

Langues vivantes

COLLÈGE - PALIER 1

Préambule commun

LA PRATIQUE DES LANGUES VIVANTES

Le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes, avec l'adoption par décret en date du 22 août 2005 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* élaboré par le Conseil de l'Europe, met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui, afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer, tant dans le domaine personnel que professionnel le moment venu, dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité. Priorité est donnée à la pratique de la langue orale, dès les débuts de l'apprentissage, notamment pour familiariser le plus tôt possible l'oreille aux structures sonores d'une autre langue et assurer ainsi une aisance suffisante dans ce mode de communication naturellement premier.

Pour progresser dans l'apprentissage des langues vivantes au collège, il faut être régulièrement exposé à celles-ci mais aussi acquérir, y compris par l'effort de mémoire, les connaissances nécessaires à leur maîtrise.

UN APPRENTISSAGE QUI MET L'ÉLÈVE EN SITUATION

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit, par exemple, de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Selon la terminologie du Conseil de l'Europe, cette approche est qualifiée d'« actionnelle » dans la mesure où la langue est reliée à l'action. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de diverses compétences : générales (dont culturelles), linguistiques, sociolinguistique et pragmatique.

En termes d'apprentissage, ceci implique que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises en situation dans la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes. (Les composantes sociolinguistiques et pragmatiques seront développées et illustrées dans les documents d'accompagnement.)

LES LANGUES VIVANTES, COMPOSANTES DE LA CULTURE COMMUNE AU COLLÈGE

Il appartient au collège de former le sens critique des adolescents et de les éloigner des conceptions ou des représentations simplistes. L'apprentissage des langues vivantes joue un rôle crucial dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève en l'ouvrant à la diversité des langues mais aussi à la complémentarité des points de vue pour l'amener à la construction de valeurs universellement reconnues.

Apprendre une langue vivante, c'est aller à la rencontre de modes d'appréhension du monde et des autres qui peuvent tout d'abord paraître déroutants. Il ne suffit pas de savoir prononcer quelques phrases pour être à l'aise dans une langue ; il est nécessaire d'en connaître non seulement les pratiques sociales, mais aussi l'arrière-plan culturel. À cet égard, si la vie courante peut servir à l'apprentissage dans une réalité quotidienne, elle ne saurait

constituer l'unique point de référence. La réalité de l'aire culturelle concernée, tout autant que sa dimension imaginaire à travers littérature, arts, traditions et légendes, sont des domaines permettant d'ouvrir l'enfant et l'adolescent à des différences fécondes indispensables à la formation de citoyens responsables.

De plus, la réflexion sur les langues vivantes induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers.

Comme les autres disciplines, l'enseignement des langues vivantes au collège intègre dans une progression globale les acquis de l'école élémentaire, étape primordiale du parcours linguistique des élèves. Il s'agit de développer, de consolider et d'enrichir les capacités des élèves selon un processus continu, que les acquis de l'école primaire soient directement réutilisés dans la même langue ou transférés dans une autre et ce dans tous les domaines de compétences. La classe de sixième constitue toutefois une classe de consolidation, accueillant des élèves issus d'écoles primaires différentes, dans lesquelles les conditions d'enseignement des langues vivantes peuvent être variables.

UNE ORGANISATION EN DEUX PALIERS

Le programme d'enseignement des langues vivantes est organisé en deux paliers successifs pour l'ensemble du collège. Chaque palier rend compte des compétences à acquérir pour atteindre des niveaux, tels qu'ils sont définis dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir encadré).

Palier 1 :

Le niveau à atteindre à l'issue du palier 1 est fixé à A2.

C'est le niveau requis pour l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Ce palier s'adresse aux élèves qui poursuivent au collège une langue commencée à l'école élémentaire (censés avoir acquis le niveau A1). Il s'adresse également aux élèves qui débutent une deuxième langue vivante au collège. Pour faciliter la progression, et, le cas échéant la liaison avec l'école élémentaire, les annexes par langue de ce programme font apparaître les compétences propres au niveau A1.

Palier 2 :

Le palier 2 fixe les niveaux attendus en fin de collège et décrit les compétences à acquérir pour y parvenir.

Les niveaux visés en fin de collège sont :

- B1 pour la langue commencée à l'école élémentaire,
- A2 pour la langue commencée au collège.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Ce document a été publié en 2001 (éd. Didier pour l'édition française). On peut le trouver sur le site :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent maîtriser afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il définit également des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès à chaque étape de l'apprentissage. Pour la compétence langagière, six niveaux ont été identifiés (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et constituent une série ascendante de niveaux de référence communs. Le niveau A constitue le niveau de l'utilisateur élémentaire, le niveau B celui de l'utilisateur indépendant et le niveau C celui de l'utilisateur expérimenté.

Les élèves sont censés atteindre :

- un niveau voisin de A1 à la fin du cycle des approfondissements de l'école primaire,
- respectivement B2 pour la LV1, B1-B2 pour la LV2 et A2-B1 pour la LV3 à la fin du lycée.

Les enseignants pourront trouver davantage d'informations sur ce cadre dans les documents d'accompagnement des programmes qui seront diffusés pour préparer leur mise en œuvre.

LE PREMIER PALIER DE COMPÉTENCES ATTENDUES

1. L'activité de communication langagière

L'enseignement des langues vivantes, tout comme celui du français, vise à doter les élèves d'un instrument de communication. On aura garde de ne pas oublier qu'il s'agit d'une compétence en cours de construction.

L'affichage de l'activité de communication langagière par catégorie - en réception et production (orales et/ou écrites) - permet de mieux identifier les activités langagières auxquelles il faudra entraîner les élèves en vue de la réalisation de tâches spécifiques.

Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Elles s'inscrivent dans une démarche qui rend l'élève actif et lui permet de construire son apprentissage. Il

s'agit de l'impliquer dans des situations de communication motivées et motivantes. L'accumulation passive ou mécanique de connaissances n'en garantit pas la disponibilité lorsqu'il s'agit de les utiliser dans des situations où l'expression personnelle est nécessaire. La place respective qu'on assigne à chacune des activités de communication évolue de l'école primaire au collège. L'écrit notamment acquiert une place plus importante, sans toutefois prendre le pas sur les activités orales qui restent prioritaires dans les apprentissages.

Dans la continuité de l'école primaire, on apprend à communiquer de façon active en donnant sens aux activités proposées et en prenant en compte toutes les dimensions de la communication orale, notamment le corps ou encore les éléments sociolinguistiques et culturels. Dans le même esprit, on proposera à tous les niveaux une langue authentique (en évitant, dans la mesure du possible, la tentation d'écrit oralisé) par le biais de supports et de tâches judicieusement choisis, en fonction de l'âge, du degré de maturité des élèves et de leurs acquis linguistiques.

1.1. Compréhension de l'oral

L'entraînement à la compréhension de l'oral garde au palier 1 sa place stratégique, d'autant qu'elle conditionne la prise de parole des élèves.

Cet entraînement rigoureux et progressif leur permet de développer et d'affiner leurs capacités de discrimination auditive (phonèmes, rythme, intonation) et de construire des stratégies d'accès au sens : anticiper, garder en mémoire, repérer les types d'énoncés, les mots porteurs de sens, inférer le sens à partir du contexte, etc.

On accordera une attention toute particulière à la variété des types de supports et de documents utilisés (enregistrements audio, vidéo, dialogues, comptines, chansons, etc.). Il importe que le message oral ne comporte aucune surcharge lexicale ou syntaxique et qu'il soit de courte durée.

La compréhension de l'oral - qu'elle soit globale, sélective ou détaillée - doit être régulièrement évaluée.

Compréhension de l'oral		
ÊTRE CAPABLE DE COMPRENDRE UNE INTERVENTION BRÈVE SI ELLE EST CLAIRE ET SIMPLE		
Exemples d'interventions	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - instructions et consignes - expressions familières de la vie quotidienne - présentations - indications chiffrées - récits 	<ul style="list-style-type: none"> - situation de classe - enregistrements audio-vidéo inférieurs à 1 minute (conversations, informations, publicités, fictions) - contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines 	<p>L'élève aura pris l'habitude de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) - s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?) - déduire un sentiment à partir d'une intonation - reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...) - s'appuyer sur des indices culturels

1.2. Expression orale

On dépasse, au palier 1, le stade des énoncés figés qui sont souvent ritualisés à l'école primaire, on les enrichit, on développe la capacité des élèves à construire des énoncés personnels.

Au terme du palier 1, les élèves doivent être en mesure de formuler un message simple dans une langue actuelle, telle qu'elle est pratiquée dans des situations courantes de communication et sur des sujets qui leur sont familiers (ceux de la vie quotidienne ou d'autres qui font appel à leur imaginaire). Les élèves doivent pouvoir, à ce stade, produire une suite d'énoncés modestes et ils commencent également à acquérir les moyens de nuancer leurs propos.

Il convient de distinguer et de développer au collège l'expression orale dans sa double dimension (expression orale en continu, interaction orale) chacune faisant appel à des situations d'énonciation et à des capacités qu'il convient de valoriser et d'évaluer pour elles-mêmes :

- dans le cas d'une situation de dialogue, les énoncés sont brefs et

improvisés, comportent des va-et-vient au fil de la pensée, des hésitations. L'expression peut être incomplète, ponctuée d'onomatopées, d'interjections. Ce type d'énoncé est tributaire des réactions d'un ou de plusieurs interlocuteurs. Dans la réalité de la classe, on encourage les tâches qui favorisent les activités de dialogue (l'élève s'adresse au professeur et à ses camarades, on organise des jeux de rôles, etc.). L'essentiel est ici que le message soit compris, le critère d'intelligibilité prenant le pas sur la correction formelle.

- la prise de parole en continu, même de niveau modeste, suppose que l'élève soit capable de produire des énoncés plus complets et entraînés à les rendre plus complexes.

En situation d'entraînement, il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en développant la notion de recevabilité du discours produit. En situation d'évaluation sommative, la correction formelle acquiert un autre statut.

Expression orale en continu		
ÊTRE CAPABLE DE PRODUIRE EN TERMES SIMPLES DES ÉNONCÉS SUR LES GENS ET LES CHOSES		
Exemples d'énoncés	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - présentations (soi-même, les autres) - descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes...) - récits (présenter un projet / raconter un événement, une expérience) - explications (comparaisons, raisons d'un choix) 	<ul style="list-style-type: none"> - situation de classe - photographies, images - bandes dessinées, caricatures - enregistrements vidéo ou audio - personnages et situations imaginaires - textes - objets - correspondance audio et vidéo 	L'élève aura pris l'habitude de : <ul style="list-style-type: none"> - être audible - recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment - passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral - mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles
<ul style="list-style-type: none"> - récitation, lecture expressive 	<ul style="list-style-type: none"> - proverbes, poèmes, chansons, textes courts 	<ul style="list-style-type: none"> - reproduire et mémoriser des énoncés - moduler la voix, le débit

Interaction orale		
ÊTRE CAPABLE D'INTERAGIR DE FAÇON SIMPLE AVEC UN DÉBIT ADAPTE ET DES REFORMULATIONS		
Exemples d'interactions	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - communications sociales (salutations, présentations, remerciements, félicitations, vœux, souhaits, excuses...) - recherche d'informations : itinéraire, horaires, prix... - dialogue sur des sujets familiers, des situations courantes, des faits, des personnages légendaires, historiques ou contemporains - réactions à des propositions dans des situations courantes (accepter, refuser) 	<ul style="list-style-type: none"> - situation de classe - scènes de la vie courante - jeux - saynètes (dramatisation, jeux de rôles) - échanges téléphoniques - visioconférence - discussion autour d'une activité commune 	L'élève aura pris l'habitude de : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève - utiliser quelques onomatopées (maintien du contact / réactions / marques d'hésitations / surprise / dégoût) et des expressions figées pour réagir ou relancer la conversation - indiquer que l'on a compris ou que l'on n'a pas compris - demander répétition ou reformulation - recourir à différents types de questions - adapter l'intonation aux types d'énoncés - solliciter l'avis de l'interlocuteur - exprimer une opinion, l'accord et le désaccord - utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels)

1.3. Place de l'écrit

Si l'écrit est à l'école primaire surtout un point d'appui des activités de communication orales, il devient au collège une capacité à construire pour permettre aux élèves d'élaborer des stratégies de lecture et d'écriture. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire dans une langue.

A. Compréhension de l'écrit

Les compétences requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit bien qu'à des degrés divers selon les langues. La possibilité qu'offre le texte écrit d'opérer des lectures successives et récurrentes permet d'aller plus loin dans le domaine de l'inférence et de la reconnaissance du sens à partir des structures formelles. On propose donc aux élèves des tâches qui leur permettront d'avancer dans l'exploration du sens et de l'implicite. La diversité des supports et des approches (lecture globale, lecture ciblée, « balayage » du texte, etc.) les aide à constituer un réseau d'indices pertinents leur permettant de reconstruire le sens. Les acquisitions du cours de français sont mises à profit, notamment ce qui concerne le domaine de l'énonciation, pour aider les élèves à construire des stratégies de lecture des textes.

Compréhension de l'écrit		
ÊTRE CAPABLE DE COMPRENDRE DES TEXTES COURTS ET SIMPLES		
Exemples de textes	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - instructions et consignes - correspondance - textes informatifs ou de fiction - littérature enfantine 	<ul style="list-style-type: none"> - énoncés d'exercices, recettes - cartes postales, messages électroniques, lettres - horaires, cartes, plans, signalétique urbaine - prospectus, programmes de télévision, menus - extraits de contes, poèmes 	L'élève aura pris l'habitude de : <ul style="list-style-type: none"> - s'appuyer sur les indices para-textuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu - repérer des éléments significatifs (graphiques syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte - inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend

B. Expression écrite

On développe la pratique de l'écrit par des travaux courts et fréquents, tant en classe qu'en dehors de la classe. Les élèves doivent être entraînés à construire des énoncés simples, à enchaîner des énoncés organisés en ayant recours à quelques articulations logiques du discours. On leur fournira les moyens linguistiques pour qu'ils

puissent s'exprimer correctement, en veillant à ne pas inhiber la créativité par un souci trop rigide de correction formelle.

Les diverses activités langagières font l'objet d'entraînements spécifiques et il y a lieu d'en effectuer des évaluations distinctes. On ne perdra pas de vue toutefois qu'elles inter-agissent constamment et on habituera progressivement les élèves à aborder des tâches complexes, bien ciblées, permettant de les croiser.

Expression écrite		
ÊTRE CAPABLE D'ÉCRIRE DES ÉNONCÉS SIMPLES ET BREFS		
Exemples d'énoncés	Exemples supports / documents / situations	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - correspondance - portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires) - description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles - récits d'expériences vécues ou imaginées 	<ul style="list-style-type: none"> - carte postale, message électronique, lettre - devinettes - poèmes - définitions de mots croisés - bande dessinée - courts récits 	<p>L'élève aura pris l'habitude de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - recopier pour mémoriser - en s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) - mettre ses acquis au service d'une écriture créative

2. La compétence culturelle

L'entrée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met l'accent sur la communication, sachant qu'elle ne saurait être efficace sans l'intégration de la dimension culturelle. Les programmes pour le collège s'inscrivent dans la perspective de cette synergie communication – culture, amorcée à l'école élémentaire et développée au lycée. La place centrale assignée aux éléments culturels dans les tableaux synoptiques propres à chaque langue (voir infra) dit bien l'importance de cette dimension.

Les éléments culturels découverts à l'école primaire ont permis une première sensibilisation à une autre culture. Au collège on poursuit la construction de la compétence culturelle ainsi engagée. Il s'agit d'approfondir les éléments déjà abordés et d'en élargir le champ, de développer les moyens et de mettre en place les conditions d'une rencontre réussie. De l'environnement immédiat exploré à l'école primaire, on passe à un environnement élargi. L'objectif est autant que possible de donner accès à la réalité authentique d'un adolescent du même âge du ou des pays où la langue étudiée est en usage, afin d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre à connaître et à comprendre l'autre. La découverte et l'exploration de réalités principalement contemporaines s'accompagnent de l'acquisition de quelques repères spatio-temporels permettant une première mise en perspective développée ensuite au lycée.

La construction progressive de la compétence culturelle ne saurait toutefois se limiter à la transmission d'informations historiques, géographiques ou sociologiques sur le ou les pays de la langue cible. Il s'agit de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles, c'est-à-dire de les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue. On encourage une démarche de réflexion, on commence à structurer et à mettre modestement en réseau quelques éléments pertinents, de façon à aider les élèves à se décentrer et à s'approprier quelques clés d'interprétation.

On prend en compte les différentes composantes de la dimension culturelle, qu'il s'agisse des domaines linguistique (sonorités, lexique), pragmatique (codes socioculturels, gestualité, adéquation entre acte de parole et contexte) ou encore des usages, modes de vie, traditions et de l'expression artistique. Les apports culturels sont puisés dans ces différents domaines avec un dénominateur commun : leur lien avec le vécu et l'imaginaire, l'environnement, le degré de maturité et les centres d'intérêt des élèves considérés. Les éléments proposés doivent leur permettre de percevoir les spécificités culturelles tout en dépassant la vision figée et schématique véhiculée

par les stéréotypes et les clichés. Ils doivent aussi prendre en compte le caractère dynamique et varié de la réalité culturelle. Enfin, on veille à favoriser chaque fois que cela est possible les convergences avec les autres disciplines.

La découverte et l'exploration des réalités culturelles ciblées sont conduites dans le cadre de tâches permettant de conjuguer objectif linguistique et culturel. Elles font l'objet d'une programmation et prennent appui sur des documents authentiques ou des situations vécues par les élèves, notamment lors de contacts pris avec des établissements du ou des pays où la langue est parlée (correspondances, échanges, projets européens...) ou avec des locuteurs natifs. L'ouverture internationale contribue efficacement à faire vivre la langue et la culture qui la sous-tend.

3. Les compétences linguistiques

L'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire privilégie une approche dynamique de cette langue, à l'oral notamment.

La mémoire auditive est ainsi sollicitée pour permettre aux élèves de reconnaître et de reproduire les phonèmes et les schémas intonatifs et, le cas échéant, accentuels de la langue étudiée. Pour comprendre et se faire comprendre, il est indispensable de prendre de bonnes habitudes grâce à un entraînement systématique à l'écoute et à une grande exigence en matière de prononciation. Au collège, on continuera à accorder la plus grande importance à la perception et à l'articulation correcte des sons, des rythmes, de l'accentuation et des courbes intonatives propres à chaque langue, toujours en relation avec le sens.

L'apprentissage à l'école primaire intègre aussi un début de réflexion sur la langue. Au collège, si la communication reste un objectif prioritaire, l'élève est en mesure de prendre davantage conscience du fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Il s'agit, en faisant appel notamment aux capacités d'observation et de réflexion d'élèves plus âgés, de systématiser et d'ordonner les acquis du primaire pour les uns, et d'aborder, toujours dans l'esprit d'une démarche inductive, l'étude d'une langue pour ceux qui débutent. L'utilisation en contexte des faits de langue et la prise de conscience de leur valeur et de leur fonctionnement permettront d'améliorer la maîtrise de la langue et de favoriser l'autonomie de l'élève.

La grammaire ne doit cependant jamais être une fin en soi, mais rester un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel. L'enseignant veillera à ne pas compromettre par des ambitions grammaticales excessives la mise en

confiance par rapport à la langue qui est certainement un des points forts de l'école primaire.

Le lexique est abordé en contexte, à l'occasion des diverses activités en classe. L'appropriation et la mémorisation du lexique, éléments essentiels de l'apprentissage d'une langue, se feront de façon régulière et méthodique, y compris par le biais de la reproduction orale et de la fixation par écrit d'énoncés variés.

Les technologies de l'information et de la communication

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) n'est pas une nouveauté, surtout dans l'enseignement des langues vivantes. En effet, bon nombre de ces technologies sont depuis longtemps présentes dans les établissements et utilisées par les enseignants : il s'agit du magnétophone, de la vidéo, du rétroprojecteur, de la radio ou de la télévision.

La nouveauté tient au fait que la plupart des documents sont désormais numérisés et qu'ils sont accessibles à partir d'un ordinateur (unité centrale et ses périphériques : lecteurs de CD audios, de cédéroms, de DVD, enceintes, casque, micro, écran, tableau interactif, vidéo-projecteur, imprimante, etc.). Il est désormais possible de travailler les différentes compétences linguistiques et culturelles avec cet outil, qu'il se trouve dans la

classe, dans une salle multimédia, au CDI ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. Par exemple, l'élève peut s'enregistrer et écrire dans le cadre d'activités concernant le groupe classe (salle multimédia) ou pour entrer en contact avec des élèves à distance (utilisation de la messagerie électronique, de la webcam). Le professeur peut exploiter toutes sortes de documents authentiques (son, images, vidéo) et actuels (notamment à travers internet : presse écrite, radiophonique et télévisée ; projets scolaires concernant la culture, l'environnement, etc.). Il peut proposer des activités qui favorisent l'appropriation par l'élève des différents produits multimédia (encyclopédies, dictionnaires, cédéroms culturels interactifs, jeux...). L'utilisation d'internet sera également encouragée pour des recherches précises et encadrées par le professeur ou le documentaliste. Ces activités auront leur prolongement en dehors de la classe, voire de l'école. C'est pourquoi l'utilisation des TIC n'est pas seulement un moyen de diversifier les activités et de faire pratiquer la langue en classe. C'est un des moyens privilégiés pour accroître l'exposition à une langue authentique.

Par ailleurs, le maniement de l'outil informatique par les élèves en cours de langue contribue à l'acquisition de compétences validées dans le cadre du Brevet Informatique et Internet (B2i).

Quelques éléments-clés de la continuité école-collège

La présentation des niveaux de compétence attendus à la fin du collège a régulièrement pris appui sur la situation d'apprentissage à l'école primaire. Néanmoins, il est utile de donner une vision plus globale des éléments-clés qui contribuent à bâtir cette continuité.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Nouvellement introduit dans les programmes de langue vivante, il se place dans une perspective actionnelle. Désormais, c'est à une échelle unique de compétences que se réfèrent les programmes de langue, de l'école au lycée, donnant ainsi à ces derniers un caractère homogène et évolutif.

Le contenu linguistique

Le niveau A2 du palier 1 reprend le contenu linguistique de l'école et l'enrichit d'éléments empruntés aux anciens programmes de 6^e et, pour partie, du cycle central. La progression n'étant pas purement linéaire en langue mais plutôt en spirale, il s'agira de prendre appui sur les acquis effectifs de l'école, ce qui permettra de les consolider, pour enrichir le bagage linguistique des élèves.

Le contenu culturel

Il s'articule sur celui de l'école, essentiellement axé sur l'individu et son environnement immédiat et quotidien, et va s'élargissant dans une dynamique comparative dans l'espace et dans le temps.

Les pratiques de classe

Le document authentique (chansons, comptines, récits...) est, à l'école, le support privilégié d'activités très variées où le sens passe beaucoup par le geste, l'iconographie et le faire. La classe de sixième doit relayer ces formes de travail (petits groupes, binômes, mise en autonomie). On veillera aussi à diversifier la nature des activités. L'hétérogénéité peut y être un moyen stimulant de progresser pour les élèves, qu'ils soient ou non parmi les plus avancés. Enfin, les différentes tâches proposées en classe doivent être conçues pour apprendre, s'entraîner, développer les compétences et les améliorer, et non d'abord dans un but d'évaluation. L'enseignant s'efforcera donc de donner à l'évaluation la juste place qui lui revient, dans des temps limités et bien identifiés.

L'évaluation visera à mettre en valeur ce que l'élève sait faire dans la langue étudiée plutôt que pointer ses lacunes.

L'entraînement de la mémoire

À l'école élémentaire, les élèves ont pris l'habitude d'apprendre par cœur des poèmes, des comptines, des saynètes ou des chansons. Cette pratique sera continuée et encouragée en collège car elle permet aux élèves de mémoriser du lexique et des structures disponibles pour être utilisés dans d'autres contextes.

On continuera aussi les rituels de classe (date, temps, civilités, consignes...) et les activités de communication mettant en œuvre la réutilisation d'éléments déjà vus dans des cours précédents (réactivation).

La mémorisation sera également encouragée par des activités qui sollicitent une réflexion sur la langue (mots de la même famille, dérivation, etc.), sans toutefois transformer ces activités en cours de grammaire. L'utilisation rationnelle du cahier (ou classeur) de l'élève constitue également un élément important dans la fixation des acquis. Toutes ces activités doivent engager les aspects cognitifs, affectifs et moteurs de l'élève. On gardera constamment à l'esprit qu'une langue s'acquiert par la mobilisation de tous les sens.

Un exemple de lien privilégié avec l'apprentissage du français : l'accès à la langue d'évocation

Dès les premières années de l'école primaire, les jeunes élèves sont confrontés au récit en français (histoire lue à haute voix par le maître ou racontée). Cette exposition nourrit au fil des ans la mémoire, étend l'univers de référence des élèves et développe ainsi les capacités d'interprétation. Elle favorise l'amélioration de l'expression orale, des compétences de locuteur, voire de conteur. Au cycle III, la lecture de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse vise à la fois à constituer une culture commune et à affermir la compréhension des textes complexes. En langue vivante, le recours à la littérature de jeunesse à l'école (albums illustrés, contes etc.) permet de familiariser les élèves avec le récit en langue, tout au moins en reconnaissance, même de manière modeste.

S'appuyant sur des compétences déjà installées dans la langue de scolarisation (en l'occurrence, le français), la pédagogie des langues vivantes a beaucoup à gagner, en efficacité et motivation, à ancrer l'apprentissage dans le récit d'événements réels ou imaginaires. En entraînant l'élève à raconter, on le fera passer de la langue de communication immédiate à la langue d'évocation, qui implique une prise de distance par rapport à l'événement. Elle peut prendre la forme de rappel, de reformulation, de récit. Ce travail de fond, qui relève de l'entraînement, n'est pas incompatible avec le niveau de maîtrise, en apparence modeste, des niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Annexe III

Anglais

Les nouveaux programmes d'anglais pour le collège s'inscrivent dans la continuité des programmes de l'école primaire pour le cycle III, parus en août 2002, et ceux du lycée, publiés d'octobre 2002 à septembre 2004. Si les contenus des programmes pour l'école primaire, le collège et le lycée évoluent en fonction du développement cognitif et de la maturité des élèves concernés, on y trouvera néanmoins un continuum dans le domaine de la finalité de l'enseignement de la langue : il s'agit en effet, dans tous les cas, de privilégier la communication en langue étrangère tout en prenant en compte la formation générale de l'individu.

Il convient par ailleurs de garder à l'esprit le statut spécifique de l'anglais au sein du système éducatif français et les conséquences qui en découlent. L'anglais est en effet la seule langue présente dans tous les types d'enseignement et elle est étudiée par la grande majorité des élèves. On trouvera bien entendu les raisons de ce choix dans l'omniprésence de la langue anglaise dans le monde contemporain, y compris dans la vie quotidienne des Français. Mais cette impression de familiarité peut être trompeuse : elle risque d'occulter le fait qu'apprendre l'anglais nécessite implication et travail régulier. L'anglais est en effet, contrairement aux idées reçues, une langue difficile pour les francophones, en particulier à l'oral. Une importance particulière doit donc être accordée à la maîtrise de la langue orale et cette maîtrise ne peut être acquise que dans le cadre d'un entraînement systématique et substantiel.

I – L'activité de communication langagière

La compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire. C'est pourquoi les cinq types d'activité présentés sous forme de tableaux (*cf. infra*) constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication. Ce découpage rend possibles à la fois des objectifs d'apprentissage et la mesure des acquis (évaluation).

Les éléments constitutifs de chaque tableau

Chaque tableau présente une activité langagière (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire). Chaque activité langagière est définie par une phrase indiquant le niveau de compétence attendu en fin de palier 1 (A2) (Exemple de l'interaction orale : *l'élève sera capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations*).

La colonne des exemples énumère des items qui renvoient à des interventions, des énoncés ou des interactions que l'élève sera amené à recevoir ou à produire pour acquérir le niveau de compétence visé. Ces exemples constituent une base pour que l'enseignant puisse bâtir des tâches à réaliser par les élèves.

La colonne des formulations illustre chaque exemple par des mots, des phrases ou des énoncés. Ceux-ci ne constituent pas une liste exhaustive des moyens d'expression que les élèves doivent comprendre ou auxquels ils peuvent recourir pour accomplir une tâche demandée. Cette colonne ne contient que des pistes correspondant au niveau attendu, sachant que ces fragments de

langue ne prennent leur sens que dans de véritables énoncés en contexte.

Les colonnes des compétences culturelle, grammaticale et phonologique fournissent des indications des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe, phonologie) et culturels / socioculturels qui sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. Leur champ est délimité d'une part par la tâche à accomplir, d'autre part par le contexte situationnel (non fourni explicitement dans le tableau). Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel. Ainsi, culture et lexique sont-ils réunis dans la même colonne. Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions et de rythmes de vie. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. L'item donné dans la colonne des exemples définit également un champ lexical notamment en renvoyant à des codes socioculturels.

Toutefois, la répartition des contenus culturels et lexicaux à l'intérieur des différents tableaux n'est pas figée. Chaque domaine abordé intéresse potentiellement les cinq activités langagières. Il revient au professeur d'opérer des choix et d'organiser ces contenus en fonction de son projet pédagogique.

Il convient donc de lire chaque tableau de la façon suivante :

- l'intitulé de chaque tableau spécifie le type d'activité langagière,
- la phrase sous l'intitulé indique le niveau de compétence langagière visé,
- la colonne des exemples présente des items qui se déclinent dans les colonnes suivantes et qui servent de base pour bâtir des tâches que l'élève doit être capable d'accomplir au palier 1,
- la colonne des formulations donne des amorces d'énoncés possibles,
- les colonnes des compétences culturelle, grammaticale et phonologique proposent les composantes linguistiques et culturelles au service de l'accomplissement des tâches.

Mise en garde

Les listes contenues dans les tableaux des activités de communication ci-dessous ne constituent pas un ensemble limitatif et l'ordre de présentation n'implique ni hiérarchie ni progression. Les exemples répertoriés sont présentés les uns après les autres par souci de clarté. Il convient par ailleurs de garder à l'esprit qu'un entraînement spécifique n'implique pas pour chaque élève une progression parallèle dans chaque type d'activité de communication langagière. Les élèves peuvent en effet progresser de façon différente, privilégiant tel ou tel type d'activité à certains moments de l'apprentissage, tirant profit du temps de latence dans tel ou tel autre. Il importe, dans tous les cas, de rechercher les occasions de combiner ceux-ci entre eux au sein de tâches plus complexes.

Légende des tableaux

Sont en *italique* dans les colonnes "formulations" et "compétence grammaticale" les moyens langagiers vus à l'école primaire. Les éléments en **gras** dans les colonnes "compétence phonologique" et "liens écrit-oral" sont valables pour la colonne tout entière et donc l'ensemble du tableau.

1. Compréhension de l'oral

L'élève sera capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple

Exemples d'interventions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
Instructions et consignes - situation de classe	<i>Stand up! Come here! Shut the door!</i> Could you switch on/off the light please! Could you repeat, please? Take out your books / copy books...Look it up in your copybook / text book! Speak up, please! Hurry up! Raise your hand / Put your hand up! Why don't we listen again ? / Would you like to listen again? Come on! You can do better than that! Let's do it again! Let's talk about what we did last time. Let me see what you did. Do you agree (with...) ? You're allowed to ... Don't (speak French...) / You mustn't You're not allowed to ... Chewing gum is forbidden...	Vie de classe, matériel et activités scolaires	<i>Impératif</i> Modaux <i>Prépositions</i> <i>Pronoms personnels sujets et compléments</i> <i>Adjectifs possessifs</i> Verbes à particules	Repérage des segments de sens Repérage du schéma intonatif Identification de la valeur expressive d'une intonation (surprise, indignation, joie, colère etc.)
Expressions familières de la vie quotidienne - se saluer - prendre congé - remercier - présenter des excuses, faire patienter - rassurer - féliciter - formuler des souhaits - parler du temps qu'il fait	<i>Hello! Hi! Good morning! Good afternoon! Good evening!</i> How are you? How are you doing? <i>Good bye! Bye-bye! See you on Monday! Good night!</i> <i>Have a nice day!</i> See you later / soon / tomorrow...Nice meeting you. I had a good time. Off we go! We're off! Thank you/ thanks... <i>How nice! Thanks a lot! Thank you very much!</i> <i>Sorry! I'm sorry! Sorry I'm late.</i> Just a minute! One moment, please! I won't be a minute! It'll take no time! Don't worry! Never mind! It doesn't matter! <i>Great! Super! Excellent! Well done!</i> How nice! Wonderful! Good for you! Congratulations. That was really good! <i>Happy Birthday (to you)! Happy Easter!</i> <i>Happy New Year! Happy Thanksgiving!</i> I wish you a merry Christmas! Happ 4 th of July! / Guy Fawkes day... (God) bless you <i>What's the weather like?</i> <i>It's raining / snowing / It's cloudy / windy</i> What was the weather like yesterday? It was warmer than today. Yesterday, it was raining. It's going to rain. If it rains, I'll stay at home	Codes socio-culturels Les jours de la semaine, les moments de la journée, le climat Fêtes calendaires, leur importance, leur origine historique	<i>Structures interrogatives</i> Structures exclamatives <i>Structures négatives</i> <i>Présent, prétérit, expression de l'avenir</i>	Repérage du noyau tonique Repérage des mots accentués Réduction vocalique : identification de la présence de formes faibles : - formes contractées des auxiliaires - déterminants : the / a / an / some / any... - prépositions : at / for / from / of / to... - pronoms personnels & adjectifs possessifs : he / she / we / you / they ; me / him / her / us / you / them ; our / your. - conjonctions : and, but, as, than...

1. Compréhension de l'oral (suite)

Exemples d'interventions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
- âge	<i>How old are you?</i> When was he born? How old is he? He was 86 when he died... They were about 30 years old when they got married...			
- prix	<i>How much is it? It's...</i> How much is this sweater? / How much are these mugs? They are six dollars each. The red one is ten euros and the green one is eleven euros. How much did you pay for...? - About twenty-five pounds. I think it's very expensive!	Monnaie de divers pays anglophones	ABOUT et l'approximation	
Récits (contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poèmes, comptines...)	First ... later... then... She was ... because... That's why she was ... I was doing the shopping when I met... Once upon a time ... There lived a king / a princess... Prince Charming / The wicked witch knocked at the door After biting into the half poisoned apple, she collapsed. And they lived happily ever after... "All's well that ends well"	Entrées dans la littérature (orale) anglophone	Marqueurs temporels Mots de liaison : chronologie, <i>cause</i> / conséquence, opposition...	

2.1. Expression orale en continu

L'élève sera capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
Présentations - de soi-même	My name's ... I'm 11. I come from a small... in Burgundy. I was born in Paris. I'm a windsurfing enthusiast! / I'm very keen on this sport. / I like windsurfing very much / I'm very good at it / I started two years ago.... I live in a flat in Saint Léonard, near Limoges with my parents and my two sisters...	Sports, loisirs, école	<i>Pronoms personnels sujets et compléments</i> <i>Pronoms et adjectifs possessifs</i> <i>Présent, prétérit</i> AGO Adverbes de fréquence <i>Prépositions</i> <i>Place et degré des adjectifs</i>	Schémas intonatifs adaptés Rythme Respect des formes faibles Liaisons pertinentes (fluidité)
- des autres	This is David Copperfield. Er..., he's my favourite hero. He lives in England with his mother and his stepfather. He doesn't go to school. One day, his mother dies and he has to go and live with his Aunt in Kent. She seems old and nasty / ill-tempered... , but in fact she was very good to David. Kiri lives in New Zealand. New Zealand is in the middle of the Pacific Ocean. There are many mountains and many lakes. Kiri's father is a wood-carver...	Personnages célèbres de fiction Famille Pays anglophones Métiers	Modaux et périphrases modales : CAN / CAN'T / MUST / MUSTN'T / HAVE TO / BE ALLOWED TO / BE ABLE TO Génitif Noms composés	Regroupement pertinent d'éléments (bonne segmentation) Accent des polysyllabes Reproduction correcte des phonèmes
Descriptions - environnement quotidien	Matthew finishes school at... He has his lunch at the canteen / at the cafeteria. Sometimes, he just brings a lunch box / packed lunch. In the afternoon, he plays soccer with his friends. I think he's very lucky. He goes back home at about ... At the weekend, he always ... and he gets pocket money!	Vie quotidienne dans divers pays anglophones L'école et son environnement Organisation de la vie scolaire	There is / There are / There was / There were	spécifiques à l'anglais (Ex : /θ/, /ð/, /æ/...), bonne réalisation des plosives à l'initiale (/p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/...) et réalisation plus faible en finale (<i>map, mat, mac</i>)
- lieux	In the street where I live there are not many shops: there is a small ... and next to the ... there is a ... Opposite ... there is a chemist and a ... From my bedroom window, I can see ...	Commerces	Quantificateurs <i>Prépositions</i>	

2.1. Expression orale en continu (suite)

Exemples d'énoncés	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
- personnes	Queen Elizabeth I had red hair, white skin and pale eyes. Her father was Henry VIII. He was very intelligent. She was like him. For instance, she spoke nine languages: French, Italian, Flemish... She was sometimes frightening, I mean, everybody trembled when she was angry...		Personnages historiques.		Bonne réalisation de la longueur et de la qualité des sons vocaliques (surtout dans le cas de l'existence de paires minimales) : Ex : /t /i:/ /v/ /u:/ Bonne prise en compte des diptongues
Récits - présenter un projet - raconter un événement, une expérience	This week-end I am going to visit my grand-parents in Paris! Um, they'll probably take me to the museum ... How boring! I'd like to be a vet because I like animals. But I'll have to... / I must.. <i>Last week, I met Phil. I was shopping with my father. He invited me to his birthday. That was nice. So, on Saturday, I went to his house. We danced and we played.... It was fun but...there were too many boys!</i>			<i>Expression de l'avenir</i> would like to + V Le prétérit en V+ing Mots de liaison simples pour établir une chronologie, exprimer la cause et la conséquence	Bonne réalisation du <h> et du <r> Bonne réalisation des morphèmes du pluriel (noms), du présent et du passé (verbes)
Explications - comparaisons, raisons d'un choix Récitation, lecture expressive*	I'd prefer the red roller blades / I'd rather buy the.... I think they are faster / safer... Also, they look better / they are not so expensive... Actually, they are the cheapest...		Poèmes. Textes courts issus de la littérature de jeunesse ou élaborés en classe (résumés, monologues...)	<i>Degré de l'adjectif</i> would prefer + N would rather + V	Lien graphie-phonie Recours pertinent à des « gap-fillers »

* la lecture expressive constitue un exemple de ce qu'il est convenu d'appeler « compétence croisée » ; ici, en l'occurrence, compréhension écrite et expression orale en continu.

2.2. Interaction orale

L'élève sera capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations

Exemples d'interactions	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
Communications sociales - se saluer - se présenter	- Hello! Hi! Good morning! Good afternoon! Good evening! How are you (doing)? How do you do? - What's your name? / Who are you? Where are you from? How old are you? I'm Peter...	- Fine, thank you. / Not very well./ So-so. I'm tired. How do you do? - I'm Pierre L. / Mark Walker. I'm from Dijon / Gloucester. I'm twelve. Pleased to meet you! I'm...	Codes socio-culturels	<i>Structures interrogatives et exclamatives</i>	Schémas intonatifs adaptés Rythme Respect des formes faibles

2.2. Interaction orale (suite)

Exemples d'interactions	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
- prendre congé	- <i>Good bye! Bye-Bye! See you on Monday! Have a nice day! See you later / soon / tomorrow... Good night!</i> Nice meeting you. I / We had a good time.	- <i>Bye-bye!</i> See you! Sleep tight! Nice meeting you, too / 'had a good time, too!		<i>Pronoms personnels sujets et compléments</i> <i>Adjectifs possessifs</i>	Accent contrastif (emphase) Liaisons pertinentes (fluidité)
- remercier	- <i>Thank you / thanks... How nice!</i>	- <i>You're welcome! / My pleasure...</i>			Regroupement pertinent d'éléments (bonne segmentation)
- féliciter	- <i>Great! Super! Excellent! Well done!</i> How nice! Wonderful! That was really good! Good for you! Congratulations...	- <i>Thank you / thanks... Thank you so much / Thanks a lot... I'm glad I did it!</i>		Quantificateurs <i>Place des adjectifs</i> <i>Présent</i> <i>Impératif</i>	Accent des polysyllabes
- présenter des vœux	- <i>Happy birthday(to you)! Happy New Year / Easter/ Thanksgiving! I wish you a merry Christmas!</i>	- <i>Thanks a lot! Merry Christmas to you!</i>	Fêtes calendaires	HAVE	Reproduction correcte des phonèmes spécifiques à l'anglais (Ex : /θ/, /ð/, /æ/...), bonne réalisation des plosives à l'initiale (/p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/...) et réalisation plus faible en finale (map, mat, mac)
- présenter des excuses	- <i>I'm sorry / Sorry I'm late.</i>	- <i>That's all right. Never mind! It doesn't matter! Don't worry!</i>			
- rassurer / faire patienter	- <i>Just a minute, please. One moment, please!</i>	- <i>No problem! I can wait! I've plenty of time!</i>			
Recherche d'informations					
- itinéraire	- <i>Could you tell me the way to the supermarket, please? Is it far from here?</i>	- <i>No, not too far: you're nearly there. Turn left at the traffic lights... Then you'll see the neon sign...</i>	Environnement urbain (signalétique, magasins, monuments...)	<i>Prétérit</i> <i>Expression de l'avenir</i> <i>Prépositions (lieu, temps)</i>	
- horaire	- <i>When did the plane to Glasgow take off? You're late! What time is your train leaving? What's on tonight?</i>	- <i>Five minutes ago! At five (o'clock) p.m. / in the afternoon... My favourite series. It's on BBC2 after the news...</i>	Moyens de transport	Adverbes (chronologie, degré)	Bonne réalisation de la longueur et de la qualité des sons vocaliques (surtout dans le cas de l'existence de paires minimales) : Ex : /ɪ i:/ /ʊ/ /u:/
- prix	- <i>How much is it? How much are these trousers?</i>	- <i>About £25: I think it's a little expensive / too expensive... \$20. They're quite cheap, aren't they? They're really good value!</i>	Monnaies		
- demande d'aide, d'explication, de confirmation	- <i>Could you help me, please? I can't... Sorry, would you mind repeating that, please? Do you mean Tom is a dog? Is my answer right / clear enough?</i>	- <i>Certainly! You should... Yes, sure! ... You're right! A nice golden retriever! Perfectly!</i>		Modaux	Bonne prise en compte des diphtongues

2.2. Interaction orale (suite)

Exemples d'interactions	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
- demande d'autorisation	- May I borrow your eraser? I've forgotten mine... Are we allowed to walk on the grass / to eat in here / to take notes?	- Of course! Here you are! Sorry, it's forbidden! / No, you can't.	Règles et règlements	HAVE + V-en (en jalon)	Bonne réalisation du <h> et du <r>
Dialogue sur des sujets familiers - école	- What time do you have your first lesson? My favourite subject is Spanish. What's the English for "deviner"?	- At half past eight! I think it's too early. What about you? Is it? I hate it! I prefer PE! Sorry, I don't know. You should look it up in the dictionary...	Environnement scolaire (horaires, matières enseignées, vie scolaire)		Bonne réalisation des morphèmes du pluriel (noms), du présent et du passé (verbes)
- loisirs, maison	- I've two cats. My brother plays soccer on Saturdays. Would you like to come and play with him?	- What are their names? I'd love to have a cat. Wow! Great!			
- conversation téléphonique	- Could I speak to Mary, please?	- I'm her brother. Hold on, please!	Téléphone, ordinateur		
- temps	- What was the weather like in ...? Lucky you!	- Hot and sunny! Yes, I know!	Climats		Lien graphie-phonie
- personnages légendaires, historiques ou contemporains	- Where was Shakespeare born ? Where did he live? When did he die? How many sisters did Cinderella have? What happened?	- He was born in Stratford-upon-Avon. He lived in London. He died in 1616. She had two stepsisters... There was a ball...	Personnages et événements historiques et de fiction	There + BE	
Réactions à des propositions dans des situations courantes - accepter / refuser	- Are you coming?	- Yes, with pleasure. / I'm sorry, I can't.			
- exprimer ce que l'on ressent	- We won the first prize! How are you feeling? I'm tired. You'll get a good mark, I'm certain!	- Wow! Super! I can't believe it! / You must be joking! / No kidding Disappointed! / I'm so disappointed! You should go to bed early. / So am I! / Are you? I feel great! Er, yes, I suppose so... / Um, I'm not sure... Maybe...	Codes socio-culturels		Recours pertinent à des « gap-fillers »

3. Compréhension de l'écrit

L'élève sera capable de comprendre des textes courts et simples

Exemples de textes	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Liens écrit-oral
Instructions et consignes - énoncés d'exercices	Read... Choose... Describe... Explain... Find out... Look at ... Complete... Copy... Highlight... Pick out ... Don't mention...	Repérages typographiques (majuscules, italiques, abréviations, ponctuation)		Prendre en compte la dimension phonologique dans une activité de lecture permet de :
- Recettes Correspondance - lettres - cartes postales - messages électroniques Panneaux d'information - horaires - cartes et plans - signalétique urbaine Textes informatifs - prospectus et publicités - petites annonces - programmes de télévision - menus	You need two eggs, sugar, a pint of milk... Dear Mike,.../ Hi! I hope... I went / saw / did... We'll ... I miss you... See you soon... I look forward to meeting you... Love from... / Best wishes / Cheers Departure / arrival The train to ... leaves at ... and arrives at... Turn left / right / go straight on / the hotel is next to... opposite... Keep left... No smoking... Dogs not allowed... Pedestrian crossing... You should buy... Why not try... The best product... It's cheaper / more expensive... / On sale Seeking... / We're looking for... The nine o'clock news... What's on ...? The most popular television series, documentaries... A film featuring... Cream tea £3.75/ Main course / 1 st ... 2 nd course / To start with... What's for dessert? Today's special...	Différents types de cuisine / instruments de cuisine / mesures anglo-saxonnes Codes socio-culturels / formules de politesse Quelques villes, états, régions... Environnement urbain Lieux publics, commerces, sens de la circulation, types de transports Environnement commercial / métiers/ « petits boulots » / prix Institutions, sports, loisirs, personnages de fiction... Habitudes alimentaires, prix	<i>Impératif</i> Marqueurs temporels <i>Présent, prétérit, expression de l'avenir</i> <i>Prépositions</i> Modaux Comparatifs et superlatifs	- Traiter l'élément lexical comme un tout (lien graphophonie / début de formalisation de règles de lecture et d'écriture) - Dissiper certaines confusions lexicales et morpho-syntaxiques qui pourraient passer inaperçues en compréhension de l'oral et production orale - Faciliter les problèmes de transfert (passer de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral) - Éviter que l'introduction de l'écrit n'entraîne une régression de la prononciation
Autres textes - contes - comptines - poèmes - récits fictifs - courts synopsis - récits autobiographiques - pages de sites internet	Once upon a time... Little Red Riding Hood went to see... Tom lived in a very poor family... I once went to...	Littérature enfantine / quelques auteurs célèbres / quelques lieux célèbres / quelques personnages célèbres.	Repérages temporels	

4. Expression écrite

L'élève sera capable d'écrire des énoncés simples et brefs

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Liens écrit-oral
Correspondances - carte postale - courte lettre - message électronique	Dear Sarah, We're having a wonderful time... Yesterday, we went to...I hope you are (all) well... Love from... Hello! Hi! Could you? Thanks a lot !	Typographie (majuscules, soulignement / italiques, disposition du texte, ponctuation) Codes socioculturels	<i>Présent, prétérit, expression de l'avenir</i>	Prendre en compte la dimension phonologique dans une activité d'écriture permet de :
Portrait de soi, des autres, de personnages célèbres (historiques ou imaginaires) Description succincte de paysages ou d'objets Récits d'expériences vécues ou imaginées - bande dessinée (légendes ou bulles) - courts récits	I am thirteen and not very tall for my age... I live in... My parents are... I love playing... I'm a little shy... My brother is younger than me. His hair is.... He often wears a blue ... My sister can be a pest... Robinson Crusoe was a ... He was poor... He wanted to The country was flat... The sea was rough... There were not many trees... The houses were small / big... It was very hilly / mountainous... Mount McKinley is the highest mountain in North America... On the left you could see... In the background there was... My father's car is big, blue and rather comfortable. It is a fast car too, so I think it is dangerous... Ouch! It hurts! Last summer I went to visit my uncle who lives in Brittany. I was very happy to see him again. I took the train ... I arrived very late but he was there, at the station, waiting for me with his dog Snoopy ... He doesn't have a car, so we had to take a taxi...	Eléments de description physique, morale, socio-culturelle. Personnages célèbres. Quelques paysages typiques... Onomatopées	Expression de l'âge, la taille, comparaison, V + V-ing (expression des goûts et préférence Modaux There + BE (présent et passé) <i>Adjectifs → invariables, degré des adjectifs</i> Adverbes exprimant un degré Quantificateurs <i>Formes assertives et interrogatives</i> <i>Mots de liaison (and, but, or...)</i> <i>Cause / conséquence (that's why, so, because...)</i> Relatives déterminatives Marqueurs temporels (First, second(ly)... then... finally / in the end...)	- Traiter l'élément lexical comme un tout (lien graphie-phonie / début de formalisation de règles de lecture et d'écriture) - Éviter certaines confusions lexicales et morpho-syntaxiques qui pourraient passer inaperçues en compréhension de l'oral et en production orale - Faciliter les problèmes de transfert (passer de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral)

II - Contenus culturels et domaines lexicaux : modernité et tradition

Afin d'initier l'élève à la diversité des cultures des différentes aires anglophones, on commencera, au palier I, par lui donner un bagage de références communes à ces cultures. Les repères historiques et littéraires acquis par les enfants britanniques et américains sont souvent véhiculés par des feuilletons télévisés ou des dessins animés importés dont il s'agit de décoder les principales allusions qui restent trop souvent lettre morte pour les adolescents français. Le va-et-vient entre des faits historiques et des réalités présentes, par le biais de lieux ou de personnages célèbres réels ou imaginaires, doit permettre à l'élève français de revoir des représentations erronées et de comprendre l'origine de certains clichés afin de les dépasser.

L'appropriation progressive des codes et des valeurs de la culture étrangère peut aussi l'aider à prendre du recul par rapport à la sienne et à développer un esprit de compréhension mutuelle et d'ouverture. En effet, la mise en perspective de différents modèles de citoyenneté contribue à la formation générale de l'individu.

La liste suivante est donnée à titre indicatif ; sans prétendre à l'exhaustivité, elle propose des pistes au sein du thème « modernité et tradition », qui devra permettre d'aborder de façon simple le monde anglophone dans sa diversité et sa pluralité par le biais de références historiques, géographiques et artistiques connues.

1. La vie quotidienne et le cadre de vie (environnement immédiat)

- la famille et la maison
- l'école

- les habitudes alimentaires
- le corps et les vêtements
- les animaux familiers
- sports et loisirs
- les métiers
- l'habitat
- l'environnement urbain
- les codes socio-culturels

2. Le patrimoine culturel et historique

- les fêtes calendaires
- religions et vie sociale dans les pays anglophones
- quelques monuments britanniques et américains célèbres

3. Repères et réalités géographiques

- les îles britanniques, l'Irlande, l'Amérique du nord, l'Australie, le continent indien etc.
- quelques paysages remarquables : le Lake District, patrie des poètes romantiques anglais, la lande (Ecosse, Cornouailles), le désert de l'ouest américain etc...
- la faune et la flore

4. le patrimoine littéraire et artistique

- contes, comptines, chansons
- peinture, bande dessinée, références cinématographiques
- quelques personnages célèbres : Henry VIII, Robison Crusoe, Robin Hood, Queen Victoria, Charlie Chaplin, Scarlett O'Hara, Isaac Newton, ...
- littérature de jeunesse classique et moderne : textes originaux ou leurs adaptations
- Les documents d'accompagnement proposeront une liste de textes choisis susceptibles de donner à l'élève le goût de la lecture suivie en anglais.

Au-delà de la simple acquisition de connaissances, l'arrière-plan culturel éveille chez l'élève le désir de comprendre et de s'exprimer en anglais. Il fournit la matière d'une articulation entre les différents domaines d'apprentissage de la langue.

III - Syntaxe et morphosyntaxe

Certains points ont été présentés à l'école primaire sous forme de blocs lexicalisés. Les élèves ont appris à les utiliser dans des contextes précis. Au collège, il s'agira de les amener à élargir leur représentation de ces faits de langue.

La syntaxe et la morphosyntaxe doivent être considérées comme des outils au service de la communication et non comme des fins en elles-mêmes. La dimension phonologique est indissociable de l'apprentissage de la syntaxe. Par exemple, la plupart des outils grammaticaux non lexicaux se réalisent sous leur forme faible, ce qui pose des problèmes en compréhension. Leur prise en compte en production permettra de résoudre en partie ce problème. Il est essentiel de ne pas négliger cette dimension phonologique au moment de l'introduction d'un fait de langue.

On ne peut viser une véritable maîtrise d'un fait de langue dès sa première présentation, ce qui implique de privilégier un enseignement en spirale. Par ailleurs, la langue doit toujours être manipulée en contexte. On ne saurait présenter à l'élève une série d'énoncés décontextualisés ayant pour seul lien leur ressemblance morphosyntaxique.

1. Nom et groupe nominal

Le genre

- Féminin, masculin, neutre : pronoms personnels sujets et compléments
- Adjectifs possessifs
- Pronoms possessifs (*mine, yours, his, hers, ours, theirs*)
- Pas de marque spécifique pour les adjectifs (*a nice boy – a nice girl*)

Le nombre

- Repérage de –s du pluriel de la majorité des noms (*cat, cats*)
- Repérage de noms indénombrables (*hair, furniture, toast*)
- Noms au pluriel en anglais, au singulier en français (*jeans, trousers...*)
- Pas de marque spécifique pour les adjectifs (*a new pen, two new pens*)
- Pluriels irréguliers (*men, women, children, mice...*)
- Noms collectifs (*people* – pluriel de "person" -, *the police...*)
- Noms invariables : *sheep, fish, the news...*

La détermination

- Les articles (*A dog / The dog / dogs*)
- THIS / THAT / THESE / THOSE
- Les quantificateurs : MUCH / MANY / SOME / ANY / NO / A LOT OF / A FEW...
- Les cardinaux et ordinaux

Autres points de syntaxe

- Place de l'adjectif épithète (*a blue T-shirt*)
- Place et degré des adjectifs (comparatifs d'égalité et de supériorité, superlatifs)
- Le génitif (*a hard day's work, The Addams' mansion, Saint James's Park*)
- Prépositions de lieu : lieu où l'on est (*in/at*), d'où l'on vient (*from*), où l'on va (*to / into*)
on, under, near, next to, opposite, in front of, inside, outside, out of...)
- Prépositions de temps (*during...*)
- Les noms composés (*tea-cup, sweet shop, fish finger, weekend*)
- Les pronoms relatifs: WHO / WHERE / WHEN / THAT (*The girl who lives next door*)

2. Le groupe verbal

Il s'agit de rendre l'élève capable de comprendre et de produire des énoncés relatant des événements présents, passés et à venir et de savoir les commenter de façon simple.

Le présent

- Le présent simple : formes affirmative, interrogative et négative à toutes les personnes (*He likes chocolate / Do you like milk ? / I don't like tea*)
- BE au présent + V-ing : formes affirmative, interrogative et négative à toutes les personnes.

Le passé

- Le prétérit simple : formes affirmative, interrogative et négative à toutes les personnes
- La terminaison « *ed* » des verbes réguliers
- La forme « prétérit » de verbes irréguliers usuels
- BE au passé + V-ing : formes affirmative, interrogative et négative à toutes les personnes.

L'expression de l'avenir

- Le présent simple
- BE au présent + V-ing (avec un marqueur temporel : « *I'm playing football tomorrow* »)
- BE au présent + *going to*
- Verbes lexicaux (*intend to ..., plan to...*)
- WILL/ 'll

L'impératif

- Come here! / Take this! / Don't repeat this!
- Let's +V!

Formes exclamatives

- WHAT + (a) N!
- HOW + adjectif!
- SO + adjectif

Les modaux

- MAY / CAN, SHALL / WILL, MUST et leur emploi aux formes affirmative, interrogative et négative.
- NEEDN'T
- SHOULD (en jalon)
- WOULD : à appréhender comme lexique dans « *I'd rather + V / I'd prefer + N / I'd like...* »
- Les périphrases modales : HAVE TO / BE ABLE TO / BE ALLOWED TO)

Verbes à particule usuels

- Look it up! / Get up! / Go on! / Carry on! / Watch out! Put it down! Switch it on / off!

Reprises elliptiques

- Reprise elliptique d'un énoncé avec SO (*I think so*)
- Reprise elliptique d'un énoncé (*Is he? Do you? Can't he?*)
- "Question tags"

Place des adverbes (*it often rains... / she is always chatting... / I will love you forever... / I like it very much...*)

Le present perfect

- Forme HAVE au présent + V-en à appréhender comme lexique dans certaines expressions usuelles (*I've forgotten... I've finished...*)

3. Énoncés simples et complexes

Au palier 1, on visera un degré de complexité modeste à l'oral, tout en favorisant à l'écrit le recours à l'énoncé complexe.

Les mots interrogatifs

- WHAT / WHEN / WHERE / WHICH / WHO / WHOSE / WHY

La coordination

- And / or / but / so / not ...
- Marqueurs de temps permettant d'établir une chronologie (First / second, then, finally...)

La subordination

- Before / after + V-ing
- Because/ so
- IF (If it rains, I'll have to take the bus)
- THAT (I know that she is jealous)
- WHEN (I was shopping when I saw Mary)
- WHY (that's why...)
- WHAT (Do you know what...)

Syntaxe de certains verbes et adjectifs

- V to V (He wants to buy a new bike)
- V+V-ing (He enjoys skiing / They never stop chatting)
- He is good at / keen on + V-ing

IV - Phonologie

Contrairement à une idée reçue, l'anglais n'est pas une langue facile pour les francophones. En effet, la segmentation syllabique de la chaîne parlée française s'oppose au caractère accentuel de la chaîne parlée anglaise dans laquelle les phénomènes de réduction peuvent poser des problèmes de compréhension. C'est pourquoi il convient de cultiver chez les élèves une attitude d'écoute, d'entraîner leur oreille à segmenter correctement la chaîne du discours pour éviter les confusions de sens. En compréhension, il faut les aider à repérer la manière dont les éléments sonores de la langue (mélodie, accents, phonèmes...) s'organisent pour contribuer à l'émergence d'un message. Le système construit qui régit les relations entre les éléments de la chaîne parlée constitue une grammaire orale indissociable de la syntaxe et du lexique dans la reconstruction du sens. En production, c'est le respect de cette grammaire orale qui permet la communication. L'alignement de mots sans distinction prosodique ne peut être considéré comme un énoncé recevable.

Le schéma accentuel du mot est immuable et doit à ce titre être appris pour chaque mot nouveau. Un accent mal placé peut déformer totalement un message, voire le rendre inintelligible.

Par exemple : -« *I'd like to see the desert /'dezət/* . » a une signification très différente de « *I'd like to see the dessert /di'zɜ:t/* »

Le schéma accentuel de la phrase reflète la construction de relations entre termes et est la conséquence de choix notionnels. L'alternance entre temps forts et temps faibles (syllabes accentuées / syllabes inaccentuées) est un élément essentiel de la construction du sens. Une prise de conscience du phénomène de réduction vocalique et de son rôle dans le rythme de l'anglais doit permettre de prévenir de nombreuses erreurs : ainsi "*My parents have /əv/ got a new computer*", forme non marquée, n'a pas le même sens que "*My parents have /hæv/ got a new computer*", qui indique une réaction du locuteur.

Il faut apprendre aux élèves à repérer le noyau tonique d'un énoncé et à s'en servir pour dégager le sens du message, en compensant au moyen du perçu le non perçu. Le noyau tonique marque une modulation appuyée de la voix qui amorce la direction de la courbe intonative et signale la fin de l'apport d'information.

"*John Brown is a doctor and he is a good doctor.*"

Les élèves seront entraînés à recourir à deux schémas intonatifs principaux :

- **un schéma descendant** : ton de l'objectivité, de l'assertion, de l'affirmation neutre, des listes fermées...

En production, ce schéma pose souvent des problèmes aux élèves francophones. En effet, par rapport au français, l'intonation anglaise est globalement descendante.

- **un schéma montant** : caractère ouvert, idée d'inachèvement, ton amical...

Une attention particulière sera accordée au repérage et à la production des phonèmes dont une réalisation erronée peut entraver la communication, par exemple :

- **les marqueurs**, comme le 's' ou l'article indéfini, souvent insérés malencontreusement ou absents. Ainsi, dans les énoncés suivants, seul le phonème /ə/ marque le pluriel à l'oral :

"*My book's /ks/ heavy. // My books are /ksəl/ heavy.*"

De même dans les deux énoncés qui suivent, le pluriel ne s'entend qu'avec la réalisation sonore du 's' final :

"*His brother's a /zəl/ doctor // his brothers are /zəl/ doctors /z/.*"

- **la longueur et la qualité des sons vocaliques**, surtout dans le cas de l'existence de paires minimales :

ship / sheep

live / leave

now / no

sell / sail

- **le "h"**

eat / heat

ill / hill

De façon générale, il convient de sensibiliser les élèves à la musique spécifique de l'anglais. En faisant travailler la production comme dans une leçon de chant, on les aidera à s'approprier cette musique. En effet, il ne s'agit pas de transformer la réflexion phonologique en l'élaboration de règles fastidieuses, mais de donner les moyens de mettre au point des stratégies à partir des régularités constatées.