

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE

7A

**ÉVALUATION À L'ENTRÉE EN SECONDE
GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE**

ANGLAIS

Document à l'attention du professeur

SEPTEMBRE 1996

Introduction

L'évaluation à l'entrée en seconde de septembre 1996, en vigueur depuis 1992 et réactualisée chaque année, concerne tous les élèves de l'enseignement public et privé sous contrat. **Elle permet aux enseignants de recueillir des informations sur les compétences et les savoir-faire de chaque élève.** Ce constat est fait en regard des objectifs des classes de seconde générale et technologique ou professionnelle. Cette évaluation n'est donc pas un bilan de fin de 3^e, mais **une évaluation diagnostique situant l'élève en devenir.** Elle vise à faciliter la mise en oeuvre des modules afin de répondre au mieux aux besoins des élèves dans leur diversité.

Cependant, la révision régulière des groupes, la réflexion sur les objectifs visés, le repérage des besoins des élèves ne peuvent s'appuyer tout au long de l'année sur l'évaluation de septembre et nécessitent par ailleurs, l'utilisation d'autres évaluations par compétences. C'est pourquoi, l'évaluation en seconde comporte deux volets complémentaires :

- à la rentrée scolaire, l'évaluation qui reste nationale, systématique et obligatoire ;
- en cours d'année, une banque d'exercices en utilisation libre par les enseignants.

Un **premier tome** de la banque d'exercices, intitulé "aide à l'évaluation", a été mis à la disposition des enseignants, en **janvier 1996**, par l'intermédiaire des chefs d'établissement. Un **deuxième tome**, en préparation, sera diffusé **fin 1996**.

Les disciplines et les instruments d'évaluation

Les **disciplines évaluées** sont le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie, la première langue vivante (anglais et allemand) dans les lycées d'enseignement général et technologique, le français, les mathématiques, les sciences et techniques industrielles, l'économie et gestion dans les lycées professionnels. La possibilité de procéder à une évaluation en espagnol, portugais ou arabe, comme première langue vivante, est également offerte.

Il est prévu pour chaque discipline un cahier par élève et un livret pour l'enseignant. En langues vivantes, des cassettes audio permettent de tester la compréhension de l'oral.

Les tableaux des capacités et compétences évaluées ne sont pas exhaustifs ; on a retenu comme critères de choix l'importance des compétences et la possibilité d'évaluer ces dernières avec des instruments facilement utilisables par tous.

L'expérimentation d'**une évaluation de l'expression orale, en anglais et en allemand**, effectuée respectivement en novembre 1995 et en mai 1996, dans une centaine d'établissements, s'est révélée très positive. Il a donc été décidé d'adjoindre l'évaluation de cette compétence au tome 2 de la banque, **en anglais et en allemand**.

Au cours de l'année scolaire 1996-97, une **expérimentation** sera conduite pour l'expression orale des élèves en **français**, sur la base d'un protocole identique dans les secondes des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels. Si l'expérimentation se révèle également positive, l'évaluation de cette compétence sera introduite dans le tome 3 de la banque dont la diffusion est prévue pour la fin de l'année 1997.

Les livrets destinés aux enseignants contiennent, outre les objectifs associés à chaque exercice, les consignes de codage et les commentaires pédagogiques, des pistes d'interprétation des résultats et des suggestions de prolongement possibles en classe ou en séquence modulaire.

Les résultats nationaux de l'évaluation menée à la rentrée 1995, sont fournis et commentés pour votre discipline à la fin de ce livret. Cette diffusion a pour objectif de fournir aux enseignants et aux inspecteurs, ainsi qu'aux chefs d'établissement une base de réflexion pédagogique qui, à partir de l'analyse des performances des élèves, permettra à son tour d'infléchir le contenu des modules. Les résultats d'un échantillon national représentatif d'élèves seront prélevés à nouveau en septembre 1996.

Tous ces documents ont été élaborés, sous la responsabilité de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, par des groupes de travail disciplinaires composés de professeurs et de membres des corps d'inspection (Inspection générale de l'Education nationale, Inspection pédagogique régionale, Inspection de l'Education nationale).

L'organisation

Au niveau de l'établissement, l'organisation interne de l'évaluation relève de la responsabilité des proviseurs dans le respect du calendrier national et d'éventuelles dispositions fixées par les Recteurs d'académie (Cf. B.O. n°23 cité en référence).

Les tests d'évaluation durent chacun au maximum une heure et demie. Certains d'entre eux peuvent se dérouler en deux ou trois séquences. Pour leur déroulement, il convient de suivre les conseils, propres à chaque discipline, développés dans les pages suivantes.

Il est vivement recommandé que la **passation des tests s'effectue dans le cadre des cours, en présence du professeur de la discipline** afin d'éviter que cette opération ne s'identifie à un examen. Les élèves doivent pouvoir profiter de cette évaluation pour faire le point avec leur professeur sur leurs forces et faiblesses. Il est essentiel de veiller à ce que les objectifs de l'évaluation leur soient présentés de façon simple et rassurante. Il est conseillé de les associer aux opérations de codage et d'exploitation des résultats. **Le tableau des compétences évaluées figure pour chaque discipline sur la couverture du cahier de l'élève** ; il pourra, avec profit, être commenté et mis en relation avec les résultats obtenus. Les élèves auront ensuite la faculté de le détacher afin de le conserver toute l'année pour suivre, éventuellement, leur progrès.

L'exploitation des résultats

L'exploitation et l'analyse des résultats seront facilitées par le logiciel EVAREM. La disquette du logiciel - version Windows - sera transmise aux établissements par les centres de ressource d'information académique (CRIA).

Les enseignants pourront certes envisager de continuer à effectuer un traitement manuel des résultats sans avoir recours à EVAREM. Il convient cependant d'insister ici sur **l'apport pédagogique de ce logiciel** dans la mise en place des modules : le logiciel permet en effet de cerner, rapidement et de manière synthétique, l'hétérogénéité du groupe classe en s'appuyant sur les regroupements d'items prévus dans l'évaluation ; cela n'empêche pas l'enseignant d'opérer, s'il le souhaite, ses propres regroupements.

Pour la présentation détaillée de l'ensemble du dispositif, il convient de se reporter à la circulaire parue dans le B.O. n°23 du 6 juin 1996, intitulée "Evaluation en seconde - année scolaire 1996-1997", pages 1639-1642.

TABLE DES MATIÈRES

Anglais : enseignement général et technologique. Introduction	4
Tableau des compétences et composantes évaluées (ordre de passation du test)	7
Conseils pratiques	8
Fiches (par item) : scripts, réponses, consignes de codage, commentaires pédagogiques	10
Se référer à l'expérience	11
Passer de la forme au sens	15
Passer du sens à la forme	33
Exemples d'activités modulaires	39
Résultats évaluation 1995 et commentaires	49
Encart spécial logiciel : 4 pages	

ANGLAIS

ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

L'évaluation de la manière dont les élèves savent utiliser les connaissances acquises et les savoir-faire indispensables pour réussir au lycée porte ici sur **trois des quatre composantes de la communication**: compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite.

Chacune de ces grandes capacités a été analysée et l'inventaire des **compétences** qui les composent a été dressé. (Chaque compétence a elle-même été traduite en termes de **composantes** évaluées.) Ces compétences représentent, de façon non exhaustive, les principales **opérations mentales** que met en œuvre, souvent de manière inconsciente, un auditeur, un lecteur ou un rédacteur qui réussit.

Cette démarche a deux grands objectifs :

- dans le cadre de l'évaluation, elle doit permettre au professeur de cerner avec précision la nature des blocages de façon à consolider l'apprentissage. Elle lui permet également d'identifier les points d'appui sur lesquels il pourra fonder l'approfondissement de son enseignement;

- dans le cadre du suivi et de l'exploitation des résultats, elle permet :

- **au professeur**, de planifier des parcours et d'imaginer des démarches qui respectent les étapes importantes dans l'approche des documents et l'entraînement à l'expression; en effet, faute d'être parvenu à franchir ces obstacles, l'élève ne peut poursuivre l'étude en cours, n'en perçoit pas la cohérence et demeure incapable de transférer les tactiques proposées,
- **à l'élève**, de prendre conscience de ses propres processus mentaux, de savoir ce qui est attendu de lui, de se sentir pris en charge tout en devenant plus autonome, bref, de voir qu'il peut progresser.

La compétence linguistique sous-tend chacune des quatre capacités de base. Par exemple, ne pas reconnaître un temps du passé peut gêner la compréhension; pour autant, la reconnaissance de ce temps ne permet pas forcément de parvenir au sens. Il est donc judicieux d'intégrer la compétence linguistique à la compréhension de l'écrit, à l'expression écrite, et à un moindre degré, à la compréhension de l'oral, ainsi que cela se fait constamment dans la pratique de la classe. **Seul, en effet, un entraînement mené dans le cadre d'activités de communication garantit la perception des valeurs et l'appropriation conjointe des formes qui les expriment.**

Les élèves entrant en classe de seconde devront mettre à profit les connaissances et les savoir-faire acquis au collège. A la lecture des bulletins officiels, les attentes du lycée ont été ainsi définies:

- savoir travailler, savoir apprendre
- être curieux
- devenir autonome.

Le constat fait parallèlement est que peu d'élèves manifestent, à l'entrée en seconde, un comportement susceptible d'assurer leur réussite. La raison d'être des enseignements modulaires est de développer leurs compétences dans les domaines de la méthodologie et de l'apprentissage, ainsi que d'exercer leur esprit d'initiative.

Le but de l'évaluation est donc de permettre à l'élève de se mieux connaître et à l'enseignant d'obtenir une image rapide et fiable des composantes de sa classe afin de mettre en place les stratégies les mieux adaptées à leur progression. **Elle n'a que peu d'intérêt si elle se borne à dresser un bilan. Elle devient efficace quand elle permet de remédier et d'approfondir.**

Toute évaluation diagnostique a deux buts annoncés:

1) Faire un **"état des lieux"**, faire le point quant aux savoir-faire - et accessoirement aux savoirs - maîtrisés par des élèves provenant d'horizons différents. Savoirs et savoir-faire ne s'excluent pas mais imposent une complémentarité constante. Cet "état des lieux" ne peut concerner que les **savoir-faire de base** qu'il est indispensable de maîtriser de manière à avoir quelque chance de progresser, c'est à dire de **développer et d'affermir des savoirs transférables**, le transfert constituant un des objectifs majeurs du second cycle.

L'évaluation des capacités spécifiques de la bonne compréhension ou de la production d'un message écrit ou oral en anglais constitue le diagnostic indispensable sur lequel s'appuie la démarche méthodique du professeur qui vise les progrès de l'élève.

2) Utiliser cet "état des lieux" en vue d'une **remédiation qui ne peut se fonder que sur une interprétation conjointe des erreurs par l'enseignant et l'élève.**

Plus un exercice intègre de compétences testées, plus il est facile à composer, plus les erreurs sont difficiles à interpréter, donc plus la remédiation est aléatoire.

Le choix qui a été fait en anglais afin de faciliter la remédiation a été de suivre les recherches qui fragmentent les capacités et les compétences en composantes identifiées et de tester les élèves sur un certain nombre de ces composantes parmi les plus fondamentales.

Ceci a deux conséquences:

1) Les exercices n'intégrant pas un ou plusieurs tests par composante, les codages multiples dont chacun correspond à un type d'erreur sont inutiles. Le codage des tests d'anglais est donc simple.

Le codage indique si l'objectif est atteint ou non. "Objectif atteint" ne veut pas toujours dire réussite à 100 %; il faut prendre en compte le droit à l'erreur. Cependant un codage binaire donne une image caricaturale du groupe-classe. C'est pour cette raison que figure en 1996 comme en 1995 un code supplémentaire (code 2 cette année) qui indique que, bien que le seuil fixé ne soit pas atteint, l'exercice comporte un certain nombre de réponses exactes. Ce code intermédiaire devrait fournir une image du groupe plus fidèle à la réalité et devrait éviter le découragement des élèves qui ont partiellement réussi l'exercice et dont le codage binaire reléguait le travail dans les exercices faux.

2) Le classement des exercices distinguant les quatre capacités de base n'est pas pertinent en évaluation diagnostique. **En effet les mêmes savoir-faire, les mêmes opérations mentales sont mises en œuvre qu'il s'agisse d'écrit ou d'oral. Il est donc logique d'organiser l'évaluation autour des savoir-faire (d'écrit ou d'oral indifféremment) plutôt qu'autour des distinctions formelles** qui trouveront toute leur utilité dans d'autres domaines. Cette volonté d'évaluer la capacité de l'élève dans les activités intellectuelles de base fait que l'évaluation passe à certains moments de la compréhension de l'écrit à celle de l'oral, par exemple.

1. Une évaluation diagnostique et formatrice.

Cette **évaluation diagnostique** est aussi une **évaluation formatrice** : celle qui consiste à amener l'élève à **prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage**, à construire et à augmenter ses savoirs et savoir-faire.

Cette évaluation formatrice doit aider les enseignants à réfléchir aux différentes opérations mentales mises en œuvre pour chaque capacité et permettre aux élèves de mieux prendre en compte leur manière d'apprendre. Le tableau en troisième page de la couverture du cahier de l'élève - qui comprend une colonne où l'élève surlignera ses résultats - devra l'y aider.

Cette approche fait ressortir les opérations mentales et permet à l'élève :

- de prendre conscience de la nécessité d'une démarche d'apprentissage.

- d'adopter une démarche personnelle pour construire son propre apprentissage qui ne peut être la reproduction d'un modèle unique.

2. Importance de l'individualisation.

La classe de seconde est le lieu privilégié pour mener, en cours et lors des séances d'enseignement modulaire, une réflexion ayant pour objectif la prise de conscience par l'élève de ses propres stratégies face à une tâche complexe de compréhension ou d'expression. Le test d'évaluation en constitue le premier pas.

Dans le courant de l'année, le principe de l'individualisation est conservé : toute tâche collective doit être préparée par une tâche individuelle garantissant l'activité de chacun et laissant une trace visible de cette activité.

3. Distinction entre évaluation et entraînement.

En vue d'une meilleure connaissance des élèves, l'évaluation s'efforce de fractionner les tâches complexes alors que l'enseignement, en cours ou en modules, s'il porte d'une manière transitoire sur des tâches simples, vise, à brève échéance, l'accomplissement d'une tâche complexe. La différenciation des objectifs, des tâches, des aides... est donc inévitable à tout instant, en groupe-classe et en modules.

Les exercices du cahier d'évaluation d'entrée en seconde ne doivent pas être considérés comme des exercices d'entraînement systématique permettant une meilleure maîtrise de chacune des compétences. Ils testent des savoir-faire et sont un point de départ pour la recherche de typologies d'exercices d'entraînement. Ce n'est pas en s'acharnant à l'entraînement d'une compétence spécifique par l'administration d'exercices identiques que l'on peut garantir l'acquisition d'une capacité générale, mais c'est en entraînant systématiquement les élèves à mobiliser simultanément plusieurs de ces compétences que l'on a le plus de chances de développer la capacité. Il ne peut être question de faire l'économie des tâches complexes qui, seules, représentent le réel de la communication. A cet égard, les activités proposées en modules, ainsi que celles figurant dans le tome 1 du cahier Aide à l'évaluation, diffusé en janvier 1996, ne doivent pas être présentées isolément mais faire partie d'un projet pédagogique général.

4. L'expression orale.

La capacité "s'exprimer à l'oral" ne figure pas dans le protocole d'évaluation de septembre, elle sera prise en compte dans le tome 2 de la banque d'outils d'aide à l'évaluation. En effet pour répondre à une attente de nombreux enseignants et élèves et s'attacher à l'une des exigences importantes de l'apprentissage d'une langue vivante, une épreuve d'évaluation de l'expression à l'oral a été élaborée. Cette épreuve intégrée dans la banque complètera et enrichira l'évaluation actuelle.

Elle évalue pour chaque élève sa production orale dans une situation d'échange, et son niveau en phonologie, elle est complétée par une auto-évaluation de l'élève. Cette phase permet de comparer l'impression qu'a l'élève de sa production et celle que lui renvoie le professeur. L'intérêt est d'aider l'élève à déceler les critères d'une bonne production et de lui en faire prendre conscience pour qu'il les intègre dans sa démarche d'apprentissage.

ANGLAIS: items présentés dans l'ordre de la passation du test.

Les compétences et leurs composantes évaluées sont regroupées sous trois grandes rubriques signalées entre parenthèses

Compétences et composantes évaluées	Codage
(Se référer à l'expérience)	
<u>Anticiper</u>	
Anticiper à partir d'une séquence sonore + mots (1) ☺	1 2 9 0
Anticiper un contenu à partir d'un titre (2) ☐	1 9 0
Mettre en relation titre et contenu possibles (3) ☐	1 9 0
<u>Prédire</u>	
Prédire la suite d'un énoncé (4) ☐	1 2 9 0
<u>Emettre des hypothèses</u>	
Compenser l'inconnu, le mal perçu (5) ☺	1 2 9 0
(Passer de la forme au sens)	
<u>Repérer / identifier / établir des liens</u>	
Identifier le type d'énoncé (6) ☺	1 2 9 0
Repérer les mots porteurs de sens (7) ☺	1 2 9 0
Repérer et identifier les éléments lexicaux connus (8) ☺	1 2 9 0
Repérer des segments dans la chaîne parlée (9) ☺	1 2 9 0
Repérer et relier des éléments pour identifier le contexte (10) ☺	1 9 0
Mettre en mémoire des éléments d'information (11) ☺	1 2 9 0
Classer des éléments d'information (12) ☺	1 2 9 0
Résumer un texte en français (13) ☺	1 2 5 9 0
Repérer le sujet, le verbe et le complément (14) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation des indices pour construire le sens en cours de lecture (15) ☐	1 2 9 0
Vérifier la justesse des suppositions (16) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation formes et valeurs: la comparaison (17) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation formes et valeurs: la modalité (18) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation formes et valeurs: la passivation (19) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation les désignateurs, pronoms et leurs référents (20) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation les articles et leurs valeurs (21) ☐	1 9 0
Mettre en relation les quantificateurs et leurs valeurs (22) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation les formes verbales et leurs valeurs (temps / aspect) (23) ☐	1 2 9 0
Mettre en relation les mots de liaison et leurs valeurs (24) ☐	1 2 9 0
<u>Déduire / inférer</u>	
Déduire la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe (25) ☐	1 2 9 0
Déduire le sens du mot (dériver / composition) (26) ☐	1 2 9 0
<u>Opérer le traitement de l'information</u>	
Eliminer les éléments non pertinents (27) ☐	1 2 9 0
Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices (28) ☐	1 2 9 0
Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions de ses paragraphes (29) ☐	1 2 9 0
(Passer du sens à la forme)	
<u>Analyser le sujet pour cerner la tâche</u>	
Associer sujets et types de tâches (30) ✎	1 2 9 0
<u>Utiliser le connu</u>	
Mobiliser les structures adaptées (31) ✎	1 9 0
Mobiliser le lexique adapté (32) ✎	1 2 9 0
Utiliser : la détermination grammaticale et les pronoms (33) ✎	1 2 9 0
Utiliser : les mots interrogatifs (34) ✎	1 9 0
Utiliser : la comparaison (35) ✎	1 2 9 0
Utiliser : les formes verbales (temps et aspect) (36) ✎	1 2 9 0
Utiliser : la modalité (37) ✎	1 2 9 0
<u>Structurer</u>	
Repérer les énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (38) ✎	1 2 9 0
Utiliser les mots de liaison (39) ✎	1 9 0
<u>Compenser</u>	
Compenser par sélection de formulations fidèles au sens (40) ✎	1 2 9 0

CONSEILS PRATIQUES

Le caractère obligatoire de l'évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique ne devrait en aucun cas être sa seule raison d'être. **L'évaluation est, pour l'enseignant et pour l'élève, un outil de travail qui doit être perçu de manière positive par la communauté éducative.** On ne saurait faire l'économie d'explications détaillées aux élèves quant aux objectifs et aux finalités de l'évaluation.

1. Mise en place des modalités de passation dans l'établissement.

Elle est **indispensable** à l'occasion du Conseil d'Enseignement de prérentrée ou de début d'année :

- Etudier le tableau des compétences et des composantes évaluées;
- Lire au préalable l'ensemble de la série et écouter la cassette;

c) **AVANT même la passation du test**, il est nécessaire de faire émerger, en situation d'apprentissage, le sens de certains termes, courants au demeurant dans les manuels de Premier Cycle mais oubliés, semble-t-il, par certains élèves en situation d'évaluation. A titre d'exemple, citons : "structures", "tâches", "sujet", "termes", "message", ... Il n'est pas superflu, en outre, de s'assurer que les termes grammaticaux de base sont connus et de faire constituer, par l'élève, un glossaire de ces termes qu'il enrichira au fur et à mesure de son apprentissage.

APRÈS la passation du test, sa correction portera moins sur les erreurs commises par l'élève que sur une mise à plat minutieuse de chacune des opérations à effectuer dans les trois capacités testées.

Les élèves pourront être amenés à formuler à leur manière les compétences testées; le vocabulaire nécessairement technique leur sera à cette occasion rendu plus accessible. Le tableau de la page 3 de la couverture du Cahier de l'élève sera complété et collé dans le cahier/classeur et deviendra ainsi un document auquel l'élève fera référence, soit à la demande de son professeur, soit de sa propre initiative.

Le logiciel constitue l'outil efficace qui permet au professeur de connaître rapidement les compétences de chacun de ses élèves et de visualiser leur profil et celui de sa classe.

2. Conditions de passation.

Prévoir : **60 minutes** pour la partie "Se référer à l'expérience" et "Passer de la forme au sens".
(exercices 1 à 29)

30 minutes pour la partie "Passer du sens à la forme".
(exercices 30 à 40)

La passation en une seule fois (1h30) nuira à la qualité de la performance des élèves.

3. Administration du test.

a) **Le professeur d'anglais de la classe doit dans tous les cas être responsable de l'administration du test:** la masse d'informations recueillie en observant les élèves au travail est en soi une aide à la connaissance plus approfondie de ceux-ci. **Il s'agit là d'un acte pédagogique.**

b) Etapes pour la passation du test.

Le test comportant des alternances d'exercices d'écrit et d'oral, il vous faudra arrêter la bande après les exercices suivants:

Après l'exercice 1,
lorsque vous entendez "Faites maintenant les exercices 2, 3 et 4" **laisser 7 minutes**

Après l'exercice 13,
lorsque vous entendez "Faites maintenant les exercices 14 à 29" **laisser 32 minutes**

4. Regroupements.

Les regroupements d'items permettent au professeur, pour chaque élève, de repérer forces et faiblesses dans les capacités testées. L'enseignant est alors amené à émettre des hypothèses sur les savoirs et savoir-faire de l'élève concerné afin de mieux individualiser son travail. Différents regroupements sont possibles:

a. Ils peuvent comprendre toutes les compétences d'une même capacité:

Deux présélections sont proposées avec les dénominations suivantes:

- "10 items de Comprendre un message oral" avec les items 1,5,6,7,8,9,10,11,12,13.
- "10 items de Comprendre un message écrit" avec les items 2,3,4,15,16,25,26,27,28 et 29.
- Sélectionner les items de la rubrique "Passer du sens à la forme" (items 30 à 40), revient à sélectionner les items de "l'expression écrite".

b. Ils peuvent être liés à une seule compétence et donc suivre la chronologie de l'arbre du logiciel "Classement par compétences."

Exemple: ANTICIPER.

Cette compétence tout à fait essentielle pour les autres savoir-faire, sous-tend toute la construction du sens (compréhension / expression). Il convient donc de sélectionner les cinq premiers items (voir tableau cahier "Items présentés dans l'ordre de la passation" et arbre du logiciel "Classement par compétences") pour cerner les compétences de l'élève en ce domaine.

c. Ils peuvent également être transversaux.

Exemple de regroupement transversal: COMPENSER.

A tout moment, la compréhension ou l'expression en langue étrangère exigent des processus de compensation. En cas d'hésitation sur le profil de l'élève, il peut être intéressant de regrouper les items suivants: 5,25,26 et 40.

Tout autre regroupement est réalisable en fonction du projet pédagogique de chacun.

5. Codages.

Code 1: réponse attendue ou nombre de réponses correspondant au seuil de réussite.

Code 2: réponse exacte partielle.

Code 5: mauvaise lecture de la consigne.

Code 9: réponse(s) erronée(s) ou nombre de réponses inférieur aux seuils indiqués.

Code 0: absence de réponse. (Le sens du code 0 pourra être précisé ultérieurement par l'élève lui-même: "n'a pas compris l'exercice" ou "n'a pas su faire l'exercice" ou "n'a pas eu le temps de faire l'exercice".)

Cette évaluation étant un instrument de mesure individuelle, il est sans fondement de procéder à une notation - hiérarchie entre les individus - mais il est fondé d'utiliser un codage - confrontation d'un individu à un objectif, atteint ou non. **Un code n'est pas une note mais une information.**

SCRIPTS, RÉPONSES, CONSIGNES DE CODAGE, COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

SE RÉFÉRER A L'EXPÉRIENCE

ANTICIPER

Item 1. ANTICIPER à partir d'une séquence sonore et de quelques mots pour imaginer

- a. la suite de la situation donnée,
- b. les paroles, idées et remarques du ou des personnages. ☉

Script:

(Arrivée au musée) Bruit d'un car qui s'arrête . Voix d'enfants. Professeur qui dit: *Now,listen everybody !*

Réponses (suggestions)

- Il va leur donner des consignes avant qu'ils commencent la visite... / Il va leur expliquer l'organisation de la visite / Le guide va leur présenter la visite
 - "Voici ce que nous allons faire"/ "Quelques recommandations avant la visite."/
 - Toute réaction d'élève: "C'est très petit ici / C'est très beau / grand....."
 (accepter les réponses au style indirect)

Consignes de codage.

Une ou plus d'une hypothèse plausible dans le cadre 1 et le cadre 2
 (même si d'autres sont non plausibles)..... code 1
 Une ou plus d'une hypothèse plausible dans le cadre 1 (même si d'autres
 ne sont pas plausibles) et aucune hypothèse plausible dans le cadre 2..... code 2
 Aucune hypothèse plausible en cadre 1 même si des hypothèses
 sont plausibles en cadre 2 code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires

A partir d'une séquence sonore (bruits faciles à décoder car relevant de l'expérience ou de la culture commune) et de quelques mots, l'auditeur imagine la situation pour anticiper le contenu de ce qu'il va entendre (le même auditeur peut formuler plusieurs hypothèses). La mise en situation et la prise en compte du non-verbal préparent à la réception active du message oral. La deuxième partie de l'exercice permet de tester la capacité de l'élève d'anticiper les paroles, pensées, idées, etc., et les champs lexicaux qui s'y rapportent.

Activités d'enseignement modulaire :

Cette activité peut être prolongée en enseignement modulaire avec expression en anglais par l'exploitation de bruitages figurant dans les enregistrements des manuels, d'émissions radio/T.V. ou dans des cassettes faites dans ce but (pour mémoire: *Sounds Interesting* de A.Maley, Cambridge University Press,1975, maintes fois imité mais toujours utile). Ces bruitages pourront être isolés (fonds sonores ou bruits d'ambiance révélateurs d'une situation particulière) ou présentés (éventuellement accompagnés de paroles succinctes) en séquence racontant une histoire; dans ce dernier cas, plusieurs arrêts en cours de diffusion permettront des anticipations successives sur des champs lexicaux différents, ainsi que l'émission et la vérification d'hypothèses.

Une autre activité possible, qui, au départ, n'est pas d'anticipation, consiste à faire fermer les yeux et à écouter en silence, puis à dire ce que chacun a entendu pour ensuite (activité d'anticipation) exprimer ce qui peut se produire après le bruit décrit.

Item 2. ANTICIPER un contenu à partir d'un titre.

Réponses: (ouvertes, mais ne pas accepter les traductions)

Consignes de codage.

Trois ou quatre réponses exactes..... code 1
Moins de trois réponses exactes..... code 9
Pas de réponse..... code 0

Item 3. METTRE EN RELATION titre et contenu possibles.

Réponses: C et D ne figureront pas dans l'article.

Consignes de codage.

Les deux phrases ont été correctement éliminées..... code 1
Réponses erronées..... code 9
Pas de réponse..... code 0

Commentaires items 2 et 3.

Anticiper à partir d'un titre (ou du début d'un texte) permet au lecteur :

- de prévoir le contenu du texte;
- de pré-dire certaines formulations susceptibles de figurer dans le document;
- de mobiliser idées et lexique prévisibles;
- d'être renseigné sur le genre de texte;
- d'avoir un projet de lecture.

On pense immédiatement aux titres d'articles de presse qui en réalité sont souvent très difficiles à comprendre du fait de leur caractère elliptique, des jeux de mots, des mots à la mode, des référents culturels, des allusions au traitement satirique de l'actualité.

Il faut donc chercher du côté de la fiction et choisir de préférence des titres qui comportent des contraintes internes de manière à encadrer la production des élèves.

L'anticipation peut porter sur le contenu prévisible mais aussi, à partir de quelques traits formels, sur la nature du document.

Exemple: - repérer les traits caractéristiques extérieurs - sans lecture - qui différencient une publicité d'un reportage. (cf. les "publi-reportages")

- anticiper à partir du titre le type de texte et le type d'écriture.
- une affirmation peut être exclue parce qu'elle 1) est fautive sémantiquement;
2) constitue une généralisation qui n'a pas cours dans un récit.

Ce travail d'anticipation et de mise en relation du titre et du contenu fera davantage l'objet d'un entraînement quotidien que de séances spécifiques de modules.

Cette activité pourrait en revanche être combinée, dans des tâches plus complexes, à des activités de repérage des articles, pronoms, désignateurs... dans les titres d'articles de presse, ou encore à des activités d'expansion à partir de ces mêmes titres. (cf. *Ecrire en anglais*, D.Soulié et V. Kay, Hachette, 1990)

PRÉDIRE

Item 4. PRÉDIRE la suite d'un énoncé par association d'unités lexicales.

Réponses.

The Oak School
Huddlesfield
Yorkshire

Dear Sir
We would like to organise a visit of the Brontë Museum for a party of 40 pupils, all under 16 years of age, on 10th December, in the afternoon.
We are also interested in the video presentation for organised parties and would like to know if visitors can buy Brontë biographies and novels from the museum shop.
Could you please confirm this reservation as soon as possible and send us brochures about the Brontë sisters that may help our pupils to prepare their trip to your museum.
Looking forward to hearing from you.

M. Lockwood
Headmaster

Consignes de codage.

Quatre ou plus de quatre réponses exactes en anglais..... code 1
Trois réponses exactes en anglais..... code 2
Réponses erronées..... code 9
Pas de réponse..... code 0

Commentaires.

L'objectif est ici d'associer des unités lexicales dans un support écrit. Tout travail sur le lexique entraîne nécessairement une réflexion sur la grammaire. Au cours de sa lecture, tout lecteur émet des hypothèses quant au sens de la suite, hypothèses qui seront confirmées ou infirmées. Cette capacité de prédiction dépend fortement des connaissances lexicales, particulièrement de la connaissance des associations stables d'unités lexicales.

Cette stratégie doit s'appuyer sur un développement organisé et systématique des connaissances lexicales. Cette compétence lexicale ne peut se développer au seul contact aléatoire de l'élève avec le lexique présent dans les supports pédagogiques, surtout si ce contact se limite au contexte dans lequel ils ont été introduits. Elle est *a fortiori* difficile à développer lorsque les pratiques pédagogiques amènent l'élève à extraire et à isoler les mots de tout contexte pour les mettre exclusivement en relation avec un mot français présenté comme correspondant.

Lors de l'étude d'un texte, l'émergence du sens passe très souvent par l'étude des champs lexicaux qui peut se concrétiser par la constitution de glossaires thématiques à la structure invariante fondée sur la nature des mots. Avant le début d'une séquence, il peut être intéressant d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs connaissances lexicales, par exemple au moyen d'une séance de 'brainstorming' dont les résultats sont organisés en listes ou mieux en 'spidergrams' (cartes sémantiques) qui font apparaître les associations lexicales et la nature des liens entre ces unités lexicales. En outre, il s'agit d'une compétence de classement qui doit être développée systématiquement puisqu'elle constitue la base de toute activité intellectuelle.

En modules, on pourra prolonger ce travail de prédiction sur des associations stables d'unités lexicales par des activités plus complexes d'inférence sur des supports plus longs (paragraphe, suite de paragraphes) qui obligeront l'élève à des retours en arrière et à un balayage systématiques du support à la recherche d'indices susceptibles d'éclairer le sens d'un mot clé.

A titre indicatif, vous pourrez prolonger votre réflexion par la consultation d'ouvrages spécialisés tels que *Des mots pour le dire en anglais* (Dolly Soulié, Hachette, 1991) et *Pratique du vocabulaire anglais* (Daniel Bonnet Piron, Nathan, 1992)

ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES

Item 5. COMPENSER l'inconnu, le mal perçu. ☺

Script et réponses :

Alex, this is Paul. I've met Mrs Johnston. She said we were to meet at the bus stop / station. We mustn't be late, the bus will leave at **eight / nine** ... It might rain, so don't forget your **umbrella / raincoat** .

My mother is preparing sandwiches for the two of us, so don't bring any **food**/ ... We'll buy books so don't forget your **money**.

Tell your parents we don't know at what time we'll be **back / home**.

Consignes de codage.

Trois ou plus de trois mots exacts en anglais code 1
 Trois ou plus de trois mots exacts - en français (ou dans les deux langues)..... code 2
 Réponses erronées code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

En enseignement modulaire, si les résultats sont catastrophiques à l'oral, on pourra commencer par mettre en place l'activité à l'écrit: c'est sans doute l'inférence grammaticale à laquelle chacun est le plus habitué (exercices lacunaires); dans une classe en grande difficulté ce travail peut dans un premier temps s'effectuer sur un texte connu (dont certains éléments ont été supprimés) projeté au rétroprojecteur; les élèves doivent retrouver la nature grammaticale des mots manquants, retrouver les mots ou des synonymes, puis, à chaque fois que cela est possible, substituer.

L'inférence d'ordre notionnel est facile à développer à partir d'une situation contraignante dans des dialogues.

L'inférence d'ordre culturel: tout repère culturel doit être utilisé, non dans un apport magistral, mais par sollicitation de l'élève, soit qu'il fournisse la réponse, soit qu'il émette des hypothèses quant aux date, lieu, personnages impliqués, faits historiques concernés, soit qu'il pose des questions, etc. Il s'agit là du moyen privilégié d'amener l'élève à la constitution de réseaux de repères culturels coordonnés.

A l'oral, dans une classe qui n'a jamais été entraînée, on peut envisager de mettre en place ces savoir-faire en fin d'étude d'un thème au moyen d'un exercice semblable à celui proposé ici, qui permettra un réinvestissement immédiat des connaissances.

Progressivement les supports s'affranchiront des textes et thèmes étudiés.

Dans une classe possédant une bonne capacité de mémorisation, on pourra, comme à l'écrit, compenser l'inconnu (un même mot-clé) dans un enregistrement où ce mot verra son sens défini de manière de plus en plus étroite par des indices successifs, dans une sorte de devinette présentant des définitions successives de plus en plus précises.

PASSER DE LA FORME AU SENS

REPÉRER / IDENTIFIER

Item 6. IDENTIFIER le type d'énoncé grâce au repérage de l'intonation et des mots-outils. ☺

Script:

1. What a lonely place it is !
2. I haven't read any novels by the Brontës.
3. Aren't we going to join the literary competition after the visit ?
4. I have already read *Jane Eyre* by Charlotte Brontë.

Réponses.

	Affirmative	Interrogative	Négative	Exclamative
1				X
2			X	
3		X	X	
4	X			

Consignes de codage.

Quatre ou cinq réponses exactes code 1
 Trois réponses exactes code 2
 Réponses erronées ou **nombre total de croix supérieur à 5** code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

L'objectif de cet exercice est d'évaluer la capacité de l'élève d'identifier les types de phrases (ici: affirmatives, négatives, interrogatives, interro-négatives ou exclamatives) grâce à la prosodie et/ou la présence de mots-outils.

Certains énoncés requièrent un repérage fin, en particulier:

- les formes négatives contractées "aren't", "haven't";
- l'utilisation de mots polyvalents comme "what", parfois interrogatifs, parfois affirmatifs ou exclamatifs.

Ce choix permet de mesurer la capacité des élèves de mettre en relation à la fois l'intonation et le repérage des mots-outils. Il serait intéressant, dans l'analyse des résultats des élèves, de corrélérer cet item à l'item 9, de façon à créer les conditions d'un entraînement conjoint.

Item 7. REPÉRER les mots porteurs de sens grâce à l'accent de phrase. ☺

Script :

1. Have you seen the tiny little books ?
2. Have you seen the tiny little books ?
3. Do we have to stay so long here ?
4. Paul, you're always complaining.
5. Can we go to the museum shop ?
6. Stop it or I'll tell the teacher.

Réponses.

Menace: phrase n° 6
 Etonnement: phrase n° 1
 Déception: phrase n° 3
 Reproche: phrase n° 4
 Demande d'autorisation: phrase n° 5
 Ironie/moquerie: phrase n° 2

Consignes de codage.

Cinq réponses exactes code 1
 Trois ou quatre réponses exactes code 2
 Réponses erronées code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

L'item 7 est centré sur l'interprétation du message émis. A l'oral l'information se trouve non seulement dans les éléments lexicaux ou syntaxiques qui composent la phrase, mais aussi dans l'intonation, l'accentuation des mots porteurs de sens, révélateurs des sentiments ou attitudes du locuteur. La perception de l'intonation oriente l'élève vers la compréhension du message.

Item 8. REPÉRER ET IDENTIFIER des éléments lexicaux connus. ☺

Script et réponses

The Brontë family.

In 1820, the Reverend Patrick Brontë came to live here at Haworth, bringing with him his wife, Maria, and their 6 young children. Within a few years, Mrs Brontë and the two eldest daughters had died. For the other four children, who all died before they reached forty, Haworth was to be their home for the rest of their lives.

Consignes de codage.

Cinq réponses exactes code 1
 Trois ou quatre réponses exactes code 2
 Réponses erronées ou nombre de mots soulignés supérieur à 5 code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

Au cours des premières étapes du processus de compréhension orale, l'une des activités mentales de l'auditeur consiste à repérer les éléments lexicaux connus à partir de signaux sonores qui se transforment soit en images, soit en signaux graphiques. Il construit le sens du message oral à partir de la perception de ces éléments. Ici, le connu se présente à la fois sous forme graphique et sonore.

Item 9. REPÉRER des segments dans la chaîne parlée. ☺

Script:

- Groupe 1
- 1) It's **there**, in Yorkshire, that the sisters found inspiration.
 - 2) Haworth was to be **their** home for the rest of their lives.
 - 3) If you'd like to buy some books, **they're** available at the museum shop.
- Groupe 2.
- 1) Reverend Patrick Brontë **lived** here for more than 40 years.
 - 2) The sisters seldom **left** their home.
 - 3) There's a **lift** over there for the disabled.
- Groupe 3.
- 1) I hope **you've** enjoyed the visit.
 - 2) If **you're** disappointed, please don't show it.
 - 3) Don't forget to take **your** bags and umbrellas.
- Groupe 4.
- 1) The ten-minute video really **hits** the mark.
 - 2) The Brontë society now cares for the house and **its** contents.
 - 3) I think **it's** a good example of how to restore an old house.

Réponses: Groupe 1: 1 / 3 / 2 Groupe 2: 3 / 2 / 1 Groupe 3: 2 / 3 / 1 Groupe 4: 3 / 2 / 1

Consignes de codage.

Trois groupes complets exacts code 1
 Deux groupes complets exacts code 2
 Réponses erronées code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

L'une des difficultés majeures du décodage d'un message oral en anglais vient de ce que la chaîne parlée est perçue d'abord comme un continuum sonore confus sur lequel l'auditeur inexpert n'a pas de prise. Il faut savoir identifier les mots dans les groupes de sons, segmenter les énoncés, éviter les confusions dans l'interprétation des groupes de sons proches, etc.

Le sens d'une séquence sonore dépend alors:

- de l'identification d'éléments placés avant ou après l'élément ambigu;
- de la référence à des acquis grammaticaux.

Activités d'enseignement modulaire (items 6, 7, 8, 9) :

Il s'agit d'entraînement et non plus d'évaluation: l'élève doit construire le sens d'un message en mettant en relation connaissances grammaticales, perception des schémas d'accentuation et d'intonation, prise en compte des éléments qui entourent le mot ou le groupe de mots.

1. travail d'écoute amenant à noter la segmentation des énoncés, l'accentuation des mots (*stress*), la hauteur (*pitch*), l'intonation.

2. travail d'écoute amenant à lier le sens de la phrase au schéma intonatif et d'accentuation: à chaque glissement de l'accentuation correspond un glissement du sens. Dans une phrase très courte, chaque mot est successivement accentué. Les élèves doivent expliciter la situation d'énonciation et/ou compléter la phrase de manière à en éclairer le sens.

Exemple: Charlotte's *Jane Eyre* was published in 1847 ... it had probably been written the year before.
 Charlotte's *Jane Eyre* was published in 1847... her first novel, *The Professor*, did not find a publisher.
 Charlotte's *Jane Eyre* was published in 1847 ... Emily wrote *Wuthering Heights* not *Jane Eyre*.
 Charlotte's *Jane Eyre* was published in 1847... it's the sisters' book of poems which was printed in 1846.

3. travail sur formes fortes et formes faibles, variation du sens d'une phrase courte selon qu'articles, adjectifs possessifs, auxiliaires sont ou non accentués.

4. travail de repérage et d'analyse, à des fins de compensation, des mots qui sont rarement accentués dans un message oral (articles, pronoms, adjectifs possessifs, auxiliaires, etc).

Item 10. REPÉRER et RELIER des éléments pour identifier le contexte. ☺

Réponses: Extrait 1: D Extrait 2: A Extrait 3: C Extrait 4: B

Consignes de codage.

Quatre réponses exactes..... code 1
 Réponses erronées code 9
 Pas de réponse..... code 0

Commentaires.

La capacité de repérer rapidement des éléments significatifs permet à l'auditeur:

- d'orienter son écoute;
- d'alléger la charge mémorielle;
- d'opérer d'emblée les tris nécessaires à l'efficacité de l'écoute;
- de se situer à l'intérieur d'un certain champ lexical et notionnel.

Dans cet exercice, l'identification de la situation demande la mise en œuvre d'un recours à l'expérience partant de ce que suggèrent les éléments lexicaux repérés ou encore des référents culturels totalement assimilés tels que la musique des publicités, le ton des publicités par opposition à celui du reportage ou à celui du reportage sportif.

L'entraînement à ces stratégies d'orientation ou d'attention trouve sa place dans les modules.

Item 11. METTRE EN MÉMOIRE des éléments d'information. ☺

Script:

The small Georgian parsonage was the home of the Brontë family. It has rooms furnished as in the Brontës' days.
 The first room on the right is Mr Brontë's study where he spent a lot of time reading and quite often took his meals alone. He used to work on the desk before the fire and he received his visitors there. In that corner, you can see the piano which belonged to the children and was played mainly by Emily.

Consignes de codage.

Huit mots ou plus de huit mots exacts..... code 1
 Cinq à sept mots exacts code 2
 Moins de cinq mots exacts code 9
 Pas de réponse..... code 0

Commentaires.

Il s'agit uniquement de mesurer à quel point l'élève peut mémoriser des éléments lexicaux ou grammaticaux. C'est une évaluation quantitative plus que qualitative. Dans d'autres exercices est mesurée la capacité de l'élève de donner du sens à un énoncé (compensation, mise en relation, formulation d'hypothèses, synthèse...)

"Lorsque nous lisons un numéro de téléphone dans l'annuaire, nous sommes capables de le retenir pendant que nous formons le numéro. Nous utilisons pour cela une mémoire à court terme, la mémoire de travail, dont la durée est d'environ vingt secondes et dont la capacité est limitée à sept (plus ou moins deux) items." (*L'Homme en Développement*. Bidaud - Houdé - Pedinielli. PUF; 1993)

Item 12. CLASSER des éléments d'information. ☺

Réponses.

lieux	objets	personnages	activités
parsonage	desk	The Brontë family	spend
home	(fire)	Mr Brontë	take meals
rooms	piano	The Brontës	work
study		children	receive
corner		Emily	play
(fire)		visitors	reading
there			

Consignes de codage.

Quatre rubriques exactes et huit mots bien placés (au moins 1 mot dans chaque rubrique)..... code 1
 Quatre rubriques exactes et cinq à sept mots bien placés (une rubrique peut rester vide) code 2
 Inférieur au seuil du code 2..... code 9
 Pas de réponse..... code 0

Commentaires.

L'élève mémorise des éléments lexicaux puis discrimine les éléments pertinents qui s'intègrent dans les réseaux qu'il doit choisir. Enfin, il donne un titre au classement proposé.

Ce type d'exercice entraîne l'élève à organiser l'information en ensembles cohérents en suivant des structures logiques. Cet entraînement doit rendre l'élève capable de s'approprier les catégories de classement, et à terme, de faire lui-même les opérations nécessaires. Ce classement, quand il sera effectué de façon autonome par l'élève, rendra possible le stockage, indispensable pour assurer la mémorisation à plus long terme. "Apprendre c'est accroître l'organisation des connaissances dans des systèmes." (Ellen Bialystok, 1990, *Français dans le monde*.)

Si le n°11 est réussi alors que le n°12 ne l'est pas, cela veut dire que l'élève "fonctionne" correctement en mémoire à court terme, mais que son inaptitude à classer, à ordonner les informations repérées, rendra inopérant le stockage éventuel en mémoire à moyen ou long terme.

Activités d'enseignement modulaire :

Le travail de classement peut se faire à partir de documents écrits. Ex: à partir d'un support de type questionnaire pour une publicité, enlever toutes les têtes de chapitre et mélanger tous les éléments. Faire regrouper ces éléments en rubriques cohérentes et faire produire l'en-tête.

Donner un certain nombre de mots appartenant à des champs sémantiques différents et faire trouver par les élèves les catégories ou les définitions adéquates, afin de les amener à dépasser le stade de l'exemple ou de l'anecdote, restrictif, pour, sans faire de phrases, atteindre la catégorie finale qui englobe toutes les précédentes, et développer ainsi la capacité d'organiser les informations en réseaux.

Donner un certain nombre de mots et les faire reformuler par des périphrases minimales (même exercice que l'exercice précédent mais forme différente).

Donner des mots relevant du même champ sémantique, par exemple des animaux, des sports, etc., et les faire classer selon des critères à établir individuellement.

En cours, à partir des supports utilisés, systématiser le regroupement du lexique en champs sémantiques et en concepts. Privilégier l'utilisation des antonymes qui éliminent les sens peu plausibles et ancrent le mot dans une catégorie.

Item 13. FAIRE LA SYNTHÈSE. Résumer un bref exposé en français. ☺

Réponses (suggestions) : C'est une description de l'intérieur de la maison des Brontë / C'est le début d'une visite guidée de la maison des Brontë / C'est une description du bureau de Monsieur Brontë.
(Exemple de paraphrase sans synthèse: Mr Brontë recevait ses visiteurs dans son bureau à côté de sa fille qui jouait du piano.)

Consignes de codage.

Il y a une des 3 idées générales formulées ci-dessus	code 1
Paraphrase sans synthèse	code 2
Mauvaise lecture de la consigne (phrase en anglais)	code 5
Réponse erronée	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Au cours de l'écoute sont stockées en mémoire les unités d'information perçues et extraites grâce au travail d'anticipation et de vérification des hypothèses émises. Mais la compréhension n'est véritablement atteinte: - que lorsque les données de la situation ont été intégrées; - que cette situation a été mise en relation avec l'expérience personnelle; - que les informations reçues ont été hiérarchisées, car la juxtaposition et l'addition des éléments compris ne suffisent pas pour passer du décodage à la compréhension (de la forme au sens).

Si le n°12 est réussi et que le n°13 ne l'est pas, cela veut dire que l'élève n'a jamais été habitué à faire une synthèse même si les éléments ont été dégagés de manière linéaire ou ponctuelle. Le cours doit toujours être une succession de progressions bornées par des synthèses partielles, elles-mêmes rebrassées dans une synthèse globale.

Item 14. REPÉRER le sujet, le verbe et le complément. ☺

Réponse: Today the Brontës' tragic and romantic stories still enchant young and old readers around the world.

Consignes de codage.

Réponse exacte	code 1
The Brontës' n'est pas mentionné	code 2
Réponse erronée	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Cet exercice permet d'évaluer si la capacité de repérer les constituants essentiels de la phrase est maîtrisée. Cette capacité est fondamentale dans toute activité de compréhension, de traduction ... En effet, le sens global d'une phrase est fourni par le repérage que fait le lecteur de ce qui en constitue "l'orientation". La connaissance qu'a l'élève des schémas syntaxiques de l'anglais doit lui permettre d'isoler dans un texte - même si des difficultés lexicales se présentent par ailleurs - ce qui constitue les éléments fondamentaux: sujet, verbe et complément d'objet direct. Les autres éléments, détermination lexicale, qualification ou compléments circonstanciels, ne sont qu'expansion de ces trois éléments. Ce n'est qu'en opérant ces repérages que l'élève peut s'orienter parmi tous les composants d'une phrase.

Activités d'enseignement modulaire :

Réduction d'un texte à son minimum: dans un premier temps, à un premier degré de difficulté, élimination des adjectifs et des compléments circonstanciels, etc.; dans un second temps, à un degré de difficulté supérieur, repérage et élimination de propositions relatives elliptiques, etc.

Parallèlement, comment étoffer un énoncé minimal, par l'ajout d'adjectifs, d'incises, de propositions relatives, circonstancielles, etc.

ÉTABLIR DES LIENS

Item 15. METTRE EN RELATION des indices pour construire le sens en cours de lecture. ☺

Item 16. VÉRIFIER la justesse des suppositions. ☺

Réponses. (en gras = exactes / en italiques = plausibles)

- 1) **It's the story of a young orphan.** / *It's the story of a large family who lived happily in an old house.*
- 2) **They were very cruel to her.** / *They had never seen her before.*
- 3) **She spent her time alone in a cold room.** / *She spent the winter nights in the garden.*
- 4) **her cousins hated her.** / *she became a servant.*
- 5) **to study in a school for poor orphans.** / *and be adopted by a rich family.*

Consignes de codage.

15.

Cinq réponses exactes (celles attendues)	code 1
Cinq réponses exactes ou plausibles	code 2
Réponses erronées	code 9
Pas de réponse	code 0

16.

Cinq vérifications exactes	code 1
Trois ou quatre vérifications exactes	code 2
Vérifications erronées	code 9
Pas de vérifications	code 0

Commentaires.

Parmi les propositions faites, deux sont plausibles, la troisième est absurde. L'une et l'autre réponses plausibles sont prises en compte.

Il est peu probable qu'un élève parvienne à vérifier une hypothèse absurde; en revanche, il parviendra aisément à vérifier une hypothèse approximative; c'est pourquoi il est intéressant de mesurer ce que maîtrise l'élève :

- sait-il émettre des hypothèses ?
- celles-ci sont-elles pertinentes ?
- sait-il en justifier la pertinence ou l'exactitude ?

Lire c'est constamment anticiper, prédire, émettre des hypothèses. La compréhension écrite permet la pause, le retour en arrière, les incursions en avant, à la différence de la compréhension orale qui interdit la pause et qui met en jeu simultanément les capacités de mise en relation avec ce qui vient d'être dit, ce qui est dit et ce qui va être dit. La réussite de l'élève, qu'il s'agisse d'un document écrit ou oral - sans doute trop difficile en début d'année - est directement liée à une attitude active au cours de l'écoute ou de la lecture. Il est en conséquence important de vérifier dans quelle mesure cette attitude active est présente et efficace.

Des exercices d'activités modulaires, s'appuyant sur les items 11,12,13,15 et 16, sont disponibles en page 46 et 47.

Item 17. METTRE EN RELATION formes et valeurs: comparaison. ☐

Réponses.

The first girl Jane met at Lowood was Helen. She was older than herself and knew life at the school better . She explained to Jane that the worst teacher was Miss Scatcherd and Miss Temple was the kindest and the most competent person.

Consignes de codage.

- Cinq réponses exactes code 1
- Trois ou quatre réponses exactes code 2
- Réponses erronées code 9
- Pas de réponse code 0

Commentaires.

Cet exercice de reconnaissance vise à faire réfléchir l'élève sur la notion d'appréciation subjective qu'exprime la comparaison et sur la discrimination comparatif / superlatif.

Le comparatif requiert:

1. l'association de deux éléments par attribution d'une qualité commune (on ne compare que ce qui est comparable).
2. la hiérarchisation de ces deux éléments par rapport à celui des deux qui est pris comme norme.

Le superlatif requiert les mêmes opérations, mais l'association met en relation plus de deux éléments (ou groupes d'éléments). Ceci crée l'impression que, dans la qualité commune à tous les éléments, un degré ultime a été atteint.

Ex: *Isn't the previous sentence one of the most upsetting ideas you've come across ?*
However, linguistics is the most brain-stimulating activity when highlighting shades of meaning.

N.B. - En français, la discrimination entre association de deux éléments et association de plus de deux éléments n'est pas marquée grammaticalement (exemple : "c'est le plus vieux" : deux ou plus de deux éléments ?) Cf. item 35.

Activités d'enseignement modulaire :

Essayer de faire travailler les élèves à partir de documents graphiques, *pie charts*, *graphs*, *tables* et leur faire tirer des conclusions. Inversement, faire traduire des textes en documents graphiques.

Des exemples d'activités modulaires sont disponibles en page 40 et 48.

Item 18. METTRE EN RELATION formes et valeurs: modalité. ☐

Réponses.

Obligation	3
Conseil	4
Interdiction	5
Capacité	1
Forte probabilité	2

Consignes de codage.

- Cinq réponses exactes code 1
- Trois réponses exactes code 2
- Réponses erronées code 9
- Pas de réponse code 0

Commentaires.

L'objectif de cet exercice est d'évaluer la capacité de l'élève de percevoir la notion de modalité et les valeurs des auxiliaires modaux: ce sont des opérateurs qui signalent un jugement de l'énonciateur. Ici, il s'agit d'un simple item de repérage qui devra être complété par un item de production écrite (cf. item 37) dans lequel l'élève devra savoir mobiliser les auxiliaires modaux dans un contexte contraignant.

Activités d'enseignement modulaire:

1.
 - a) A partir d'exemples simples tels que :
 - He must be rich; he's got a Rolls Royce.*
 - He must work harder to succeed.*
 - It can't be him; he left a month ago.*
 - He can't carry this box without help.*

faire prendre conscience à l'élève des deux sens différents de certains modaux:

- chances de réalisation de l'activité du sujet;
- liberté ou non d'agir du sujet.

- b) Proposer des énoncés pour lesquels l'élève indiquera, en français, quelles sont les chances de réalisation de l'activité ou quelle est la liberté d'agir du sujet, en fournissant, en français, un contexte plausible.

Ex: *'Who's ringing the bell ? It can't be John.'*
 ⇒ Il est impossible que ce soit John; il est au travail.
There must have been a terrible car crash.
 ⇒ C'est sûr, car il y a des ambulances, de la fumée, la police...

Puis proposer l'exercice inverse: donner le contexte et faire retrouver le modal approprié.

Ex: Je viendrai, si mes parents me le permettent.
 ⇒ *I come to John's party.*
 Je ne connais pas la réponse.
 ⇒ *I tell you the answer.*

2. Ne pas oublier toutes les activités de reformulation de phrases contenant des adverbes, en phrases contenant des modaux.
3. Faire pratiquer des activités de classement des modaux en fonction du degré de certitude.

Item 19. METTRE EN RELATION formes et valeurs : passivation. ☐

Réponses.

	Actif	Passif
1		x
2		x
3	x	
4		x
5	x	
6		x

Consignes de codage.

- Quatre à six réponses exactes avec indication exacte du sens (lettre B entourée) code 1
 Quatre à six réponses exactes mais indication inexacte du sens code 2
 Réponses erronées ou **nombre de cases cochées supérieur à 6** code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

L'exercice permet de vérifier que l'élève sait distinguer la voix passive de la voix active mais se révèle insuffisant pour vérifier la construction du sens. Le passif correspond à cette différence de point de vue sur l'événement: à quoi / à qui s'intéresse-t-on en premier lieu ? La maîtrise du passif passe par trois étapes: reconnaissance et maîtrise des formes, maîtrise des valeurs, choix raisonné entre voix passive et voix active en production. L'exercice n°19 ne porte que sur la première étape.

Activités d'enseignement modulaire :

Toute transformation systématique d'énoncés de la voix active à la voix passive ou inversement gomme les différences de sens et d'emploi. Elle est donc à éviter ici. Au contraire on choisira pour la pratique du passif des contextes qui focalisent l'attention sur les faits et non sur les acteurs. Exemple: les faits divers fournissent de nombreuses occasions de constat, de reconstitutions de faits / mise en opposition de biographies de personnages célèbres et du résultat de leurs découvertes / de l'intérêt de leur découvertes pour l'humanité. Ex: 1. *Pasteur was born a century ago and grew up...*, 2. *The principle of infectious diseases was discovered less than a century ago... the first vaccine was tested ...*

Il est souhaitable que la passivation ne soit pas systématique et aveugle. A la lumière de l'orientation du point de vue que le contexte doit rendre manifeste, il est important que l'élève sache reconnaître quand un énoncé passif est pertinent ou non. On peut proposer une série de phrases à la voix passive et faire cocher celles pour lesquelles on a opéré un chassé-croisé "aveugle", créant ainsi des phrases agrammaticales ou non plausibles.

- Ex: *The wind was blown out of my chest by the shock.* ☑
I was given a wonderful present. ☐
Three cars are owned by most American families nowadays. ☑
A man was seen stealing an old woman's bag. ☐

Dans un second temps, on pourra faire comprendre à l'élève la nécessité d'employer ou non les compléments d'agent à partir d'une série d'énoncés tels que: *You are expected to be silent in a hospital / A terrible car crash was reported / The baby was rescued / The film was interpreted / He was arrested immediately / The accident was caused ...* L'agent est omis soit de façon volontaire, soit parce qu'il est évident ou encore parce qu'il est redondant.

On pourra enfin faire relever par l'élève les incohérences d'un paragraphe présentant une succession d'actifs et de passifs. (*Columbus was a famous Genoese navigator... America was discovered by him in 1492... After that discovery he fell into disgrace and died in poverty...*)

Des exercices d'activités modulaires sont disponibles en page 43,44 et 45.

Item 20. METTRE EN RELATION les désignateurs, pronoms et leurs référents. ☐

Réponses.

Personnage n°1	Personnage n°2	Lieu
Jane Eyre	a little French girl	a big house
school mistress	Adèle	the place
her teacher	she	Thornfield
	the little orphan	the house
	protégée	
	she	

Consignes de codage.

- Un mot en caractères gras + 2 autres équivalents pour chaque colonne code 1
 Six mots bien placés sans colonne laissée vide code 2
 Réponses erronées code 9
 Pas de réponse code 0

Commentaires.

Reconnaître les désignateurs dans un texte requiert de l'élève qu'il:

- repère les noms et pronoms qui désignent les mêmes personnages;
- perçoive les liens qui unissent ces désignateurs;
- repère les différents lieux évoqués, ce qui, en cohésion avec la perception de l'unité, la cohérence, donc le sens du ou des paragraphes, lui permet de tisser un maillage plus serré de la trame du récit.

Le développement de cette capacité permet la synthèse. Inversement, le repérage correct des désignateurs est la trace d'un processus de synthèse en cours. La perception de la cohérence de l'écrit, essentielle à sa compréhension, ne peut se passer de l'identification des référents. (Cf. item 33)

Activités d'enseignement modulaire :

Les activités de départ pourront être assez proches de celle de l'exercice du cahier d'évaluation; on les complètera par des activités de classement et de mise en relation.

- relever tout type de désignateur (pronom personnel, adjectif possessif, pronom possessif...) associé à un même référent.
- relever les liens créés entre différents personnages par l'emploi de certains désignateurs.
- chercher des supports où le même personnage est désigné de plusieurs manières différentes (Articles de presse où on ne répète pas le nom / *Mother of Exiles*, Art Buchwald, *Ways & Means*, Nathan, 1988)
- repérer dans un texte tout référent désignant un lieu (*there, here, over there...*) et le remplacer par le mot désignant le lieu en question. Puis adopter la démarche inverse.

Exercice 1: *The little orphan lived happily there but...* → *The little orphan lived happily at Thornfield but...*

Exercice 2: *She came into the dark house. In the dark house she discovered...* → *She came into the dark house. There she discovered...*

- présenter un récit dont l'intelligibilité est mise en péril par le remplacement des pronoms ou des mots de référence par une dénomination unique. (Ex.n°20: *The girl* désigne tous les personnages féminins, *The place* désigne tous les lieux)

Item 21. METTRE EN RELATION les articles et leurs valeurs.

Réponses.

girls	4
the girls	5
the girl	1
a girl	3

Consignes de codage.

Trois ou quatre réponses exactes..... code 1
 Réponses erronées code 9
 Pas de réponse..... code 0

Commentaires.

L'objectif est ici à la fois moins lourd et plus ciblé que les années précédentes; le nombre des distracteurs passe de 4 à 1, ce qui laisse moins de place au hasard des choix.

La détermination ne peut être travaillée qu'en contexte. Seul le contexte donne un sens aux différents déterminants.

Les élèves seront au cours de l'année amenés à maîtriser les notions suivantes:

1. a + nom singulier :
 - soit qu'un élément est prélevé dans une classe;
 - soit qu'un élément est considéré comme le représentant de la classe tout entière.
2. l'article Ø + singulier renvoie au concept (ex : *love*).
3. l'article Ø + nom pluriel renvoie à une classe ou une sous-classe prise dans son ensemble (ex : *tourists*).
4. the + nom singulier ou pluriel indique une opération de fléchage : reprise d'un élément déjà trouvé dans le contexte ou la situation et que l'énonciateur comme l'interlocuteur peuvent identifier. (*Pass me the salt.*)

Les items 21 et 33 évaluent si les élèves maîtrisent ou non les concepts liés à la détermination.

Pour les élèves qui ne réussissent pas ces exercices d'évaluation, les exercices d'observation et de réflexion en classe et/ou en modules devraient viser d'abord à les aider à appréhender ces notions.

Activités d'enseignement modulaire :

- En classe, systématiser lors de l'étude de textes le repérage et l'analyse des déterminants, tout comme le repérage et l'analyse des référents. Introduire cette réflexion à partir de tous les supports utilisés, en faisant justifier en termes précis l'emploi donné.

- En enseignement modulaire, en plus du travail de synthèse et de bilan des différents articles et cas d'emploi rencontrés, on fera prendre conscience à l'élève:

- des cas d'emploi des différents articles. Ces observations donneront lieu à un travail de bilan et de synthèse.
- de la réalité de l'article Ø en choisissant des supports où se rencontrent un même nom accompagné d'une détermination différente. (*Ø time is money / There was a time when ... / She remembered the time when ...*)

Ex: repérage de ce qui a déclenché l'emploi de l'article *the* (reprise / complément de nom / proposition relative... ou justification situationnelle)

Ex: *She saw a hat in the shop window / The hat was a marvellous blue.*
Give me the phone book !
There is some in the fridge.
The government ...

POUR UTILISER FACILEMENT LE LOGICIEL EVAREM

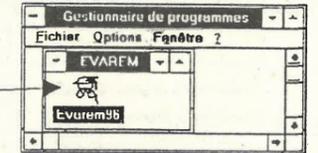
Vous avez codé les réponses de vos élèves. Vous souhaitez maintenant pouvoir saisir les codes. Le logiciel EVAREM a été installé sur votre ordinateur par "l'administrateur" de votre établissement. Celui-ci dispose d'un document d'accompagnement, le "Guide d'utilisation du logiciel", qui vous est destiné.

Pour lancer EVAREM :

Conformez-vous aux instructions de l'administrateur. En principe, il faut d'abord lancer WINDOWS :

lorsque l'écran affiche C:\>, tapez WIN puis tapez sur la touche ENTREE.

A l'écran, une fenêtre analogue à la suivante s'affiche :



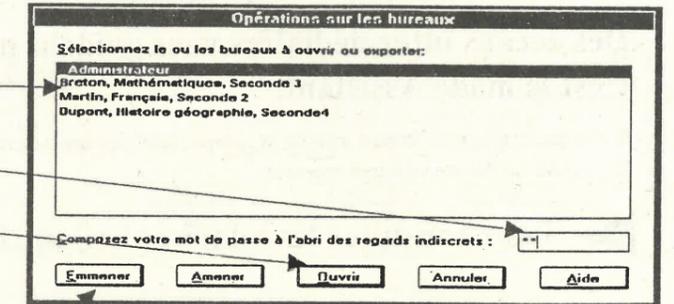
Avec la souris, double-cliquez sur l'icône EVAREM.

Pour accéder à votre bureau :

Positionnez-vous d'abord dans la liste sur le bureau de votre choix.

Tapez votre mot de passe.

Cliquez sur le bouton OUVRIIR ou bien tapez sur ENTREE.

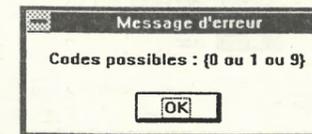


Nouveauté Version 2 : Si vous souhaitez travailler avec EVAREM à votre domicile, vous pouvez "exporter" votre bureau sur votre disquette.

Pour saisir les résultats de vos élèves :

Tapez les codes les uns à la suite des autres : le curseur se déplace automatiquement. En fin de ligne, un signal sonore vous prévient que vous changez d'élève.

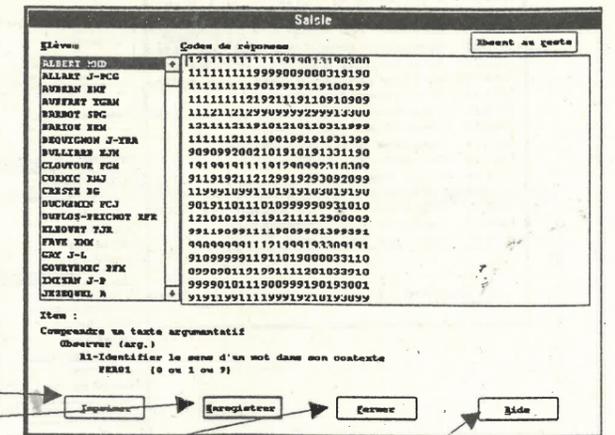
Si le code que vous venez de taper ne convient pas, le logiciel vous le signale de manière visuelle et sonore.



Cliquez sur ce bouton pour imprimer la grille.

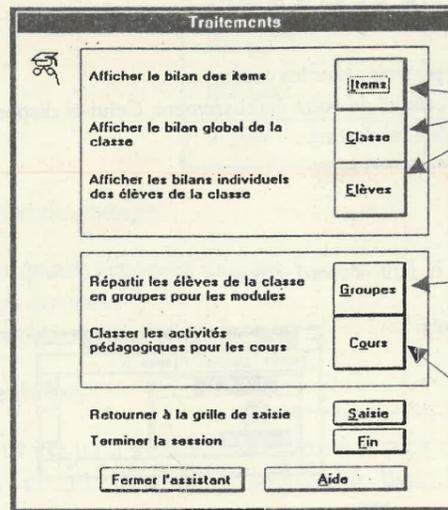
Cliquez sur ce bouton pour enregistrer les résultats saisis sans quitter la saisie.

Cliquez sur ce bouton pour quitter la saisie. Au cas où les résultats ne seraient pas encore enregistrés, le logiciel vous propose de le faire.



Chaque écran contient un bouton d'aide comme celui-ci. En cas de difficulté, cliquez sur ce bouton pour obtenir une aide adaptée à votre situation.

Après la saisie des résultats, vous avez la possibilité de :

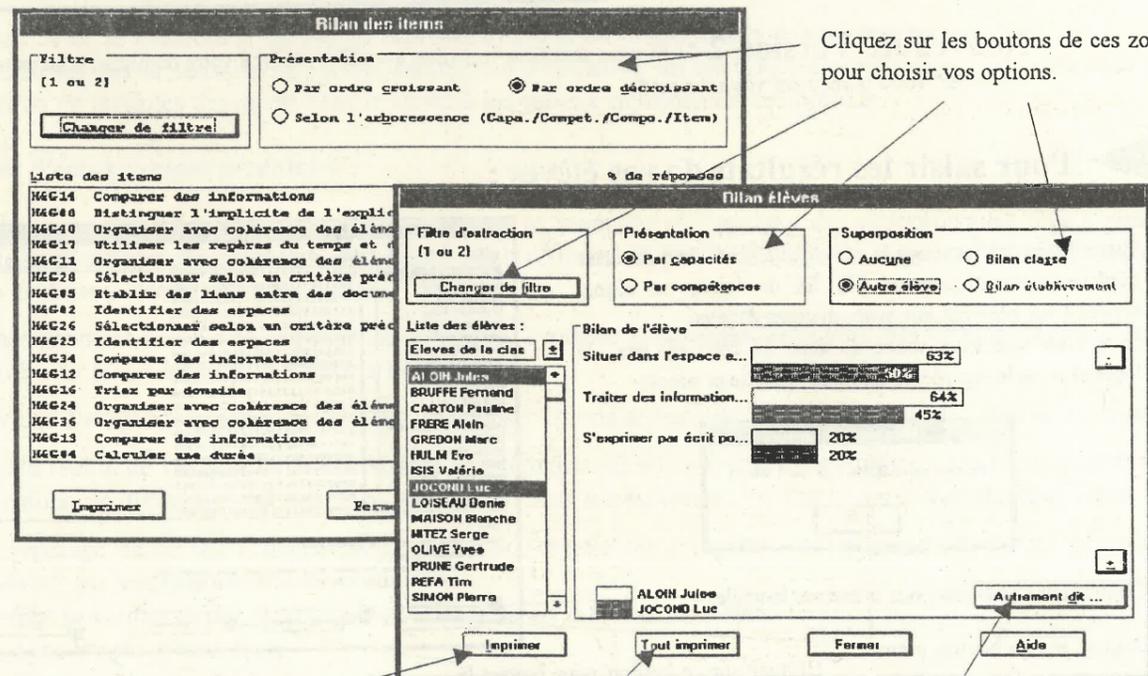


- **demander un bilan**
Cliquez sur l'un de ces trois boutons en fonction du bilan que vous désirez obtenir.
- **constituer des groupes de modules**
Cliquez sur ce bouton pour répartir vos élèves en fonction de leurs résultats.
- **déterminer des activités pour la classe**
Cliquez sur ce bouton pour dégager les points forts et les points faibles de l'ensemble de la classe.

Des écrans intermédiaires vous guident pas à pas dans votre travail : c'est le mode Assistant.

A chaque étape, une fenêtre affiche le récapitulatif des opérations déjà effectuées et décrit l'étape suivante. Ce mode peut être activé ou désactivé à tout moment.

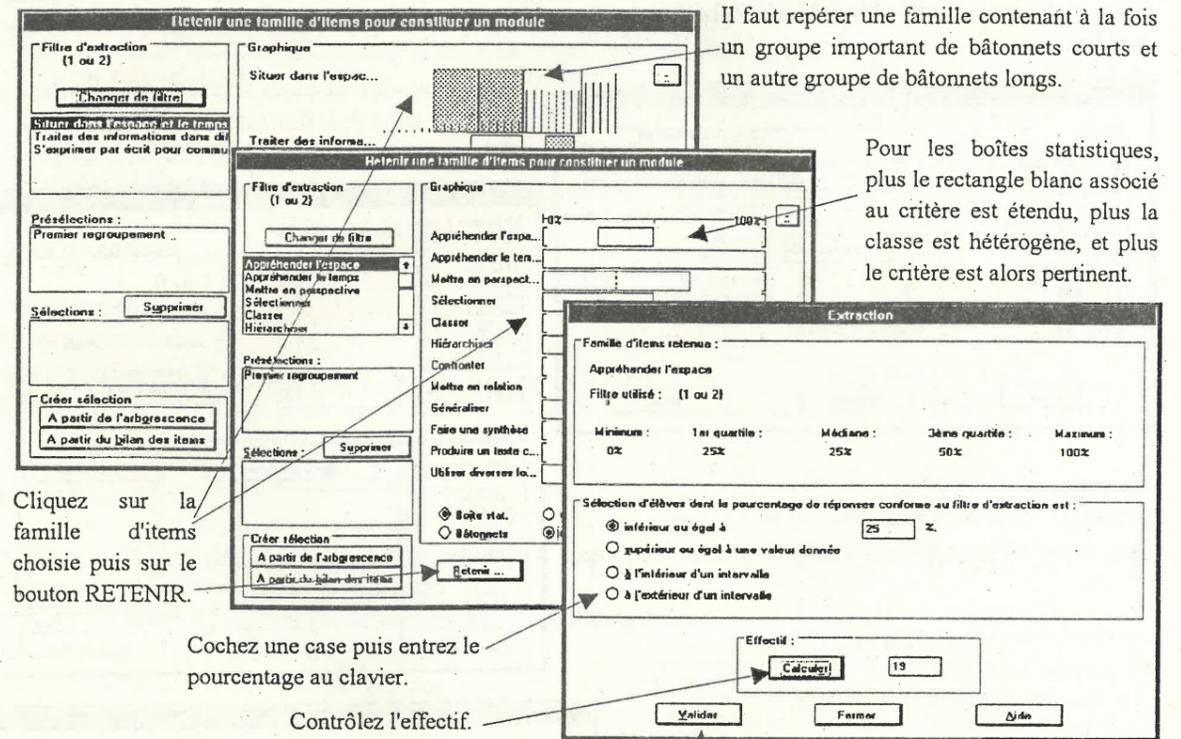
Pour consulter les bilans et les imprimer :



- Cliquez sur ce bouton pour imprimer le bilan d'un élève.
- Cliquez sur ce bouton pour imprimer le bilan de tous les élèves à la suite.
- Cliquez sur ce bouton pour obtenir un commentaire explicatif du graphique.

Pour constituer les groupes de modules :

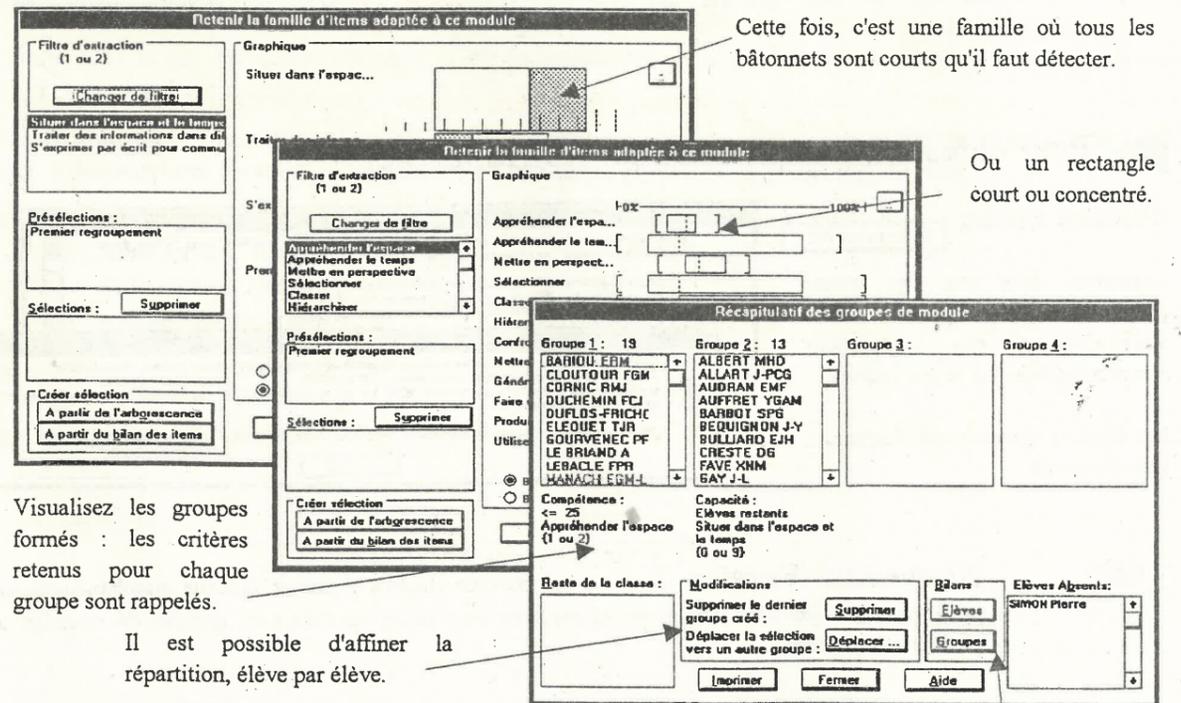
La première étape consiste à choisir un critère pertinent (compétence, capacité, regroupement d'items...) pour constituer un premier groupe d'élèves.



- Il faut repérer une famille contenant à la fois un groupe important de bâtonnets courts et un autre groupe de bâtonnets longs.
- Pour les boîtes statistiques, plus le rectangle blanc associé au critère est étendu, plus la classe est hétérogène, et plus le critère est alors pertinent.
- Cliquez sur la famille d'items choisie puis sur le bouton RETENIR.
- Cochez une case puis entrez le pourcentage au clavier.
- Contrôlez l'effectif.
- Pour entériner vos choix, cliquez sur le bouton VALIDER : le groupe est constitué.

Cette étape peut être effectuée plusieurs fois en fonction du nombre d'élèves.

La dernière étape permet d'identifier, pour les élèves qui n'ont pas été intégrés dans un groupe, un thème de travail commun.



- Cette fois, c'est une famille où tous les bâtonnets sont courts qu'il faut détecter.
- Ou un rectangle court ou concentré.
- Visualisez les groupes formés : les critères retenus pour chaque groupe sont rappelés.
- Il est possible d'affiner la répartition, élève par élève.
- Vous pouvez consulter les bilans pour un élève ou pour un groupe.

Pour changer vos paramètres en cours de travail :

Pendant l'exploitation des résultats, vous pouvez modifier les sélections (élèves, items, codes) directement à partir des écrans de traitement, sans avoir à cheminer par plusieurs fenêtres de sélection. Chaque écran ne vous propose l'accès qu'aux modifications autorisées.

Cliquez sur ces boutons pour créer une nouvelle sélection d'élèves à partir de la liste complète de votre classe.

Cliquez sur ces boutons pour sélectionner des items particuliers à partir de la liste des items de votre matière.

Le logiciel vous permet d'affiner les filtres qu'il propose par défaut.

Vous filtrez les réponses en cochant les codes que vous retenez.

Nouveauté Version 2 :

en fonction de votre analyse, vous pouvez changer de filtre au cours de la constitution de vos groupes de modules.

Pour obtenir une explication sur les graphiques :

Cliquez sur le bouton

Autrement dit...

disponible dans tous les écrans présentant un graphique. Une fenêtre vous donnera des informations complémentaires sur le graphique.

Les fenêtres ci-contre sont données à titre d'exemple.

Nouveauté Version 2 :

Il est possible d'ouvrir plusieurs bureaux simultanément. Les professeurs peuvent alors comparer les résultats ou répartir les élèves en groupes de modules sur plusieurs disciplines.

Item 22. METTRE EN RELATION les quantificateurs et leurs valeurs.

Réponses.

Dénombrables	Indénombrables
a lot of countries	much time
a few days	little interest
all his adventures	much pleasure
some of them	

Consignes de codage.

Cinq réponses exactes	code 1
Quatre réponses exactes	code 2
Réponses erronées	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

La gradation dans la quantité est difficile à percevoir. Les opérations mentales qui mènent à l'expression de la quantité sont complexes puisqu'il faut:

- discriminer les noms quantifiés en dénombrables et indénombrables;
- apprécier le degré sur l'échelle des quantités;
- connaître et mobiliser le lexique qui permet d'exprimer ces notions.

L'exercice a changé. Il apparaît en effet, au vu des résultats de l'évaluation des années précédentes, que le concept de dénombrable et indénombrable n'est pas bien maîtrisé par les élèves. L'item porte donc exclusivement sur cette notion.

Par la suite le professeur pourra faire percevoir à l'élève les différences entre les notions de grande, petite quantité et quantité indéfinie.

Activités d'enseignement modulaire :

Avant toute activité sur les quantificateurs, il est indispensable de s'assurer que le concept de dénombrable et d'indénombrable est bien acquis.

Il faudra ensuite faire hiérarchiser les différentes notions de quantité. Cette hiérarchie ne pourra être abordée que grâce à des supports concrets (Changements d'habitudes alimentaires / Recettes de cuisine...)

On pourra enfin faire comprendre les notions de point de vue dans l'utilisation de certains quantificateurs:

- I have some money.* (neutre)
- I have little money.* (négatif)
- I have a little money.* (positif)

Item 23. METTRE EN RELATION les formes verbales et leurs valeurs (temps / aspect). ☞

Réponses.

1. Le narrateur évoque une situation permanente.	leaves
2. Le narrateur évoque une situation particulière du présent.	he's hiding
3. Le narrateur mentionne un fait passé.	married
4. Le narrateur évoque les circonstances d'un événement passé.	was travelling
5. Le narrateur fait le bilan d'un événement passé.	has been married

Consignes de codage.

Cinq réponses exactes	code 1
Une inversion	code 2
Inférieur aux seuils des codes 1 et 2	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Nous avons conservé le terme de circonstances et par conséquent la formulation des années antérieures de manière à ne pas créer d'interrogation inutile dans l'esprit des élèves. Toutefois dans le passage de cette année, le mot 'cadre' aurait été plus approprié.

Cet exercice permet d'évaluer quels concepts liés au repérage temporel et aspectuel sont maîtrisés, du moins en reconnaissance. Ces concepts sont étrangers aux francophones qui méconnaissent la notion d'aspect.

L'élève sait-il percevoir la différence entre la valeur d'actualisation du présent - be+V-ing - et la fonction de caractérisation du sujet lié à l'emploi du présent simple, ou plus rarement la fonction d'expression d'un fait habituel ?

Sait-il associer l'idée de rupture à la forme simple du prétérit ?

Sait-il établir des relations de concomitance entre deux actions passées ?

Sait-il associer le *present perfect* à l'idée de bilan, de constat dans le présent ?

La compréhension de l'écrit, qu'il soit descriptif, narratif ou argumentatif, ne peut se passer de ces repérages. Une des premières tâches lors de la lecture des supports est le repérage des formes verbales et leur classement. En module on pourra aborder en plus la notion d'antériorité et, pour ce faire, utiliser des articles de presse ou des récits pour ces activités de classement (rétablissement de l'ordre chronologique d'une histoire / classement selon que les événements sont antérieurs ou concomitants par rapport au moment repère)

L'exercice 36 permet de voir si l'élève est capable:

1. d'identifier les marqueurs pertinents;
2. d'associer chacun d'eux à un type de repérage temporel et aspectuel;
3. de produire la forme verbale qui exprime cette valeur.

Item 24. METTRE EN RELATION les mots de liaison et leurs valeurs. ☞

Réponses.

Cause	because	
Conséquence	that's why	so
Opposition	but	
Temps	as	for

Consignes de codage.

Cinq ou six réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes	code 2
Réponses erronées	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Les articulations entre les phrases, qu'elles soient d'ordre logique ou chronologique (valeur des conjonctions de coordination ou de subordination), sont parmi les éléments qui assurent la cohérence du discours, cohérence dont la perception est indispensable pour la compréhension.

Amener les élèves à percevoir la valeur des mots de liaison les conduira à déduire le sens d'un segment obscur par la connaissance du type de relation que, grâce au mot de liaison, il entretient avec un segment compris.

Item 39:

La simple juxtaposition d'énoncés ne suffit pas à créer la dynamique de l'expression écrite. Ce sont les mots de liaison qui, explicitant les liens chronologiques ou logiques que ces énoncés entretiennent entre eux, font évoluer l'expression vers la narration ou la rhétorique. (La maîtrise des mots de liaison permet de structurer pensée et récit de façon logique et cohérente.)

Activités d'enseignement modulaire :

1. Compréhension (item 24)

Toute activité de repérage et de classement:

- nature des mots de liaison (adverbes / conjonctions de coordination / conjonctions de subordination / pronoms relatifs...);
- association des mots de liaison à leur valeur;
- remise en ordre d'un texte grâce aux repères chronologiques ou temporels et mots de liaison.

On pourra auparavant s'être assuré de la bonne compréhension par l'élève de certains concepts: différence entre la cause et la conséquence / sens du mot concession. Des expressions telles que *to result in* et *to result from* ou encore *to cause something to* et *to be caused by* mises en opposition dans des phrases simples pourront permettre de mieux faire la différence entre cause et conséquence.

2. Expression (item 39)

a) Activité visant à établir la chronologie de chaque partie du texte:

- Niveau 1: Distribuer une liste de phrases dans le désordre avec pour tâche de rétablir l'ordre chronologique.
- Niveau 2: Faire reformuler l'idée directrice de chaque paragraphe.

b) Une fois ce travail effectué, faire retrouver les relations entre les paragraphes.

- Niveau 1: En proposant les mots de liaison appropriés.
- Niveau 2: En faisant retrouver les mots de liaison nécessaires après avoir déterminé la fonction des paragraphes.

DÉDUIRE / INFÉRER

Item 25. DÉDUIRE la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe. ☐

Réponses:

1. walking about 2. sewing 3. At last 4. rich girl 5. divide 6. money

Consignes de codage.

Cinq ou six réponses exactes code 1
Trois ou quatre réponses exactes code 2
Réponses erronées code 9
Pas de réponse code 0

Commentaires.

L'objectif de cet exercice est d'évaluer chez l'élève la capacité de déduction **grammaticale**, c'est-à-dire la capacité de repérer grâce au contexte le rôle joué par un mot dans une phrase, donc le lien qu'il a avec les autres éléments de cette phrase.

Activités d'enseignement modulaire :

- 1) Activités de segmentation
 - a) segmentation d'énoncés existants.
 - b) segmentation de textes non ponctués, sans majuscules.
- 2)
 - a) reconstruction d'un schéma syntaxique à partir des mots donnés dans le désordre.
 - b) à un degré supérieur de difficulté, ajouter un distracteur grammatical.
- 3) Faire repérer, dans un support où des mots ont été enlevés, à quelle catégorie grammaticale appartiennent ces derniers, grâce à leur place et leur fonction, puis faire compléter le texte en utilisant ces mots donnés en vrac. A un niveau de difficulté supérieur, on pourra, en choisissant des mots indispensables à la structure du texte et à la fonction évidente, procéder de la même façon, mais sans ménager de blancs dans le texte.

Item 26. DÉDUIRE le sens du mot: dérivation, composition. ☐

Réponses.

Dérivés: forward / unfortunate / immediately / wedding / deeply
Composés: wedding ceremony / village church / sinister-looking / clergyman / bedroom

1. sinister-looking: c 2. unfortunate: b

Consignes de codage.

Deux dérivés et deux composés bien placés dans chacune des deux colonnes et deux traductions correctes code 1
Trois mots bien placés et traductions correctes ou incorrectes code 2
Au-dessous des seuils fixés pour les codes 1 et 2 code 9
Pas de réponse code 0

Commentaires.

Cet exercice permet d'évaluer la capacité de l'élève de décomposer en éléments connus un mot qui lui est inconnu. La reconnaissance des mots noyaux et de leurs affixes, la connaissance des rôles respectifs de chaque élément d'un mot composé sont indispensables à une lecture efficace.

En dérivation comme en composition, c'est la reconnaissance qui prime sur la production. On pourra donc proposer des exercices progressifs sur tout type de support.

Outre les activités de repérage et de classement, on pourra pratiquer des exercices de réduction des dérivés au mot noyau ou encore la mise en réseau des différents dérivés issus d'un même mot noyau.

Items 27, 28 et 29:

Ces trois exercices sont directement liés: il s'agit de tester la vigilance de l'élève et son attention aux différents procédés assurant la cohérence d'un texte.

Dans l'exercice n°27, il s'agit de rétablir une cohérence en chassant l'intrus.

Dans l'exercice n°28, il s'agit de rétablir une cohérence à partir de critères externes.

Dans l'exercice n°29, il s'agit de rétablir une cohérence à partir de critères internes. La réussite à cet exercice exige :

1. une analyse rigoureuse des propositions en français avec repérage des mots clés. ex: A. ...présente les romans des soeurs Brontë. B.raconte le roman.
2. le repérage dans chacun des paragraphes des éléments illustrant ces mots clés.

Savoir repérer l'idée essentielle et la fonction d'un paragraphe consiste à:

- repérer le mot clé ou les mots clés;
- associer ce mot clé à un concept;
- associer ces mots clés entre eux.

Item 27. Eliminer les éléments non pertinents. ☐

Réponses.

1. and her washing machine
2. and mountain-climbing
3. and she turned on the television

Consignes de codage.

Trois bonnes réponses code 1
Les trois éléments sont partiellement restitués (parties soulignées omises) code 2
Réponses erronées code 9
Pas de réponse code 0

Item 28. Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices. ☐

Réponses.

Texte 1	Texte 2
N° 1	N° 2
N° 3	N° 4
N° 6	N° 5
N° 8	N° 7
N° 9	N° 10
N° 11	

Consignes de codage.

Textes parfaitement dissociés code 1
Une inversion code 2
Inférieur aux seuils des codes 1 et 2 code 9
Pas de réponse code 0

Commentaires.

Aider les élèves à comprendre un message écrit passe par l'entraînement au repérage systématique des formes et par la mise en relation des formes et des concepts, techniques indispensables à la perception du sens du message.

Il s'agit de deux items ayant trait à la cohérence. Le n° 27 vérifie la vigilance de l'élève et doit l'amener à s'interroger et à écarter les éléments non pertinents du texte. Cette activité a un aspect ludique mais vise à amener l'élève à exercer son sens critique. Le travail sur la prévision, les collocations, sur tout ce qui est surprenant est un travail indispensable - qui plaît aux élèves; c'est un des ressorts les plus fréquents de l'humour: décalage entre ce que le lecteur a prévu et ce qui est dit. (cf., Prévert, Brautigan et quelques autres!) Pour réussir le n°28, il faut que l'élève perçoive les deux idées permettant de classer les phrases dans deux textes différents:

1. Le texte 1 est à dominante descriptive; le texte 2 est informatif.
2. On construit le sens de chaque texte en repérant les liens qui unissent les différents désignateurs (ici, pronoms personnels, noms, adjectifs possessifs...) à leur référent commun, c'est à dire respectivement pour le texte 1, *the museum*, référent neutre, et pour le texte 2, *he*, un personnage masculin anonyme.

Activités d'enseignement modulaire :

Il faut des chevauchements entre les deux textes mais un des critères, parmi les plus intéressants, de différenciation de deux textes mélangés peut être celui du temps des verbes. Ce pourra être aussi celui des registres de langue ou du ton (publicité pour un produit opposée à description neutre du produit / événement raconté de façon humoristique et même événement raconté de façon neutre) ou la focalisation.

Item 29. Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions de ses paragraphes. □

Réponses.

Fonctions des paragraphes	Paragraphe N°
A ... présente les romans des soeurs Brontë.	6
B ... raconte <i>Jane Eyre</i> , l'enfance.	4
C ... raconte <i>Jane Eyre</i> , la vie à l'orphelinat.	3
D ... présente des généralités sur l'éducation à cette époque.	5
E ... raconte les premières années de la vie d'adulte de Jane.	2
F ... raconte la suite de la visite guidée.	7
G ... est une incitation à une découverte future.	1

Consignes de codage.

Cinq ou plus de cinq paragraphes correctement placés	code 1
Quatre paragraphes correctement placés	code 2
Réponses erronées	code 9
Pas de réponse	code 0

PASSER DU SENS A LA FORME

ANALYSER LE SUJET POUR CERNER LA TÂCHE

Item 30. ANALYSER pour associer sujets et types de tâches. ✍

Réponses.

	N° de sujet
Argumenter	4
Imaginer	3
Raconter	5
Illustrer	1
Comparer	2

Consignes de codage.

Cinq réponses exactes	code 1
Trois réponses exactes	code 2
Réponses erronées	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Analyser et identifier la tâche permet à l'élève de travailler méthodiquement:

- d'ébaucher un plan;
- de concevoir le style de discours adéquat;
- de mobiliser le lexique et les structures utiles.

Il importe que l'élève sache faire les choix prioritaires en fonction de la spécificité de la tâche.

Exemples:

Imaginer implique:

- narrer ou décrire (pour un lecteur) du non-réel, de l'inattendu. (C'est sans doute davantage dans cette spécificité communicative que dans le type de discours que se repère ce mode d'expression.)

Pour **argumenter** il faut:

- développer différents points de vue ou différents aspects d'un même point de vue;
- donner des exemples;
- exprimer son opinion;
- disposer d'un minimum de structures pour introduire chacune de ces fonctions expressives (expressions telles que: "*on the one hand...on the other hand / I agree with...*").

Comparer demande:

- un développement contrastif;
- l'utilisation des structures de la comparaison (comparatif, superlatif, *while, whereas*, etc.).

Raconter suppose une remise en mémoire des principaux éléments d'une histoire (personnages, lieux, dates, événements) et de leur importance relative, et l'utilisation des outils linguistiques permettant de dater, situer, caractériser et décrire.

Illustrer c'est faire un prélèvement délibéré d'éléments significatifs du récit et procéder à un grossissement de ces éléments à des fins démonstratives convaincantes.

Même si, dans la réalité, la plupart des sujets sont plus complexes et demandent une analyse plus poussée, ce type de réflexion (et des exercices en classe et/ou en modules) aideront l'élève à se constituer des repères fiables et une stratégie efficace.

UTILISER LE CONNU

Item 31. MOBILISER les structures adaptées. ✍

Réponses.

She is going to ...		If..., ... will ...	
They used to ...	✓	They were expected to...	✓
It is forbidden to more than ...	✓
As they had to ...	✓	When I am older...	

Consignes de codage.

Trois ou quatre réponses exactes.....	code 1
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Ces activités de mobilisation des formes, peu réussies les années précédentes, correspondent néanmoins à des phases inévitables d'apprentissage de l'expression écrite. Peu entraînés à cette capacité, les élèves doivent, cette année, sélectionner les structures susceptibles de figurer dans le développement de l'un des sujets. Les éléments permettant d'écarter certains et de retenir d'autres sont: 1. les temps des verbes; 2. la généralité du problème; 3. la reconnaissance de la comparaison.

Etre capable de mobiliser les structures permet les comportements de compensation (item n°40) qui sont indispensables à toute expression. Les procédés de substitution (paraphrase, définition, périphrase,...) sont une nécessité et doivent faire l'objet d'un entraînement, faute de quoi les comportements d'évitement - qu'il s'agisse de l'évitement de la difficulté avec, en conséquence, un devoir pauvre, ou qu'il s'agisse de l'évitement de la recherche lexicale par le calque sur le français - se développent. (cf. commentaire n°40)

Item 32. MOBILISER le lexique adapté.

Réponses. Tout lexique approprié

Consignes de codage.

Au moins six mots dont deux verbes correctement orthographiés.....	code 1
Cinq mots corrects, même sans verbe.....	code 2
Inférieur aux seuils des codes 1 et 2	code 9
Pas de réponse.....	code 0

Commentaires.

Mobiliser les structures grammaticales et les connaissances lexicales utiles pour la rédaction d'un sujet implique : - le repérage des mots clés du sujet; - l'émergence de réseaux linguistiques déjà existants et mémorisés à propos de ces mots clés et des idées essentielles qu'ils suscitent.

Activités d'enseignement modulaire (items 30, 31 et 32) :

- Donner des sujets de production avec des termes très explicites, qui indiquent la tâche à accomplir, et d'autres avec des termes moins précis.

Ex: *Imagine you are an expert on the future. What will happen in the year 2050 ?*
Imagine you are a journalist. Write an article about the problems of living in a large city.
Imagine you were an American cowboy. Write a description of your way of life.
Write a short composition about black American music.
Write sentences comparing the systems of government in the USA and in France.
Write a review of a film that you have recently seen and liked. Describe the film and say why you liked it.

1. Faire classer les sujets aux élèves en termes de tâches à accomplir.
2. Répertoire les mots qui les ont aidés à classer.
3. Faire trouver les différences de tâches à accomplir entre des sujets qui, au premier abord, semblent identiques. Exemple: les trois sujets commençant par "imagine".
4. En liaison avec l'item 31, donner les structures nécessaires dans le désordre et les faire associer, plus tard les leur faire trouver, sans liste fournie.
5. Idem avec le lexique.
6. Donner le sujet, les structures et le lexique, avec des distracteurs; les leur faire trouver.
7. Faire ce travail d'analyse de tâche, de mobilisation des structures et du lexique pour des travaux d'expression écrite liés au cours lui-même, en apportant de moins en moins d'aide. Eventuellement, dans un premier temps, demander à ce que le travail préalable figure sur la copie.

Item 33. UTILISER la détermination grammaticale. ✍

Réponses.

I 'm having a wonderful time in Haworth. I / We have visited the Brontë Parsonage Museum. My family gives me Ø good food. The / Our teachers are OK. They gave us Ø/ some free time to do our/ some / the shopping. I / We bought books and souvenirs. The weather is fantastic though a bit cold.

Consignes de codage.

Neuf ou plus de neuf réponses exactes.....	code 1
Six, sept ou huit réponses exactes	code 2
Réponses erronées	code 9
Pas de réponse	code 0

(accepter toute autre réponse cohérente)

Commentaires. (cf. item 21)

D'autres exercices d'expansion sont disponibles en page 47 et 48.

Item 34 UTILISER les mots interrogatifs. ✍

Réponses.

1. How many 2. Which 3. Why 4. How old

Consignes de codage.

Trois ou quatre réponses exactes.....	code 1
Moins de trois réponses exactes.....	code 9
Pas de réponse.....	code 0

Commentaires.

La production des questions ouvertes requiert, à la différence des questions fermées (à réponse par *yes / perhaps / no*) les opérations suivantes :

- mobilisation de l'expression ou du mot interrogatif adéquat;
- pour les pronoms interrogatifs, identification de la fonction syntaxique du référent.

Une des fonctions essentielles de la communication est la demande d'information. Toute activité ou tout exercice qui permet de créer ce besoin chez l'élève doit être encouragé.

Item 35. UTILISER la comparaison. ✍

Réponses.

1. Older than	2	2. the prettiest of	>2	3. more famous than	2	4. longer than	2
5. as successful as	2						

Consignes de codage.

Quatre ou cinq réponses exactes avec justifications exactes	code 1
Quatre réponses exactes avec des justifications inexactes	code 2
Inférieur au seuil du code 2	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Il est demandé aux élèves de produire les formes appropriées du comparatif et du superlatif. (cf. item 17)
Ils doivent justifier leur choix en sélectionnant la réponse qui convient, deux ou plus de deux.

Item 36. UTILISER les formes verbales (temps et aspect). ✍

Réponses.

1. Have you ever read	2. hate	3. I'm reading	4. bought	5. were shopping
-----------------------	---------	----------------	-----------	------------------

Consignes de codage.

Quatre ou cinq réponses exactes	code 1
Trois réponses exactes	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires. (cf. item 23)

Item 37. UTILISER la modalité. ✍

Réponses.

1. mustn't	2. may can't	3. must	4. can	5. should
------------	--------------------	---------	--------	-----------

Consignes de codage.

Cinq ou six réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

L'élève doit produire l'auxiliaire modal dont la valeur se trouve exprimée explicitement ou implicitement dans le document d'accompagnement : injonction (*leave*), conseil (*is recommended*), interdiction (*strictly forbidden*), permission (*is allowed*), possibilité (*is possible*), permission niée (*no flashlight, please*).
(cf. item 18)

STRUCTURER

Item 38. CONSTRUIRE des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe. ✍

Réponses.

A	for the story of Jane Eyre.	1
B	"Why did the sisters write so many sad poems?"	1
C	not to run down the stairs.	2
D	that Emily found inspiration for <i>Wuthering Heights</i> on the moors.	2
E	if many houses had gas lamps in the 19th century.	1
F	they could buy the novels from the bookshop.	2

Consignes de codage.

Cinq ou six réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

Cet exercice conduit l'élève à une réflexion sur le sens et la forme, démarche qui permet de structurer l'expression écrite. Pour mener à bien cette tâche, l'élève se réfère, soit à un modèle graphique, soit à un modèle sonore intériorisé, soit à la connaissance d'une règle de syntaxe, soit aussi à un procédé mnémotechnique. Il appartient au professeur, en cas d'insuccès, de rechercher avec chaque élève le modèle qui lui correspond, selon son style d'apprentissage.

Activités d'enseignement modulaire :

Les activités possibles sont multiples.

On peut donner la même phrase sous deux formes différentes; après modification d'un élément (temps du verbe / pronom personnel / adjectif possessif / marqueur de temps ou de lieu...) syntaxe et ordre des éléments s'en trouveront modifiés. L'élève doit souligner tous les éléments qui ont changé et les nommer.

Exemple: *He goes to school with his friends.* ⇒ *They go to school with their friends.*
Wonderful! ⇒ *He remarked how wonderful it was.*

On peut retenir également le principe de l'amorce de la phrase que l'élève complète à partir d'un modèle de phrase à reformuler.

Ex: *Why didn't you let me know?*
I wish you

Item 39. CONSTRUIRE des phrases complexes en sachant utiliser les mots de liaison. ✍

Réponses.

"Now, you're going to write a report

TO	... make sure you'll remember your visit."
BECAUSE	... this was not a holiday trip."
BUT	... do not simply copy from the brochures."
THAT'S WHY	... you'd better collect as many brochures as you can"
WHICH	... will be published in the school magazine."

Consignes de codage.

Quatre ou cinq réponses exactes	code 1
Moins de quatre réponses exactes.....	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires. (cf. item 24)

COMPENSER

Item 40. COMPENSER par la sélection de formulations fidèles au sens. ✍

Réponses.

1. b et c	2. a et b	3. a et c	4. b et c
-----------	-----------	-----------	-----------

Consignes de codage.

Six ou plus de six réponses exactes	code 1
Quatre ou cinq réponses exactes	code 2
Moins de quatre réponses exactes ou phrases retenues contradictoires.....	code 9
Pas de réponse	code 0

Commentaires.

L'exercice vise à évaluer la capacité de l'élève d'éviter le calque de l'anglais sur le français ainsi que son adaptabilité, sa flexibilité, mais ceci se fera à un stade plus avancé de l'année et des apprentissages. En début d'année de seconde, il convient d'évaluer la capacité de l'élève de sélectionner, et non de produire, les propositions correspondant logiquement au texte français. Une des difficultés pour l'élève est alors d'accepter deux solutions en regard d'une phrase française, ce qui constitue un premier pas vers l'autonomie langagière de l'élève qui dispose de plusieurs formulations possibles pour franchir un même obstacle linguistique donné.

Activités d'enseignement modulaire :

En modules, on pourra envisager une activité préliminaire consistant à faire reformuler par l'élève, en français, un énoncé (mot, groupe de mots, phrase) qu'il ne parvient pas à transposer en anglais. L'élève prendra ainsi conscience des stratégies de contournement utilisables pour franchir un obstacle linguistique.

Il lui sera ensuite plus facile, en anglais, de:

- donner une définition ou faire une périphrase pour remplacer un mot inconnu (objet, profession, concept, etc.);
- utiliser les synonymes et les antonymes;
- rebâtir son énoncé, même dans une formulation 'par défaut', jusqu'à franchissement de l'obstacle linguistique.

Cet entraînement se fera dans un premier temps à l'écrit, puis, lorsque les techniques seront bien maîtrisées, il pourra se faire à l'oral.

ACTIVITÉS MODULAIRES

Sur un même texte - adapté dans le premier cas (texte ci-dessous) - voici deux exemples d'enseignement modulaire visant deux classes de niveaux très différents.

Le premier projet s'adresse à une classe peu agile et vise le développement de compétences fondamentales et pour certaines des activités, 1. la prise d'indices, 2. la déduction puis la construction de réseaux de sens à partir de plusieurs activités. Il s'agit donc d'un travail d'entraînement, voire de découverte de certaines opérations mentales.

Le deuxième projet s'adresse à une classe déjà entraînée - il peut constituer un approfondissement ou un perfectionnement pour le premier groupe; il est donc beaucoup plus synthétique et progressif. Il obéit beaucoup moins à une logique de juxtaposition et beaucoup plus à une logique d'intégration, ce qui est l'objectif visé; l'élève fait ainsi la preuve d'une certaine autonomie.

PROJET 1A :

5
10
15
20
25
30

The Reverend Patrick Brontë, the clergyman in charge of the church at Haworth in Yorkshire, had six children. Five were girls. The four oldest girls were sent to a school for the daughters of clergymen at Cowan Bridge. Their mother had died, and their father did not know that the school was an unhealthy place. It was badly managed, the girls did not get enough food, and it was often bad. Some of the teachers were very unkind. Maria and Elizabeth, the two oldest sisters, died there in 1825. Charlotte, aged nine, and Emily, aged seven, were taken away from the school. Their aunt, who had come from Cornwall to look after the house at Haworth, gave Charlotte, Emily, and their youngest sister, Anne, their lessons after that.

Haworth was a lonely place for the clergyman's daughters. They were not allowed to play with the village children, and so they became even closer as a family. In winter it was very cold and windy, so the Brontë sisters and their brother Branwell invented games to play in the house.

The children - all of them - began to write books. They were very small home-made books, some of them only 3.8 x 3.2 centimetres, with tiny imitation print. As the children grew older, they began to include poetry in their books.

When she was fifteen, Charlotte became the teacher for Emily and Anne. In 1842, she and Emily went to Brussels (their aunt provided the money) to improve their knowledge of French. The visit came to an end when their aunt died later in the same year. Anne found work as a governess; Charlotte and Emily planned to open their own school. Meanwhile, all three of the sisters were writing.

At first it was poetry, and in 1846 they paid to have a book of *Poems* printed. There were poems in it by each of the sisters. The best of them were Emily's. The sisters called themselves Currer, Ellis and Acton Bell because they believed that women writers were not respected. By the time *Poems* was published, they were each at work on a novel. Emily's and Anne's novels were published first, both in 1847. Emily's *Wuthering Heights* is still read, and it is considered by many people to be one of the greatest tragic novels in English literature.

Charlotte's *Jane Eyre* was published in October 1847. The writer's name was given as Currer Bell. The book was immediately popular. Currer Bell was famous.

By the middle of 1849, Charlotte Brontë, just thirty-three years old, was the only one of her father's six children still alive. Branwell, Emily and Anne were all dead. Charlotte had to look after her father, but she still found time to write two more novels, *Shirley* and *Villette*.

She married the Reverend Arthur Nichols in June 1854 and became a busy and happy wife - for a few months. In March 1855, she was expecting her first child when a sudden illness took her life.

(Le projet s'adressant à une classe peu agile, en début d'année, les consignes sont en FRANÇAIS.)

D) Travail sur les éléments: repérages et interprétation de ces repérages.

1. a) Repérer les mots transparents (surlignés d'une couleur);
b) Repérer les mots reconnus (surlignés d'une autre couleur).

La compréhension se bâtit à partir des éléments connus; il est donc stérile de faire relever les mots inconnus.

2. a) Repérer les noms propres du texte. En dresser la liste et les classer en rubriques différentes.
b) Quels indices permettent d'effectuer ce classement ?

Les noms propres recouvrent un nombre très limité de classes d'objets; il est donc important que les élèves de seconde apprennent très rapidement à classer les noms propres d'un texte. Ici,

1. les personnages: indices = les majuscules, les références ultérieures (pronoms personnels...);
2. les lieux: indices = les majuscules, les prépositions, les références ultérieures (*place...*);
3. les titres des ouvrages: indices = les majuscules, les italiques.

3. a) Repérer les formes verbales. Les classer par temps et voie.
b) Les ordonner dans le temps ⇒ Quelle est la nature du texte ?
c) Expliciter la valeur des temps.

Il ne s'agit pas ici de faire établir une chronologie détaillée mais seulement d'amener les élèves...

1. à replacer le texte dans un cadre général: une biographie;
2. à réfléchir aux clés de la réussite = la valeur des temps.

(Le travail sur le passif est en 1B page 43)

4. a) Repérer les mots dérivés dans les paragraphes 1,2 et 3.
Retrouver les racines.
b) Repérer les mots composés dans les paragraphes 1,2 et 3.
Les expliciter par une périphrase.

Il s'agit ici encore d'entraîner l'élève à utiliser au mieux ce qui est connu de lui.

- a) dérivés: *unhealthy, badly, unkind, lonely, windy, governess...*
- b) composés: *clergyman, village children, home-made books...*

5. Dans les paragraphes 1,2,3 et 5, repérer les comparatifs et les superlatifs.
Justifier leur emploi (Deux ou plus de deux ?) en citant le texte.

Line 2: *the four oldest girls* = superlatif = justification *4 out of 5 girls or 6 children*.
Line 5: *the 2 oldest sisters* = superlatif = *2 out of 5 girls or 6 children*.
Line 7: *their oldest sister* = superlatif = *out of 5 girls or 6 children*.
Line 9: *closer* = comparatif = 2 termes (*the family and the village children*).
Line 12: *grew older* = comparatif = 2 termes = *then and before*.
Line 19: *the best of them* = superlatif = *a book of poems = more than 2 poems*.
Line 22: *greatest in English literature* = superlatif = *more than 2 books*.

II) Travail sur la phrase

6. La ponctuation de la phrase suivante a été supprimée. Rétablissez-la.

Their aunt who had come from Cornwall to look after the house at Haworth gave Charlotte Emily and their youngest sister Anne their lessons after that

Cet exercice de segmentation de la phrase oblige l'élève à s'interroger sur la nature et la fonction des mots ou groupes de mots. En général c'est une tâche que les élèves aiment réaliser.

III) Travail sur les mots dans leur contexte.

7. A quoi renvoient les mots suivants:

Ligne 4: "It was..."

Ligne 5: "... there..."

Ligne 8: "... after that."

Trouver les référents de certains mots oblige à établir des liens entre la phrase nouvelle et ce qui précède ou suit. Il s'agit donc d'un savoir faire très important pour une compréhension rigoureuse d'un texte.

8. Déduire le sens de certains mots ou groupe de mots en utilisant le contexte:

a) donner les indices permettant la compréhension.

b) émettre des hypothèses quant au sens.

- "They became even **closer** as a family": valeur du comparatif et du *as* + mise en relation avec "*the children - all of them - ...*": référent du "*them*".
- "**tiny** imitation print": cf. les dimensions du livre.
- "**meanwhile**" (dernière ligne du 4ème paragraphe) : l'indice est grammatical "*were writing*" (l'aspect).
- "**a sudden illness took her life**" (dernière ligne du texte):

1. la position dans la biographie;
2. "*for a few months*" (ligne précédente);
3. les dates du dernier paragraphe.

Tous ces repérages entraînent une meilleure appropriation du texte par l'élève, une mobilisation des acquis et le développement réfléchi de certaines stratégies de lecture. Toutefois, pour être utiles, ils ne doivent pas être gratuits mais doivent constituer les éléments d'une signification construite du texte

IV. Travail de synthèse.

En utilisant les réponses aux exercices précédents, auxquelles vous ajouterez d'autres informations du texte, vous complétez le tableau suivant.
(Attention, il ne sera pas possible de remplir toutes les cases)

First generation: names or relation	(Second generation: names oldest ⇒ youngest)	Sex (male / female)	Date of Birth	Writings (date when possible)	Pen names	Date of death (or information about)	Other events mentioned ?

Cet exercice de transcodage devra sans doute être fait en commun; le professeur pourra utiliser le rétro-projecteur avec profit et, afin de faciliter la tâche des élèves si cela est nécessaire, il pourra hachurer les cases où les informations manquent.

Exploitation possible: tâche d'écriture: mise en forme rédigée de tout (résumé des grands traits du texte) ou partie (rédaction de la biographie d'un personnage) du texte.

Projet 1B.

A) Complétez chaque phrase suivante par une proposition au passif reformulant des informations du texte ci-dessous. (Attention il ne vous sera pas toujours possible de réutiliser les mots du texte)

The Reverend Patrick Brontë, the clergyman who was in charge of the church at Haworth, Yorkshire, had six children, five girls and a boy. After the death of their mother, the four oldest girls were sent to a school reserved to the daughters of clergymen at Cowan Bridge. Their father did not know that the school was located in an unhealthy place and that it was badly managed; the little food the girls were given was often bad; besides, some of the teachers were very strict. The two oldest sisters, Maria and Elizabeth, died there in 1825. Mr Brontë then decided to take Charlotte, aged nine, and Emily, aged seven, away from the school. Their aunt, who had come from Cornwall to look after the house at Haworth, gave Charlotte, Emily, and their youngest sister, Anne, their lessons after that.

Haworth was a lonely place for the girls. Their father and aunt forbade them to play with the village children, and so they became even closer as a family. Their house was near the village but not in it. From the windows they could see the churchyard and the wild and desolate country of the Yorkshire moors. In winter it was cold and windy, so the three sisters and their brother Branwell played games they had invented in the house.

The children - all of them - began to write books. They were very small home-made books with tiny imitation print. As they grew older the children began to include poems in their books.

When she was fifteen, Charlotte became the teacher for Emily and Anne. In 1842, she and Emily went to Brussels to improve their knowledge of French. That visit came to an abrupt end when their aunt died later in the same year. Anne found work as a governess; Charlotte and Emily planned to open their own school. Meanwhile, all three of the sisters were writing.

At first it was poetry, and in 1846 they paid to have a book of *Poems* printed. There were poems by each of the sisters. The best of them were Emily's. The sisters called themselves Currer, Ellis and Acton Bell because they believed the women writers were not respected. By the time *Poems* was published, they were each at work on a novel. Emily's and Anne's novels were published first, both in 1847. Emily's *Wuthering Heights* is still read, and it is considered by many people to be one of the greatest tragic novels in English literature.

Charlotte's *Jane Eyre* was published in October 1847. The writer's name was given as Currer Bell. The book was immediately popular. Currer Bell was famous.

- At school many girls fell sick and died. (paragraph 1)
.....
- The girls grew up at home and still had an education. (paragraph 1)
.....
- The children played alone. (paragraph 2)
.....
- For the first writings they did not need an editor. (paragraph 3)
.....
- Emily and Anne wanted to learn French. (paragraph 4)
.....
- People thought that they were male writers. (paragraph 5)
.....
- Charlotte and Emily became famous at the same time. (paragraph 6)
.....

Réponses attendues: (Dans un premier temps on se contentera de deux propositions indépendantes qui pourront être coordonnées ou subordonnées en une phrase complexe en un deuxième temps.)

1. At school many girls fell sick and died *because*
 - a) *it was badly managed.*
 - b) *they were given little / bad food.*
2. The girls grew up at home and still had an education *as they were given lessons by their aunt.*
3. The children played alone *because they were not allowed to play with the village children.*
4. For the first writings they did not need an editor *as the tiny books were written at home.*
5. Emily and Anne wanted to learn French *so they were sent to Brussels.*
6. People thought that they were male writers *because their books were published under men's names.*
7. Charlotte and Emily became famous at the same time *as their two most famous novels were published in 1847.*

B)

CHARACTERS	VERBAL FORMS
Reverend Brontë	ask to come
The girls	send to school
The aunt	ask his sister to come
	agree to come and help the family
	(not) allow to play with the village children
	live in the parsonage
	teach reading and writing

a) Parmi les formes verbales proposées dans le tableau ci-dessus, soulignez celles qui peuvent être employées aux deux formes, active et passive.

- ask to come
- send to school
- ask his sister to come
- agree to come and help the family
- agree to come and help the family
- (not) allow to play with the village children
- live in the parsonage
- teach reading and writing

b) Faites des phrases cohérentes, ayant trait à la vie de la famille Brontë, en utilisant un élément de chaque colonne, et en opérant un choix raisonné entre forme active et forme passive. Pour chaque forme soulignée faites les deux phrases.

Réponses attendues:

Reverend Brontë asked his sister to come.
 The aunt was asked to come.
 The girls were not allowed to play with the village children.
 The aunt agreed to come and help the family.
 The girls were taught reading and writing by their aunt.
 The aunt taught them reading and writing.
 Reverend Brontë and the girls lived in the parsonage.

Lisez attentivement le texte suivant:

The Reeds were not very kind to Jane Eyre. They did not consider her as a member of the family; they kept her at a distance and excluded her from the everyday activities. John, her fourteen-year-old cousin, often bullied and punished her. One day, he surprised her in the library reading books; he struck and abused her and explained to her that she had no money and should not live with gentlemen's children like him and his sisters. When she resisted, he called his mother. She sent for the servants. They took Jane away to a room upstairs and locked her there.

Récrivez maintenant ce texte en faisant de Jane Eyre le personnage principal du récit. Vous ne réutilisez pas la première phrase et commencerez ainsi...

Jane was not happy at the Reeds'. She ...

Réponse attendue:

Jane was not happy at the Reeds'. She **was not considered** as a member of the family; she **was kept** at a distance and **excluded** from the everyday activities. She **was often bullied** and **punished** by John, her fourteen-year-old cousin. One day, he surprised her in the library reading books; he struck and abused her and explained to her that she had no money and should not live with gentlemen's children like him and his sisters. When she resisted, he called his mother. She sent for the servants. Jane **was taken** away to a room upstairs and **locked** there.

Projet 2:

The Reverend Patrick Brontë, the clergyman who was in charge of the church at Haworth, Yorkshire, had six children, five girls and a boy. After the death of their mother, the four oldest girls were sent to a school reserved to the daughters of clergymen at Cowan Bridge. Their father did not know that the school was located in an unhealthy place and that it was badly managed; the little food the girls were given was often bad; besides, some of the teachers were very strict. The two oldest sisters, Maria and Elizabeth, died there in 1825. Mr Brontë then decided to take Charlotte, aged nine, and Emily, aged seven, away from the school. The two girls and their youngest sister, Anne, were given lessons by their aunt, who had come from Cornwall to look after the house at Haworth.

Haworth was a lonely place for the girls. Their father and aunt forbade them to play with the village children, and so they became even closer as a family. Their house was near the village but not in it. From the windows they could see the churchyard and the wild and desolate country of the Yorkshire moors. In winter it was cold and windy, so the three sisters and their brother Branwell played games they had invented in the house.

Consignes aux élèves:

Lisez ce texte, puis repérez les mots relevant des mêmes champs lexicaux. Classez-les et donnez un titre à chaque rubrique.

Réponses attendues:

Family	Names	Religion	Places	Adjectives
children	Patrick Brontë	Reverend	Haworth	(Haworth)
girl	Maria	clergyman	Yorkshire	lonely / wild
daughters	Elizabeth	clergymen	Cowan Bridge	desolate / cold
mother	Charlotte	churchyard	Cornwall	windy
father	Emily		Yorkshire moors	(school)
sisters	Anne			unhealthy / strict
aunt	Branwell			bad / badly-managed

Etablissez des liens entre les éléments des rubriques 'Family' et 'Names' et ceux des rubriques 'Places' et 'Adjectives' puis faites un résumé bilan à partir des éléments que vous avez compris.

Réponses attendues:

- la famille Brontë vivait dans une atmosphère stricte et religieuse.
- les conditions de vie à l'école étaient difficiles.
- le village où ils habitaient était dans un lieu triste et désert.

Repérez dans le texte les conséquences de ce que vous venez de trouver.

Réponses attendues:

- 'Maria and Elizabeth died there in 1825.'
- 'Mr Brontë decided to take Charlotte and Emily away from the school.'
- The three sisters and their brother Branwell played games they had invented in the house.'

Tirez en français votre propre conclusion.

Réponse attendue:

C'est parce que les enfants Brontë vivaient dans un lieu sinistre et qu'ils s'y sentaient isolés que leur imagination s'est développée / et qu'ils se sont mis à écrire / ...

Lisez la suite du texte et vérifiez vos hypothèses.

The children began to invent stories and to write books. They were very small home-made books, some of them only 3.8 x 3.3 centimetres, with tiny imitation print. As they grew older, they began to include poetry in their stories.

Réponse attendue → C'est bien parce qu'ils étaient isolés qu'ils ont commencé à écrire.

Exemple d'activité modulaire: expansion

Consignes aux élèves:

Un professeur, Miss Rowland, veut réserver une visite guidée du musée pour son groupe. Il a reçu le formulaire suivant. Plutôt que de le remplir il préfère faire rédiger une lettre à ses élèves. Servez-vous de ses annotations pour écrire cette lettre.

ADVANCE BOOKING FORM

School:
Teacher's name:
Date of visit:
Time of arrival:
 Education services: yes no
 (including the video 'The young person's guide to the Brontës of Haworth')
Admission: School groups
-16 years and under : 75p
-17-18 years: £1.50p
Number of students:
-16 years and under:
-17-18 years:

Miss Rowland's personal notes:
 Trinity School
 Haworth: 5-5-1997
 (11.00 a.m.)
 Visit + video performance
 49 students
 (32 are under 16 and 17 are 17 or 18)

Exemple d'activité modulaire: expansion

Consignes aux élèves:

Voici les notes qu'un élève a prises lors de la visite. Aidez-le à rédiger un compte rendu.

Emily Brontë: (1816-1855) *Wuthering Heights* (1847)
 Book written in this house
 -Mr Brontë's study: cottage piano (belonged to the children - was played mainly by Emily)
 - Emily's room: used to be a large room; was reduced in size in 1850
 - The dining-room: sofa (Emily died there)
 Beautiful! My favourite room in the parsonage.
 Visit: pleasant (Bradford was so boring!)
 Guide: good! (The one in Bradford was terrible!)

Exemple d'activité modulaire: la comparaison, les relatifs

Compléter en utilisant les pronoms relatifs et la comparaison.

Emily Brontë, _____ was born in 1818 and died in 1855, wrote her famous novel *Wuthering Heights* in 1847. Mr Brontë's study contains the cottage piano _____ was played mainly by Emily. The nursery, later Emily's room, was _____ it is today. The dining-room contains the sofa on _____ Emily died. In my opinion, it's _____ room in the parsonage. The visit was _____ the one we had in Bradford. The guide was good, much _____ the one from the Bradford Museum!

Suggestions de réponses:

Emily Brontë, who was born in 1818 and died in 1855, wrote her famous novel *Wuthering Heights* in 1847. Mr Brontë's study contains the cottage piano which was played mainly by Emily. The nursery, later Emily's room, was the same as / larger than it is today. The dining-room contains the sofa on which Emily died. In my opinion, it's the nicest room in the parsonage. The visit was more interesting than the one we had in Bradford. The guide was good, much better than the one from the Bradford Museum!

RESULTATS DE L'EVALUATION DE SECONDE 1995 EN ANGLAIS

CAPACITE : COMPRENDRE UN MESSAGE ORAL

Nombre moyen d'items réussis : 5,98/11

Pourcentage moyen d'items réussis : 54,3%

COMPETENCE : ANTICIPER A L'ORAL

Pourcentage moyen d'items réussis : 75,6%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Anticiper à partir d'une séquence sonore + mots	1	52,9%	22,7%	20,3%	4,0%

COMPETENCE : PREDIRE

Pourcentage moyen d'items réussis : 18,5%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Prédire la suite d'un énoncé	4	7,6%	10,9%	64,3%	17,2%

COMPETENCE : EMETTRE DES HYPOTHESES

Pourcentage moyen d'items réussis : 28,2%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 5	Code 9	Code 0
Compenser l'inconnu, le mal perçu	5	22,8%	5,4%	5,0%	57,8	9,0%

COMPETENCE : REPERER/IDENTIFIER A L'ORAL

Pourcentage moyen d'items réussis : 70,2%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Identifier le type d'énoncé	6	20,1%	19,4%	58,6%	1,9%
Repérer les mots porteurs de sens	7	41,0%	35,7%	22,4%	0,8%
Repérer et identifier les éléments lexicaux connus	8	23,4%	63,6%	11,9%	1,1%
Repérer des segments dans la chaîne parlée	9	51,2%	26,2%	20,8%	1,8%

COMPETENCE : ETABLIR DES LIENS A L'ORAL

Pourcentage moyen d'items réussis : 66,9%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 9	Code 0
Repérer et relier des éléments pour identifier le contexte	10	66,9%	31,9	1,2%

COMPETENCE : OPERER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION A L'ORAL

Pourcentage moyen d'items réussis : 42,6%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 3	Code 5	Code 9	Code 0
Mettre en mémoire des éléments d'information	11	32,9%	26,7%		37,3%	3,0%
Classer des éléments d'information	12	10,4%	10,6%		68,4%	10,6%
Faire la synthèse : résumer un texte en français	13	20,3%	26,9%	5,7%	36,8%	10,4%

CAPACITE : COMPRENDRE UN MESSAGE ECRIT

Nombre moyen d'items réussis : 8,72/18

Pourcentage moyen d'items réussis : 48,5%

COMPETENCE : ANTICIPER A L'ECRIT

Pourcentage moyen d'items réussis : 54,5%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 9	Code 0
Anticiper un contenu à partir d'un titre	2	43,9%	51,7	4,4%
Mettre en relation titre et contenu possible	3	65,2%	33,5%	1,3%

COMPETENCE : REPERER/IDENTIFIER A L'ECRIT

Pourcentage moyen d'items réussis : 43,0%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 9	Code 0
Repérer le sujet, le verbe et le complément	14	43,0%	53,6%	3,4%

COMPETENCE : ETABLIR DES LIENS A L'ECRIT

Pourcentage moyen d'items réussis : 54,5%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Mettre en relation des indices pour construire le sens en cours de lecture	15	16,8%	35,0%	47,2%	1,0%
Vérifier la justesse des suppositions	16	23,5%	47,2%	26,1%	3,2%
Mettre en relation formes et valeurs : comparaison	17	19,9%	45,6%	31,5%	3,0%
Mettre en relation formes et valeurs : modalité	18	44,8%	32,6%	21,0%	1,5%
Mettre en relation formes et valeurs : passivation	19	16,9%	44,0%	37,7%	1,4%
Mettre en relation les désignateurs, pronoms et leurs référents	20	56,2%	16,5%	19,8%	7,4%
Mettre en relation les articles et leurs valeurs	21	50,0%		47,8%	2,1%
Mettre en relation les quantificateurs et leurs valeurs	22	8,2%	13,2%	71,6%	7,0%
Mettre en relation les formes verbales et leurs valeurs [temps/aspect]	23	25,2%		67,6%	7,3%
Mettre en relation les mots de liaison et leurs valeurs	24	29,4%	20,3%	31,2%	19,0%

COMPETENCE : DEDUIRE/INFERER

Pourcentage moyen d'items réussis : 44,5%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Déduire la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe.	25	25,9%	30,3%	33,7%	10,1%
Déduire le sens des mots [dérivation/composition]	26	13,7%	19,0%	56,8%	10,4%

COMPETENCE : OPERER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION A L'ECRIT

Pourcentage moyen d'items réussis : 28,7%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Eliminer les éléments non pertinents	27	19,5%		56,1%	24,4%
Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices	28	6,6%	16,2%	49,0%	28,1%
Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions de ses paragraphes	29	31,5%	12,1%	35,3%	21,1%

CAPACITE : S'EXPRIMER A L'ECRIT

Score moyen d'items réussis : 6,35/15

Pourcentage moyen d'items réussis : 42,4%

COMPETENCE : ANALYSER LE SUJET

Pourcentage moyen d'items réussis : 62,5%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Associer sujet et type de tâches	30	38,1%	24,4%	33,6%	4,0%

COMPETENCE : UTILISER LE CONNU

Pourcentage moyen d'items réussis : 40,4%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 3	Code 5	Code 9	Code 0
Mobiliser les structures adaptées	31	36,4%	29,9%		27,6%	6,1%
Mobiliser le lexique adapté	32	28,2%	13,3%	3,8%	21,5%	33,2%
Utiliser : la détermination grammaticale	33	40,4%			55,9%	3,7%
Utiliser : la quantification indéterminée	34	13,2%	30,9%		50,5%	5,4%
Utiliser : les pronoms personnels	35	12,6%	32,0%		47,8%	7,7%
Utiliser : les mots interrogatifs	36	30,0%			62,9%	7,0%
Utiliser : la comparaison	37	24,0%			59,8%	16,2%
Utiliser : les formes verbales (temps et aspects)	38	18,4%	30,9%		39,0%	11,7%
Utiliser : la modalité	39	21,1%	30,4%		36,8%	11,6%
Utiliser : la passivation	40	12,0%			61,7%	26,3%

COMPETENCE : STRUCTURER

Pourcentage moyen d'items réussis : 43,1%

Composantes évaluées	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Repérer les énoncés corrects du point de vue de la syntaxe	41	40,3%	23,9%	21,3%	14,5%
Utiliser les mots de liaison	42	21,9%		48,7%	29,3%

COMPETENCE : COMPENSER

Pourcentage moyen d'items réussis : 60,6%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Compenser par sélection de formulations fidèles au sens	43	34,2%	26,4%	17,9%	21,5%

COMPETENCE : CONTROLER UNE PRODUCTION

Pourcentage moyen d'items réussis : 22,6%

Composante évaluée	Item n°	Code 1	Code 3	Code 9	Code 0
Identifier et corriger des erreurs dans une production écrite	44	13,1%	9,5%	38,7%	38,7%

1) Capacité : Comprendre un message oral

Les activités de repérage sont généralement bien réussies :

- identifier un fond sonore et quelques paroles simples (item 1) ;
- repérer à l'écoute des mots ou des groupes de mots dont l'élève a la trace écrite sous les yeux (items 8 et 9) ;
- reconnaître des intonations ou des types d'énoncés (items 7 et 10).

En revanche, dès qu'il s'agit d'analyser de manière plus fine le message sonore, dès qu'il s'agit d'exploiter ou de classer, de hiérarchiser et de mettre en réseau, les taux de réussite chutent de façon conséquente (item 5, items 11, et 13). Visiblement, les élèves ne savent pas compenser, c'est-à-dire s'appuyer sur le connu, pour émettre des hypothèses. Il s'agit là d'activités de base, de sous-compétences fondamentales qui constitueront un objectif prioritaire de l'enseignement modulaire. On pourra se reporter aux activités d'enseignement modulaire suggérées dans ce livret aux pages 14 et 19. On pourra par ailleurs, pour tout ce qui concerne l'entraînement à la compréhension orale, avoir recours au livret *Aide à l'évaluation, Tome 1*, exercice A1 à A5 et B1 à B5.

2) Capacité : Comprendre un message écrit

Les activités d'anticipation (items 2 et 3) ont une réussite moyenne de 45 à 66,7%.

Par contre, un élève sur deux a des difficultés à distinguer les éléments constitutifs du message minimum de la phrase (item 14). Cette difficulté semble être un handicap majeur à la compréhension de messages complexes. On pourra se reporter aux activités d'enseignement modulaire suggérées dans ce livret à la page 14 ; on pourra par ailleurs avoir recours au livret *Aide à l'évaluation, tome 1*, exercice 82 et 84.

L'élève éprouve par ailleurs des difficultés à pratiquer une lecture active : (items 15 et 16) ; le repérage d'indices ne conduit que rarement à l'émission d'hypothèses et à leur vérification. Des pauses ménagées à bon escient en cours de lecture permettront à l'élève de formuler ses hypothèses par écrit avant de les confirmer ou de les infirmer par la perception d'indices dans la suite de sa lecture. On pourra se reporter aux exercices proposés dans le livret *Aide à l'évaluation, tome 1* (exercice 11, 16 et 23).

Comparaison et quantificateurs sont enseignés depuis la classe de sixième ; pourtant les taux de réussite ne sont que moyens pour la comparaison ; ils sont très faibles pour ce qui concerne la quantification. (Voir suggestions d'activités pages 22 et 27 de ce livret ainsi que les exercices 12 et 14 du livret *Aide à l'évaluation, tome 1*).

La passivation, dont la forme est celle du français, pose des problèmes en reconnaissance seule. La seule hypothèse plausible - confirmée par les résultats obtenus sur le même fait de langue en production (16,9% en code 1, 37,7% en code 9) - est que les élèves ont été entraînés de manière automatique et non réfléchie et surtout sans lien avec un sens quelconque. (Voir suggestions d'activités page 24 de ce livret ainsi que l'exercice 18 du livret *Aide à l'évaluation, tome 1*).

On peut pallier les carences constatées dans le domaine de la dérivation/composition (item 26) rapidement. Ces activités plaisent aux élèves. (Voir page 26 de ce livret ainsi que les exercices 72, 8 et 9 du livret *Aide à l'évaluation, tome 1*).

Items 27, 28 et 29 : ce sont là des activités qui déroutent les élèves, mais qui, portant sur la cohérence interne et externe d'un texte, sont indispensables. Elles sont peu réussies parce qu'elles arrivent en fin de séance soit parce que les élèves "n'en perçoivent pas le sens par manque d'entraînement".

(Françoise Grellet, *Developing Reading Skills: a practical guide to reading comprehension exercises*, Cambridge University Press).

On pourra pour tout ce qui a trait à la compréhension écrite se reporter au livret *Aide à l'évaluation, tome 1*, (*Passer de la forme au sens*).

3) Capacité : S'exprimer à l'écrit

On constate les mêmes difficultés du sens à la forme que de la forme au sens, avec une aggravation des points faibles. (quantification : item 34, la comparaison : item 37, la passivation : item 13, mots de liaison : item 42).

Les élèves semblent globalement peu entraînés à s'exprimer à l'écrit : ces difficultés ont conduit à supprimer de l'évaluation 1996, les items d'expression écrite portant :

- sur la quantification : la notion de dénombrable et d'indénombrable étant mal maîtrisée, les chances de réussite de l'élève sur les notions de petite, grande quantité ou de quantité indéfinie paraissent réduites.
- sur la voix passive : les résultats très modestes au code 1, en reconnaissance, prouvent à l'évidence que l'élève ne maîtrise que peu la voix passive ; il paraissait inutile de vouloir faire produire une forme peu ou mal maîtrisée.
- sur l'identification et la correction d'erreurs. Cette activité de contrôle d'une production est trop précoce pour une majorité d'élèves qui ne l'a jamais pratiquée.

L'exercice d'évaluation sur les mots de liaison (n°39 en 1996, n°42 en 1995) a été simplifié. L'élève doit simplement ajouter le mot de liaison qui convient, sans aucune tâche de réécriture.

Le livret *Aide à l'évaluation, tome 2*, prévu pour Décembre 1996 et entièrement consacré à la production écrite (*Passer du sens à la forme*), vous proposera des exercices d'évaluation et d'entraînement dans cette capacité.