

I – Nature et objectifs

L'anglais est parlé en tant que langue maternelle ou seconde langue dans de nombreux pays du monde. Il existe donc diverses variétés d'anglais, plus ou moins différentes entre elles par l'accent, le vocabulaire, les modes d'expression. La variété sans doute la plus couramment comprise en Europe et enseignée au collège, notamment en classe de sixième, est une variété moyenne, non marquée, d'anglais de Grande-Bretagne qui, bien qu'elle ne soit parlée que par une minorité de la population, est comprise par tous. Cela étant, il serait cependant souhaitable de commencer très tôt, dès la sixième, si les documents sonores du manuel en usage le permettent, de sensibiliser à d'autres variétés, et d'abord à la variété américaine.

Bien que les trois objectifs assignés à l'enseignement de l'anglais, objectif linguistique ou communicationnel, objectif culturel et objectif intellectuel, demeurent inchangés, il a cependant paru opportun de concevoir un nouveau programme de sixième dans la continuité du précédent, et ce pour cinq raisons essentielles.

- L'enseignement précoce d'une langue vivante (EPLV), lancé en 1989, sera poursuivi et développé à la rentrée de 1995, sous la forme d'une première sensibilisation au CE1 (Enseignement d'initiation aux langues étrangères EILE). Un programme indicatif de compétences à atteindre en fin de cours élémentaire a été élaboré et publié (*BO* n° 19 du 11 mai 1995). Même si pendant quelques temps encore, les acquis demeureront parfois fragiles et aléatoires, il conviendra d'assurer une continuité entre l'école et le collège.

- La réflexion didactique a évolué au cours de la décennie. L'enseignement de l'anglais, résolument centré sur l'élève, sur ses goûts, sur ses intérêts, sur ce qu'il est convenu d'appeler ses besoins langagiers, a comme objectif premier l'appropriation des outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, à la communication. Ce souci, déjà présent dans le précédent programme, est affirmé dans le nouveau. C'est ainsi que pour permettre à l'enfant de parler de ce qu'il a fait, de ce qu'il fait, de ce qu'il fera et de ce qu'il aimerait faire, ce nouveau programme veille à mettre à sa disposition les moyens linguistiques appropriés, notamment le prétérit ou des structures complexes introduites comme blocs lexicalisés. C'est ce qui explique également que l'une des composantes du programme soit un tableau mettant en relation fonctions langagières, structures et lexique, y compris les blocs lexicalisés.

- La réflexion linguistique a, elle aussi, évolué. Le nouveau programme, dans sa partie grammaticale, cherche à donner à l'élève les moyens de prendre conscience, à un niveau très modeste, du fonctionnement de la langue anglaise. Ainsi, il sera mis en mesure, dès le début de l'apprentissage, de commencer à se constituer un

système grammatical qui, tout au long du collège, ira s'étoffant et se complexifiant. Cet objectif semble désormais réalisable car il correspond à l'orientation de l'enseignement que les professeurs reçoivent en formation initiale et continue.

– Plus que jamais, il apparaît nécessaire que les langues vivantes contribuent à développer chez l'enfant, c'est-à-dire chez le futur citoyen, le sens du relatif et de la tolérance. C'est la raison pour laquelle ce nouveau programme fait une place non négligeable aux contenus culturels.

– En réalité, les manuels en usage, qui ont fait l'objet d'une étude approfondie, prenaient déjà en compte ces paramètres. Ce nouveau programme ne devrait donc pas surprendre les enseignants dans la mesure où il cherche à rassembler, à organiser et à rationaliser ce qui est déjà l'usage ici et là, étant bien entendu que les éléments présentés feront l'objet d'un rebrassage tout au long de la scolarité du collège.

Dans l'architecture du programme, qui comporte une liste indicative de fonctions langagières, des contenus lexicaux présentés cette fois sous une forme thématique, un programme grammatical et phonologique et des savoir-faire culturels, un effort d'intégration a été tenté. Dans le tableau des savoir-faire d'orientation fonctionnelle, par exemple figurent, outre les compétences à maîtriser, les structures grammaticales correspondantes, un échantillonnage du lexique approprié, et des savoir-faire culturels. Ainsi, les élèves prendront conscience que l'apprentissage d'une langue forme un tout cohérent, qu'il y a des liens entre lexique, grammaire, phonologie et culture.

II – Orientation fonctionnelle

Si ce qu'il est convenu d'appeler l'approche fonctionnelle/notionnelle, dont ce tableau porte la marque, a fait progresser l'apprentissage de l'anglais, c'est notamment parce qu'elle a fait prendre conscience à l'élève des spécificités de l'étude d'une langue étrangère. Apprendre l'anglais, c'est se forger progressivement un outil pour exprimer ce que l'on a envie ou besoin d'exprimer ; c'est, en particulier au collège, s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire. L'ordre de présentation retenu, qui suit la même logique de communication que l'inventaire lexical thématique, ne suggère en rien une progression pédagogique.

Orientation fonctionnelle

Savoir-faire à maîtriser en fin de sixième : fonctions langagières et initiation culturelle

Savoir-faire	Structures	Lexique et blocs lexicalisés Réf. au programme lexical	Grammaire Réf. au programme grammatical
1. Domaine des relations sociales courantes 1.1. Saluer, prendre congé 1.2. S'excuser, remercier 1.3. Exprimer vœux et souhaits 1.4. Demander poliment	How are you ? I'm fine. Can you play the tape again, please ?	Hello ! Hi ! Good morning ! Good afternoon !... How do you do ? Sorry ! Excuse me ! Thank you, Mrs Simpson ! That was a wonderful day ! Happy birthday ! Happy New Year !	Interrogation BE Présent CAN
2. Échange d'informations 2.1. Se présenter : donner et épeler son nom, donner son âge, son adresse, son numéro de téléphone Demander des informations relatives à l'identité, la nationalité de quelqu'un Présenter quelqu'un 2.2. Nommer, donner et demander des informations sur des personnes, des animaux, des objets, des emblèmes et symboles culturels...	I am.../ My name is I am eleven/twelve My phone number is... I am French/English... I live in... Who are you ? What's your name/phone number/ address ? Where do you come from ? Where are you from ? Where do you live ? Can you spell... ? How old are you ? This is John. He's from... What's this ? What's that ? What colour is it ? How old is she ? How much is it ? It is £10. How many... are there ? This is a bottle of Coke/an Irish song... It is red/blue... She is eleven/twelve... She is tall and she has got blue eyes. It's sunny/raining... There are... This is the Queen.	L'alphabet Les nombres Les noms de nationalité + les noms de pays et de villes (Réf. lex.2.2.2.) Objets de la salle de classe et de la maison (Réf. lex. 3.1.2./ 2.2.5.) Couleurs (Réf. lex. 1.2.3.) Monnaie Vêtements (Réf. lex. 1.1.3.) Parties du corps (Réf. lex. 1.1.1.) Animaux (Réf. lex. 2.1.4.) Âge, taille (Réf. lex. 1.1.2.) What is she like ? What's the weather like ?	Pronoms personnels Noms composés Prépositions Questions ouvertes CAN THIS Démonstratifs Questions ouvertes BE Quantifieurs-Pluriel A/AN - THE Adjectifs Numéraux Coordination Dériv. - BE +-ING THERE IS/ARE

Savoir-faire	Structures	Lexique et blocs lexicalisés Réf. au programme lexical	Grammaire Réf. au programme grammatical
2.3. Parler de ce qu'on a, de ce qu'on n'a pas, de ce qu'on voudrait avoir	Whose bike is this ? It's John's bike./It's John's. It's my bike./It's mine.	I have got (a bike) ; he has got (a bike)/have you got (a bike) ? L'environnement Les relations familiales, etc. (Réf. lex. 2.1.2.) What would you like for Christmas ? I'd like (a bike for Christmas). Would you like (one) ?	Questions fermées Questions ouvertes Génitifs Pronoms ONE substitut
2.4. Donner et demander des informations sur des occupations habituelles Parler de ses habitudes, se renseigner sur les habitudes d'autrui	I get up at seven every morning. Do you go to school by bus ? No, I usually walk to school. So, what are you going to wear for Halloween ?	Les activités à l'école, à la maison Les loisirs (Réf. lex. 3.1.) Les fêtes (Réf. lex. 3.2.)	Présent Adv. et gr. prép. Verbes trans. indir.
Demander, dire ce que quelqu'un fait dans la vie	What's Mr Martin's job ? What does Mr Martin do ? He is a policeman/a teacher. He works in a bank.		Génitifs, DO A/AN Prépositions
Dire ce qu'on veut faire comme métier	I want to be a doctor.		Infinitives en TO
2.5. Parler de ce qu'on voit, de ce qu'on entend Poser des questions sur une activité en cours	Look, it's raining. She is listening to the radio. What are they doing ? They are having dinner. Where are you going ? To the butcher's.		Aspect BE + - ING Verbes trans. indir. HAVE Génitifs
3. Domaine des repères dans l'espace et dans le temps			
3.1. Repérer dans l'espace Parler de la présence, de l'absence, du nombre, de la quantité de...	What's in the fridge ? There is ø/some butter in the fridge. There are ø/some carrots in the fridge. There is nothing/there isn't anything in the fridge.	Vocabulaire de l'environne- ment (Réf. lexicale 2.)	Questions ouvertes THERE IS/ARE Singulier/Pluriel Déterminant ø SOME ANY/NO

Savoir-faire	Structures	Lexique et blocs lexicalisés Réf. au programme lexical	Grammaire Réf. au programme grammatical
	Is there ø/a/an/any... ? Are there ø/any ? There is something/somebody/nobody... Is there anything/anybody... ? How many... ? How much... ? A lot... Not many/not much.		ø/A/AN Quantifieurs Dénombrables
Situer dans l'espace	Where... ? In/on/at... Where can I buy some stamps ?	Repères dans l'espace (lex.1.2.2.) On the left/on the right.	Groupes préposit. CAN SOME
Indiquer une direction, décrire un changement de lieu	Where are you going ? To... Where are you coming from ?	Turn left/turn right/straight on.	Aspect BE + -ING
Reconnaître, nommer et situer quelques paysages naturels et construits des pays anglophones	This is a card from the States. I think it's New York. Look at Big Ben ! It's in London !	Pays, villes, environnement (Réf. lexicale 2.)	Complétives
3.2. Repérer dans le temps Dire la date et l'heure	What's the day ? It's Monday/Tuesday... What's the date (today) ? It's (Monday 8 January 1996) the eighth of January/January the eight. What time is it ? It's ten [o'clock]. It's half past two/It's two thirty. It's (a) quarter past/to ten.	Repères dans le temps (lex.1.2.1.) Les nombres ordinaux et cardinaux Les jours, les mois, les années, les saisons, les parties de la journée (five) o'clock ; a.m., p.m.	Questions ouvertes Noms propres THE Dérivation
Situer dans le temps	When was it ? When did it happen ? Two days ago. On Saturday/last week... When is your train leaving ? At nine [o'clock] tomorrow morning. What time does the train to London leave ? At seven.	Today, yesterday, tomorrow	Prétérit Adverbes Adj. numéraux Compléments prép. Aspect BE + -ING Présent
Comprendre des horaires, des programmes simples	Open from 9 a. m to 5 p.m. 5.35 : Cartoon Time		Compléments prép. Noms composés

Savoir-faire	Structures	Lexique et blocs lexicalisés Réf. au programme lexical	Grammaire Réf. au programme grammatical
Établir des liens chronologiques simples	A long time ago, the Tower was a castle and a prison. Today, it's a museum.	Then, now, today... a long time ago In + année	Présent - Prétérit
Parler de ce qu'on a fait. Poser des questions à autrui sur son passé	What did you do last night ? We went to the cinema. He told me a story. When did you buy your camera ? When I was in London.	Activités (Ref. lex. 3)	Prétérit Verbes à 2 compl. Questions Subord. de temps
Parler de ce qu'on va faire, de ce qui va se produire. S'enquérir des intentions d'autrui	I am meeting him on Saturday. I am going to wear my new dress at Jill's party. Look at all those clouds ! It's going to rain. What are you going to buy him for his birthday ?		Aspect BE + -ING BE GOING TO Verbes trans. ind. Verbes à 2 compl.
4. Expression de goûts et de réactions personnelles			
4.1 Parler de ses goûts, de ce qu'on aime, de ce qu'on n'aime pas, de ce qu'on aimerait (faire)	I like tea very much but I don't like coffee. He likes sports/his teacher/her/watching TV. Do you like chocolate ? Yes [I do].	Like/love/hate Les sports, les jeux, les loisirs, les voyages, la nourriture, les animaux (Réf. lex. 2.1. ; 3.1.) I'd like (to go to the cinema). Would you like (to come with me) ?	Adverbes Verbes transitifs Nominal. en -ING Questions fermées Infinitives en TO
Proposer un choix et indiquer sa préférence	Do you want tea or coffee ? Tea please ! Which one do you prefer ? The blue one. The other one is too small.		Déterminant ø Questions Epithètes - ONE substitut
4.2. Dire ce qu'on pense	I know he works here. I don't think so.	I'm sure ; I know/I don't know. I think ; I believe ; I suppose. Fantastic ! What a pity ! It depends (Réf. lex. 1.3.3.)	Complétives SO Négation
5. Modalités de l'action	I can speak English. I can't find my pen.		CAN

Savoir-faire	Structures	Lexique et blocs lexicalisés Réf. au programme lexical	Grammaire Réf. au programme grammatical
Parler de ce qu'on sait, peut, doit faire, de ce qu'on ne sait pas, ne peut pas, ne doit pas faire. Interroger autrui sur ce qu'il sait, peut, doit faire	I must go now. You mustn't smoke here. Can you swim ? Must you go now ?		MUST
6. Domaine de l'action exercée sur autrui Exercer de l'influence sur autrui par des injonctions, des suggestions	Sit down ! Try again ! Put your coat on ! Put it on ! Don't write in your text-book ! Stop shouting ! What about a cup of tea ?	(Réf. lex. 3.1.2.) Why don't you... ?	Injonction positive V. trans. à particule Injonction négative Subord. nominales Ellipses
7. Domaine de l'expression discursive			
7.1. Rendre compte de façon simple de ce que dit, pense ou ressent quelqu'un	She says she's English. He thinks it's not nice. He wants to go to John's party. He looks tired.		Complétives Subord. nominales Verbes d'état
7.2. Justifier, opposer, apprécier, exprimer son accord ou bien son désaccord	I like... but I prefer... because... It's quicker/easier... It's more interesting/ beautiful... It's very funny. I love it ! It's really impossible. Of course it's Clinton ! I saw him on TV yesterday.	(Réf. lex. 1.4.1., 1.4.2., 1.4.3.) It depends. You're right/wrong ! Why not ?	Coordination Subord. de cause Comparatifs Adverbes Dérivation
7.3. Confronter son expérience et sa culture à celle des autres	They drive on the left : maybe they're English. You wear uniforms but we don't. Look at their Christmas tree, it's like our tree. And we get presents too !		Présent Coordination DO Adverbes

III – Programme grammatical et phonologique

Ce programme grammatical et phonologique s'efforce de répondre à deux exigences. Il se veut souple, afin que puissent être pris en compte les acquis, très variables pour l'instant, de l'initiation à l'école primaire. Et il cherche à donner aux élèves, dès le début de l'apprentissage, les moyens de comprendre les grands axes de fonctionnement et les principes unificateurs de la langue anglaise orale et écrite. Il appartiendra aux professeurs de trouver les voies et les moyens adaptés aux possibilités de leurs élèves pour que ceux-ci puissent progressivement se constituer un système grammatical qui leur permette de comprendre et de produire des énoncés. Les élèves pourront ainsi s'approprier les outils qui leur permettront de dépasser le simple stade de la reproduction pour créer du langage et devenir progressivement autonomes.

Principes généraux

Ce programme a été établi en tenant compte des principes suivants auxquels il serait bon de sensibiliser les élèves dès le stade du collège :

I. Tous les textes, tous les discours (les énoncés) sont le produit de choix effectués par celui qui les construit (l'énonciateur) en fonction de :

- lui-même,
- la situation dans laquelle il se trouve (temps et lieu),
- celui à qui il s'adresse,
- ce qu'il veut dire.

II. Dans tout énoncé, on parle de quelque chose (en général connu) – le thème de l'énoncé – pour introduire une information (nouvelle) sur ce thème : le commentaire fait sur ce thème. Cette information est marquée d'abord par la prononciation :

- . This is JOHN,
 - . There is A BOOK on the table,
 - . YOU are not Peter,
 - . You are NOT Peter,
 - . You are not PETER,
- } HE is Peter !

III. La langue française et la langue anglaise présentent des différences qui ne se limitent pas au lexique, en particulier des catégorisations différentes :

- deux genres en français (masculin et féminin), mais trois en anglais (masculin, féminin et neutre),
- quatre temps à l'indicatif français (présent, imparfait, passé simple et futur) – sans compter les temps composés –, mais deux temps en anglais (présent et prétérit),

- absence de génitif en français,
- segmentation syllabique de la chaîne parlée française, opposée au caractère accentuel de la chaîne parlée anglaise,
- phonèmes spécifiques à chacune des deux langues.

IV. Il y a deux sortes de mots. Certains ont un sens en eux-mêmes (mots à sémantisme plein) : ils sont habituellement accentués. D'autres sont des mots-outils : ils sont habituellement inaccentués. Par exemple, dans « Look at Peter », look et Peter sont des mots à sémantisme plein, at est un mot outil.

V. L'énoncé est construit à partir des mots à sémantisme plein, qui recouvrent des notions, des concepts (c'est-à-dire ici les définitions que le dictionnaire donne des mots) ; sur ces mots, l'énonciateur effectue un travail mental, des opérations mentales. Par exemple,

- il peut les combiner en groupes ou en propositions (combinaisons) :

- . a bottle of milk,
- . Peter likes chocolate.

- il peut en restreindre plus ou moins la portée (détermination, quantification) :

- . the bottle ; some chocolates

- il peut les reprendre (reprise) :

- . – This is John. – Is he from England ? – He said so...

- il peut présenter l'événement de plusieurs façons (aspects) :

- . Paul works now.
- . Look, he is working !

- il peut donner son point de vue, son jugement sur les propositions qu'il construit (modalités) :

- . I am afraid she can't come.

VI. On reconnaît ces opérations à certains indices que laisse l'énonciateur : les marqueurs. Ces marqueurs peuvent être des mots (a, the, some, any, of, to, can, must...), mais aussi des affixes (-ing, -ed, -s...) ou des signes ('s, '...).

VII. L'ordre des mots dans l'énoncé est aussi révélateur de certains choix de l'énonciateur. Voir la place de only dans :

Only two boys spoke ; they only spoke English ; they spoke English only.

VIII. Enfin, la prise de conscience, à un niveau très modeste, du fonctionnement de la langue, restera tout à fait incomplète et utile seulement pour l'écrit, si la réflexion sur la langue ne prend pas en compte en permanence l'existence :

- de liens nombreux et essentiels entre le système grammatical et certains phénomènes sonores,

- de régularités dans l'anglais oral qui permettent à l'élève de percevoir les constantes de la langue parlée.

Régularités de l'anglais oral

L'ordre utilisé ci-après (phonèmes, rythme et accentuation, intonation), ne définit pas des priorités, ces trois domaines devant s'étudier simultanément.

1. Phonèmes

1. Mise en place systématique des « sonorités » propres à l'anglais :

- Voyelles, notamment [ʌ] et les oppositions de timbre et de longueur pour [ɪ]/[i:], [æ]/[a:], [ɑ]/[ɔ], et [ʊ] ([u:],
- Diphtongues et opposition [eɪ]/[e], [ɪd]/[du],
- Consonnes : les dentales [θ] et [ð], les plosives [p], [t], [k], les alvéolaires [l], [d], la vélaire [ŋ] et les sons [h], [r], [l].

2. Réalisation phonique du morphème S (pluriel, génitif, présent simple 3^e personne) – [s], [z], [ɪz] – et du morphème ED (prétérit régulier, adjectif en -ed) – [t], [d], [ɪd].

3. Réalisation de la voyelle des finales inaccentuées :

- [ə] pour des mots comme :
driver, doctor, famous, England, postman...
- [ɪ] pour des mots comme :
village, kitchen, mountain, ticket, money...

4. Sensibilisation aux rapports graphie-phonie.

hat/hate, car/care, her/here, Tim/time et stop/stopped...

2. Rythme et accentuation

1. Au niveau du mot :

- Présence d'un accent de mot,
- Accentuation des mots où BE- et A- sont en position de préfixe (about, again, before, begin, behind),
- Non incidence de l'ajout de flexions et terminaisons neutres (teacher, visitor),
- Accentuation à gauche des noms composés comme milk-man.

2. Au niveau du groupe de mots (groupe de sens/groupe de souffle) :

- Reconnaissance de groupes de sens,
- Distinction entre les mots à sémantisme plein, normalement accentués, et les mots outils normalement non accentués, avec les incidences phonétiques de l'inaccentuation (distinction forme pleine/forme faible, suppression du H aspiré, etc.),
- Accentuation selon le contexte.

3. Intonation

1. Intonation neutre :
 - Intonation descendante s'appliquant :
 - aux déclarations positives et négatives ;
 - aux interrogations avec mot interrogatif ;
 - aux ordres ;
 - aux formules de politesse ;
 - aux exclamations.
 - Intonation montante s'appliquant :
 - aux interrogations sans mot interrogatif ;
 - aux phrases inachevées ;
 - aux énumérations ;
 - aux subordonnées placées avant la principale.
2. Intonation non neutre :
 - Maintien de la ligne mélodique et mise en relief d'un mot grâce à une chute mélodique de plus ou moins grande amplitude pour une intonation contrastive et/ou emphatique,
 - Substitution d'une intonation montante à une intonation descendante pour des demandes de répétition, par exemple.

Tableau grammatical et phonologique

Opérations au niveau du mot

Grammaire	Exemples	Phonologie
I. Orthographe Emploi des majuscules et minuscules II. Morphologie Altérations du radical causées par l'adjonction d'un morphème : – redoublement de la consonne finale – suppression d'un e final inaccentué – introduction d'un e entre le radical et le suffixe – transformation de y en ie – transformation de y en i III. Formation de mots 1. Par dérivation – préfixes – suffixes 2. Par composition : – noms composés – verbes composés	Mr Smith is English. stop, stopped, stopping ; fat, fatter ; sun, sunny... live, lived, living... bus, buses ; watch, watches ; potato, potatoes... baby, babies ; try, tries... easy, easier ; try, tried ; beauty, beautiful... IM- : possible → impossible -ER, -OR : teach → teacher ; visit → visitor milk + man → milkman sit + down → sit down	Rapport graphie-phonie : maintien de la valeur de la voyelle Réalisation phonique des morphèmes -S et -ED Non incidence sur l'accentuation, de l'ajout des flexions et terminaisons neutres, et des préfixes. Réalisation en [ə] des suffixes -ER et -OR. Accentuation à gauche et incidence phonétique sur MAN

Grammaire	Exemples	Phonologie
IV. Détermination nominale ø – Noms propres – Noms communs ANY [+ possibilité d'ellipse du nom] EVERY A/AN. ONE [+ possibilité d'ellipse du nom] SOME [+ possibilité d'ellipse du nom] THE THIS [+ possibilité d'ellipse du nom] THAT [+ possibilité d'ellipse du nom] Pronoms personnels – Distinction de personnes (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e) – Distinction de fonction (sujet, complément, génitif) – Distinction de genre (masculin, féminin, neutre) Génitif déterminatif [+ possibilité d'ellipse du nom] V. Quantification 1. Fonctionnement dénombrable/indénombrable 2. Distinction singulier/pluriel (pour les dénombrables) – Accord avec certains déterminants – Accord avec les pronoms de reprise – Accord avec le verbe à certaines formes	ø Queen Elizabeth. I like ø tea very much. Have you got any money ? Has anyone got any [money] ? She gives us £1 every Saturday. There is a bag of sweets on the table. Here is one sweet for you. Have one [sweet] ! There are some sweets in the bag. Are you sure there are some [sweets] ? Do you want some milk ? Come on, have some [milk] ! I spent the money on sweets. Listen to this/these words ! This [country] is a free country. Did you hear that ? I don't want to go back to that place ! What's that thing under the bed ? I/WE ; YOU ; HE/SHE/IT/THEY I, WE, YOU, HE, SHE, IT, THEY ME, US, YOU, HIM, HER, IT, THEM MY, OUR, YOUR, HIS, HER, ITS, THEIR HE, HIM ou HIS SHE ou HER, IT ou ITS Bob's father saw you ; you were going to the butcher's. Whose father ? The neighbours' father (their father). Fonctionnement indénombrable en anglais de <i>fish, fruit, hair, sugar, toast...</i> ø/-S : book/books, knife/knives ; man/men... THIS book/THESE books It/they (Look at this book, IT's interesting) The book IS.../the books ARE...	Intonation montante Distinction de la forme pleine de ANY (dans les composés et les cas d'ellipse) et de sa forme faible. Forme faible de THERE et réalisation réduite de THERE IS. Intonation descendante. Distinction de la forme pleine [sʌm] et de la forme faible [səm] de SOME. [ð] Opposition [I]/[i:] THAT démonstratif, forme pleine. Forme faible des deux TO. Opposition [ð]/[θ] Formes normalement faibles, mais formes pleines et accentuées dans des énoncés contrastifs. Accent principal sur le nom déterminé FATHER Rapport graphie/phonie Réalisation de [ʊ] dans LOOK et BOOK

Grammaire	Exemples	Phonologie
3. Quantifieurs – ANY/SOME – HOW MANY ?/HOW MUCH ? – A LOT – NOT MANY/NOT MUCH – Adjectifs numéraux – Dénombrables : BOTTLE/pound/piece of... – EVERY (déterminant) – ALL (prédéterminant) VI. Combinaisons 1. Complémentation a. Complémentation du nom : en OF/WITH/IN/AT/ON/BY/NEAR b. Complémentation de l'adjectif : en OF/WITH/AT c. Complémentation du verbe : – Verbe intransitif (complémentation ø) – Verbes transitifs directs avec un complément (sans particule ou avec particule) ou avec deux compléments – Verbes transitifs indirects (complémentation par groupe prépositionnel) – Verbes d'état (complémentation par attribut) 2. Expansion adverbiale éventuelle : Adverbes ou compléments prépositionnels apportant une précision, une qualification (ex. adverbes de manière) Adverbes apportant une restriction (ex. adverbes restrictifs, intensifieurs, ou adverbes de fréquence) Comparaison des adjectifs (supériorité) NB : Le second terme de la comparaison (than...) ne sera pas introduit en 6^e.	Are there any carrots in the fridge ? There aren't any. Is there any butter in the fridge ? There isn't any. There are some carrots in the fridge. There are some. There is some butter in the fridge. There is some. How many carrots and potatoes have you got ? How much butter and milk have you got ? A lot of potatoes, of butter... ... but not many carrots and not much milk... I got fifty sweets for £1 (one pound). I'd like a bottle of Coke/a pound of butter/two pieces of toast. I get up at seven every morning. All my friends get up at eight all the year round. The girl at the shop, the cat near the window, a boy with red hair, the top of the stairs. I'm proud of it, I'm quite happy with it, I am surprised at you..., etc. She smiled. I hate your hat. Take your hat off, take it off. He told me a funny story. She is listening to the radio. He is looking at my shoes. He looks tired. She is speaking well/fast/slowly/in a funny way. Only two boys drive to school. I sometimes/usually/often/never walk to school. It's a very short walk. It's more interesting, more beautiful, quicker and easier.	Distinction de la forme pleine [sʌm] et de la forme faible [səm] de SOME Réalisation du [h] de HOW et du [ʌ] de MUCH Formes faibles de OF [e] Opposition [e]/[eɪ] Rythme et accentuation : forme faible des prépositions et des déterminants Rythme et accentuation : forme faible des prépositions Rapport graphie-phonie : HATE [eɪ]/HAT [æ] Forme pleine des particules Opposition [əʊ]/[ɔ:] Opposition [ʊ]/[u:] Diphthongue [əʊ] de ONLY Accent de mot dans les adjectifs longs (INTERESTING, BEAUTIFUL)

Opérations au niveau de la proposition

Grammaire	Exemples	Phonologie
I. Formation d'une proposition Combinaison sujet – prédicat (= verbe + compléments) Sujet et prédicat reliés par BE Sujet et prédicat reliés par un modal (CAN/MUST) II. Choix déterminés par la situation d'énonciation 1. Choix déterminés par la situation elle-même : – temps grammatical (présent et prétérit) 2. Choix déterminés par l'énonciateur a. aspect : – ∅ – BE + -ING (avec BE GOING TO...) b. modalité : – certitude (affirmation, négation, interrogation, questions ouvertes et fermées) ; rôle de DO – injonction (ordre positif et ordre négatif) ; rôle de DO – expression d'une capacité ou d'une obligation (affirmation, négation, interrogation) ; rôle de CAN et MUST III. Expansion éventuelle – L'adverbe : adverbe de lieu, de temps, d'itération, de manière – Le groupe prépositionnel : groupes prépositionnels de lieu, de temps, de moyen, d'accompagnement	I live in London ; she likes football and pop music ; we have breakfast at 7 every morning. My name is Mary ; they are English, I'm from London... you were in New York last year ! He's happy, He's smiling. Is he from London ? Yes he is. I can swim. Can I go to the swimming-pool ? Yes, you can, but you must do your homework first. I take the bus every day ; he drives to school. In those days, I took the bus every day, and he walked to school. Where does he come from ? He comes from London : he's English. Where is he coming from ? Look, he's looking at us. I'm meeting him again on Saturday. Look at the clouds in the sky : it's going to rain ! Her name is Mary. She's got blue eyes. I like her. My name is not Mary. I haven't got blue eyes. He doesn't like me. What's your name ? What colour are your eyes ? Who (m) do you like ? Who likes you ? Is your name Mary ? Have you got blue eyes ? Does he like you ? Come on, sit down and be quiet ! Don't write in your text-book ! He can swim. You can go if you like. You must work hard. He cannot swim. You can't smoke here ! You mustn't smoke here ! Can she swim ? Can I go now ? Must you go, really ? here, there, outside.../then, now, today, tonight, yesterday.../again, too, sometimes.../quick, luckily In that country, on that table.../at that time, on Saturdays.../by bus, with a knife.../with Mary...	Formes faibles Formes pleines Formes faibles et formes pleines Réalisation de groupes de sens Réalisation de différents schémas intonatifs Intonation descendante Intonation montante Intonation descendante Formes pleines et accentuées de supports de la négation contrastive (ISN'T, HAVEN'T, DON'T, DOESN'T, CAN'T, MUSTN'T...)

Opérations au niveau de l'énoncé : argumentation

Grammaire	Exemples	Phonologie
I. Coordination – Juxtaposition simple – Coordination par AND, BUT ou OR II. Subordination 1. Subordination nominale : – Complétives – Infinitives en TO – Nominale en -ING 2. Subordination adverbiale : – Circonstancielle de temps – Circonstancielle de cause III. Ellipses En particulier dans les réponses, ellipse des éléments évidents IV. Reprises Reprise d'un événement : IT Reprise d'un discours : SO	I like him, he is nice ! She is tall and she has got blue eyes. She says she's English. I'd like to do my homework. I like watching television ; stop shouting ! I bought my camera when I was in London. I prefer Betty because she is prettier. – It's time to go to bed ! – I don't want to [go to bed] ! – Do you like chocolate ? – Of course I do [like chocolate], can I have some [chocolate] ? – Can I go to the cinema ? Please, Mum ! – All right, you can [go to the cinema] !... I knew it ! I think so.	2 groupes de sens : 2 schémas intonatifs Forme faible de AND Articulation de 2 schémas intonatifs Forme faible de TO Articulation de 2 schémas intonatifs Articulation de 2 schémas intonatifs Réalisation pleine de TO, DO, CAN... Réalisation non accentuée de l'élément de reprise Diphtongaison de SO : [əʊ]

IV – Programme lexical

En complémentarité avec le tableau des orientations fonctionnelles est proposé un regroupement thématique du lexique. À chaque rubrique figure le vocabulaire indispensable pour faire face aux situations de communications répertoriées. En outre, des listes de mots indicatives, non exhaustives, imprimées en petits caractères, permettent une prise en compte des acquis de l'école, une gestion souple de l'hétérogénéité des classes, ainsi qu'un enrichissement des connaissances lexicales en fonction de situations diverses (exploitation de documents, d'un fait culturel, d'un jumelage, d'un voyage...).

Cette présentation thématique n'indique pas une progression d'apprentissage chronologique mais une tentative de classement du vocabulaire à des fins pédagogiques tenant compte des situations d'apprentissage les plus courantes, ce qui ne limite pas l'utilisation de ces éléments lexicaux au seul contexte choisi.

Pour donner à l'élève les moyens de communiquer de façon authentique, il a été jugé souhaitable de développer le vocabulaire des sentiments, du jugement, de l'appréciation, notamment par l'ajout au programme précédent de verbes et d'adjectifs.

Sont également introduits des blocs lexicalisés à faire utiliser par les élèves dans leur forme figée. Ces blocs permettent de répondre à des besoins langagiers de début d'apprentissage, ils servent à poser des jalons pour l'acquisition future de connaissances grammaticales sans pour autant faire l'objet d'une explication qui serait prématurée à ce niveau. Ainsi « I'd like » rendra les plus grands services en sixième et permettra, plus tard, d'expliquer « would ». Ces blocs lexicalisés apparaissent entre guillemets.

Ce programme inclut un certain nombre de mots transparents pour attirer l'attention sur leur fréquence, leur rôle d'aide à la compréhension ou, au contraire, les risques d'erreurs qu'ils peuvent entraîner, notamment dans le domaine de la prononciation.

Par souci de clarté, sera publiée dans les documents d'accompagnement une liste alphabétique comportant, outre le vocabulaire indispensable de l'inventaire thématique, les mots grammaticaux du programme de sixième.

Présentation thématique

1. L'individu

1.1. Sa description

1.1.1. Le corps

1.1.2. L'âge, la taille...

1.1.3. Les vêtements et accessoires

1.2. Ses repères

1.2.1. Le temps

1.2.2. L'espace

1.2.3. Les couleurs

1.3. Sa perception et ses activités intellectuelles

1.4. Son appréciation et ses réactions affectives

2. Son environnement

2.1. Environnement animé

2.1.1. Les personnes

2.1.2. La famille

2.1.3. Les occupations

2.1.4. Les animaux

2.2. Environnement inanimé

2.2.1. Le climat

2.2.2. Les pays/Les villes

2.2.3. L'environnement urbain et rural

2.2.4. L'habitat

2.2.5. Le mobilier et accessoires

3. Ses activités

3.1. La vie quotidienne

3.1.1. La maison

3.1.2. L'école

3.1.3. Les loisirs et les jeux

3.1.4. Les sports

3.2. Les fêtes

3.3. Les déplacements et les voyages

1. L'individu

1.1. Sa description

1.1.1. Le corps : eye, face, foot/feet, hair, hand.

Liste complémentaire indicative : arm, finger, head, leg, mouth, nose, shoulder, ...

1.1.2. L'âge, la taille... : big, dark, fair, fat, long, old, short, slim, small, strong, tall, young.

1.1.3. Les vêtements et accessoires : clothes, change/changed, coat, dress, glasses, jeans, put/put on, (T-) shirt, shoes, skirt, sweater, take/took off, trainers, trousers, umbrella, watch, wear/wore.

Liste complémentaire indicative : anorak, blazer, boots, cap, hat, pocket, pyjamas, shorts, socks, swim-suit, tie, tights, track-suit, ...

1.2. Ses repères

1.2.1. Le temps : – Les cardinaux et ordinaux : jusqu'à 1 000 (one thousand), jusqu'à thirty-first (31st) – cf. Heure, moments de la journée et date – cf. Les jours de la semaine – cf. Les mois de l'année – cf. Les saisons. begin/began/beginning, count/counted, die/died, end, finish/finished, happen/happened, I was born, last, live/lived, start/started.

1.2.2. L'espace : arrive/arrived, behind, between, by (car/bus...), come/came, cross/crossed, fall/fell, far, from, go/went, in/in front of, leave/left, left (n. & adj.), near/next to, on, right (n. & adj.), stand/stood, stop/stopped, to, top, turn/turned, under.

1.2.3. Les couleurs : black, blue, brown, green, grey, orange, red, white, yellow.

1.3. Sa perception et ses activités intellectuelles

compare/compared, feel/felt, forget/forgot, guess/guessed, hear/heard, hurt/hurt, imagine/imagined, know/knew, remember/remembered, see/saw, show/showed, smell/smelled, suppose/supposed, think/thought, understand/understood.

1.4. Son appréciation et ses réactions affectives

1.4.1. Adjectifs : angry, awful, bad, beautiful, bored//boring, careful, clever, correct, crazy, dangerous, delicious, different, difficult, disappointed, easy, exciting, famous, fantastic, favourite, fine, funny, good, great, happy, horrible, impossible, interesting, lovely, lucky, marvellous, nice, pleased, popular, pretty, proud, ridiculous, right, sad, scared// scary, serious, silly, strange, stupid, sure, surprised// surprising, sweet, terrible, tired// tiring, true, wrong.

1.4.2. Verbes : agree/agreed, believe/believed, cry/cried, feel/felt, hate/hated, laugh/laughed, like/liked, love/loved, prefer/preferred, smile/smiled

1.4.3. « Blocs lexicalisés » et expressions : « He/she looks nice », « I'd like », « I (don't) think so », « I am afraid (of) », « I don't care », « I hope so », « I like it better », It depends, « It doesn't matter », Maybe, Of course ! Of course not !, « What a pity ! », « Why ? » « Why not ? », « You're right/You're wrong ».

Liste complémentaire indicative : « It smells good », « It sounds interesting », « It tastes good », Nonsense !, that's rubbish ! ...

2. Son environnement

2.1. Environnement animé

2.1.1. Les personnes : baby, boy, child, friend, girl, man, neighbours, teenager, woman.

Liste complémentaire indicative : Excuse me !, help/helped, How are you ?, kiss/kissed, meet/met, Nice to meet you !, Please !, say/said, show/showed, Sorry !, tell/told, ...

2.1.2. La famille : brother, Dad/daddy, family, father, grandfather/mother, mother, Mum/mummy, parents, sister.

Liste complémentaire indicative : aunt, cousin, husband/wife, uncle, son/daughter...

2.1.3. Les occupations : buy/bought, cheap, doctor, expensive, learn/learned, milkman, policeman, postman, pupil, sell/sold, student, teach/taught, teacher, work/worked.

Liste complémentaire indicative : actor/actress, baker, bus-driver, butcher, dentist, headmaster, singer, vet...

2.1.4. Les animaux : animal, bird, cat, chicken, cow, dog, horse, rabbit.

Liste complémentaire indicative : elephant, lion...

2.2. Environnement inanimé

2.2.1. Le climat : cloud, cold, hot, rain, rain/rained, sky, snow, snow/snowed, sun/sunny, warm, windy,

Liste complémentaire indicative : cloudy, fog/foggy, wet, wind...

2.2.2. Les pays/Les villes : America/American, Britain/British, England/English, Europe/European, France/French, Ireland, London, the States, Scotland, Wales.

Liste complémentaire indicative : Australia/Australian, Brussels, (the) Channel, Irish, New-York, San Francisco, Scottish, Sydney, Welsh...

2.2.3. L'environnement urbain et rural : bank, build/built, building, cinema, country, flower, hospital, house, park, river, road, school, shop, street, supermarket, town, tree, village.

Liste complémentaire indicative : airport, beach, bridge, church, farm, field, mountain, post-office, pub, restaurant, rose, roundabout, sea, station, traffic lights...

2.2.4. L'habitat : door, flat, floor, garage, garden, kitchen, room, toilets, wall, window.

Liste complémentaire indicative : bathroom, bedroom, dining-room, key, living-room, stairs, downstairs, upstairs...

2.2.5. Mobilier et accessoires : bed, break/broke, bring/brought, carry/carried, chair, comfortable, computer, fridge, keep/kept, lamp, light, phone, put/put, switch/switched, on/off, table, television, thing...

Liste complémentaire indicative : armchair, carpet, cooker, cupboard, curtain, deep-freezer, dish-washer, shelf/shelves, VCR, washing-machine...

bottle, cup, empty, fork, full, glass, knife, mug, plate, spoon.

Liste complémentaire indicative : kettle, tea-pot...

3. Activités

3.1. La vie quotidienne

3.1.1. La maison : be/was asleep, busy, clean, dirty, drink/drank, eat/ate, get/got up, dress/dressed up, have/had a meal, (have breakfast, have dinner, have lunch, have tea), hungry, phone, phone/phoned, ring/rang, sleep/slept, thirsty, tidy (one's) room, wake up/woke up, wash/washed, watch T.V./watched T.V.

Liste complémentaire indicative : brush/brushed (one's) teeth, cook/cooked, cut/cut the grass, do/did the shopping, Hoover/hovered, make/made the beds, prepare/prepared, read/read a magazine...

apple, bacon, banana, bread, butter, cake, carrot, cereals, chewing-gum, chicken, chips, chocolate, coffee, Coke, egg, fish, food, fruit, ice-cream, marmalade, meat, milk, orange, potato, salad, sandwich, sugar, sweet, tea, toast, vegetables, water.

Liste complémentaire indicative : beer, burger, cheese, cookies, crisps, fries, ham, jam, ketchup, pasta, pepper, pie, pizza, salt, steak, tomato...

3.1.2. L'école : answer/answered, ask, do/did an exercise, do one's homework, draw/drew, read/read, try/tried, write/wrote.

Liste complémentaire indicative : Can you make a sentence (?), Can you explain...?, Can you spell...?, Correct..., Describe (the picture)!, Hurry up!, Listen (to the tape)!, Look!, Look at..., Quiet!, Repeat!, Sit down!, Speak up!, Stand up!, Turn (around)!, What do you mean? ...

book, classroom, exercise-book, lesson, pen, pencil.

Liste complémentaire indicative : biro, chalk, note-book, rubber, ruler, subjects, text-book, time-table...

3.1.3. Les loisirs et les jeux : collect/collected (stamps, pins...), hobby, listen/listened to (music/CDs/records), play/played games, read/read (books/comics/the paper), watch/watched (T.V./a video/a film).

Liste complémentaire indicative : bingo, cards, computer, magazines, programme, VCR, walkman...

3.1.4. Les sports : ball, catch/caught, cricket, football, jump/jumped, kick/kicked, match, miss/missed, play, rugby, skiing, swim/swam, tennis

Liste complémentaire indicative : basket-ball, lose/lost, racket, swimming-pool, win/won...

3.2. Les fêtes

birthday, Christmas, dance/danced, Easter, Halloween, party, present, sing/sang, wish/wished.

Liste complémentaire indicative : Easter eggs, Guy Fawkes, Santa Claus, Thanksgiving, witch...

3.3. Les déplacements, les voyages

bike, boat, bus, car, coach, dollar/\$, drive/drove, fast, go/went on a trip, map, money, park/parked, plane, pound/£, ride/rode, run/ran, slow, spend/spent, stay/stayed, train, visit/visited, wait/waited, walk/walked.

Liste complémentaire indicative : cf. Environnement 2.2.3, camera, hotel, museum, ticket, tourist...

V – Approche culturelle

Apprendre l'anglais, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer, oralement et par écrit, dans des situations de la vie courante. C'est aussi acquérir des savoir-faire indispensables dans la communication interculturelle, notamment en s'initiant aux réalités les plus immédiates de la civilisation des pays anglophones : usages, modes de vie, notions élémentaires de géographie et d'histoire. C'est également, même pour l'élève de sixième, commencer à confronter sa propre expérience et sa propre culture à celle des autres. En ce sens, l'apprentissage d'une langue vivante contribue à la fois à développer son sens du relatif et de la tolérance et à affermir sa propre identité.

En classe de sixième, cette initiation culturelle demeurera très modeste et s'opérera essentiellement par le mot, par l'image ; elle sera facilitée par le recours aux technologies modernes sous leurs diverses formes.

Accompagnement du programme de 6^e LV1

SOMMAIRE

	Pages
I – Enseignement de la grammaire	42
A. Quelle grammaire ?	42
B. Ses objectifs	43
C. Sa progression	43
D. La grammaire dans le cours d'anglais : application ...	44
II – Présentation du programme grammatical	52
III – Orientation fonctionnelle	55
IV – Éducation de l'oreille et pédagogie audio-orale	55
V – Intégration culturelle	56
VI – Aide aux élèves en difficulté	57
VII – Organisation du travail et évaluation	58
A. Nécessité d'un suivi entre le CM2 et la 6 ^e	58
B. Importance de l'évaluation formative	59
C. La nécessité d'une évaluation sommative	59

Compte tenu de la multiplicité des stratégies d'enseignement possibles, ce sont les orientations nouvelles du programme et la hiérarchie des urgences qui ont été les critères retenus pour l'élaboration des documents d'accompagnement. Sept documents sont proposés :

1. Enseignement de la grammaire.
2. Présentation du programme grammatical.
3. Orientation fonctionnelle.
4. Éducation de l'oreille et pédagogie audio-orale.
5. Intégration culturelle.
6. Aide aux élèves en difficulté.
7. Organisation du travail et évaluation.

Ces documents se présentent sous la forme de suggestions qu'il appartiendra au professeur d'adapter en fonction des possibilités du groupe, de la progression qu'il a prévue et du moment de l'année. Adaptation ne signifie pas absence d'ambition ou d'exigence. C'est en effet l'effort raisonnable demandé qui valorise l'élève à ses propres yeux, lui donne confiance et l'encourage à travailler.

I – Enseignement de la grammaire

A. Quelle grammaire ?

Dans le cadre d'une approche communicative, il faut nécessairement prendre appui sur une grammaire de l'énonciation. Comment en effet pourrait-on étudier le langage en tant qu'instrument de communication sans se soucier de ce qu'est la communication, sans tenir compte du fait qu'il s'agit du passage d'un message (énoncé) d'un individu (énonciateur) à un autre qui est censé lui répondre (coénonciateur), dans une situation (d'énonciation) donnée, pour atteindre des objectifs particuliers (fonctions du langage) ?

Étudier le langage dans une approche communicative, c'est donc :

- étudier les diverses fonctions qu'il remplit,
- considérer systématiquement les énoncés produits dans le cadre de leur situation d'énonciation,
- prêter une attention toute particulière à l'énonciateur qui le crée, et aux choix auxquels il procède pour ce faire.

Ainsi tout le programme, qu'il s'agisse de l'orientation fonctionnelle, du lexique ou de la grammaire proprement dite, donne-t-il lieu à une présentation centrée sur l'élève chez qui il importe de développer des capacités d'énonciateur et de coénonciateur.

Il sera de surcroît indispensable de veiller à recréer autour de lui des conditions propices à l'établissement de cette communication, à faire

reconnaître par les autres la légitimité de l'alternance des prises de parole, et instaurer d'emblée des rapports énonciateur-coénonciateur dans la succession et la courtoisie indispensables à toute communication. On veillera à encourager l'expression de l'opinion personnelle de l'élève et à reconnaître sa liberté d'énonciateur. On apportera enfin, lors des exercices de production écrite ou orale, un soin tout particulier à proposer, voire recréer, une situation d'énonciation qui leur soit adaptée et ne soit ni trop artificielle ni trop invraisemblable.

Reconnaître la dimension énonciative du langage, et reconnaître le langage comme l'expression de la représentation que se fait du réel un énonciateur, c'est admettre qu'à des énonciateurs différents puissent correspondre des langages différents... Un Anglais et un Français sont certes tous deux des êtres humains et ont donc des démarches mentales communes, démarches communes à divers autres peuples, démarches communes également à divers autres domaines que le langage verbal – la démarche logique par exemple – à tel point que l'étude de leurs langues respectives peut fournir des occasions de procéder à des actions interdisciplinaires entre les enseignements de mathématiques, de langue maternelle et de langue étrangère par exemple. Il n'en demeure pas moins que l'anglais, qui a une autre culture, un autre passé que le français, diffère

sensiblement de lui. Les deux langues ne seront pas à plaquer aveuglément l'une sur l'autre mais à comparer et distinguer comme deux différentes variantes de systèmes d'opérations similaires.

Le langage est en effet le produit d'opérations mentales, opérations inconscientes, bien sûr, chez l'énonciateur au quotidien, mais que le linguiste essaie de recréer au niveau conscient. Ces opérations se révèlent grâce aux traces qu'en laisse l'énonciateur dans le discours, traces qui aideront l'élève à les identifier pour peu qu'il soit sensibilisé à leur importance et informé de leur rôle.

Comprendre ces opérations (c'est-à-dire, étymologiquement, les « prendre ensemble »), confère à l'élève plus de facilité pour prédire le discours, lui ouvre un accès plus aisé à la compréhension des nuances du message dont le sens dépend étroitement de la situation d'énonciation, et enfin augmente singulièrement sa faculté de mémorisation des phénomènes langagiers par le recours actif à l'intelligence et aux processus logiques...

B. Ses objectifs

La grammaire du programme tente de répondre à ces exigences : au service de la communication, elle se veut aussi formatrice :

- elle est au service de l'enseignement des fonctions langagières (voir son rôle dans le *tableau d'orientation fonctionnelle*) ;
- elle contribue à faire accéder l'élève à l'autonomie langagière, une bonne compréhension des mécanismes de l'anglais devant logiquement entraîner une meilleure appropriation et mémorisation des opérations de la langue ;
- au delà de l'immédiat, elle est formatrice lorsqu'elle conduit à une meilleure perception de l'acte de langage et de l'utilisation que fait l'homme de cet outil puissant qu'est le discours, avec possibilité de comparer les modes de fonctionnement utilisés par deux communautés linguistiques différentes, reflets de leurs modes de pensée différents.

C. Sa progression

Elle a été conçue de manière à permettre, à tous les niveaux, des réactivations et des enrichissements systématiques nécessaires à la construction des savoir-faire (conception en spirale).

1. Sa progression dans le cycle du collège

- le stade de la 6^e, dont il est question ici, correspond à celui de l'introduction des concepts et des mécanismes de base ;
- le stade de la 5^e et de la 4^e apportera un enrichissement de l'expression (avec notamment passage de la phrase simple à la phrase complexe et développement de l'expression des modalités), et un recours systématique à des études comparatives (nuances sémantiques permettant des choix entre deux formulations, deux constructions) ;
- enfin le stade de la 3^e paraît être le stade privilégié pour des études plus fines, en contexte, des réflexions centrées sur des expansions, des formes plus complexes et des effets sémantiques plus subtils, etc., permettant la transition avec le stade du lycée.

2. La logique de sa présentation dans le programme de 6^e

La logique et la cohérence de sa présentation n'imposent aucune chronologie dans la présentation pédagogique.

Comme le suggèrent les *principes généraux* l'attention a été centrée sur les opérations que peut effectuer l'énonciateur, opérations qui se situent :

- soit au niveau du mot,
- soit au niveau de la proposition,
- soit au niveau de l'énoncé.

Dans les opérations au niveau du mot on a distingué :

1. La formation de mots nouveaux par dérivation ou composition (restriction par l'apport d'un terme invariable à gauche pour le nom, et par l'apport d'un terme invariable à droite pour le verbe), utile dans les stratégies de lecture ;
2. La détermination nominale (présentée de la plus large à la plus étroite, c'est-à-dire en partant de l'absence de toute détermination – $\emptyset$ – en passant par le balayage de l'ensemble représenté par le nom et le prélèvement – ou extraction – d'un ou plusieurs éléments, ou d'une partie de cet ensemble, pour terminer par la détermination la plus spécifique, c'est-à-dire reprise ou fléchage d'une partie ou de la totalité de l'ensemble) ;
3. La quantification (fonctionnement dénombrable/indénombrable, distinction singulier/plu-

riel, présence ou absence d'une quantité, évaluation de la quantité, expression de la totalité) ;

4. Les combinaisons (complémentation obligatoire – du nom, de l'adjectif et du verbe – et expansion adverbiale facultative).

Dans les opérations au niveau de la proposition on a distingué :

1. La formation de la proposition, par simple association d'un sujet et d'un prédicat ou par mise en relation du sujet et du prédicat au moyen d'un opérateur ;

2. Des choix déterminés par la situation d'énonciation (le temps, qui situe l'événement par rapport à la situation même, l'aspect, qui présente l'événement sous un angle particulier choisi par l'énonciateur, et la modalité qui apporte un jugement de l'énonciateur) ;

3. Les expansions éventuelles (adverbes et groupes prépositionnels).

Enfin, **dans les opérations au niveau de l'énoncé** on a distingué :

1. La coordination ;

2. La subordination (nominale et adverbiale) ;

3. Les ellipses ;

4. Les reprises.

D. La grammaire dans le cours d'anglais : application

La réflexion grammaticale est un moyen efficace de parvenir au but que représente, pour la fin du collège, l'autonomie dans la pratique des principales fonctions de communication. Cette réflexion ne saurait se substituer à la pratique interactive de la langue qu'elle complète, consolide et éclaire. Elle n'a pas de place imposée dans le cours : il appartient au professeur de saisir les moments propices. S'il doit y avoir recours à un métalangage, il paraît raisonnable d'utiliser le français.

Les pages qui suivent proposent quelques pistes d'exploitation, dans l'esprit du programme, d'une bande dessinée qui comporte un usage intéressant des formes *run* et *running*.

On notera que le travail de réflexion sur la langue y est envisagé dans le cadre d'une interaction aussi large que possible avec et entre les élèves. Habilement suscitée et stimulée par l'utilisation du tableau, de quelques mimiques éloquentes et de la gestuelle, cette réflexion devra amener les enfants à comprendre

comment fonctionne tel opérateur et à quoi il sert (conceptualisation).

L'hypothèse de départ ici est une classe qui aurait acquis les constructions simples avec **be**, qui serait déjà familiarisée avec les constructions au présent simple (en particulier avec des verbes d'appréciation tels que *hate* ou *like*), et qu'il conviendrait maintenant d'initier à **be + -ing**. L'objectif choisi a été de faire affleurer la valeur aspectuelle de la forme **be + -ing** à la lumière de la valeur de chacun des deux opérateurs **be** et **-ing** dont elle est composée, opérateurs en principe connus des élèves, et dont cette occasion permettra de procéder à quelques rebrassages.

La démarche proposée comporte quatre phases :

- d'abord une réflexion sur la forme simple du verbe, qui fait découvrir un événement vu de façon neutre, dans sa globalité :

I run

- ensuite une prise de conscience, d'une part de la valeur immobilisante de **-ing** (qui permet de transformer des verbes à sens dynamique en noms ou adjectifs dépourvus de tout dynamisme) et d'autre part du rôle copule et tout aussi statique de **be** (qui permet à l'énonciateur d'introduire une description du sujet) :

Bozo likes running : running is fun

- à partir de là, l'association des deux opérateurs peut être perçue comme une intervention de l'énonciateur qui reprend un événement connu en l'immobilisant (arrêt sur image) et l'utilise pour décrire le sujet :

Mr Brown is running again !

- cette vision immobilisée, arrêtée sur image, sera enfin opposée à la vision première, globale, de la forme simple :

Look, Mr Brown is running !/

Mr Brown runs all the time...

L'ensemble du travail proposé dépassera vraisemblablement le cadre d'une seule séance. Ces phases peuvent être dissociées, présentées dans un ordre différent, ou modifiées selon les acquis que possèdent les élèves. Il s'agit en fait de passages plus ou moins obligés, mais qu'il n'est pas question d'imposer aux élèves de façon directive : il conviendra au contraire de les y conduire en exploitant leurs remarques... donc à leur propre rythme. Selon la classe, cette réflexion pourra se faire spontanément au fur et à mesure des échanges, que ces derniers soient libres ou guidés, ou bien être suscitée à la fin de la séance, à partir des phrases ou schémas inscrits au tableau.

Une présentation en deux colonnes permet de dissocier le travail d'exploitation interactive de la bande dessinée suggéré pour la classe

(colonne de gauche), du commentaire pédagogique destiné au seul professeur (colonne de droite).

Exploitation interactive de la bande dessinée N (voir page suivante)

Travail dans la classe

What's in picture 1 ?

There is a man...

There is a man... and there are two children with him...

Yes, there are two children... they're young...

There is a girl, a little girl...

And here is a boy, a big boy with glasses...

And there is a dog too... a dog with long hair...

Who are they ?

They are a man, his children and their dog...

May be the man is Mr Brown... There is J. Brown on the door !...

May be it is his name... May be his name is John or James...

The dog is Bozo...

Yes, his name is Bozo : it is on his plate...

He's nice and big...

He's a nice and funny dog...

Where are they ?

They are in their house, at home (picture 2) in the dining-room : there is a table in the room.

What's the matter ? Are they happy ?

The children are happy, but the man (Mr Brown) is not happy, he is angry...

Why is he so angry ?

Because his wife is not at home... or because he is tired.

Why is he tired ?

Because he's busy... He's a very busy man.

Why ? Read !

He says "I run to the school, I run to the station, I run to my office, I run to the cafeteria, I run to the shops, I run to the school again ! I run back home..."

Commentaire pédagogique à l'usage du professeur

Rebrassage de structures avec **be** dans les diverses fonctions qu'elles remplissent

– **There** + **be** + Groupe nominal → existence

– **be** + Groupe nominal → identification

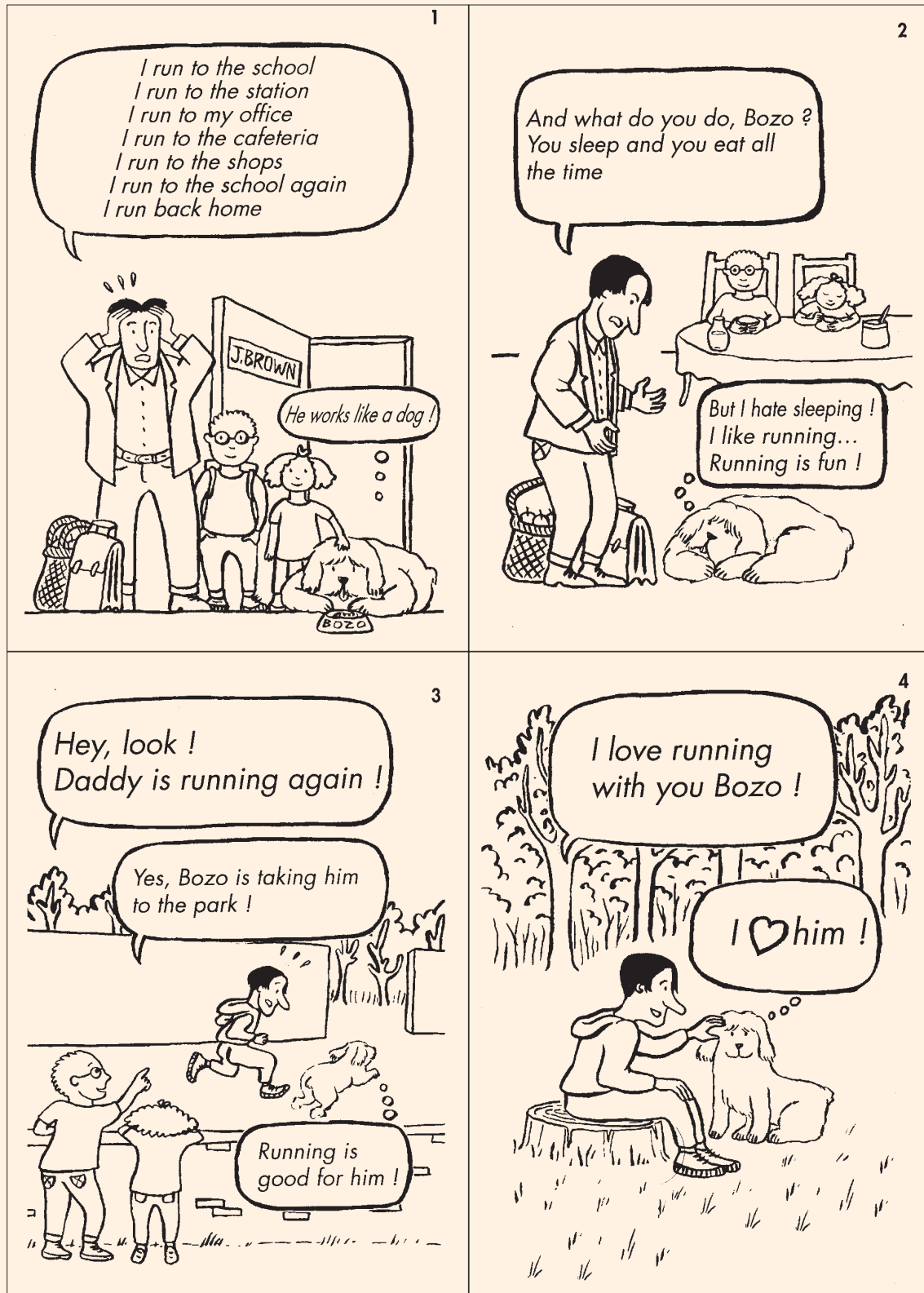
– **be** + Compl. prép. de lieu → situation

– **be** + Adjectif } → commentaire

– **be** + Compl. prép. }
NB : dans tous les cas, **be** (qui équivaut à un signe égal) introduit une **description**, un **commentaire** de l'énonciateur sur le sujet de **be**.

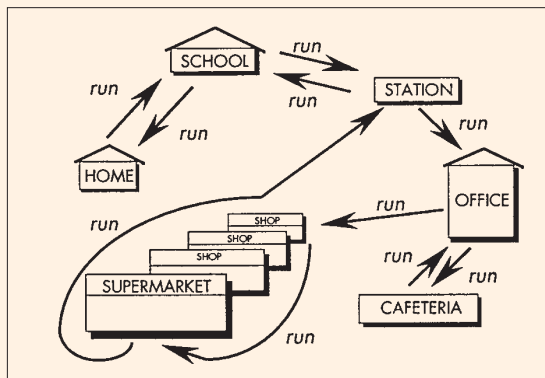
Introduction de présents simples avec gestuelle et dessins au tableau qui pourront donner lieu à support pour une conceptualisation du présent simple : dessiner tout le trajet de Mr Brown.

Running and running again



So why is he tired ?

Because he runs to the school, he runs to the station, runs to his office, runs to the cafeteria, runs to the office again, runs to the shops, the supermarket, runs to the station, runs to the school, runs back home... he... runs..., runs... runs...



Now, when does he run ?

He runs in the morning,
He runs in the afternoon,
He runs in the evening...

All right, and what time does he run ?

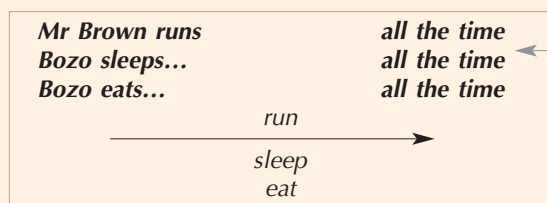
He runs at 9 o'clock,
He runs at 10, and also at half past...
He runs at 2 p.m...

Does he run every day ?

Yes, he runs on Mondays,
He runs on Tuesdays...
He runs in spring, in winter...
All right, he runs all the time...
He "works like a dog" all the time !

What about Bozo ?

Bozo sleeps and eats all the time !



Now, what do you think ? Does Mr Brown like running, does he like it ?

- No, he doesn't like
- it
 - He likes • food
 - He likes • his armchair, his bed
 - Maybe he likes • sleeping, gardening
 - or maybe he likes • watching television
 - or • westerns
 - Maybe he likes • cooking

Objectif : faire percevoir par les flèches que le verbe d'action au présent simple est associé à une idée d'événements vus dans leur globalité et qui peuvent s'enchaîner les uns après les autres comme dans un film... (vision **dynamique** de l'événement).
On pourra dès ce niveau, associer le présent simple avec des gestes de caméraman.

Rebrassage de l'expression du temps

- avec **at** + heure,
- avec **in** + période de la journée ou saison,
- avec **on** + jour [au pluriel].

Objectif : introduire **all the time** qui sera utile pour la conceptualisation du présent simple.

Les phrases sont inscrites au tableau.

Idée de permanence souvent compatible avec l'idée d'événement vu dans sa globalité, ces événements sont présentés comme toujours vrais, c'est une **vision objective** de l'événement.

Objectifs :

1. objectif immédiat : faire percevoir que **-ing** rajouté à un verbe en fait une sorte de nom (valeur **statique**) ;
2. objectif à plus ou moins long terme : faire percevoir que **-ing** joue un rôle similaire avec **be** et **like** ou **hate** : reprise statique d'un événement dans un **commentaire** de l'énonciateur.

*So, for him, watching TV, or perhaps sleeping is nice.
What about you, what do you think about playing?
I like playing : playing is nice,
Yes, it is fun... What about driving ?
Driving is all right.*

What about working ?

*Working is (not) horrible, it is (not) nice...
And speaking English is difficult...
Speaking French is difficult too...
I like speaking English...
I like watching television... it is easy...*

Now what about Mr Brown, does he think running is nice ?

*No, he thinks running is horrible, it's tiring.
That's right...*

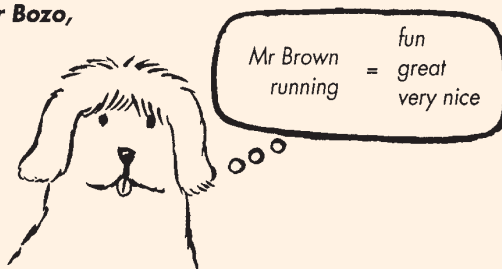
For Mr Brown,



Now what about Bozo ?

*Bozo loves Mr Brown, and he loves running...
he thinks running is very nice, running is fun... he
thinks its great !*

For Bozo,

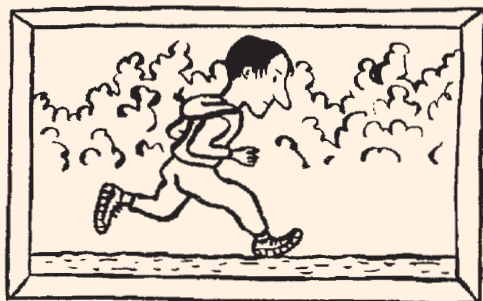


Familiariser avec l'utilisation de V + **-ing** à la place d'un nom dans les structures avec **be** exprimant un **commentaire** de celui qui parle.

On pourra tenter de faire sentir la subjectivité des commentaires de Mr Brown et de Bozo (le **commentaire** introduit par **be** est souvent un commentaire **subjectif** de la part de celui qui parle, l'énonciateur).

But **look** at picture 3, now, look at Mr Brown :

look at him now



Mr Brown	is	running
Mr Brown	=	running

He	is	going to the park
He	=	going to the park

Mr Brown is running now



Bozo is taking Mr Brown to the park
Bozo = taking Mr Brown to the park

What is strange ? Why is the little boy surprised ?
His father's running again... and he hates running !
Why then is he running then ?

He is running because Bozo loves running...
Mr Brown says he runs all the time and he hates it... But now, he is running again because Bozo loves running...

He is running for Bozo...

Now, how does the little girl see it ?

She knows Mr Brown doesn't like running, but Bozo **loves** running...

She knows Mr Brown is not taking Bozo to the park, **Bozo** is taking Mr Brown to the park...

Mr Brown is **not** the master, **Bozo** is the master !..

À inscrire au tableau :

Je LE regarde, **je** parle de LUI,
je le décris maintenant, comme sur une PHOTO

Objectif : faire percevoir l'association des valeurs de **be** et de **-ing** :

be qui introduit un commentaire de l'énonciateur sur le sujet et **-ing** qui reprend un événement de façon statique, sous la forme d'une image, d'où l'utilisation de **be + -ing** avec une idée de **description** du sujet, de **commentaire** à un moment statique de l'action : point de vue à rapprocher de la **photo**, de l'**image**. Le film est arrêté sur une image (comme lorsqu'on appuie sur la pause du magnétoscope) et on en commente le sujet, l'acteur principal.

On peut associer ces formes à un geste des mains qui imite le cadrage d'une photo, ou à un regard par le trou d'une serrure, le viseur d'une lorgnette...

... ou encore, à un schéma...

Possibilité de dessiner un œil (celui de l'énonciateur) qui regarde le sujet à un moment donné.

Possibilité ici d'éveiller les élèves à l'effet sémantique de l'accentuation de phrase.

EXEMPLES D'EXERCICES (APPROPRIATION, FIXATION, ÉVALUATION)

Selon les diverses situations de classe, ils pourront être proposés à l'élève à divers moments du processus.

A. Pour le présent simple (présent + aspect 0) :

1. *You've got/you haven't got a pet. Find five good reasons for it.*
2. *Fill in this form, please :*

Eating habits :
Sports :
Hobbies :
Favourite clothes :
Means of transport to school :

3. *You (a member of group A) are the winner of the school race. A journalist (a member of group B) comes and interviews you. He then writes an article on you for the School Paper, and you make sure that he is not wrong.*
4. *One pupil chooses a personality and you must find who that personality is. You ask questions about his or her life, habits, tastes, etc.*

B. Pour le présent + aspect be + -ing

1. *Reconstruction of a picture by the class.*
2. *The pictures of a cartoon (on the blackboard or in the book) are in the wrong order ; you must put them back in the right order. To do so, look at what the people in them are doing.*
3. *Listen to the tape recorder. You can hear some noises. Listen and guess what the people are doing.*
4. *You haven't got any homework to do and you look out of the window. You can see your neighbours through their window. Try to guess what they are doing from their silhouettes.*

Focalisation sur les événements vus globalement et objectivement (caractéristiques, habitudes)

La classe est divisée en deux groupes.

Chaque élève remplit son formulaire, qui est ensuite relevé par le professeur.

Mais ce dernier, très étourdi, a oublié de demander à chacun son nom. Il confie aux élèves du groupe 1 la charge d'identifier les auteurs des formulaires du groupe 2 et vice versa. Bien sûr, les élèves doivent justifier leur réponse : *"It is Peter's form, because he plays tennis, he collects pins and he walks to school : he lives near the school !"*

Les exercices 2 et 3 peuvent se faire individuellement, par paires ou en groupes, en classe ou en dehors de la classe.

Focalisation sur le sujet (en général le personnage) : Descriptions.

Un décor est affiché, et les élèves disposent chacun d'une ou plusieurs cartes représentant des personnages qui peuvent être intégrés dans le décor en fonction de leur occupation du moment. Ils doivent décrire le personnage de leur carte en identifiant l'occupation en question et le placer sur le décor, sous la surveillance et le contrôle de leurs camarades.

On veillera à faire commencer les réponses à ces exercices par *Look...* ou *Listen...*, qui matérialiseront à la fois :

- l'intervention de l'énonciateur qui fait un commentaire sur un sujet,
- et le côté statique, descriptif du point de vue qu'il présente (Cf. équivalent français par *Tiens*).

Identification des silhouettes.

C. Pour l'opposition présent simple (présent + aspect ø)/présent + aspect *be -ing*

1. En français, faire distinguer à partir de quelques phrases au présent si ce qui prime est l'évocation de l'événement (film) ou la description du personnage (image à un moment donné) :

- Pour faire une crêpe dans les règles de l'art, on la fait sauter aussi haut qu'on peut.
- Que personne ne bouge : je fais sauter ma crêpe !
- Attention, le chien mange un gâteau !
- On ne mange pas des gâteaux au début du repas !
- Qu'est-ce qu'ils vendent, dans ce magasin ?
- Il y a Thierry qui vend son vélo !
- Non, je ne me cache pas sous la table : je cherche mon stylo qui est tombé !
- Regarde ton car qui s'en va !
- Ce n'est pas mon car : mon car ne part jamais avant la demie !
- Attention, Jenny nous écoute ! Elle se mêle toujours de ce qui ne la regarde pas ! Ce qu'elle m'agace !
- De toute façon, je m'en vais. Mon car part dans un quart d'heure ! Je te laisse !

Mettre les verbes entre crochets à une forme adéquate pour que les phrases ci-dessous aient un sens :

- *The English [drive] on the left.*
- *I never [eat] carrots.*
- *Look, it [snows].*
- *Listen, the baby [cry].*
- *Babies always [cry] !*
- *Why [cry] you ?*
- *I [cry not], I [laugh] !*
- *They [speak English] in all shops.*

2. *Guessing mimes*

3. *You are a reporter. Report on what you see.*

Focalisation sur l'événement ou le personnage

Il pourra être utile de vérifier que l'élève perçoit la distinction en français en se repérant grâce à des éléments du contexte qui peuvent servir d'indices.

Faire relever ces éléments (en les surlignant par exemple) et les faire classer dans deux colonnes : l'une réservée aux indices correspondant à une information globale – que l'on pourrait illustrer par un film (effets de sens d'habitude, de caractéristique générale) – et l'autre correspondant à un arrêt de l'esprit sur une scène à un moment donné – que l'on pourrait illustrer par une photo, une image (effets de sens de description, commentaire divers : surprise par exemple).

Information globale	Arrêt sur une scène
On (= les gens)	Que personne ne bouge
Ils (= les gens)	Attention
Jamais	Il y a... qui
Toujours	Regarde
	Ce que... !
	etc.

On pourra ensuite proposer une application en anglais.

Un élève (ou le professeur) mime et les autres doivent trouver la solution en posant des questions soit sur un moment du mime en cours (*be... -ing*), soit sur les activités (permanentes) représentées par le mime (présent simple).

On projette un dessin animé avec plusieurs actions successives, et on fait des arrêts sur image occasionnels sur certains personnages. On peut ainsi faire passer les élèves de la forme simple pour le récit à la forme *be + -ing* pour la description des personnages.

Perspectives

On ne saurait attendre que tous les élèves parviennent à une véritable conceptualisation de **be + -ing** à ce stade, mais cela en fait importe peu dans la mesure où il ne s'agit pas ici de faire acquérir un savoir, mais d'aider à installer des repères indispensables à la construction de la compétence langagière de l'enfant, repères qui seront repris et enrichis à diverses autres étapes au cours de la scolarité.

Ainsi, cette conception de l'emploi de **be + -ing** comme une démarche d'un énonciateur qui reprend un événement connu et en présente une vision figée afin de décrire un sujet (démarche assimilable par exemple à celle de l'enfant téléspectateur qui appuie sur le bouton pause du magnétoscope) ne révélera toute sa richesse potentielle, à travers ses effets de sens, que bien après la 6^e :

- En 6^e, en centrant l'attention de l'enfant sur le rôle de l'image, on le sensibilisera essentiellement à la valeur descriptive de la forme **be + -**

ing (*Look ! Dad is running !*) : description du sujet.

- Plus tard, en centrant son attention sur le rôle de l'énonciateur, qui est responsable du choix de « l'arrêt sur image », on sensibilisera l'élève :
 - à la valeur subjective de la forme **be + -ing** (commentaire subjectif de l'énonciateur sur le sujet : *He's always running*), et
 - à son utilisation pour exprimer une projection dans l'avenir (par un énonciateur qui imagine – c'est-à-dire *image + ine*, se représente sous la forme d'une image – l'événement dans l'avenir : *I'm leaving to-morrow*).

Enfin, en centrant son attention sur la transformation mentale opérée sur l'événement (dont on sait, même s'il est figé, qu'il a commencé avant et pourra continuer après), on sensibilisera l'élève à la valeur imperfective de **be + -ing** : *I was leaving when he arrived*.

L'étude de chacun de ces développements donnera l'occasion d'amener progressivement la classe dans son ensemble vers une conceptualisation efficace de **be + -ing**.

II – Présentation du programme grammatical

Ce programme grammatical s'efforce de répondre à deux exigences. Il se veut souple, afin que puissent être pris en compte les acquis, très variables pour l'instant, de l'initiation à l'école primaire. Et il cherche à donner aux élèves, dès le début de l'apprentissage, les moyens de comprendre les grands axes de fonctionnement et les principes unificateurs de la langue anglaise. Les élèves pourront ainsi

s'approprier les outils qui leur permettront de dépasser le simple stade de la reproduction pour créer du langage et devenir progressivement autonomes.

Dans son contenu, le programme que nous présentons n'est guère différent de celui de 1985 dont on trouvera ci-dessous les principales rubriques. Lorsque des modifications ont été apportées, elles figurent en regard.

PROGRAMME de 1985	MODIFICATIONS APPORTÉES	PROGRAMME de 1985	MODIFICATIONS APPORTÉES
La numérotation des parties ci-après reprend celle figurant dans la brochure « <i>Horaires/objectifs/programmes et instructions</i> » publiée pour l'anglais, en 1993, par le CNDP.		2.2.3. Place de l'adverbe A.2.3. SUBSTITUT DE PHRASE (<i>So : I think so</i>)	A.2.3. + <i>it (I knew it)</i> + A.2.4. <i>ELLIPSE</i>
A. LA PHRASE A.1. Types de phrases simples A.1.1. DÉCLARATIVES 1.1.1. Positives 1.1.2. Négatives A.1.2. INTERROGATIVES 1.2.1. Structure positive a) interrogation ouverte b) interrogation fermée A.1.3. RÉPONSES 1.3.1. Positives a) développées b) brèves 1.3.2. Négatives a) développées b) brèves A.1.4. IMPÉRATIVES 1.4.1. Positives 1.4.2. Négatives A.2. Structures de la phrase simple A.2.1. STRUCTURES FONDAMENTALES 2.1.1. Sujet – <i>be</i> – Complémentation 2.1.2. Sujet – V. transitif – Complément d'objet direct 2.1.3. a) Sujet – V. tr. – COD – C. d'attribution b) Sujet – V. tr. – C. d'attribution COD 2.1.4. Sujet – Verbe intransitif A.2.2. ÉLÉMENTS COMPLÉMENTAIRES 2.2.1. Groupes nominaux prépositionnels 2.2.2. Adverbes et locutions adverbiales	1.3.1. a) Non distinguées des structures déclaratives 1.3.2. b) Traités sous la rubrique <i>ELLIPSE</i> 1.3.1. a) Non distinguées des structures déclaratives 1.3.2. b) Traités sous la rubrique <i>ELLIPSE</i> 2.1.3. Seule la structure (b) a été retenue	A.3. Phrases complexes A.3.1. LA COORDINATION/ PHRASE COMPOSÉE A.3.2. LA SUBORDINATION 3.2.1. Les complétives 3.2.2. Les circonstancielles (<i>because ; why</i>) B. LE GROUPE NOMINAL B.1. Structure de base B.1.1. LE NOM 1.1.1. Le nombre 1.1.1.1. La dénombrabilité 1.1.1.2. Morphologie du pluriel 1.1.2. Le genre 1.1.2.1. L'animé sexué 1.1.2.2. Le neutre B.1.2. LES DÉTERMINANTS GRAMMICAUX 1.2.1. Les articles et les quantificateurs de base 1.2.1.1. Absence d'article <i>ø</i> 1.2.1.2. <i>the</i> 1.2.1.3. <i>a, an, some</i> 1.2.2. Les démonstratifs : <i>this, that</i> 1.2.3. Les quantificateurs 1.2.3.1. Dénombrables et indénombrables (<i>all, every, a lot of, some, not any</i>) 1.2.3.2. Adjectifs cardinaux et ordinaux 1.2.3.3. Addition - choix (<i>other</i> adjectif) 1.2.4. Les possessifs 1.2.4.1. Adjectifs 1.2.4.2. Le génitif 1.2.5. Les interrogatifs B.1.3. LES QUALIFICATIFS 1.3.1. Épithète 1.3.2. Attribut 1.3.3. Comparaison : <i>-er/more (than...), not as... as</i>	3.2.2. + <i>When</i> (en référence au présent ou au passé) B.1.1. + DÉRIVATION 1.1.2. Il n'a pas été jugé opportun de traiter le genre isolément Il est uniquement évoqué à propos des pronoms personnels. 1.2.2. + <i>these, those</i> 1.2.3.1. + <i>any</i> 1.2.3.3. Supprimé : <i>other</i> est considéré comme un élément lexical à ce niveau B.1.3. + DÉRIVATION 1.3.3. Limitée au comparatif de supériorité sans complément (suppression de <i>not as... as</i>).

PROGRAMME de 1985	MODIFICATIONS APPORTÉES	PROGRAMME de 1985	MODIFICATIONS APPORTÉES
B.1.4. LES SUBSTITUTS DU NOM OU DU GROUPE NOMINAL 1.4.1. Substitut <i>one</i> 1.4.2. Pronoms personnels 1.4.3. Pronoms démonstratifs (limitation à <i>this</i> et <i>that</i>) 1.4.4. Quantificateurs 1.4.5. Génitifs 1.4.6. Interrogatifs B.2. Expansion B.2.1. COMPLÉMENTS DU NOM avec préposition <i>of</i> B.2.2. ADVERBES INTENSIFICATEURS B.2.3. ADVERBES RESTRICTIFS B.2.4. COORDINATION B.2.5. [COMPLÉMENT DE L'ADJECTIF ATTRIBUT (introduit en 5 ^e)] B.2.6. DÉTERMINATION PAR JUXTAPOSITION DE DEUX NOMS C. LE GROUPE VERBAL C.1. Le noyau verbal C.1.1. LES STRUCTURES 1.1.1. Structure déclarative affirmative 1.1.2. Structure interrogative 1.1.3. Structure déclarative négative	1.4.3. + <i>these</i> et <i>those</i> 1.4.4. et 1.4.5. Les quantifica- teurs et les génitifs substitués du nom ne sont pas traités isolément : ils sont considérés comme des cas d'ellipse B.2.1. Étendu à d'autres prépositions (<i>in, with...</i>) B.2.5. Introduction dès la 6 ^e C.1. + DÉRIVATION	C.1.2. TEMPS ET ASPECTS 1.2.1. Temps du présent 1.2.1.1. Présent en -ing a) action en déroulement b) position 1.2.1.2. Présent simple 1.2.2. Temps du passé 1.2.2.1. Initiation au prétérit simple C.1.3. IMPÉRATIF C.1.4. LES MODAUX 1.4.1. <i>Can</i> 1.4.1.1. Capacité 1.4.1.2. Permission 1.4.2. <i>Can't</i> 1.4.2.1. Capacité 1.4.3. <i>Must</i> 1.4.3.1. Obligation 1.4.4. <i>Mustn't</i> C.1.5. INFINITIF C.2. Complémentation des verbes ordinaires C.2.1. ABSENCE DE COMPLÉMENTATION (verbes intransitifs) C.2.2. COMPLÉMENTATION Ø C.2.3. COMPLÉMENTATION UNIQUE C.2.4. DOUBLE COMPLÉMENTATION	1.2.1.1. + Valeur modale (<i>you're always asking silly questions</i>) 1.2.2.1. Maîtrise opératoire du prétérit simple C.1.5. Introduction du GÉRONDIF (<i>I like watching television</i>) C.2.2. Non isolée.

Lorsque nous avons modifié le contenu, c'est essentiellement pour tenter de mettre en place chez l'enfant des comportements qui lui permettront d'induire le sens d'énoncés nouveaux (Ex. : dérivation ou ellipse), et de satisfaire des besoins d'expression correspondant à son âge (Ex. : prétérit, subordination de temps par *when* ou encore **be + -ing** de modalité). En revanche, nous avons procédé à certains allègements, par exemple le complément du comparatif ne nous paraît pas être une priorité, et certains éléments du programme de 1985, tels que le genre ou encore *other*, qui nous semblent relever davantage du lexique que de la grammaire, n'ont pas été retenus.

Nous avons renoncé à la terminologie traditionnelle lorsque cette dernière paraissait pouvoir être génératrice d'erreurs (ont été par exemple évités « forme progressive », qui suggère évolution et « forme continue » qui suggère durée, deux concepts qui rendent difficilement compte de toute la diversité des emplois de la forme **be + -ing**).

Enfin, à une présentation descriptive des faits de langue a été préférée une approche qui permette au professeur de faire percevoir à l'élève le fonctionnement de la langue et la cohérence du système. La réflexion qu'impose cette approche devrait contribuer à consolider sa connaissance de sa propre langue et faciliter ultérieurement l'apprentissage d'autres langues.

III – Orientation fonctionnelle

La mise en regard des savoir-faire à maîtriser, des structures, du lexique et des renvois au programme grammatical doit permettre au professeur :

1. D'avoir une vue claire et synthétique du programme ;
2. D'élaborer un projet pédagogique à long terme et de construire un parcours d'apprentissage ;
3. De mettre en réseau et en perspective les éléments nouveaux de langage en les présentant soit par analogie soit par opposition avec ce qui est déjà acquis ;
4. De ménager aisément et régulièrement des pauses aussi bien pour le rebrassage que pour l'évaluation.

En d'autres termes, cette présentation doit conduire le professeur à placer son enseigne-

ment sous le triple signe de la cohérence, de l'intégration et de la planification.

Ce tableau a également été conçu pour aider le professeur à faire comprendre à ses élèves que les diverses composantes d'une langue sont indissociables et qu'apprendre une langue étrangère en situation scolaire c'est, en s'appropriant des structures et du lexique, se forger progressivement un outil d'expression pour dire ce qu'on a envie de dire. C'est la raison pour laquelle les savoir-faire à maîtriser figurent dans la première colonne.

Si l'élève prend ainsi conscience que l'enseignement de l'anglais est organisé, planifié, alors il est permis d'espérer qu'il consentira aux efforts demandés parce qu'il sera persuadé qu'ils ont comme objectif premier de le doter des moyens de communiquer en langue étrangère.

IV – Éducation de l'oreille et pédagogie audio-orale

C'est l'une des priorités, sinon la première, car la compréhension d'un message oral authentique est l'une des difficultés majeures pour un francophone. L'autre raison est que cette pédagogie, convenablement graduée, permet à l'élève de prendre rapidement conscience des progrès qu'il accomplit.

Elle se situe donc dans une stratégie d'encouragement.

Ce que l'on sait actuellement des processus de compréhension d'un message oral en langue étrangère permet de définir quatre conditions indispensables pour que cette aptitude soit développée avec efficacité.

Le professeur veillera à :

1. Entraîner l'élève à concentrer son attention exclusivement sur le message oral, sur le son. Cette concentration, qui est la clef de la réussite, pourra être précédée d'une mise en condi-

tion (création d'une attente, par référence à l'expérience de l'élève ou à partir d'un document iconographique, par exemple). L'efficacité d'une aide se mesurant à sa disparition progressive, le professeur s'efforcera de la réduire jusqu'à ce que ses élèves soient capables de mettre en œuvre par eux-mêmes les savoir-faire indispensables à une compréhension autonome ;

2. Guider l'élève en définissant avant chaque audition une série de tâches à effectuer pendant l'écoute. Chaque tâche doit être brève et cerner les données immédiatement perceptibles (faits essentiels, éventuellement ton et atmosphère) ;

3. Entraîner l'élève à repérer les mots en position accentuée au cours d'écoutes successives. Ce repérage pourra se faire sous forme de prise de notes ou par la seule mémorisation. C'est à

partir de ces éléments que l'élève pourra rendre compte, dans des phrases personnelles, de ce qu'il a compris ou cru comprendre. Le professeur devra également entraîner à compenser ce qui n'a pas été perçu. L'émission d'hypothèses est en effet un savoir-faire indispensable à une compréhension auditive performante ;

4. Amener l'élève à une compréhension affinée en l'entraînant à segmenter la chaîne parlée, à repérer les phénomènes d'élision, de liaison, d'accentuation, de neutralisation, d'intonation et à identifier les détails non perçus, l'objectif final étant la reconstruction des énoncés.

V – Intégration culturelle

Culture et communication sont liées. La langue est le signe principal de la spécificité d'un pays, ou du moins d'une communauté, mais elle est liée à un peuple, à son cadre de vie, à son histoire. Parler une langue étrangère, c'est savoir parfois se mettre à la place de l'autre, penser comme lui, se représenter le monde de l'autre. La méconnaissance des référents culturels peut être une entrave à la communication. Par exemple, certains mots anglais n'ont pas d'équivalents en français (*pub*, *Halloween*), et d'autres n'évoquent pas la même chose que leurs équivalents (*tea*, *breakfast*, *Channel*).

Pour communiquer, il faut aussi avoir des connaissances culturelles et savoir les mobiliser. C'est la raison d'être d'une composante culturelle dans le programme.

Dans le domaine de l'apprentissage culturel aussi, la classe de 6^e assure la continuité entre l'école et le collège. Dans ce souci de cohérence, on organisera donc le travail selon deux grands axes :

- on continuera d'aider l'élève à prendre conscience de l'existence des cultures des pays anglophones par le repérage d'indices : il devra être capable d'observer, de reconnaître, de nommer et de décrire, le cas échéant, ces indices (paysages, monuments, emblèmes, personnages, éléments concrets ayant trait aux modes de vie, calendrier, etc.). Ainsi, on consolidera et on enrichira les acquis de l'école ;

- on aidera l'élève à mettre ces indices en relation entre eux de façon simple, grâce à quelques repères géographiques et historiques élémentaires. On l'aidera, en outre, à établir des liens avec sa propre expérience et sa propre culture.

Ainsi, l'élève de 6^e continuera de découvrir, d'observer, de décrire, mais on l'aidera, de surcroît, à organiser ses connaissances afin de ne pas enfermer l'initiation culturelle dans quelques images stéréotypées et afin de poser les jalons nécessaires à un enrichissement et une complexification ultérieurs.

L'élève et ses besoins langagiers restant au centre de l'apprentissage culturel, cette initiation sera donc définie en termes de savoir-faire et intégrée à l'ensemble. Il ne semble pas souhaitable de la concevoir sous la forme d'une liste de traits culturels à étudier. Il va de soi qu'on ne saurait reléguer le contenu en annexe ni le présenter comme une leçon de civilisation. C'est pourquoi on trouvera dans le *tableau fonctionnel* des exemples qui font intervenir des indices culturels illustrant les liens entre toutes les composantes de la langue dans une perspective de communication. Ainsi, on aura besoin du prétérit pour parler du passé, d'un monument emblématique (3.2), du présent simple pour parler de la profession et des habitudes d'un personnage célèbre (2.4), de la coordination. Pour confronter son expérience à celle d'un petit anglophone (7.3). Les faits culturels pourront fournir des situations propices à la pratique de savoir-faire, de structures grammaticales et à la manipulation d'éléments lexicaux.

On privilégiera l'appréhension directe par le concret à partir de sources aussi authentiques que possible, images, objets, anecdotes, chansons... et on s'appuiera sur l'expérience personnelle et collective des élèves. En outre, il conviendra d'exploiter le pouvoir évocateur du mot : à un stade où l'élève ne possède pas les moyens de comprendre des explications

complexes et abstraites, le mot offre des entrées simples dans la culture, grâce aux images mentales et à l'implicite qu'il véhicule. Par exemple, certains mots sont chargés d'histoire (*the Tower, eagle*), d'autres révèlent des échanges entre civilisations (*money, pork, Louisiana, New Orleans...*), d'autres encore évoquent des modes de vie (*tea, lunch-box...*).

Comme les autres composantes de la langue, l'élément culturel s'insère dans une progression tout au long de l'apprentissage. Si, en 6^e, on part du concret et du monde présent, c'est pour ensuite aller progressivement vers le passé, son héritage, la symbolique des événements historiques, les échanges entre les civilisations afin, le cas échéant, de revenir au monde contemporain et de l'expliquer. Par

exemple, en constatant comment, aujourd'hui, on célèbre *Halloween* ou *Guy Fawkes-Day*, on prépare l'élève au fait historique. La simple observation du drapeau du Royaume-Uni et de celui des États-Unis permettra d'introduire, dans les années qui suivent, les notions de nation, de diversité, de fédération. Au fil de la scolarité, un trait culturel sera ainsi repris, enrichi et relié à d'autres, éventuellement dans le cadre d'un travail pluridisciplinaire.

En concevant ainsi l'intégration de l'initiation culturelle, aussi modeste soit-elle, dans l'ensemble de l'apprentissage, on devrait en faciliter l'accès à tous les élèves, même aux plus faibles. Tous y trouveront une source d'intérêt et une motivation supplémentaire.

VI – Aide aux élèves en difficulté

L'aide peut être préventive ou « curative ». Avant de choisir la forme que prendra l'aide, il faut chercher à comprendre pourquoi l'élève est en difficulté et il faut identifier la nature de l'obstacle prévisible ou rencontré. L'aide ne sera pas la même selon que la difficulté sera structurelle ou conjoncturelle ou selon que l'élève pourra ou non bénéficier d'un soutien hors de la classe.

Difficultés structurelles

Elles tiennent à une faiblesse d'ordre conceptuel dont les manifestations peuvent être diverses :

- difficulté à établir des relations entre les éléments constitutifs d'un énoncé ;
- difficulté à percevoir le lien entre forme et sens ;
- difficulté à se repérer dans le temps ;
- difficulté à opérer des transferts de la situation d'apprentissage à la situation de production autonome ;
- difficulté à renoncer au mode de fonctionnement de sa langue maternelle pour s'adapter à celui d'une langue étrangère ;
- difficulté à mémoriser.

Difficultés conjoncturelles

Sommairement, elles peuvent avoir une triple origine : l'élève, la langue, la pédagogie.

Un élève peut avoir été absent à un ou plusieurs cours et ce retard ainsi provoqué le place en difficulté pour suivre lorsqu'il reprend les cours.

Ces difficultés peuvent tenir à la nature même de ce qui est enseigné, qu'il s'agisse de structures, de prononciation ou de vocabulaire.

Un élève peut enfin se trouver en difficulté en raison de stratégies d'enseignement inadaptées, ou faute d'une perception claire des objectifs du cours.

Quelle que soit la nature des difficultés, l'aide doit toujours se situer dans un contexte de pédagogie de l'encouragement. Toute aide technique serait inopérante si le professeur n'avait pas constamment le souci de susciter chez l'élève l'envie, le désir de dire quelque chose.

Pour les élèves dont les difficultés sont simplement d'ordre conjoncturel, la lacune devrait être comblée rapidement si le professeur donne une tâche particulière assortie d'explications à l'élève qui a été absent, s'il sait présenter et faire manier, dans des situations différentes de celle du premier apprentissage, la structure qui est source de difficulté, ce qui peut, le cas

échéant, l'amener à s'interroger sur la stratégie qu'il avait d'abord choisie. Le rebrassage permanent sans lequel aucun acquis n'est durable doit permettre à ces élèves de surmonter ces difficultés passagères.

Lorsque les difficultés sont d'ordre structurel, on ne perdra pas de vue que ces élèves ont, comme tous les enfants de leur âge, besoin de parler d'eux-mêmes, de leur passé, de leur avenir, de leurs goûts. Ce serait une erreur de recourir à ce que l'on pourrait appeler l'acharnement grammatical, qui risquerait de tuer le plaisir d'apprendre, si fragile soit-il, et le désir de parler. On évitera de guider l'exploration d'un document à l'aide de questions majoritairement fermées ; on veillera au contraire à poser des questions ouvertes et à énoncer des consignes claires qui laissent l'initiative langagière aux élèves et les invitent à construire leur propre discours, si modeste soit-il. Il doit être entendu que le professeur s'efforcera, selon des stratégies de correction appropriées, de toujours obtenir, en fin de compte, des énoncés corrects tant au plan phonologique que grammatical.

Pour ces élèves, le document de référence sera le *tableau d'orientation fonctionnelle*. Dans la mesure où il offre une gamme de structures et de vocabulaire de difficultés variables, il permet au professeur d'opérer des choix appropriés. Pour bien persuader ses élèves qu'apprendre une langue étrangère c'est se forger un

outil pour exprimer ce que l'on a envie de dire, il pourra introduire assez vite, notamment sinon exclusivement à la forme affirmative, quelques prétérits. Ainsi, très rapidement, ces élèves devraient être en mesure de raconter ce qu'ils ont fait la veille, la semaine précédente, pendant leurs vacances, etc.

Il s'attachera tout particulièrement à :

- éduquer l'oreille de ces élèves et développer leur aptitude à la compréhension auditive. Si cet entraînement est convenablement conduit, les élèves peuvent facilement prendre conscience des progrès accomplis, ce qui est un puissant facteur de motivation. Cet entraînement n'allant pas sans une sensibilisation au rythme, aux sons et aux intonations de la phrase anglaise, il contribue, du même coup, à la mise en place du système phonologique ;

- sensibiliser à la différence entre graphie et phonie ;

- développer en classe mémoire et capacité de concentration ;

- entraîner à quelques stratégies de compensation (montrer que toute idée peut être exprimée de diverses manières) ;

- multiplier les situations de transfert en les ancrant dans le concret avant d'exiger une production autonome.

Compensation et rebrassage sont des procédures privilégiées qui permettent, même avec ces élèves, d'instaurer dans la classe une dynamique et une progression sans surcharge.

VII – Organisation du travail et évaluation

A. Nécessité d'un suivi entre le CM2 et la 6^e

Il importe de prévoir un échange d'informations entre les enseignants de l'école élémentaire et ceux du collège par la transmission de documents tels que :

- documents-élève (enregistrements audio ou vidéo, cahiers, fiches, correspondance, compte rendu d'échanges, de jumelages, de voyages...) ;

- dossier de l'enseignant de CM2 avec : les domaines lexicaux étudiés, les principales structures abordées, les capacités et compétences ayant fait l'objet d'un entraînement particulier, les productions obtenues.

Pour éviter toute rupture qui risquerait de déstabiliser les élèves, on s'efforcera de maintenir les formes de travail auxquelles ils sont habitués (recours à la gestuelle et à la mimique, activités ludiques, chants, comptines, *rôle playing*, etc.).

On veillera à intégrer et valoriser les acquis de l'école dans la progression conçue, pour la classe de 6^e en utilisant, autant que possible, les apports des élèves ayant bénéficié d'une initiation, créant ainsi une dynamique profitable à tous.

B. Importance de l'évaluation formative

Celle-ci implique :

- une planification du travail et la formulation d'objectifs précis à partir du programme officiel qui sert de cadre de référence (objectifs fonctionnels, grammaticaux, lexicaux, phonologiques, culturels, méthodologiques) ;
- la conception d'exercices adaptés à ces objectifs : on veillera à évaluer régulièrement les compétences liées à la compréhension orale et écrite, à l'expression orale et écrite. Certains exercices porteront sur des savoirs, d'autres sur des savoir-faire. Par exemple, en expression écrite, on évaluera les connaissances (lexique, structures) et leur mise en œuvre par des exercices de moins en moins guidés, mettant l'élève en situation de choix, et conduisant à la production autonome ;
- la définition de paliers de progression.

On communiquera ces objectifs et les critères de réussite à l'élève : cela permettra de l'associer aux procédures d'évaluation et contribuera à le responsabiliser, par une prise de conscience de ses progrès ou de ses faiblesses.

L'enseignant s'efforcera de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de concevoir des stratégies de remédiation qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression.

Ce diagnostic peut notamment se faire à l'occasion du contrôle systématique et indispensable en début de séance qui peut prendre des formes diverses (interrogation d'un ou de plusieurs élèves, jeu de questions-réponses entre élèves, sketches...). L'intérêt de ces contrôles est également de montrer aux élèves l'impor-

tance d'un travail régulier, d'un effort de mémorisation sans lequel l'apprentissage d'une langue étrangère ne pourrait se faire.

On s'interdira toute forme d'*acharnement pédagogique* générateur d'ennui, de lassitude et de découragement. L'apprentissage d'une langue se conçoit par paliers, de façon non linéaire et s'inscrit dans la durée. Il suppose :

- un temps de maturation et de structuration ;
- la réactivation des structures, dans des contextes différents, sachant que l'oubli est un élément naturel de l'apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire ;
- la mise en relation des connaissances : les élèves doivent être amenés à établir des liens entre les nouvelles acquisitions et les anciennes, qu'elles soient d'ordre fonctionnel, phonologique, lexical, grammatical, culturel, méthodologique.

C. La nécessité d'une évaluation sommative

Entreprise de façon systématique (par exemple à la fin de chaque unité d'apprentissage) :

- elle balise l'apprentissage, en effectuant des bilans réguliers et implique des révisions à l'aide de tous les outils mis à disposition de l'élève (cahier, manuel scolaire avec précis lexical et grammatical, cahier d'activités, cassettes...) ;
- elle permet à l'élève de cerner les objectifs de l'enseignement de façon plus globale, moins atomisée que l'évaluation formative ;
- elle complète cette dernière et définit de façon précise les compétences de chacun (compréhension orale ou écrite, expression orale ou écrite, en fonction de domaines spécifiques) ;
- elle permet à chacun de se situer par rapport aux autres et par rapport aux attentes de l'institution.

Il convient de rappeler que, tout comme l'évaluation formative, l'évaluation sommative doit être intégrée à la progression et constitue de ce fait une aide à l'apprentissage.