

Tableau des compétences et composantes mises en oeuvre	Exercices / Items
(Se référer à l'expérience)	
Prédire Prédire la suite d'un énoncé (4) ☹	A1 / B1
Emettre des hypothèses Compenser l'inconnu, le mal perçu (5) ☹ <i>Déduire le sens des éléments inconnus par référence au contexte</i> 📖 <i>Déduire le sens des éléments inconnus par référence à l'expérience</i> 📖	A2 / B2 7(4) / 8(2/3/4/5)/ 9 7(4) / 8(2/3) / 9
(Passer de la forme au sens)	
Repérer / identifier / déduire Repérer les mots porteurs de sens (7) ☹ Mettre en relation des indices pour construire le sens en cours d'écoute ☹ Repérer des segments dans la chaîne parlée (9) ☹ <i>Identifier les formes contractées</i> 📖 Repérer et identifier les éléments lexicaux connus (8) 📖 Utiliser la structure syntaxique pour déduire le rôle du mot (25) 📖 Déduire le sens du mot (dérivation / composition) (26) 📖 Repérer le sujet, le verbe et le complément (14) 📖	A4 / B4 A5 / B5 A3 / B3 6 7(1) / 8(1) / 9 7(3) / 8(3) / 9 7(2) / 8 / 9 8(2) / 8(4)
Etablir des liens Mettre en relation formes et valeurs: la comparaison (17) 📖 Mettre en relation formes et valeurs: la modalité (18) 📖 Mettre en relation formes et valeurs: la passivation (19) 📖 Mettre en relation les désignateurs, pronoms et leurs référents (20) 📖 Mettre en relation les articles et leurs valeurs (21) 📖 Mettre en relation les quantificateurs et leurs valeurs (22) 📖 Mettre en relation les formes verbales et leurs valeurs (temps / aspect) (23) 📖 Mettre en relation les mots de liaison et leurs valeurs (24) 📖	12 17 18 20 15 14 21 10
Déduire / inférer Emettre des hypothèses (15) / Vérifier la justesse des suppositions (16) 📖 <i>Expliciter le non-dit</i> 📖	11 / 16 23
Opérer le traitement de l'information Résumer un texte en français / Dégager l'idée essentielle d'un paragraphe (13) 📖 <i>Reconnaître l'orientation du discours à partir des expressions qui l'annoncent</i> 📖	22 13 / 19

En italiques: Les composantes qui ne figuraient pas dans le cahier de septembre 1995.
La numérotation entre parenthèses renvoie aux items de l'évaluation de septembre 1995.

AIDE A L'EVALUATION
SECONDE GENERALE ET TECHNOLOGIQUE

ANGLAIS

Tome 1



PREFACE

Ce document constitue le premier tome d'une banque visant à mettre à la disposition des enseignants de seconde des outils d'évaluation diagnostique qu'ils puissent utiliser en complément de leurs pratiques habituelles.

Dans le prolongement de l'évaluation obligatoire de début d'année, l'usage de ces outils devrait aider les enseignants à analyser avec leurs élèves les performances de ces derniers pour cerner au plus près l'évolution de leurs besoins et leur proposer, en modules, des réponses adaptées, en reconsidérant éventuellement les groupes.

Les exercices proposés se réfèrent aux mêmes tableaux de capacités et de compétences que ceux du début d'année tout en répondant à des niveaux d'exigence différents. Toutefois, d'autres composantes apparaissent dans certaines disciplines pour tenir compte des nouvelles connaissances abordées en seconde. Dans ce premier tome, la banque propose, le plus souvent, un exercice par composante ; elle sera progressivement enrichie.

Chaque professeur peut utiliser les données de la banque à sa convenance. Celle-ci, bien entendu, ne vise nullement à se substituer aux programmes dans la définition des objectifs.

Les exercices de ce volume ont été élaborés, sous la responsabilité de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, par des groupes académiques, composés de professeurs et d'inspecteurs (inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie et inspecteurs de l'Education nationale), en concertation étroite avec les groupes nationaux qui avaient réalisé le protocole d'évaluation de début d'année. Les groupes académiques poursuivent actuellement leurs travaux afin de mettre à la disposition des enseignants un nouveau volume de la banque en janvier 1997.

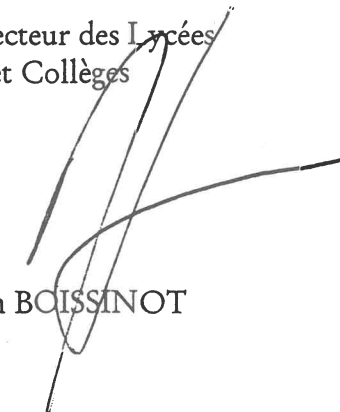
Il importe que cet outil devienne celui de tous les enseignants ; c'est pourquoi chaque professeur en est destinataire, qu'il enseigne ou non en seconde cette année. Toutes les critiques ou suggestions à propos de ce premier volume seront les bienvenues ; elles sont à faire parvenir par l'intermédiaire des inspecteurs ou en écrivant directement au Ministère (DEP C2, 142 rue du Bac - 75007 PARIS).

Le Directeur de l'Évaluation
et de la Prospective



Claude THELOT

Le Directeur des Lycées
et Collèges



Alain BOISSINOT

Pour la présentation détaillée de l'ensemble du dispositif, il convient de se reporter à la circulaire parue dans le B.O. n°19 du 11 mai 1995, intitulé "Evaluation en seconde - année scolaire 1995-1996", page 1642.

Exercice 15 (3)

Choix exacts code 1

Réponses erronées..... code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 16 (A/B)

A et B exacts (Trois éléments soulignés)..... code 1

Réponse partielle code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 16 (C/D/E/F)

Parties C/D/E/F exactes code 1

Parties C/D/E exactes code 3

Réponses erronées code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 17(A)

Quatre réponses exactes..... code 1

Moins de quatre réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 17 (B/C)

Parties B/C exactes..... code 1

Partie B ou partie C exacte code 3

Réponses erronées..... code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 18 (A)

Ensemble des réponses exact code 1

Réponses partielles ou erronées..... code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 18 (B/C/D)

Ensemble des réponses exact code 1

Réponses partielles ou erronées..... code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 19 (A/B)

Choix et justification exacts code 1

Réponse partielle ou erronée..... code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 19 (C/D)

Repérage exact des mots qui orientent le discours et bonne interprétation code 1

Réponse partielle ou erronée code 9

Absence de réponse..... code 0

Exercice 20 (A/B/C)

Parties A,B et C exactes..... code 1

Réponses erronées..... code 9

Absence de réponses..... code0

Exercice 21 (A)

Réponse exacte code 1

Réponse partielle ou erronée code 9

Absence de réponse code 0

Exercice 21 (B)

Parties a et b exactes..... code 1

Partie a ou b exacte..... code 3

Réponse erronée code 9

Absence de réponses code 0

Exercice 21 (C)

Relevé et traduction exacts code 1

Relevé exact mais traduction erronée code 3

Réponses erronées..... code 9

Absence de réponses code 0

Exercice 21 (D/E)

Parties D et E exactes..... code 1

Seule la partie D est exacte code 3

Réponses erronées..... code 9

Absence de réponses code 0

Exercice 22 (A)

Réponse exacte code 1

Réponse erronée code 9

Absence de réponse code 0

Exercice 22(B/C)

4 réponses exactes + conclusion exacte..... code 1

Moins de 4 réponses exactes ou absence de conclusion code 9

Absence de réponses code 0

Premier Cycle) de manière à pouvoir être utilisés sans changements dans un certain nombre de classes. Toutefois il appartiendra à chaque utilisateur d'adapter les activités proposées pour qu'elles correspondent aux champs sémantiques travaillés en cours d'année.

N.B. Les difficultés lexicales figurant dans certains supports ne doivent pas être levées préalablement à l'activité (hormis dans des cas très exceptionnels) car le but est bien d'évaluer l'autonomie de l'élève face à un support non aménagé.

- Les **réponses** sont demandées **soit en français, soit en anglais**. Chaque activité comporte deux phases pour l'élève :

1) trouver les réponses attendues (qu'il doit le plus souvent fournir en anglais, mais une réponse exacte en français vaudrait mieux qu'une absence de réponse)

2) expliciter la ou les procédures qui l'ont amené au succès ou à l'erreur : cette réflexion est conduite en français car l'anglais n'ajouterait rien. (C'est le sens de l'ampoule qui précède certaines questions)

- Certains des termes contenus dans les consignes peuvent surprendre (exemples : "réfèrent culturel", "valeur", "aspect", ...). La **réflexion sur la langue et sur l'apprentissage** amorcée dès la classe de Sixième, s'accentue en Second Cycle et la classe de Seconde constitue le palier privilégié pour faire acquérir par les élèves qui les ignorent; ou pour clarifier dans l'esprit des élèves qui ne les maîtrisent pas encore complètement, certains termes ou certains concepts indispensables.

En outre ces termes sont couramment utilisés dans l'enseignement du français - ou d'autres disciplines - où la démarche est semblable à la nôtre; c'est donc aider l'élève que de souligner le parallélisme des démarches et que de lui faire prendre conscience du fait que bon nombre de procédures sont transdisciplinaires.

III/ Le codage:

- Le sens des codes généralement utilisés :

code 1: les réponses trouvées sont exactes ET l'explicitation des procédures est exacte.

code 3: les réponses trouvées sont exactes MAIS les procédures ne le sont pas.

code 9: ni les réponses ni les procédures ne sont exactes.

code 0: absence de réponse.

- Le codage présente un intérêt réel mais limité : réel, car il permet une comparaison matérialisée avec le début d'année; limité, car l'intérêt majeur de cette série d'activités réside dans la mise en oeuvre de savoir-faire, dans la mise en évidence de cheminements intellectuels, dans les interprétations plausibles de l'erreur par l'élève (Absence de prise en compte du contexte-amont ou du contexte-aval ? Absence de perception d'indices: lesquels? Y-a-t-il récurrence ? ...)

Cette série d'activités n'est bien sûr, pas exhaustive; elle peut s'enrichir localement, individuellement ou non; elle sera complétée au fil des ans et sera, l'année prochaine, plus particulièrement consacrée à l'expression.

Livret élève: de la page 4 à la page 31

Livret professeur: de la page 32 à la page 42

Les codages sont regroupés aux pages 43 à 47

Exercice 6

Au moins quatorze réponses exactes code 1
Moins de quatorze réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (1)

Trois éléments du résumé exacts..... code 1
Deux éléments exacts code 3
Un élément exact code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2a)

Au moins quatre mots exacts code 1
Moins de quatre mots exacts code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2b)

Au moins quinze éléments trouvés code 1
Moins de quinze éléments trouvés code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3a)

Au moins cinq réponses exactes code 1
Moins de cinq réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3b)

Au moins cinq réponses exactes code 1
Moins de cinq réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4a)

Au moins neuf réponses exactes code 1
Moins de neuf réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4c)

Au moins quinze éléments exacts code 1
Cinq éléments en cohérence entre sens plausible et indices tirés du texte code 3
Inférieur aux seuils des codes 1 et 3 code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 6

Au moins quatorze réponses exactes code 1

Moins de quatorze réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (1)

Trois éléments du résumé exacts..... code 1

Deux éléments exacts code 3

Un élément exact code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2a)

Au moins quatre mots exacts code 1

Moins de quatre mots exacts code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2b)

Au moins quinze éléments trouvés code 1

Moins de quinze éléments trouvés code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3a)

Au moins cinq réponses exactes code 1

Moins de cinq réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3b)

Au moins cinq réponses exactes code 1

Moins de cinq réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4a)

Au moins neuf réponses exactes code 1

Moins de neuf réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4c)

Au moins quinze éléments exacts code 1

Cinq éléments en cohérence entre sens plausible et indices tirés du texte code 3

Inférieur aux seuils des codes 1 et 3 code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (1)

Au moins trois éléments exacts code 1
Deux éléments exacts code 3
Inférieur aux seuils des codes 1 et 3..... code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (2a)

Dix éléments relevés exacts code 1
Moins de dix éléments exacts code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (2b)

Trois mots relevés et bien traduits code 1
Inférieur au seuil du code 1..... code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (2c)

Deux hypothèses exactes fondées sur des indices exacts code 1
Des hypothèses et des indices exacts code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (3a)

Tous les éléments bien relevés..... code 1
Inférieur au seuil du code 1..... code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (3b)

Trois mots relevés et bien traduits code 1
Inférieur au seuil du code 1..... code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (3c)

Deux hypothèses et deux indices exacts code 1
Des hypothèses et des indices exacts. La procédure intellectuelle est amorcée mais résultat encore aléatoire code 3
Inférieur aux seuils des codes 1 et 3..... code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 8 (4a)

Au moins huit éléments exacts code 1
Moins de huit éléments exacts code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 6

Au moins quatorze réponses exactes code 1

Moins de quatorze réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (1)

Trois éléments du résumé exacts..... code 1

Deux éléments exacts code 3

Un élément exact code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2a)

Au moins quatre mots exacts code 1

Moins de quatre mots exacts code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2b)

Au moins quinze éléments trouvés code 1

Moins de quinze éléments trouvés code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3a)

Au moins cinq réponses exactes code 1

Moins de cinq réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3b)

Au moins cinq réponses exactes code 1

Moins de cinq réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4a)

Au moins neuf réponses exactes code 1

Moins de neuf réponses exactes code 9

Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4c)

Au moins quinze éléments exacts code 1

Cinq éléments en cohérence entre sens plausible et indices tirés du texte code 3

Inférieur aux seuils des codes 1 et 3 code 9

Absence de réponses..... code 0

Au moins quatorze réponses exactes code 1
Moins de quatorze réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (1)

Trois éléments du résumé exacts..... code 1
Deux éléments exacts code 3
Un élément exact code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2a)

Au moins quatre mots exacts code 1
Moins de quatre mots exacts code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (2b)

Au moins quinze éléments trouvés code 1
Moins de quinze éléments trouvés code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3a)

Au moins cinq réponses exactes code 1
Moins de cinq réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (3b)

Au moins cinq réponses exactes code 1
Moins de cinq réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4a)

Au moins neuf réponses exactes code 1
Moins de neuf réponses exactes code 9
Absence de réponses..... code 0

Exercice 7 (4c)

Au moins quinze éléments exacts code 1
Cinq éléments en cohérence entre sens plausible et indices tirés du texte code 3
Inférieur aux seuils des codes 1 et 3 code 9
Absence de réponses..... code 0



a - Vous allez entendre 4 groupes de 3 phrases. Repérez à quelle forme écrite correspond ce que vous entendez. Inscrivez la lettre de la phrase (a, b, c) dans la case correspondante.

Groupe 1	➡	....	I'm used to	....	I used	....	use
Groupe 2	➡	....	and like	....	Ann liked	....	unlike
Groupe 3	➡	....	phoned	....	found	....	fund
Groupe 4	➡	....	worry, Ed	....	worried	....	worry

1 3 9 0
A 3 (a)
seuil : liv.prof.

b -Vous allez entendre 5 groupes de 3 phrases. Repérez à quelle forme écrite correspond ce que vous entendez. Inscrivez la lettre de la phrase (a, b, c) dans la case correspondante.

Groupe 1	➡	....	is eaten	....	has eaten	....	is eating
Groupe 2	➡	....	eight	....	ate	....	hate
Groupe 3	➡	....	Japanese	....	Japan is	....	Japan's
Groupe 4	➡	....	their	....	there are	....	they' re
Groupe 5	➡	....	hit	....	eat	....	heat

1 3 9 0
A 3 (b)
seuil : liv.prof.



a - Vous allez entendre 5 groupes de trois phrases. Repérez à quelle forme écrite correspond ce que vous entendez. Inscrivez la lettre de la phrase (a, b, c) dans la case correspondante.

GRANDMA'S HOUSE

Groupe 1	➡	....	and like	....	I'd like	....	unlike
Groupe 2	➡	....	was used to	....	used ...to	....	used to
Groupe 3	➡	....	worried	....	worry and	....	worry, Ed
Groupe 4	➡	....	two	....	too	....	to
Groupe 5	➡	....	has	....	as	....	is

1 3 9 0
B 3 (a)
seuil : liv.prof.

b - Vous allez entendre 4 groupes de 3 phrases. Repérez à quelle forme écrite correspond ce que vous entendez. Inscrivez la lettre de la phrase (a, b, c) dans la case correspondante.

Groupe 1	➡	....	and like her	....	and liked her	....	unlike her
Groupe 2	➡	....	question two	....	question to	....	question too
Groupe 3	➡	....	twenty two	....	twenty, too	....	twenty to
Groupe 4	➡	....	use to	....	youth	....	used to

1 3 9 0
B 3 (b)
seuil : liv.prof.

22 - RÉSUMER / DÉGAGER L'IDÉE ESSENTIELLE D'UN PARAGRAPHE.

On a ici un exercice en deux temps:

1. résumer le texte en français 2 . Repérer les phrases clés de chaque paragraphe

Pourquoi ne pas vérifier en 1 que l'élève est capable de repérer les phrases clés à partir desquelles il doit élaborer un résumé? Bien que la démarche soit plus logique dans ce sens et que, dans une perspective d'apprentissage c'est ce qu'il faudrait faire, on va ici privilégier la démarche inverse car la prise d'informations est différente. En effet, certains élèves ont peut-être un niveau de compréhension qui leur permet d'aller tout droit à la synthèse finale que constitue le résumé alors que d'autres ne sauront pas résumer et il sera alors utile de voir si c'est parce qu'ils sont incapables d'isoler les idées clés. Il s'agit là d'une information qui pourra guider le professeur dans l'adaptation de sa démarche d'enseignement.

Les élèves qui ne réussissent pas cet item devront apprendre à

- connaître la structure du paragraphe (*Topic sentence* + *supporting details*);
- repérer les *Topic sentences* qui se trouvent assez souvent en début de paragraphe dans certains types d'écrit. Il s'agit dans un premier temps de les entraîner à partir de supports clairement structurés comme les articles de journaux et de magazines et aussi certains textes littéraires (cf. texte de Margaret Atwood dans lequel les débuts de paragraphes sont essentiels). Puis on passera à des supports dont la structure est moins facilement identifiable: c'est le cas de notre texte.

- Enfin on les entraînera à prendre très rapidement connaissance d'un texte par une lecture survol (*skimming*) qui ne prend en compte que les phrases clés. Il s'agira aussi d'entraîner les élèves à prêter une attention particulière aux phrases d'introduction et de conclusion. Elaguer le texte afin d'accéder le plus rapidement possible au sens constitue une stratégie indispensable pour une lecture efficace.

REMÉDIATION POSSIBLE

- Comparer un texte et son résumé; qu'a t-on gardé, supprimé ? Dégager ainsi les critères de réalisation d'un résumé.
- Comparer deux ou trois résumés. Dire lequel est le meilleur et pourquoi.
- Elaguer un résumé afin de l'améliorer.
- Enrichir un résumé pour se rapprocher du texte de départ.

Réponses: B. 1. b) 2. b) 3. c) 4. b) 5. a)

23 - EXPLICITER LE NON-DIT.

On ne peut pas demander aux élèves de percevoir l'implicite d'un texte avant que le sens littéral soit compris. C'est pour cette raison que nous donnons la traduction de la phrase dans la consigne.

Il existe plusieurs façons de créer l'implicite. En voici quelques unes, celles que nous avons choisies de tester:

A . L'implicite lié au sous-entendu à partir d'une phrase anodine (A et B). C'est le contexte (ici, ce qui précède) qui nous permet de saisir tout l'implicite contenu dans l'attitude de Susan. Si sa grand-mère ne l'avait pas inquiétée juste auparavant en lui parlant d'éventuels accidents, la phrase aurait un autre sens: elle serait soit purement descriptive (position de Susan par

rapport à la grand-mère) ou véhiculerait un autre sens implicite (Susan n'est pas assez couverte et a froid; ou Susan adore sa grand-mère) dans ce dernier cas, c'est notre expérience (les petites-filles adorent en général leur grand-mère) et non pas le contexte qui nous ferait opter pour cette solution

C et D L'implicite créé par l'ajout d'éléments : adverbess, adjectifs, modaux, relatives, formes d'insistance.....C'est le cas de la phrase " She rushed across to the nearest cash distributor to take out forty pounds with her new credit card which she had only had for two weeks. " ; En effet si nous étions dans le domaine de l'information brute nous aurions probablement une phrase du style : "She walked across to the nearest cash distributor to take out forty pounds with her credit card. "

B . L'implicite véhiculé par la ponctuation. Nous connaissons toute l'importance des points d'exclamation , d'interrogation, de suspension utilisés séparément ou associés. "What ?" n'a sûrement pas le même sens que " What! " ou que " What ! ? ". Nous avons dans le texte deux exemples d'implicite lié à la ponctuation : dans le deuxième paragraphe " Life was becoming so hard for old people these days..." et le " What !?" de la grand-mère dans la dernière partie du texte.

NB : Il existe d'autres façons de sous-entendre quelque chose : l'humour, l'ironie, le choix du lexique, la typographie (mots écrits en gras ou en italique).

réponses: a, b, c possible . d faux

F . Objectif : amener l'élève à réfléchir sur les indices qui lui permettront de saisir l'implicite d'un texte.

Réponse attendue :

- La ponctuation (points de suspension, d'exclamation)
- L'ajout d'un élément : un complément circonstanciel , adjectif (with a cheeky smile)
- Le choix d'un vocabulaire non neutre (rushed)

REMEDIAION POSSIBLE

- Donner un texte avec des exagérations; demander aux élèves de dégager l'implicite.
- Donner un script complet avec les indications scéniques (Ex: A se moque de B ; il dit: I like your tie) et demander aux élèves de lire avec intonation pertinente.
- Surligner dans un texte les passages ironiques.

🕒A4 - b -Lisez le texte suivant. Deux vagabonds sur le bord d'une route font la conversation en attendant un troisième personnage.

Estragon: Give me a carrot. (*Vladimir rummages in his pockets, takes out a turnip and gives it to Estragon who takes a bite out of it. Angrily.*) It's a turnip! *

Vladimir: Oh pardon! I could have sworn that it was a carrot. (*He rummages again in his pockets, finds nothing but turnips.*) All that's turnips. (*He rummages.*) You must have eaten the last. (*He rummages.*) Wait, I have it. (*He brings out a carrot and gives it to Estragon.*) There, dear fellow. (*Estragon wipes the carrot on his sleeve and begins to eat it.*) Give me the turnip. (*Estragon gives back the turnip which Vladimir puts in his pocket.*) Make it last, that's the end of them.

Estragon: (*Chewing*) I asked you a question.

Vladimir: Ah.

Estragon: Did you reply?

Vladimir: How's the carrot?

Estragon: It's a carrot.

Vladimir: So much the better, so much the better. (*Pause.*) What was it you wanted to know?

Estragon: I have forgotten.

SAMUEL BECKETT, *Waiting for Godot (Faber & Faber, 1956)*

* *turnip* = *navet blanc et long*

1. Soulignez les mots qui doivent porter l'accent de phrase. (Tout naturellement, les indications scéniques qui n'apparaissent pas à l'audition ont été retirées des textes sur lesquels vous allez travailler.)

Estragon: Give me a carrot. It's a turnip!

Vladimir: Oh pardon! I could have sworn that it was a carrot. All that's turnips. You must have eaten the last. Wait, I have it. There, dear fellow. Give me the turnip. Make it last, that's the end of them.

Estragon: I asked you a question.

Vladimir: Ah.

Estragon: Did you reply?

Vladimir: How's the carrot?

Estragon: It's a carrot.

Vladimir: So much the better, so much the better. What was it you wanted to know?

Estragon: I have forgotten.

2. Maintenant vous allez entendre l'enregistrement de ce même texte 2 fois. Entourez les mots porteurs de l'accent de phrase au cours des 2 écoutes.

Estragon: Give me a carrot. It's a turnip!

Vladimir: Oh pardon! I could have sworn that it was a carrot. All that's turnips. You must have eaten the last. Wait, I have it. There, dear fellow. Give me the turnip. Make it last, that's the end of them.

Estragon: I asked you a question.

Vladimir: Ah.

Estragon: Did you reply?

Vladimir: How's the carrot?

Estragon: It's a carrot.

Vladimir: So much the better, so much the better. What was it you wanted to know?

Estragon: I have forgotten.

3-Si vous notez des différences avec ce que vous aviez proposé, expliquez (en français) pourquoi, à votre avis, le lecteur anglais a mis l'accent sur certains des mots auxquels vous n'aviez pas pensé.

.....

.....

.....

17 - MODAUX.

A . Correction:

MODAUX	VALEURS
Will	Pédiction *
Can't	Impossibilité / incapacité
Shouldn't	Conseil / Nécessité relative
Might	Possibilité / Eventualité
Had to	Nécessité / Obligation

* Le futur exprimé est le résultat d'une prédiction avec une idée de conséquence et de déduction : If you are not careful ➡ you will be knocked down

B . Correction: " Elderly people can't walk fast. " (c)
" Maybe grannies shouldn't look after little children after all. " (b)
" She might even be crushed in a crowd. " (b)
" You will be knocked down if you're not careful. " (a)

C. b)

18 - PASSIVATION.

A. Cette question pose le problème de la raison d'être du passif; dans ce passage on s'intéresse uniquement à Susan et pas à l'agent des procès knock down, crush , take to hospital

Réponse : • le centre d'intérêt est la petite fille

Nommer la forme grammaticale qui vous a permis de décider? La voix passive (passage de la forme au sens).

Quels sont les éléments qui la composent? On passe ici à la question des marqueurs de la voix passive : be + participe passé.

- Ecrivez trois exemples pris dans le passage:
She might even be crushed in the crowd!
" You will be knocked down if you are not careful ".
I don't want you to be taken to hospital.

NB : Il serait bon que les modaux soient soulignés car BE est l'élément porteur de la modalité.

B . La voix active aurait pu être utilisée mais en théorie uniquement car on va voir que dans ce contexte il n'est pas possible d'avoir des énoncés à l'actif.

Le principe de la transformation passive étant présumé par ce qui précède, il faut tester que l'élève ne considère pas le passif comme un retournement du schéma S-V-O et qu'il est capable de définir les conditions d'apparition du passif, d'où les questions suivantes :
Pourquoi n'a-t-on pas utilisé la voix active ?

- Le centre d'intérêt est Susan.
- On s'intéresse plus à Susan qu'à ceux qui vont l'écraser dans la foule, qu'à celui qui va la renverser en voiture ou à celui qui va la conduire à l'hôpital.

C . Ceci conduit naturellement au problème de l'effacement de l'agent:

- l'agent n'est pas mentionné - soit parce qu'il est indéterminé; - soit parce qu'il est évident (il est déjà exprimé dans le contexte).

On voit qu'indétermination et surdétermination ont exactement le même effet.

Réponse :L'information est connue de tous donc elle est inutile.

- D .
- L'étude de la voix passive dans un texte me permet de comprendre qui est le centre d'intérêt. Vrai.
 - L'étude de la voix passive dans un texte me permet de trouver qui est le plus intelligent. Faux.

- L'étude de la voix passive dans un texte me permet de comprendre les relations entre les personnages. Vrai.

REMÉDIATION POSSIBLE

Observation de textes au passif.

Analyse de la situation, des personnages ➡ pourquoi le passif a-t-il été utilisé?

Faire varier le point de vue ➡ disparition du passif . Pourquoi ? (changement de thématisation)
Changer de type d'écrit : d'une narration (voix active) à un article de journal (voix passive).
Donner des extraits de natures différentes et justifier le passif en contexte.

19 - Cf exercice 13

Correction: A: b C: First of all / then / what's more / but / in spite of / and / on top of that

D: She croaked a lot of bonks: b / She tooped off: a

20 - PRONOMS.

Correction: A . Ne pas accepter "la carte". Il faut que l'élève ait compris que ce it reprenait the coming out of the card .

B L / L / P / L C. b) On va aider l'élève à réfléchir sur les stratégies qu'il a mises en jeu et sur celles qui lui semblent les plus efficaces.

Avec le dialogue apparaissent les pronoms "I" et "you" .

HE, SHE, IT sont des pro-noms au sens strict c'est-à-dire des éléments qui remplacent un groupe nominal qui constitue leur référence et qui a été introduit auparavant.

Par contre I et YOU ne sont pas des substituts pronominaux. Leur référence ce n'est pas le contexte linguistique mais le contexte situationnel: c'est l'acte de dire I qui donne le référent de I, et c'est en disant YOU à quelqu'un qu'il devient interlocuteur. Ces deux personnes sont définies par la situation d'énonciation.

Dans ces conditions, il est parfois difficile de comprendre qui parle à qui.

Donc c) n'est d'aucune aide;

a) est nécessaire mais pas suffisant;

d) est nécessaire mais pas suffisant;

b) est indispensable; en effet c'est uniquement parce qu'on a lu la suite et compris que

c'était Madame Peabody qui se baissait pour ramasser le billet que l'on comprend que c'est la dame qui parle en premier.



B4 - b -Lisez le texte suivant. Puis soulignez les mots qui doivent porter l'accent de phrase.

"Do you like to cook?" I knew I was making conversation, gauche conversation, and disliked myself for it, but I felt strangely awkward with him. He, by contrast, appeared very relaxed and smiled patiently at me.

" I am a cook. I love cooking. "

" What do you mean ? It's your job? "

" Yes. At least it has been for the last fifteen years. "

" On your letter you signed yourself 'Doctor' . "

" I was a doctor first, then a cook. "

WILLIAM BOYD, *The Blue Afternoon*, (Sinclair-Stevenson, 1993)

Maintenant vous allez entendre l'enregistrement de ce même texte deux fois.

1- Écoutez attentivement et soulignez les mots porteurs de l'accent de phrase au cours des deux écoutes.

2- Si vous notez des différences avec ce que vous aviez proposé, expliquez (en français) pourquoi le lecteur anglais a mis l'accent sur certains des mots auxquels vous n'aviez pas pensé.

.....

.....

.....

1 9 0
B4 (b)
seuil: cf.liv.prof



A5 Cet exercice a pour thème un reportage radiophonique relatant LES DEBUTS DU CINEMA PARLANT.

Quel changement le passage du cinéma muet au cinéma parlant a-t-il pu entraîner pour les acteurs?

PARTIE 1

1) Vous allez entendre cette phrase: "*the actors had their voices tested.*"

Avant écoute, imaginez pourquoi il fallait tester les voix des acteurs. Ecrivez votre réponse en anglais ou en français.

Cause plausible

2) Maintenant, écoutez.... Ce que vous venez d'entendre confirme-t-il votre réponse? ☐Oui ☐ Non Justifiez.

.....

.....

1 3 9 0
A 5 (1)
seuil : cf.liv.prof

- Il existe donc deux types de vérifications:
- la vérification immédiate que le lecteur va trouver dans la fin de la phrase ou la phrase suivante.
 - la vérification différée qu'il trouvera en avançant dans sa lecture.
- Exercice 11**
- la première hypothèse est bonne, la deuxième et la troisième sont impossibles.
 - la vérification de l'exactitude de l'hypothèse émise.
 - on vérifie ici que l'élève est capable de relever les indices pertinents qui vont lui permettre soit de confirmer soit d'infirmer son hypothèse de départ. Attendu : le mot *since* / la fin de la phrase.

- Exercice 16**
- Cet exercice est destiné à tester la capacité de l'élève à vérifier ses hypothèses *a posteriori*. En effet, tout porte à croire qu'il va arriver quelque chose à la petite fille: dès le premier paragraphe notre intérêt est attiré sur Susan, que l'on compare aux autres petits enfants. Cette hypothèse est confirmée un peu plus loin par *She thought about Susan, so small, so frail crushed in the crowd*. Le paragraphe suivant nous conforte dans ce sentiment . Il en est de même lorsque nous lisons : *Susan stayed close by while her granmy did her shopping* et c'est seulement au début de la phrase suivante que nous comprenons que nous nous étions trompés, que nous avons été manipulés par l'auteur qui faisait simplement monter la tension afin de mieux nous surprendre.
- L'élève doit retenir de cette activité qu'il lui faut toujours rester en projet et qu'il ne doit pas y avoir une seule mais plusieurs vérifications des hypothèses au fil de la lecture. Il doit être très vigilant pour percevoir le changement de focalisation ou de point de vue qui permet à l'auteur de manipuler son lecteur.
- L'hypothèse de départ ne peut être qu'erronée.
- Choix d'une hypothèse.
 - Repérages d'indices pertinents à l'hypothèse avancée.
 - Vérification de l'hypothèse.
 - Repérage des indices pertinents à la nouvelle hypothèse.
- Accepter : Mrs Peabody / Suddenly, Mrs Peabody
- Refuser la réponse qui cite toute la phrase car l'élève aura été incapable de cerner l'indice essentiel qui est le changement de focalisation.
- Bonne réponse : c) : Mrs Peabody devient le centre d'intérêt.
 - Il faut rester en alerte tout au long de la lecture et remettre sans cesse en question les hypothèses émises, même celles qui ont été vérifiées plusieurs fois.

REMÉDIATION POSSIBLE

- Emettre des hypothèses à partir d'un titre, sous-titre, illustrations, source du document (indices périphériques). Vérification des hypothèses en codant les indices correspondants.
- Proposer un paragraphe ou un extrait de texte et plusieurs suites; laquelle est la plus vraisemblable? Pourquoi ? (amener l'élève à repérer les indices qui l'amènent à confirmer ou à infirmer ses hypothèses)

- Proposer des débuts de phrases, de paragraphes et demander à l'élève de formuler des hypothèses sur ce qui va suivre et justifier.
 - Proposer un texte accompagné, dans les marges, des questions que le professeur s'est posées lorsqu'il a découvert le texte. Au début du texte les questions sont visibles, dans la suite elles sont cachées. Les élèves formulent leurs interrogations qui sont confrontées à celles du professeur au fur et à mesure de la progression dans le texte.
- Deuxième phase: sur un texte différent, les élèves doivent matérialiser leurs interrogations dans les marges.

12 - LA COMPARAISON.

Objectifs de l'exercice d'évaluation proposé	Apprentissages induits
1/ A.B Vérifier que l'élève est capable de distinguer comparatif (association de deux éléments par attribution d'une qualité commune) et superlatif (association de plus de deux éléments)	Opposer les deux formes dans un corpus qui permet à l'élève de s'interroger sur le nombre d'éléments comparés, le type de jugement de valeur induit par l'utilisation de ces formes
2/ A.B . Vérifier l'aptitude de l'élève à déduire la valeur du superlatif : on va vraiment vers le sens (préférence) en passant par la forme (superlatif)	Ex: John and Peter ➡ Peter is the taller John, Peter and Sue ➡ Peter is the tallest
C. Aptitude à réfléchir sur la portée de ce que l'on vient de faire	

Correction : B. attendu : elle éprouve pour Jack des sentiments plus forts que pour les autres puisqu'elle dit *the sweetest of them all*. Même si le sens de sweet n'est pas connu, on peut, d'après le superlatif déduire que les sentiments qu'elle éprouve pour Jack sont plus forts (ici en bien, vu le sens de *sweet*) que ceux qu'elle éprouve pour ses autres petits-enfants. L'exercice resterait valide même avec un *nonsense word* : *He was the gloopest of them all*.

C . Correction : justes : a et c

13 - ORIENTATION DU DISCOURS. (Cf. mots de liaison)

correction: 1(a): But in spite of this / 1(b): very few .. left, no ... at all ; still a lot of / 1(c): c 2(a): c / 2(b): b

14 - QUANTIFICATEURS.

- A. Some - (very) few - No- A lot of - (very) little - All
- B .

6 Rétablissez les formes pleines des verbes contractés: écrivez le sujet et la forme verbale complète.

Mum - 'Frank, what a state you're in! Look at your face and your clothes! What's happened?'
.....
Frank - ' It's all Joe's fault, Mum, he's been bullying me! He and his gang, they're a nasty lot!'
.....
Dad - 'What's the matter?'
.....
Mum - 'Frank's been attacked by a gang at school!'
.....
Dad - '"Attacked", that's a bit exaggerated! I suppose you mean "pushed around"!'
.....
Mum - 'Anyway, let's clean your face first and then you'll go and get changed.'

Frank - 'See, Mum, they'd been waiting for me and when I arrived they rushed out from behind a tree and they said they'd see if I was as tough as I looked and they started pushing me around. Then the teacher arrived and said they'd better clear off' .'
.....

Mum - 'I won't let them do that again, I'll call Joe's parents !'
.....

Dad - 'Oh, well, boys will be boys, and they always pick on the new ones, but in a week's time they'll be the best of friends. There's no point in making a fuss about it.'

71 Lisez le texte suivant:

But I was still shy and half paralysed when in the presence of a crowd, and the first day at the new school made me the laughing stock of the classroom. I was sent to the blackboard to write my name and address; I knew my name and address, knew how to write it, knew how to spell it; but standing at the blackboard with the eyes of the many girls and boys looking at my back made me freeze inside and I was unable to write a single letter.

'Write your name,' the teacher called to me.

I lifted the white chalk to the blackboard and, as I was about to write, my mind went blank, empty; I could not remember my name, not even the first letter. Somebody giggled and I stiffened.

'Just forget us and write your name and address,' the teacher coaxed.

An impulse to write would flash through me but my hand would refuse to move. The children began to titter and I flushed hotly.

'Don't you know your name?' the teacher asked.

I looked at her and could not answer. The teacher rose and walked to my side, smiling at me to give me confidence. She placed her hand tenderly upon my shoulder.

'What's your name?' she asked.

'Richard,' I whispered.

'Richard what?'

'Richard Wright.'

'Spell it.'

I spelled my name in a wild rush of letters, trying desperately to redeem my paralysing shyness.

'Spell it slowly so I can hear it,' she directed me.

I did.

'Now you can write?'

'Yes, ma'am.'

'Then write it.'

Again I turned to the blackboard and lifted my hand to write, then I was blank and void within. I tried frantically to collect my senses but could remember nothing. A sense of the girls and boys behind me filled me to the exclusion of everything. I realised how utterly I was failing and I grew weak and leaned my hot forehead against the cold blackboard. The room burst into a loud and prolonged laugh and my muscles froze.

'You may go to your seat,' the teacher said.

RICHARD WRIGHT, *Black Boy* (Harper and Row, 1937)

B5 - CONSTRUIRE UNE ÉCOUTE EN S'APPUYANT SUR LE REPÉRAGE D'INDICES.

Ces exercices ne sont pas des exercices d'évaluation, mais des exercices d'entraînement, qui exigent une interaction constante entre l'élève et le guidage du professeur.

Les élèves doivent savoir qu'ils ne seront pas pénalisés si leur démarche n'est pas encore aboutie.

L'objectif est d'amener l'élève à construire activement son écoute, en prédisant à partir des indices qu'il a relevés, sans exclure le recours à son vécu. Incité à prédire, l'élève cherche à en apprendre davantage au fur et à mesure que l'information arrive. Dans le deuxième exercice, le parallélisme - réplique attendue / réplique entendue - permet la vérification implicite de l'hypothèse. Ce sera au professeur de bien montrer ce qu'est une démarche de raisonnement cohérente.

DÉROULEMENT: L'élève écoute un segment puis en déduit la suite en indiquant ses indices.

SCRIPT DOCUMENT: (*le signe / indique la pause; en gras est écrit ce que l'élève doit trouver.*)

"We are all sensitive to the problem of environment and now we have just heard that Mac Ronald's has been accused of / **being involved in the destruction of the rain forest.**"

"No, don't believe that; let's put the record straight; it's absolutely wrong, we have / **always had a responsible attitude to the environment.**"

"It's also been said that Mac Ronald's restaurants import beef from South American countries."

"I can assure you our beef is always locally produced, in Canada for example, we use / **a 100%Canadian beef.**"

"And in South America?"

"I can tell you that the beef consumed in our restaurants there never comes from cattle raised on rainforest land but on / **traditional, long established ranches.**"

"So, in fact, you are concerned about the protection of our planet."

"Exactly so, and tell our consumers that they needn't worry, for Mac Ronald's / **has no part in the destruction of our environment.**"

- Indices:
- a-problems of environment / accused of.
 - b-don't believe / absolutely wrong.
 - c-always locally produced / in Canada for example.
 - d-never comesrainforest land + impossible d'élever du bétail en forêt.
 - e-conclusion globale, la cohérence de l'ensemble du texte.

6 -IDENTIFIER LES FORMES CONTRACTÉES.

you are / what has happened / it is / he has been bullying / they are / what is / has been
attacked / that is / let us clean / you will go / they had been waiting / they would see /
they had better / I will not let / I will call / they will be / there is.

7 - FIRST DAY AT SCHOOL

OBJECTIFS: I-Tester la capacité à utiliser le connu, à classer ces éléments pour élaborer un premier bilan factuel.

Savoir reconnaître un mot dérivé, les principes de la dérivation.

Tester la capacité à mettre en réseau ces opérations pour inférer le sens des mots inconnus.

- II-Tester la capacité à se référer à l'expérience.
- III-Tester la capacité à utiliser la cohérence globale d'un texte pour inférer le sens des mots inconnus.
- Le repérage des mots connus ou reconnus est la première opération sur laquelle peut s'appuyer un élève en langue étrangère quand il n'a pas encore la maîtrise suffisante pour lire couramment. Dans l'ensemble des mots connus figurent les mots transparents parmi lesquels il y a les faux amis, qu'il convient dans un premier temps de remettre à plus tard, à moins d'un obstacle majeur, pour y revenir par la suite. Grâce à la somme des mots connus l'élève peut déjà faire un premier bilan.

DÉROULEMENT- 1 heure environ.

Donner le texte à lire. Il s'agit avant tout de faire en sorte que l'élève travaille à son rythme, que chacun prenne conscience de son cheminement. Les étapes prévues sont-elles pour lui indispensables ou superflues? A quel moment fait-il appel à la réflexion, à l'inférence, etc? Une extension possible de cet exercice consisterait en un balayage du texte visant à mettre en évidence un ou plusieurs champs lexicaux.

RÉPONSES:

- 7 (1c) **School:** classroom / blackboard / chalk / teacher / seat.
Human body: eyes / back / hand / shoulder / forehead / muscles.
Feelings (adjectives): shy / paralysed / blank / empty / void / weak.
Feelings (nouns): confidence / shyness.
7 (2a) presence / unable / teacher / tenderly / shyness / prolonged
7 (2b)

mot noyau	catégorie grammaticale du mot noyau	mot dérivé	catégorie grammaticale du mot dérivé
desperate	adjectif	desperately	adverbe
teach	verbe	teacher	nom
stiff	adjectif	stiffen	verbe
hot	adjectif	hotly	adverbe
shy	adjectif	shyness	nom
frantic	adjectif	frantically	adverbe

- 7 (3a) verbe / adjectif / verbe / adverbe / adjectif / adjectif / auxiliaire / adjectif
7 (3b) I sat and I **cursed** myself. Why did I always appear so **dumb** when I was called to something in a crowd? I knew **how** to write as **well** as **any** pupil in the classroom, and no doubt I could read **better** than any of them.

8- VILLAGE SCHOOL

OBJECTIFS: I-Tester la capacité à utiliser le connu, à classer ces éléments pour élaborer un premier bilan factuel.

a-Tester la capacité à utiliser le réseau morpho-syntaxique pour trouver ses premières orientations dans l'inconnu.

- b) Complétez les phrases avec les mots appropriés tirés de la liste suivante:
- better - dumb - well - cursed - any - could - perform - how

I sat and I myself. Why did I always appear so..... when I was called to..... something in a crowd? I knew to write as as pupil in the classroom, and no doubt I readthan any of them.

1 9 0
7 (3 b)
seuil: 5

- 14 - a) Classez les groupes verbaux ou formes verbales suivants dans les colonnes selon la personne à laquelle ils ou elles se rapportent. Les nombres entre parenthèses indiquent la ligne où se trouve le mot ou le groupe de mots.

Flushed (10), coaxed (8), went blank (6), burst into a loud and prolonged laugh (28), smiling (12), grew weak (27), giggled (7), stiffened (7), was failing (27), placed... tenderly (13), began to titter (9)

The narrator	The teacher	The other kids

1 9 0
7 (4 a)
seuil: 9

- b) En faisant appel à votre expérience, vos souvenirs personnels, vos lectures, complétez le tableau suivant avec des mots ou expressions que vous utiliseriez en français pour décrire le comportement d'un nouvel élève et ceux du maître ou des autres élèves envers lui.

Le nouvel élève	le maître	les autres élèves

- c) Déduisez maintenant le sens des mots soulignés et indiquez ce qui vous a aidé (les indices).

Expression	Sens plausible	Indices tirés du texte	Indices tirés de votre expérience
The <u>laughing</u> stock			
Somebody <u>giggled</u> and I <u>stiffened</u>			
The teacher <u>coaxed</u>			
The children began to <u>titter</u>			
I <u>flushed</u> hotly			
My paralysing <u>shyness</u>			
<u>Blank</u> and <u>void</u>			

1 3 9 0
7 (4c)
seuil : cf.liv.prof

B3 - REPÉRER LES SEGMENTS DE LA CHAÎNE PARLÉE: a.

- Groupe 1

a- I'd like to tell you about my childhood memories.

b- Unlike you, children, we never visited Grandma at week-ends.

c- But we spent our summer holidays with her, and like all children we enjoyed it.
- Groupe 2

a- She used to work in the garden, rain or shine.

b- She was used to working in the rain,

c- ... and you know, she collected the rainwater and used it to water her flowers in the summer.
- Groupe 3

a- It was hard work, and I worried about her health,

b- ... but she'd say, "Don't worry, Ed,"

c- ... and yet, I would worry and tell her to have a rest.
- Groupe 4

a- The garden was too big for her,

b- ...so, she had to get some help from her neighbour.

c- The two of them spent hours together working in the garden.
- Groupe 5

a- Today, I feel so sad Grandma's dead.

b- The house looks as nice as ever.

c- It's still got the garden at the back.

B3 - REPÉRER DES SEGMENTS DE LA CHAÎNE PARLÉE: b.

- Groupe 1:

a- Hillary Blinton hates cooking unlike her mother who spends hours cooking for the family.

b- My grandmother loves the Queen and like her she has a collection of funny hats.

c- We loved our Granny and liked her stories about the Resistance.
- Groupe 2

a- Answer that question too, Phil.

b- Answer question two, Phil.

c- Answer that question to fill in the form.
- Groupe 3

a- In those days, I was twenty, too young for a trip on my own,

b- ... because, you know, girls had to be over twenty to travel on their own.

c- Then, I met Ian. When we were twenty-two, Ian and I went hiking in the Highlands.
- Groupe 4

a- Do you understand the language of the youths of today?

b- That's the language they use to communicate when they want to keep a secret.

c- How funny! We used to do the same when we were children.

A4 - a- REPÉRER LES MOTS PORTEURS DE SENS.

En anglais, à l'oral, la juxtaposition des mots dans une phrase ne suffit pas pour donner du sens à celle-ci. Il faut que le locuteur accentue certains mots pour que le destinataire du message perçoive clairement celui-ci. Les accents de phrase renseignent le destinataire sur le sens du message. Ici, il faut que l'élève établisse une cohérence entre ce qu'il a perçu (mot accentué juste ou erroné) et l'interprétation sélectionnée en 4 A3. Même s'il y a erreur en 4 A2 , le score de 4 A3 peut être bon, à condition qu'il y ait cohérence.

Mr Sweet Tooth: Good Morning! Welcome to today's programme. This morning, we have Granny Smith in the studio, who is going to talk about her famous apple pie. So, Granny, what do you do first?

Granny- Well, first of all, you need to get the ingredients together; you need two large cooking apples, flour, margarine and brown sugar.

Mr Sweet Tooth- Hm, it sounds good!

Granny- It tastes good!

Mr Sweet Tooth- So, what's the next step, Granny?

Granny- Next, you quickly mix the flour and marge together, using your fingers. Then, you put the apples in your pie dish, you cover gently with the pastry and put the pie in the oven at 200 degrees celsius.

b - SAVOIR PLACER LES ACCENTS DE PHRASE EN FONCTION DU SENS POUR MIEUX RÉFLÉCHIR À LEUR PLACEMENT LORS DE L'ÉCOUTE.

Le professeur entraîne les élèves au repérage des formes fortes à l'oral pour donner du sens à l'énoncé perçu. De façon symétrique, il est souhaitable de partir du sens perçu pour aboutir aux formes fortes. Tel est l'objectif de cet exercice. L'élève aura ainsi pris conscience du lien sens / forme forte parce qu'il l'aura lui-même interprété. Il aura ainsi une perception plus fine lors de l'écoute.

Cet extrait de pièce de théâtre a été délibérément choisi. Il est en effet destiné à être "dit". Certains élèves peuvent déjà, en seconde, être sensibles à la force de ce texte même s'ils sont déconcertés au départ. L'extrait d'oeuvre théâtrale peut être un support précieux dans l'apprentissage phonologique. Avant de proposer l'exercice aux élèves il est recommandé d'introduire cet extrait dans son contexte de théâtre de 'l'absurde'. De même, après avoir travaillé ce texte, les élèves seront sans doute intéressés par le visionnement d'un enregistrement vidéo de cette pièce. Leur curiosité sera alors d'autant plus attisée qu'ils auront travaillé sur ce support et pourront comparer leurs premières réflexions avec ce qu'est l'aboutissement sur scène.

2 - a) Lisez la phrase suivante et repérez le (les) sujet(s), le (les) verbe(s) et le (les) complément(s) d'objet qui s'y rapportent: "*my sisters surrounded me, wrapped me in scarves, tied up my bootlaces, thrust a cap on my head, and stuffed a baked potato in my pocket.*"

SUJET	VERBE	COMPLÉMENT

190

8 (2a)

seuil: 10

b) Relevez, dans la phrase, les mots désignant des vêtements ou des parties de vêtements et donnez leur traduction en français.

c) Si vous n'êtes pas sûr, avancez une hypothèse en vous appuyant sur le texte ou votre expérience.

- Cap

signifie probablement

parce que
- Scarves

signifie probablement

parce que
- Bootlaces

signifie probablement

parce que

190

8 (2b)

seuil: 3

3 a) Lisez la phrase suivante : "*Old boots, ragged stockings, torn trousers and skirts went skating around me.*"

Repérez les adjectifs, les noms, le groupe verbal.

Adjectifs	Noms	Groupe verbal

190

8 (3a)

seuil: 8

b) Relevez les mots désignant des vêtements et donnez leur traduction en français.

c) Repérez le point commun de: *boots, trousers*.

Donc *stockings* signifie probablement parce que

d) Que constatez-vous sur l'état des vêtements?:.....

Donc *ragged* signifie probablement parce que

1390

8 (3d/e)

seuil: cf.liv.prof.

N.B. En compréhension orale (exercices 1 à 5), la lettre précédant le numéro de l'exercice indique sur quelle face de la cassette il est enregistré.

A1 - PRÉDIRE LA SUITE D'UN ÉNONCÉ.

OBJECTIFS: Prédire la suite d'un énoncé en fonction d'associations de situations très fréquentes.

Pour cet exercice, il est nécessaire que le professeur explique bien aux élèves qu'ils doivent compléter en fonction de ce qui leur paraît être le plus logique, le plus normal. Les élèves doivent savoir qu'il n'y a pas qu'une seule solution possible et que toute réponse cohérente sera prise en compte.

SCRIPT:

Nigel: I'm really hungry, but I don't feel like cooking. How about going out tonight?
Karen: Oh, yes! But we went out last night, and I feel so tired! I'd much rather stay at home tonight.
Nigel: It's always the same story with you. I hate it when you are like that. Think positive.
Karen: Stop it, will you! You don't have to...
Nigel: I'm so sorry, I didn't mean it. I'm tired too. Why don't we order something from a take-away?
Karen: Sounds like a good idea! Let's call Gino's.
Nigel: Where's Gino's take-away phone number? Thank you. Oh no!
Karen: What's the matter?
Nigel: The phone's not working.
Karen: Oh, Gosh!
Nigel: Don't worry! There's plenty of food in the fridge.

B1 - PRÉDIRE LA SUITE D'UN RÉCIT: THE GHOST GIRL.

OBJECTIFS: prédire la suite d'un énoncé par associations lexicales, dans un récit stéréotypique, le conte.

Toute proposition sensée doit être acceptée. Deux écoutes, l'une pour faire l'exercice, l'autre pour vérifier tranquillement, sont nécessaires.

THE GHOST GIRL.

«One stormy night, a taxi driver was driving down a narrow road when he saw a girl standing under a tree.

He opened the door / window and said to the girl "Do you want a lift ? (ou phrase signifiant la même chose) "

The girl said yes, so they went away.

The taxi driver said, "I will take you home. Where do you live/ where's your house?"

The girl said, "I live in that house on that hill."

So the taxi driver took the girl to the hill and when they got to the house, the taxi driver knocked on the door. An old woman opened the door.

The taxi driver said, "Is this your daughter?"

The woman said, "My daughter died five years ago under that tree."

When the taxi driver turned round the girl had vanished / disappeared / gone.

My friend has told me this.»
Ming, Vietnam.

A2 - COMPENSER L'INCONNU, LE MAL PERÇU.

Le professeur devra garder à l'esprit que c'est un exercice d'entraînement. Compenser le mal perçu grâce à ce qui précède ou ce qui suit, peut paraître normal au professeur mais exige des élèves une concentration et une activité d'écoute auxquelles il faut les entraîner. Il est important de leur faire comprendre la nécessité du va-et-vient constant entre l'avant et l'après.

SCRIPT: JOHN & MUM AT MAC RONALD'S

(John's taking his mum to McDonald's, the local fast food restaurant, for the first time.)

Mum What's on the menu?

John Everything's written on the board up there! Plenty of good things to choose from! /

Waiter Can I take your order, Madam?

Mum I really don't know what to order. / Well, I think I'll have a cheeseburger and chips, although they are fattening. /

Waiter Is it to eat in or to take away?

Mum We'll have it here. /

Waiter Anything to drink?

Mum A coke! There isn't much choice, is there? /

Waiter Small, regular or large?

Mum Large, please. /

John I'll have chicken nuggets, one regular coke and a packet of cookies.

Mum Where can I get the knives and forks?

John But you eat with your fingers, Mum ! /

Mum The place is crowded, there aren't any seats left.

John We'll have to wait.

Mum We're going to be late! /Well, next time, we'll go to a pizzeria.

John But I thought you didn't like Italian food ! /



9 En relisant les exercices 7 et 8...

1. dites dans quel ordre, lorsque vous découvrez un texte, vous devez repérer les catégories de mots (numérotez les de 1 à 3):

a) les mots transparents: n° ... b) les mots reconnus: n° ... c) les mots inconnus: n° ...

2. dites ce qui peut ici vous aider à comprendre les mots inconnus. Notez le numéro de l'exercice ou de la partie de l'exercice illustrant chaque proposition (plusieurs réponses sont parfois possibles)

a) rôle/nature du mot b) champ lexical
c) référent culturel d) contexte

Vous allez maintenant travailler sur une histoire racontée en continu: celle de Mrs Peabody



10 1 . A . Voici les trois premières phrases du texte.

Every Saturday, Mrs Peabody, aged 76, goes to the market to buy her fruit and vegetables for the week.
But, since and Although, Mrs Peabody felt a little nervous.

Qu'expriment les mots de liaison soulignés? Cochez la case correspondant à la valeur de chacun d'eux, puis imaginez la suite en proposant une phrase complète chaque fois. Répondez en français.

Mots de liaison	Paradoxe	Contraste	Ajout	Justification	Autre	Suite de la phrase en français
BUT						
SINCE						
AND						
ALTHOUGH						



B. Quel est l'intérêt de connaître les mots de liaison et leurs valeurs ? Entourez la ou les lettres qui vous paraissent le mieux convenir.

a) Ils me permettent de comprendre une phrase.
b) Ils me permettent d'imaginer une fin à la phrase.
c) Ils me permettent de mieux comprendre les liens entre les phrases.
d) Ils m'aident à trouver le sujet du texte.

🔍23 A. Relisez le troisième paragraphe.

She thought about Susan, so small and frail, and she was scared of her being knocked down. She might even be crushed in the crowd!
"Stay near me, Susan," she said. " You will be knocked down if you are not careful. I don't want you to be taken to hospital. "
Susan stayed close by while her granny did her shopping. Suddenly, Mrs Peabody remembered she had to buy her grandson a present. She looked in her purse and found that she only had three pounds left, so she rushed across to the nearest cash distributor to take out forty pounds with her new credit card which she had only had for two weeks.

Dans la phrase *Susan stayed close by* y-a-t-il

- a) une simple description? Laquelle ? b) une conséquence logique? Laquelle ? c) les deux : lesquelles ?

Répondez par une phrase en français.

.....

1 9 0
23 (A)
seuil: réponse

B. Dans la phrase *Life was becoming so hard for old people these days ...* (1.13). Les points de suspension indiquent que la grand-mère trouve que la vie est difficile..

- a) parce qu'elle se sent seule.
b) parce qu'elle se sent exploitée par sa famille.
c) parce qu'elle est dépassée par les temps modernes.
d) parce qu'elle se sent incomprise par la jeune génération.

1 9 0
23 (B)
seuil: réponse

C . La phrase: *Life was becoming so hard for old people these days ...* est-elle ... (Entourez la lettre correspondant à la bonne réponse)

- a) un simple constat ? b) un aveu de faiblesse ? c) une accusation des jeunes ?

Reformulez la phrase pour qu'elle soit neutre.

.....

1 9 0
23 (C)
seuil: réponse

D. Dans le texte vous lisez: *she rushed across to the nearest cash distributor to take out forty pounds with her new credit card which she had only had for two weeks.* Qu'apprenez vous de plus par rapport à la phrase *she walked across to the nearest cash distributor to take out forty pounds with her new credit card which she had only had for two weeks ?*

.....

1 9 0
23 (D)
seuil: réponse

E . Dans la phrase *"But, don't worry, Granny, you made a mistake the second time, I heard you say different numbers,"the little girl said with a cheeky smile on her face.,* qu'indique l'expression soulignée ?

.....

1 9 0
23 (E)
seuil: réponse

💡 C . Parmi ces trois propositions, choisissez celles qui vous paraissent le mieux convenir.
L'étude des diverses comparaisons exprimées dans un texte.

- a) peut m'aider à comprendre la situation.
b) peut m'aider à comprendre le sens des adjectifs.
c) peut m'aider à comprendre les sentiments des personnages.

1 3 9 0
12 B/C
seuil: cf.liv.prof.

🔍13 -1 Lisez le début du deuxième paragraphe.

Mrs Peabody and Susan went off to the market but as it was later than usual, - she had had to wait for Susan to arrive - some stalls were almost empty. There were very few vegetables left and there were no apples at all. , there were still a lot of people milling around.

A . Complétez avec l'expression qui vous paraît le mieux convenir. Entourez la lettre correspondante

- a) But in spite of this b) To begin with c) Finally

B . Quels sont les indices qui vous ont permis de choisir (mots, ponctuation) ?

.....

C. Quel est le sens de l'expression que vous avez choisie ?

- a) cause b) conséquence c) concession

1 3 9 0
13 (1A/B/C)
seuil: cf.liv.prof.

- 2 Lisez à présent le deuxième paragraphe.

Mrs Peabody and Susan went off to the market but as it was later than usual - she had had to wait for Susan to arrive - some stalls were almost empty. There were very few vegetables left and there were no apples at all. But in spite of this, there were still a lot of people milling around. Mrs Peabody had very little room to move. All these people were in such a hurry! Life was becoming so hard for old people these days Indeed, elderly people can't walk fast, and on top of that

A . Quel type d'argumentation l'expression *on top of that* annonce-t-elle ? Entourez la lettre qui correspond à la réponse exacte.

- a) Une confirmation b) Une désapprobation c) L'ajout d'un dernier argument d) Une série d'exemples

B . Quelle suite vous attendez-vous à trouver? Cochez la lettre correspondante.

- a) Et en plus, ils se plaignent sans arrêt. b) De surcroît, les jeunes les ignorent. c) Et qui plus est, les jeunes les aident.

1 9 0
13 (2A/B)
seuil: cf.liv.prof.

🔍14 A. Lisez le début du deuxième paragraphe et soulignez tous les mots qui indiquent une quantité.

Mrs Peabody and Susan went off to the market but as it was later than usual, - she had had to wait for Susan to arrive - some stalls were almost empty. There were very few vegetables left and there were no apples at all. But in spite of this, there were still a lot of people milling around. Mrs Peabody had very little room to move. All these people were in such a hurry!

Voici le texte en entier

Every Saturday, Mrs Peabody, aged 76, goes to the market to buy her fruit and vegetables for the week. But this Saturday was a very special one, since it was her grandson Jack's eighth birthday and he and his parents were coming to tea. Although she was delighted, Mrs Peabody felt a little nervous. Would everything be all right? She was not used to having her family to dinner; usually she visited them, and on top of that, today she was looking after her granddaughter, Susan. She was indeed a very sweet little child, but a lot cheekier and more lively than her brother Jack, who had always been a good deal calmer. In fact, he was the sweetest grandchild of them all. She had even heard his parents say that he was the most intelligent child in his class. He was some boy!

Mrs Peabody and Susan went off to the market but as it was later than usual, - she had had to wait for Susan to arrive - some stalls were almost empty. There were very few vegetables left and there were no apples at all. But in spite of this, there were still a lot of people milling around. Mrs Peabody had very little room to move. All these people were in such a hurry! Life was becoming so hard for old people these days..... Indeed, elderly people can't walk fast, and on top of that the younger generation never think about them. Maybe grannies shouldn't look after little children after all. A granny would always feel concerned whenever she took a grandchild along with her.

She thought about Susan, so small and frail, and she was scared of her being knocked down. She might even be crushed in the crowd!

"Stay near me, Susan," she said. " You will be knocked down if you are not careful. I don't want you to be taken to hospital. "

Susan stayed close by while her granny did her shopping. Suddenly, Mrs Peabody remembered she had to buy her grandson a present. She looked in her purse and found that she only had three pounds left, so she rushed across to the nearest cash distributor to take out forty pounds with her new credit card which she had only had for two weeks.

She stood in the queue keeping an eye on Susan, then it was her turn. First of all, she put the card into the machine, started to enter the code. " 5, 4;..." she said under her breath, "oh yes I remember, 6, 9". She took the money and just then, she felt someone tap her on the shoulder. Behind her was a very nice-looking, dark-haired lady who was carrying a shoulder bag and wearing red lipstick. She was clearly waiting to use the distributor. She said to Mrs Peabody,

" You've dropped ten pounds, Madam."

Mrs Peabody bent down to pick up the money, thanked the lady and waited for her card to come out. She wondered why it was taking so long. The other lady, who was obviously getting impatient, said to her," You should try your code again, and your card may come out. The same thing happened to me not so very long ago, and that's how I retrieved my card."

" Yes, you're quite right, thank you very much."

To begin with, she started to press the number, " 9, 6;... yes, that's it, 5, 4. " Nothing.

Then the other lady said, " You should go into the bank. The machine can't be working. The man in the bank will give you your card back."

Mrs Peabody went into the bank and explained what had happened. Susan who had been keeping very quiet all this time, pulled at her grandmother's skirt.

" Can't you see that I am busy ? I have been waiting here for twenty minutes now, and I haven't even started my preparations. You are always interrupting and getting in the way"

Susan walked away, a little hurt, but after a while, came back and impatiently pulled at her grandmother's skirt again.

" Oh what is it ?" snapped Mrs Peabody.

" That lady took your card, Granny."

" What !? "

" She took your card when you bent down. But, don't worry, Granny, you made a mistake the second time, I heard you say different numbers," the little girl said with a cheeky smile on her face.

b. Quel(s) article(s) est (sont) utilisé(s) pour marquer cette généralité? Utilisez votre réponse pour faire l'exercice suivant.

The ☐ A / An ☐ Ø (article zéro) ☐

c. Entourez la (les) lettre(s) correspondant à la (aux) bonne(s) réponse(s) :

Dans ce paragraphe,

a) Mrs Peabody est uniquement préoccupée par son cas personnel.

b) Mrs Peabody est uniquement préoccupée du sort des personnes âgées.

c) Mrs Peabody se considère comme une personne âgée tout à fait exceptionnelle.

d) Mrs Peabody associe ses réactions à celles de toutes les autres personnes âgées.

1 9 0
15 (2)
seuil: cf.liv.prof



3. Entourez la (les) lettre(s) correspondant à la (aux) bonne(s) réponse(s) :

L'étude des articles et de leurs valeurs me permet de

a) comprendre les sentiments des personnages.

b) savoir s'il est question de cas particuliers ou généraux.

c) savoir si un mot (lieu, nom, chose) a déjà été mentionné ou pas.

d) comprendre le sens de certains mots.

1 9 0
15 (3)
seuil: cf.liv.prof

Vous allez à présent travailler sur le troisième paragraphe

16 (N.B. Cet exercice est la suite du numéro 11)

She thought about Susan, so small and frail, and she was scared of her being knocked down. She might even be crushed in the crowd!

"Stay near me, Susan," she said. " You will be knocked down if you are not careful. I don't want you to be taken to hospital". Susan stayed close by while her granny did her shopping.

A . Choisissez parmi les trois hypothèses proposées celle qui vous semble le mieux convenir pour la suite. Cochez la lettre correspondante.

a) Il va arriver quelque chose à la grand-mère, Mrs Peabody.

b) Il va arriver quelque chose à la petit-fille, Susan.

c) Quelqu'un va arriver.

B .Soulignez dans le cadre ci-dessus les éléments des lignes en caractères gras qui vous ont permis de choisir une réponse.

1 3 9 0
16 (A/B)
seuil: réponse

21 A. Repérez deux temps différents dans les 3 premières lignes du texte (qui vous sont données à nouveau ci-dessous) et inscrivez un exemple de chaque dans le tableau suivant.

Every Saturday, Mrs Peabody, aged 76, goes to the market to buy her fruit and vegetables for the week. But this Saturday was a very special one, since it was her grandson Jack's eighth birthday and he and his parents were coming to tea. Although she was delighted, Mrs Peabody felt a little nervous.

a:	exprime un comportement habituel du sujet grammatical.
b:	marque une coupure avec le moment présent.

1 9 0
21 (A)
seuil: réponse

B.

Every Saturday, Mrs Peabody, aged 76, goes to the market to buy her fruit and vegetables for the week. But this Saturday was a very special one, since it was her grandson Jack's eighth birthday and he and his parents were coming to tea. Although she was delighted, Mrs Peabody felt a little nervous. Would everything be all right? She was not used to having her family to dinner; usually she visited them, and on top of that, today she was looking after her granddaughter, Susan

a. Associez par des flèches les éléments de la colonne A à ceux de la colonne B:

- | A | B |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 1. It was her grandson's birthday | a. on veut parler de circonstances particulières |
| 2. Usually she visited them | b. c'est le temps de la narration |
| 3. Today she was looking after her granddaughter | c. on veut parler de ce qui se passe en général |

b. Traduisez:

- | | |
|--------------------------------------------------|-------|
| 1. It was her grandson 's birthday | ..... |
| 2. Usually she visited them | ..... |
| 3. while her Granny did her shopping | ..... |
| 4. Today she was looking after her granddaughter | ..... |

1 3 9 0
21 (B a/b)
seuil: cf.liv.prof.

B. Parmi les trois interprétations, choisissez celle qui convient le mieux. Entourez la lettre correspondante.

Elderly people can't walk fast.

- a) Il n'est pas conseillé aux personnes âgées de marcher vite.
b) Les personnes âgées ne savent pas marcher vite.
c) Les personnes âgées sont trop lasses pour pouvoir marcher vite.

Maybe grannies shouldn't look after little children after all.

- a) Les grands-mères estiment qu'il n'est pas conseillé de s'occuper de jeunes enfants.
b) Mrs Peabody estime que les grands-mères ne devraient pas s'occuper de jeunes enfants.
c) Mrs Peabody estime que les grands-mères ne souhaitent pas s'occuper de jeunes enfants.

She might even be crushed in a crowd.

- a) Il est toujours possible de se faire écraser par la foule.
b) Mrs Peabody craint que Susan se fasse écraser par la foule.
c) Susan risquerait même d'être écrasée par la foule.

You will be knocked down if you're not careful.

- a) La grand-mère pense qu'en n'étant pas prudente, Susan court vraiment le risque de se faire renverser.
b) La grand-mère décèrte que Susan sera renversée.
c) Il est possible que Susan se fasse renverser si elle n'est pas prudente.



C . Lorsqu'on rencontre un modal dans une phrase on sait ... Cochez la ou les lettre(s) correspondante(s).

- a) que les faits relatés dans cette phrase sont plus ou moins certains.
b) ce que pense ou ressent la personne qui a proncé ou écrit cette phrase.
c) que cette phrase relate des faits de la façon la plus neutre possible.

1 3 9 0
17 (B/C)
seuil : cf.liv.prof.

18 A Quel est le personnage qui est le centre d'intérêt dans ce passage?

She thought about Susan, so small and frail, [...] She might even be crushed in the crowd! "Stay near me, Susan," she said. " You will be knocked down if you are not careful. I don't want you to be taken to hospital."

- ☐ La grand-mère ☐ La petit-fille ☐ Les gens de la rue ☐ Le frère

Nommez la forme grammaticale qui vous a permis de décider?

Quels sont les éléments qui la composent?

Recopiez trois exemples de cette forme prélevés dans le passage ci- dessus.

1. 2.
3.

1 9 0
18 (A)
seuil: cf.liv.prof.

B. En théorie, quelle autre forme aurait-on pu utiliser? Pourquoi ne l'a-t-on pas fait? Exprimez la (les) raison(s) en français.

C. Pourquoi n'y a t-il pas un complément introduit par "BY" après " I don't want you to be taken to hospital."? Entourez la lettre correspondante

- a) Il y a déjà un complément ("to hospital").
b) L' information concernant la personne qui la conduirait à l'hôpital est connue de tous, donc inutile.
c) La phrase serait trop longue si on le mettait.