

Commentaire d'images illustrant les thèmes de la campagne et de la ville.

Étude d'un extrait de texte: Laurie Lee, *I Can't Stay Long*, 1977.

– Notions : mémoire/liens sociaux.

– Thèmes : nostalgie/roots.

– Objectif culturel : réflexion sur la vie à la ville et à la campagne, sur les souvenirs et les racines. Peut-on oublier ses racines ?

– Objectifs linguistiques : ce texte permet de revoir l'opposition *preterit/present perfect* ainsi que les emplois du prétérit modal. *Here/there* et *this/that* peuvent également être revus et le texte permet de mettre en valeur différents emplois de *still*. Du point de vue lexical, on pourra faire remarquer la fréquence des mots d'une ou deux syllabes d'origine germanique.

– Objectif méthodologique : donner des clés pour la compréhension d'un texte littéraire.

Introduction au thème

On peut aborder l'étude du texte qui suit par anticipation thématique en faisant appel aux souvenirs des élèves : *where were you born? do you remember*

it? are you nostalgic? would you like to go back there? Si certains risquent de se sentir exclus du questionnement parce qu'ils sont nés dans la ville où ils étudient, on peut élargir le champ de discussion d'entrée de jeu: *do you ever dream of a place you have stayed at? why do you remember it? are you nostalgic? Ou encore: where were your parents/grand-parents born?*, etc.

Dans les réponses, on peut s'attendre à rebrasser l'utilisation du prétérit et du présent et celle de *ago*

et *now*, l'expression du souhait, *like* and *dislike*, *remember* + ING.

Pour approcher de façon plus précise l'étude du thème, on pourra faire décrire des photos telles celles présentées ici en faisant une comparaison campagne/ville: *in the country there are trees and fields, there are not many houses, etc. In a town there are lots of streets and houses. There are cars and buses, etc.*



© P.A. News/Kipa-Corbis.



© Macduff Everton/Corbis.

Travail à partir d'un texte

document

One bright June morning, when I was nineteen, I packed all I had on my back, left my native village, and walked up to London looking for gold and glory. That was some while ago, and I've been here on and off ever since. I will probably stay here for the

rest of my life. Yet in spite of all that I still can't think of myself as a Londoner, nor ever will, nor ever want to.

For years I have lived in the flats, rooms and garrets of this city, the drawers in the human filing-cabinets that stand in blank rows down the streets of Kensington and Notting Hill. Yet when I talk of my home I still think of that damp, green valley near Stroud where I was brought up. The boys I went to school with have long since

grown and fattened, got married and gone bald and they would probably have to give me a very long look before they recognized me if I turned up there again. But that is my home, and the image of it the day I left it is still more real to me than the long years of this crowded capital city.

Laurie Lee, *I Can't Stay Long*, 1977, © Penguin.

N.B. – *a garret*: une mansarde; *a drawer*: un tiroir; *a filing-cabinet*: un classeur (meuble).

Analyse du document

Lien forme/sens, points d'appui

Ce texte est un court extrait d'un récit de Laurie Lee dans lequel le narrateur fait, de manière quasi schématique, le bilan des nombreuses années qu'il vient de passer à Londres (où il vit toujours et sait qu'il vivra jusqu'à la fin de ses jours) en opposant la capitale, à laquelle il ne s'est à l'évidence pas habitué, où il ne se sent pas chez lui, à son village natal situé dans une vallée près de Stroud, qu'il considère encore comme son « chez lui ». Toutefois, le texte donne lieu à des interprétations quant à la personnalité, aux motivations du narrateur, à ses conditions de vie, passée, présente, à venir.

Le contenu factuel de l'extrait étant très léger, on peut le soumettre à une classe de seconde, sans risquer de se heurter à une réaction de panique, de refus de faire les efforts nécessaires à la compréhension qu'un texte littéraire d'une richesse linguistique équivalente soulève souvent.

Au début du passage, le narrateur donne les raisons qui l'ont poussé à quitter son village natal à l'âge de dix-neuf ans, en quête d'or et de gloire, et les circonstances dans lesquelles il a alors effectué son voyage vers Londres. La suite du récit permet de comprendre, qu'au moment où il écrit, il n'a pas atteint ses objectifs. Le récit s'organise autour du paradoxe inhérent à la situation du narrateur. C'est dans son village natal qu'il se sent chez lui et pourtant :

- il a déjà passé de longues années loin de ce village;
- il n'envisage pas de quitter Londres dont il n'apprécie ni l'architecture ni le surpeuplement;
- il sait que ses amis d'enfance ne le reconnaîtraient plus, et *vice versa*.

À l'évocation du départ de son village natal correspondent les emplois du prétérit *was*, *packed*, *was*, *went* tandis que l'évocation de Londres amène le narrateur à utiliser des présents: *can't*, *will*, *want* et des *present perfect*: *I've been*, *I have lived*.

Quand le narrateur parle de ses amis d'enfance, il utilise le prétérit pour les situer dans son passé: *went*, et le *present perfect* quand il imagine ce qu'ils sont devenus aujourd'hui: *have grown and fattened*, *got married and gone bald*.

On trouve aussi des emplois du prétérit modal: *would*, *recognized*, *turned up* dans l'évocation d'une situation hypothétique.

On note, tout au long du récit, l'emploi par le narrateur de *here* et *this* pour faire référence à Londres, où il se trouve, et *there* et *that* pour faire référence à son village, où il ne se trouve plus.

Yet, *in spite of* et *still* correspondent à l'expression des contradictions propres à la situation du narrateur.

Ce texte comporte un certain nombre de mots susceptibles de ne pas être compris par des élèves de seconde. Il est vraisemblable que *while*, *garrets*, *drawers*, *filing-cabinets*, *blank*, *damp*, *bald* sont *a priori* des obstacles à la compréhension.

Par ailleurs, du fait de la spécificité de la langue écrite littéraire peu familière à nos élèves de seconde, des tournures telles que: *nor ever will nor ever want to*, *ever since*, *long since*, des phrases longues et complexes contenant plusieurs subordonnées comme celles se situant entre les lignes 8 et 11: *The boys I went to school with...*, feront également obstacles à l'accès au sens.

Enfin, si Kensington et Notting Hill peuvent ne pas évoquer grand-chose à certains élèves, Stroud leur est naturellement complètement étranger.

Démarche envisagée

Pistes pour une exploitation qui vise à associer les compétences de compréhension de l'écrit, d'expression orale et écrite (les phrases sont numérotées en gras).

(1) One bright June morning, when I was nineteen, I packed all I had on my back, left my native village, and walked up to London looking for gold and glory. (2) That was some while ago, and I've been here on and off ever since. (3) I will probably stay here for the rest of my life. (4) Yet in spite of all that I still can't think of myself as a Londoner, nor ever will, nor ever want to.

(5) For years I have lived in the flats, rooms and garrets of this city, the drawers in the human filing-cabinets that stand in blank rows down the streets of Kensington and Notting Hill. (6) Yet when I talk of my home I still think of that damp, green valley near Stroud where I was brought up. (7) The boys I went to school with have long since grown and fattened, got married and gone bald and they would probably have to give me a very long look before they recognized me if I turned up there again. (8) But that is my home, and the image of it the day I left it is still more real to me than the long years of this crowded capital city.

L'exploitation du document peut se faire en deux temps correspondant aux deux paragraphes du texte même si ces deux paragraphes sont d'inégale longueur.

Premier paragraphe

D'entrée, on analysera la situation du narrateur qui, comme il a été dit plus haut, est très simple et

n'évoluera pas, constituant une base stable à la compréhension plus détaillée du texte. Pour ce faire, on proposera aux élèves un exercice de repérage qui consiste à trouver des indices répondant aux questions suivantes: *What two places does the narrator refer to? What important event happened in his life when he was nineteen? What for?*

Un travail de reformulation et d'explicitation permettra d'enrichir le lexique et les structures nécessaires à l'expression de l'ambition et du succès. On pourrait obtenir des productions du style: *The narrator moved from his native village to London in order to become rich and famous. His ambition/dream/laim was to achieve success...*

Il est également possible ici de mettre en évidence et de justifier par des citations du texte la situation probablement misérable du narrateur au moment de son exil: *walked up, packed all I had*, des reformulations permettant d'enrichir l'expression, par exemple: *He wasn't rich enough to travel by train/he couldn't afford to.../If he had been rich, he would have had several cases, he wouldn't have travelled to London on foot...*

On peut même envisager de faire faire, à ce stade, des déductions sur la personnalité du narrateur: *He must have been ambitious, courageous, bold...*

Les trois phrases qui suivent sont abordées l'une après l'autre (2, 3, 4). À chacune d'elles, on associe les marqueurs et ce à quoi ils renvoient: *that (the narrator's leaving his village)*, *here* (Londres) puis *ever* de manière à obtenir: *He has been in London since he left his village when he was nineteen*. On peut ensuite estimer que *some while ago* devrait pouvoir se déduire et être reformulé en *years ago/quite a long time ago*. On vérifiera que *on and off* peut également se déduire, sinon rien n'empêche le professeur de donner lui-même une formule équivalente accessible, l'idée contenue dans l'expression n'étant pas capitale dans la compréhension de la situation.

La lecture de la phrase 3, dont la compréhension pose peu de problèmes, pourra être l'occasion de reformuler des intentions du narrateur. On peut obtenir des productions du type: *He says he will stay in London/he won't go back to his village till he dies/He intends to stay up to his death/until his death*. On peut aussi enrichir la production orale en demandant à la classe d'imaginer les raisons de ce refus: *He may not have any relatives there any more/His family may have left...* et on demandera à nouveau de préciser à quel endroit renvoie *here* et pourquoi. La même démarche sera effectuée chaque fois que *here/this* sont employés pour Londres et *there/that* pour le village natal du narrateur. On peut commencer à remplir un tableau récapitulatif qui ne sera complété qu'à la lecture des derniers mots du passage et qui pourra faire l'objet d'une réflexion collective.

La quatrième phrase sera l'occasion d'amener la classe à saisir le paradoxe inhérent à la situation du

narrateur. En faisant rendre *all that* explicite, on peut obtenir: *Yet in spite of the fact that I've spent years in London and that I don't intend to leave it, I still can't think of myself as a Londoner*. Une ou plusieurs reformulations pourraient être ici l'occasion de varier l'expression du paradoxe: *Although I've been...* De plus une réflexion sur le sens de *I can't think of myself as a Londoner* pourrait amener la classe à produire: *He still feels homesick/he doesn't feel at home in London* en anticipant le travail sur le sens du second paragraphe.

Deuxième paragraphe

Les données factuelles étant à présent très clairement établies, on peut aborder l'exploitation du second paragraphe, plus long et plus chargé lexicalement que le premier. Une progression phrase par phrase semble à nouveau s'imposer.

La phrase 5 contient une lourde charge lexicale qui en rend la compréhension très difficile si on n'a pas pris la peine de donner en notes et en traduction les termes: *garrets, drawers, filing-cabinets* qui peuvent être considérés comme du vocabulaire de reconnaissance. L'obstacle que pourraient constituer Kensington et Notting Hill devrait être facilement surmonté, soit par des informations en provenance d'élèves, soit par le recours à un plan de Londres.

La sixième phrase, après qu'on aura situé Stroud sur une carte d'Angleterre, sera l'occasion de faire repérer et analyser l'association des termes *that valley* et *my home*, afin de faire ressortir la différence entre *home* et *house*. On peut imaginer des commentaires du genre: *He lives in London, his house is in London but/yet his home is still his native village. Although he lives in London, he considers his home to be his native village/He doesn't really belong anywhere, which must make him very unhappy/he is torn apart...*

Lors de la lecture de la septième phrase, les quatre structures verbales au *present perfect* sont problématiques du fait de l'absence de répétition de l'auxiliaire *have* dans *have grown and fattened, got married and gone bald*. Il s'agira donc d'aider la classe à accéder au sens de l'ensemble en travaillant sur chacune des quatre structures séparément. On pourrait obtenir en production des énoncés tels que: *He knows his friends have grown old/are old. He imagines they are fat by now/he imagines they have become fat. He imagines they are bald/they have lost their hair/he supposes they are married*. Un commentaire sur les structures verbales: *preterit/present perfect* devrait maintenant se faire très facilement. On peut aussi amener la classe à réfléchir sur les préterits modaux de la deuxième partie de cette longue phrase.

La huitième phrase ne devrait pas poser de problèmes majeurs de compréhension dès qu'on aura aidé la classe à repérer à quoi renvoient les deux *it*.

Pour terminer l'étude de ce document et encourager la production orale semi-guidée et les échanges dans la classe, on peut demander aux élèves d'imaginer ce qu'il serait advenu du narrateur s'il n'avait jamais quitté son village natal et de donner leur avis, en le justifiant, sur la démarche qu'il a entreprise autrefois et l'état d'esprit dans lequel il se trouve au moment où il rédige.

On peut espérer des productions du genre : *I think he should never have left his village/he would be much happier there/If I were in his situation, I would...*

Pour vérifier la bonne compréhension du texte, on peut le soumettre à la classe après avoir pris soin de blanchir la plupart des formes verbales et tous les *here, there, this* et *that*.

Ce travail peut servir de support à une expression personnelle semi-guidée, orale ou/et écrite, dans laquelle on invite les élèves à refaire le parcours de leurs parents ou grands-parents.

Analyse phonologique

Rythme et formes faibles

N.B. – Syllabes accentuées : en caractères gras ; mots grammaticaux sous forme faible : en italique.

One bright June morning, when I was nineteen, I packed all I had on my back, left my native village, and walked up to London looking for gold and glory. That was some while ago, and I've been here on and off ever since. I will probably stay here for the rest of my life. Yet in spite of all that I still can't think of myself as a Londoner, nor ever will, nor ever want to. For years I have lived in the flats, rooms and garrets of this city, the drawers in the human filing-cabinets that stand in blank rows down the streets of Kensington and Notting Hill. Yet when I talk of my home I still think of that damp, green valley near Stroud where I was brought up. The boys I went to school with have long since grown and fattened, got married and gone bald and they would probably have to give me a very long look before they recognized me if I turned up there again. But that is my home, and the image of it the day I left it is still more real to me than the long years of this crowded capital city.

Mots difficiles/à problème/à signaler

N.B. – En majuscules : les mots difficiles

One bright June morning, when I was nineteen, I packed all I had on my back, left my NATIVE VILLAGE, and walked up to LONDON looking for gold and glory. That was some while ago, and I've been here on and off EVER since. I will PROBABLY stay here for the rest of my life. Yet in spite of all that I still CAN'T think of myself as a LONDONER, nor ever will, nor ever want to.

For years I have lived in the flats, rooms and GARRETS of this city, the DRAWERS in the HUMAN FILING-CABI-

NETS that stand in blank ROWS down the streets of KENSINGTON and NOTTING HILL. Yet when I talk of my home I still think of that damp, green valley near STROUD where I was BROUGHT up. The boys I went to school with have long since grown and FATTENED, got married and gone BALD and they would PROBABLY HAVE TO give me a very long look before they RECOGNIZED me if I turned up there AGAIN. But that is my home, and the IMAGE of it the day I left it is still more real to me than the long years of this CROWDED capital city.

Séquence 3 – *Irishmen in New York*

L'exemple suivant n'est pas un projet pédagogique prêt à l'emploi, mais la présentation d'un certain nombre de pistes que peut suivre le professeur pour construire une séquence qui prend appui sur l'objectif culturel (« vivre ensemble »), décliné ici dans les notions « mémoire », « lien social » et « création ». Il s'agit d'une façon, parmi d'autres, de mettre en synergie les objectifs méthodologiques, linguistiques et culturels. Il s'agit d'un exemple d'articulation entre contenu culturel et travail linguistique.

Le thème et les documents retenus offrent l'avantage de pouvoir organiser tout le travail sur un seul axe, celui de l'opposition.

Commentaire d'images extraites du film de Martin Scorsese, *Gangs of New York*, 2002.

Étude d'un extrait de texte : Frank McCourt, *'Tis : A Memoir*, Scribner, 1999.

– Notions : mémoire/lién social/création.

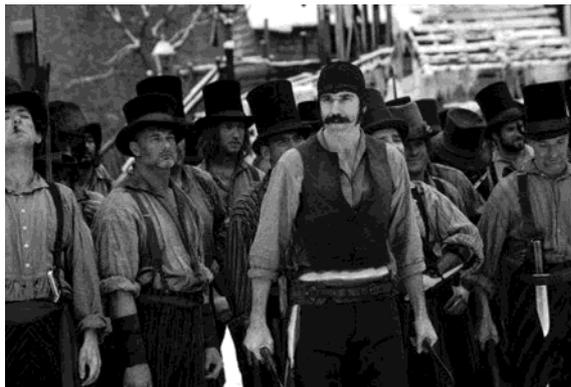
– Thème : l'immigration irlandaise aux États-Unis
– Objectif culturel : l'immigration irlandaise aux États-Unis (mémoire et lien social), présentée sous une facette qui permettra également d'amorcer une initiation à la musique traditionnelle irlandaise et au jazz (créations).

– Objectifs linguistiques : l'opposition entre *here – now – I* et *there – then – they*, c'est-à-dire entre les sphères du « moi » et du « hors moi », qui mènera à une réflexion sur l'organisation des temps et la construction du passé en rupture avec le moment d'énonciation (consolidation cruciale en seconde). Le lexique de l'opposition (confrontation, rejet, désaccord, désapprobation...) et sa syntaxe, seront également mobilisés, ainsi que l'expression de la comparaison.

– Objectifs méthodologiques : entraînement à la compréhension d'un texte écrit, ici de nature littéraire, et initiation au commentaire de ce type de texte, poursuite de l'entraînement à l'expression à l'oral et à l'écrit.

Introduction au thème

Le point de départ de toute séquence consiste à faire émerger les représentations des élèves. On pourra les confronter à, par exemple, des documents tirés de *Gangs of New York*, le film de Martin Scorsese qui met en scène dans le New York de 1863 une guerre clanique extrêmement violente entre un groupe de *nativists* et un gang d'immigrants irlandais, et illustre la difficulté de la greffe d'une culture sur une autre. La bande-annonce du film est disponible sur de nombreux sites Internet et peut être utilisée avec un vidéo projecteur, mais de simples photos feront l'affaire.



Photos: Mario Tursi © 2002. Miramax Films.

Une recherche documentaire hors-classe permettra de mettre ces documents en contexte et de leur donner une interprétation. Elle pourra être orientée vers

les causes et les conditions de l'émigration (le site Web retraçant l'histoire du port d'embarquement de Cork, Cobh Island, se révélera particulièrement utile à cet égard).

Ce travail peut, selon l'usage que l'on aura décidé d'en faire, s'inscrire dans une problématique globale (*Can people forget their roots?*), ou donner l'occasion de définir une problématique propre qui légitimera l'étude des supports suivants. Ainsi, par exemple: *Can different cultures mix?*, qui permettrait de faire émerger les concepts clés de *melting pot* et de *salad bowl*.

Travail à partir d'un texte

document

Frankie and Danny Lennon are Americans of Irish extraction. They are here with other Irish immigrants, including Frank McCourt, the narrator.

"They love jazz and they're like two mad professors in the living room, putting records on the phonograph, clicking their fingers to the beat, telling me all about the great musicians on this Benny Goodman record, Gene Krupa, Harry James, Lionel Hampton, Benny himself. They tell me this was the greatest jazz concert of all time and the first time a black man was allowed on the Carnegie Hall stage. And listen to him, listen to Lionel Hampton, all velvet and glide, listen to him and Bennie coming in, listen, and here comes Harry sending in a few notes to tell you to watch out, I'm flying, I'm flying, and Krupa, hands, feet going, sing sing sing, and the whole damn band wild, man, wild, and the audience, listen to that audience, outa their mind, man, outa their everlovin'mind. They play Count Basie, point their fingers and laugh when the Count hits those single notes, and when they play Duke Ellington they're all over the living room clicking fingers and stopping to tell me, listen, listen to this and I listen because I never listened like this before and now I hear what I never heard before and I have to laugh with the Lennons when the musicians take passages from tunes and turn them upside down and inside out and put them back again as if to say, look, we borrowed your little tune awhile to play our own way but don't worry, here it's back again and you go hum it, honey, you sing that mother, man. The Irish boarders complain this is just a lot of noise. Paddy Arthur McGovern says, shure, yeer not Irish at all with that stuff. What about some Irish songs on that machine? What about a few Irish dance tunes? The Lennons laugh and tell us their father left the bogs a long time ago. Danny says, this is America, men. This is the music. But Paddy Arthur pulls Duke Ellington off the phonograph and puts on Frank Lee's Tara Ceilidhe Band and we sit around the living room, listening, tapping slightly, and not moving our faces. The Lennons laugh, and leave."

Frank McCourt, *'Tis : A Memoir*, 1999, © Scribner.

Analyse du document

Ce texte pourra, à première lecture, sembler d'un abord difficile en seconde; en réalité, la charge lexicale y est singulièrement réduite: les quelques éléments lexicaux qui pourraient décourager l'apprenti lecteur

pourront être traités en notes d'accompagnement. De même, une fois réduite l'opacité liée au contexte (la musique de jazz qui est à la fois sujet et, d'une certaine façon, forme du discours), la compréhension se trouvera considérablement simplifiée.

L'intérêt de cette page, d'un point de vue purement didactique, est d'offrir une occasion presque idéale de « faire coller » la mise en œuvre d'objectifs linguistiques à une approche raisonnée de la compréhension et à la mise en cohérence de repères culturels.

En simplifiant de façon abusive, on peut en effet considérer que le texte définit parmi les protagonistes des « camps » dont deux s'opposent (*the Lennon brothers* d'une part, *the Irish boarders* de l'autre, fermés à l'aventure culturelle qu'ils subissent) tandis qu'un autre, représenté par le narrateur, se trouve à leur intersection : celui-ci est gagné par l'enthousiasme des frères Lennon et s'approprie progressivement l'initiation au jazz qui lui est proposée, mais il est encore capable de partager la nostalgie des *Irish boarders* (... *we sit [...] not moving our faces*).

Cette opposition s'articule ici entre musique de jazz et musique traditionnelle irlandaise, mais elle porte tous les stigmates linguistiques d'une opposition entre deux mondes, les États-Unis et l'Irlande, le nouveau monde et l'ancien monde, le passé et le présent. Le glissement de *listen to this (music)* à *this is America*, repéré par identification avec la sphère de l'énonciateur (*here and now*, présent) contraste vivement avec : [*our*] *father left the bogs a long time ago* associé à *Irish songs (then and there, passé)*.

Il y a donc une cohérence remarquable dans l'opposition entre :

- deux ensembles de personnages (avec leurs marqueurs lexicaux et phonologiques) ;
- deux mondes géographiques (continents) ;
- deux systèmes grammaticaux (identification/rupture, présent/passé, *this/that...*) ;
- deux systèmes de valeurs : le mouvement (agitation physique et mentale), l'exubérance, le rythme syncopé, le rire, le jeu, l'insensé, la modernité, l'ouverture... et la fermeture, l'incompréhension, le silence, le rythme « carré », la paralysie, l'archaïsme...

C'est la culture (la musique) qui orchestre dans cette page les marqueurs identitaires et les lignes de fracture : le choc culturel sépare l'ici du là-bas, le passé du présent, l'ouvert du fermé. Mais c'est la culture aussi qui participe à la transformation de l'immigrant en Américain : le processus est accompli pour les frères Lennon, il est amorcé pour le narrateur, plongé dans un monde baroque *black and green*.

Démarche

Le chaos des références culturelles et du rythme de l'écriture va à coup sûr plonger les élèves dans la plus extrême perplexité si l'on n'a pas pris la précaution

de mobiliser le contenu et d'optimiser ainsi la part de « connu » dans la découverte du document.

Sensibilisation aux types de musique évoqués

– Écoute dans le désordre de quelques très courts extraits musicaux judicieusement choisis, si possible tirés du concert de Carnegie Hall dont il est question et de la musique traditionnelle irlandaise.

– Classement d'extraits dans deux grands groupes suivi d'une description sommaire du type de musique entendu en utilisant des adjectifs (répétitif, circulaire, libre, rythmé...) organisés de façon à exprimer la comparaison et le contraste.

Cette activité s'inscrit dans le cadre de l'objectif culturel (créations), mais a également un but plus utilitaire, celui d'anticiper sur ce que le texte proposera (un flot de paroles calquant la musique qui risque de désorienter l'apprenti lecteur). À la lecture, les élèves auront ainsi une idée plus claire de ce dont il s'agit, d'autant plus qu'un certain nombre d'items lexicaux auront été mobilisés naturellement, au moment où leur utilité émergeait (*tune, beat, audience, lively...* par exemple), et la collecte d'indices visant à la construction de la compréhension en sera facilitée...

Enfin, ce qui sera dit à ce moment sur l'esthétique du jazz pourra être utilement recyclé lorsque l'on abordera le style mis en œuvre par l'écriture dans les deux premiers paragraphes.

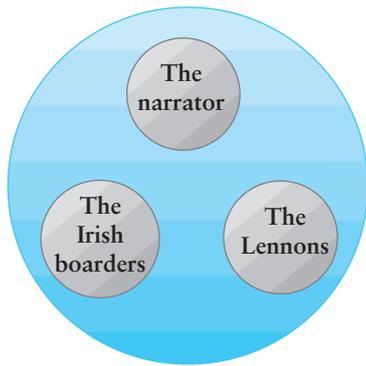
Découverte du document

On pourra considérer que les élèves auront « compris » le texte de façon satisfaisante pour une classe de seconde s'ils sont capables d'établir que :

- un groupe de personnes vit aux États-Unis dans le même immeuble, constitué de trois sous-groupes : les frères Lennon, américains, fils d'immigrés irlandais, les *Irish boarders*, Irlandais nouveaux arrivés, et le narrateur (*They*, qui ouvre les premier et deuxième paragraphes, apparaît toujours pour identifier Frankie et Danny Lennon dans ce texte, mais il faudra veiller à ce que les élèves l'aient compris) ;
- un autre groupe est constitué par les musiciens de jazz : les noms cités correspondent à des personnes qui ne sont pas physiquement présentes dans la scène, mais sur scène lors d'un concert. Leur évocation au présent abolit tout effet de distance, ce qui peut induire les élèves en erreur ;
- les frères Lennon tentent de faire partager avec enthousiasme leur passion pour le jazz aux locataires ;
- le narrateur est gagné par cet enthousiasme ;
- les *boarders* n'y comprennent rien, réclament de la musique irlandaise et la fête prend fin ;
- les frères Lennon rejettent cette musique dans un « ailleurs » qui ne les concerne plus : un autre temps (*long ago*) et un autre lieu (*the bogs*).

D'où ce schéma qui pourrait apparaître sur une diapositive ou un transparent récapitulant le travail fait :

Sont présents dans la situation d'énonciation (here – now)



Sont « hors situation »



Tâches possibles pour organiser la collecte d'indices qui construiront la compréhension :

- établir l'affiche du concert de jazz, donné sur le gramophone des frères Lennon ce jour-là ;
- faire émerger le jeu de relations entre les protagonistes : les frères Lennon, *like two mad professors* → quels indices fondent cette description (les impératifs, l'extrême agitation physique, le rire...) ? Le narrateur : est-il bon élève ? Les *Irish boarders* apprécieraient-ils la leçon ?

Lorsque ce travail de repérages successifs sera achevé et qu'un compte rendu collectif aura pris forme, il sera possible d'envisager une mise en cohérence plus « profonde » des éléments relevés.

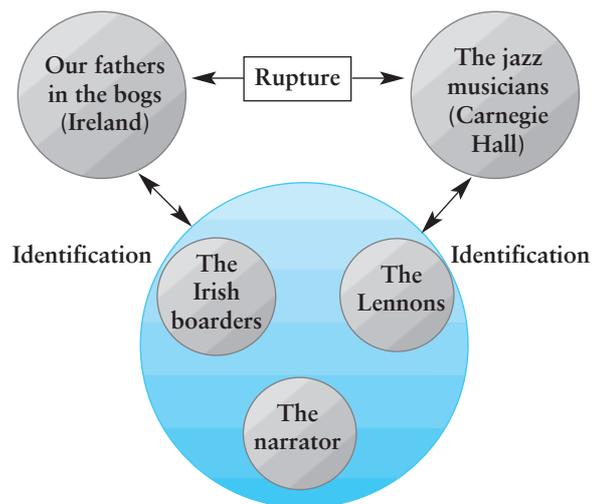
Commentaire linguistique associé à la compréhension du texte

Les propositions qui suivent n'ont pas pour but de donner l'impression qu'il sera fait massivement recours au français pendant l'heure de cours : ces phases de réflexion resteront courtes et modestes et viseront à faire formuler des conclusions simples en anglais, dans le cadre du travail sur la compréhension du texte.

- Inventaire du « maintenant » et de l'« avant », en surlignant les temps employés : une couleur pour le présent, une autre pour le passé. On pourra ensuite attirer l'attention sur les repères chronologiques associés aux occurrences du passé : *the first jazz concert/the first time/before/long ago*, et amener les élèves à comprendre, une nouvelle fois, que ce passé se construit en décrochage, en rupture par rapport au présent (*disconnected events*).

Ce qui brouille le jeu mais rend la réflexion particulièrement intéressante, c'est que deux temps sont employés pour le concert en question : le passé (*this was the greatest jazz concert..., a black man was allowed...*) et le présent (*here comes Harry... the Count hits those single notes...*) : il sera important de faire découvrir que ce concert a eu lieu à un moment donné, clairement identifié, et que les frères Lennon le font revivre par le disque, au moment présent.

– Représentation graphique des sphères pour faire émerger la compréhension du texte par la grammaire, et *vice versa*, en glissant de la notion de rupture sur le plan spatio-temporel vers cette même notion de rupture sur le plan culturel. Il apparaîtra ainsi que les frères Lennon n'entretiennent pas la même relation avec le cercle « jazz » et avec le cercle *Ireland* (emploi du passé qui « décroche » de la situation, de leur vie actuelle, rejette vers l'extérieur). C'est tout le contraire qui se produit avec les *Irish boarders*, qui ont du mal à s'approprier la culture américaine qu'on leur fait découvrir : ce n'est pas celle-ci qui est « présente » à leur esprit, mais la culture irlandaise, celle dont ils sont pourtant « décrochés » dans le temps et dans l'espace...



Une fois cette représentation élaborée et commentée, les élèves pourront la compléter en élucidant la relation que les *boarders* entretiennent avec le jazz, et les Lennon avec la musique irlandaise, mettant en œuvre l'expression de l'opposition et du contraste : *The Lennons are Irish Americans, and yet they are not very keen on...*

The Lennons are of Irish extraction, they prefer jazz to traditional Irish music, though.

The Lennons call jazz music, while the boarders call it only noise.

L'utilisation des déterminants *this* et *that* (*all that stuff, that machine..., this is the music...*) sera évoquée *a posteriori* car ils participent à l'identification des sphères, mais les cartes sont brouillées pour les

élèves dans ce texte: listen to that audience – *listen to this music*.

L'emploi du présent simple, en revanche, devrait être commenté: l'information est livrée sans filtrage de la part de l'énonciateur, brute, comme si les actions se racontaient elles-mêmes, ce qui crée un flux particulièrement saisissant et contribue largement à l'impression de swing de cette écriture syncopée qui imite la musique dont elle parle. Ce qui a été dit sur les caractéristiques du jazz écouté dans la phase de sensibilisation pourra être réinvesti ici pour alimenter le commentaire.

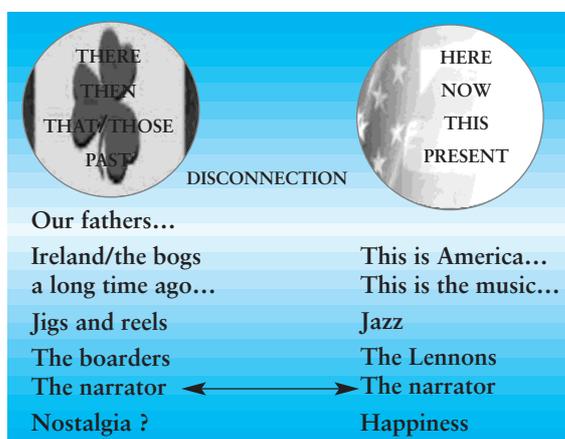
Travail phonologique

Il serait particulièrement intéressant, à cet égard, de jouer le jeu de cette musicalité du texte en préparant avec les élèves la lecture « rappée » d'un passage en ayant pris soin de repérer noyaux toniques, accents de mots et formes faibles pour leur donner les bons appuis rythmiques...

Commentaire culturel

Il faudra encore s'intéresser au narrateur, dont les élèves devraient assez facilement comprendre qu'il est gagné à la cause de la culture américaine qu'il découvre. Il leur sera peut-être plus difficile de comprendre ce qu'il partage encore avec les *boarders*, et il faudra interpréter le silence et l'espèce de paralysie qui s'installent à la fin: le narrateur partage encore son identité culturelle avec les nouveaux immigrants, mais est en voie d'inculturation. Les élèves pourront alors replacer son cercle à l'intersection des deux autres.

Une récapitulation finale de tout ce travail linguistique pourrait prendre cette forme sur une diapositive Powerpoint (avec apparition progressive des données). Le narrateur apparaît dans les deux camps, mais il est clair qu'il est séduit par ce qu'il découvre (*I listen because I never listened like this before and now I hear what I never heard before*): il a ouvert les oreilles et son esprit à une nouvelle réalité qu'il fait sienne.



Ce sera le moment de faire le point sur notre question initiale: *Can different cultures mix?* qui recevra des réponses nuancées en fonction du document étudié, et qui pourra être prolongée par des questions corollaires: *Is it necessary to give up one's cultural identity to integrate a new community? Is it possible to forget one's roots?* De telles questions recevront à l'évidence le traitement conceptuel et linguistique qui est à la disposition des élèves en classe de seconde, l'essentiel étant de mettre en œuvre une expression riche des nouveaux acquis et témoignant d'une compréhension plus avertie des faits culturels abordés.

Une recherche documentaire effectuée (hors classe) par quelques élèves sur Internet, concernant les musiciens de jazz cités, compléterait utilement cette séquence: elle pourrait déboucher sur une présentation multimédia de photos, d'extraits sonores et d'extraits vidéo disponibles (catalogues des maisons de disques), elle-même prolongée par une discussion sur les nouvelles formes de culture musicale jouant le rôle de marqueurs identitaires dans la culture afro-américaine.

Ceci permettrait, une nouvelle fois, de mobiliser l'expression de la comparaison et de l'opposition.

Expression écrite

Exercice de production écrite à proposer après l'étude du texte:

The young boy writes a letter to his grand-mother in Ireland and he tells her about the music he has discovered in America. He compares it to Irish music and he describes how he feels about it.

À partir de la consigne, aider les élèves à mettre en place une stratégie d'écriture → repérage de la situation et de la nature du texte à écrire, et mobilisation d'outils spécifiques: de l'importance du brouillon.

The young boy writes to his grand-mother in Ireland. The boy is in America, he probably hasn't seen her for a long time. He probably has fond memories of her, he may be missing her (I wish you were here/could see that)

The boy writes to her → a letter: Dear Granny/I hope you are in good health.../Say hello to Grandpa./Love, Frank.

The grand-mother must be old and poor, she may be living in a poor cottage in the countryside or in a slum in Dublin.

He tells her about the music he has just discovered in America.

The music: jazz. Il faudra remobiliser le lexique lu et entendu à propos du texte, décrire la scène au passé → faire retrouver ce lexique et le faire noter au brouillon dans une colonne.

Just discovered: il faudra rendre compte des perceptions, *hear, see* en *be + -en*, exprimer l'étonnement

(*I couldn't believe it, it was amazing*), l'enthousiasme (exclamations).

He *compares* it to Irish *music* → bien sûr, il s'agit d'utiliser l'expression de la comparaison, de l'opposition, que les élèves ont manipulée au tout début de la séquence. On conseille ici aux élèves de noter encore tout cela sur leur brouillon dans une colonne. (*It's so different, so much more exciting...*).

He *describes how he feels about it* → lexicque et structures des sentiments, à noter aussi au brouillon. On voit qu'au terme de l'analyse de la consigne, les élèves ont en main la structure et les outils d'expression. L'entraînement gagne à porter sur cette étape, collective, en classe, avant de laisser chacun rédiger son texte.

Plus tard, lorsque la consigne est moins détaillée, on gagne encore à faire préparer le travail de rédaction individuelle par un défrichage collectif. D'un type d'expression écrite à l'autre → transformation.

À partir des productions écrites obtenues précédemment, on peut amener les élèves à réfléchir à la notion de ce qui est ou n'est pas essentiel dans une communication écrite.

Imaginons la consigne suivante :

A friend of the family is going back to Ireland. He offers to take a message to the boy's grandmother. The boy quickly scribbles a note.

Il s'agit de dire la même chose que dans la lettre précédente, mais à la hâte et en peu de mots. Tout le travail d'imagination ayant déjà été accompli, c'est à partir de leur propre production que les élèves procéderont à cet exercice de réduction et de sélection.

Analyse phonologique

Rythme et formes faibles

N.B. – Syllabes accentuées : en caractères gras (version incomplète) ; mots grammaticaux sous forme faible : en italique.

They love **jazz** and they're like two mad professors in *the living room*, putting records on the **phonograph**, clicking their fingers *to the beat*, telling me all about *the great musicians* on **this Benny Goodman record**, **Gene Krupa**, **Harry James**, **Lionel Hampton**, **Benny himself**. They tell me *this was the greatest jazz concert of all time and the first time a black man was allowed on the Carnegie Hall stage*. And listen to *him*, listen to **Lionel Hampton**, all velvet and glide, listen to *him and Bennie coming in*,

listen, and here comes Harry sending in a few notes to tell you to watch out, I'm flying, I'm flying, and Krupa, hands, feet going, sing sing sing, and the whole damn band wild, man, wild, and the audience, listen to that audience, outa their mind, man, outa their ever lovin' mind.

Mots difficiles/à problème/à signaler

N.B. – En majuscules : les mots difficiles.

They LOVE jazz and they're like two mad PROFESSORS in the LIVING ROOM, putting RECORDS on the PHONOGRAPH, clicking their fingers to the beat, telling me all about the GREAT MUSICIANS on this Benny Goodman record, GENE KRUPA, HARRY JAMES, LIONEL HAMPTON, Benny himself. They tell me this was the greatest JAZZ CONCERT of all time and the first time a black man was ALLOWED on the CARNEGIE HALL stage. And LISTEN to him, listen to Lionel Hampton, all velvet and glide, listen to him and Bennie coming in, listen, and here comes Harry sending in a few notes to tell you to WATCH out, I'm flying, I'm flying, and Krupa, hands, feet going, sing sing sing, and the WHOLE DAMN band wild, man, wild, and the AUDIENCE, listen to that audience, outa their mind, man, outa their EVER LOVIN'mind.

They play Count BASIE, point their fingers and LAUGH when the Count hits those single notes, and when they play Duke ELLINGTON they're all over the living room clicking fingers and stopping to tell me, listen, listen to this and I listen BECAUSE I never listened like this before and now I hear what I never heard before and I HAVE TO laugh with the Lennons when the MUSICIANS take PASSAGES from tunes and turn them upside down and inside out and put them back again as if to say, look, we BORROWED your little tune AWHILE to play our own way but DON'T WORRY, here it's back again and you go hum it, HONEY, you sing that MOTHER, man.

The IRISH BOARDERS COMPLAIN this is just a lot of noise. PADDY ARTHUR MCGOVERN SAYS, SHURE, YEER not Irish at all with that stuff. What about some Irish songs on that MACHINE? What about a few Irish DANCE TUNES? The Lennons laugh and tell us their father left the bogs a long time ago. Danny says, This is America, men. This is the music. But Paddy Arthur pulls Duke Ellington off the phonograph and puts on Frank Lee's TARA CEILIDHE Band and we sit around the living room, listening, tapping slightly, and not MOVING our faces. The Lennons laugh, and leave.

Document 1 – Tableaux de grammaire

N.B. – Le caractère aléatoire des supports de compréhension proposés aux élèves ne permettant pas de délimiter une liste exhaustive d’emplois grammaticaux en compréhension, le tableau suivant propose le programme exigible en production de l’écrit et de l’oral. Sont inscrits en gras les points exigibles en production orale.

La phrase simple	
Assertion : forme affirmative et forme négative	Agencement thème/commentaire Accord sujet/verbe Inséparabilité du groupe verbe/objet – attribut – complément prépositionnel lié Place des adverbes
Organisation temporelle, aspectuelle et modale de l’énoncé	Construction d’une situation d’énonciation par définition d’un lieu <i>here</i> (où le locuteur se trouve quand il parle) et d’un moment <i>now</i> , qui mettent en place l’organisation : – temporelle (opposition présent/passé), aspectuelle (achèvement/non-achèvement, bilan au moment <i>now</i> ...) et modale (point de vue de l’énonciateur sur les relations entre sujets ou sur les chances de réussite de tel ou tel événement) ; – spatiale (sphère de l’énonciateur/hors-sphère, <i>this/that</i> , possessifs, génitif, etc.)
Questionnement : forme interrogative	Question fermée (yes/no) : <i>Shall I do this for you ?</i> Question ouverte (Wh-) : <i>How long ? How often ?</i>
Demande de confirmation : forme interro-négative	<i>Can't he come ?</i> Tags : <i>You won't do it, will you ?</i> <i>You'll do it, won't you ?</i>
Insistance : surassertion et valeur modale de l’intonation	« <i>Sarah isn't here...</i> ». « <i>Well, I DID invite her !</i> » Contradiction : « <i>But I did !</i> » (= Mais si !)
Appréciation : forme exclamative	<i>What a surprise it was !</i> <i>How strange it is !</i> Constructions déclaratives + <i>such/so</i> <i>It's so interesting ! This is such a nice car !</i> Interjections : <i>Oops ! Wow ! Yuk ! Phew !</i>
Injonction : forme impérative	<i>Stop it, please !</i> <i>Let's go, shall we ?</i> <i>Give me a hand, will you ?</i> <i>Don't even think of it !</i>
Thématisation particulière : voix passive	<i>I was given an apple</i> <i>The car is being repaired</i> <i>They are supposed to be nice</i> <i>The boy was told to come early</i>

La phrase complexe	
Coordination	<p><i>And, or, but</i> <i>Either... or/neither... nor/not..., neither</i> <i>Both... and/not only... but</i> <i>Whether... or</i> <i>And yet</i></p>
Subordination	<ul style="list-style-type: none"> • Complétives Avec temps exprimé (complément) : <i>I think (that) it will rain</i> Sans temps exprimé : – infinitive (sujet ou complément) : <i>I'd like them to invite me/It's important for him to do it/To talk to him was a waste of time...</i> – gérondive (sujet ou complément) : <i>Stop criticizing him/I don't mind repeating/I imagine them walking on the beach/Shooting rabbits was his favourite pastime...</i> – base verbale nue (complément) : <i>He made me laugh/He let me go out/She helped me understand the book/I saw them cross the street...</i> • Discours rapporté Décalage des temps après un verbe introductif au passé, décalages des référents spatio-temporels et des pronoms. Interrogative indirecte : ordre des mots <i>I wonder how far it is/I don't know if he'll come</i> Adverbe interrogatif de temps <i>Can you tell me when you'll come ?</i>
Circonstanciellles	<ul style="list-style-type: none"> • But <i>So as to/so that/so + modal</i> <i>To, in order to, so as to...</i> Visée négative : <i>for fear that</i> • Cause <i>As he was sick...</i> <i>Being sick...</i> • Comparaison et manière <i>As</i> <i>Look/talk/sound/feel/taste... as if...</i> • Concession et contraste <i>Although/though</i> <i>While</i> <i>Much as</i> <i>Even if</i> Autres constructions : <i>yet/still/however/all the same/though</i> en fin de phrase <i>Contrary to, unlike</i> <i>As opposed to</i> • Condition <i>If/in case/supposing/unless/as long as/provided</i> • Conséquence <i>So... that...</i> sans modal. <i>Such... that</i>

<p>Circonstanciennes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps <i>When/now that/once/as soon as/as long as/until/before/after/by/whenever</i> <i>When... + present/present perfect</i> • Causatives <i>Make/have somebody do something</i> <i>Get somebody to do something</i> <i>Make oneself understood</i> <i>Have something done</i> • Comparatives <i>More/less interesting than expected</i> • Résultatives <i>Kick the door shut, rush across the street</i> Explicitation du chassé-croisé moyen/résultat en traduction • Participiales <i>While walking down the street, he couldn't help noticing...</i> <i>Seeing that he had lost...</i> • Reprises elliptiques <i>...and so does John</i> <i>So have I/neither have I</i> <i>I'm afraid I don't/I hope he will/I know he can't...</i> <i>But I do</i> <i>I don't think so</i>
--------------------------	--

Le groupe du nom	
<p>Les noms</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dénombrables Accords de nombre Jamais d'article Ø + singulier (sauf <i>man</i> et <i>woman</i> génériques) Pluriels irréguliers (<i>children, women, men...</i>) Collectifs à accord pluriel : <i>people, police</i> pluriel distributif : <i>They had their keys in their rooms</i> • Indénombrables Article Ø (sauf fléchage) et accord singulier du verbe Matières États (dérivés d'adjectifs) : <i>anger</i> Actions (dérivés de verbes) : <i>surfing</i> Correspondant à un dénombrable en français : <i>advertising, advice, evidence, furniture, information, knowledge, leisure, news, progress, rubbish, weather, work</i> • Noms composés Le pluriel Les noms en position d'adjectif sont au singulier : <i>a ten-year-old pupil</i> L'accentuation porte sur le premier élément • Formation des noms Dérivation : affixes Composition : adjonctions lexicales

<p>Les noms</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Substituts indéfinis du nom <i>All I know is...</i> <i>One/ones</i> « On » français : <i>You, we, they</i> Démonstratifs : <i>this/that one – these/those ones</i> <i>The former, the latter</i> <i>Some, any, every, no</i> et leurs composés, <i>each, none</i> • Pronoms réfléchis <i>Oneself...</i> • Pronoms réciproques <i>Each other – One another</i> <i>To kiss, fight, meet, quarrel</i> sans pronom objet • Pronoms possessifs <i>Mine, yours, his/hers...</i>
<p>Les déterminants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'article Ø Déterminant naturel des noms indénombrables Noms propres Détermination par juxtaposition de deux mots : <i>Queen Elisabeth, Doctor Simpson, page ten</i> Renvoi à la notion : <i>tea, on duty, life, school, dinner</i> Généralisation : Ø + indénombrable ; Ø + dénombrable pluriel ; Ø <i>last/next</i> + unité de temps liée au moment présent • The Fléchage contextuel à droite : <i>The + N + that/who/of...</i> Fléchage situationnel, connaissance partagée : <i>the bank</i> Anaphore, reprise d'un élément préalablement présenté par <i>a</i> Expression de l'unique : <i>the sun</i> Emploi générique (+ dénombrable sing. + nom de nationalité pl.) Adjectifs substantivés : <i>the young, the British</i> • A/an + dénombrable singulier (emploi normal, donc, avec les appositions et les attributs : <i>as a pianist, he is fabulous</i>, contrairement au Ø français) Emploi générique : <i>a nice car can enhance your status</i> Emploi distributif : <i>ten times a day, 8 miles an hour</i> • This/that These/those Opposition spatiale et temporelle, identification ou rupture par rapport à la sphère du locuteur Implications affectives : <i>I can't stand that dog !</i> (Pronoms : clôture/ouverture : <i>That's all folks ! Listen to this !</i>) (Emploi adverbial : <i>not that big</i>) • Les possessifs <i>A friend of mine</i> • Les quantificateurs indéfinis devant les noms dénombrables <i>Many, a few, few, fewer</i> <i>Much of, most of, any of, none of</i>

<p>Les déterminants</p>	<p><i>Most people</i> <i>Some, any + pluriel</i> <i>Not any, hardly any + pluriel</i> Valeur qualitative : <i>some cop !</i> <i>Such a man, such people</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les quantificateurs indéfinis devant les noms indénombrables <i>Not... much, a little, little, less</i> <i>Much of, most of, any of, none of</i> <i>Some, any, not any, hardly any + singulier</i> <i>Such weather</i> • Dénombrément, totalisation, parcours <i>Both, dozens of, hundreds of, none</i> <i>Both, either, neither</i> <i>Each, every, any, all, no</i> <i>The whole + dénombrable singulier</i> <i>Half a/an + dénombrable singulier</i>
<p>Les qualificatifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs Cardinaux : <i>Two million people</i> Groupes de personnes : <i>the poor, the French</i> Adjectifs uniquement attribués : <i>afraid, alive, alone, asleep, awake, ashamed, aware</i> Constructions prépositionnelles les plus usitées : <i>responsible for, interested in...</i> Extraposition : <i>I find it strange/difficult to...</i> • Les adjectifs composés <i>Blue-eyed</i> <i>Time-consuming</i> • Les qualificatifs de la comparaison <i>More... than/Adj-er... than/less... than, fewer... than</i> <i>As much as/not so much as</i> <i>More and more, less and less, bigger and bigger</i> <i>The more... the more</i> <i>All the more... as...</i> <i>Twice as much/many... as</i> Adjectifs irréguliers • Le superlatif <i>The... est, the most</i> Les adjectifs irréguliers <i>The more.../less... of the two</i> Le plus... possible : <i>as... as possible</i>
<p>Le génitif</p>	<p>Déterminatif : <i>the president's wife</i> Générique : <i>a butcher's knife</i> Ellipse : <i>A friend of my father's. Eat at Joe's</i> Temps : <i>Today's paper</i></p>
<p>Relatives</p>	<p>Déterminatives : <i>who/that/Ø/whose – All Ø/all that</i> Appositives : <i>, who/, which/, whose/, which</i> anaphorique Nominales : <i>Take what you like</i></p>

Le groupe du verbe	
Constructions	V + objet V + attribut V + GN prépositionnel lié V intransitif V + GN prépositionnel non lié ou adverbe Place de l'adverbe avec auxiliaires <i>be, have</i> et modaux
Impératif	<i>Let (us, him, them) do that</i> <i>Don't., let's not...</i> <i>Do be quiet</i> <i>Let's go, shall we ?</i> <i>Stop it, will you ?</i>
Infinitif complet	<i>Want to do</i> <i>Expect to do</i> <i>Would like to do</i> Infinitif passé Infinitif négatif : <i>I'm asking you not to do it now</i>
Infinitif sans to	<i>I'd rather</i> <i>You'd better</i> <i>Why... ?</i>
Gérondif	<i>I like + ING</i> Préposition + ING V + ING sujet, attribut, objet, complément prépositionnel <i>object to somebody doing something...</i>
Les temps Les marqueurs contextuels – opérations d'identification ou de rupture avec le moment de l'énonciation	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent simple Présent de généralité, absence de repérage temporel précis Propriété permanente du sujet Habitue, action répétée Instructions, recettes Présentation « objective » d'une action Emploi normal des verbes d'état Verbes performatifs Subordonnées temporelles et conditionnelles • Le passé Repérage temporel et décrochage du moment d'énonciation (<i>Last week, /Long ago/When I was younger/In 1970...</i>) Récit Accent mis sur la rupture avec le présent : <i>used to</i> Valeur modale – irréel : <i>If I were you.../I wish I knew...</i> Verbes irréguliers • La concordance des temps <i>He said he'd seen the film but he didn't like it</i> • Les aspects + ING : Vision sécante d'un déroulement (plan fixe, coup de projecteur, identification avec le moment d'énonciation, actualisation, perception « filtrée » par l'énonciateur, mise en situation...) : <i>Look, the police are trying to catch him !</i>

<p>Les temps Les marqueurs contextuels – opérations d'identification ou de rupture avec le moment de l'énonciation</p>	<p>Expression de l'intention : <i>We're flying to Ireland next week/Who's coming tonight ?</i> Commentaire (irritation...) : <i>He's always talking about football !</i></p> <p>+ HAVE + EN : Repérage des marqueurs de lien avec le présent : <i>so far/as yet/not yet/to this day/until now...</i> État/procès vu comme accompli au moment repère : <i>I've lost my car keys, I can go home...</i> Bilan, en particulier "comptable" : <i>He's taken 12 pictures/It's the first time I've been here/I've worked with them for 5 years now</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les deux aspects conjugués : <i>They've been playing tennis for hours/Somebody's been sleeping in my bed</i> Bilan + mise en valeur du déroulement situationnel Traces de la situation Activité du sujet • Passé + <i>have-en</i> Antériorité d'un événement par rapport à un repère passé Bilan effectué à un moment du passé • Passé + <i>have-en + be-ing</i> Mise en valeur situationnelle, déroulement • Les locutions ou expressions modalisantes : <i>Be to – Be about to – You're supposed to – It's necessary for you to – Be bound to</i>
<p>La modalité Point de vue du locuteur sur son énoncé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modalité radicale (relations entre sujets – divers degrés de pression/contrainte – propriété du sujet...) Obligation : subjective, prise en charge par le locuteur : <i>must</i> ; objective, non prise en charge par le locuteur : <i>have to</i> Non obligation : subjective : <i>needn't</i> (au présent) ; objective : <i>Don't have to – don't need to</i> Interdiction : subjective : <i>mustn't</i> ; objective : <i>forbidden to</i> Contrainte, conseil : subjectifs : <i>should/shouldn't</i> ; désengagement du locuteur : <i>ought to – had better</i> Permission : subjective : <i>may – can</i> ; objective : <i>allowed to</i> Refus de permission : subjective : <i>may not – can't</i> ; objective : <i>not allowed to</i> Propriété du sujet, capacité : <i>can – be able to</i> Suggestion, demande de conseil : <i>shall</i> La décision est laissée à l'interlocuteur : <i>Shall I help you ? What shall we do with him ?</i> « Bonne volonté » du sujet : <i>will</i> <i>Will you help me ? He wouldn't tell us the answer, you see...</i> • Modalité épistémique Le locuteur donne son avis sur les chances de « survenue » de l'événement Le possible (avec nuances) : <i>May – might (= possibly)</i> <i>They may have missed their train</i> Le probable (avec nuances) : <i>Should – must (= probably)</i> <i>You must have trained a lot to get there...</i> Le prévisible : <i>Will</i> <i>I'll buy you a scooter if you pass your finals !</i> <i>They say it will rain tomorrow</i>

<p>Expression du futur</p>	<p><i>Will – be going to</i> Présent simple /<i>be-ing</i> (projection de l'actualisation, intention) Discours direct et indirect : <i>I wonder when he'll come.</i> Temporelles : <i>When I see him/when I have read it.</i></p>
<p>Le passif</p>	<p>Thématisation : choix et mise en valeur du premier élément de la phrase, occultation de l'agent Construction des verbes à double complément. Construction des combinaisons avec aspects et modaux. <i>He was supposed to be/He was expected to/They are said to be</i> Verbes à construction prépositionnelle : <i>This problem has been dealt with</i></p>

Document 2 – Tableaux de phonologie

Tableau 1. Schéma rythmique (1)

<p>— —</p> <p><i>Come in !</i> <i>Sit down !</i></p>	<p>— — •</p> <p><i>Please tell me.</i> <i>Don't worry.</i></p>	<p>— • —</p> <p><i>Put it down.</i> <i>What d'you mean ?</i></p>
<p>James Bond George Bush Glenn Close Tom Cruise James Dean John Keats Ken Loach Brad Pitt Mark Twain John Wayne</p>	<p>Chuck Berry Jane Birkin Bill Clinton Charles Dickens Bob Dylan Clint Eastwood Jane Fonda John Lennon Bob Marley Glenn Miller John Steinbeck Kate Winslett</p>	<p>Tony Blair Michael Caine Donald Duck Eminem Sherlock Holmes Elton John Demi Moore Mickey Mouse Ringo Starr Meryl Streep</p>

Tableau 2. Schéma rythmique (2)

<p>• — •</p> <p><i>you're joking</i> <i>believe me</i></p>	<p>— • — •</p> <p><i>close the window</i> <i>can't you see them</i></p>	<p>— — • •</p> <p><i>please wait for me</i> <i>there's Jonathan</i></p>
<p>De Niro Madonna McCartney MacDowell Pacino Polanski Sinatra Travolta</p>	<p>Woody Allen Louis Armstrong Marlon Brando Charlie Chaplin Tracy Chapman Winston Churchill William Faulkner Jodie Foster Benny Goodman Alfred Hitchcock Michael Jackson</p>	<p>Kim Basinger Sean Connery Duke Ellington George Harrison John Malkovitch Jim Morrison Jack Nicholson George Washington</p>

	Janis Joplin Buster Keaton Elvis Presley William Shakespeare Margaret Thatcher	
--	--	--

Tableau 3. Formes fortes et faibles (1)

Articles, conjonctions et pronoms

N.B. – Sauf en cas d'effet contrastif, ces mots sont toujours employés sous leur forme faible.

	Forme forte	Forme faible
the	/ 'ði: /	/ ðə / + (C) / ði / + (V)
a/an	/ 'eɪ / / 'æn /	/ ə / + C / ən / + V
some	/ 'sʌm /	/ səm /
and	/ 'ænd /	/ ən /
but	/ 'bʌt /	/ bət /
than/that	/ 'ðæn / / 'ðæt /	/ ðən / / ðət /
there	/ 'ðeə /	/ ðə /
you/your	/ 'ju: / / 'jɔ: /	/ ju / / jə /
he/her	/ 'hi: / / 'hɜ: /	/ (h)i / / (h)ə / / ɜ: /
him/his	/ 'hɪm / / 'hɪz /	/ ɪm / / ɪz /
she/we/me	/ 'ʃi: / / 'wi: / / 'mi: /	/ ʃi / / wi / / mi /
them/they/their	/ 'ðem / / 'ðeɪ / / 'ðeə /	/ ðəm / / ðe / / ðər /
us	/ 'ʌs /	/ əs /

Tableau 4. Formes fortes et faibles (2)

Auxiliaires et prépositions

N.B. – Ces mots sont employés sous leur forme forte en position finale et sous leur forme faible en position intermédiaire. En position initiale, les deux formes sont possibles.

	Forme forte	Forme faible
am/is/are	/ 'æm / / 'ɪz / / 'ɑ: /	/ əm / / z / / s / / ə /
be/been	/ 'bi: / / 'bi:n /	/ bi / / bɪn /
was/were	/ 'wɒz / / 'wɜ: /	/ wəz / / wə /
have/has/had	/ 'hæv / / 'hæz / / 'hæd /	/ (h)əv / / (h)əz / / (h)əd /
will/shall/can	/ 'wɪl / / 'ʃæl / / 'kæn /	/ l / / ʃl / / kən /
would/should/could	/ 'wʊd / / 'ʃʊd / / 'kʊd /	/ (wə)d / / ʃəd / / kəd /
must	/ 'mʌst /	/ məs(t) /
do/does	/ 'du: / / 'dʌz /	/ du / (+V) / dəz / / də / (+C)
as/at	/ 'æz / / 'æt /	/ əz / / ət /
for	/ 'fɔ: /	/ fə / (+C) / fər / (+V)
from/of	/ 'frɒm / / 'ɒv /	/ frəm / / əv /
to	/ 'tu: /	/ tə / (+C) / tu / (+V)

Tableau 5. Mots dissyllabiques (1)

Schéma 10

N.B. – Ce schéma est utilisé le plus souvent avec des mots non préfixés.

Nom		Verbe	
brother courage expert father mother	province sister student suburb village...	borrow carry enter follow hurry	manage marry reckon suffer swallow...

Tableau 6. Mots dissyllabiques (2)

Schéma 01

N.B. – Ce schéma est utilisé le plus souvent avec des mots préfixés.

Nom		Verbe	
advice belief defence event exam	machine relief regime police success...	accept advise begin believe deceive	defend expect explode relieve suppose...

Tableau 7. Mots trisyllabiques (1)

N.B. – La majorité des mots de trois syllabes ou plus sont utilisés avec le schéma 100. Les principales exceptions concernent les mots comportant deux consonnes (CC) avant la dernière syllabe et ceux qui contiennent une voyelle longue dans la syllabe pénultième.

Schéma 100	Schéma 010 CC avant-dernière syllabe
alcohol alphabet appetite article cinema elephant envelope melody opposite origin paradise privilege vinegar...	amalgam advantage adventure disaster tobacco...
	voyelle pénultième longue
	banana bikini karate potato volcano...

Tableau 8. Mots trisyllabiques (2)

Schéma 010 Préfixe simple	Schéma 2010 Préfixe complexe
contribute discover determine examine remember...	contradict disappoint introduce represent understand...

N.B. – Certains suffixes dits « contraignants » déterminent la place de l’accent dans les mots polysyllabiques. Les deux tableaux suivants en présentent quelques-uns parmi les plus fréquents.

Tableau 9. Accent sur la pénultième

Schéma 10

Suffixe	Exemples	Quelques exceptions
-ic(s)	diplomatic magnetic mathematics poetic	arithmetic (N) Arabic heretic lunatic...
-id/-it	intrepid inhabit	
-ish (verbes)	abolish extinguish	
-itis	appendicitis bronchitis	
-osis	diagnosis psychosis	

Tableau 10. Accent sur l’antépénultième

Schéma 100

Suffixe	Exemples	Quelques exceptions
-ate V /eɪt/ ADJ /æt/ N /ət/	agitate demonstrate educate hesitate accurate considerate doctorate syndicate	<u>altern</u> ate <u>incarn</u> ate
-fy	qualify satisfy	
-grapher/graphy	photographer photography	
-ise/-ize	advertise recognize	
-itive/-utive	competitive distributive	
-itude	attitude solitude	
-ity/-ety	opportunity society	
-logy/-logist	sociology sociologist	
-ous	fabulous glamorous	<u>dis</u> astrous <u>enorm</u> ous <u>horren</u> dous <u>trem</u> endous...

Tableau 11. Suffixes neutres

N.B. – Certains suffixes dits « neutres » s’ajoutent à des mots sans affecter la place de l’accent dans le mot. Ce tableau en présente quelques-uns parmi les plus fréquents.

Suffixe	Exemples
-able	comfort/comfortable understand/understandable
-age	orphan/orphanage pilgrim/pilgrimage
-dom	king/kingdom martyr/martyrdom
-ed	want/wanted apologize/apologized
-(e)r	dance/dancer interpret/interpreter
-ful	hope/hopeful wonder/wonderful
-hood	brother/brotherhood neighbour/neighbourhood
-ing	expect/expecting follow/following
-ise/-ize	computer/computerize real/realize
-ish (adj)	big/biggyish yellow/yellowish
-ism	capital/capitalism social/socialism
-less	defence/defenceless pity/pitiless
-ly	careful/carefully clever/cleverly
-ment	argue/argument agree/agreement
-ness	friendly/friendliness polite/politeness
-or	navigate/navigator terminate/terminator

Tableau 12. Prononciation des voyelles graphiques

N.B. – Chaque voyelle graphique a une prononciation « brève » et une prononciation « longue ». Dans les deux cas, la prononciation est modifiée ou « colorée » si elle est suivie de la lettre < r >.

La prononciation « brève » se rencontre :

- quand la voyelle est suivie d’une consonne finale : *bat, bed, hit, hot, mud* ;
- quand la voyelle est suivie de deux consonnes (sauf < l > ou < r >) finales ou non-finales : *grand, pepper, winter, stopping, running*.

Exception : *table, Bible, noble, metre, sabre*, etc.

La prononciation « longue » se rencontre :

- quand la voyelle est finale : *Hi ! me ! no* ;
- quand la voyelle est suivie d’une consonne + < e > : *hate, gene, white, hope, rude*.

	Valeurs brèves		Valeurs longues	
	V	V + r	V	V + r
< a >	rat /æ/	car /ɑ:/	rate /eɪ/	rare /eə/
< e >	pet /e/	fern /ɜ:/	Pete /i:/	mere /ɪə/ }
< i, y >	sit /ɪ/	first /ɜ:/	site /aɪ/	fire /aɪə/
< o >	not /ɒ/	nor /ɔ:/	note /əʊ/	more /ɔ:/
< u >	tub /ʌ/	hurt /ɜ:/	tube /(j)u:/	cure /(j)ʊə/

Tableau 13. Prononciation de quelques digraphes

< ai > = /eɪ/	saint	mail	pain
< ay >	day	Taylor	Wayne
< au > = /ɔ:/	Paul	caught	daughter
< aw >	law	yawn	Shaw
< ea > < ee > = /i:/	feat feel	leave knee	veal sheep
< ei > < ie >	deceive brief	receive priest	seize thief
< eu > = /(j)u:/	feud	neutral	pseudo-
< ew >	brew	few	new
< oa > = /əʊ/	boat	road	hoax
< oe >	doe	roe	toe
< oi > = /ɔɪ/	coin	noise	toil
< oy >	boy	royal	toy
< oo > = /u:/	food	cartoon	root
< ou > = /aʊ/	round	sound	shout
< ow >	brown	cow	now

Tableau 14. Homophones

N.B. – Alors que l'apprentissage d'une langue étrangère oblige constamment les élèves à percevoir et pratiquer des différences – grammaticales, lexicales et phonologiques – il n'est pas inutile de leur faire remarquer le cas des homophones où, précisément, les différences orthographiques doivent être ignorées. Par ailleurs, dans la plupart des exemples suivants, il peut être rassurant de constater que, grâce à la prononciation déjà connue de l'un des mots (ex. *check, seek*), on sait prononcer des mots *a priori* plus difficiles (*Czech, Sikh*).

1 air/heir	7 boar/bore	13 carrot/carat	19 draft/draught
2 aren't/aunt	8 board/bored	14 cereal/serial	20 fair/fare
3 ball/bawl	9 bough/bow	15 check/Czech	21 feat/feet
4 bare/bear	10 boy/buoy	16 colonel/kernel	22 fir/fur
5 beach/beechn	11 brake/break	17 cue/queue/Kew	23 flaw/floor
6 bean/been	12 buy/by	18 deer/dear	24 flea/flee

25 flu/flew	42 none/nun	59 sawed/sword	76 tee/tea
26 fort/fought	43 not/knot	60 saw/sore	77 toe/tow
27 foul/fowl	44 our/hour	61 see/sea	78 two/too
28 great/grate	45 pain/pane	62 scene/seen	79 waist/waste
29 hail/hale	46 pair/pear/pare	63 seek/Sikh	80 wait/weight
30 hair/hare	47 pale/pail	64 shake/sheikh	81 Wales/whales
31 higher/hire	48 paw/pore	65 Shaw/shore	82 way/weigh
32 him/hym	49 peace/piece	66 shear/sheer	83 wheel/weal
33 horse/hoarse	50 peer/pier	67 sight/site	84 where/wear
34 know/no	51 pole/poll	68 so/sow/sew	85 which/witch
35 lore/law	52 rain/reign	69 son/sun	86 whole/hole
36 made/maid	53 red/read	70 sole/soul	87 won/one
37 male/mail	54 reed/read	71 sort/sought	88 war/wore/Waugh
38 mare/mayor	55 right/write/rite	72 steel/steal	89 would/wood
39 meat/meet	56 roar/raw	73 stork/stalk	90 wring/ring
40 mite/might	57 root/route	74 sweet/suite	
41 muscle/mussel	58 rough/ruff	75 taut/taught	