

3^e
Cycle 4



e for English

A2>B1

Guide pédagogique



didier

for English ^{3^e}

Guide pédagogique

Direction pédagogique

Mélanie Herment
Professeur, formatrice
Académie de Paris

Auteurs

Anne-Cécile Couturier
Professeur
Académie de Versailles

Anna Guill
Professeur, formatrice
Académie de Versailles

Karine Letellier
Professeur
Académie de Paris

Mélanie Herment

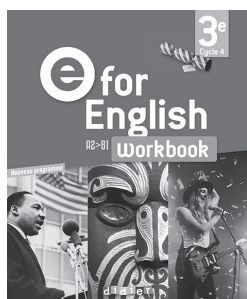
Fluency MC
Jason Levine

Mathias Degoute
Professeur
Académie de Paris

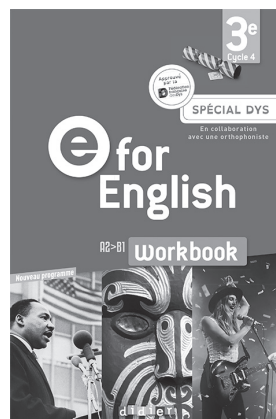
Activités TNI
Cindy Mathieu
Professeur
Académie de Versailles

Camille Dumas
Professeur
Académie d'Aix-Marseille

Julien Herbreteau
Professeur
Académie de Versailles



Le workbook
E for English 3^e
existe aussi en version
« spécial DYS »,
réalisée en collaboration
avec une orthophoniste



La Fédération Française des DYS (FFDYS) regroupe les différentes associations spécialisées dans le domaine des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, en particulier la dyslexie, la dysphasie et la dyspraxie.

Elle fait partie du Comité d'Entente des Associations Représentatives de Personnes Handicapées et de Parents d'Enfants Handicapés et siège au CNCPH (Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées). La fédération est membre de l'*European Dyslexia Association* (40 organisations dans 24 pays en Europe).

Composée de bénévoles, la FFDYS agit depuis 1996 pour faire connaître et reconnaître les troubles DYS, avec pour objectif d'améliorer la prise en charge et l'insertion scolaire et professionnelle des enfants et adultes. Appuyée par un comité scientifique composé de chercheurs, de praticiens et d'experts de l'éducation et de la santé, elle est l'interlocuteur reconnu par les pouvoirs publics qui a permis d'importantes avancées pour la reconnaissance et la prise en charge des troubles cognitifs. Depuis 2006, la FFDYS organise chaque année autour du 10 octobre la Journée Nationale des DYS qui mobilise partout en France les parents membres des associations de la Fédération et les professionnels. Cet événement rassemble plus de 10 000 participants et réunit familles de DYS, thérapeutes, enseignants, chercheurs et politiques pour faire avancer et reconnaître la cause des enfants et des adultes porteurs de troubles cognitifs de l'invisible.

www.ffdys.com



Conception couverture : Nicolas Piroux

Conception maquette intérieure : Catherine Sèvegrand

Adaptation de la maquette et mise en page : MARSE

Illustrations : Sylvie Eder

Iconographie : Pauline Hutter

Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs.

Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite (alinéa 1^{er} de l'article 40) – Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

5 Introduction

1. Follow your dreams

- 15 Mise en œuvre
- 247 Évaluation des connaissances
- 251 Évaluation des compétences
- 341 Corrigés des évaluations



First internship

- 37 Mise en œuvre
- 257 Évaluation des connaissances
- 260 Évaluation des compétences
- 346 Corrigés des évaluations

2. Handle with care

- 47 Mise en œuvre
- 264 Évaluation des connaissances
- 268 Évaluation des compétences
- 348 Corrigés des évaluations



Secret Santa

- 67 Mise en œuvre
- 274 Évaluation des compétences
- 353 Corrigés des évaluations

3. Legends on screen

- 73 Mise en œuvre
- 277 Évaluation des connaissances
- 282 Évaluation des compétences
- 354 Corrigés des évaluations



Segregation

- 97 Mise en œuvre
- 112 Fiche photocopiable : *The reactions, WB* p. 55
- 288 Évaluation des connaissances
- 290 Évaluation des compétences
- 360 Corrigés des évaluations

4. Dystopia

- 113 Mise en œuvre
- 137 Fiche photocopiable : *Training task Set 2*
- 293 Évaluation des connaissances
- 297 Évaluation des compétences
- 364 Corrigés des évaluations

5. Street art attacks

- 139 Mise en œuvre
- 157 Fiche photocopiable : *In groups, manuel* p. 82
- 302 Évaluation des connaissances
- 306 Évaluation des compétences
- 368 Corrigés des évaluations



Cool Britannia

- 159 Mise en œuvre
- 312 Évaluation des connaissances
- 314 Évaluation des compétences
- 373 Corrigés des évaluations

6. Kia ora!

- 169 Mise en œuvre
- 317 Évaluation des connaissances
- 321 Évaluation des compétences
- 377 Corrigés des évaluations

7. Shakespeare lives!

- 193 Mise en œuvre
- 327 Évaluation des connaissances
- 332 Évaluation des compétences
- 381 Corrigés des évaluations



Activités numériques

- 217 Mise en œuvre
- 220 Fiche photocopiable : *Let's build sentences!*
- 221 Fiche photocopiable : *Let's talk about cinema!*



Accompagnement personnalisé

- 223 *Get better at... listening to English*
- 227 *Get better at... speaking English*
- 230 *Get better at... reading in English*
- 231 *Get better at... writing in English*
- 232 Fiches photocopiables : « Mes stratégies »

Évaluation

- 238 Tableau récapitulatif
- 240 Grilles d'évaluation transversales
- 246 Consignes pour l'évaluation de la compréhension de l'oral  (restitution libre)
- 247 Évaluations (connaissances et compétences)
- 341 Corrigés des évaluations

INTRODUCTION

e for English 3^e s'appuie sur les cinq grands principes constitutifs de la collection :

- ▶ **Ancrer les apprentissages dans un contexte culturel fort**, car c'est par le prisme de la culture que la langue prend son sens.
- ▶ **Fournir des supports authentiques**, car cela est possible à tous les niveaux, avec tous les élèves – tout dépend bien sûr du choix de ces supports mais aussi de la manière dont ils sont exploités et l'élève accompagné.
- ▶ **Proposer des parcours balisés** avec un cheminement logique et facilement identifiable : des propositions variées d'exploitation pour s'en saisir, des activités d'appropriation et de transfert, des tâches intermédiaires et des tâches finales, et un appareil complet de réflexion sur la langue et d'appropriation des faits linguistiques.
- ▶ **Offrir un choix à l'élève** : le choix de la manière dont il souhaite aborder les documents proposés, afin de développer des stratégies transférables et de prendre conscience de ses compétences, mais aussi, occasionnellement, le choix des supports et des tâches, afin de lui donner le sentiment d'être réellement acteur de son apprentissage.
- ▶ **Offrir un choix au professeur** parmi les supports d'entraînement et les évaluations :
 - Dans le manuel, nous proposons en effet un grand choix de documents. Leur exploitation n'est pas complètement détaillée, afin que le professeur puisse l'adapter à sa propre pédagogie. Toutefois, nous développons cette exploitation de façon poussée dans ce guide pédagogique.
 - Dans ce guide, sur le CD audio et dans le manuel numérique enseignant, le professeur dispose d'évaluations dans toutes les activités langagières, pour tous les chapitres, avec des supports et des protocoles variés.

e for English 3^e permet par ailleurs aux professeurs d'enseigner l'anglais conformément aux **nouveaux textes officiels**, publiés à l'occasion de la réforme de la scolarité obligatoire. Si les changements ne sont pas fondamentaux en ce qui concerne notre discipline, rénovée à plusieurs reprises ces dernières années, quelques paramètres ont tout de même un impact sur notre appréhension de ce que doit être l'apprentissage de l'anglais en 3^e :

- ▶ **La classe de 3^e est la dernière année du cycle 4, le cycle d'« approfondissement »**. Ceci sous-entend que des bases ont été posées lors du cycle 3 (de « consolidation ») et qu'il s'agit à présent de poursuivre le travail d'approfondissement entrepris les premières années du cycle 4, ceci afin de se préparer au mieux à l'entrée au lycée et à ses exigences, tant sur le plan des connaissances que des compétences.
- ▶ **L'existence de programmes de cycle** : ceci permet d'envisager une progression en spirale et curriculaire sur plusieurs années, notamment en ce qui concerne l'acquisition des stratégies, comme le montre le « Répertoire des AP » pp.12-13 du Livret « Ressources pour la classe d'anglais au collège » (téléchargeable gratuitement sur le site compagnon de la collection).
- ▶ **La poursuite des moments d'accompagnement personnalisé**. Quelles que soient les modalités envisagées par votre établissement, ce temps est indispensable car il permet de faire des pauses pour réfléchir non plus seulement à la manière dont il faudrait, en théorie, faire les choses, mais avant tout à la manière dont *chacun* procède : comment est-ce que j'apprends ? Comment est-ce que je lis, écris, écoute, parle en anglais ? Comment puis-je faire quand je ne comprends pas tout ? Pourquoi est-ce que je ne comprends pas tout ?

Travailler à la réussite de nos élèves en prenant en compte ces paramètres et atteindre l'objectif d'approfondissement qu'est celui du cycle 4 implique la prise en compte de plusieurs éléments fondamentaux :

- **la maîtrise de la langue**, dans sa dimension purement linguistique mais aussi dans sa dimension culturelle. Encore une fois, l'une et l'autre ne sauraient être distinctes sous peine de perdre leur sens.
- **la compréhension des différences** qui existent entre les langues que parlent et apprennent les élèves mais aussi les **similitudes** entre elles, et la possibilité de s'appuyer sur des connaissances théoriques grammaticales connues, acquises en français, pour étudier l'anglais.

- **le développement de méthodes de travail et de réflexion**, transversales, absolument indispensables pour progresser.
- **le développement d'une autonomie** chez l'élève, dans le travail à la maison, mais aussi en classe. Cela passe, nous semble-t-il, par des nécessités absolues :
 - ▶ **faire confiance aux élèves** : il semble judicieux que nous nous affranchissions parfois de schémas d'adultes et laissions les élèves développer des stratégies personnelles,
 - ▶ **expliquer aux élèves ce que signifie être autonome**, leur apprendre à le devenir en toute sécurité,
 - ▶ **associer à cette démarche les parents**, souvent démunis vis-à-vis d'un enseignement qui ne ressemble plus à celui qui leur a été dispensé.

Nous exposons, dans les pages qui suivent, la façon dont nous avons envisagé et décliné tout ceci dans les différents supports de la collection (manuel, *workbook*, guide pédagogique...). Toutefois, comme nous n'avons cessé de le répéter, un manuel de langue est destiné à être un support de cours, mais il ne saurait – et ne devrait jamais – remplacer le professeur. C'est l'enseignant seul qui peut efficacement transmettre un savoir, donner à ses élèves l'envie d'apprendre et accompagner leurs progrès.

C'est pourquoi nous nous sommes efforcés, dans ce guide pédagogique, de proposer différents parcours, différentes mises en œuvre, que le professeur pourra adapter par ailleurs aux besoins des groupes dont il a la charge.

Le manuel

Le manuel est composé de :

- **7 chapitres « classiques »**

Ils sont structurés de façon identique. Le premier chapitre propose de nombreux documents supports, afin d'offrir au professeur la liberté de choix, car le premier projet mené en classe a pour but de découvrir ses élèves, de les mettre en confiance et de les remettre au travail après la pause estivale. Ce chapitre a pour objectif de :

- familiariser les élèves avec la démarche actionnelle, ou de projet,
- réviser des savoirs élémentaires (normalement acquis en 4^e) afin d'homogénéiser autant que possible le niveau de la classe. L'authenticité des supports et l'originalité des tâches devraient garantir l'implication et la motivation de tous, y compris des élèves maîtrisant déjà ces savoirs.

- **4 chapitres *Flash***

Ces chapitres **très courts** (4 pages) et néanmoins **très complets** vous permettront de mener des mini-séquences quand il ne reste qu'une dizaine de jours avant les vacances.

Vous y retrouverez, en version « digest », les principales rubriques des chapitres classiques : ouverture, documents et exploitation, tâche finale (*mini project*), page de langue (lexique, grammaire, phonologie) avec exercices dans le *workbook*.

Langue et culture : les pages *Discover et Understand*

Des supports authentiques

Pour s'entraîner en compréhension et en production et découvrir un fait culturel : des textes, des images, des vidéos et des enregistrements audio, accompagnés d'un appareil pédagogique dans le manuel et dans le *workbook*. Les élèves sont invités à :

- 1. Découvrir et comprendre** les documents proposés de façon actionnelle, c'est-à-dire à travers des activités qui donnent du sens à cette découverte, en respectant la nature et l'origine du document, et toujours dans le but de s'exprimer par la suite. Il sera parfois proposé au professeur d'aborder ces documents de différentes manières (voir *Différenciation pédagogique* p. 7).
- 2. Mettre en commun** ce qu'ils ont compris, en groupes (*In groups*) puis avec le reste de la classe.
- 3. Passer de l'oral à l'écrit** (*Time to write*).

Des tâches d'entraînement

- À l'issue de chaque double page, une tâche d'entraînement (***Training task***) permet à l'élève de :
- **réutiliser les connaissances** (culturelles et linguistiques) acquises dans la double page,
 - **se préparer à la tâche finale**,

– **vérifier l'acquisition** de ses connaissances et compétences, pouvoir faire un diagnostic de son avancée dans la séquence.

Pour la plupart de ces tâches d'entraînement, une **fiche de préparation** est proposée dans le *workbook* afin d'aider l'élève à mobiliser ses connaissances et à les exploiter de façon pertinente.

Les activités numériques

Dans chacun des 7 chapitres « classiques » (*Project 1, 2, etc*) du manuel de 3^e, nous proposons également une activité numérique. Ces activités, disponibles dans le Manuel Numérique, sont destinées à être menées en classe, avec un TNI ou un vidéoprojecteur. Elles sont en prise directe avec le contenu du chapitre (et signalées soit dans les pages *Discover*, soit dans les pages *Understand*) et offrent aux élèves des occasions ludiques et dynamiques de s'approprier un fait de langue, du lexique et de poursuivre la découverte des réalités culturelles du chapitre.

I Dare you

Ces petits défis sont proposés régulièrement, dans les pages *Discover / Understand* ainsi que dans les pages *Have Fun with...* Optionnels, ils sont destinés à être réalisés de manière autonome, à la maison ou en classe.

La différenciation pédagogique

Pour nous, professeurs, anticiper la diversité des niveaux est indispensable mais **prendre en compte la diversité des stratégies et des compétences des élèves, est primordial**. En effet, comment imaginer que tous les élèves puissent fonctionner de la même manière ? Apprendre de la même manière, au même rythme, en adoptant les mêmes stratégies ?

Mais en même temps, **la tâche est ardue** : comment anticiper des fonctionnements individuels et personnels ? En réalité, nous, pédagogues et spécialistes de notre discipline, pouvons envisager des schémas de fonctionnement variés, c'est déjà un bon début. Pour le reste, il « suffit » d'écouter les élèves.

Plutôt que leur *dire* d'emblée comment faire, essayons de leur *demande*r comment ils font. Si leurs stratégies sont efficaces, ils pourront en devenir conscients et les partager avec le groupe, si elles ne le sont pas, on pourra réfléchir avec eux à la manière dont on peut les améliorer.

Voici les propositions de *E for English 3^e* pour ménager une différenciation pédagogique :

Dans le manuel et le *workbook* : les activités *Work your way*

Lorsque cela si prêtait, nous avons souhaité offrir la possibilité de différencier les approches, afin que chaque élève trouve chaussure à son pied. Selon les cas, la rubrique *Work your way* offre deux types de choix :

- **le choix de la manière dont on aborde le document** : en toute autonomie dès le départ, ou bien avec une aide fournie dans le *workbook*,
- **le choix du document** : dans le chapitre 4, nous proposons aux élèves des supports différents mais qui relèvent de la même nature et portent sur le même thème. Chacun est alors libre de choisir le document (texte, audio ou vidéo) qu'il souhaite découvrir, ce qui procure à l'élève un sentiment de maîtrise aussi satisfaisant que déterminant pour l'acquisition de ses compétences et pour ses progrès personnels. Par ailleurs, travailler sur des supports différents offre des mises en commun dynamiques et pleines de sens.

Dans le guide pédagogique

Nous proposons dans ce guide :

- **différentes mises en œuvre possibles** d'une même activité du manuel, en fonction du profil de la classe,
- **des suggestions concrètes de différenciation pédagogique**, signalées par ce pictogramme ,
- **des supports complémentaires** sous forme de fiches photocopiables qui peuvent être proposés aux élèves en difficulté (pistes de travail, instructions pour mener les tâches, aides lexicales...).

La construction des compétences, l'accompagnement personnalisé

Les pages *How to...* (au sein des chapitres)

Nous y invitons l'élève à réfléchir à ses stratégies pour accéder au sens d'un document ou pour mobiliser ses compétences au moment de s'exprimer. Chaque rubrique *How to...* porte sur un document ou une activité du chapitre concerné, ce qui facilite l'exploitation de cette rubrique pour les enseignants, et permet aux élèves qui en ressentent le besoin d'y avoir recours dès la phase de réception.

Les pages *Get better at...* (en fin de manuel)

Elles existent en complément des pages *How to...* mais contrairement à celles-ci, elles sont **décontextualisées** puisque destinées à pouvoir **être travaillées à n'importe quel moment d'A.P.**

L'accompagnement personnalisé ayant lieu sur le **temps de cours**, il nous a semblé tout à fait indispensable de proposer :

- des activités de réflexion à mener **avec l'enseignant**,
- mais également des activités pouvant être réalisées par les élèves **en autonomie**. Pour cela, certaines activités audio sont suivies soit de « coups de pouce » (des conseils pour accomplir l'activité), soit d'une autocorrection. Des activités plus ludiques sont aussi proposées.

Les *Tips*

Ils sont fréquemment proposés aux élèves autour des documents dans le manuel et dans le *workbook*, et portent systématiquement sur les compétences et les stratégies.

Chanson et théâtre : mémoriser un texte et le dire à l'oral

Drama Club

Il nous semble primordial d'exploiter le plus possible trois caractéristiques fort appréciables de la plupart des élèves de collège :

- leur curiosité,
- leur spontanéité,
- leur goût de la mise en scène.

Nous proposons ainsi dans chaque chapitre « classique » une page *Drama Club* comportant une saynète à jouer. Rédigées par l'écrivain britannique Rupert Morgan, ou provenant d'une source authentique (théâtre) elles sont drôles et motivantes, toujours en prise avec le contenu du chapitre.

Mais au-delà de la motivation, l'objectif est double :

- permettre aux élèves d'entendre et de pratiquer une **langue quotidienne dans des situations d'interaction**,
- leur permettre de **s'approprier ces saynètes en en changeant un détail**. Cela leur permet d'y ajouter une touche personnelle et de garantir une représentation en classe plus motivante pour le public qui découvrira ce que chaque groupe a modifié.

Pour se préparer, les élèves pourront écouter des acteurs interpréter eux-mêmes les saynètes. Il leur incombera de penser à la mise en scène... Nous leur faisons entièrement confiance !

L'anglais par le rap : Fluency MC

Jason Levine, dont le nom de scène est Fluency MC, est un professeur d'anglais langue étrangère originaire de New York. Il utilise le rap depuis de nombreuses années pour enseigner la langue et anime, à la demande, des ateliers dans les classes.

Pour la collection *E for English*, Jason Levine a écrit et composé des chansons originales qui sont de deux types :

1. Chansons liées à la thématique et aux faits de langue de certains chapitres

→ dans les pages *Have fun with* des chapitres 3 et 5,

2. Chansons destinées à la pratique d'un fait de langue précis

→ signalées dans les pages grammaire concernées. Ces chansons sont au nombre de trois :

- *Fast, faster, fastest* (comparatif et superlatif)

- *I can, I will, I must* (les modaux)
- *Sing, sang, sung* (verbes irréguliers)

Toutes ces chansons sont **en accès libre sur le site compagnon du manuel**.

Voici comment Jason Levine lui-même présente sa méthode :

« *My friend and colleague, Chuck Sandy, recently had this to say about language learning:*

"Practice builds accuracy. Accuracy builds confidence. Confidence builds fluency."

As English teachers, I think our most important role is to promote this process. And I believe songs are the most powerful tools we have.

When students enjoy a song, they want to hear it again. When they're familiar with it, they sing along. The desire for repetitive input is instinctive. The oral practice is natural. Rhythm and rhyme develop their pronunciation and listening skills. And rhythm and rhyme promote language retention: the vocabulary and grammar structures stick in their heads.

Moreover, song lyrics provide reading practice, heighten awareness of sound-spelling relationships, and stimulate discussion.

I'm thrilled to have contributed 9 new songs to the E for English series. »

Suggestions d'activités autour des chansons :

🎵 Don't forget the lyrics!

Pause the song intermittingly and ask students to rap what they've heard

🎵 Rap a verse!

Ask individual students, pairs, or groups to perform lines or entire verses of the song.

🎵 Add your personal touch

Students add new verses to the song. They can build on an idea in the chapter or branch off on a related topic. They can incorporate vocabulary words or grammar structures from the song or from other materials they are using in class.

🎵 Do a jigsaw

Write out the lyrics and cut them into sentences or groups of sentences. The students will have to put them in the right order as fast as possible!

🎵 Create your own song

It could be on the same topic or something related, perhaps closer to the students' personal experience. Students can incorporate vocabulary words or grammar structures from the song or chapter.

🎵 Record the song

The students sing the song and record themselves.

🎵 Create a lipdub

Students make a video of themselves lip-syncing the song.

🎵 Make a music video

It can be something simple (e.g., a slideshow of pictures) or a more intensive project. Students can use the original version of the song or a recording of themselves doing the song. Or they can simply design a concept for the video.

Here is a simple activity sequence. Try it during one lesson or across several.

- Play the song. Ask students to listen for the main idea without looking at the lyrics.
- Chant the first lines or the chorus of the song.
- Ask students to read the lyrics. Discuss the main idea. Go over any new vocabulary.
- Chant the entire song, one by one, at a comfortable speed with students repeating after you.
- Play the song again. Ask students to read the lyrics silently while they listen.
- Discuss important ideas and messages from the song.
- Play the song again, this time encouraging everyone to rap along, with or without the lyrics.

Note: Please keep in mind that most students will need to listen to the song and read the lyrics repeatedly before they are comfortable rapping along. Multiple readings and listenings develop students' receptive skills and prepare them to produce the language with accuracy and fluency. Pressure to memorize the song, follow the song without reading the lyrics, or perform the song typically increases their stress and **decreases their motivation**.

Have Fun with

Les pages *Have Fun with* sont destinées à donner envie aux élèves de réaliser des activités de manière autonome, un peu comme ils le feraient avec un cahier d'activités, ou un cahier de vacances. Outre les chansons de Fluency MC présentées précédemment, les élèves y trouveront des activités ludiques. Ils y découvriront des ouvrages ou des phénomènes culturels nouveaux pour eux (poésie illustrée, art ethnique...), ou y retrouveront des personnages et des univers qu'ils connaissent souvent déjà (*Diary of a Wimpy Kid*).

Le travail sur la langue

Le lexique

La découverte du lexique, pour avoir du sens, doit être étroitement liée à la découverte de documents authentiques à forte charge culturelle. Il doit aussi, autant que faire se peut, avoir été repéré et compris par l'élève lui-même.

C'est pourquoi, comme toujours dans les manuels de notre collection, nous ne faisons pas figurer le lexique à mémoriser près des documents où il pourrait apparaître, mais dans une page *Words* spécialement consacrée au vocabulaire de la séquence. Les mots y sont :

- organisés en sous catégories, pour aider à la classification,
- illustrés, pour stimuler la mémoire visuelle.

En face figurent **des exercices** qui responsabilisent l'élève vis-à-vis de son apprentissage : des exercices de mobilisation du lexique à réaliser seul, mais aussi des exercices *Work with a friend* dans lesquels les élèves travaillent à deux et s'interrogent mutuellement, jouent au « pendu » ensemble, rédigent des phrases lacunaires l'un pour l'autre, etc.

De même, c'est ce souhait d'apprendre aux élèves à être autonomes qui a motivé notre choix de proposer un lexique **thématique** anglais-français en fin de manuel, et non pas un lexique alphabétique anglais-français / français-anglais. Trop souvent, les élèves se précipitent vers une banque lexicale dès qu'ils ne comprennent pas quelque chose ou ne savent pas dire un mot en anglais, or ceci est tout à fait contreproductif car l'élève n'apprend pas à inférer, déduire, mobiliser, etc. Avec le lexique que nous proposons dans *E for English 3^e*, l'élève aura au moins un effort à faire en se demandant dans quelle catégorie lexicale le mot qu'il cherche peut se trouver (ce qui sera facilité par le **sommaire** qui figure au début de ce lexique). Par ailleurs, la proximité d'autres termes appartenant au même champ lexical lui permettra de développer un peu de curiosité et d'enrichir ainsi son vocabulaire.

Nous invitons régulièrement les élèves à rechercher du vocabulaire (dans un dictionnaire papier ou en ligne, dans des supports authentiques, etc.) et nous leur indiquons les adresses de sites internet intéressants (voir par exemple l'introduction du lexique, p. 159 du manuel).

La grammaire

La démarche actionnelle et l'adossement au CECRL permettent à l'élève de comprendre pourquoi il est utile de pouvoir parler anglais, et donnent un sens à ses apprentissages. Mais, même s'il réussira le plus souvent à se faire comprendre par des bribes de phrases accompagnées de gesticulations, il est important de l'aider à parvenir à une maîtrise de la langue anglaise qui soit satisfaisante, tant sur un plan personnel que sur le plan scolaire, en ayant en tête les étapes de cette maîtrise (niveau attendu dans au moins 2 activités langagières sur 5 : A2 en fin de 6^e, B1 en fin de 3^e).

Par ailleurs, puisque notre souhait était d'exposer l'élève à un maximum de supports authentiques, il nous a semblé d'autant plus nécessaire de proposer un parcours d'apprentissage balisé par une grammaire solide et rigoureuse.

Les faits de langue « phares » du chapitre sont présents dans les documents, et sont mobilisés par les élèves dans les activités et les tâches proposées.

Ces objectifs linguistiques apparaissent au bas de chaque double page *Discover - Understand* :

Quand il s'agit d'un fait de langue « nouveau », celui-ci est annoncé dans un encadré « Grammaire ».

Cela signifie qu'il fait l'objet d'un travail exhaustif, qui conduira l'élève à :

1. Observer le fait de langue en contexte authentique.
2. Comprendre son fonctionnement, grâce à des activités d'observation et de déduction dans le *workbook*.
3. S'approprier le fait de langue grâce à des exercices de natures différentes :
 - des exercices portant sur la structure et sa construction,
 - des exercices portant sur l'emploi de cette structure,
 - des exercices de production plus ouverts mobilisant le fait de langue étudié.

Chaque enseignant saura juger quel est le moment le plus propice à la phase de conceptualisation au sein de son cours, mais nous pouvons vous suggérer **deux manières de procéder** :

1. Vous observez le fonctionnement du fait de langue dans le document étudié une fois que celui-ci a été bien compris et que la structure a été repérée,

Vous aidez les élèves à déduire le fonctionnement du fait de langue en question,

Puis, pour appuyer cette réflexion, vous les invitez à s'acquitter des activités de conceptualisation proposées dans le *workbook*, seuls (en classe ou à la maison),

OU :

2. Vous faites observer le fait de langue en contexte brièvement,

Puis vous procédez à la conceptualisation proposée dans le *workbook* directement avec les élèves.

Dans les deux cas, vous pourrez ensuite proposer des exercices et activités pour fixer le fait de langue, en classe et/ou à la maison.

La prononciation

Les objectifs phonologiques de chaque chapitre sont liés au lexique rencontré et aux faits de langue abordés. C'est pourquoi la prononciation figure dans les pages *Words* et dans les pages *Grammar*.

Elle doit faire l'objet d'un travail de tout instant pendant la séance et au moment de la construction de la trace écrite, mais il est aussi important de ménager des pauses réflexives au cours desquelles on va inviter les élèves à écouter des mots ou des phrases, à déduire des règles de fonctionnement, et à répéter.

Répète avec Alex !

Nous invitons les élèves à s'entraîner quotidiennement à l'aide **de courtes vidéos produites par la BBC** dans lesquelles Alex, un professeur de linguistique britannique, montre comment prononcer chaque phonème de la langue anglaise. Les élèves pourront s'en servir tout au long de leur scolarité.

Évaluation : les différents modes

Pour les professeurs comme pour les élèves, l'évaluation est une composante de l'enseignement et de l'apprentissage tout aussi importante que l'entraînement. Elle doit permettre à l'élève de constater ses progrès et de prendre conscience de ses difficultés, de **connaître ses forces et ses faiblesses**. Elle ne peut donc certainement pas être arbitraire et doit correspondre rigoureusement à ce à quoi l'élève a été entraîné.

Dans la méthode, **l'évaluation prend plusieurs formes** :

La tâche finale

La tâche finale étant l'aboutissement du chapitre, ce vers quoi l'élève a été conduit, ce dernier doit être en mesure de la réaliser. C'est la raison pour laquelle – contrairement aux tâches d'entraînement – nous ne fournissons pas d'aide dans le *workbook*. Toutefois, pour chaque tâche finale, nous proposons :

- dans le manuel, en page *Final task*, le déroulé de la tâche (1. Préparation ; 2. Réalisation) ;
- dans le guide pédagogique, des suggestions de mise en œuvre.

L'évaluation des compétences

Au cas où vous ne souhaiteriez pas attribuer une note chiffrée à la tâche finale, nous vous proposons comme toujours des évaluations supplémentaires, qui consistent en une transposition des situations proposées en tâches finales. Ces dernières constituent alors un entraînement fort efficace à l'évaluation. Pour chaque chapitre, nous proposons donc en plus de la tâche finale :

1. une évaluation de la compréhension de l'oral

→ avec 1 ou 2 supports différents afin de pouvoir varier ces supports selon les classes et selon les années.

2. une évaluation de la compréhension de l'écrit

3. une évaluation de l'expression écrite

4. une évaluation de l'expression orale

L'évaluation des connaissances

Nous proposons pour chaque chapitre **deux tests de vérification des connaissances linguistiques et culturelles** : un test pour *Discover* et un pour *Understand*.

→ Voir le tableau des évaluations, p. 238.

Évaluation : grilles et critères

Évaluation de l'expression orale et écrite

Nous proposons dans ce guide pédagogique des **grilles d'évaluation de l'expression** (écrite, orale en continu, orale en interaction). Ces grilles ont été conçues à l'aide du CECRL ; nous les proposons sous deux formes (→ voir pp. 240-245) :

1. une grille de référence par activité langagière, dans laquelle figurent les descripteurs.

Celles-ci peuvent être remises aux élèves en début d'année et analysées avec eux afin que les attentes soient bien comprises.

2. une grille d'évaluation par activité langagière dans laquelle figurent les critères mais pas les descripteurs.

Cette dernière, une fois complétée en fonction des performances de l'élève, est destinée à lui être remise.

Ces grilles permettent de déterminer le niveau de l'élève par rapport au CECRL et au Socle et de lui attribuer une note chiffrée. Comme toujours, ces grilles sont indicatives, le professeur est libre de les utiliser telles quelles ou de les adapter.

Évaluation de la compréhension de l'oral – restitution libre

Les compétences de réception sont peut-être les plus difficiles à évaluer, et il n'y a certainement pas de mode d'évaluation idéal... mis à part peut-être se mettre dans la tête de l'élève ! Faute de pouvoir le faire, il va falloir adopter *"the next best thing"*.

Nous croyons que le meilleur mode d'évaluation de la compréhension de l'oral consiste à demander aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils ont à écouter, puis de rendre compte de cette écoute et de leur compréhension par écrit et en français.

► Pourquoi à l'écrit ?

Parce qu'en rendre compte à l'oral est un processus trop immédiat, qui ne permettrait pas à l'élève de rassembler ses idées et de procéder à une sélection, un tri, une mise en réseau, une réorganisation, etc. des éléments compris.

► Comment à l'écrit ?

De façon complètement libre, non contrainte dans la forme, afin que chacun puisse se concentrer davantage sur le fond, sur ce qu'il a compris, et non pas sur ce qu'il produit.

Toutefois, on peut aider les élèves à reconstruire du sens autour des notes prises car bien souvent, ils ont perçu des éléments d'information qui ne leur reviennent que lorsqu'ils s'efforcent de rédiger un compte-rendu assez clair.

On pourra les entraîner à prendre des notes avec des stratégies diverses, qu'ils choisiront en fonction de leur sensibilité :

- autant de colonnes que d’interlocuteurs, ou d’écoutes,
- autant de couleurs que d’interlocuteurs, ou d’écoutes,
- des abréviations, ou des codes de fléchage, etc.

Et on les invitera à effectuer l’évaluation de compréhension de l’oral sur les pages intérieures d’une feuille double, afin qu’ils prennent les notes sur la page de gauche et « rédigent » leur compte-rendu sur celle de droite, directement en regard de leurs notes afin de ne pas avoir à tourner les pages.

► Pourquoi en français ?

Il peut sembler délicat à première vue de demander à des élèves de collège qui écoutent en anglais de restituer en français. Toutefois, cela a du sens car :

- Ne pas passer par la production en anglais permet de ne pas mélanger les compétences (en situation d’évaluation). Nombreux sont les élèves qui ont des difficultés en expression, mais ont une très bonne compréhension. Il est important qu’ils en soient conscients.

Toutefois, on les encouragera à restituer également ce qu’ils n’ont que partiellement compris, quitte à nommer ce qu’ils ont entendu en anglais et à émettre des hypothèses sur le sens.

- On ne va pas attendre des élèves qu’ils rédigent un compte-rendu satisfaisant sur la forme, mais plutôt qu’ils rendent compte, comme ils le peuvent, de ce qu’ils ont compris – quitte à le faire sous forme de liste de points.

Aussi difficile que cela puisse être pour nous, enseignants, il faudra « passer sur » la forme de ce compte-rendu, quand bien même il pourrait être douloureux à lire, pour s’intéresser aux seules informations qu’il contient, puisque ce que nous voulons évaluer c’est le degré de compréhension de l’élève.

Par ailleurs, c’est la façon d’évaluer la compréhension de l’oral au baccalauréat. Si les élèves sont familiarisés dès le collège avec ce mode d’évaluation, ils auront beaucoup plus de chances de réussir cette épreuve, car c’est vraiment une question d’entraînement.

► Pourquoi sans support d’écoute ?

Parce que si l’on donne aux élèves, en plus du document à écouter, une fiche ou une grille à lire, on accroît la difficulté : l’élève doit alors naviguer entre ce qu’il entend, ce qu’il lit et ce qu’il doit reporter. Par ailleurs, dans le cas où le questionnement serait formulé en anglais, on court le risque que l’élève ne comprenne pas certains éléments de ce questionnement alors qu’il aurait compris le document sonore.

► Comment évaluer ce compte-rendu ?

Nous vous proposons des grilles d’évaluation qui reprennent le principe de celles proposées par le ministère pour l’épreuve de compréhension de l’oral du baccalauréat.

Ces grilles indiquent les niveaux du CECRL, les compétences concernées et les éléments de compréhension attendus pour chaque niveau. Nous suggérons ensuite un barème de conversion en note chiffrée, afin de passer du niveau de compétence à la note.

Il va de soi que ces grilles sont des **propositions**. Elles sont le fruit d’un important travail de concertation et de réflexion de la part des auteurs, mais le professeur de la classe reste le plus à même de savoir ce qui est bon pour ses élèves. N’hésitez donc pas à les adapter à vos propres exigences et à votre pratique.

Évaluation de la compréhension de l’oral – restitution accompagnée

Nous savons qu’il n’est pas aisé de « se lancer » dans le mode d’évaluation décrit précédemment – même s’il est finalement très facile de se l’approprier une fois qu’on a commencé. C’est pour cela que nous vous proposons aussi un mode d’évaluation qui comporte un **accompagnement à la restitution**.

Dans ce cas, le protocole d’évaluation comporte un barème chiffré, et nous suggérons alors une conversion en niveaux de compétence.

Le manuel numérique

Le manuel numérique enrichi permet de disposer sur un seul support de tous les documents d’un chapitre (les audios et les vidéos, les activités du *workbook* correspondant au contenu de la page, etc.).

Mais nous vous proposons également, pour chaque chapitre « classique » de la collection, une **activité numérique inédite**, en lien avec un des contenus culturels et linguistiques du chapitre. → voir présentation de ces activités p. 217.

E for English au-delà du papier : La page Facebook

Une fois que le manuel est paru, ce qu'il contient est figé. Or tout autour de nous évolue, et l'accès que nous avons aujourd'hui à l'information rend possible – si ce n'est, nécessaire – le fait de poursuivre le travail entamé sur un autre support et au jour le jour.

Par ailleurs, il nous semble important à nous, auteurs, de pouvoir communiquer avec vous, utilisateurs de notre manuel.

C'est pourquoi nous avons créé une page Facebook pour *E for English*. Elle est animée exclusivement par les auteurs et nous y publions depuis 2014 :

- **Des mises à jour des thématiques des manuels de la collection *E for English***

Chaque fois que nous trouvons une nouvelle information ou un document intéressant sur un des thèmes abordés dans le manuel, nous vous en informons sur la page Facebook.

- **Des suggestions d'activités liées à l'actualité**

Quand on enseigne une langue vivante, on a souvent envie et besoin de suivre l'actualité, de sortir du manuel le temps d'un événement important dans un pays anglophone. Nous vous proposons donc sur la page Facebook des idées d'activités et des supports exploitables au niveau collège pour travailler en classe sur un fait d'actualité.

- **Des conseils**

Régulièrement, nous vous proposons des conseils pédagogiques liés aux différentes activités langagières, mais aussi des liens vers des sites performants pour travailler les différentes compétences, ou pour trouver des supports de cours intéressants.

... Et des surprises !

Régulièrement, nous mettons à votre disposition des mini-séquences ou des dossiers pédagogiques.

Cette page est **consultable par tous**, que vous soyez ou non sur Facebook :

www.facebook.com/e.for.english.didier

Si vous avez un compte Facebook et que vous « likez » la page (c'est-à-dire que vous cliquez sur le bouton « like », ou « j'aime », qui apparaît sous le bandeau en haut de la page), vous recevrez alors une alerte dès qu'un article est posté sur la page, et vous pourrez réagir à ce qui est publié, poser des questions, etc.

Rejoignez la communauté *E for English* !

Mélanie Herment

Directrice pédagogique de la collection

Follow your dreams

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir un concours de talents scientifiques international, le *Google Science Fair* (GSF)
- Découvrir les parcours de jeunes anglophones talentueux à travers des articles et un extrait de l'émission de télévision britannique *Britain's Got Talent*

Communication

- Comprendre de jeunes gens se présenter et parler de leurs talents
Comprendre un extrait de la cérémonie de remise des prix de la GSF et un extrait de l'émission *Britain's Got Talent*
- Présenter son/ses talents à ses camarades
- Échanger avec ses camarades pour élire le plus talentueux
Participer à un concours de talents en tant que jury ou candidat
- Comprendre les profils des lauréats du GSF
Comprendre un article sur un jeune prodige de la cuisine, Flynn Mc Garry
- Compléter la fiche du GSF avec des informations personnelles

Méthodologie

- Apprendre à écouter

Grammaire

- Parcours de révisions :**
- Le Présent simple
 - Les noms en *V-ing*
 - Les adjectifs
 - Le présent *Have* + p. passé
 - Les questions et les mots interrogatifs

Prononciation

- Les syllabes accentuées
- Les sons /ɪ/ et /i:/
- La prononciation de *have*
- L'intonation dans les questions

Lexique

- La personnalité
- Les centres d'intérêt
- La pratique
- L'accomplissement

Tâches

Tâches d'entraînement

- *What are you good at?*
- *Who is the most likely to become a professional? Vote!*

Tâche finale

- *Audition for a talent show!*

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables pp. 247-250 – Corrigés pp. 341-342

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables pp. 251-256 – Corrigés pp. 342-345

- Compréhension de l'oral : *Taylor talks about her talent* (+ 1 évaluation supplémentaire : *Sophie talks about her talent*)
- Compréhension de l'écrit : *Article from The Telegraph "Gaurika Singh at Rio Olympics at the tender age of 13"*
- Expression orale : *Shoot an audition video or record an audition tape to introduce yourself and show your talent*
- Expression écrite : *Complete an application form to apply for a talent show*

À propos de la photo

La composition de l'image d'ouverture est relativement simple. On pourra projeter l'image au tableau et laisser les élèves s'exprimer pour commencer à mobiliser le lexique nécessaire au chapitre. Ils évoqueront sans doute des noms de métiers, des passions et des centres d'intérêts...

On pourrait créer un nuage de mots que l'on enrichira au fur et à mesure du chapitre (sur un panneau papier ou à l'aide d'un générateur de nuages de mots comme *Tagxedo* ou *Tagul*, par exemple).

Le Flash interview

Mark et Annie évoquent des rêves d'enfants et révèlent s'ils les ont réalisés.

Transcription du document audio

Track 3 What was your dream as a kid?

Mark: I really wanted to travel, a lot, when I was younger, I wanted to see the world and I thought it would be simple. I have travelled, I visited a few places but I found that I've concentrated the places on... based on where I know the language the best. I've spent a lot of time in Spain, in France, and I've spent a lot of time in Portugal. So I'm getting there, but there's some work to be done.

Annie: I always wanted to live on a farm when I was a child and to have sort of pigs and goats and things... I haven't achieved that because I live right in the middle of a city but in London there is a farm in the middle of the city which I can visit sometimes. So that's almost my dream.

Discover

Nous possédons tous un talent, même si nous n'en sommes pas toujours conscients !

Pour commencer l'année et apprendre à mieux se connaître, quoi de plus naturel que de parler de soi, de ses goûts, de ses talents et de découvrir ceux de ses camarades ? C'est ce que les élèves feront après avoir découvert le parcours de jeunes lauréats d'un concours international, le Google Science Fair.

Ce concours est ouvert tous les ans : sa finale a lieu en septembre, ce qui permet aux élèves de suivre son actualité au sein de la salle de classe, c'est donc un sujet source de motivation et d'enthousiasme.



An international competition

→ Manuel  p. 12/ WB  p. 3

Présentation des documents

Les documents de ces pages sont produits par le *Google Science Fair*, une compétition internationale ouverte aux jeunes scientifiques de 13 à 18 ans. Les candidats sur la photo ont tous remporté un prix dans leur catégorie d'âge en 2015, et leurs projets sont décrits en détail sur le site Internet de la compétition (www.google-sciencefair.com/en/).

Les élèves pourront d'ores et déjà se familiariser avec le concours en visionnant la bande annonce du concours et un court extrait vidéo de la cérémonie de remise de prix – édition 2015. Puis, ils découvriront le profil et les accomplissements de deux jeunes lauréats grâce à des extraits de leurs témoignages écrits et de leurs

vidéos de présentation, publiés sur le site du concours. Ces documents constitueront également des supports riches pour observer le fonctionnement de la langue.

Analyse des documents



Video 1 Google Science Fair - Trailer 2015

Il s'agit de la bande annonce du concours *Google Science Fair*. Elle a l'avantage d'être courte, de présenter très simplement le concours tout en mobilisant du vocabulaire autour de la science et des découvertes.

Les images aident généralement à la compréhension en mettant en scène de jeunes inventeurs, mais toutes les images n'illustrent pas nécessairement précisément ce qui est dit, ce qui signifie que le travail à mener ici demeure bien un travail de compréhension de l'oral.

Obstacles possibles et points d'appui

Video 1

Scientists, technologists, innovators, [la ressemblance avec le français des mots "*technologists*" et "*innovators*" peut aider à la compréhension. Par ailleurs, le rythme et les images sous-entendent que les 3 termes ont un sens proche donc si l'un est compris, les autres peuvent être plus ou moins précisément inférés], **they're just like you, they love trying things** ["*trying*" est particulièrement accentué]. **Uncertain things, ambitious things** [la répétition de "*things*" est facilitatrice, mais il est possible que le préfixe négatif "*un-*" ne soit pas entendu. Toutefois, la phrase suivante devrait permettre aux élèves de comprendre que l'adjectif ci-dessus ne peut pas être "*certain*"], **things that sound as crazy in our heads as they do out loud**. Those are the **things** that make us **get up, brush our teeth, and go risk our reputation on a hunch** [n'est pas essentiel à la compréhension]. **Trying something new is the only way to make the next great... whatever!** [la pause marquée juste avant "*whatever*" est facilitatrice car elle permet à l'élève d'anticiper l'arrivée d'un nom, à la suite de l'adjectif "*great*". Le nom proposé n'est sûrement pas ce qu'ils attendaient, mais il ne gênera pas la compréhension de l'ensemble.] And the **best part** is, **we all know how to do it!** When you were a **baby**, you **unsuccessfully** tried that **new walking thing**, for like, **four months** [là encore, le préfixe privatif "*un-*" peut ne pas être entendu, mais les images soutiennent complètement le son, elles les aideront donc à comprendre], and now you **walk like a champion**. Same with **talking, swimming, riding a bike** [les images illustrent les mots], **the desire to try new thing** is built into you. **Now, take that desire, apply some science, and get ready to change the world**. From Earth's brightest builders to her bravest explorers, **every accomplishment** [le mot ressemble au français "*accomplissement*" ; il est illustré par l'image d'une lauréate recevant un prix], **every** accolade, **every bit of this round of applause** [la répétition de "*every*" aidera les élèves à comprendre qu'on reste sur l'idée de réussite, et "*applause*" est illustré par les images] start **with the love of trying things**. **Drebbel tried submarines, Lovelace tried algorithms, but now, it's your turn** [les élèves ne comprendront probablement pas les exemples donnés car les prénoms sont peu courants, et donc difficilement identifiables comme renvoyant à des personnes ; les innovations évoquées ne sont pas évidentes à comprendre non plus, même si "*submarine*" et "*algorithms*" sont illustrés dans la vidéo. Toutefois, ce qui compte est "*it's your turn*" et ceci est tout à fait compréhensible, notamment grâce à l'intonation et à l'emphase sur "*your*".] **What will you try?**



Video 2 Google Science Fair - Awards Ceremony

L'extrait vidéo que nous avons choisi est assez simple puisque l'émission s'adresse à un public international : le présentateur, Derek Muller, prend donc soin de parler clairement et distinctement, en marquant bien les accents de mots et les groupes de souffle. Le contexte et la situation aident également à la compréhension.

Obstacles possibles et points d'appui

Part 1

Derek Muller, l'animateur, présente le concours

Thank you guys, welcome everyone! It is my distinct **pleasure to be here tonight** and to **be announcing the winners of the 2015 Global Google Science Fair Awards here in California**. Now, this is the fifth time that these awards have been celebrated with **these young scientists**, which have incredibly big ideas and they've done some **very, very impressive projects**.

Part 2

Derek Muller explique le processus de sélection : il ne reste que 22 candidats.

Now, over the past two months, the **Google Science Fair has been receiving entries** [non essentiel à la compréhension] **from thousands of participants from around the world, from a hundred different countries**. And this year, we've managed to **narrow it down to 22 finalists** [l'expression "*narrow it down to*" n'est pas connue des élèves, mais les chiffres et le mot "*finalists*" devraient aider les élèves à comprendre]. I just think that, **that**, in itself, **is remarkable**. Think about the **22 kids who are sitting in this room with you today!** [pourra permettre aux élèves qu'ils avaient bien compris le sens de "*finalists*". They've been selected from **thousands in a hundred countries** [la répétition de l'information sera facilitatrice]. So **this** – I don't need to tell you – is a **phenomenal group of kids who have done some absolutely amazing work** [les adverbes d'intensité et les adjectifs d'appréciation font l'objet d'une emphase particulière]. Now, we've had the pleasure of **spending a couple of days with them here in California** [l'accentuation de "*with*" facilitera la compréhension]. They're all **a delight** [mot inconnu, mais on comprend qu'il s'agit d'une idée positive, notamment grâce à la présence de "*pleasure*" précédemment]. And they are... they're just **fun** to spend time with. Not only are they **amazing at science**, but they have tons of other interests and they're also **very friendly and personable** [adjectif inconnu, synonyme de *pleasant*, mais on peut inférer qu'il s'agit d'une idée positive car le mot est associé à "*friendly*" grâce au connecteur "*and*".]

Part 3

Derek Muller annonce le prix et le nom de la finaliste 2015 : Olivia Hallisey

All right. Ladies and gentlemen, the moment we have all been waiting for. Our Grand Prize winner will win a \$50,000 college scholarship [les élèves peuvent ne pas comprendre cette expression, mais peu importe, ils comprennent grâce au chiffre et à “dollars” qu’il s’agit d’une somme d’argent. En revanche, on profitera de cette occasion

pour leur expliquer pourquoi une telle somme est nécessaire pour poursuivre ses études universitaires aux USA]. And **that** is, of course, courtesy of Google. And... **our 2015 Google Science Fair Grand Prize winner is on this card** that’s been handed to me right now. **I have not seen this. Very few people know who this is. The winner is** – let’s do a drum roll. This is the big finale. **Are you guys ready? The winner is... Olivia Hallisey.** Olivia (*cheers and applause / music*) Congratulations!



Video 3 Early Alzheimer’s diagnostic – Krtin Nithiyanandam’s presentation – Winner of the 2015 GSF Scientific American Innovator Award (durée : 0’46)

Les vidéos 3 et 4 permettent de découvrir deux gagnants du concours. Les vidéos sont engageantes et leur contenu est plutôt accessible, notamment parce que les images soutiennent très souvent ce qui est dit.

Obstacles possibles et points d’appui

Images	Son
Apparition à l’écran de la question : “How can we diagnose Alzheimer’s earlier?” Images de Krtin Images de Krtin pratiquant ces sports. Images de Krtin avec sa famille Images de Krtin qui lit un magazine à propos de la maladie d’Alzheimer. Ceci constitue une aide précieuse pour faire le lien phonie-graphie, d’autant plus que cette maladie porte le même nom en français.	I’m Krtin, I’m 15 and I live in Surrey in the UK. I love playing piano, spending time with friends and most of all, I love squash. I play as much as I can: it’s the best sport ever! When I was younger, I had surgery on my ear [le détail de l’événement n’est pas essentiel à la compréhension, mais il pourra sembler utile que les élèves comprennent que son envie de comprendre la médecine est liée à son expérience personnelle] and since then, I’ve been interested in how medical science can really change people’s lives. I was reading about Alzheimer’s. It’s a devastating disease [les élèves savent qu’Alzheimer est une maladie, donc ils pourront inférer le sens du mot] and it’s really hard to diagnose early so I wanted to help find a solution.



Video 4 Diagnostic device for Ebola - Olivia Hallisey’s presentation – Winner of the 2015 GSF Grand Prize Award (durée : 0’48)

Obstacles possibles et points d’appui

Images	Son
Apparition à l’écran de la question : “How can we stop the spread of Ebola?” Images d’Olivia Images d’Olivia pratiquant ces activités. Images d’Olivia avec sa famille	I’m Olivia, I’m 17 and I live in Greenwich, Connecticut. My favorite things in the world are swimming and science. My family loves science too, that’s probably where I get it from!

Images d’Olivia à l’école avec son professeur.

Images d’Olivia qui lit une page Internet portant sur le virus Ebola. Même si la prononciation de ce mot est très similaire en anglais et en français, cela pourra constituer une aide pour l’élève que de voir le mot écrit.

My teacher encouraged us to watch the news and see what was going on in the world. [les images de l’école mais aussi la sonnerie qui retentit faciliteront la compréhension] **That’s how I became intrigued by the Ebola crisis... Over 11,000 people died during the 2014 outbreak** [non essentiel à la compréhension], which is **shocking. I wanted to help** and thought there must be **a faster way to diagnose the virus before an outbreak like this grew into an epidemic.** So my goal was **to create a simple, inexpensive diagnostic device for Ebola and transport it,** without refrigeration [le mot “refrigeration” ne sera pas forcément reconnu d’emblée mais les élèves devraient pouvoir en comprendre le sens s’ils essaient d’en envisager l’orthographe].

Textes “Early Alzheimer’s diagnosis” et “Diagnostic device for Ebola”

→ Manuel  p. 13

Ces deux textes sont extraits des présentations rédigées par les intéressés et publiés sur le site du *Google Science Fair*.

Obstacles	Points d’appui
– about current drugs (l.2): les élèves seront tentés de penser qu’il s’agit de “drogue”. Ils devront s’appuyer sur les mots comme “medicine” et “medical” pour comprendre qu’il s’agit de médicaments et non de drogue. – I would also like to become a medical researcher (l.3): les élèves ne comprendront peut-être pas ce mot, mais pourront comprendre qu’il s’agit d’un métier, grâce à la présence de “become” et à la terminaison -er, et que ce métier est en lien avec la médecine. – by my Year 9 biology teacher, Mr Storey (l.6): les élèves pourront comprendre l’information principale, qui concerne l’identité de l’enseignant et la matière qu’il enseignait. La présence de “Year 9” en position adjectivale peut les gêner s’ils ne savent pas qu’il s’agit d’un niveau de classe. – my favourite quotation from him is The important thing is to never stop questioning (l.10): la citation qui suit explicite le terme. – [1] plan to swim in college (l.3): célèbre faux ami qu’on invitera les élèves à élucider en s’appuyant sur leur bon sens : si, comme ils l’ont appris dans la vidéo de présentation d’Olivia, cette dernière a 17 ans, il y a peu de chances qu’elle soit au collège. Par ailleurs, la présence du verbe “plan (to)” indique un renvoi à l’avenir, peu compatible avec un retour au collège ! – work for a global health organization such as Doctors Without Borders (l.5): ce n’est pas une information essentielle, mais grâce au contexte immédiat, et à la renommée de Médecins Sans Frontières, si les élèves connaissent le sens de “without”, ils pourront inférer celui de “borders”.	– la structure des textes : ils sont tous deux constitués de 2 paragraphes, le premier portant sur le candidat, ses passions et ses aspirations, et le deuxième sur la personne qui l’a inspiré. – de nombreux mots d’origine latine, et notamment à des endroits stratégiques (1^{re} phrase de chaque paragraphe par exemple : “my scientific idol”, “I am inspired by”, ou éléments indispensables pour comprendre une information : “pursue a career in”. – la présence d’un lexique scientifique, qui pourrait sembler ambitieux mais est finalement souvent identique au français. Il faudra donc simplement s’assurer que le sens de ces mots est compris en français (medicine, diagnosis, diagnostic, medical, scientist, doctor). – I volunteer with the Connecticut Chapter the Special Olympics, as a middle school tutor and youth swim instructor: les points d’appui sont suffisants pour comprendre l’essentiel du message. Il faudra toutefois s’assurer que le sens de “volunteer” est compris.

Mise en œuvre

Si l'on dispose du manuel interactif et d'un vidéoprojecteur, on projetera la photo des 6 adolescents aux élèves et on les laissera réagir. La présence des coupes et le titre donné à l'image devraient les aider à formuler des hypothèses qu'ils pourront valider ou invalider lors du visionnage des vidéos 1 et 2.

On pourra par ailleurs leur dire que le jeune homme tout à gauche est... français !

Productions possibles :

The teenagers look happy. They are holding a cup.
It's a Lego cup.
Maybe they have won a competition. Maybe they have built something with Lego bricks.
Maybe they have won a computer competition.

1 Watch the trailer.

What can you say about...
the Google Science Fair? these young people?

Anticipation

Avant de diffuser la vidéo aux élèves, on pourra leur annoncer qu'ils vont regarder une bande-annonce et leur demander à quoi ils peuvent s'attendre. Familiers qu'ils sont des bandes-annonces de films, ils devraient pouvoir verbaliser certaines attentes (type de concours, appel à contributions, images des jeunes qui ont participé les autres années, règles du concours...).

Visionnage 1

Lors du premier visionnage, les élèves comprendront que le *Google Science Fair* s'adresse aux jeunes, et ils auront confirmation de ce que le nom de l'événement laissait entendre : qu'il s'agit d'un concours de sciences. Comme la page *How to listen to real English* (p. 17) les y invite, les élèves doivent **prendre l'habitude de s'appuyer sur les indices dont ils disposent** (parfois, des indices visuels, parfois des indices sonores) pour anticiper le reste du document et ainsi **construire des stratégies transférables dès le début de l'année**.

Recueil des productions d'élèves

Les élèves qui le souhaitent pourront d'ores et déjà dire s'ils leur semblent que la bande-annonce répond aux attentes verbalisées en anticipation. D'autres pourront proposer certains mots entendus et reconnus. On pourra leur demander comment ils ont fait pour repérer ces mots (*How do you know?*), de sorte qu'on puisse mentionner deux phénomènes et y réfléchir : l'accentuation et l'intonation (comme le **Tip** p. 12 le rappelle), ainsi que les répétitions.

Visionnage 2 pour vérifier les points de désaccord

Afin que les élèves puissent eux-mêmes valider leurs hypothèses, on pourra leur proposer de regarder à nouveau la bande-annonce et de lever la main dès

qu'une information qui devait être vérifiée est entendue. On interrompra alors le visionnage et on laissera les élèves négocier sur le sens.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour les élèves qui rencontreraient des difficultés, on pourrait envisager de les inviter à visionner la bande-annonce à leur rythme, en leur indiquant les parties qui nous semblent les plus accessibles, pour qu'ils puissent se concentrer dessus sans se sentir noyés :

- **du début à 0'10** : jusqu'à "we all love trying new things" – le contenu est assez simple ;
- **de 0'26 à 0'36** : jusqu'à "we have all learned how to do things we could not do before" – les images illustrent les mots ;
- **de 1'01 à la fin** : jusqu'à "now it's your turn" – le contenu est simple.

Pour cela, le recours aux technologies est nécessaire. Voici plusieurs suggestions :

- visionner la vidéo sur le smartphone de l'élève (si le règlement de l'établissement l'autorise et si les élèves en disposent) ;
- visionner la vidéo sur une tablette (si vous êtes équipés) ou à l'aide de l'ordinateur du professeur (l'acquisition d'un dédoubleur de prise jack, permettant de brancher plusieurs paires d'écouteurs, facilite beaucoup les choses).

Mise en commun

On invitera les élèves à résumer ce qu'ils ont compris du *Google Science Fair* et des jeunes gens de la photo, soit corriger ou compléter leurs productions initiales.

Productions possibles :

The Google Science Fair is a competition for teenage inventors, scientists, innovators.
The spirit of this competition is perseverance and innovation.
The teenagers on the picture must be finalists or winners of the competition. They are people who like trying and creating new things.

À noter : la bande annonce change chaque année: il est donc possible que vous adaptiez la mise en œuvre si vous souhaitez exploiter celle de l'année en cours : taper "Google Science Fair trailer" dans un moteur de recherche.

2 Watch the Awards Ceremony

a. Part 1: what is the role of the man who is speaking? What can you expect then?

Dès les premières secondes de la vidéo, les élèves devraient comprendre que l'homme qui prend la parole sur la scène est le présentateur. Ils devraient aussi comprendre au moins partiellement la situation d'énonciation : il ne s'agit plus ici d'une bande-annonce mais d'une émission en plateau. Le mot *winners* devrait leur permettre de comprendre qu'il s'agit d'une remise de prix. À quoi peuvent-ils donc s'attendre ?

Ils peuvent logiquement supposer que le présentateur va présenter le concours, ses candidats, ses finalistes et remettre des prix.

On pourra noter leurs hypothèses au tableau, ainsi que ce qu'ils auront compris.

b. Part 2: check your hypotheses.

c. Share your findings with the class.

La suite de la présentation permettra aux élèves de vérifier si leurs attentes étaient les bonnes. On les invitera encore une fois à partager leurs repérages avec le reste de la classe.

La mise en commun sera l'occasion d'un rappel à propos des nombres (*hundreds...*, *thousands...*) et permettra de préparer le *Time to write*.

3 Time to write! → WB p. 3

Cette activité, très logique au vu de ce qui a été travaillé, peut servir de trace écrite puisqu'elle permet de récapituler tout ce que les élèves ont compris sur le concours grâce aux deux vidéos. Le poster proposé en page 3 du *workbook* permettra aux élèves de rassembler leurs connaissances méthodiquement et de conserver une trace claire du cours.

Productions possibles :

Who can take part?

Young, innovative and persevering people from all around the world.

What is the prize?

You can win several prizes, including a Lego cup and amazing \$50,000 scholarship!

What is the Google Science Fair?

The Google Science Fair is an international competition for young people who want to try new things to change the world.

Where is the Awards ceremony?

It takes place in California.

On peut également suggérer aux élèves de visiter le site officiel du GSF pour étoffer leur présentation : <https://www.google-sciencefair.com/en/>



The finalists

→ Manuel pp. 12-13/ WB p. 4

Présentation des documents

1 Watch the candidates' video presentations (p. 13).

Les vidéos, toutes deux réalisées par la production du GSF, sont **construites de la même manière** (voir analyse des vidéos 3 et 4 plus haut). Cela présente des avantages inestimables et permet d'envisager **différentes mises en œuvre, qui peuvent favoriser, au choix, la différenciation pédagogique suivante :**

Mise en œuvre 1

- **En classe : travail collectif** sur un seul profil à partir de la vidéo et du témoignage écrit d'un des candidats.
- **À la maison : travail individuel** sur l'autre profil (le visionnage de la vidéo et la lecture du témoignage de l'autre candidat sera facilité par la construction identique des différents supports).

Mise en œuvre 2

- **En classe : travail en groupes**, chaque groupe choisit un candidat et le découvre à partir de sa vidéo et de son témoignage écrit. Ceci nécessite le recours à des **outils technologiques** : tablettes ou accès à une salle informatique pour regarder les vidéos.
- **Mise en commun** de ce que chaque groupe a appris.

Mise en œuvre 3

- **En classe : travail collectif** autour d'une vidéo d'un candidat.
- Puis **travail en groupes** autour du témoignage écrit de ce même candidat.
- **À la maison : travail individuel** sur la vidéo et le témoignage de l'autre candidat.

Les vidéos de Krtin et Olivia pourront servir de modèle si vous souhaitez faire réaliser des vidéos de présentation aux élèves dans le cadre de la tâche finale.

Quelle que soit la mise en œuvre choisie, les élèves pourront **compléter les fiches des candidats**, pp. 4-5 du *workbook*. Nous avons choisi de privilégier un espace libre pour reporter ce qui a été compris, plutôt que de demander des informations précises, afin de ne pas interférer avec le travail d'écoute de l'élève, et afin de laisser à ce dernier la possibilité de repérer lui-même l'essentiel des informations communiquées.

Krtin	Olivia
Personal information: He is 15. He lives in Surrey in the UK. He had surgery on his ear. He's interested in science and how science can change the world we live in. I love... playing piano, spending time with friends, loves squash. I'm good at... science and squash. I will make... Alzheimer's diagnosis better.	Personal information: She is 17. She lives in Greenwich, Connecticut. Her family loves science too. She is used to reading the news, and that's how she got interested in the Ebola virus. I love... swimming and science. I'm good at... science. I will make... Ebola's diagnosis better.

2 Read their presentations.

a. Imagine the questions the candidates were asked.

Dans un premier temps, on laissera les élèves lire le ou les texte(s) et y faire les repérages qu'ils peuvent (mots connus, mots qui semblent importants...).

Quand ils se sentiront prêts, on leur demandera d'imaginer quelles questions ont pu être posées aux candidats. Cette activité permettra de :

- motiver une lecture fine des textes,
- faciliter le repérage de leur structure,
- ménager une interaction entre les élèves, en demandant aux uns de formuler les questions et aux autres de dire quelles réponses chaque candidat y apporte.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra confier l'élaboration des **questions aux élèves qui en ont les moyens linguistiques** et on invitera ceux qui ont plus de difficultés à fournir les réponses données dans les textes.

On pourra également aider les élèves qui en auraient besoin à identifier les informations principales du texte en leur remettant une **version du texte dans laquelle les informations principales auront été mises en exergue** (soulignés, par exemple). Cela les aidera à "faire le tri" dans le flot de mots du texte.

On pourra aussi envisager de matérialiser dans cette version du texte **les points d'appui** (voir analyse des documents plus haut), et même la manière dont ces derniers peuvent permettre d'inférer le sens des mots inconnus.

Krtin	Olivia
What would you like to study when you are older? What would you like to become? Who inspired you? Who is your scientific idol? What is your favourite quotation?	What do you do outside of school? What do you hope to become? What job do you want to do? Who inspires you?

Les **mots-clés** (en gras ci-dessous) pourront être identifiés comme tels car la compréhension du texte aura été amorcée. Ils serviront à ajouter de nouvelles informations aux fiches du *workbook*, pp. 4-5.

Krtin	Olivia
He wants to study medicine and become a medical researcher . He was inspired by his biology teacher Mr Storey but his scientific idol is Albert Einstein .	She is a middle school tutor and a swim instructor . She wants to swim in college . She wants to become a doctor like her grandfather and work for Doctors without Borders . She's inspired by Dr Kent Brantly .

3 Choose the candidate you prefer and get ready to argue your choice.

Les critères retenus sont ceux proposés sur le site du *Google Science Fair*. Il est évident que les deux inventions peuvent avoir un impact conséquent sur la santé mondiale, il est donc très probable que les élèves fassent leur choix de manière plus subjective qu'avec d'autres inventions, mais ce qui compte, c'est de ménager les conditions d'échanges entre eux.

On pourra procéder en 3 temps :

1. Élucider avec eux le sens des critères proposés :

quel est le sens de l'adjectif "*inspirational*"? Ce mot proche du français pourrait être glosé par les adjectifs "*inspiring*", "*motivating*", "*exciting*". Qu'est-ce que la capacité à avoir un impact ? C'est la capacité à créer un changement et à toucher le plus grand nombre.

2. Rappeler collectivement comment on peut exprimer une opinion et émettre un jugement argumenté.

Ce *brainstorming* permettra de mobiliser un lexique qui pourra être consigné au tableau et utilisé par les élèves au cours de l'activité :

- *In my opinion... / I think... / We believe...*
- *useless ≠ useful = practical*
- *incredible = amazing*
- *innovative / life-changing*

3. Les inviter à exprimer leur préférence d'emblée afin de se rassembler avec un petit groupe d'élèves partageant cette préférence. Ils pourront alors préparer des arguments en faveur de leur candidat et avancer ces arguments auprès du reste de la classe qui pourra réagir.

Productions possibles :

Both candidates have inspirational ideas. They want to help people, so we think they are very generous.

We think that X's invention has the capacity to make an impact because it can save lives/ it is useful / it is effective/ it is very intelligent.

4 Now check if the jury shared your opinion.

On visionnera alors la troisième partie de la vidéo dans laquelle le présentateur du concours annonce le grand vainqueur de cette année. Les élèves devraient assez naturellement faire part de leurs réactions et exprimer leur accord ou leur désaccord, leur satisfaction ou leur déception.

At home Who won this year's Google Science Fair?

Check on the Internet and tell the class! → WB  p. 5

Cette activité de recherche sur Internet sera donnée à faire en travail à la maison. On peut également prévoir de projeter la ou les page(s) du gagnant de l'année en classe entière, et laisser quelques minutes pour prendre des notes. Attention toutefois, le format n'est pas tout à fait le même ! Dans le *workbook*, nous avons sélectionné les propos que nous voulions retenir, sur Internet, ce sera aux élèves de le faire.

Une telle activité permet aux élèves de s'habituer à faire des recherches sur Internet en anglais, tout en apprenant à aller à l'essentiel. La mise en commun permettra alors de comparer ce qu'ils ont noté, et en cas d'erreurs, de rechercher et d'expliquer les raisons de ces erreurs.

Le site existant en français et en anglais, les élèves pourront choisir la langue qu'ils veulent pour découvrir les réalisations des candidats – certaines sont compliquées, il peut donc être plus aisé de lire une première fois en français – puis aller sur le site en anglais pour pouvoir compléter la fiche.

Certaines années, le public a la possibilité de voter pour son candidat préféré. Si tel est le cas, on encouragera les élèves à le faire, et on les invitera à faire une capture d'écran de leur vote, à l'imprimer et à le coller dans leur cahier.

Les résultats du concours sont prononcés autour de la 3^e semaine de septembre, ce qui peut coïncider avec la fin de votre séquence.



Grammar time!

Pour parler des goûts, des motivations ou des projets des candidats, les élèves ont utilisé le Présent simple : si le besoin s'en fait ressentir, on pourra mener le **Parcours de révisions sur le Présent simple, les noms en V-ing et les adjectifs** avec eux – ou conseiller à ceux qui en auraient besoin de le mener en autonomie. → WB  p. 10-12.

Les textes du manuel p. 13 seront aussi l'occasion d'observer les différents outils employés par les candidats pour exprimer leurs espoirs et leurs projets : **would like / love to, plan to, hope to...**

Cela pourra aussi être l'occasion de travailler sur les *Words to remember* (manuel p. 18), rubriques *Interests and skills* et *Achievements* et de proposer les exercices correspondants (exercice 1 p. 19 du manuel ; exercices 1 et 3 p. 9 du *workbook*).

Training Task

→ Manuel  p. 13/ WB  p. 6



What are you good at?

Présentation

Cette tâche intermédiaire permet de reprendre ce qui a été vu dans la double-page, et constitue à la fois une occasion concrète de parler de soi, de se présenter, et de s'entraîner à la première tâche finale. Nous invitons ici les élèves à parler plus particulièrement de leur(s) talent(s).

Mise en œuvre

Cette fiche est issue du site du *Google Science Fair*. Il s'agit de celle que tous les candidats doivent remplir afin de mettre en place leur projet.

Après avoir travaillé sur celles de Krtin et d'Olivia, les élèves vont pouvoir compléter la leur. Le parcours de révisions ayant été effectué, et les mots de vocabulaire p. 18 travaillés, cette première tâche intermédiaire ne devrait pas poser problème.

Cette tâche pourrait-être effectuée à la maison, puis de retour en classe, chaque élève pourrait au sein d'un petit groupe de 4 ou 5 s'entraîner à prendre la parole à partir de cette fiche pour présenter "son projet" au groupe.

À la fin de l'activité, on pourra demander à un élève de chaque groupe de refaire sa prestation devant la classe entière. Cela sera l'occasion de relever les erreurs ou les maladresses les plus fréquentes et de proposer une correction collective.

Understand

→ Manuel  p. 14-15

Les jeunes talents du Google Science Fair feront-ils de leur talent un métier ? Peut-on d'ailleurs réconcilier passion et travail ? Cette interrogation fait partie des préoccupations des élèves de Troisième. C'est pourquoi nous allons leur faire découvrir deux jeunes professionnels dont le talent est devenu un métier. L'un est un prodige de la cuisine, l'autre un as de la magie : les élèves se rendront compte que les talents sont multiples, et que chacun peut avoir un domaine de prédilection, et des passions qui peuvent les aider à définir leur orientation. Cette interrogation trouvera un prolongement concret à travers le Chapitre Flash "First internship" qui suit celui-ci.



17 and already a chef!

→ Manuel  p. 14

Présentation du document

Les élèves vont d'abord découvrir le jeune chef Flynn McGarry à travers un article du site d'informations australien TenPlay. Ce jeune homme qui a appris la cuisine à partir de livres de cuisine ou en regardant des vidéos sur YouTube sert aujourd'hui des mets raffinés à 150 convives une fois par mois. Il participe à de nombreux événements, répertoriés sur son site (<http://www.diningwithflynn.com/>) qu'on invitera les élèves à aller consulter.



MasterChef Australia is an Australian competitive cooking game show based on the original British *MasterChef*.

TIME's annual list: numerous fields are considered to determine the list, such as social-media followings, cultural accolades, business acumen, global impact through social media and overall ability to drive news.

Analyse du document

Le texte présente quelques difficultés, mais ces dernières sont surmontables grâce aux nombreux points d'appui du texte et à la mise en place de stratégies. Les références à des personnes ou à des programmes (Justin Bieber / Masterchef) sont connues des élèves.

Obstacles	Points d'appui
– He's the 17-year-old culinary <u>wunderkind</u>: ce mot n'est pas nécessaire à la compréhension de la phrase mais si les élèves souhaitent en connaître le sens, on pourra leur expliquer qu'il vient de l'allemand et les inviter à le décomposer (<i>wunder</i> = <i>wonder</i> en anglais et <i>kind</i> = <i>child</i>, comme dans la célèbre marque "Kinder"). – worked side-by-side with the world's top chefs: "<i>side-by-side</i>" n'est pas nécessaire à la compréhension, la préposition "<i>with</i>" permet de comprendre – how do you balance that success with a typical teenage life?: on peut s'appuyer sur le sens du mot français "<i>balance</i>" et sur la nature du mot ici, à savoir un verbe, comme l'indique la présence de l'auxiliaire et du complément. – I'm kind of consumed by my job but I love it so much that it doesn't really feel like I'm missing out on anything: "<i>consumed</i>" est semi-transparent, mais le sens en anglais ne sera pourtant pas évident pour les élèves. On s'appuiera donc sur la présence de la conjonction "<i>but</i>" et la proposition "<i>I love it so much</i>" – très facile à comprendre – pour inférer qu'il s'agit de quelque chose d'un peu négatif. On pourra inviter les élèves à comprendre "<i>missing out on</i>" grâce à la connaissance qu'ils ont de "<i>miss</i>". – She took me to buy a cook book [inférable en décomposant le mot] <i>and, being 10 years old, I picked out the one that was wrapped in plastic on the top shelf</i> [peu essentiel à la compréhension]. – At that time, I just thought food was stuff to fill you up [peu essentiel mais "<i>just</i>" et "<i>but</i>" juste après permettent de comprendre que l'idée est négative ou a été par la suite contredite] but that book showed that it was an art form, a refined skill [s'appuyer sur "<i>art form</i>" pour inférer "<i>skill</i>".] – People will dismiss you just because of your age so you have to work that much harder: sans comprendre le mot, l'élève peut comprendre l'idée grâce à "<i>just because</i>" qui suit.	– la structure de l'article : il comporte un titre, un chapeau introducteur et une alternance de questions/ réponses. Cela permet une reprise de certaines informations, formulées différemment. – les couleurs (bleu pour les questions, noir pour les réponses) – des références connues des élèves : Flynn McGarry, inconnu des élèves, est comparé à Justin Bieber, célèbre auprès des adolescents. La comparaison permet aux élèves de savoir d'emblée que Flynn McGarry est jeune, célèbre et qu'il a connu un succès fulgurant favorisé par les réseaux sociaux (en l'occurrence, pour les deux garçons : YouTube). D'autres références qui devraient être connues des élèves sont l'émission culinaire Masterchef, la Maison Blanche et, peut-être, le New York Times Magazine. En tout cas, la mention de cet hebdomadaire est telle que les élèves pourront deviner qu'être en couverture est un honneur puisqu'il est mis sur le même plan que les deux autres illustres références. – la photographie qui accompagne l'article est un point d'appui solide aussi. – les chiffres apparaissent en chiffres et non en lettres (son âge sera ainsi facilement repérable). – la reprise dans les réponses de certains mots contenus dans les questions, ce qui facilitera le repérage des informations.

Mise en œuvre

1 Look at the photo and the title of the article.
What can you guess about Flynn?

Il s'agit ici de mettre en place des stratégies transférables. Si l'on dispose du manuel numérique, on pourra commencer par projeter uniquement la photo et le titre afin que les élèves puissent mettre ces éléments en relation et puissent identifier :

- la nature du document,
- le domaine d'activité du jeune homme dont il va être question,
- son jeune âge.

Productions possibles :

He's a teenager.
He's cooking on the picture, so he's probably a chef.
He's compared to Justin Bieber so he's probably already famous, and he probably started when he was young.

2 Read the interview.

À l'issue de la première lecture, ils comprennent, même si tout le texte n'est pas compris, que leurs intuitions sont bonnes. La 1^{re} question et sa réponse, par exemple, permettront d'emblée de valider et de compléter les hypothèses qui auront été faites à propos de l'âge et de la notoriété de Flynn McGarry.

On les laissera travailler le plus librement possible afin que chacun mobilise ses propres stratégies mais on pourra les inviter à faire des liens entre les questions et les réponses afin d'identifier d'emblée ce qui, dans chaque réponse, contient l'information principale (ils pourront s'en acquitter dans le *workbook*, où ils auront tout le loisir d'annoter le texte).

Puis, on invitera les élèves à prélever certaines informations dans le *workbook*. → WB p. 7.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

• Un *Need help?* est proposé p. 8 du *workbook* pour aider les élèves à inférer le sens de certains mots importants : *wunderkind* / *balance* / *skill*.

• Pour les élèves qui seraient intimidés par le texte ou éprouveraient des difficultés lors de la lecture, on pourra leur indiquer les points d'appui, voire matérialiser les liens entre les obstacles et les points d'appui, ou entre les questions et les réponses.

Ceci peut être indiqué à l'élève au cours du travail individuel ou bien préparé à l'avance à l'aide de notre *analyse du document* ci-dessus (l'enseignant pourra faire une copie du texte et souligner les points d'appui par exemple).

Flynn's personal life	His achievements	The role played by social media
<i>17 years old</i> (l. 1) <i>stepped into the kitchen aged 10</i> (l. 2) <i>I haven't had much of a balance between my professional and personal lives.</i> (l. 14-15) <i>I'm kind of consumed by my job but I love it.</i> (l. 16) <i>My mom wasn't the greatest cook</i> (l. 21)	<i>– has cooked at the White House, been on the cover of the New York Times Magazine</i> (l. 4-5) <i>– worked side-by-side with the world's top chefs</i> (l. 5-6) <i>– has been named amongst Time Magazine's '25 Most Influential Teens' two years in a row</i> (l. 9-10)	<i>I have learnt a lot of cooking techniques just by watching YouTube videos.</i> (l. 30) <i>It's important for me to show followers what I'm doing.</i> (l. 31) <i>It's cool for people to see my food as opposed to just reading about it.</i> (l. 32-33)

Suite à la lecture du texte, on pourra proposer aux élèves une activité d'enrichissement lexical (*workbook*, question 2 p. 8 → réponses : *a chef, a cook, a cook book, a recipe*).

3 Time to write!

Write a short paragraph to explain why Flynn Mc Garry has been named among Time Magazine's "25 Most Influential Teens".

Le professeur pourra expliquer aux élèves ce qu'est le "Time Magazine's 25 Most influential Teens". La rédaction du paragraphe, qui pourra constituer la trace écrite du cours, pourra être menée en petits groupes ou individuellement avant la mise en commun, ou bien collectivement avec plusieurs élèves qui notent au tableau les propositions de la classe. Ceci permettra de procéder à la réflexion sur le **Présent Have + participe passé** (p. 14 du *workbook* et p. 20 du manuel), puisque les élèves y auront naturellement recours.

À l'issue de la rédaction, on pourra projeter un des articles consacrés à Flynn McGarry par Time Magazine

en 2015 et 2016, dans ce classement des adolescents les plus influents. Les élèves y retrouveront peut-être certains des énoncés qu'ils auront proposés et s'apercevront de la récurrence des formes verbales au **Présent Have + participe passé**.

Il vous suffit de taper dans un moteur de recherche "Flynn McGarry Most influential teens 2015" ou "2016" pour les trouver.

Production possible :

Flynn McGarry has been named among Time Magazine's '25 Most Influential Teens' because he is remarkable. He is a young American chef who started cooking at the age of 10. Today, at 17 years old, he has already worked with famous chefs and he has already cooked at the White House. He is called "the Justin Bieber of food" because he is young and famous. He has got a lot of followers on Twitter, Facebook, YouTube. He was named among Time Magazine's '25 Most Influential Teens' in 2014 and 2015.

 A bit of magic

→ Manuel  p. 15



|||||

Britain's Got Talent (BGT) is a British television talent show reality TV competition which started in June 2007. Anyone of any age with some sort of talent can audition for the show.

Présentation du document

L'émission *Britain's Got Talent* est connue des élèves, ils auront peut-être même vu ce numéro de Darcy Oake, un jeune magicien talentueux. Avant de profiter du tour spectaculaire de Darcy, les élèves vont regarder et découvrir le candidat qui se présente :

- dans la **1^e partie**, il répond aux questions du jury ;
- dans la **2^e partie**, il se présente au cours d'un petit reportage qui lui est consacré.

Flynn McGarry et Darcy Oake ont des sites internet www.diningwithflynn.com/, www.darcyokane.com, mais aussi des comptes Twitter qu'ils alimentent régulièrement. On conseillera donc aux élèves qui le souhaiteraient de les "suivre" afin d'être tenus informés de leur carrière, ils pourront même peut-être dialoguer avec eux. Encore une occasion de s'exposer à l'anglais !

Analyse du document

 Video 5 **Darcy Oake at Britain's Got Talent, 2014**

Points d'appui et obstacles possibles

Part 1 Plateau de BGT. Le candidat est face aux juges. Les sifflements dans le public et les gros plans sur les visages enchantés des jeunes filles du public donnent à voir l'effet immédiat qu'a le candidat sur son auditoire. Le public rit à la blague qu'il fait en se présentant.	Jury: What's your name? Candidat: Darcy Oake. Jury: Darcy, where are you from? Candidat: I'm from Canada. Jury: Are living in the UK or you... Candidat: I'm not, no, I came here just for this. Jury: How old are you Darcy? Candidat: I'm 26. Jury: And <u>what got you into the act that you're doing today?</u> [les élèves n'auront pas besoin de comprendre immédiatement la question, puisqu'ils comprendront la réponse] Candidat: When I was a kid, actually, [le débit est un peu rapide mais l'emphasis mise sur "<i>kid</i>" aidera les élèves] I had hopes and dreams of... becoming a doctor but... my parents insisted... that I become a magician... So.. Here I am. [Les pauses fréquentes, l'accentuation des mots les plus importants et les rires du public devraient permettre aux élèves de comprendre.]
Part 2 Interview seul	My name is Darcy Oake. I'm 26 and I specialise in <u>sleight-of-hand</u> and <u>illusions</u>. [Le 1^{er} terme, spécifique à la magie, désigne les tours qui consistent à faire disparaître des objets, faire des tours de cartes... Il sera probablement inconnu des élèves mais le deuxième terme, "<i>illusions</i>", et la présence de la conjonction "<i>and</i>" leur permettront de comprendre qu'il s'agit d'une branche de la magie.]
Images de lui, enfant, faisant des tours	I've loved magic for... forever.
Gros plan sur lui	When I was a kid, my dad <u>was messing around</u> [ce terme n'a pas besoin d'être compris] with cards, I <u>picked one</u>,
Images de lui, enfant exécutant un tour	he pulled it out and it was my card.

Gros plan sur lui	I experienced that feeling of like, “how did you do that?” [L’expression de son visage, les yeux écarquillés mais émerveillés, aidera les élèves à comprendre.]
Vidéo de lui, enfant, exécutant un tour, on entend sa voix	And I wanted to do that to other people. Darcy, enfant: Now, say the magic word! Spectateurs: Abracadabra! Darcy, enfant: Thank you.
Gros plan sur lui	I’m auditioning for <i>Britain’s Got Talent</i> because it’s... the biggest talent show... in the world [ce sont les informations principales, et elles seront compréhensibles car le vocabulaire est simple et les mots “biggest” et “world” sont particulièrement accentués] and I want to be performing on a global scale and I feel that if it goes well, it can change my life. I’m gonna go on that stage and I’m gonna do what I’ve practised my whole life and hopefully they’ll like it.
Retour sur le plateau	Jury: All right, wish you the best of luck. Darcy: Thank you very much.
Darcy exécute son tour.	

Mise en œuvre

Anticipation

1 Look at the picture. What do you expect from the candidate? from the jury?

L’objectif de cette première étape est, comme toujours, d’inciter les élèves à utiliser tous les indices à leur disposition afin d’anticiper efficacement sur le contenu du document qu’ils vont découvrir. Les élèves reconnaîtront sans nulle doute la scène de *Britain’s Got Talent*. Ils pourront donc émettre des propositions.

Productions possibles :

It’s Britain’s Got Talent.
The candidate is Darcy Oake. He’s going to introduce himself. He’s going to perform a show: maybe he’s going to sing.
He looks happy, he is smiling.
The jury is probably going to ask questions, like “what’s your name?”, “Why are you here today?”, etc.

2 Watch the video (part 1).

Prévoir deux visionnages.

Visionnage 1

a. Were you right?

Ce premier visionnage permettra aux élèves de découvrir la situation et de confirmer ou infirmer leurs hypothèses.

b. What have you learnt about the candidate?

Certains élèves devraient être en mesure de donner quelques informations entendues. D’autres pourront proposer certains mots entendus et reconnus. On pourra leur demander comment ils ont fait pour repérer ces mots (*How do you know?*), de sorte qu’on puisse par la suite revenir sur les stratégies mobilisées. Si trop peu d’élèves en sont capables, on proposera d’emblée un 2^e visionnage. Dans le cas contraire, on recueillera leurs propositions qu’on consignera au tableau, et on proposera un 2^e visionnage qui sera destiné à vérifier et compléter ces informations.

Visionnage 2

Au cours de ce 2^e visionnage, on pourra inviter les élèves à lever la main quand ils ont repéré une information et on pourra interrompre le visionnage afin d’élucider cette information avec eux. On pourra aussi profiter de cette occasion pour relever les questions posées par le jury, ce qui servira à assurer la transition avec l’activité suivante et permettra d’observer d’ores et déjà leur formation.

a. Are there any other questions you would like to ask Darcy?

Cette question servira d’anticipation au visionnage de la 2^e partie de la vidéo et préparera les élèves à la tâche d’entraînement, puis à la tâche finale. Si les élèves éprouvent des difficultés à formuler des questions, le professeur pourrait proposer des mots-clés au tableau tels que :

BEGINNINGS / EXPERIENCE / PROJECT

Ainsi, les élèves seront amenés à poser des questions telles que :

- *When did you start?*
- *Why do you practise magic?*
- *Where do you practise?*
- *How often do you practise?*
- *What is your favourite magic trick?*
- *Have you ever done a show?*

b. Watch the video (part 2). Has he answered your questions?

Les élèves ayant formulé des énoncés en amont, leur écoute sera plus ciblée et active. Ils chercheront à obtenir des informations. Prévoir deux visionnages.

Visionnage 1

Ce premier visionnage leur permettra de se familiariser avec le format du reportage. Les élèves pourront d'ores et déjà comprendre que Darcy a commencé très jeune. Lors des mises en œuvre test, les élèves ont généralement aussi compris que Darcy :

- voulait faire ressentir aux autres l'émerveillement qu'il avait ressenti lui-même ;
- se présentait à l'émission parce qu'il pensait que cela pourrait changer sa vie.

Les élèves les plus faibles pourront s'appuyer sur les images.

Visionnage 2

Les élèves pourront à présent chercher précisément d'éventuelles réponses à leurs questions. Si le besoin s'en fait sentir, il peut être utile de faire le point de réflexion sur la langue dans le *workbook* p. 16.

4 Watch the big finale. Make up your mind: would you vote for Darcy? Why or why not?

Cette question va permettre aux élèves de s'interroger sur ce qui fait de Darcy un bon candidat, ce qui leur servira pour la tâche finale :

- Il regarde ses interlocuteurs droit dans les yeux ;
- Il sourit, il fait de l'humour ;
- Il raconte des anecdotes personnelles ;
- Il maîtrise vraiment le talent qu'il présente, on sent qu'il s'est entraîné très sérieusement.

On invitera donc les élèves à se mettre dans la peau du jury, voir même à jouer ce rôle. Quand ils se prononceront à propos de leur choix de garder Darcy ou pas, ils mobiliseront ainsi du lexique et des structures qui leur seront utiles dans les tâches. Au besoin, on pourra leur laisser quelques minutes, et leur proposer de se mettre en groupes et de parvenir à un consensus – ce qui les obligera à argumenter les uns contre les autres – avant de faire part de leur décision à la classe. Lors de ce travail de groupes, on pourra leur suggérer de recourir à la page *Words* si nécessaire (p. 18 du manuel).

Productions possibles :

*I would vote for Darcy because I think he is very impressive.
His act is incredible/ he is amazing.
He's very charismatic and knows how to captivate the audience...*



Grammar time!

Pour parler des talents, des projets ou des exploits des candidats, les élèves vont utiliser le Présent *Have* + participe passé. Ce sera l'occasion de travailler la réflexion sur la langue (→ **WB** p. 14), ainsi que les exercices associés (→ **WB** p. 15 et manuel p. 21).

Ils auront également l'opportunité de travailler sur les questions (→ **WB** p. 16-17 et manuel p. 21).

Cela pourra aussi être l'occasion de travailler sur les *Words to remember* (manuel p. 18) rubriques *Personality* et *Practice*, et de proposer les exercices correspondants (p. 19 du manuel, p. 9 du *workbook*).

Training Task

→ Manuel p. 15



What's your talent?

Présentation

Dans cette tâche intermédiaire, nous invitons les élèves à parler de leur(s) talent(s) ; il va de soi qu'un talent ne se limite pas à la science ou à l'art, et c'est bien pour cela que nous avons choisi dans la double-page des profils très variés. Dans la présentation de cette tâche, des onglets rappellent aux élèves ce que l'on peut considérer comme un talent : la musique, le dessin, la peinture, mais aussi le sport, le chant, la cuisine. Il y a aussi beaucoup d'autres talents auxquels il faudra inviter les élèves à réfléchir afin que chacun se rende compte qu'il est compétent dans un domaine. La bulle *"I'm very good at sleeping late..."* montre qu'il est également possible de prendre le contre-pied avec des talents "plus ordinaires", puisque finalement, ce qui compte, c'est la capacité à convaincre le jury.

Nous proposons un très court document audio qui peut servir de modèle aux élèves. On le leur fera écouter en leur demandant de repérer les structures utiles pour présenter leur propre talent (en caractères gras dans la transcription).

Transcription du document audio



Track 4 Kimberley's talent

One of my talents is running. **I really like** running. **One of the most exciting things that I've ever done was when** I ran a marathon. And **it was super** exciting to finish it, plus I felt like I had really achieved something. One of my friends that has an amazing talent is my boyfriend and he's an actor. **He's really good at it.**

Mise en œuvre

Étant donné qu'il s'agit de la première prise de parole en continu de l'année, nous proposons aux élèves de la faire en petits groupes et de s'écouter chacun leur tour dans leur groupe. S'ils ont du mal à choisir leur propre talent, l'avis de leurs camarades pourra les aider. On pourra aussi les diriger vers la page *Words* (manuel p. 18) ou vers les pages *Lexique* (manuel p. 159).

La fiche proposée dans le *workbook* p. 8 permet de prendre des notes : elle est précisément contraignante pour empêcher les élèves de tout rédiger ! Il conviendra pour eux de s'entraîner à prendre la parole à partir de cette fiche, puis sans l'avoir sous les yeux. Elle reprend les items entendus dans les documents audio et vidéos.

Now vote! Il peut y avoir plusieurs réponses, l'important est qu'ils puissent justifier en réutilisant le lexique vu dans ces doubles pages. À la fin de l'activité, on pourra demander à un élève de chaque groupe de refaire sa prestation devant la classe entière. Cela sera l'occasion de relever les erreurs ou les maladresses les plus fréquentes et de proposer une correction collective.



Voir p. 217 de ce guide.

FINAL TASK

→ Manuel p. 16



Audition for a talent show!

→ Voir suggestion de grille transversale d'évaluation : expression orale en interaction pp. 242-243

Mise en œuvre

1 Get ready

La constitution des équipes

On pourra demander quels élèves souhaiteraient jouer le jeu et être candidats, de sorte que ceux qui seraient trop timides ou penseraient qu'ils n'ont "pas de talent" puissent se réfugier dans le jury. Bien sûr, on rappellera à la classe que les talents peuvent être tout à fait ordinaires.

Pour présenter leur talent, les candidats auront deux possibilités :

Mise en œuvre 1 (en direct en classe – POI)

Les élèves se présentent, parlent de leur talent et de leur expérience, puis **exécutent leur talent** devant la classe (par exemple, un musicien peut apporter son instrument et jouer quelques notes, un air court, un autre peut apporter des balles pour jongler, etc.). Cette mise en œuvre est la plus naturelle au vu du scénario proposé.

Mise en œuvre 2 (en direct en classe – POI)

Les élèves se présentent, parlent de leur talent et de leur expérience, puis **illustrent** ce talent en montrant des photos ou des vidéos.

Dans ces deux cas, certains élèves joueront le rôle du jury. Il faudra qu'ils s'y soient préparés en anticipant les prestations à venir, et en réfléchissant aux questions qu'ils pourraient poser. Pour s'assurer que les échanges soient spontanés, il sera préférable de ne pas révéler tout de suite quel talent passera avec quel jury.

Mise en œuvre 3 (enregistrement ou tournage à la maison – POC)

Les élèves se présentent, parlent de leur talent et de leur expérience dans une vidéo tournée **en dehors** du collège, ou dans un document audio enregistré par leurs soins, comme le font souvent les candidats à qui l'on demande une vidéo de casting.

Dans ce cas, il s'agira uniquement de prise de parole en continu.

Quelle que soit la mise en œuvre choisie, les élèves pourront se préparer à la réaliser au mieux en reprenant le travail fait pour les training tasks (→ **WB** pp. 6 et 8), et en utilisant le lexique de la page *Words* (manuel p. 18).

Ils peuvent aussi regarder à nouveau les vidéos du chapitre, notamment celle de Darcy Oake.

2 Face the jury

Chaque groupe – composé d'un candidat et environ 3 membres du jury – passe devant toute la classe ou on peut choisir de les faire passer par groupes tous en même temps si l'on dispose du matériel nécessaire (tablettes pour filmer ou mp3 pour enregistrer). On choisira d'annoncer qui passe avec qui au dernier moment, ou pas. Les membres du jury sont invités à prendre des notes pendant la prestation – comme tout bon membre de jury – mais ils devront être capables de s'en détacher lors des productions orales. Des conseils issus d'un Wikihow sont donnés pour les candidats p. 16. Le jury pourrait avoir une grille d'évaluation contenant ces critères pour "évaluer" leurs pairs. Pour finir, l'ensemble de la classe (candidats compris) décernera des prix aux candidats, et on pourra inventer des prix supplémentaires : *the most useful talent*, *the most surprising talent*, etc...

Talent :

Name :

Candidate seems confident	
Candidate seems prepared – gives quite a lot of information about him/herself	
Candidate is good at his/her talent	
Candidate is polite and quite friendly	

Award :

How to...

→ Manuel  p. 17

...listen to real English

Dans ce premier projet, on se concentre sur la compréhension orale, en multipliant l'exposition à des documents audio ou vidéo. Ce *How to...* s'avèrera donc particulièrement utile au cours du travail sur les pages *Discover*. Les activités pourront être données à faire en classe ou à la maison.

Le travail proposé ici pourra être poursuivi tout au long de l'année avec les pages *Get Better at listening to English* (voir pp. 126 à 129 du manuel).

CORRIGÉS du À toi de jouer !

Le document sonore proposé reprend une thématique et une situation déjà bien cernée dans ce projet 1. Les élèves seront donc plus familiers du sujet. Ils devront écouter le document et mobiliser les stratégies acquises, avant d'échanger avec leurs camarades à propos de ce qu'ils ont compris. On peut procéder ainsi :

Mise en œuvre 1 (en classe)

- Écoute 1, collégiale OU en petits groupes, OU individuelle avec des lecteurs MP3 ou une salle informatique
- Écoute 2.
- Mise en commun en petits groupes, comparaison des informations relevées. Préparation de la 3^e écoute.
- Écoute 3, les élèves lèvent la main lorsqu'ils souhaitent que le professeur interrompe l'enregistrement afin de prendre des notes par exemple, ou de négocier le sens avec leur groupe.
- Mise en commun collective.

Mise en œuvre 2 (à la maison)

- Écoute à la maison, au rythme de l'élève, puis mise en commun de ce qui a été compris en petits groupes en arrivant en classe.
- Éventuellement, une écoute collective pour que les élèves se mettent d'accord sur les éventuels points de désaccord entre eux.

Transcription du document audio

Track 5 Mark talks about his talent

I guess yes, my talent would be... humm, music. I love to play the guitar, I love to sing.

I started off as a drummer but since I couldn't travel with my drums I had to learn the guitar, and it's a nice way to connect with people. I actually learned the guitar from a Canadian friend in Spain, so it was a unique experience and I find it brings people together.

He taught me his folk songs and I practised and I would go and see him play and after a few years hum... he invited me to go play and I did my first show with him and I loved it! And, err, recently, we've started a "Glee club" at the school and now I teach the students how to play.

As far as my level, I've got a lot of work to do still. I wouldn't say I'm a pro but I have fun and that's the important thing and now I'm going to play one of my favourite little Folk song.

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  p. 9

- 1 1. in – 2. for – 3. about – 4. of – 5. into
- 2 1. lazy ≠ hard-working – 2. stupid ≠ clever / intelligent – 3. talented = gifted / skilled – 4. incredible = amazing – 5. imaginative = creative – 6. precocious = advanced for his / her age
- 3 1. receive a prize – 2. manage to do something – 3. take part in – 4. an achievement
- 4 1. train – 2. rehearse – 3. exercise
- 5 1. travel abroad
2. work outdoors
3. work indoors
4. use your imagination
5. work with your hands.

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 19

- 1 1. I'm fond of cooking.
2. I have a passion for hiking.
3. I practise sport every day.
4. I have been selected for this play.
5. Darcy's act is amazing.
- 2 1. rehearse – 2. win – 3. achieve – 4. train – 5. advise – 6. succeed – 7. perform – 8. compete
- 3 1. impressive – 2. hard-working – 3. creative – 4. imaginative – 5. motivated – 6. competitive
- 4 Production possible :

Positive	
creative / cheerful	organized / kind
enthusiastic / mature	outgoing / clever
happy / energetic	passionate
friendly / careful	
Negative	
reserved	silly
defensive	moody
shy	
Both, depending on the situation	
sensitive	quiet
talkative	competitive
critical	

6 Transcription du document audio

Track 11

– I play the violin, and I also play the piano. I can read music. I can perform music as well and I can play music with other people in large ensembles. And I enjoy playing classical music, and modern music, different styles. I am not nervous when I have to perform in front of an audience.

– Personally I have a talent of watching hours of YouTube, video bloggers and series like *Oranges is the New Black* and *Game of Thrones*, etc. And I don't feel bad about myself.

– I am very talented. I actually am a competitive eater. I can eat burgers upon burgers and never feel sick. My personal record is 10 burgers at 10 am in the morning.

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 10

- 1 1. gift → award – 2. ~~unoriginal~~ → original – 3. ~~dislike~~ → like / enjoy
- 2 Production possible :

Flynn Mc Garry was 10 years old when he discovered his passion for cooking. He became a great fan and learned a lot of cooking techniques by watching YouTube videos. He is now 17 years old, and has already an impressive career: he has cooked at the White House and worked with top chefs. He is talented and creative, but mostly hard-working as working in stressful hot kitchens is not easy, especially at such a young age.

- 3 Productions possibles :

Interests	
I'm very fond of...	I have a great love for...
I'm into..	I have a great passion for...
I'm interested in...	I'm fond of...
I'm a great fan of...	
Skills	
I'm good at...	I have a natural talent for...
I'm skilled at...	I have an eye for...
Experiences and achievements	
I took part in...	I won a medal
I participated in...	I received a prize
I was selected for...	I succeeded in...
I performed...	I managed to...
I competed in...	

Je prononce

→ Manuel  p. 19**B** Les sons /ɪ/ et /i:/

Cet exercice permettra de rappeler aux élèves l'existence de deux sortes de "i" en anglais : le "i" court, /ɪ/, et le "i" long, /i:/.

/ɪ/	/i:/
interests / impressive / jury / practice / creative	achieve / receive / succeed / believe

Grammar

Parcours de révisions :
le Présent simpleRéflexion sur la langue → WB  p. 10

affirmative ?	négative ?	interrogative ?
Phrase 1		
		Phrase 2
	Phrase 3	
Phrase 4		

b. L'auxiliaire est présent dans les phrases **négatives** et **interrogatives**.

c. On doit ajouter un **-s** à l'auxiliaire ou au verbe.

**DÉDUIS !**

- Au Présent simple, un auxiliaire (par exemple ici **do** ou **does**) est très souvent nécessaire à la construction des phrases **négatives** et **interrogatives**.
- La forme affirmative se construit généralement avec l'infinitif du verbe (+ **-s** à la 3^e personne du singulier).

Parcours de révisions : les adjectifs

Réflexion sur la langue → WB  pp. 11-12

- Dans la phrase 1, c'est l'adjectif **Canadian** qui est le plus objectif. Il est placé en **seconde** position. On fait le même constat pour la phrase 2.
- Pour la phrase 3, c'est **l'âge** qui précède la nationalité.
- **delicious** : subjectif ; **big** : taille ; **brown** : couleur ; **French** : origine

**DÉDUIS !**

Si on souhaite qualifier un nom à l'aide de plusieurs adjectifs, on classe ces derniers : du plus **subjectif** au plus **objectif** avant le nom.

Je m'entraîne

→ Workbook  pp. 12-13

1. Michael Jordan doesn't do things half-heartedly. Because he knows if he does, then he can expect half-hearted results.
2. Sasha Azevedo runs because it's his passion and not just a sport.
3. Rihanna doesn't do things for the response or for the controversy. She just lives her life.
- 2 On acceptera toutes propositions qui aient du sens, par exemple :
I like swimming / I love running / I enjoy reading / I hate drawing / I am fond of hiking...
- 3 1. For Halloween, I'm going to wear a **big red plastic** hat and a **funny black** coat.
2. He likes to collect **ancient Indonesian** statues.
3. My grandma lives in a **charming old** village near Bristol.
4. I've heard some **beautiful traditional Spanish** songs.
5. She's a **short blond-haired American** actress.
6. He just loves this **horrible large grey cotton** t-shirt.

Parcours de révisions :
les noms en V -ingRéflexion sur la langue → WB  p. 11

- Ils terminent tous les deux par **-ing**.
- Leur fonction est **sujet**.
- On obtient alors un **verbe**.

**DÉDUIS !**

La terminaison en **-ing** permet de transformer un verbe en nom.

Présent *Have* + participe passé

Dans ce premier chapitre, *Follow your dreams!*, les élèves vont avoir besoin d'utiliser le *Present perfect*, à savoir la forme Présent de *Have* + participe passé, afin de parler du parcours de jeunes talents.

Il conviendra donc, une fois cette forme acquise morphologiquement, de faire saisir la différence entre Présent *Have* + p. passé – qui prend en compte le passé mais pour uniquement expliquer le Présent – et le Prétérit simple, qui renvoie simplement à un événement passé, sans lien avec le moment de parole. On pourra faire remarquer que si dans certains énoncés les deux formes verbales sont possibles, il y a toujours une (légère) différence de sens.



Réflexion sur la langue → WB p. 14

Phrases	Formes verbales	Formation	Nom de la conjugaison
1	<i>started</i>	infinitif du verbe + -ed	Prétérit
2	<i>has worked</i>	auxiliaire <i>Have</i> (temps : Présent) + participe passé	Présent <i>Have</i> + participe passé

b. En 1, ils renvoient à un moment **passé**. On peut donc en déduire que l'énonciateur **raconte ce qui s'est passé, comme on raconte une histoire**.

En 2, ils renvoient à un **moment présent**. On peut donc en déduire que l'énonciateur met en **avant la situation au moment présent**.



DÉDUIS !

Le Présent *Have* + participe passé est composé de :

auxiliaire *have* conjugué au **Présent**

+

le **participe passé** du verbe

Avec cette forme, l'énonciateur ne s'intéresse pas à l'évènement passé en lui-même. Il s'intéresse à ce qu'il dit du sujet au moment **présent**.

Notes : On rappellera bien que l'emploi du Présent *Have* + p. passé est ici motivé par deux phénomènes : le fait que ces réussites sont acquises pour le sujet, et l'absence d'indication temporelle. Si on avait précisé quand elle a gagné ces médailles, obtenu ses diplômes ou joué dans *Pretty Little Liar*, on aurait employé du Prétérit.

② Les trois propositions seront certainement conjuguées au présent *Have* + p. passé.

③ *Production possible :*

I have never learnt to play football, but I can play football quite well because I play with my friends every week-end.

I have never learnt to sing, but people say I can sing very well.

I have never learnt German at school but I can speak German.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 15

① *Production possible :*

– Flynn MC Garry has opened a second "pop-up" restaurant in September 2017, called Kava Café, in New York. The menu costs 160 \$ and can serve only 8 persons! You need to reserve in advance if you want to dine there. The menu includes many creative dishes such as sea urchin with carrots and coffee. It's a big success and Flynn's name has become known worldwide.

– Darcy Oake is a Canadian magician who became famous in 2014 during the *Britain's got talent* show. In 2016 he was part of Queen Elisabeth's 90th birthday celebration where he performed before the Royal Family at a private dinner. He has performed throughout Europe, from Paris to London, and across North America.

② Pour cet exercice, on veillera juste à la bonne utilisation du présent *Have* + participe passé, des adverbess de fréquence et à une certaine cohérence des réponses des élèves.

1. I have never taken part in a talent show.

2. I have built machines, spaceships and buildings with Lego bricks.

3. I have never won a competition but I have taken part in one.

4. I have already sung in front of my family at Christmas.

5. I have never run more than 2 kilometers without stopping.

Je m'entraîne

→ Manuel p. 21



① *Production possible :*

Missy Franklin has won 15 gold medals, 3 silver medals, 4 bronze medals. She has broken two world records. She has graduated from high school / she has passed her high school exams. She has been a guest star in an episode of *Pretty Little Liar*.

Je pose des questions



Réflexion sur la langue → WB p. 16

	Ces questions interrogent sur :	Composition de la forme verbale
1.	date	<i>did</i> + infinitif
2.	raison	<i>did</i> + infinitif
3.	chose	Présent <i>Have</i> + p. passé
4.	chose	<i>BE</i> au Présent
5.	personne	<i>do</i> + infinitif
6.	lieu	<i>do</i> + infinitif
7.	moyen	<i>did</i> + infinitif

b. La fonction des mots interrogatifs dans les phrases est **sujet**. Ces questions se construisent comme des phrases **affirmatives**.



DÉDUIS !

L'ordre des mots dans une question est en général : (mot interrogatif) + **auxiliaire** + sujet + **verbe**.

What interroge sur une chose.

When sur une date.

Where sur un lieu.

Why sur une raison.

Who sur une personne.

How sur le moyen.

Lorsqu'un mot interrogatif est sujet, la question se construit comme une phrase affirmative (donc sans auxiliaire pour un temps simple).

Je m'entraîne

→ Manuel p. 21

4 What is your name? Do you live in the UK? Where do you live? How old are you?

5 *Production possible :*

What is your name? Where do you live? How old are you? When did you start rock climbing? How often do you practise? Where do you practise? How long do you train?...

Je m'entraîne

→ Workbook p. 17

1. Where were you born?
2. How old were you when you started learning tennis? / When did you start learning tennis?
3. How many languages can you speak?
4. Who does Tom practise with?
5. Where / in which countries have you sung?
6. Who didn't like cooking?
7. What is his passion?

Je prononce

→ Manuel p. 21

A Cet exercice permet de faire prendre conscience aux élèves des formes pleines (accentuées) et des formes réduites (non accentuées), car les Francophones ont souvent du mal à réduire les syllabes inaccentuées en anglais. Pour ceci, nous prendrons l'exemple de *HAVE*, verbe lexical (réalisé sous sa forme pleine) et *HAVE*, auxiliaire (généralement réalisé sous sa forme réduite, sauf en cas de forme emphatique).

1. /hæv/ 2. /həv/ 3. /hæv/ 4. /hæv/ 5. /həv/ 6. /həv/

B L'intonation n'est pas la même, mais dans ce contexte, la situation est factice : la juge connaît déjà toutes les réponses.

Transcription du document audio

Track 17 **Michael talks about his talent**

OK, so I'm going to talk about my talent which is skateboarding, although I wouldn't think of it as a talent. So I've been practising skateboarding for about 15 years now, and initially it was my brothers that got me into it because they bought a skateboard, because they really liked it. We were all three of us in fact, we're motivated by this game that used to be on Play Station One called Tony Hawks Pro Skater, and this was part of our inspiration to continue skateboarding. It's a good sport because you can actually practise it anywhere. All you need is a flat piece of ground and your skateboard. And you can basically... you can start doing tricks on the ground. But usually I go to a skate park or even at my friend's house who has a half pipe in his backyard which was a bit of a project. Basically the more variety of obstacles or places that you go to, the better, because you can do different things and maybe expand your tricks, and find new ways to do certain tricks. So currently I skate at least once a week, I try to do a bit more but it depends on my schedule and I guess the... my greatest achievements if you could call it that in skateboarding is the fact that I'm still doing it today and that I can do most of the tricks that I've learnt throughout the years. Of course I've lost some things along the way, but just the fact that I'm still skateboarding today and that you know I still have fun doing it is basically why I do it, just to continue.

First internship

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir des exemples de "student jobs"
- Découvrir la première lettre de motivation de l'acteur américain, Chris Evans

Communication

- ❓ Comprendre des témoignages sur des premières expériences professionnelles
- 📖 Lire un extrait du livre *Teen Dream Jobs* de Nora Coon
Lire la lettre de motivation de Chris Evans lorsqu'il avait 17 ans
- 💬 Conseiller son camarade sur son orientation professionnelle
- ✍️ Rédiger la lettre de motivation d'une célébrité

Méthodologie

- Rédiger une lettre de motivation

Grammaire

- Présent *BE + -ing*
- Les modaux *could / would / might*

Lexique

- Les métiers
- Le monde du travail
- Compétences et personnalité

Tâches

Mini project

- ✍️ *Imagine a celebrity's first cover letter!*

ÉVALUATIONS

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables 📄 pp. 257-259 – Corrigés p. 346

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables 📄 pp. 260-263 – Corrigés pp. 346-347

📖 Compréhension de l'écrit : *Dear Sir or Madam...*

✍️ Expression écrite : *Choose an internship and write a cover letter to apply.*

À propos de la photo

L'image d'ouverture du chapitre permet de faire découvrir aux élèves le thème de la séquence. Ils comprendront grâce au mot "*career*", et à la photo, qu'il s'agit d'un chapitre sur les jeunes et le monde du travail. Ce chapitre Flash trouvera aisément sa place en classe de 3^e en amont ou en aval du stage obligatoire de découverte professionnelle. Il permettra d'introduire le terme "*internship*" que les élèves ne connaissent pas forcément.

Le Flash interview

Les élèves comprendront facilement la question (sa structure est simple et le mot "*job*" est connu car utilisé dans la langue courante et "*experience*" est transparent). On pourra la faire lire ou écouter et on pourra inviter les élèves à anticiper les réponses à venir.

Ce Flash interview fait intervenir divers lycéens britanniques. Leurs réponses sont donc diverses et variées : coach de tennis / cours de soutien / babysitting / livraison de journaux "*paper round*" / travail dans un magasin pour une association caritative "*Shelter*". Puisque de jeunes natifs s'expriment, les réponses ont un fort ancrage culturel "*charity shop*" et "*paper round*", permettant ainsi au professeur de susciter l'intérêt des élèves et de développer la compétence culturelle. Le professeur pourra ainsi proposer une écoute de toutes les réponses en une seule fois, ou bien décider de commencer chaque cours par une intervention différente en guise de warm up !

Transcription du document audio

Points d'appui

Track 18 Can you tell me about your first job experience?

#1: "During the **summer holidays**, between **4^e and 3^e**, I was a **tennis coach** for my local **tennis club** and I taught **kids between the ages of 10 and 14**. I was **only 13** at the time so I ended up **coaching a couple of girls** in the year above me. That was **quite fun**! I'm **not very good at tennis** though. **Now I have a job as a tutor** and I **work tutoring kids between the ages of 6 and 14** and I do that **every Sunday afternoon** and **every Monday evening**".

#2: "I **started doing babysitting** about a year ago and it's kind of **my first experience of earning money** and yeah, it's a **good thing to do**".

Melanie: What do you like about it?

#2: I **like kids**, so that's **fun** and also **it's not too difficult** as well.

#3: "I **worked** in a **charity shop** called 'Shelter' which is a **charity** for **homeless people**, and so I kind of managed the till and like, **helped the customers** with their purchases and kind of sort out all the **clothes** and **put them back** on hangers and so, **yes, it was quite nice** to have that sort of **responsibility**".

#4: "I had a paper round for a year which I don't know, **is that a thing in France?**"

Melanie: "No, but you are more than welcome to explain!"

#4: "So, it's quite a **traditional British thing** for like **12, 13, 14 year-old-students** where you **get up early** and **deliver newspapers before school** to **make money** and, err, **no one really does it anymore** but if you read **British story books** about the classic, kind of **children's books** from the 20th century, there will always be an 11-12 year-old-boy who has a paper round. Anyway, **so I did that for a year to make money**."

Melanie: "And if you're saying that people don't do it anymore, how come you did?"

#4: "Because it's **just not as common now** as it used to be."

Discover

→ Manuel  pp. 26-27

La découverte des talents du chapitre précédent renvoie forcément au questionnement qui anime tout élève de troisième : comment choisir son orientation, son futur métier, son stage ? À partir d'un extrait de livre écrit par une adolescente, les élèves seront amenés à s'interroger, puis à se conseiller les uns les autres pour tenter de trouver les domaines susceptibles de les intéresser. Ils liront ensuite la première lettre que Chris 'Captain America' Evans a envoyé à l'âge de 17 ans pour trouver un stage à New York.



Before applying

→ Manuel  p. 26

Présentation du document

Dans le chapitre 1 de *Teen Dream Jobs* – dont une partie est reproduite dans notre chapitre – Nora Coon, elle-même adolescente au moment où elle a écrit ce livre, rappelle que les métiers qui font habituellement rêver ont souvent de nombreux inconvénients. Elle invite les lecteurs, sous forme de questionnaire, à s'interroger sur leurs centres d'intérêts et leur expérience d'adolescents pour les aider à cerner le domaine professionnel qui pourrait les intéresser.



Description of "Teen Dream Jobs" on Amazon:

Every preteen and teen fantasizes about having a cool, fun job that pays. What most don't know is that it is possible for them to start pursuing their dream career right now. This is the complete guide for kids and teens who want to find their ideal job. Chapters include "What's Your Passion?", "Finding your Dream Job – Beyond the Classifieds", "It's all about you – Writing a Savvy Resumé and Cover Letter", "Sweaty Hands and Bad Outfits – This isn't a Date, It's Your First Interview"

Analyse du document

Ce passage du livre vise à aider à trouver le métier de ses rêves. Support authentique, il visera à faire acquérir du vocabulaire et à faire émerger des idées et hypothèses à nos élèves qui sont à la recherche de leur stage en entreprise.

Obstacles

– 1. 11 "*achievement*" : si ce mot pose problème, on le reliera au verbe "*achieve*", ou au synonyme "*accomplishment*", tous deux vus dans le chapitre précédent ou on passera par une périphrase : "*something you succeed in doing*".

Points d'appui

La **page du roman** est présentée à côté de la **couverture**, ce qui présente un premier point d'appui car la nature du document est facilement identifiable.

Le **titre et sous-titre du livre** permettent d'émettre un certain nombre d'hypothèses et sont déclencheurs de parole.

Le texte est bien **organisé**. Les questions sont très visibles (**couleur et numérotation**) et abordables.

Les **mots connus** ou **d'origine latine** sont très nombreux.

Mise en œuvre

① **Look at the book cover.** What do you learn about the author/the subject?

L'anticipation à la compréhension écrite pourra se faire à partir de la couverture du livre. De nombreux éléments s'y trouvent et on peut projeter la couverture du guide au tableau pour attirer l'attention des élèves : on retrouve le mot "*teen*" deux fois ("*teen Dream Job*" et "*teen author*").

Productions possibles :

- This book was written by a *teenager*, and is also for *teenagers*.
- This is not a novel or fiction: it is probably a *guide*, because the catchphrase starts with "How to".
- Nora Coons wants to help *teenagers* find their dream job.

② **Read the text.** Make sure you understand its structure.

Visuellement, les élèves se rendent compte que ce texte peut être découpé en plusieurs parties : un titre / une introduction / les questions clés (qui correspondent au titre) / une conclusion. Cette présentation rappelle les quiz et tests de magazines. Une rubrique **Tip** peut

guider les élèves en difficulté en les envoyant vers les pages lexique du manuel ou en leur fournissant des conseils pour appréhender le texte.

3 Focus on the questions. Why are some words in orange?

C'est en se focalisant sur les 6 questions que les élèves découvriront le sens de cet extrait. Les mots en orange doivent permettre aux élèves de repérer les mots-clés de chaque question et ainsi d'en comprendre le sens. Les questions peuvent servir de point de départ à la compréhension de l'ensemble de cette partie :

- en se demandant d'abord pourquoi ces questions sont posées ;
- en trouvant comment exploiter les futures réponses.

À la fin de l'étude de ce document, si on le souhaite, on fera jouer le rôle de l'auteure venue présenter son livre dans l'émission "One minute to convince your future readers", ou bien créer une interview (entre une journaliste et Nora Coon).

4 Time to write!

Logiquement, les élèves répondent à présent aux questions par écrit, de façon à ce qu'ils aient tous le temps d'y réfléchir et qu'ils aient matière à faire l'activité. Le lexique (manuel p. 163) peut les aider à trouver des idées le cas échéant. Pour que ce travail ait du sens, on leur demandera de répondre le plus sérieusement possible.

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

- Une première possibilité de différenciation consisterait à isoler la phrase la plus importante de l'introduction ("If you have ... key questions", lignes 4-6) et souligner les mots clés des questions.

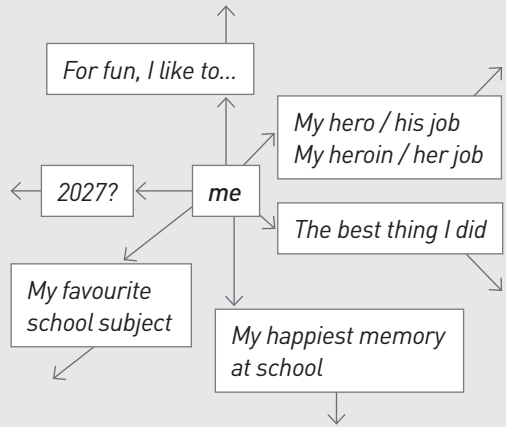
- Le professeur peut également proposer un guidage, comme par exemple :

1. I like to
2. I admire
because
3. My most important achievement is
4. My happiest memory in school is
5. My favourite class is
6. In 10 years from now, I see myself as

→ I think you could apply for
because

Cette aide pourrait aussi être proposée sous forme de diagramme : le professeur pourrait écrire "me" au centre du tableau et demander à la classe de compléter ce schéma avec les éléments des questions à mettre en avant, en reformulant ce qui reste compliqué pour certains.

Il obtiendrait le schéma suivant :



Chaque élève pourrait ensuite compléter le schéma avec ses propres réponses, en notant ses idées dans un premier temps, puis en rédigeant des phrases complètes par la suite.

Productions possibles :

- For fun, I like playing basketball with my friends.
- I really admire my uncle, because he is a firefighter and he's very courageous.
- I'm really proud of my swimming medal, because I won an important championship.
- My happiest memory in school is my trip to London!
- My favourite class is Art, because I'm very creative.
- In ten years, I hope I'll have a job I like, but I don't know which one yet.

Une fois les réponses notées, on pourrait organiser un "speedmeeting" pendant lequel les élèves, par groupes de 4, se poseraient les questions entre eux et prendraient des notes sur les réponses de leur camarade. Pour aider les élèves en difficulté, le professeur peut apporter une aide écrite sous forme du diagramme ci-dessus, élaboré par la classe, distribué juste avec les pistes, qui seraient complétées par les élèves à l'aide des réponses de leurs camarades.

La seconde partie de l'activité "follow the instructions in the last paragraph", permettra aux élèves de voir si des éléments saillants ressortent dans leurs réponses. On élucidera avec eux le type de conclusions à chercher dans les réponses (des points communs ou des thèmes qui reviennent souvent, des réponses chargées d'émotion, des attentes...), de façon à ce qu'ils aient ces éléments en tête pendant le pairwork qui suit.

5 Play career adviser! Work with a friend.

Avant de mettre les élèves en binômes, il pourra être utile de travailler sur le vocabulaire de la page Words, manuel page 28 et page 18 (en particulier la colonne Preferences). Le professeur pourrait lancer un jeu

type "petit bac". En équipe, et pendant quelques minutes, les élèves doivent noter un maximum de noms de métiers dont ils se souviennent. On pourra également montrer la page du lexique consacrée aux métiers (manuel p. 163).

Puis, en fonction du niveau des élèves, il pourrait être utile de demander à deux élèves plutôt à l'aise de jouer la situation devant la classe afin qu'ils servent d'exemple. La structure "If... you should/could..." peut éventuellement être notée au tableau ou donnée sur un morceau de papier aux élèves en difficulté. Cela leur évitera, lors de cette phase d'autonomie, de répéter plusieurs fois une erreur.

À la fin de ce travail, on fera rejouer à quelques élèves leurs échanges de façon à construire la trace écrite. Si certains élèves ont rapidement terminé ce *pairwork*, on pourra leur demander de changer de partenaire pour donner et recevoir de nouveaux conseils, ceci permettant aux élèves plus fragiles ou plus lents de terminer leur tâche dans de bonnes conditions.

Un rebrassage du lexique des métiers pourra être proposé aux élèves à l'aide des exercices du *workbook*, pages 21 et 22.

Le professeur pourra choisir de revenir sur les différentes façons d'exprimer le point de vue avec *could* / *would* et *might* à l'aide de la rubrique Grammaire du *workbook* page 26.

Productions possibles :

- If you like team sports, you should choose a job where people work in groups.
- If you like Maths and Physics, you could work with computers or be a teacher.
- If you love gardening and getting up early, you could be a florist.



Apply for an internship

→ Manuel  p. 27

Présentation du document

Il s'agit de la première lettre de motivation écrite par Chris Evans à 17 ans. Il a publié cette lettre retrouvée par son père sur son compte Twitter en mai 2016. Cette lettre est entourée de deux photos de Chris Evans : une de lui adolescent et une de lui dans son rôle le plus célèbre de superhéros, Captain America. Les élèves pourront ainsi l'identifier au premier coup d'œil.



Chris Evans is an American actor born in 1981. He is best known for his superhero roles as Captain America from the Marvel Cinematic Universe and as Johnny Storm/Human Torch in *Fantastic Four* and its 2007 sequel.

Analyse du document

Cette lettre authentique, rédigée par un jeune adolescent devenu célèbre par la suite, peut servir de modèle aux élèves puisqu'ils devront imaginer la première lettre de motivation d'une célébrité. Cette lettre est bien structurée et peut aider les élèves dans la rédaction de leur propre lettre pour la recherche d'un stage en entreprise dans le cadre du parcours avenir.



Équivalence entre la High School aux États-Unis et le lycée en France :

- 9th Grade (Freshman year) → 3^e
- 10th Grade (Sophomore year) → 2nde
- 11th Grade (Junior year) → 1^{re}
- 12th Grade (Senior year) → Terminale

Obstacles

- l. 1. "To Whom it May Concern" : structure inconnue des élèves, mais la position dans la lettre permet facilement d'inférer que l'on s'adresse au destinataire inconnu.
- l. 2 "available" pourrait poser problème mais le contexte qui suit, "possible internship", aide à comprendre le sens.
- l. 3. "firm" pourrait être compris grâce au contexte : un stage s'effectue forcément au sein d'une structure (entreprise).
- l. 8 "weekdays" peut être compris en opposition à "weekend", que les élèves connaissent. "open" peut être inféré logiquement et être compris comme un synonyme de "free".
- l. 9 "allowing someone to take advantage" n'est pas essentiel à la compréhension et ce qui suit "a hardworking individual like me" permet de comprendre le sens général.
- l. 11. "I have enclosed a resume for your review" n'est pas compréhensible mais on peut passer par le synonyme de "resume", CV, par exemple.

Points d'appui

- la **structure** : date, formules de politesse, signature.
- les 2 **photographies** qui accompagnent la lettre.
- de nombreux mots porteurs de sens sont **connus** ou **transparents** : *internship* / *during the summer* / *my name is* / *intense passion for theatre* / *business side of theatre* / *New York City*.
- Les mots connus permettent de définir la situation d'énonciation** : le lieu / la période / la personne / le but de la lettre.

Mise en œuvre

1 Look at the document: what is it? How do you know?

Le support peut être projeté au tableau (si l'on dispose du manuel numérique), livres fermés. Grâce aux photos, les élèves identifieront l'acteur immédiatement et son identité leur donnera envie d'en connaître le contenu. Ils pourront aisément comprendre qu'il s'agit d'une lettre, de par le format du document (date, formules de politesse, signature) et en répondant à la question "How do you know?", ils pourront nommer les différentes parties de la lettre, ce qui leur permettra de réfléchir à sa structure abordée en question 2.

2 Read the text and find out: who wrote it / what for / what elements the author put forward.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

En fonction du niveau, les élèves pourront soit travailler directement sur le livre pour trouver ces informations, soit se tourner vers le *workbook* (p. 19) qui propose un guidage (cf. *Need Help?*).

En effet, les différentes rubriques d'une lettre sont données et les élèves peuvent les reporter sur la lettre de Chris Evans reproduite dans le *workbook*. Chaque partie de la lettre est délimitée pour aider les élèves à bien comprendre sa structure. L'utilisation de différentes couleurs associées aux différents éléments composant une lettre peut être utile. Les élèves pourraient utiliser ces mêmes couleurs lorsqu'ils rédigeront d'autres lettres au brouillon et ainsi vérifieront les étapes clés d'une lettre de motivation.

L'étiquetage des différentes rubriques permet de comprendre la structure de la lettre avant même d'accéder au sens de la lettre. Pour comprendre le contenu à présent, le professeur peut demander aux élèves de surligner les mots compris / transparents / porteurs de sens. Cette activité est accessible à tous et permet de présenter la situation. Le coup de projecteur sur les équivalences du système scolaire pourrait être projeté au tableau à côté de la lettre, afin que les élèves comprennent les références culturelles contenues dans le document.

Productions possibles :

Chris Evans is 17. He wants to do his internship in New York City during Summer 1998. He loves theatre and wants to discover the business side of the theatre.

Pour accéder à une compréhension plus fine à présent, le professeur peut demander aux élèves de regarder de plus près l'étiquetage effectué dans le *workbook* (p. 19) et de souligner les mots qui justifient chaque rubrique. Ainsi, pour la rubrique :

– **Introduction: who I am and why I am writing**, ils pourront souligner: *My name is Christopher Evans / I am a high school junior / intense passion for theatre.*

– **Experience: involved in theatre for seven years / spend the summer of 1998 taking classes on Saturdays at the Lee Strasburg Institute in New York City.**

– **Motivation and availabilities for an interview: weekdays / an internship in the city / a hardworking individual like me / planning on visiting New York City during the week of April 20th to April 26th / interview.**

Tous ces mots compréhensibles pour les élèves permettent de visualiser ce qui est mis en avant par Chris Evans. Si la classe est équipée d'un TNI ou d'un vidéoprojecteur, la mise en commun peut être faite au tableau.



Grammar time!

Un point sur l'évocation d'une **situation hypothétique** (cf. le manuel p. 28 et WB p. 26) peut ici être utile pour aider les élèves à répondre à la question : *Would you hire him?*

Cette réflexion sur la langue peut être complétée par les exercices du *workbook* pages 26-27 et par les exercices du manuel pages 150 et 151.

Réponses: → WB p. 19

1. Date - 2. Greetings - 3. Introduction: who I am and why I am writing - 4. Experience - 5. Motivation and availabilities for an interview - 6. Closing: acknowledgements and farewell - 7. Signature

3 Use Chris Evans's letter and what you know about him today to imagine his answers to the *Teen Dream Jobs* questions (p. 26).

Cette activité permet aux élèves d'établir des liens entre les documents et de voir la corrélation entre les réponses aux questions et sa carrière actuelle. Les élèves peuvent inventer les réponses à deux et on peut ensuite échanger entre les groupes pour une mise en commun par la suite.

Le professeur peut dans un premier temps, demander aux élèves d'essayer de se rappeler des questions et de les dire, puis il pourra ensuite projeter les 6 questions au tableau.

1. What do I like to do for fun?

2. Whom do I most admire? Why? What does she/he do for a living?

3. What is my most important achievement?
4. What is my happiest memory in school?
5. What is my favourite class? Why?
6. Where do I see myself ten years from now?

Productions possibles :

(Les réponses imaginées à partir de ce que l'on sait de Chris Evans aujourd'hui sont en gras, les autres sont les réponses formulées à partir de la lettre.)

1. I like to act / go to the theater and see plays.
2. **I most admire Superman / American actors because they make me dream.**
3. I have already acted in a school play.
4. **My happiest memory in school is when I got the leading role in the school play.**
5. My favourite class is drama class because I love acting.
6. I see myself as a famous actor.

4 Imagine you are the employer. Would you hire him?

Think about:

his experience / his motivation / the quality of his letter.

Les élèves vont pouvoir se projeter et se mettre à la place de l'employeur en analysant les aspects importants de sa lettre. Cela leur permettra d'en prendre conscience pour la rédaction de leur propre lettre.

On peut proposer des débuts de phrases pour aider les élèves en difficulté. On peut également proposer aux élèves de s'aider de la rubrique *Skills and personality*, p. 28 du manuel.

- I would hire him because I think he is... (+ adj)
- He has a lot of experience, because... for... (+ nombre d'années)
- He is motivated because...

Production possible :

- I would hire him because I think he's very determined.
- He has a lot of experience, because he has been involved in theater for seven years.
- He is highly motivated because he is passionate about theatre.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On peut proposer aux élèves une "grille d'évaluation" de la lettre de Chris Evans :

	Information	Assessment
Experience		+ ++ +++
Personality / qualities		+ ++ +++
Motivation		+ ++ +++
Quality of the letter		+ ++ +++

5 Time to write!

→ WB p. 20

Cette activité peut servir de trace écrite et de tâche d'entraînement pour celle du *mini project* puisque les élèves vont pouvoir transférer les connaissances acquises grâce à l'étude de la lettre de motivation de Chris Evans pour rédiger leur propre lettre. À ce stade du projet, la lettre est très guidée.

To Whom it May Concern,

Dear Sir/Madam,

I am writing this letter to introduce myself to you and to make myself available to your firm for possible internship work **during the summer of 20__**. My name is **Tom** and I am a high school junior with an intense passion for **sports**.

I have been very actively involved in **sporty activities (tennis/football) for six years and have chosen to spend the Summer of 20__ as a volunteer for the Olympic games**. **Since I won't have any classes during the Summer, I was hoping to be a volunteer for the Olympic Games taking place in your city. I am extremely friendly and helpful and I would love to help tourists in exchange for tremendous opportunity to see a few games.**

I have enclosed a resume for your review. I would greatly welcome any input you might have. I could make myself available to you then or at any time you wish, should an interview be desired.

Thank you very much for your interest and for taking the time to look at this. I am most appreciative and I am very much looking forward to speaking with you.

Respectfully Yours,

Tom

Ce travail d'expression écrite peut être précédé ou suivi de l'exercice 3 page 23 du *workbook* dans lequel l'élève devra se mettre dans la peau d'un personnage connu afin de compléter sa lettre de motivation. La partie **a.** peut être faite en classe et la partie **b.** donnée en devoir maison. Le professeur peut envisager de proposer aux élèves de travailler en groupe afin d'aider les élèves en difficulté à appréhender cette phase d'expression écrite. Ce travail préparera les élèves au mini-projet de la séquence.



Grammar time!

L'étude de cette lettre est l'occasion de revenir sur une valeur fondamentale du **Présent en BE + -ing**, à savoir sa valeur de justification.

Les élèves ont observé et manipulé cette structure lors des différentes étapes de cette page. Ils peuvent désormais se pencher sur son utilisation à l'aide de la réflexion sur la langue proposée à la page 24 du manuel. En effet, les élèves ont souvent en tête l'idée que cette conjugaison permet d'exprimer ce que l'on est en train de faire, sans forcément voir la valeur d'explication, de justification. Ce travail sur la langue pourra s'accompagner des exercices du *workbook* page 25 et du manuel page 146.

Mini Project

→ Manuel  p. 27



Imagine a celebrity's first cover letter!

Choose a celebrity and imagine the letter he/she wrote for a first internship.

Présentation

Le mini-projet qui clôture ce chapitre Flash invite les élèves à réutiliser leurs acquis et transférer leurs connaissances pour pouvoir à leur tour écrire une lettre de motivation. Les élèves ayant été amenés à rédiger leur propre lettre de motivation lors de l'évaluation sommative, il nous a semblé intéressant ici qu'ils choisissent une célébrité et qu'ils imaginent, d'après ce qu'ils savent de son parcours, sa toute première lettre de motivation. La possibilité d'avoir des projets divers et variés sera plus grande, offrant un panel final peut-être plus motivant à découvrir.

Mise en œuvre

Dans un premier temps, on demandera aux élèves de réfléchir à une personnalité du monde anglo-saxon. Ils feront un bref travail de recherche pour connaître la date et le lieu de naissance de leur célébrité, soit en amont à la maison, soit en salle informatique.

Le professeur pourra éventuellement projeter au tableau ou donner aux élèves une petite fiche avec les équivalences du système scolaire afin qu'ils puissent ancrer leur lettre culturellement (voir p. 39 de ce guide).

Au brouillon, on pourra demander aux élèves de réfléchir à du vocabulaire sur plusieurs aspects (ils pourront s'aider de la page *Words* p. 28 du manuel et pp. 21-22 du *workbook*) :

Personal info:

Personality:

Interests:

En s'appuyant sur les nombreuses lettres de motivation dans le *workbook* (pp. 19-20-23-25), ils pourront rédiger cette lettre. Au brouillon, il pourrait être intéressant de leur demander de souligner de couleurs différentes chaque partie qui compose la lettre afin de s'assurer que tous les éléments sont bien présents :

1. *Date*
2. *Greetings*
3. *Introduction: who I am and why I am writing*
4. *Experience*
5. *Motivation and availabilities for an interview*
6. *Closing: acknowledgements and farewell*
7. *Signature*

Une fois ce travail effectué, la lettre pourrait être rédigée au propre et publiée sur un outil collaboratif pour que tous les élèves puissent lire toutes les lettres (espace collaboratif sur l'ENT / mur Padlet / publication par le professeur sur un livre numérique gratuit type calaméo...). Ils pourraient ensuite utiliser ces lettres pour répondre à la question "**Imagine you are an employer. Who would you hire? Why?**" et réinvestir ainsi, avec les lettres de leurs camarades, le travail fait en amont.

L'exercice 14 du manuel page 148 est une autre façon de faire travailler les élèves sur l'importance de se mettre en avant afin de décrocher un petit boulot. Ici, l'expression se fait sous forme de courriel. C'est une bonne préparation à l'évaluation d'expression écrite.

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  p. 21

1 1. read an ad – 2. write a cover letter – 3. introduce oneself – 4. go through an interview – 5. earn money / a salary – 6. work for a company

2 1. a flight attendant – 2. a vet – 3. an architect – 4. a farmer / gardener – 5. a mechanic – 6. a web designer

3 1. helpful / friendly – 2. trustworthy – 3. hardworking – 4. efficient – 5. reliable

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 22

1 *Productions possibles :*

1. creative, conscientious and efficient
2. passionate, creative and hardworking
3. helpful, friendly, reliable, responsible
4. energetic, trustworthy, efficient
5. energetic, hardworking, passionate about animals

2 *Productions possibles :*

1. If you love Maths, *you should become an engineer.*
2. If you like meeting people, *you could become a doctor / a nurse / a teacher...*
3. If you like doing sports, *you should become a sports coach.*
4. If you enjoy travelling, *you could become a flight attendant.*
5. If you like to design, build and supervise construction projects, *you should become an architect / an engineer...*

3

To whom **it may concern**

I **am writing** this letter **to introduce** myself to you and to **make myself available to your firm for** a job as a donut taster.

I am sure I would be **perfect** for the job as I hate my current job at the nuclear plant of Springfield. Besides, I have been very actively **involved** in donut eating for ages (I am capable of eating up to 15 donuts a day), I am **very fond of** watching TV and I am very **careful** about being late for work.

I hope you will consider my **application**. I could make myself **available** to you at any time (but not too early), should **an interview be** desired.

Thank you very much for your **interest** and for taking **the time to look at this letter.**

I am very much **looking forward to speaking with you.**

Respectfully Yours,

Homer Simpson

Grammar

1. J'utilise le Présent en **BE + -ing**



Réflexion sur la langue → WB p. 24

- Observe les formes verbales en couleur. Elles sont composées de : l'auxiliaire **BE** conjugué au **Présent (am/is/are) + verbe à l'infinitif -ing**.

- Pourquoi Chris Evans emploie-t-il **BE + -ing** ici ?

Phrase 1 : Chris Evans n'informe pas son correspondant qu'il lui écrit une lettre, mais lui explique **pourquoi** il l'écrit.

Phrase 2 : Chris Evans mentionne ses projets de voyage à New York. Mais là encore, il fait plus que simplement les évoquer. Il précise qu'à cette occasion, il pourra **être disponible et rencontrer un éventuel employeur**.



DÉDUIS !

- Quand on veut simplement informer quelqu'un de quelque chose, on peut employer : le **Présent simple**.
- Quand on veut informer mais aussi expliquer ou justifier quelque chose, on peut employer : le **Présent BE + V -ing**.

2. Je veux évoquer une situation hypothétique



Réflexion sur la langue → WB p. 26

- Comment les formes verbales sont-elles composées dans ces phrases ?

auxiliaire modal + le verbe à la forme **infinitive**
might = Prétérit de **may**

would = Prétérit de **will**

could = Prétérit de **can**

- Que permettent-elles d'exprimer ?

une hypothèse

- Ces auxiliaires, qui permettent à l'énonciateur de donner son point de vue, sont appelés des **auxiliaires modaux**. Leur forme reste la même quel que soit le sujet.



DÉDUIS !

- Quand on veut évoquer une situation hypothétique, on peut employer des auxiliaires modaux, tels que : **might, would** ou **could**.
- Les modaux **might, would** et **could** sont au **Prétérit**. En les utilisant, on exprime une hypothèse moins probable qu'en utilisant leurs équivalents au **Présent**.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 25

1 am writing / am / have / have / am
am finishing / am looking for / wish / start.

2 Why are you looking for an internship?
Why are you applying for a job at our shop?
What are you looking for in this job?
Do you practise any sports?
What do you like to do outside of work?
Do you mind working on weekends?

Je m'entraîne

→ Workbook pp. 26-27

3 1. You could work in a leisure center / in a Summer camp / as a Summer camp leader...
2. You could work in a programming company / as a web designer.
3. You could work as a dog walker / as a vet.
4. You could work in a shop, as a sales assistant.
5. You could work in a gym, as a personal trainer.

4 1. would – 2. could – 3. could – 4. might – 5. would –
6. could – 7. would – 8. might

5 Production possible :

Why would you like to work in our company?
How long would you like to work?
When would you like to start?
Do you have any experience?
Do you think you would be helpful?
How would your friends define you?

Handle with care

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir l'utilisation de la parodie et de la fiction pour dénoncer un problème et sensibiliser à une cause, un procédé couramment utilisé dans les pays anglophones
- Découvrir des organisations anglophones qui luttent pour la protection de l'environnement (WWF, Greenpeace, Earth Hour...) et certaines personnalités engagées (Ban Ki Moon, Leonardo DiCaprio...)

Communication

-  Comprendre différents avis sur l'environnement
Comprendre la parodie d'un extrait d'une célèbre série télé (*Game of Thrones*)
Comprendre la vidéo de sensibilisation d'une ONG (Earth Hour)
-  Expliquer ce que l'on a compris d'une parodie (vidéo, affiche publicitaire)
Présenter et expliquer sa propre parodie
Présenter les initiatives mises en place pour sauver l'environnement
-  Interagir à propos des initiatives et défis possibles pour préserver l'environnement
-  Lire différents défis liés à la sauvegarde de l'environnement
-  Concevoir une affiche parodique pour la sauvegarde de l'environnement
Lancer des défis pour protéger l'environnement

Méthodologie

Apprendre à adopter une prononciation et une intonation authentiques

Grammaire

Présent **Have** + participe passé ; **If... will**

Prononciation

Les sons /u:/ et /ʌ/ ; la prononciation de **have**

Lexique

- L'environnement (catastrophes naturelles, changements climatiques, mise en garde et actions écologiques)
- La parodie

Tâches

Tâches d'entraînement

-  *Design a spoof poster*
-  *Challenge your friends and help the planet*

Tâche finale

-  *Create a spoof advert and present it to the class*

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables  pp. 264-267 – Corrigés pp. 348-349

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 268-273 – Corrigés pp. 349-352

-  **Compréhension de l'oral** : *L. DiCaprio speaks about climate change at the United Nations*
(+ 1 audio supplémentaire : *Vivien talks about the environment*)

-  **Compréhension de l'écrit** : *Poster "Climate change in the Ocean State"*

-  **Expression orale** : *Shoot a 1-min video or record a 1-min message to sensitize opinion about the environment.*

-  **Expression écrite** : *Famous people are challenging you!*

À propos de la photo

L'affiche en ouverture pourra, dans un premier temps, être projetée au tableau (livres fermés) et on laissera les élèves réagir. La phrase *Handle with care* ne sera certainement pas connue des élèves, mais le fait qu'elle soit écrite en rouge et encadrée fait penser au mot **Fragile** écrit sur les cartons. Les élèves en déduiront le côté fragile de cet arbre, le rôle protecteur des mains qui l'encerclent et donc l'importance de l'environnement et de la planète qu'il représente. Le professeur pourra alors demander si certains élèves connaissent des organisations qui luttent pour la sauvegarde de la planète, ce qui permettra d'anticiper un peu sur la suite de la séquence.

Le Flash interview

La question ne devrait pas poser de problème. En effet, la structure *"What do you think"* est normalement connue des élèves et le mot *"poster"* est transparent. On exposera donc les élèves à cette question :

- soit en la leur faisant écouter, isolément ;
- soit en la leur faisant lire sur le manuel, après l'anticipation orale (voir ci-dessus).

La question a été posée à deux jeunes adultes. Ils évoquent le côté fragile de l'arbre qui renvoie à la nature et à l'environnement en général.

Cet échange, simple et bref, permettra aux élèves d'entrer dans la thématique du chapitre et d'entendre certains mots importants pour l'ensemble de la séquence : *environment* – *careful*.

Transcription du document audio



Track 22 What do you think of this poster?

#1 : Well, I see the hands really carefully holding this tree, almost as if it might be the last one.

#2 : Yeah.

#1 : So, I don't know for you, is it the same?

#2 : Yes, I think so, that's the kind of image, that's the kind of impression I get as well. Hum. Yeah. As if it is the last tree in the world. We have to be careful.

#1 : Really careful. Even if the tree might represent an entire forest.

#2 : Or the entire... environment... the environment in general.

#1 : Right, it's true. There's not much left.

#2 : No.

Discover

Le recours à la fiction pour interroger le réel est typiquement anglo-saxon. Les élèves travaillent sur le thème de l'environnement depuis le cycle 2, aussi il nous semblait indispensable d'aborder ce thème différemment, non plus seulement en les sensibilisant à la cause, mais en leur montrant comment les anglophones procèdent pour cette sensibilisation. Tandis que nous, en France, évoquons généralement le réel de manière frontale, les Anglo-Saxons, eux, utilisent très souvent la fiction.

Les personnages de fiction évoqués dans cette double page seront une source de motivation évidente car ils sont généralement connus des élèves, qu'ils soient fans ou non de la série *Game of Thrones*, de la saga *Star Wars* ou de la BD *Tarzan*.



Winter is not coming

Présentation du document

De façon assez surprenante, ce spot publicitaire parodique a été créé par la branche française de Greenpeace en 2015 pour une de ses campagnes de sensibilisation aux dangers du réchauffement climatique. Il s'agit d'une parodie de la célèbre série télévisée *Game of Thrones*.



Game of Thrones is an American fantasy drama television series created in 2011. The series, set on the fictional continents of Westeros and Essos, follows the members of several noble houses in a civil war for the Iron Throne of the Seven Kingdoms. It also deals with the rising threat of the impending winter and the mythical creatures of the North.

The *White Walkers*, in this series, are an ancient race of humanoid ice creatures, who come from the Far North of Westeros (a continent located in the far west of the known world).



Greenpeace is a non-governmental environmental organization. Founded by Canadian and US environmental activists in 1971, Greenpeace wants to “ensure the ability of the Earth to nurture life in all its diversity” and focuses its campaigning on worldwide issues such as climate change, deforestation, overfishing, commercial whaling, genetic engineering, and anti-nuclear issues.

www.greenpeace.org

Analyse du document Video 6

On utilisera cette vidéo pour capter l’intérêt des élèves, les faire réfléchir sur l’objectif de Greenpeace (et l’outil utilisé pour l’atteindre) et les intéresser au problème du réchauffement climatique. Ce qui est dit à propos des “Marcheurs blancs” est un peu complexe, surtout pour qui ne connaît pas la série *Game of Thrones*, mais cela importe peu puisque la vidéo offre des indices

extralinguistiques très efficaces : les images, la musique et le ton du narrateur plongent tout de suite le spectateur dans l’angoisse ; la chute du personnage – et celle de la vidéo – sont d’autant plus efficaces et facilement compréhensibles. Les élèves comprendront que l’effet comique vient de ce décalage.

Obstacles possibles et points d’appui

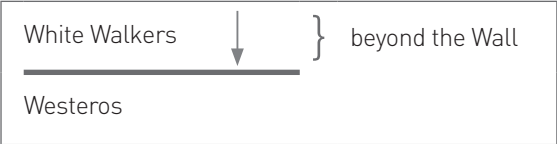
Images (part 1)	Son (part 1)
Paysage enneigé. Gros plan sur la forêt. On perçoit des hommes entre les arbres, cachés dans la brume. Gros plan sur des bottes de guerriers, sur la neige Un guerrier s’approche, marchant sur la neige, une arme à la main. On devine derrière lui d’autres guerriers dans la brume. Gros plan sur son épée et sa main Fond noir Gros plan sur le guerrier (image utilisée lors de la phase d’anticipation) qui nous fixe du regard, puis se met à hurler en brandissant son épée. Le guerrier s’enfonce dans la glace qui cède sous ses pieds. Gros plan sur le trou et l’eau gelée du lac dans lequel le guerrier vient de tomber. L’épée est restée à côté du trou béant.	Ton et musique dramatiques <i>Their skin is as white as the moon and their eyes are like blue stars.</i> [mots connus avec une construction parallèle qui permet d’associer la peau à la blancheur de la lune et les yeux au bleu des étoiles grâce aux mots “as... as” et “like” qui sont connus] <i>They reanimate the dead</i> [le mot “dead” est connu et le verbe “reanimate” devrait pouvoir être inféré grâce à sa ressemblance avec le français] <i>and drag them into their sinister fury</i> [ces deux derniers mots seront peut-être compris des élèves grâce à leur ressemblance avec le français. Mais cela importe peu, l’essentiel est que les élèves comprennent que les créatures dont il s’agit sont dangereuses, menaçantes. Or le connecteur “and” utilisé pour relier entre “reanimate the dead” et “drag them into their sinister fury” leur indiquera que la seconde partie de la phrase va dans le même sens que la première] <i>Beyond the Wall</i>, [mot connu – lieu emblématique de la série, expliqué lors de la phase d’anticipation] <i>they’re marching onto the seven kingdoms.</i> [mots connus ou inférables grâce à la ressemblance avec le français et le gros plan sur l’épée, outil indispensable à la conquête “marching onto”] Soon in Westeros [adverbe utilisé dans les bandes annonces]

Images (part 2)	Son (part 2)
Texte : <i>A few degrees more, it changes the whole story.</i> [la reprise emphatique de “<i>a few degrees more</i>” par le pronom “<i>it</i>” renforce l’importance du message] <i>The artic is warming 2x faster than the rest of the world. Join the movement. Save the arctic. Greenpeace.</i> [tous ces mots sont transparents ou connus]	La bande sonore reprend la même musique glaçante.

Mise en œuvre

Une anticipation à partir de la capture d’écran du visage du personnage, projetée sur le tableau ou livre ouvert, permettra de faire émerger ce que certains élèves connaissent de la série. Ceux qui en sont vraiment familiers seront utiles au groupe puisqu’ils pourront expliquer le contexte.

Pour favoriser une anticipation naturelle et motivante, on ne projettera la capture d’écran que pendant une ou deux secondes (ou on demandera aux élèves de refermer très rapidement le manuel). On pourra lancer l’activité ainsi : “*I’m going to show you a picture for 1 second only. Are you ready? Here it is! ... Now, what did you see?*” Lors de cette phase d’anticipation surgiront des mots comme *Westeros, kingdom, the Wall* (endroit symbolique qui sépare les marcheurs blancs des vivants). Les élèves pourront décrire le visage du personnage et utiliseront certainement les mots *white / face / skin / blue eyes*. Le professeur peut éventuellement dessiner une ligne au tableau qui représenterait le mur et indiquer *Westeros* au sud, puis la présence des “marcheurs blancs” au nord.



Productions possibles :

- This man is a White Walker from the series *Game of Thrones*.
- He looks like a zombie. He has blue eyes and his skin is deadly white / pale.
- He is really scary and threatening.

On pourra ensuite leur demander à quoi ils s’attendent dans la vidéo, en leur indiquant éventuellement qu’il s’agit d’une bande-annonce. Le but d’une bande-annonce est d’attirer à la fois les fans de la série qui souhaitent avoir un avant-goût de la saison suivante, et les personnes qui ne connaissent pas la série, mais qui en ont forcément entendu parler. Mais le décalage qui est opéré ici grâce à la chute (littérale !) permettra de comprendre d’autant mieux la fonction de ce spot vidéo.

Productions possibles :

In the video, we are probably going to see images of the characters, extracts from new episodes, the White Walkers killing people...
It is a trailer, so it should be exciting, suspenseful, unexpected...

1 Watch the video (part 1).

a. What is the atmosphere like? Why?

On projettera la première partie de la vidéo. Les élèves pourront en décrire l’atmosphère et commenter la chute parodique. Même si dans un premier temps ils n’ont pas compris tout ce que dit la voix-off, ils pourront s’appuyer sur les images et la musique.

Productions possibles :

At first, the atmosphere in the video is gloomy and frightening: it is wintertime / it’s snowing.
The only character is a monster / a zombie. He is a terrifying warrior, carrying a long sword and armour.
The music and the voice are dramatic. But then the White Walker falls into the lake, which is really funny. There is a contrast between the atmosphere and the event at the end.

b. What do you think this video was made for?

Il y a fort à parier que les élèves riront pendant la vidéo... S’ils rient, c’est que le message de la vidéo est passé. Mais comprendre le message et être capable d’expliquer comment il a été véhiculé sont deux choses différentes.

On passera donc d’abord par une **explicitation de ce message** (*It is made to be funny / to make people laugh...*), pour ensuite en **analyser les ressorts** (*It is funny because there is a contrast between the White Walker, who looks really scary, and the fall into the lake, which looks ridiculous*) et leur **faire comprendre qu’il s’agit donc d’une parodie** (*It is a parody because the characteristics of ‘Game of Thrones’ are exaggerated and then, ridiculed.*)

L’utilisation d’un personnage de fiction issu d’une série aussi populaire que *Game of Thrones* permet de tou-

cher un très large public. Par ailleurs, la parodie est une façon très sûre d'attirer l'attention et de marquer les esprits. On pourra inviter les élèves à émettre des hypothèses sur la raison d'être de cette parodie (la sensibilisation au problème du réchauffement climatique) et on pourra éventuellement leur communiquer le titre de la vidéo au moment de sa mise en ligne sur Internet : "*Winter is not coming*", qui prend le contre-pied de la très célèbre formule de la série, "*Winter is coming*".

Productions possibles :

- This video is really funny. This is a parody of a trailer of the series *Game of Thrones*. At first, we think it is a trailer and then we understand it is a parody.
- This video was made to make people laugh. But there is probably another objective: maybe it is about the environment, because the ice breaks.

2 Watch part 2.

a. Were you right?

On montrera ensuite aux élèves la seconde partie de la vidéo qui donne des informations chiffrées sur le réchauffement climatique et précise l'organisme environnemental à l'origine de cette vidéo. Les mots sont transparents ou connus, ce qui permettra aux élèves de vérifier les hypothèses émises précédemment.

Le professeur peut décider d'interrompre cette deuxième partie juste avant l'apparition du nom "*Greenpeace*" et demander aux élèves s'ils savent qui / quel organisme pourrait se cacher derrière cette parodie.

Productions possibles :

This video is about global warming. It tells / warns people about the danger of global warming and climate change.

b. What kind of video is this? Explain.

Les élèves devraient être en mesure de comprendre que cette vidéo est un film de sensibilisation, mais étant donné qu'il s'appuie sur la parodie d'une œuvre de fiction, on parlera de "*spoof advert*". C'est le terme employé communément par le public et les médias pour désigner ce type de publicité. Nous en donnons une définition concise p. 30 et plus développée dans la page *Words* p. 36.

Productions possibles :

It is a spoof made by Greenpeace. This parody / spoof is meant to warn / sensitize people about the environment, about global warming because it is detrimental to / bad for the environment / it is dangerous for the planet / it causes climate change...

3 React! As a spectator, do you think this video is efficient? Why?

Il s'agira pour les élèves de donner leur avis, mais comme il est souvent difficile pour eux de dépasser le seuil d'une appréciation globale et, encore davantage, de mettre des mots sur cet avis, nous les invitons à garder en tête le public auquel s'adresse le message. Il ne s'agit pas de donner un avis d'élève, mais un avis de spectateur. Par ailleurs, nous ne les invitons pas à dire ce qu'ils en pensent de manière générale, mais d'évaluer l'efficacité de la vidéo. Et ceci est bien plus facile à nommer.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Avec les élèves qui en ressentiront le besoin, on pourra analyser plus précisément les **implications** du positionnement en tant que spectateur (quel spectateur ? quelles attentes ?) et de l'adjectif "*efficient*" (quel sens ? comment mesurer l'efficacité d'une publicité ?).

Productions possibles :

- This video made me laugh and really surprised me. I really thought it was a trailer.
- This video is efficient. It can touch many viewers as this series is very popular.
- The viewers must be aware of the danger and must do something to help protect the environment.
- This is a good video because there is a huge contrast between the terror of the White Walker and the parody at the end.
- I didn't think the warrior would fall into the water because he looks very impressive and scary.

4 Time to write!

You work for Greenpeace. Write a few sentences to explain why you have made this video.

Cette activité va permettre aux élèves de rassembler leurs idées et de mobiliser le vocabulaire découvert depuis le début de la séquence. Ils peuvent réfléchir seuls. Un travail par deux permettra aux élèves plus fragiles d'être rassurés et de partager leurs connaissances et compétences. Les élèves proposeront ensuite leurs idées à la classe.

Les élèves ont déjà vu/revu le Présent *Have + participe* passé dans le chapitre 1. Ils pourront mobiliser cette conjugaison s'ils le souhaitent. Le *Grammar Time* peut se faire à ce moment-là, ou plus tard dans la séquence.

Par ailleurs, on pourra proposer aux élèves d'utiliser la page *Words* (manuel p. 36) afin de bénéficier de davantage de vocabulaire sur le thème de l'environnement.

Productions possibles :

- We have made this video to sensitize people to the danger of global warming. In the video, the character of the White Walker falls into the water because the ice has melted because of global warming. In reality, it is true: temperatures are higher and higher and as a result, ice is melting.
- We have chosen to make a spoof advert because people will remember it better, and they will want to watch the whole advert because it is surprising / because they like Game of Thrones.
- We have chosen the best fictional characters to illustrate the most important cause of our time. It is important to warn the young generation because they have to understand how urgent it is to act.



Save the planet

→ Manuel  p. 30

Présentation des documents

Un encart (p. 30) présente quelques éléments qui définissent l'origine, la date de création et quelques actions de WWF. On y trouve aussi le logo faisant figurer le célèbre panda.

La première affiche (p. 31) est une campagne de publicité créée par WWF en 2007. La seconde a aussi été créée par WWF, cette fois dans le cadre de la campagne d'Earth Hour 2010.

Ces deux affiches utilisent des héros de fiction devenus tellement mythiques que le message en est facilité. Le lien est immédiatement fait entre le personnage, le cadre dans lequel il est présenté, l'organisation environnementale qu'il représente et le slogan :

- **Tarzan**, qui évolue dans la forêt, sert à évoquer la déforestation, comme le confirme le slogan "15 km² of rain forest disappears every minute" ;
- **Darth Vader** transforme ici le côté sombre de la force en action positive et indispensable pour la lutte en faveur de l'environnement – on éteint les lumières pour économiser de l'énergie. Par ailleurs, la position de Darth Vader entouré d'animaux et portant un agneau est une référence très explicite au personnage biblique de Noé et à son arche. C'est pourquoi nous avons reproduit également p. 31 le tableau *Noah and His Ark*, réalisé en 1819 par Charles W. Peale, un peintre américain, pour aider les élèves à faire le lien.

L'humour repose ici sur le contre-emploi de ces personnages de fiction.



Tarzan (John Clayton, Viscount Greystoke) is a fictional character, a wild child raised in the African jungle by the great apes. He later experiences civilization only to largely reject it and return to the wild as a heroic adventurer. Created by Edgar Rice Burroughs, Tarzan first appeared in the novel *Tarzan of the Apes* (1914).

Darth Vader, also known by his birth name, Anakin Skywalker, is a fictional character from the Star Wars saga. Originally a Jedi, he fell to the dark side of the Force and became one of the most iconic villains in popular culture.

The story of **Noah and his ark** comes from the Bible (Genesis – chapters 6-9). Human beings had become so bad that God decided to flood the planet to stop the spread of evil. But to save the human race, God asked Noah to build an ark and use it to save his family and two of each living creatures. God sent rain for 40 days and 40 nights and the water flooded the earth for 150 days. Then Noah came ashore and started a new life. The story is repeated, with variations, in the Koran.

Analyse des documents

Obstacles possibles et points d'appui

• Affiche 1

Le visuel est explicite : une forêt dont une grande partie semble avoir été coupée de façon volontaire (présence du tracteur forestier au centre de l'image, à l'orée de la forêt). Les mots "forest" et "deforestation" sont transparents. Les élèves les auront entendus dans le flash interview et pourront donc les mobiliser.

Le visage du personnage n'est pas visible, mais son maillot en peau de léopard (attribut fétiche de Tarzan) et le fait qu'il vive dans la forêt et se déplace de liane en liane indiquent clairement qu'il s'agit de Tarzan. Le ciel sombre et menaçant confirme le côté négatif de cette affiche.

Le slogan apparaît en tout petit, en bas de l'affiche et le professeur devra zoomer dans l'image au vidéo projecteur ou TNI. Ce slogan "15 km² of rain forest disappears every minute" est simple et explicite car les mots sont transparents. Le mot "rain forest" est certainement non connu, mais les élèves peuvent en comprendre le sens en décomposant le mot et en réfléchissant aux différents types de forêts qu'ils connaissent. Ce mot n'empêche en aucun cas les élèves de comprendre le slogan.

• Affiche 2

Les élèves reconnaîtront le personnage de **Darth Vader**, chevalier noir de la saga *Star Wars*. Ils devront se concentrer sur la façon dont est exploité ici.

Les élèves pourront mobiliser le vocabulaire des animaux qui leur sont connus (*panda, sheep, bear, elephant, giraffe, butterfly, gorilla, chicken, fox*) et pourront être amenés à demander les mots suivants (*ostrich, deer, stag, lamb, lemur, stork*).

“For once the dark side saves the planet.”

Les mots sont connus ou transparents. L'expression *“for once”* est peut-être nouvelle, mais elle peut facilement être décomposée et inférée car en général, le côté obscur ne sauve par la planète.

“Earth Hour, switch off the lights, turn on the planet. March 27 from 20h30 to 21h30”

Les mots sont connus aussi. En revanche, les élèves ne seront pas familiers avec le concept de *Earth Hour*. Il faudra leur faire remarquer que cette initiative se déroule une fois par an, de 20h30 à 21h30 (lien avec *“Hour”*) et que cela concerne *“the planet”* (lien avec *“Earth”*).

Les élèves pourront relever l'opposition entre le rôle habituel de Darth Vader et celui qu'il endosse dans cette initiative. Il faudra permettre aux élèves de faire le lien entre the *“dark side saves the planet”* et *“turn off the light”*.

La référence culturelle à Noé et à son arche ne sera pas évidente pour les élèves et ils devront prendre en compte le tableau de Peale qui représente Noé et son arche, à côté de l'affiche. Le mot *“Ark”* est quasi transparent ; il permettra aux élèves d'associer le prénom *Noah* à sa traduction française. Une fois cette référence éclaircie, les élèves pourront commenter le rôle de Darth Vader dans cette campagne.

l'autre des affiches. Il sera important à cette étape de les laisser réagir, donner leurs impressions, négocier ce dont ils se rappellent, tout en notant au tableau leurs propositions. Le professeur invitera ensuite les élèves à regarder à nouveau les affiches, sans limite de temps, et à valider / invalider / compléter leurs impressions initiales.

Mise en œuvre 2 – avec manuel ou au vidéoprojecteur

Une variante proposerait une **découverte des deux affiches en équipe**, le but étant de donner le plus de détails possible à propos des images après les avoir observées seulement 10 secondes, sans prise de notes.

L'utilisation du TNI permettrait la projection de la première, puis de la seconde affiche, afin de permettre aux élèves de mieux se focaliser sur l'une, puis l'autre.

Ce premier temps d'observation permettra aux élèves de repérer que les deux affiches sont des visuels de WWF, que les deux traitent de l'environnement par le biais des personnages de fiction et de l'humour.

Mise en œuvre 3 – au vidéoprojecteur

Projeter l'affiche 1 à l'aide du TNI et inviter les élèves à observer et commenter le support.

Projeter ensuite l'affiche 2 et demander aux élèves de travailler à son interprétation en **petits groupes**, à la lumière des stratégies acquises lors de l'observation de l'affiche 1, avant une mise en commun collective.

Mise en œuvre 4 – en groupes

L'exploitation des documents peut aussi se faire **en groupes dès le départ**. Cela permettrait de ménager un effet de surprise et surtout de rendre la mise en commun plus intéressante et motivante car, dans ce cas, les élèves sont vraiment curieux, à la fois de découvrir le document de leur camarade, mais aussi de connaître leur interprétation. Si le professeur voit la classe en demi-groupes, chaque demi-groupe peut travailler sur un document différent et la mise en commun peut se faire en classe entière. Ou alors les élèves peuvent travailler en groupes sur une des affiches. Si tous les cours ont lieu en classe entière, le professeur pourra donner une des affiches à chaque groupe sur tablette ou en impression couleur. Après un premier temps de travail, les groupes travaillant sur une même affiche pourraient être mélangés, ce qui permettrait de brasser les informations. Pour la mise en commun, un rapporteur de chaque groupe pourrait présenter son affiche, sans la projeter au tableau dans un premier temps, ce qui suppose une attention réelle de la part des élèves, qui essaient alors d'imaginer l'affiche ou vérifient les propos tenus sur le document qu'ils ont étudiés, puis la classe réagirait à la projection de l'affiche. Même fonctionnement pour la seconde affiche.

Mise en œuvre

1 Look at the WWF posters. What do they have in common?

Différentes mises en œuvre peuvent être envisagées, selon le profil de la classe, les habitudes de travail du professeur et l'équipement dont il dispose. Le travail en groupes peut ainsi être proposé dès la question 1 du manuel.

Mise en œuvre 1 – à l'aide du manuel

Une première mise en œuvre, plutôt destinée aux professeurs qui n'auraient pas la possibilité de projeter les affiches au tableau, inviterait les élèves à **observer les deux affiches dans le manuel pendant deux ou trois secondes seulement**, puis de retenir leur manuel. Le professeur pourrait les y inviter ainsi : *“You are going to see two pictures for three seconds. Are you ready?”* Les élèves commenteront l'une ou

2 Choose one of these posters.

a. Analyze it, paying attention to the cultural references, logos, text.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Le professeur pourra choisir de donner l'affiche de Tarzan à des élèves plus faibles car son interprétation et son exploitation sont plus simples (moins d'éléments à décrire, référence culturelle moins complexe). Il pourra aussi indiquer aux élèves qui en auraient besoin la page 172 qui reprend le lexique de la description d'image.

On pourra également, si nécessaire, privilégier la mise en œuvre 3 (voir ci-dessus) qu'on poursuivra jusqu'à cette étape, afin de faire une première analyse d'affiche collégiale de sorte que chacun puisse bien comprendre comment on analyse une image, qu'est-ce qu'un logo, un slogan, comment on interprète les références culturelles, etc.

b. What links can you find with the video above?

c. Can you explain the comic effect?

Les élèves percevront sans aucun mal la parodie de chacun de documents et feront ainsi le lien avec la vidéo ; l'objectif étant à chaque fois de dénoncer un problème lié à l'environnement et de sensibiliser à une cause par le biais de la parodie et de l'humour. L'utilisation de personnages de fiction que l'on met dans une situation contraire à celle pour laquelle le public les connaît permet vraiment de marquer les esprits.

Productions possibles :

• Both posters are humorous, like the "Winter is not coming" video. They are all trying to sensitize opinion about the environment, and they all do so by using famous fictional characters. These characters are put in situations that are very different from their usual ones.

• In poster 1, Tarzan is swinging on lianas but as the trees have disappeared, there aren't any lianas left. Tarzan is going to fall. So if the forest is destroyed, Tarzan will disappear. He symbolizes the species that live in the forest and lose their habitats due to deforestation. This poster deals with the issues of deforestation. The slogan gives details about how fast this deforestation is going.

• In the second poster, the usually frightening Darth Vader has become as gentle as a lamb. Darth Vader is carrying a white lamb, a symbol of purity and innocence. The villain is representing Noah saving the animals from the Flood. This poster was made by WWF to warn people about endangered species. The slogan reads "For once the dark side saves the planet". This is a clear reference to Darth Vader. Next to the WWF logo, there is another logo : Earth Hour, and another slogan : "Switch off the lights, turn on the planet. March 27 from 20h30 to 21h30". This means that, for the first time, being on the dark side (when lights are switched off) is the best option. This is what Earth Hour is about. Using less electricity is good for the planet.



Grammar time!

Afin d'expliquer pourquoi Greenpeace et WWF se doivent d'agir et de sensibiliser le public, les élèves sont amenés à réfléchir aux événements passés qui ont engendré la situation actuelle. Ce sont les conséquences sur la nature au moment présent qui sont importantes. Le professeur peut s'appuyer sur cet encart pour souligner la valeur du **Présent Have + participe passé**.

L'activité de réflexion sur la langue du *workbook* page 32 permettra aux élèves de réfléchir à l'utilisation de cette conjugaison. Les élèves observeront sa formation et pourront l'opposer au Prétérit.

On pourra ensuite faire faire les exercices proposés pour réemployer le présent Have + participe passé (manuel page 39 et *workbook* page 33) et éventuellement proposer ceux qui se trouvent aux pages 147 et 148.

L'activité **I dare you** permettra aux élèves de montrer qu'ils ont bien compris l'effet comique des affiches. Cette activité peut se faire en classe ou à la maison, chaque groupe faisant la voix-off de l'affiche qu'il a étudiée ou de sa propre affiche. Les élèves pourraient s'inspirer de la voix-off du spoof "Winter is not coming" et pourraient adapter le texte :

Their skin is as white as the moon and their eyes are like blue stars

→ *His helmet is as dark as the night and his voice is as hollow as Hell.*

They reanimate the dead

→ *He uses the Force to kill people...*

Ils pourraient ensuite amener l'effet comique :

- enregistrer le cri de **Tarzan** qui passe de liane en liane (cri qui peut dégénérer progressivement en "Ouuuch" !). On pourrait y ajouter le cri des différents animaux.
- enregistrer pour **Darth Vader** une voix douce et mélodieuse lorsqu'il dit le slogan. Ce serait l'exact inverse de la voix généralement rauque et étouffée qu'on lui prête dans les films.

Le professeur décidera s'il préfère que les élèves fassent cette activité sur l'un des deux posters de la page 31, sur celui qu'ils auront réalisé lors de la *Training Task* ou sur ces deux supports, le travail fait pour le premier poster servant d'entraînement à celui effectué pour la *Training Task*.

Training Task

→ Manuel  p. 31



Design a spoof poster

Présentation

Maintenant que les élèves ont découvert deux affiches de WWF et l'utilisation de la parodie pour dénoncer une cause, c'est à leur tour d'imaginer une campagne de publicité qui devra parodier un personnage fictif célèbre.

Mise en œuvre

Les élèves (seuls ou en groupes) devront choisir une cause qui leur semble importante et y associer un personnage de fiction. Pour se préparer au mieux, ils pourront utiliser la rubrique "Need help?" fournie dans le *workbook* page 28 où sont proposés différents personnages de fiction et différentes causes. Les élèves doivent associer un personnage à la cause qu'ils/elles pourraient défendre. Un tableau leur permet ensuite de rassembler leurs notes : nom de leur personnage de fiction, catastrophe naturelle choisie, message qu'ils souhaitent faire passer et enfin leur slogan. Il ne leur restera plus qu'à imaginer un visuel et l'élément parodique qui rendra leur publicité efficace.

Si les élèves travaillent en groupes, ils peuvent se répartir la tâche en se basant sur les éléments indispensables à une affiche publicitaire (visuel, logo, slogan...). Ainsi les élèves choisissent de travailler sur ce qui les rend le plus à l'aise. On peut demander aux élèves de finaliser ce travail à la maison.

Chaque affiche devra être présentée à la classe. Les élèves mobiliseront les éléments et le lexique utilisés lors de l'analyse et la présentation de la vidéo et des deux affiches de la double page *Discover*. À nouveau, on les renverra à la page 172 du manuel pour le vocabulaire de la description d'affiche. Les élèves pourraient aussi envisager de mettre en voix leur affiche comme ils l'avaient fait lors de l'activité *I dare you*.

Understand

→ Manuel  pp. 32-33

En comprenant comment dénoncer les dangers du réchauffement climatique et de la déforestation, les élèves ont été sensibilisés à l'importance de l'environnement. Reste à les convaincre de jouer eux-mêmes un rôle dans la sauvegarde de la planète. Chacun, à son échelle, peut se battre pour l'environnement. Le mouvement mondial 'Earth Hour' est le support de cette double page.



Use your power

→ Manuel  p. 32

Présentation du document

Cette vidéo est la bande-annonce officielle du mouvement "Earth Hour 2015". Elle est très dense car elle fait figurer :

- de nombreuses images d'événements organisés par Earth Hour ;
- des initiatives mises en place pour sauver la planète ;
- des interviews de personnalités engagées.

Un des **obstacles** sera la présence parfois simultanée d'**images, de texte affiché à l'écran et de paroles dites**. Mais ceci constitue aussi un point d'appui car chacun pourra s'accrocher à ce qui fait sens pour lui.

Malgré sa densité, cette vidéo est **très attrayante** (musique entraînante, montage dynamique, images de la planète, foule qui danse ou chante). On en comprend facilement le sujet d'autant que le mouvement Earth Hour aura normalement déjà été évoqué lors de l'exploitation de l'affiche avec Darth Vader à la page 31 du manuel.

L'objectif est de faire comprendre aux élèves l'ampleur internationale de ce projet, l'importance d'agir vite et la nécessité pour chacun de se sentir concerné par le bien-être de la planète. Les élèves découvriront également que toutes les personnes figurant dans la vidéo sont de nationalités et continents différents et utilisent l'anglais pour communiquer autour de cet événement, quelle que soit la qualité de leur expression et de leur accent.

D'autres bandes annonces pour ce mouvement sont tout aussi dynamiques et intéressantes, comme par exemple celle de 2014 qui met en scène le super héros de Marvel, Spiderman, un autre personnage de fiction typiquement anglo-saxon qui s'inscrit parfaitement dans la problématique de la première double page

Discover. On ne se privera pas d'indiquer leur existence aux élèves.



|||||

Earth Hour is a worldwide movement organized by the World Wide Fund for Nature (WWF). The event is held annually encouraging individuals, communities, households and businesses to turn off their non-essential lights, host events for one hour, from 8:30 to 9:30 pm towards the end of March, as a symbol for their commitment to the planet. It started in 2007 as a lights-off event in Sydney, Australia. Since then, it has grown to engage more than 7,000 cities and towns across 172 countries worldwide.

Analyse du document Video 7

Obstacles possibles et points d'appui

Plans vidéo	Musique / voix	Messages écrits
	Bruit de l'eau qui s'écoule	Logos Earth Hour + WWF
Images de la planète : montagnes, glaciers qui fondent	Musique	
Emma Thompson – les élèves ne connaissent peut-être pas cette actrice britannique, mais le fait qu'elle parle devant de nombreux micros témoigne de son importance. Il est indiqué qu'elle s'exprime depuis Londres.	" <i>Climate</i> [mot vu lors de la page d'ouverture] <i>change is the <u>human rights issue</u></i> [la notion " <i>human rights</i> " peut être comprise mais son association avec " <i>issue</i> " rend la compréhension plus compliquée. On peut dans un premier temps demander aux élèves de s'appuyer sur les mots saillants par exemple, qui permettront de faire abstraction de cette difficulté. On peut aussi confronter cette difficulté et tenter d'inférer le mot grâce au contexte. La pause emphatique qu'Emma Thompson laisse après " <i>climate change</i> ", ainsi que l'accentuation marquée de " <i>is</i> ", permettent de comprendre que le sujet est important] <i>of our time.</i> "	Emma Thompson, People's <i>Climate March</i> , London
Montage d'initiatives menées à travers le monde par des anonymes	Musique	

Ban Ki-Moon, le secrétaire général des Nations Unies, s'exprime, mais on ne le voit que lors de la toute dernière partie de son discours. Il peut être déconcertant pour les élèves de voir des images d'autres personnes, d'autres actions lorsque ce dernier parle.	<i>"Earth Hour</i> [le terme est désormais connu des élèves, mais il est très difficilement compréhensible ici – toutefois, les images de citoyens faisant précisément ce dont Ban Ki-Moon parle sera facilitateur] <i>is a way for the citizens</i> [ceci ne constituera pas un obstacle mais il sera intéressant pour les élèves d'en apprendre le sens – on pourra donner le mot "people"] <i>of the world to send a clear message. They want action on climate change."</i>	Ban Ki-Moon, <u>UN</u> [ces lettres "UN" ne seront peut-être pas comprises – les élèves pourront s'appuyer sur le logo des Nations Unies] Secretary General
Homme qui explique quelque chose / hommes qui plantent un arbre	Musique	Planting 2,700 hectares of TREES in Uganda's Earth Hour Forest
Manifestants / image d'une usine avec importantes fumées [on ne peut identifier le type d'usine (e.g. charbon) mais on comprend qu'elle est polluante.]	Musique	Campaigning [mot explicité par les images de manifestants] to STOP coal [mot inconnu qui est explicité par l'image de la vidéo] power in Greece
Manifestants avec un panneau <i>"Protect the Reef"</i> / vidéo de la mer + animaux protégés	Musique	Saving the Great Barrier REEF
Images de forêts	Musique	Protecting the AMAZON
Une jeune fille avec un Smartphone	Musique	Crowdsourcing , [mot inconnu et difficile à expliquer – donner une explication du type : <i>get money from people on the net</i>] solutions for the HAZE [mot inconnu mais comme il est précédé de "solution for", on imagine bien qu'il s'agit de quelque chose de négatif – si on fait bien attention, on peut apercevoir la personne qui supprime la brume de l'écran de son portable avec son doigt - donner <i>"polluted fog"</i> / <i>"smoke"</i> – faire référence aux fumées vues précédemment]
Succession de villes éteignant leurs lumières	<i>"In 162 countries, 7,000 cities taking turns</i> [l'idée d'alternance est illustrée par les images] <i>to switch off their lights."</i> [mots connus + succession de noms de villes célèbres]	

Images d'initiatives prises à travers le monde, puis gros plan sur l'acteur américain Mark Ruffalo, à la fin de son discours. Même remarque que pour Emma Thompson.	<i>"If we don't do anything about climate change immediately, we will have lost the chance to do it."</i>	Mark Ruffalo, People's Climate March, New York
L'actrice et chanteuse chinoise, Li Bingbing, ambassadrice mondiale pour Earth Hour	<i>"Carbon emissions are at <u>unprecedented levels</u>."</i> [mots inconnus – les élèves pourront s'appuyer sur le préfixe <i>un</i> et son côté négatif et sur le mot transparent <i>"precedent"</i> . L'essentiel étant ici qu'ils comprennent que l'on parle d'émission de carbone, la fin de la phrase est moins importante. Les élèves auront compris que c'est quelque chose que l'on dénonce.]	Li Bingbing, UN Climate Summit 2014
Gros plan sur Obama puis images montrant différents initiatives	<i>"We are the first generation to feel the impact of climate change and the last generation that can do something about it."</i> [termes faciles à comprendre et diction claire]	Barack Obama, UN Climate Summit 2014
Différentes personnes, d'âges, d'origines et d'accents différents	<i>"I'm using my power"</i> (x4) <i>"To save the Great Barrier Reef"</i> <i>"I'm using my power"</i> (x2) "To raise children's awareness about their rubbish" [net accent étranger] <i>"I'm using my power"</i> <i>"To make our city more sustainable / to help all this go beyond the hour / to save my forest / to save our home"</i> [le premier et les deux derniers énoncés étant compris et assimilés à des buts, les élèves pourront en déduire que c'est le cas des autres énoncés, en s'appuyant sur l'opérateur <i>"to"</i> . Il n'est pas indispensable que les élèves comprennent tous ces énoncés – c'est l'idée d'initiatives qu'il faut mettre en avant]	
		Use #yourpower to change climate change. Earthhour.org
		Logo 60+ Use #yourpower at earthhour.org 28 March 8.30PM Logo WWF

Mise en œuvre

En anticipation, il pourra être opportun d'observer le logo de Earth Hour (dans le manuel ou projeté au TNI) qui illustre parfaitement le nom du projet (couleur des chiffres = *earth* et 60 = *hour*). On pourra inviter les élèves à faire le lien avec l'affiche de Darth Vader étudiante à la page 31. Si le mouvement a été évoqué à ce moment-là, les élèves pourraient être amenés à anticiper le contenu de cette vidéo : à quel contenu s'attendent-ils ? Ils pourront émettre des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées. On montrera ensuite la vidéo.

1 Watch the video. Focus on the pictures.

Le contenu de la vidéo étant très dense, il semble important de signaler aux élèves de se concentrer dans un premier temps sur les images. En revanche, le visionnage sans le son semble peu approprié ici, car la musique est très engageante.

a. What is Earth Hour? Explain their logo.

Le visionnage de la vidéo va conforter les élèves dans ce qu'ils ont compris du mouvement "Earth Hour".

Productions possibles :

- The logo of Earth Hour is the number 60 which corresponds to the number of minutes in an hour. The figures are coloured with a map of the planet Earth seen from space (green and blue).
- Earth Hour is an international movement which encourages people and countries to switch off their lights for one hour. Its objective is to sensitize people about the environment.

b. What can you say about the people who appear in the video?

Les personnalités interviewées sont de nationalités différentes, certaines sont des célébrités et d'autres sont anonymes. Tous semblent tenir un rôle clé dans ce mouvement Earth Hour.

Productions possibles :

- These people come from different countries and have different jobs, but they are all fighting for the same cause.
- Barack Obama is the former American President. Emma Thompson, Mark Ruffalo and Li Bingbing are actors and actresses. Ban Ki Moon is the UN Secretary General.

À l'issue du visionnage / de la séance, on pourra proposer un simple travail de recherche, soit en classe, soit à la maison afin de trouver plus d'informations sur ces célébrités.

2 Watch the video again. Spot as many initiatives as you can. Which one seems the most important to you? Why?

Les élèves vont devoir repérer les événements organisés autour de l'événement Earth Hour qui ont lieu tous les ans, fin mars (dances, chants, déguisements, concerts, manifestations...), ainsi que les initiatives mises en place de façon continue pour sauver la planète. Les initiatives mentionnées dans la vidéo sont les suivantes :

- Planting trees
- Campaigning to stop pollution (coal power)
- Saving the Great Barrier Reef
- Protecting the Amazon
- Stopping the haze in large polluted cities
- Picking up rubbish
- Helping sea turtles

Étant donné que les initiatives sont nombreuses mais sont présentées rapidement, **on pourra procéder en plusieurs temps** :

1. À la suite de la première projection, les élèves sont invités à dire ce qu'ils se rappellent avoir vu (ils pourront sûrement citer au moins 2 ou 3 initiatives).
2. La vidéo est projetée une 2^e fois, afin que les élèves vérifient et complètent leurs hypothèses.
3. Chacun échange avec son voisin à propos de l'initiative qui lui semble la plus importante (cette étape permettra à chacun de réfléchir à la manière dont il va formuler chaque initiative).
4. Mise en commun collective.

Productions possibles :

- The most important action is planting trees because deforestation is one of the biggest problems, as we have seen with the WWF/Tarzan advert.
- To me, saving the Great Barrier Reef is a priority, as it gets smaller and smaller every day.

3 Oral practice! Choose a statement or a slogan in the video and practice saying it with conviction.

Cette vidéo se prête bien à l'imitation car les personnalités délivrent des discours clairs et convaincants. Les élèves aimeront imiter Barack Obama dont la prise de parole fait l'objet d'une rubrique dans la page *How to sound (almost) like a native* (p. 35).

Certains pourront mettre en voix les messages écrits. L'Aide Personnalisée de la page 35 guidera les élèves vers une expression orale plus authentique, à partir de la prise de parole de Barack Obama, mais aussi grâce à des supports supplémentaires dans la rubrique "À toi de jouer". Ce travail d'expression orale pourra se poursuivre tout au long de l'année avec les pages *Get better at speaking English* (manuel pp. 130 à 135).

4 Time to write!

→ WB p. 29

Cette affiche va permettre aux élèves d'envisager les conséquences du dérèglement climatique. À partir de la proposition subordonnée en "if" qui figure en haut du poster, les élèves pourront reformuler des hypothèses sur l'avenir, à la manière des deux exemples figurant en bas.

Productions possibles :

If global warming continues then...
...the ice will melt / the level of seas and oceans
will rise / entire towns will be flooded / cities will
be polluted / sea animals will die...

At home

On encouragera les élèves à découvrir le site www.earthhour.org afin de prendre conscience de toutes les initiatives possibles. Ils pourront aussi découvrir d'autres bandes annonces de la campagne Earth Hour. Celle de la campagne 2014 qui, pour la première fois prend un personnage de fiction (Spiderman) pour sensibiliser, reste souvent leur préférée.



Take a pledge

→ Manuel p. 33

Présentation des documents

Les élèves vont désormais percevoir la possibilité et l'importance de l'engagement personnel. Dès 2013, Earth Hour a proposé à tous de passer à l'action avec un système d'engagement qui a rapidement pris une ampleur internationale. Les 4 documents de la page 33 sont extraits du site www.earthhour.org.

Les 3 premiers présentent des challenges et le 4^e est l'affiche qui encourage les gens à lancer et relever de tels défis.

Analyse des documents

Les trois premiers documents sont construits de la même façon : dans la partie gauche, la promesse faite, illustrée ou pas par une photo, écrite sur un fond bleu et dans la partie de droite, le challenge, toujours sur un fond vert. Le mot "if" est le lien entre les deux propositions.

Le quatrième document est construit différemment car il ne présente pas un défi en lui-même, mais une incitation à proposer un défi.

Obstacles

- **paperless** [les élèves pourront s'appuyer sur le mot "paper" qui est connu et quasi transparent et en déduire le sens en utilisant le suffixe "-less" qu'ils connaissent]
- **jersey** [ce mot peut ne pas être connu – les élèves s'appuieront sur le verbe "wear" et le thème du football pour inférer qu'il s'agit d'un maillot]

Points d'appui

- **We will go** [attention, le verbe "go" ne posera pas de problème, mais il faut noter qu'il a un sens différent. Il pourrait être remplacé par "finish the school year"]
- **for the rest of the school year**
- **if 1,000 people plant a tree**
- **I will skate the streets of Auckland** [cette ville n'est peut-être pas connue des élèves mais la majuscule et la présence de "streets of..." leur permettra d'inférer qu'il s'agit d'une ville] **and make a video**
- **if 500 people start using reusable drink bottles or coffee cups**
- **I'll bike to work for a week**
- **if Messi wears a Real Madrid**

Mise en œuvre

Si le professeur a accès à un TNI, il pourra projeter le premier challenge afin que les élèves comprennent son fonctionnement, repèrent la construction récurrente avec *if* et le modal *will*, puis il projettera les deux suivants et encouragera les élèves à repérer le même fonctionnement. Le code couleur sera une aide pour les élèves en difficulté.

1 Look at the picture.

a. In your opinion, who wrote the sentences?

b. There are two colours. Match them with what they correspond to.

Productions possibles :

The girl and the man in the pictures wrote the sentences on the left. They correspond to their promises (blue part). In green, we can read their challenges to other people.

2 In groups Discuss the initiatives and the challenges.

Le professeur pourrait proposer à chaque groupe d'élèves de choisir le challenge le plus faisable, le plus osé, le plus utile, le plus difficile. Une mise en commun consisterait en un vote pour le meilleur challenge dans chaque catégorie.

Productions possibles :

- The most useful initiatives are planting trees and using reusable cups and bottles.
- The funniest initiative is imagining Messi wearing a Real Madrid jersey/shirt.
- I think going paperless for the rest of the year is unrealistic.
- Riding a bike to work can be a real challenge for some people because they are not sporty or because they live far away from their workplace.

Les élèves ont observé et manipulé les énoncés en "if... will". L'activité de réflexion sur la langue du *workbook* pages 33 et 34 leur permettra de réfléchir à la façon d'envisager l'avenir avec la structure *If / will*. L'exercice 4 page 39 du manuel et 3 page 34 du *workbook* sont d'autres occasions d'utiliser cette structure. D'autres exercices sont également proposés à la page 152.

3 Time to write!

Adapt the first pledge to your own school: what could you do?

Les élèves vont parler d'eux en prenant en compte la spécificité de leur collège, celle de leur groupe classe. Ce travail peut être fait individuellement ou par groupes de deux, en classe ou à la maison. Les élèves s'appuieront sur les exemples déjà donnés pour créer leurs propres énoncés.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Le professeur pourra proposer aux élèves les plus fragiles de s'aider d'une fiche qui proposerait du lexique sous forme d'un tableau sur le modèle de celui-ci :

Sujets	Verbes à conjuguer	Compléments
We	Go	Cleaning
I	Stop	Sensitizing
Our class	Start...	Helping...
Our school...		Saving...

Productions possibles :

- We will stop throwing papers on the ground if the school gives us more bins.
- I will stop wasting food if the canteen offers more choices of dishes.
- Our class will stop wasting paper if the school plants a new tree in the yard.

Training Task

→ Manuel p. 33



What's your talent?

Présentation

Cette tâche d'entraînement à l'expression écrite laissera libre cours aux idées des élèves. Elle est motivante car les élèves voudront rivaliser d'imagination. Tous seront curieux et impatients de découvrir, voire relever les challenges de leurs camarades.

L'affiche proposée dans cet encart n'est qu'une illustration. Les élèves pourront prendre pour modèle les affiches étudiées dans la page, ainsi que les promesses énoncées dans le *Time to write*.

Mise en œuvre

Cette tâche peut être donnée en classe ou en devoir à la maison. Le professeur peut prévoir des supports papiers de couleurs vertes et bleues, de formats identiques afin d'harmoniser l'ensemble des productions, ou il peut demander aux élèves de présenter ces challenges sur de petits papiers qu'ils illustreraient. Puis, tous les challenges seraient affichés dans la classe, au CDI ou dans le hall du collège.

Les élèves travaillant sur ordinateur pourront faire des montages en utilisant le système des "mèmes" (un texte écrit sur un fond en photo). De nombreux sites gratuits permettent ce genre de production. On pourrait également publier ces challenges sur le mur collaboratif de la classe (type "Padlet"). Cela permettrait d'utiliser moins de papier ! Et ceci permettrait aux autres classes / professeurs d'avoir un aperçu de ce travail et éventuellement de relever certains des challenges.

On peut suggérer aux élèves de consulter le site www.earthhour.org pour trouver d'autres exemples ou de visionner des vidéos de ces challenges en tapant "I will if you will challenges" sur YouTube par exemple.



What future can you see in the crystal ball?

Voir p. 217 de ce guide.

Create a spoof advert!

→ Voir suggestion de grille transversale d'évaluation : expression orale en interaction  pp. 240-241

Présentation

L'objectif de cette tâche finale est double : imaginer et créer un spot publicitaire pour sensibiliser à l'environnement, puis le présenter afin de convaincre l'auditoire que ce spot est le meilleur.

Mise en œuvre

Ce travail est exigeant et le travail de groupe permettra de répartir les tâches. Toutefois, l'élève qui souhaite présenter un projet individuel le pourra certainement. Par ailleurs, si les élèves rencontraient des difficultés pour réaliser un film, on pourrait leur proposer de présenter leur spot publicitaire en direct, devant la classe.

La page d'AP *How to sound like a native* (manuel p. 35) pourra être travaillée en classe avant que les élèves ne présentent leur vidéo à la classe. Il s'agit de permettre aux élèves de s'entraîner à identifier l'accent de mot, l'accent de phrase et l'intonation, puis à répéter des énoncés tirés de la vidéo Earth Hour étudiée à la page 32 du manuel.

1 Get ready

L'utilisation de la page *How to work on a group project* (manuel p. 117) permettra aux élèves d'aborder ce travail de groupe plus sereinement. Ils pourront également s'appuyer sur le *workbook* page 28 s'ils manquent d'idées de personnages de fiction. Il semble important de laisser aux différents groupes assez de temps à la maison pour créer ce spot publicitaire. Le professeur peut récupérer le spot sur clé ou le recevoir par mail. Afin d'éviter d'éventuels problèmes de projection, on rappellera aux élèves d'exporter leur montage dans un format vidéo standard, type mp4 ou flv, et on leur imposera une date limite de remise du fichier vidéo plus précoce que celle de sa diffusion.

Si les élèves sont gênés d'apparaître à l'écran, on pourra leur proposer :

- de se déguiser – ce qui semble de toute façon nécessaire à la réalisation de la tâche ;
- d'utiliser des figurines ;
- de faire un montage de photos ou de dessins.

Le côté technique est en général pris en charge par un des élèves du groupe qui maîtrise bien l'outil informatique. C'est une bonne façon pour les plus réfractaires à ces techniques de se familiariser avec ces pratiques. Le professeur de technologie peut, peut-être, être mis à contribution...

Ces vidéos ont toujours un réel succès auprès des élèves et le professeur sera surpris de les voir rivaliser d'imagination.

2 Action

Le groupe doit être prêt à présenter et expliquer sa vidéo. Les élèves pourront s'appuyer sur ce qui été vu dans les deux double-pages et sur la page *How to sound like a native* (manuel p. 35) et *Get better at speaking English* (manuel pp. 130-135).

Chaque groupe pourra présenter et défendre sa vidéo auprès de la classe qui endossera alors le rôle d'équipe de campagne de Earth Hour. On aura au préalable défini des critères de réalisation de la tâche (d'après les documents étudiés dans le chapitre) et chacun pourra alors évaluer la pertinence des travaux présentés pour finalement élire celui qui semble le plus efficace.

How to...

→ Manuel  p. 35

...sound like a native

CORRIGÉS du À toi de jouer !

→ Workbook  p. 126

1 a.

1. If we want to save the planet, we have to act now.
2. Earth Hour is a movement that has created massive impact around the world.
3. At the Paris Climate Conference in twenty fifteen, a hundred and ninety five countries adopted the first-ever universal global climate deal.

2 a.

1. What will you do for the planet?
2. Is it possible to reverse climate change?
3. Does global warming harm animals?
4. Why are winters still cold if the Earth is getting warmer?

3

Climate change is the human rights issue of our time.

If we don't do anything about climate change immediately, we will have lost the chance to do it.

Carbon emissions are at unprecedented levels.

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  p. 30

- 1 earthquake > tidal wave > tornado > hurricane > wildfire > flood
- 2 flood ; impact/hit ; destroy
- 3 flood ; dry out ; threaten
- 4 chemical fertilizers ; farming livestock ; population increase ; greenhouse effect
- 5 use eco-friendly products/reusable bottles
switch off electrical devices
save trees/energy
buy eco-friendly products/reusable bottles
plant trees
give up driving
recycle paper/electrical devices
- 6 1. denounce – 2. protest – 3. make a spoof

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 37

- 1 disappear – 2. destroyed – 3. melt – 4. reduce – 5. burnt
- 2 1. breathe – 2. deforestation – 3. damage – 4. prevent

3 Transcription du document audio

 Track 32

Hello! I'm Su Ingle. This week in *Global Concerns*, children are our theme. [...] Sienna Harold has been getting a taste of how children feel about our environment. And what sort of action they think needs to be taken. "Well, I'd like to stop the pollution in the seas and on the beaches and things, and prevent the hole in the ozone layer getting any bigger." "Fenella, you had a contribution in the book as well. **What sorts of things are you concerned about?**" "Well, the animals dying because of our fault with all the pollution and the rainforest being cut down and making more carbon dioxides and the greenhouse effect." "Well you've got a load of trees here because your school is in the countryside in a very heavily wooded part of England. **When you're at school here, do they actually talk to you and teach you about the environment and how to take care of it?**" "Yes, in the science lesson we've just been doing the greenhouse effect and the environment." "And in practical terms, Poppy, **do you go around planting trees and bushes here?**" "Yes, we do some and we're also going to collect litter from up in the village and we have loads of fish in the pond and things. We feed them and look after them."

L'enregistrement des élèves peut être envoyé au professeur par mail ou déposé sur l'ENT du collège.

4 a. nature / ice / ice floe / melt / sea levels / rise / flood / town / city / cars / pollution / deforestation / trees / endangered species

b. We have decided to use the image of an hourglass to express the idea that "we are running out of time" as the catchphrase reads it. If the ice floes and glaciers melt, the sea levels will rise and cities will be flooded.

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 31

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

2 deforestation – destroyed – carbon dioxide – disappear – wildfire – warm up – Ice caps – melt – sea levels – floods – heat waves – reduce

Je prononce

→ Manuel  p. 37

B Les sons /u:/ et /ʌ/

/u:/	/ʌ/
prove – use – spoof – move – proof	flood – fun – blood – sun

Grammar

1. Je fais le point avec le Présent Have + participe passé



Réflexion sur la langue → WB  p. 32

b. Les indications de temps renvoient au : ☒ passé. L'énonciateur évoque donc : ☒ des événements passés.

Les verbes sont conjugués au Prétérit simple dans les énoncés 1 et 2 :

threatened : infinitif (*threaten*) + -ed

struck / was : formes irrégulières de *strike / be*

c. Dans les énoncés 3 et 4, la composition des formes en couleur est : **auxiliaire have + participe passé**

Quelle est la conjugaison de ce premier mot ?

☒ Présent

On peut donc en déduire que l'énonciateur s'intéresse au ☒ présent.

Le deuxième mot désigne un événement

☒ qui s'est déjà produit.



DÉDUIS !

- En utilisant le Présent *Have* + participe passé, l'énonciateur parle de faits **passés**, mais ce qui l'intéresse, c'est le moment **présent**. Il fait un constat, un état des lieux.
- À l'inverse, en utilisant le Prétérit, l'énonciateur parle bien toujours de faits **révolus**, mais il s'intéresse aux faits en eux-mêmes, pas à leurs conséquences sur le moment de parole.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 39

1 1. burnt down – has already destroyed
2. has grown
3. have died
4. has been

2 1. since 2. since 3. for 4. since 5. for

3 Production possible :

– The year is 2050. **Hurricane Christina** struck in 2049. It has destroyed all the houses and buildings. People have left the ruins and have settled in the country. They have to grow food to survive.

– The year is 3000. The Earth has faced the most important flood since its creation. Because of global warming, oceans, seas and rivers have **flooded** all the continents. All the cities are inundated. There are only a few survivors. They have to survive on boats and fish to get their food.

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 33

1 1. have never been – 2. had – 3. have lost – 4. have read – 5. has lived

2 1. Have they moved to the USA?
2. Has he met your family yet?
3. Where have you been?
4. How much coffee have you drunk today?

2. J'envisage l'avenir avec *if* et *will*



Réflexion sur la langue → WB p. 32

- L'action indispensable à la réalisation des autres actions : **start using reusable drink bottles**
- "*if*" permet d'introduire la subordonnée de condition.



DÉDUIS !

- Lorsque l'on émet une hypothèse qui est tout à fait réalisable, la proposition subordonnée commence par ***if*** et le verbe qui décrit l'action est au **Présent**. Il porte un -s à la **troisième** personne du **singulier** à la **forme affirmative**.

L'énonciateur s'engage à la réaliser avec l'auxiliaire modal ***will*** ou à ne pas la réaliser avec ***won't***.

- L'auxiliaire ***will*** :
 - est suivi d'un verbe à l'**infinitif** ;
 - ne peut être suivi d'un autre **auxiliaire modal** ;
 - porte la marque du **futur**.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 39

- 4 a. If the sea levels rise, cities will be flooded.
If cities are flooded, people will die.
If people die, humanity will disappear.

b. Productions possibles :

If countries keep polluting, temperatures will increase.
If temperatures increase, the weather will be wilder.
If the weather is wilder, there will be more hurricanes and floods.

If the sun dies, there will be no sunlight and the plants will die. If the plants die, the animals will have no more food and will die as well... In the end, there won't be any living beings on the planet.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 34

- 3 1. We **will be** late if we **don't hurry**.
2. If the weather **doesn't improve**, we **won't have** a picnic.
3. They **will go** to the party if they **are invited**.
4. If I **don't go** to bed early, I **will be** very tired tomorrow.

Je prononce

→ Manuel p. 39

Cet exercice permet de revenir sur la prononciation des formes pleines (accentuées) et des formes réduites (non accentuées). Pour ceci, nous prendrons à nouveau l'exemple de HAVE verbe lexical (réalisé sous sa forme pleine) et HAVE auxiliaire (généralement réalisé sous sa forme réduite, sauf en cas de forme emphatique).

- a. 1. /həv/ 2. /hæv/

- b. 1. We **have** /həv/ saved many endangered species.
2. People **have** /həv/ donated a lot of money to save giant pandas.
3. Some governments **haven't** /hæv/ made global warming a priority.
4. **Have** /hæv/ these campaigns been effective?

Ready for the test?

→ Manuel p. 42



Transcription du document audio



Track 38 If we continue...

If we continue doing nothing for the environment, if we continue doing damage to our planet, some terrible things will happen. We will have limited fresh water to drink. Most of the coral reefs will disappear. Wild fires, flooding and drought will increase. We'll have more rainfall... And by 2040, more species will face extinction. By 2090, average temperatures in Africa could be as much as 6 degrees hotter. Malnutrition and diseases will increase in places like Africa... These are things that will happen if we continue to do nothing.

Secret Santa

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir plusieurs extraits de *The Perks of Being a Wallflower*, un roman d'apprentissage de Stephen Chbosky
- Découvrir une parodie de la chanson de Noël, "Jingle Bells" : "Jingle Bells, Batman Smells"
- Découvrir plusieurs traditions américaines : *Secret Santa*, la poésie magnétique

Communication

-  Lire plusieurs extraits d'une même œuvre
-  Écouter une chanson
-  Échanger avec ses camarades pour jouer à *Secret Santa*
-  Rédiger de la poésie aimantée
Écrire des entrées de journal intime

Méthodologie

Savoir lire un texte long

Grammaire

Révision des temps grammaticaux

Lexique

- Les fêtes, les cadeaux
- La musique

Tâches

Mini project

-  *Play Secret Santa with your classmates!*

ÉVALUATIONS

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 274-276 – Corrigés p. 353

 **Compréhension de l'écrit** : Read another passage from "The Perks of Being a Wallflower" by Stephen Chbosky.

 **Expression écrite** : Dear Diary... Write about playing Secret Santa in your diary.

À propos de la photo

Il s'agit de l'affiche du film *The Perks of Being a Wallflower* de Stephen Chbosky sorti en 2012 et adapté du roman du même auteur. On pourra présenter l'affiche aux élèves qui reconnaîtront peut-être le film (sorti en France sous le titre *Le Monde de Charlie*) ou ses acteurs (de gauche à droite : Ezra Miller, qui a joué dans *We Need to Talk about Kevin* ou encore *Fantastic Beasts*, Emma Watson, célèbre pour son rôle dans la saga *Harry Potter*, et Logan Lerman, particulièrement connu pour avoir interprété le rôle de Percy Jackson à l'écran).

Le petit bonnet de Noël donne le ton d'emblée. On fera le lien avec la piste audio proposée en *Flash interview* et intitulée "*Christmas Special*" en demandant aux élèves à quoi ils s'attendent.

Le Flash interview

Une fois n'est pas coutume, nous ne vous proposons pas une interview, mais un "*Christmas Special*" ! Il s'agit de "*Jingle Bells, Batman Smells*", une parodie du chant de Noël "*Jingle Bells*". Cette parodie existe a priori depuis les années 60, mais elle a été popularisée par Bart Simpson dans un épisode de la série télévisée *The Simpsons*. Elle était également chantée par le Joker (avec la voix de Mark – Luke Skywalker – Hamill) dans un épisode de *Batman: The Animated Series*.

Track 39 Jingle Bells, Batman Smells

Dashing through the snow
In a one horse open sleigh
O'er the fields we go
Laughing all the way
Bells on bob tails ring
Making spirits bright
What fun it is to laugh and sing
A sleighing song tonight
Jingle bells
Batman smells
Robin ran away
He lost his pants
Down in France
And found them in Bombay (Hey!)
Oh, jingle bells, jingle bells
Jingle all the way
Oh, what fun it is to ride
In a one horse open sleigh
Dashing through the snow
In a one horse open sleigh
O'er the fields we go

Laughing all the way
Bells on bob tails ring
Making spirits bright
What fun it is to laugh and sing
A sleighing song tonight
Jingle bells
Batman smells
Robin laid an egg
The Batmobile lost its wheel
And the Joker got away
Oh, jingle bells, jingle bells
Jingle all the way
Oh, what fun it is to ride
In a one horse open sleigh
Oh, what fun it is to ride, yeah!
In a one horse open sleigh!

Mise en œuvre

Les élèves auront certainement entonné la chanson "*Jingle Bells*" au cycle 2 ou 3. On leur fera écouter cette parodie sans les avertir qu'elle en est une. Ils penseront reconnaître la chanson dès les premières notes mais, passé le 1^{er} couplet, ils devraient s'apercevoir que cette version est différente de celle qu'ils connaissent. Puis, on les laissera réagir librement à la suite inattendue de la chanson.

Pistes d'exploitation

1. Inviter les élèves à écrire une parodie avec un autre héros, éventuellement en mettant à leur disposition des mots qui riment avec les mots d'origine, puis qu'ils chantent leur chanson.

2. Imaginer le storyboard de l'animation correspondant à la chanson. Les élèves pourraient travailler en groupes, chaque membre prenant en charge le storyboard d'une strophe.

3. Imaginer la couverture du single.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si certains élèves rencontrent des difficultés à comprendre la version parodique, on pourra s'appuyer sur le **clip vidéo** disponible sur YouTube ([YouTube > Jingle Bells Batman Smells](#)). Leur travail pourra alors consister à repérer les mots de la chanson correspondant aux images. Le professeur pourra même leur fournir des captures d'écran du clip à légender.

Discover

→ Manuel  p. 44-45

Ce chapitre *Flash* est destiné à être lu en relative autonomie et à être vécu de manière ludique et originale. Il ne s'agit pas d'étudier ou d'analyser l'intégralité des extraits retenus dans ces pages, mais de donner aux élèves une occasion de faire de la lecture semi-cursive sans rencontrer de difficulté particulière, sans être gêné à chaque phrase. Chaque enseignant pourra choisir de s'attarder toutefois sur un ou plusieurs passages de ce long extrait, les activités proposées s'y prêtent, mais il serait souhaitable que les élèves puissent s'approprier ce texte comme ils le souhaitent, et cela afin de prendre du plaisir et de gagner en autonomie.

Des exemples de réalisations des activités proposées dans ces pages figurent dans le **Livret Ressources** (Ed. 2017) pp. 42-43.



Read and explore

→ Manuel  pp. 44-46

Présentation du document

Les textes de ce chapitre *Flash* sont extraits du roman d'apprentissage de Stephen Chbosky, *The Perks of Being a Wallflower*. Cette petite perle est une vraie aubaine pour nous, enseignants, à bien des égards. Le personnage principal est un jeune garçon assez réservé qui décide de commencer un journal intime dans lequel il raconte son avant-dernière année de lycée. Tous les moments qui jalonnent l'année scolaire d'un élève américain figurent donc dans son récit. Mais ce qui est tout à fait exceptionnel, c'est que son professeur de littérature le prend sous son aile et lui apprend à écrire, et la transformation de son écriture est visible à mesure que l'on avance dans l'œuvre. De sorte que les premiers chapitres sont rédigés dans une langue relativement simple avec une majorité de phrases courtes, tandis que le style devient ensuite plus riche, plus complexe. L'autre très grand avantage de cette œuvre est qu'elle a été brillamment portée à l'écran par son auteur (voir l'image d'ouverture p. 43) et qu'on pourra donc en montrer quelques scènes aux élèves afin de soutenir la lecture et d'observer le passage du texte à l'écran.

Dans l'extrait proposé ici (constitué de plusieurs entrées de journal intime qui se suivent), le héros, Charlie, a été invité par ses amis à jouer à 'Secret Santa', cette tradition américaine qui consiste à devenir le Père Noël secret d'un ami pendant quelques jours et à offrir à cet ami des cadeaux sans révéler son identité. Charlie explique ce jeu, puis raconte la préparation des cadeaux et leur distribution.

Comme indiqué dans l'encart qui suit, 'Secret Santa' est tellement pratiqué aux États-Unis qu'on le retrouve dans de nombreuses séries télé (*Friends*, *Glee*, *The Office*...). On ne se privera donc pas d'utiliser ces dernières en classe !

Un des cadeaux que fait Charlie est de la poésie aimantée : c'est devenu un vrai phénomène de société chez les anglo-saxons, et il est vrai que l'idée d'apposer un peu de poésie sur son réfrigérateur est plutôt amusante !



The Perks of Being a Wallflower is a coming-of-age novel, along the lines of Salinger's *The Catcher in the Rye*. It was written by **Stephen Chbosky**, an American novelist, in 1999.

Chbosky, being a screenwriter and director himself, adapted his own novel to the big screen. The movie starring Emma Watson, Logan Lerman and Ezra Miller was released in 2012.

Secret Santa is a game very often played at school or in the workplace. Its goal is to make people know each other better, to make new friends and to create a community spirit during Christmas time. It is played in lots of TV series, such as *Friends*, *Glee*, *The Office*, *30 Rock*, etc.

Analyse du document

Obstacles

Ce texte ne présente **aucun obstacle majeur** pour ce qui est de la compréhension de l'explicite. Les quelques obstacles lexicaux font l'objet de notes de bas de texte.

Les seules difficultés seraient :

- La longueur du texte, mais elle ne devrait plus effrayer les élèves quand ils s'apercevront que le texte est tout à fait abordable ;
- L'implicite, notamment le fait que le narrateur écrit non pas à un ami réel, mais à un ami imaginaire, il ne s'agit donc pas de lettres, mais d'entrées de journal intime.

Eléments facilitateurs

Découpage du texte en entrées de journal intime

Cela rythme le texte et la structure des entrées est toujours la même :

- introduction à un nouveau sujet OU état de ce qui s'est passé dans l'intervalle entre 2 entrées de journal ;
- explications, développement.

Découpage en paragraphes et structure des paragraphes

Chacun porte sur une idée principale et cette dernière est résumée dans la phrase introductive du paragraphe.

Illustrations de la page

Ces pages étant destinées à être lues de manière semi-autonome, nous les avons voulues attrayantes et nous avons souhaité rendre concrètes des références culturelles datées (la cassette... !).

Lexique du quotidien, connu de la plupart des élèves en fin de cycle 4

Fréquentes adresses au destinataire imaginaire de la lettre, qui semble être ignorant de l'environnement du narrateur

Ceci est très facilitateur car ce destinataire se trouve dans la même situation que le lecteur/les élèves, notamment quand il s'agit de traditions culturellement marquées : *Have you ever heard of a thing called "Secret Santa"?* (l. 2), *...magnetic poetry. Have you heard of this?* (l. 32). Puis le narrateur explique ce dont il s'agit. Pour l'élève, c'est très rassurant : il ne peut craindre de ne pas connaître quelque chose qu'il serait censé savoir.

Mise en œuvre

On pourra procéder de manière méthodique pour ce qui est du début de l'extrait, afin que les élèves acquièrent des points de repères et des méthodes de lecture qui les rendront autonomes face à la suite du texte :

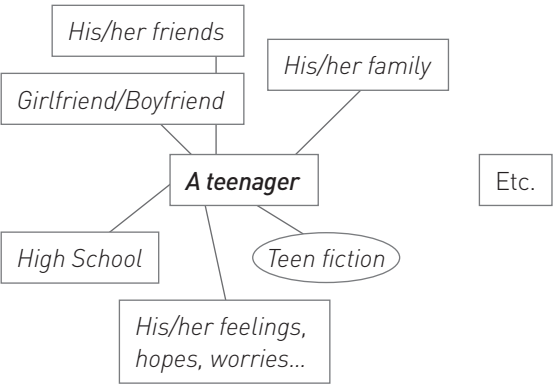
A. ANTICIPATION

Elle pourra se faire en deux temps :

1. Anticipation à partir du genre littéraire auquel appartient l'extrait de roman qui va être présenté aux élèves (*Teen fiction*). On laissera les élèves émettre des hypothèses quant au contenu du texte :



What do you expect to find?



2. Lecture de la date de la 1^{re} entrée, de l'adresse au destinataire (*Dear friend*) et de la 1^{re} question que pose le narrateur.

On laisse les élèves émettre des hypothèses à propos :

- du type de texte (journal intime déguisé en épistolaire) ;
- de la réponse à la question sur la nature de *Secret Santa*.

B. LECTURE

Elle pourra se faire en deux temps :

1. Lecture de la 1^{re} partie de l'entrée du 7 décembre (p. 44) – du début à *"I wished for Sam"* (l. 11)

Identification de ce qu'est *Secret Santa* et des personnages mentionnés. On pourra commencer à accéder à l'implicite en s'attardant sur les sentiments que Charlie semble nourrir pour Sam.

2. Lecture de la suite de l'entrée du 7 décembre (l. 12 à 25)

Pour favoriser la lecture semi-cursive de l'ensemble de l'extrait, on pourra d'emblée indiquer aux élèves que la 1^{re} phrase de chaque paragraphe en résume le contenu. Ces phrases liminaires sont donc un point d'appui précieux et cette stratégie leur sera utile pour l'évaluation de compréhension de l'écrit (guide p. 274).

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les élèves intimidés par la quantité de texte à lire devront être rassurés. Dès lors qu'ils s'apercevront que le texte n'est pas difficile, qu'il présente de nombreux points d'appui et qu'il est motivant à lire, ils se lanceront.

Pour les aider à prendre confiance, on pourra indiquer sur une copie du texte les points d'appui et les liens entre les éléments du texte.

Par exemple :

Sam **started** doing this with her group of friends **three years ago. Now**, it's some tradition.

On invitera les élèves à élucider le sens de “*mix tape*” grâce aux exemples donnés dans le texte. Puis, on les invitera à comparer avec leur propre époque (l'équivalent serait aujourd'hui une playlist) et à **réfléchir à ce type de cadeau** : *Why do we make playlists for our friends? Is a mix tape supposed to reflect the musical preferences of the receiver? Or of the maker? Do you make a mix tape to make the other discover new songs? Or to please him/her by picking his favourites?*

On pourra aussi évidemment leur demander sur quel support ils mettraient ces chansons : *a CD? a USB key? an iTunes playlist? Or a tape, because it is vintage?*

On reviendra alors vers le texte en leur demandant de **chercher pourquoi Charlie choisit de faire une mix tape pour Patrick**. Les élèves trouveront la réponse à cette question dans le commentaire de Charlie à la fin de cette lettre (l. 23 à 25).

Puis, on pourra engager une **discussion autour des titres de la mix tape de Charlie** : *Do you know any of the artists? Choose one or two songs and Google them at home. Did you like them?*

→ Si on choisit de procéder entrée par entrée, on pourra, à l'issue de la lecture de l'entrée du 07 décembre, proposer l'**activité 2 p. 46** : *What “mix tape” would you make? List the 10 songs you would most like to share.*

On pourra éventuellement leur demander d'accompagner cette playlist d'une entrée de journal intime : *Explain your choices, as Charlie did at the end of his letter.*

→ Si on choisit de lire l'intégralité de l'extrait, cette activité sera proposée suite à la lecture.

Les playlists feront l'objet d'une mise en commun qui pourra prendre plusieurs formes, en groupes ou en classe entière :

- un élève nomme toutes les chansons de sa playlist sauf une, que ses camarades devront deviner ;
- un élève fait deviner les chansons à ses camarades (en donnant des indices et/ou en laissant les autres poser des questions) ;
- en lisant à voix haute la *playlist* de quelqu'un d'autre, les camarades devant retrouver de qui il s'agit.

3. Anticipation des entrées à venir

On pourra inviter ensuite les élèves à anticiper le contenu de l'entrée suivante : *What do you expect? → Did Charlie like his presents? Did Patrick like Charlie's gift? How about the next presents? etc.*

4. Lecture de l'entrée du 11 décembre (l. 26 à 38)

Le narrateur répond à nos attentes dès la première phrase et d'une manière particulièrement claire et simple.

Cette 2^e entrée permet de découvrir ce qu'est la poésie “magnétique”, ou “aimantée”.

Nous avons représenté cette activité créative sous le texte (p. 45 et p. 46) en faisant figurer quelques aimants qui permettent de découvrir deux exemples d'arrangement de ces mots.

Si on choisit de procéder entrée par entrée, on pourra, à l'issue de la lecture de l'entrée du 11 décembre, proposer **activité 3 p. 46** : *Prepare magnetic poetry for a friend.*

Il s'agit dès lors de faire faire de la *magnetic poetry* aux élèves. De façon surprenante, ils y sont très réceptifs, peut-être grâce à la grande liberté que confère la poésie, qui peut s'affranchir de la syntaxe.

Pour leur faire faire de la magnetic poetry en classe, 3 solutions qui peuvent d'ailleurs être menées conjointement, car tout le monde ne pourra pas utiliser les tableaux :

1. Utiliser un kit de *magnetic poetry* au tableau.

→ Avantage : ils sont contraints par les mots dont vous disposez.

2. Utiliser l'outil de *magnetic poetry* virtuel disponible sur le site <http://play.magneticpoetry.com/> (il faut une connexion internet dans votre salle).

→ Avantages : ils peuvent changer la thématique du kit de poésie et obtenir davantage de mots s'ils en ont besoin.

3. Faire de la *magnetic poetry* sur du papier.

Vous leur fournissez des mots que vous avez préparés, ou vous leur demandez d'en faire les uns pour les autres.

→ Avantage : vous pouvez choisir les mots que vous fournissez, ils peuvent être liés à ce qui a été travaillé en classe.

Si vous avez tout ce qui est proposé ci-dessus, vous pouvez leur proposer toutes les formules en même temps, tout le monde sera ainsi bien occupé !

Dans tous les cas, on gardera quelques minutes à la fin de cette activité pour ménager un moment d'**interaction écrite : chacun prépare des mots sur des papiers et les donne à son voisin qui doit en faire une phrase ou un poème.**

5. Lecture de l'entrée du 19 décembre (l. 39 à 48)

Cette dernière entrée permettra de savoir ce que Patrick a pensé des cadeaux offerts par Charlie, et ce que ce dernier a lui-même reçu de son *Secret Santa*.

Cette entrée se prêtera bien à un travail de réécriture (voir le [Livret Ressources](#), pp. 43-44).



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si l'on désire aller plus loin et profiter de l'occasion donnée par cette lecture pour entraîner les élèves à **rédiger des entrées de journaux intimes** à leur tour, on pourra les y inviter de plusieurs manières :

- **libre** : ils peuvent commencer, à leur tour, la rédaction d'un journal en leur nom propre ;
- **semi-guidée** : ils peuvent poursuivre l'écriture du journal de Charlie ;

- **guidée** : ils peuvent écrire en leur nom ou au nom d'un autre narrateur, mais s'inspirer fortement de l'écriture du narrateur de *The Perks...* Ils pourront par exemple **écrire une entrée à la manière de la première** (celle du 7 décembre) en imaginant qu'ils jouent à *Secret Santa* avec leurs amis, en France. Ils pourront donc commencer par expliquer en quoi consiste cette tradition, puis expliquer de qui ils sont le Père Noël secret, et enfin quels cadeaux ils envisagent de faire et pourquoi.

Un tel travail de réécriture les préparera efficacement à l'évaluation d'expression écrite (guide p. 274) qui consiste en une écriture créative sur le modèle de l'entrée du 11 décembre – dont des exemples figures dans le Livret Ressources.

À l'issue de la lecture de l'extrait entier, on pourra finalement interroger les élèves sur ce qu'ils pensent des cadeaux de Charlie.

1 Among Charlie's gifts to Patrick, which one would you prefer? Why?

Dans chaque "lettre" qu'écrit Charlie, il décrit l'un de ses cadeaux : la compilation musicale, puis la poésie aimantée, la peinture et un harmonica avec son manuel.

On pourra demander aux élèves de donner leur avis à l'oral, soit au sein de petits groupes, soit à l'échelle de la classe. Il est aussi possible de leur demander d'imaginer le journal intime de Patrick et d'y faire figurer ses réactions aux cadeaux qu'il reçoit.

Mini Project

→ Manuel  p. 46



Play Secret Santa with your classmates!

À l'approche des vacances de fin d'année, on pourra proposer aux élèves de jouer à *Secret Santa*, de préférence avec la classe entière – si l'atmosphère y est bonne, puisque le principe de ce jeu est de fédérer, sinon au sein de petits groupes d'amis.

Plusieurs d'entre nous, auteurs, pratiquons ce jeu dans nos classes depuis quelques années et il rencontre un franc succès (vous trouverez un compte-rendu d'expérience dans le Livret Ressources). Mais il va sans dire qu'il est tout à fait préférable de ne le faire que si on sent les élèves plutôt bienveillants les uns avec les autres.

Voici comment vous pouvez procéder :

1. Désignation des *Secret Santas*

- Chaque élève inscrit son nom sur un papier qu'il plie et place dans un sac/une boîte géré(e) par le professeur.
- Le professeur refait alors un tour de classe en faisant piocher à chaque élève un papier. L'élève devient alors le *Secret Santa* de son camarade. Il faut que les élèves comprennent bien qu'il ne s'agit pas de piocher le nom de son/sa meilleur(e) ami(e) puisque l'idée de ce jeu est de nouer de nouvelles amitiés. Toutefois, on pourra leur permettre très exceptionnellement de remettre le papier dans le sac et d'en piocher un autre s'ils sont tombés sur un(e) élève avec lequel/laquelle ils ne veulent absolument pas jouer ! Sachez quand même que dans la pratique, ils ne changent de papier que très rarement... !

2. Préparation des cadeaux

Si l'on prévoit cette activité pour la dernière semaine avant les vacances, on dispose de trois séances. On peut donc leur demander de prévoir trois cadeaux, selon les contraintes suivantes :

- *Day #1: something you own* (ils doivent donc offrir quelque chose qui leur appartient) ;
- *Day #2: something you have made* (notre préféré !) ;
- *Day #3: something you have bought* (vous pouvez fixer un budget maximum de 3 ou 4 €).

Les élèves devront impérativement **emballer les cadeaux et inscrire dessus le nom du destinataire**.

3. Jeu !

Chaque jour, les élèves arriveront en cachant leur cadeau et ils le déposeront discrètement dans un grand sac que le professeur aura prévu à cet effet.

Le professeur ou un élève procédera ensuite à la distribution des cadeaux.

Enfin, le dernier jour, on pourra demander à chacun s'il a trouvé qui est son *Secret Santa*.

Legends on screen

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir un genre cinématographique : le biopic, et grâce à lui, certaines figures importantes du monde anglophone : Lady Diana, Nelson Mandela, Mark Zuckerberg, John Lennon et Eminem
- Découvrir Muhammad Ali, son combat sur le ring mais aussi à la ville, pour les droits civiques des Afro-Américains

Communication

- Comprendre des avis de spectateurs sur des films qu'ils ont vus
Comprendre un extrait de biopic
- Présenter un film à partir de sa fiche IMDb
- Faire deviner un film en le décrivant
- Comprendre et analyser des affiches de films
Comprendre les informations communiquées sur des films sur le site Internet IMDb
Lire des extraits de l'autobiographie de Muhammad Ali en vue de les adapter au cinéma
- Adapter pour le cinéma des extraits d'autobiographies (script et storyboard)
Rédiger un passage d'une autobiographie

Méthodologie

Apprendre à lire et comprendre un texte

Grammaire

- Les pronoms relatifs
- Le choix du discours : direct/indirect
- Prétérit simple et Prétérit *BE + -ing*

Prononciation

- Prononciation de [h]
- Les sons /e i/ et /æ/
- Prononciation de la terminaison [-ed]

Lexique

- Le cinéma : les genres, le scénario, l'équipe du film...
- Exprimer son point de vue sur un film

Tâches

Tâches d'entraînement

- *Play the Hollywood guessing game!*
- *Turn a scene from a film into a narrative*

Tâche finale

- *You are a celebrity. Start writing your autobiography*

ÉVALUATIONS

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables pp. 277-281 – Corrigés pp. 354-355

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables pp. 282-287 – Corrigés pp. 355-359

- **Compréhension de l'oral** : "Taylor and Christian talk about two films" (+ 1 évaluation supplémentaire : *Do you like the cinema?*)
- **Compréhension de l'écrit** : *Extract from Eminem's autobiography, "The Way I am"*
- **Expression orale** : *Guessing game: talk about a movie you saw recently.*
- **Expression écrite** : *The big screen review: write the review of one of the last films you saw.*

À propos de la photo

La photographie de cette page d'ouverture est un zoom dans l'affiche du film *My week with Marilyn* (2011). La notoriété de l'actrice américaine des années 50 permet aux élèves d'entrer dans la thématique du chapitre et de s'interroger sur ce qui fait le caractère légendaire d'une personne réelle. Le titre du film n'apparaît pas sur l'affiche, mais la présence du nom des acteurs en haut de la page permet de comprendre qu'il s'agit d'une œuvre de fiction et que la femme qui figure sur l'affiche, de par sa ressemblance, est une actrice qui interprète le rôle de Marilyn Monroe.

La Flash interview

Puisque l'identité de l'actrice iconique n'apparaît pas sur l'image, on pourra proposer aux élèves de la deviner. Ils pourront vérifier leurs hypothèses à l'écoute de la *Flash interview* puisque, sans surprise, c'est le premier nom qui nous a été donné quand nous avons interrogé des locuteurs anglophones.

On pourra donc commencer la séquence, au choix, par :

- **La projection de l'affiche du film**, en laissant les élèves réagir, identifier la nature de l'image et le personnage qui y figure.
- **L'écoute ou la lecture de la question de la *Flash interview***, en laissant les élèves répondre eux-mêmes si on les en croit capables, ou bien en procédant rapidement à l'écoute des témoignages.

On invitera ensuite les élèves à faire le lien entre l'image et l'interview, et à donner leur avis sur le choix des personnes interrogées. Pourquoi Marilyn Monroe et Humphrey Bogart ? Qu'est-ce qui en fait des acteurs de légende ? Qu'a-t-on retenu d'eux ? Etc. Ceci permettra d'engager une amorce de réflexion qui sera nourrie tout au long de la séquence.

La *Flash interview* fait figurer deux réponses à la question posée : "If we say 'Legends on screen', who do you think of?" La première personne évoque Marilyn Monroe et la seconde cite Humphrey Bogart. S'il y a de grandes chances que les élèves connaissent Marilyn Monroe, il n'en sera peut-être pas de même pour Humphrey Bogart, moins connu du jeune public d'aujourd'hui. Précisons tout de même que le jeune homme

qui le cite n'a qu'une vingtaine d'années... Ce n'est donc pas forcément une question de génération ! Ce chapitre, comme tous ceux de la collection, est destiné à faire découvrir aux élèves des gens, des événements, des réalités qui leur étaient inconnus. On pourra donc profiter de cette occasion pour diffuser aux élèves quelques scènes iconiques dans la carrière cinématographique de Humphrey Bogart, notamment la scène de *Casablanca* que Mark mentionne dans son témoignage, et qui est devenue tellement célèbre qu'il y est fait référence dans des séries populaires comme *The Simpsons* et même *The Walking Dead* ! Cette scène est visible sur YouTube, tout comme de nombreux montages "best of" ; ils permettront d'ailleurs aux élèves de découvrir d'autres icônes hollywoodiennes de l'époque, comme Lauren Bacall.

À l'issue de l'écoute de cette *Flash interview*, on pourra **demandeur aux élèves de répondre à cette même question** et de partager leurs réponses avec la classe en justifiant leurs choix.

Transcription du document audio

Obstacles possibles et points d'appui

Track 40

#1 : If we say 'Legends on screen', who do you think of?

#2 : I would **think** of **Marilyn Monroe** because she is such a... **everybody knows her** so when you **see a picture, everybody knows** that it's **Marilyn Monroe** and they've used her **image** all across the **world**. She's just **really famous** and obviously she **died** quite **young** so it made her even **more famous** and even more of a **legend** and I think **these films**, especially these **black and white films**, they really are **striking**.

#3 : I think of Humphrey Bogart. I think **he** is just the essence of **cool**. And when I **think** of Humphrey Bogart, I **think of**, you know, **scenes from Casablanca** and **all those great lines** and you **grow up** kind of hoping you have an **opportunity** to **say one of those lines to somebody**: "*Maybe not today, maybe not tomorrow, but some day and for the rest of your life*".

Discover

→ Manuel  p. 48-49

À travers les documents et activités de cette première double-page, les élèves découvriront un genre cinématographique de plus en plus prisé : le biopic. Le travail proposé à partir d'affiches de films permettra de s'interroger sur les codes du genre, et de commencer à réfléchir à la part de réalité derrière la fiction. Les élèves apprendront également à donner leur point de vue sur les films qu'ils ont vus, à en faire une critique précise, même modeste.



Let's go to the movies!

→ Manuel  p. 48

Présentation des documents

La double-page comprend cinq affiches de films (dont une est contenue dans une fiche IMDb) et une compréhension orale liée à ces affiches. Deux des quatre films sont britanniques (*Nowhere Boy* et *Diana*), deux sont américains (*The Social Network* et *8 Mile*) et le dernier, *Mandela*, est une co-production britannique-sud-africaine. Ils offrent un panel de personnalités anglophones de divers milieux socio-professionnels (artistes, figures politiques...), que les élèves de 3^e connaissent ou qu'ils vont découvrir. Les élèves se familiariseront ensuite avec le site internet IMDb (banque de données mondiale sur l'audiovisuel) à travers la fiche du film *8 Mile*, telle qu'on la trouve sur le site. Elle contient, comme toutes les fiches proposées par IMDb, un grand nombre d'éléments factuels à propos du film : l'année de sortie, l'équipe technique, les acteurs, le synopsis, un lien vers la bande-annonce, etc. Les élèves découvriront cet outil, extrêmement utile pour les amateurs de cinéma, car il donne des informations très précises sur tout film existant. On ne saurait que trop vous encourager à utiliser ce site en classe !



Nowhere Boy is a British film directed by Sam Taylor-Wood in 2009 starring Aaron Johnson and Kristin Scott Thomas. It is a film about the youth of John Lennon and his complicated relationship with his family, but also about the beginnings of his passion for music and his first encounter with Paul McCartney.

The Social Network is an American film directed by David Fincher in 2010 featuring Jesse Eisenberg and Justin Timberlake. The film tells the story of Mark Zuckerberg and the tumultuous creation of his famous social network, Facebook.

Mandela: Long Walk to Freedom is a British and South-African film directed by Justin Chadwick, with Idris Elba in the leading role. It is an adaptation

of Nelson Mandela's autobiography, from his childhood to his inauguration as the first democratically elected president of South Africa.

Diana is a British film directed by Olivier Hirschbiegel in 2014 starring Naomi Watts. The film portrays the last two years of Lady Diana's life.

8 Mile is an American film directed by Curtis Hansen in 2001, with Eminem, Brittany Murphy and Kim Basinger. The film dramatises rap artist Eminem's rise to fame.

Analyse des documents

L'accès au sens des documents sera facilité par les supports choisis. En effet, les affiches de films sont des éléments souvent familiers pour les élèves et ils connaissent généralement les célébrités qui en sont les protagonistes. On les invitera à observer la structure relativement identique de toutes ces affiches (liée à la nature des films dont elles font la promotion) : une seule personne dans un plan qui reflète ce que le film veut en dire – gros plan sur Mandela car c'est l'homme qui nous intéresse mais plan très large de Diana, presque littéralement noyée dans l'océan qu'est sa vie –, un titre, une accroche, les noms des acteurs ou du réalisateur. On amènera les élèves à lire intelligemment une affiche de film : ils se rendront ainsi compte de tous les indices qu'elle recèle à propos de l'intrigue, ce qui facilitera non seulement l'accès au sens de la fiche IMDb proposée, mais aussi des bandes annonces qu'on leur proposera de visionner à la maison.

Dans la question 4, les témoignages d'Anglophones à propos de films permettront aux élèves de déterminer quelles sont les informations importantes quand on présente un film. Ils y apprendront également à réagir et à le critiquer. Ces témoignages sont le fait d'Anglophones aux accents divers (américain et australien), dont certains ont un débit de parole plus rapide. C'est pour cette raison que nous proposons une appréhension de ces témoignages en deux temps (questions **4a** et **4b**).

La page "How to listen to real English" (manuel p. 17) pourra être consultée en amont ou en aval de l'activité d'écoute si les élèves semblent en avoir besoin.

Track 41 Diana

I saw this film last night, *Diana*, I don't know if you've seen it. It came out like in 2013, I think. I've never heard any critics about it or anything so I don't really know how it was received by the general public but I don't really like it. You know it's about Princess Diana and it's with Naomi Watts by the way, who does not look like her at all, but that's OK [phrase longue et rire à la fin qui risque de gêner les élèves, même s'ils repèrent le nom de l'actrice]. It's part of the reason why I didn't really like it, I couldn't really believe what I was... what I was supposed to believe [la syntaxe de la phrase est un peu complexe, mais l'information principale est contenue dans "I didn't really like it" et dans "I couldn't really believe", très accessibles]. And I just thought it was just such a pity [étant donné que cette expression idiomatique est répétée plus loin, les élèves devraient y faire attention. Ils devraient comprendre qu'il s'agit de quelque chose de négatif, mais on en élucidera le sens précis avec eux de sorte qu'ils puissent l'utiliser]. You know it's about her love affair with that Pakistani heart surgeon guy... Hasnat Khan [ce groupe nominal est difficile à comprendre. Il faudra s'appuyer sur ce qui précède et sur la présence de la préposition "with" pour inférer que ce groupe désigne la personne avec qui elle a eu une aventure. Il sera intéressant de s'attarder sur la syntaxe du groupe nominal]. And I just thought [on comprend qu'elle va donner son opinion] it was a pity to focus on that particular aspect of her life when she's done so many wonderful things and she was such a wonderful person [l'intonation de la voix renforce le côté positif] and that film was just so sad and negative [de la même manière, l'intonation de la voix renforce l'opinion négative]. And I don't know I was just expecting... if you're gonna do a film about her why not do something that is optimistic and beautiful like she was, you know. So, I don't know, I just wouldn't recommend it. [la négation n'est pas très audible, puisqu'elle est réduite, donc un contresens est possible, mais l'ensemble du document devrait pouvoir empêcher un tel contresens. C'est une excellente occasion de rappeler aux élèves de faire preuve de bon sens].

Track 42 The Social Network

I saw this film with my boyfriend – It came out in 2010 – We were interested in the story because it talks about a young person who comes into a lot

of fame and a lot of fortune and a lot of success

[la syntaxe permet de comprendre que chaque groupe de mots donne le même type d'information, les mots employés ont un sens très proche, ce qui permet de comprendre l'ensemble même si "fame" n'est pas connu. On l'élucidera tout de même par la suite, notamment en faisant mobiliser l'adjectif "famous"] at a very young age and as young people, that's very interesting to us. Also, it was done by a director who did a film I really enjoyed, *The Fight Club*, that's David Fincher, and it also features Jesse Eisenberg who was a relatively new actor at the time, and also Justin Timberlake which, in my opinion, is a great reason to see any film. And so, the film tells the story of a Harvard student, Mark Zuckerberg, who created a piece of technology that's in almost all of our lives now which is Facebook, and he's later sued by the Winklerberg twins* for his idea [l'information n'est pas indispensable à la compréhension de l'ensemble, mais étant donné que c'est un détail fondamental de l'intrigue du film, que les élèves auront à rédiger pour la page IMDb (WB p. 38), il faudra l'élucider] and it tells the story of what happens afterwards. I thought the film might be a bit dry, a bit boring [encore une fois, la syntaxe est facilitatrice : "boring" est employé comme une reformulation de "dry"] since it deals with an issue of technology but [ce connecteur est important pour comprendre la nuance dans l'opinion du locuteur] it was very interesting, there was [sic] a lot of tales of greed and betrayal and trust issues [ce n'est pas indispensable à la compréhension mais les élèves pourront cependant s'appuyer sur la forme verbale "there was" et la répétition de "and" pour comprendre qu'il s'agit d'une énumération du contenu du film, et encore une fois, que les éléments énumérés ont un sens proche. La présence de "it was very interesting" juste avant permet de comprendre que les éléments énumérés sont les qualités que le locuteur trouve au film]. It turned out to be a really well done film.

*En réalité, "the Winklevoss twins"

Track 43 Nowhere Boy

So, this movie was made in 2009 directed by Sam Taylor-Johnson, and it stars Aaron Taylor-Johnson and Kristin Scott-Thomas. It's about a young John Lennon in his teenage years and how he kind of struggled with relationships with his mom and his aunt who was apparently quite stern [les élèves devraient comprendre que le film parle de la jeunesse de John Lennon et des relations avec sa famille, on les aidera à inférer le sens de "struggled"]

et de "stern" en leur donnant le sens d'un des mots pour qu'ils comprennent l'autre]. **I feel like a lot of people can relate to this**, especially **young teenagers** and **stuff** because the **modern family** is **very much cut away from what it used to be maybe fifty, sixty-odd years ago**, [cette idée est difficile à comprendre, on pourra aider les élèves en les invitant à se concentrer sur l'opposition entre "modern family" et "fifty, sixty-odd years ago"] and it's just very **inspiring** to see that **someone from such, you know, typical kind of not so spectacular backgrounds** [la syntaxe est complexe, l'idée peut être laissée de côté, elle n'empêche pas de comprendre que ce qui compte, c'est la réussite de John Lennon et de son groupe] can **make it so big and create such a huge storm of media and fame and fortune with the Beatles**. **I specifically liked** the fact that **you see how the two characters, John Lennon and Paul McCartney, the main musicians in the band, how they form their relationship and really where this long-lasting relationship begins**. **So in the end I really liked the movie**, just because it brings **these two people back down to a human level, to a level where you can still relate to them** [inférable car c'est une reformulation de "down to a human level"] and remember at the end of the day that **they are just a couple of guys**, you know, **that happen to make something of themselves**.

Track 44 **Mandela, Long Walk to Freedom**

A film I watched was *Mandela, Long Walk to Freedom*. It was **released** recently in **2013** and **directed** by **Justin Chadwick**. I **think** he's an **excellent director**, at least in this film because the film was **constructed** in a **wonderful manner**, **depicting the chronicles** [ne gênera pas la compréhension puisque ce qui importe est contenu dans les mots qui suivent] of **Mandela's early life**, all the way up until his **presidency**. In this **movie**, the **main actor** is **Idris Elba** and **we also have Naomie Harris who played Winnie Mandela, the former wife** ["former" n'est pas important pour la compréhension de l'ensemble] of **Nelson Mandela**. The movie depicts **the life of this man** who put **so much effort** into **fighting for freedom** in **South Africa**. Overall, **I loved the movie**, it was **a great movie but** at the same time I **think it was a shame** that the **movie was not able to depict** [n'est pas nécessaire à la compréhension, mais pourra être élucidé car il est employé deux fois par la locutrice et pourra être utilisé par les élèves pour parler à leur tour des films] **all of his life**. **Mandela has done so much** that it's **too bad the film didn't show it**.

Track 45 **8 Mile**

So the film *8 Mile* was **released** in **2003**. The **genre** of the film is a **drama**. The **director** was **Curtis Hanson** and some of the **characters** were **Jimmy Smith, played by Eminem, Stephanie, his mother, played by Kim Basinger** and his **new girlfriend Alex played by Brittany Murphy** [toutes ces informations figurent dans la page IMDb p. 49]. And the **film** is kind of a **typical American story** about a **guy against all odds** having success, but it's **based** around the **rap career** of a white rapper in a predominantly **black area**. And it's kind of an **inversion** of a **typical race story**. **It's a rags-to-riches story**, we would say, **which is typically where somebody comes up from nothing to become something** [on profitera de l'occasion en or que nous donne le locuteur en expliquant d'emblée l'expression "rags to riches"]. **But** at the **same time**, it's **not**, because **we don't see that riches** [l'accentuation de "not" et la pause qui suit permettent de comprendre le découpage de la phrase en groupes de sens]. And **that's** another **part of the story** that **we really like as Americans**, which is '**you should never forget where you came from**'. **So he comes from nothing** [ceci reprend l'idée contenue dans la phrase précédente] and, **against all odds** [les élèves ne connaissent pas cette expression et elle n'est pas indispensable à la compréhension de l'ensemble, mais ce sera tout de même une bonne occasion de leur faire découvrir cette expression], **becomes a popular rapper**. And **I won't tell the ending because I hope you go out and see it**, but **a lot of the morals** carry over to everyday life, that **nothing is impossible, especially if you have good friends around you**. And **one main line** from **his rap song** is the **centre argument** of the **movie** which is '**You only get one shot**' meaning, **you may only have one opportunity to do something great in life** and if you let it pass by, it might not come again, so **you need to be ready and when the moment is there for you to do something great, you need to seize that moment, you need to take advantage of the opportunity**. [la même idée est répétée de différentes façons – les mots sont connus ou transparents]

Mise en œuvre

Nous vous proposons pour ce chapitre diverses variantes de mises en œuvre, qui ont rencontré un franc succès en classe. Libre à vous de vous en inspirer ou de respec-
ter le questionnement proposé dans le manuel.

1 Look at the 4 posters.

Bon nombre d'élèves ont déjà vu au moins l'un de ces 4 films et il y a fort à parier qu'on trouvera dans chaque classe des élèves qui connaissent les célébrités dont il est question. C'est sur ces connaissances qu'on se basera pour amorcer la leçon. Si l'on dispose d'un vidéoprojecteur, ou d'un tableau interactif, on projettera les affiches des différents films afin d'en observer les détails. Le professeur pourra proposer aux élèves qui en éprouvent le besoin de consulter la rubrique "Talking about a poster", page 172 du manuel.

a. What do these posters have in common?

On demandera tout d'abord quels sont les points communs entre ces images.

Productions des élèves lors de la mise en œuvre-test :

They're all film posters.
They all feature a single person.
They are all films about famous people / celebrities.
They talk about the lives of celebrities.

On demandera ensuite aux élèves comment ils pensent que ce genre de films s'appelle. Pour cela, on évoquera un genre littéraire qu'ils connaissent sûrement : la biographie. L'échange pourra ressembler à ceci :

Teacher: What do you call books that tell about the lives of people?

Class: Biographies.

Teacher: Right [il sera utile d'écrire "biographies" au tableau]. What different parts can you identify in this word?

Class: Two: "bio" and "graphies".

Teacher: What does "bio" mean?

Class: "Life".

Teacher: How about "graphies"?

Class: "Book" / "Writing" / "Write".

Teacher: So how would you call a film about famous people's lives?

Class: Bio-...

Lors de la mise en œuvre-test, les élèves ont proposé les mots "biofilms" ou "biomovies". Il suffit ensuite de leur demander de donner des synonymes de "film" pour obtenir "picture" (à partir de "motion picture" qu'ils se rappellent souvent avoir lu dans les crédits des films).

Une fois cette activité de repérage du genre des films effectuée, voici une façon dynamique de leur faire analyser les affiches :

1. Projeter les 4 affiches de la p. 48 en demandant aux élèves de les observer attentivement pendant 2 minutes.

2. Masquer les affiches en leur demandant de **donner le plus de détails possibles** à leur propos. Les élèves devraient entrer en désaccord sur certains éléments, ce qui enrichira les échanges et, surtout, permettra d'orienter leurs commentaires sur ce qui a du sens. En effet, leur attention va naturellement se porter sur les éléments qui ont été placés par les concepteurs des affiches : la position des personnages, les couleurs, le titre, l'accroche. Or, le fait d'en débattre va les mettre sur la voie d'une lecture critique des supports. On pourra noter leurs productions et les corriger/compléter en observant ensuite à nouveau les affiches.

Productions des élèves lors de la mise en œuvre-test :

In one of the posters, John Lennon is lying down, he's looking at the sky, he's probably dreaming or thinking.

Mandela seems to be fighting for something because he's raising his fist in the air – he is probably fighting for equality and freedom / against racism.

Lady Diana is sitting on a diving board [donné par le professeur], above the sea. She's looking away / at the camera [beaucoup de tergiversations sur le sujet !].

b. What can you expect from each movie?

On projettera à nouveau les affiches afin que les élèves puissent s'attarder sur **les taglines**, les phrases d'accroche. On leur demandera ce dont il s'agit, s'ils savent ce à quoi correspondent ces phrases, et on les invitera à les analyser afin d'y **repérer les indices à propos de l'intrigue du film**. Il sera important de bien vérifier que les élèves distinguent les titres des phrases d'accroche afin de leur donner les clés pour pouvoir réaliser l'activité 2 de leur *workbook* (p. 36). Les affiches suivent toutes les mêmes codes mettant en avant les acteurs et/ou les réalisateurs, et comprennent toutes une phrase d'accroche.

At home

Avant de donner ce travail à la maison, il sera opportun de réfléchir avec les élèves à la manière dont ils vont chercher les bandes annonces sur Internet : où les trouver ? Quels mots-clés taper ?

Le visionnage de la bande-annonce leur permettra de confirmer les hypothèses émises sur les films évoqués en classe. Leur demander de noter une des citations de cette bande-annonce les oblige tout simplement à visionner cette bande-annonce en anglais et à faire attention à ce qui est dit, afin de ne pas fonder leur compréhension uniquement sur l'apport des images. Ce travail de visionnage peut également s'effectuer soit en salle informatique, en faisant tra-

vailler les élèves en groupes, soit en classe si le professeur a accès aux tablettes de son établissement (et aux écouteurs ! Sinon, il faudra penser à demander aux élèves d'apporter les leurs).

a. Does it match your expectations?

On demandera aux élèves de s'interroger sur le lien entre l'accroche du film et la bande-annonce : ce que l'on trouve dans la bande-annonce correspond-il à ce que promet l'accroche ? Découvre-t-on le secret dont il question sur l'affiche de Diana ? Le biopic de Mandela porte-t-il davantage sur l'homme que sur le dirigeant ?

b. Write down a quote you find interesting.

On pourra proposer aux élèves de prendre des notes, soit à propos des images, soit à propos de ce qui est dit. Ils remarqueront alors que la bande-annonce contient, elle aussi, des phrases d'accroche – qui facilitent d'ailleurs la compréhension de l'ensemble. Ils pourront les comparer avec celles de l'affiche. Voici ce qui peut être produit en classe lors de la mise en commun après le visionnage des bandes-annonces à la maison :

2 Look at the document above.

Il s'agit à présent pour les élèves de découvrir le site IMDb par le biais d'une page consacrée au film *8 Mile*.



"Internet Movie Database" (littéralement "Base de données cinématographiques d'Internet"), abrégé en IMDb, restitue un grand nombre d'informations concernant les films, les acteurs, les réalisateurs, les scénaristes et toutes personnes et entreprises intervenant dans l'élaboration d'un film, d'un téléfilm, d'une série télévisée ou d'un jeu vidéo.

Outre la richesse et la fiabilité des informations qui figurent sur ce site, ce qui nous intéresse, nous enseignants, c'est la **structure des pages** : elles donnent toutes le **même type d'informations** sur les films, et ces informations sont **toujours disposées de la même façon dans la page**. On demandera aux élèves d'observer dans leur *workbook* la page du film *8 Mile* afin de découvrir les différents éléments qui la composent (WB p. 36).

À ce stade, les élèves ne connaissent pas encore tous les éléments constituant une page IMDb, mais ils pourront trouver les différentes parties par déduction. Les informations à placer sont, dans l'ordre, de gauche à droite et de bas en haut : *poster* – *title* – *release date* – *genre* – *average rating* – *plot* – *cast and crew* – *tagline*.

On pourra projeter l'image au tableau et envoyer les élèves l'annoter. On en profitera pour leur faire remarquer plusieurs choses :

- *release* étant aussi un verbe, on peut donc dire "The film was released in..." ;
- la prononciation très particulière – et qui plaît beaucoup aux élèves ! – du mot "*genre*", emprunté au français. Pour cela, on pourra utiliser un dictionnaire de prononciation en ligne comme www.howjsay.com, si l'on dispose d'une connexion Internet en classe ;
- la différence entre *cast* (ici, l'acteur Eminem et l'actrice Brittany Murphy) et *crew* (ici, le réalisateur et le scénariste) ;
- *writer* employé au sens de scénariste (glosable par *scriptwriter*), et *director*, faux-ami que les élèves ont tendance à confondre avec "producteur".
- le fait qu'on puisse utiliser le mot *star* comme un verbe (*starring X*).

3 Battle time!

Les élèves sont maintenant familiarisés avec la page. Ils ont retenu de nombreuses informations qu'ils vont pouvoir structurer dans des phrases en utilisant le vocabulaire adéquat. On pourra procéder de la manière suivante :

1. Donner aux élèves **2 minutes pour mémoriser** un maximum d'informations à propos de la page.
2. Fermer les livres et diviser la classe en 2 grandes équipes (*Team 1* et *Team 2*).
3. Lancer la "**battle**", les équipes étant amenées à réutiliser le vocabulaire rencontré auparavant. Pour chaque phrase correcte, l'équipe gagne un point.
4. **Mise en commun** : les élèves sont invités à résumer ce qui a été découvert. À cette occasion, ils pourront

produire des énoncés qui impliqueront fréquemment le recours à la voix passive. Cette dernière est très abordable ici puisque "limitée" au Prétérit, ce qui rend sa construction très proche du français.

Productions possibles :

NB : les manipulations lors de la mise en commun sont ci-dessous soulignées.

- The title of the film is *B Mile*. / The film is entitled/called *B Mile*.
- The release date is 2002. / The film was released in 2002.
- The director is Curtis Hansen. / The film was directed by Curtis Hansen.
- The stars of the film are Eminem and Brittany Murphy. / The film stars Eminem and Brittany Murphy.
- The average rating is 6.8. / The film rates an average of 6.8.

4 In groups

Le travail proposé, en groupes, suppose idéalement de pouvoir donner un document audio différent à chaque groupe. Ceci nécessite l'utilisation de lecteurs MP3, de tablettes ou d'une salle informatique. Voici donc plusieurs mises en œuvre possibles en fonction du matériel :

– **Mise en œuvre avec matériel numérique :** le professeur peut décider de faire 5 groupes, soit un par document audio, en faisant varier le nombre d'élèves, ou alors de faire 10 groupes et de proposer le même audio à plusieurs groupes différents. Dans ce cas, les groupes ayant travaillé indépendamment sur le même document pourront se rassembler pour mettre en commun ce qu'ils ont compris, avant le partage avec le reste de la classe.

– **Mise en œuvre sans matériel numérique :** si l'on ne dispose pas de matériel, il est évident qu'on ne va pas faire écouter les 5 documents sonores à la classe collégialement. Ce qu'on peut faire, c'est travailler collectivement sur un document, mettre en commun ce qui a été compris, puis donner les autres à écouter à la maison (soit on laisse chaque élève choisir la critique de film qu'il a envie d'écouter, soit on impose un numéro de piste à une rangée).

Attention : pour mener à bien la mise en commun de l'activité 5, il faut que chaque groupe garde secret le titre du film qu'il a choisi !

L'objectif de cette phase de travail est le repérage du titre et des informations principales liées au film, mais aussi celui de l'opinion des spectateurs. Ce dernier permettra aux élèves de s'approprier le lexique nécessaire à l'expression de l'opinion afin de pouvoir le mobiliser par la suite lorsqu'ils donneront leur propre point de vue sur un film.

a. Les élèves accéderont certainement à ces informations de manière tout à fait différente, certains identifieront d'abord l'opinion, d'autres les informations factuelles, peu importe. Une fois ces premiers repérages effectués, chaque membre du groupe pourra choisir de prendre en charge la prise de notes par rapport à un type d'information particulier.

b. Cette prise de notes servira aux élèves :

- à compléter la page IMDb vierge proposée dans le *workbook* (p. 37).
- à relever les différentes expressions utilisées pour exprimer le point de vue. Le professeur pourra synthétiser les différents moyens d'exprimer la satisfaction ou le désaccord à l'aide d'un tableau à deux colonnes : "*positive impressions*" et "*negative impressions*". Ce vocabulaire pourra être enrichi à l'aide des expressions de la page *Words* (p. 55) et du lexique (pp. 162-163).

Productions possibles :

The first reaction is negative because the girl explains that she didn't really like the film *Diana*. She says it was sad and negative and she wouldn't recommend it.

The second spectator said that *The Social Network* was well done and interesting. She thought it might be boring, but it wasn't.

The third spectator really liked *Nowhere Boy* because it was a real story about human beings. He also enjoyed it because it shows how Paul McCartney and John Lennon met.

The fourth reaction is divided because even if the spectator says he loved *Mandela* because the actors were very good, the film did not show all his life.

The last person says that *B Mile* is a rags-to-riches story and that is why Americans love it.

Il est inutile de vouloir "exploiter" chaque détail des témoignages ; ce qui importe ici, c'est que les élèves puissent :

- compléter leur fiche IMDb ;
- repérer les expressions employées par les spectateurs pour parler des films.

Les élèves devraient à présent être en mesure de compléter dans la fiche les catégories "*genre/release date*" (sauf pour *Mandela*), "*Director*" (sauf pour *Diana* et *Mandela*) et enfin "*Stars*".

Enfin, parce qu'ils en auront besoin, on fera observer aux élèves la présence et l'emploi des pronoms relatifs, nombreux dans ces témoignages, puisque nous avons demandé aux spectateurs que nous avons interrogés de retarder la révélation du titre du film (pour ménager l'activité 5). De fait, ils ont été obligés de procéder par périphrases.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les 5 documents audio sont de longueur et de difficultés différentes. Le professeur pourra choisir de **les distribuer en fonction du niveau des élèves** (travail de groupe) ou de commencer par un audio plus simple pour aller vers un audio plus riche en informations. L'audio de la piste 45 est plus long, certes, mais il porte sur un film (*8 Mile*) dont la fiche IMDb aura déjà été travaillée en classe, ce qui facilitera le repérage pour des élèves plus en difficultés.

On pourra également **indiquer aux élèves** qui en ressentiraient le besoin **les différentes parties du document, à l'aide du time code**, afin qu'ils se repèrent plus facilement. Ceci ne déflorerait pas tout le contenu mais leur permettrait de se concentrer sur la recherche d'informations.

5 Tell the other groups about your movie.

Chaque groupe partagera les connaissances acquises sur 'son' film avec la classe. Il pourra être intéressant de leur demander de le faire deviner : ceci motivera davantage l'écoute du groupe et rendra quasiment inévitable le recours à des pronoms relatifs. Si les élèves en ont besoin, on pourra proposer des amorces du type : *"It is a film which..."*. Les groupes ayant travaillé sur le même film seront invités à compléter ou corriger ce qui aura été dit, tandis que ceux qui ont travaillé sur d'autres films devront prendre des notes.

Productions possibles :

It is a film which talks about the story of a famous man who fought for freedom, but also of his private life.
It is a film that was released in 2014.
This film was directed by the director of *The Fight Club*. It is a drama that tells the story of the creation of Facebook.
This is a drama which talks about the youth of a famous British musician.
This is a British film starring Naomi Watts that tells about the last two years of a famous princess's life... and about her secret affair.

6 Time to write!

Les élèves doivent ici formuler une définition du mot *"biopic"*. L'étude des 5 films leur aura permis de comprendre les différences possibles entre différents biopics, à savoir le fait que certains portent sur une vie entière alors que d'autres n'abordent qu'une partie, parfois même très courte (c'est le cas du film *My week with Marilyn* dont l'affiche est en page d'ouverture), de la vie de ces personnes. La *Flash interview*, l'étude des affiches et des bandes annonces ainsi que

les témoignages audio sont des sources riches en exemples dont les élèves pourront se servir pour rédiger leur définition.

Pour rédiger leurs phrases, les élèves seront à nouveau amenés à utiliser des pronoms relatifs. Lors de la mise en commun, plusieurs d'entre eux pourraient proposer leur définition et la classe rédigerait une définition commune qui pourrait être notée dans le cahier.

Si l'on dispose d'un TNI et d'une connexion Internet, on peut demander aux élèves de poster leurs définitions sur un espace de partage (*Padlet* ou autre) que l'on projettera ensuite pour choisir les définitions les plus pertinentes.

Productions possibles :

- Biopics are biographical films / pictures.
- Biopics are films which talk about the lives of real people, who are often famous.
- Biopics are films which are based on the lives of real people, who are often celebrities, like Marilyn Monroe or Nelson Mandela.
- Some biopics depict the person's whole life, but many choose to focus on one particular moment, like the beginning of an artist's career (John Lennon's teenage years and the creation of the Beatles, or Eminem's beginnings as a rapper), or significant events in their lives (like Princess Diana's affair with a Pakistani doctor). They often show the reality of these celebrities' lives that we did not know about.

Training Task

→ Manuel  p. 49



Play the Hollywood Guessing Game!

Présentation

Les élèves devront ici faire deviner des films célèbres à leurs camarades. Pour cela, ils utiliseront les structures vues en classe, les pronoms relatifs et le vocabulaire qu'ils auront rencontré et/ou mobilisé dans la partie *"Discover"*.

Mise en œuvre

On invitera les élèves à rechercher des informations sur le film de leur choix. Ils pourront se servir du guidage proposé dans leur *workbook* afin d'organiser leurs idées en complétant le tableau assez similaire à une fiche IMDb (WB p. 38). On leur laissera quelques minutes pour préparer leur présentation. Dans leur *workbook*, ils mobiliseront les adjectifs importants et les expressions qui leur permettront de dire ce qu'ils ont pensé du film, ils noteront également des mots clés pour décrire ce dernier ; et enfin ils donneront le nom des personnes ayant contribué au film ainsi que leur rôle.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On aidera les groupes à organiser leur travail en leur proposant de se répartir les repérages au sein de chacun d'eux : chaque élève devra se focaliser sur un type d'information. On pourra également demander à des élèves plus à l'aise de rechercher davantage d'informations sur le film, ou de s'occuper de la partie "plot", tandis que des camarades plus faibles devront se focaliser sur les acteurs, le réalisateur, ou encore l'année de sortie du film en salles.

Le but étant de faire deviner de quel film il s'agit, les élèves se contenteront probablement de nommer les acteurs, éventuellement le réalisateur ou le producteur et enfin, dans de rares cas, les scénaristes. On insistera pour qu'ils lisent bien le dialogue proposé en illustration afin de remarquer les amorces. On pourra d'ailleurs ajouter :

- *The film is about a boy who...*
- *The film, which was released in...*

Les autres élèves devront donc ensuite retrouver le titre du film. Attention : il conviendra de rappeler aux élèves de ne pas dévoiler le nom de leur film dans leur intervention, et d'organiser les informations des moins évidentes aux plus évidentes afin de ménager le suspense. On insistera sur le fait qu'ils ne devront pas faire de phrases, mais juste noter des mots afin de réaliser une production orale qui ne soit pas de l'écrit oralisé, et de rendre l'expression plus naturelle.



Understand

→ Manuel p. 50-51

Les élèves vont à présent pouvoir s'interroger plus avant sur la biographie et le biopic : comment raconte-t-on la vie de quelqu'un, ou encore sa propre vie ? À l'écran ? À l'écrit ? Pour ce faire, nous avons choisi de nous intéresser à Mohammed Ali, un des boxeurs les plus légendaires de l'histoire, mais aussi un activiste engagé dans la lutte contre les inégalités – ce qui permettra une entrée un peu différente dans le sujet de la lutte contre la ségrégation aux États-Unis, qui fait l'objet d'un approfondissement sous la forme d'un chapitre Flash, à la suite de ce chapitre.



Ali, the biopic

→ Manuel p. 50

Présentation des documents

Cette partie se compose de deux documents : l'affiche du film *Ali*, réalisé par Michael Mann en 2001, et la scène d'ouverture de ce film. Après s'être familiarisés avec le genre, les élèves vont maintenant visionner et analyser un extrait de biopic.



Ali is an American film directed by Michael Mann in 2001 starring Will Smith, Jamie Fox and Jon Voight. It is a film about Muhammad Ali, from his early days to his victory against George Foreman in 1974. It shows his reasons to fight, his love affairs and also his political and religious influences.

Analyse des documents

L'affiche du film *Ali* sera assez claire pour les élèves, d'autant plus qu'ils auront travaillé sur d'autres affiches dans la double-page précédente. Beaucoup connaîtront

déjà Mohammed (Muhammad en anglais) Ali et certains auront peut-être vu le film. L'affiche montre Will Smith en boxeur – ce que l'on comprend grâce à son protège-dents et son gant de boxe. Son regard semble concentré et déterminé, mais on sent toutefois une forme d'inquiétude : le chemin ne sera pas facile. La phrase d'accroche, *"Forget what you think you know"*, indique que le film va à l'encontre des idées reçues sur Ali et s'attache à en dépeindre un portrait plus authentique. L'extrait, quant à lui, se situe au tout début du film. Il s'agit d'un montage sur fond musical, alternant des plans d'Ali qui s'entraîne à boxer sur un punching ball et d'autres qui montrent des événements marquants de son enfance. On comprend par les choix de mise en scène que ces événements constituent ce qui motivera le jeune homme, lui donnera sa force, sa volonté. Dans le tableau de la transcription du document vidéo ci-après, nous faisons figurer des commentaires sur les nombreuses images fortes contenues dans cette scène. Il conviendra d'expliquer aux élèves – au moment qui vous semblera le plus opportun – que le nom de naissance de Mohammed Ali est Cassius Clay et qu'il était déjà connu sous ce nom en tant que boxeur professionnel. Il a adopté le nom Muhammad Ali – proposé

par le chef religieux Elijah Muhammad – suite à sa conversion à l’Islam. Aux nombreux journalistes qui refusaient de le nommer ainsi, il expliqua : “*Cassius Clay is my slave name*”.



Muhammad Ali (1942-2016) was a famous American boxer. His professional career began after he won the gold medal at the Olympics in 1960. He then became one of the greatest heavyweight champions of the world, winning 56 times and losing only 5! But he was also famous for his commitment to several causes, like the fight for equal civil rights, and his controversial views: he refused to fight in the Vietnam War for example. At 23 years old, he joined the “Nation of Islam” and converted to Islam. He changed his name from Cassius Marcellus Clay Jr. – which he regarded as his “slave name” – to Muhammad Ali.

Emmett Till (1941-1955), whose gruesome picture is on the front page of the newspaper shown in the film extract, was an Afro-American boy who was brutally killed at the age of 14 after having supposedly flirted

with a white girl in 1955. The father of the white girl and another man kidnapped him and tortured him to death. The brutality of his murder and the fact that his killers were acquitted drew attention to the long history of violent persecution of African Americans in the United States. Till posthumously became an icon of the Civil Rights Movement.

Martin Luther King Jr (1929-1968) led non-violent protests to fight for the rights of all people including African Americans. He hoped that America and the world could become a color-blind society where everyone would have the same civil rights. He is considered one of the great orators of modern times and his speeches (especially “I have a dream...”) still inspire many to this day.

Malcolm X (1925-1965) was a very passionate defender of African Americans’ civil rights. He was the leader of the Nation of Islam, a group that believed African Americans should form a separate nation from white Americans. Malcolm believed that African Americans should not be afraid to do whatever it takes to defend their rights, including the use of violence.

Extract from the film *Ali* Video 8

Obstacles possibles et points d’appui

Images	Son
Alternance de scènes montrant Cassius Clay (<i>alias</i> Muhammad Ali) à divers moments de sa vie : – enfant, aux prises avec la ségrégation dans son pays, – jeune adulte, à l’entraînement, l’air sérieux, pensif, déterminé.	
Du début à 00’35 Le boxer Cassius Clay s’entraîne ; un boxeur met KO un autre boxeur sur un ring.	
De 00’36 à 00’41 Le boxeur parle à Cassius Clay après sa victoire	“Bust you up. Gonna beat your ass like I’s your daddy...” [les élèves s’appuieront sur le contexte visuel et le ton du boxeur pour comprendre qu’il profère une menace même s’ils ne comprennent pas cette dernière]
De 00’42 à 01’15 Le jeune Cassius observe son père en train de peindre Jésus Christ. Il le représente avec les traits d’un homme blanc, et vêtu d’une tunique blanche. L’expression du visage de Cassius montre qu’il est perplexe : pourquoi Jésus serait-il blanc ? Cet extrait fait écho au passage de l’autobiographie de Ali (manuel p. 51) dans lequel Ali dénonce l’absence de personnages importants de couleur noire et remarque que, dans l’inconscient collectif, tout ce qui est blanc est pur et tout ce qui est noir est mauvais.	
De 01’16 à 01’26 Un chanteur noir se produit devant une foule de jeunes filles excitées.	Musique

De 01'27 à 02'01

Le jeune Cassius traverse un bus pour s'installer au fond, dans la section réservée aux gens de couleur. Il remarque le panneau '*coloreds only*', puis découvre, choqué, le lynchage du jeune Emmett Till à travers la "une" d'un journal, sur laquelle figure la tristement célèbre photo de la victime.
→ Cette photo du garçon, défiguré, hantera Ali le reste de sa vie.

De 02'02 à la fin

Malcolm X parle devant une foule. Ali l'écoute du fond de la salle, intéressé et attentif. Le ton de l'orateur, déterminé et révolté, s'inscrit très clairement contre celui, pacifiste, de ceux qu'il appelle "*these Negro leaders*".
→ Cassius Clay rencontra Malcolm X en 1964. Ce dernier deviendra son mentor politique et spirituel. Dans le discours qu'il prononce ici, Malcolm X critique le message de paix de M. L. King Jr. : la confiance naïve en un avenir meilleur (portée par la fameuse expression tirée du gospel et reprise par de nombreux activistes : "*we shall overcome*") et le respect du principe chrétien, tiré de la Bible, selon lequel il faut "tendre l'autre joue" en cas de conflit.
Les deux militants noirs ont lutté contre la ségrégation mais chacun à leur manière, MLK étant plus pacifique que Malcolm X.

... to those of you who think you came here today to hear us tell you, like these **Negro leaders** do, that **your times will just get better**, that we shall overcome [il conviendra de s'attarder sur cette expression fondamentale dans le combat pour les droits civiques, d'autant qu'une des évaluations de compréhension de l'oral du chapitre Flash *Segregation* porte dessus. On invitera les élèves à s'appuyer sur "*your times will just get better*" et sur la composition du mot "*overcome*", favorisée par l'insistance portée par le locuteur sur le préfixe "*over*"] **someday**, I say to you: you came to the wrong place. 'Cause your times will **never get better** until **you make them better**. [les élèves s'appuieront sur l'intonation et l'emphase placée sur "*never*" et "*you*", ainsi que sur les gestes que fait alors Malcolm X en pointant du doigt son auditoire] **Those of you** who think you **came** here to hear us **tell you to turn** the other cheek to the **brutality of the white man** and this **system of injustice** that's in place **right here in America**, you think you're gonna **come here** and **hear us tell you to go out there** and beg for a place at **their lunch counter**, [le mot "*lunch*" sera un point de repère, de même que l'accentuation particulière de "*their*" – cette référence à la ségrégation aux comptoirs des restaurants, qui prendra fin avec les *sit-ins*, devra être élucidée, d'autant qu'elle fait l'objet d'une évaluation de compréhension de l'oral dans le chapitre Flash *Segregation*] again I say, **you came to the wrong place**. **We don't teach you to turn** the other cheek. **We don't teach you to turn** the other cheek in the **South**. And **we don't teach you to turn** the other cheek in the **North**. [le procédé anaphorique de répétition de "*we don't teach you*" sera facilitateur. L'accentuation marquée de "*South*" et "*North*", accompagnée de la gestuelle de l'acteur, seront aussi des points d'appui] The Honorable Elijah Muhammad teaches you to **obey** the law. To **carry** yourselves in a **respectable** way. In a **proud Afro-American** way. But **at the same time**, we teach you that **anyone** puts their **hand on you**... [ces phrases sont prononcées haut et fort, distinctement] Brother, you do your best to see they don't put their hand on anybody else... Again. [le ton de la voix baisse et se fait plus intense. Le gros plan sur le visage de l'acteur permet de suivre sur les lèvres ce qui est presque murmuré.]

Mise en œuvre

1 Look at the two pictures.

Si le professeur dispose d'un TNI, il pourra commencer par projeter l'affiche du film *Ali*. Les élèves pourront réinvestir les connaissances acquises lors de la première double-page et décrire, puis donner les informations mises en avant dans cette affiche. Le professeur devra zoomer sur la phrase d'accroche : *"Forget what you think you know"* et pourra ainsi demander aux élèves le sens de cette phrase. Que savent-ils de cet homme ? Que faut-il oublier et pourquoi ? Que conviendrait-il de mettre en avant ? La curiosité des élèves est déjà certainement affûtée. Même les élèves (et les professeurs !), qui ne sont pas amateurs de boxe, trouveront de l'intérêt à cette séquence.

Le professeur montrera ensuite la capture d'écran de l'extrait du film *Ali*. Les élèves réagiront sur le film et sur le boxeur que certains connaissent. Son décès en 2016 l'a rappelé au souvenir du public.

Productions possibles :

Muhammad Ali was a boxer. He was a world champion. He won many fights.
Ali is a biopic which presents the life of the famous boxer, Mohammad Ali from his childhood to his great fights.

2 Watch the video. What do you learn through: the images, the montage, what is said.

Dans cet extrait, la succession des différents moments de la vie du boxeur est rapide et les flash-backs n'en facilitent pas la compréhension au premier abord. Découvrir l'extrait et faire les repérages simultanément est ambitieux, et le serait pour quiconque. C'est pourquoi il sera judicieux de prévenir les élèves qu'ils le visionneront deux fois.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Selon leur sensibilité et leurs stratégies cognitives, les élèves ne se concentreront pas forcément tous sur les mêmes éléments en même temps. On les laissera libres d'appréhender le film comme ils le souhaitent. Afin de garantir à chacun de pouvoir accéder à un langage qui lui "parle" (les images/le montage, la musique, les paroles), on évitera de dissocier son et image (par exemple en diffusant la scène sans le son).

Voici comment l'activité pourrait être mise en œuvre :

1. Premier visionnage : il sert à découvrir le film, on laisse les élèves le regarder comme les spectateurs qu'ils sont, sans prendre de notes.

2. Mise en commun en petits groupes de ce qui a été compris. Les élèves échangent sur ce qu'ils ont compris des images, du montage et des paroles. Ils peuvent noter le fruit de leurs échanges de manière organisée, en colonnes par exemples, afin de préparer le 2^e visionnage qui sera destiné à approfondir la perception du film.

3. Deuxième visionnage : il sert à commencer à analyser la scène. On peut ménager des pauses de temps en temps pour permettre aux élèves de prendre quelques notes ou, mieux encore, les inviter à lever la main quand ils souhaitent qu'une pause soit ménagée, cela leur donne un sentiment de maîtrise appréciable et rassurant.

4. Mise en commun collective. Elle peut prendre plusieurs formes :

- un groupe peut venir au tableau et expliquer ce qu'il a compris, la classe peut alors compléter ou amender ;
- un ou plusieurs élèves successivement viennent au tableau et prennent en note ce que propose la classe.

Productions possibles :

This film is a biopic about Muhammad Ali. It depicts his life and why he decided to become a boxer when he was young, his motivation and his will. From what we can see in the opening scene of the movie, Ali's motivation also came from the exclusion of Black people / racism / segregation: for instance, when Ali was a child, he had to sit at the back of the bus, in the colored section, because he was black.

3 A good biopic should show the making of a legend. How does the scene above show the making of Muhammad Ali?

Il s'agit à présent de réfléchir à la fonction du biopic *Ali*. Les élèves ont compris qu'un biopic a souvent pour sujet un personnage légendaire, un individu qui a marqué l'histoire d'une manière ou d'une autre, et que le biopic montre presque systématiquement comment l'individu est devenu légende. En quoi cette scène d'ouverture pose-t-elle les jalons d'une telle entreprise ? Pour cela, nous les invitons à porter leur attention sur les expériences vécues par Ali et sur les sentiments qui semblent l'animer. Tout est à la fois très explicite et poétisé dans cette scène : le jeu sur les regards et le va-et-vient entre la séance d'entraînement et les flashbacks sont évocateurs, ils permettent de comprendre les sentiments de Mohammed Ali. Les repérages de l'activité 2 devraient servir aux élèves pour traiter cette question. On pourra aussi leur expliquer que Mohammed Ali s'appelait à l'origine Cassius Clay et qu'il a changé d'identité quand il s'est converti à l'Islam.

Productions possibles :

The scene shows some key events in Ali's life, like the bus scene, which shows that he grew up in a segregated America. One event had a major influence on him: the news of the lynching of a black boy. We can see that he is very shocked by the picture.

There is also the episode where he realised that Jesus looked nothing like him and we can see that he seems puzzled and disappointed.

Finally, we can see Ali listening to Malcolm X as he is giving a speech about the necessity to fight for your freedom, even if it has to be violent.

4 Focus on the three skills from the movie to discover more.

Il s'agit à présent de se concentrer sur le **contexte historique** auquel il est fait référence dans la scène d'ouverture du biopic et qui est le "canvas" de la vie et de la carrière de Mohammed Ali. **Les trois captures d'écran** extraites du film invitent les élèves à se concentrer sur les **trois points clés de l'extrait** :

- la **ségrégation**, représentée à travers une scène dans laquelle le jeune Cassius Clay traverse un bus pour aller s'asseoir dans la partie réservée aux gens "de couleur" (on voit le panneau 'coloreds only') ;
- le **racisme ambiant** et la **discrimination** dont souffraient les Noirs Américains, synthétisés ici par le tragique lynchage du jeune Emmett Till en 1955 ;
- enfin, le **combat pour les droits civiques** et son pendant le plus virulent, incarné par le charismatique Malcolm X, mentor spirituel et politique du boxeur.

Les élèves trouveront dans les photos et dans la scène du film les informations nécessaires pour compléter les petits textes proposés (WB p. 38), qui leur serviront de mementos à propos de la ségrégation.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra proposer aux élèves qui en ressentiraient le besoin une **petite fiche qui contient les mots permettant de compléter les textes, dans le désordre**. Ils auraient alors à les placer correctement.

Par ailleurs, on pourrait leur indiquer les **points d'appui de chaque petit texte** :

1. la **présence de la négation "not"** juste avant l'espace devant contenir "allowed", le **connecteur "while"** qui indique une opposition entre la proposition "They had to sit at the..." et "white people sat at the front".

2. Le **code couleur** va aider considérablement les élèves. On pourra aussi porter à leur attention la présence du **connecteur "but"** qui marque une opposition entre les deux propositions ("The crime was rightly recognized as a..." et "the all-male, all-white jury declared the assailants not...").

Corrigé :

→ WB pp. 38-39

1. sit / back / segregation

2. African-American / Chicago / lynched / murder / guilty

3. you make them better / turn the other cheek

Discover more

L'enseignant qui souhaite approfondir l'étude de la ségrégation et du combat pour les droits civiques pourra traiter le **chapitre Flash Segregation** qui suit directement ce chapitre (manuel pp. 61-64).

5 Time to write!

→ WB p. 39

Il s'agira à présent de synthétiser ce qui a été appris sur le film *Ali* en rédigeant l'intrigue, à la manière de ce qui a été fait en pages *Discover*. Ce travail pourra être mené seul ou en groupes, en classe ou à la maison. À nouveau, le recours aux pronoms relatifs permettra la rédaction d'une trace écrite plus riche et complexe.

Lors de la **mise en commun**, on pourra inviter quelques élèves à inscrire leurs propositions au tableau ou sur un espace virtuel, ou bien à les lire devant la classe. Puis, on pourra projeter la vraie fiche IMDb pour comparaison, ou inviter les élèves à aller la lire en devoir à la maison.



Ali's autobiography

→ Manuel p. 50

Présentation du document

Il s'agit ici d'un extrait de l'autobiographie de Mohammed Ali, qu'il a écrite avec sa fille Hana Yasmeen Ali. Dans ce texte, qui se situe au début de son récit, Mohammed Ali évoque son enfance. Il y raconte une prise de conscience traumatique et marquante : tout ce qui était positif, héroïque ou culturellement important était blanc, tandis que tout ce qui était noir était mauvais. À travers des exemples parlants pour nos élèves français – Superman, Santa Claus, Tarzan, Miss America, le président... – il évoque son indignation d'alors, et son sentiment d'injustice devant l'absence de modèles noirs. Il revient sur ce douloureux souvenir pour l'ériger en source de motivation dans sa carrière : devenir champion de boxe et, par là même, devenir un modèle pour les jeunes Afro-Américains.

Cette œuvre, très abordable et très riche, tout autant culturellement que linguistiquement, est une mine d'or pour nous, professeurs d'anglais. Toujours afin de faciliter l'activité de lecture et lui donner du sens, on invitera les élèves à adapter cet extrait en scénario de film, ce qui implique de réfléchir, de rendre l'implicite explicite, de se concerter, de faire des choix et d'organiser le travail en groupes.

Analyse du document

Le regard d'adulte qu'Ali porte sur ce souvenir lui permet de prendre du recul, mais la douceur avec laquelle il le raconte et le point de vue d'enfant qu'il tient à respecter permettent des mots simples, une syntaxe limpide et des phrases courtes qui facilitent grandement la lecture et la compréhension. Les élèves seront aussi préparés à la découverte du texte grâce à :

- une anticipation à partir d'une phrase tirée du texte et proposée en guise de titre ;
- l'image qui accompagne le texte et en illustre les premières lignes (des enfants Afro-Américains portent des masques vénitiens blancs à l'occasion d'Halloween, changeant ainsi d'une certaine manière leur couleur de peau).



The Soul of a Butterfly, Reflections on Life's Journey (2004)

This autobiography was written by Muhammad Ali in collaboration with his daughter Hana Yasmin Ali. In this poignant and moving narrative of his life, Ali shares with the reader his memories of all the people who have influenced him and taught him the values and beliefs which are his today and that he has tried to pass on to his own children.

The **Devil's food cake** is a rich chocolate layer cake, darker than a standard chocolate cake whereas the **angel food cake** is a light sponge cake, it is white and airy and said to be the "food of angels".



Obstacles possibles et points d'appui

Obstacles
L'extrait proposé est assez long et certaines phrases sont complexes. – When I asked her why, she said that her sister told her [discours indirect et multiplication des pronoms qui peuvent être déroutants, on invitera donc les élèves à matérialiser les liens entre ces pronoms et les individus auxquels ils renvoient] – I thought that my skin was beautiful, I was proud of the color of my complexion. [les élèves s'appuieront sur les points d'appui de cette phrase pour inférer le sens de "complexion"] – Devils' food cake was the dark cake, and angel food cake was the white cake [si "devils" était inconnu, l'opposition entre "dark" et "white"

devrait permettre de comprendre que le nom du gâteau est lui aussi en opposition avec "angel", presque transparent à l'écrit]

– ...that champion who showed White people they couldn't treat Blacks like second class citizens [l'expression est la même en français. L'image sera facilement comprise grâce à l'association du groupe nominal "White people" et de la forme verbale "couldn't treat" qui indique que le terme souligné est péjoratif. Cette expression sera rencontrée à nouveau dans le chapitre Flash Segregation]

Points d'appui

Le **titre** de l'extrait, tiré du texte, résume très bien l'ensemble du document.

Le texte est découpé en **paragraphes** dont l'organisation est assez similaire : fait de société, exemples, ressenti du narrateur.

L'**idée principale** de ce texte a aussi déjà été mise en avant par l'extrait du film *Ali*.

Les **idées importantes** sont souvent reformulées.

Présence de nombreux **mots connus** ou **transparents**, ainsi que des **références culturelles connues** des élèves.

– One **Halloween** [fait culturel bien connu des élèves, illustré par la photo en noir et blanc, qui leur permettra d'anticiper et comprendre la fin de la phrase], a **little Black girl** was **trick-or-treating** around the neighborhood, **dressed up in a superhero costume**, **but** [le connecteur *but* met en avant le problème qui va suivre] her **face** was **painted white**.

– **But** [à nouveau un connecteur qui annonce que ce qui va suivre et va aller à l'encontre de ce qui vient d'être dit] **everything black** was considered **bad**, and **undesirable**. Like **black cats** bring **bad luck**. [mots simples et transparents]

– **Devils' food cake** was the **dark** cake, and **angel food cake** was the **white** cake [opposition noir / blanc basée sur des mots connus – le professeur pourra illustrer ces notions à l'aide des photos des gâteaux proposées dans ce guide ou tout autre photo trouvée sur le net]

– **I didn't know how, but I knew that I was going to help my people**. Somehow, **I was going to make a difference in the world**. [phrases simples qui énoncent l'essentiel du texte, à savoir, l'explication de la vocation d'Ali à devenir boxeur]

– **injustice / public Black role model / Black is beautiful / respect each other / live in peace**. [mots clés connus qui constituent la trame du texte et le fil conducteur des idées d'Ali]

Mise en œuvre

1 Read the title of the text.

On proposera tout d'abord aux élèves le titre *"There was no such thing as a Black superhero"*. On leur expliquera que cette phrase est d'ailleurs extraite du texte et qu'ils la retrouveront donc dans ce dernier. Ainsi, on pourra tout à fait les inviter à réfléchir au choix que nous, concepteurs, avons fait de la retenir comme titre, ce qui orientera leurs attentes vis-à-vis du texte. Si nous avons choisi un tel propos, c'est qu'il est évidemment porteur de sens pour l'ensemble du texte. Ceci est une des stratégies de lecture auxquelles il convient d'entraîner régulièrement les élèves. Par ailleurs, la mise en regard de cette citation et de la photo les aidera à comprendre la phrase mais aussi le début du texte. On n'hésitera pas à leur demander s'ils pensent que l'affirmation contenue dans cette phrase est vraie, et si on pourrait mettre cette phrase au Présent pour l'appliquer à aujourd'hui.

Productions obtenues lors de la mise en œuvre-test :

Maybe it was / used to be true before, but today, things have changed / are better: there are Black superheroes in comic books, like Black Panther, Storm or Blade, and the American President is / was Black. Besides, there are lots of Black actors and actresses who are heroes for some people.

I am sure there were no superheroes in Ali's time, which is why he decided to become a hero himself.

Maybe there was no Black superhero in Ali's time but he admired his boxing coach so his coach became a hero for him.

2 Work on the text in your workbook.

a. b. Des repérages sont proposés dans le *workbook*, les élèves pourront les suivre s'ils en ont envie, mais il est souhaitable que la première lecture du texte soit "neutre", que les élèves le découvrent librement.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

L'extrait de l'autobiographie de Mohammed Ali fait l'objet d'un travail d'analyse et de réflexion sur les stratégies d'accès au sens d'un texte (*How to read a text and not panic* p. 53). Les élèves qui rencontreraient des difficultés de compréhension à la lecture du texte vierge p. 51 pourraient se servir de cette page.

Des conseils plus poussés sont fournis dans le *workbook* (p. 127).

L'exploitation de ce texte donnera lieu dans tous les cas à une **réflexion sur l'accès au sens d'un texte** : quelles stratégies mobiliser, comment s'appuyer sur la structure du texte, etc. Des **tips** sont donnés dans le *workbook* (p. 40) et des activités de transfert des stratégies acquises sont proposées dans le *"How to read a text"* (manuel p. 53 et *workbook* pp. 127-132).

Le professeur qui souhaite poursuivre la réflexion sur les stratégies de lecture, ou diriger ses élèves ayant du mal vers des activités de compréhension, en trouvera dans les pages **Get Better at reading** du manuel (pp. 136 à 140).

c. Nous invitons les élèves à choisir la phrase qui leur semble la plus intéressante dans le dernier paragraphe. Cette question est **volontairement subjective, afin de susciter les échanges entre les élèves**. On pourra alors, au choix :

- proposer aux **élèves du groupe d'échanger** à propos de leurs choix respectifs ;
- proposer aux **élèves de se rassembler avec ceux qui, dans la classe, ont choisi la même citation**. Ils devront alors se préparer, en quelques minutes et sans écrire – afin de ne pas faire de l'écrit oralisé – à défendre leur choix auprès de la classe. Les échanges que cela engagera devraient permettre de faire émerger assez naturellement ce qui est fondamental dans le texte.

3 What do this text and the scene from the film *Ali* have in common?

Ces deux documents racontent des passages de la vie d'Ali. Ici, les élèves vont faire la synthèse de ce qu'ils ont découvert et retenu de ces deux documents, à savoir, l'explication de la motivation d'Ali pour devenir un champion, ancrée dans l'enfance qu'il a eue, marquée par un contexte de ségrégation raciale.

Le professeur pourrait demander aux élèves de visionner à nouveau l'extrait du film afin d'en sélectionner certains plans qui illustreraient le texte. Le professeur en ferait des captures d'écran que les élèves légenderaient avec des phrases du texte.

Lors d'une mise en commun certains élèves (ou chaque groupe) pourraient présenter leur travail et expliquer leur choix.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Le professeur pourra proposer aux élèves qui en auraient besoin une série de captures d'écran et quelques phrases tirées du texte. Les élèves n'auraient plus qu'à lier les éléments correspondants.

Productions possibles :

These two documents both introduce flashbacks into Ali's childhood.

They both explain why he decided to be a Black role model.

There are many common elements. For example, in the text the sentence "everyone was always white" (l. 6) echoes the scene in the film when Ali is perplexed by the sight of his father representing Jesus as a white person.

In the text, the sentence "At that early age, I could see that something was very wrong" (l. 12-13) echoes the film scene when he has to sit at the back of the bus, just because he is Black.

Or "The more injustice that I saw, the stronger my feelings grew" (l. 22-23) is illustrated in the film when he sees the picture of Emmett Till on the front page of the newspaper.

Lors de la mise en commun, on pourra confronter les différents storyboards.



Grammar time!

Le travail proposé ici va permettre aux élèves de comprendre les différences entre **l'écriture autobiographique et l'écriture scénaristique**, deux types de discours bien distincts. Il leur permettra de s'interroger sur le **choix du discours** (direct, indirect et même indirect libre) car loin d'être une simple manipulation syntaxique, ce choix est mû par une logique qu'on ne saurait ignorer.

L'encart sur le discours direct / discours indirect (WB, p. 47-49) permettra de formaliser cette réflexion. On pourra ensuite proposer les exercices (WB, p. 49-50, manuel p. 57 et p. 157).

4 In groups From words to pictures

Il sera question ici d'**imaginer le storyboard correspondant à la scène tirée du premier paragraphe** du texte page 51. Les élèves ne sont certainement pas tous familiers des *storyboards*. Une aide leur est proposée dans le *workbook* page 41. Cette aide va guider les élèves et leur permettre d'organiser leur démarche. Le travail s'effectuera en groupes de quatre ou cinq : chaque groupe devra créer son adaptation de l'extrait.

Les élèves pourront procéder ainsi :

1. Repérage des éléments de la scène qu'ils souhaitent mettre en avant, les moments forts du premier paragraphe.

2. Planification de ces moments : les élèves devront identifier la chronologie des événements décrits dans le paragraphe.

3. Réflexion sur la mise en images : ce qui implique de se représenter mentalement ce qu'on lit (cf. *Tips* p. 40), et cela aide à mieux comprendre.

4. Réflexion sur la mise en mots : choix des propos qui vont être proposés dans les bulles de discours ou de pensées des personnages, rédaction d'une brève description pour chaque case.

Les élèves devront réfléchir au nombre de cases que contiendra le storyboard avant de se lancer dans sa création.

Les élèves pourront, au choix :

- dessiner un storyboard sur une feuille ;
- utiliser un outil de storyboard en ligne (voir le site mentionné dans la rubrique *I dare you* du *workbook*, p. 41). Cet outil est très simple d'utilisation, et permettra aux élèves moins à l'aise avec le dessin d'obtenir un rendu propre et efficace. On n'oubliera pas de leur demander de mettre un titre pour ce qu'ils auront créé.

Training Task

→ Manuel p. 51



Write a passage from Ali's autobiography

Présentation

Dans cette tâche d'entraînement, les élèves vont devoir réaliser la démarche inverse de celle qui leur a été proposée lors du travail sur le texte d'Ali : en effet, il s'agit pour eux d'imaginer, à partir de l'ouverture du film de Michael Mann, ce qu'a pu écrire Mohammed Ali dans sa biographie pour que le réalisateur du film le porte ainsi à l'écran. Vous pourrez ensuite vérifier si Mohammed Ali en a parlé dans son autobiographie, et le cas échéant lire à vos élèves les passages correspondants.

Mise en œuvre

Pour mener à bien cette *training task*, les élèves auront besoin de revoir l'extrait du film *Ali* (vidéo 8) en classe ou à la maison. Comme indiqué dans la fiche d'aide (WB p. 41), ils devront choisir la courte partie de l'extrait du film sur laquelle ils se focaliseront, en vue de l'adapter. On rappellera qu'il s'agit d'en adapter uniquement un passage et non l'intégralité. En effet, l'extrait que nous avons choisi contient de très nombreux flashbacks qui peuvent chacun être utilisés comme support au récit autobiographique. Les élèves devront observer attentivement le visage et les réactions des personnages, mais aussi les choix de mise en scène pour mettre en mots les sentiments d'Ali dans cet épisode. Pour rédiger, ils pourront prendre exemple sur les premières phrases du texte extrait de *The Soul of a Butterfly* et les adapter à l'épisode qu'ils auront choisi (comme cela leur est proposé dans le *workbook*).



Grammar time!

On fera ici un rappel sur la différence entre le Prétérit simple et le Prétérit en *BE + -ing*, différence qui n'est pas toujours maîtrisée par les élèves de 3^e. Pour cela, on fera observer les phrases produites qui contiendront probablement les deux conjugaisons, puis on demandera ensuite d'effectuer la réflexion sur la langue dans le *workbook* p. 50-51 (→ Parcours de révisions : Prétérit simple / *BE + -ing*), réflexion qui prend appui sur les premières lignes du texte d'Ali. Les exercices du *workbook* (p. 51 et 52) et ceux du manuel (p. 57) pourront être proposés en classe ou en devoir maison. Un entraînement supplémentaire pourra se faire par le biais des exercices 8 et 9 page 147 du manuel.

Le professeur pourra proposer ici une autre tâche, inspirée de celle-ci. Elle consisterait en la rédaction du script d'une des scènes de l'extrait présenté. Des exemples de réalisation sont présentés dans le *Livret Ressources* pp. 44-45. Certains élèves seront peut-être plus à l'aise avec la rédaction d'une succession de courts passages, tel que l'exige un script. Ce travail compléterait bien le travail sur le biopic et le cinéma en général, abordé dans cette séquence.

FINAL TASK

→ Manuel  p. 52



The story of my life...

→ Voir suggestion de grille transversale d'évaluation : expression écrite  pp. 244-245

Mise en œuvre

Il s'agit ici de rédiger l'autobiographie d'une célébrité, tâche qui s'effectuera en deux temps.

1 Get ready

Les élèves devront d'abord choisir la célébrité du monde anglophone qui les intéresse : un sportif, un acteur, un homme politique, un(e) chanteur (-euse), un personnage de film ou de dessin animé, etc. Ils devront réunir des informations sur sa carrière, ses débuts, ses influences, en faisant des recherches sur Internet, à la maison ou en classe. Il faudra évidemment leur rappeler qu'ils devront utiliser leurs propres mots pour rédiger cette biographie, ce qui signifiera de s'appro-

prier les informations qu'ils auront trouvées, et non de recopier des passages tels quels. Il sera peut-être aussi nécessaire de leur rappeler que le but de l'activité est de rédiger un texte biographique, et non de lister des événements factuels. Enfin, ils devront choisir un épisode significatif de la vie de cette célébrité, et le raconter en détail, en prenant exemple sur le texte autobiographique d'Ali et sur l'aide proposée pour la *training task* dans le *workbook* (p. 41). On les incitera à commencer par élaborer des notes avec les éléments indiqués : *time, place, people, event, feelings, consequences*.

2 Write your text

Les élèves devront ensuite se lancer dans la rédaction de leur texte, d'abord au brouillon. Une fois le brouillon rédigé, on leur demandera d'échanger leurs textes afin qu'ils se relisent et apportent mutuellement un regard nouveau sur ce qu'ils auront écrit. Ils pourront ensuite rédiger le texte au propre, et s'évaluer à l'aide de la grille d'évaluation.

How to...

→ Manuel  p. 53



...read a text

La découverte d'un texte autobiographique est une bonne occasion pour s'aventurer dans un travail sur l'accès au sens d'un document écrit. Cette page du manuel, ainsi que les pages 127 et 128 du *workbook*, permettront eux élèves les plus en difficulté, ou aux élèves qui ont besoin de repères et d'aides pour accéder au sens d'un texte, de se plonger, de façon guidée, dans le texte tiré de l'autobiographie de Ali. Ce travail pourra être fait en classe – en autonomie ou avec l'aide du professeur.

Pour approfondir les techniques proposées ici, les élèves pourront **s'entraîner sur deux autres extraits de l'autobiographie de Mohammed Ali** à l'aide de la rubrique **À toi de jouer** qui propose :

– un nouveau travail guidé dans le *workbook* (pp. 128-131) ;

– puis un travail en autonomie page 132 qui permettra aux élèves de reprendre et d'appliquer les techniques d'accès au sens d'un texte écrit (repérage des éléments annexes au texte, repérage des noms propres et des dates, inférence à partir de mots connus, du contexte...).

Ce travail pourra être poursuivi tout au long de l'année grâce aux pages *"Get Better at reading in English"* qui proposent d'aborder différents types de textes (manuel pages 136 à 140).

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  pp. 42-43

1 I loved the film!

1. It was awesome / great.
2. It was brilliant / awesome.
3. It was amazing / entertaining.

I hated the film!

4. It was disappointing / bad.
5. It was lousy / dreadful.
6. It was rubbish / cliché.

2 The actors were...

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1. great | 4. pathetic |
| 2. good | 5. bad |
| 3. true-to-life | 6. awful |

3 1. scary/frightening

- | | |
|------------|-------------------|
| 2. moving | 4. hilarious |
| 3. rubbish | 5. entertaining |
| | 6. terrible/lousy |

4 1. an actor/actress – 2. a screenwriter – 3. a director/filmmaker – 4. a producer

5 1. a movie = a picture

2. It starts with...

3. At the end...

4. The film depicts / portrays / dramatizes / tells the story of...

6 Productions possibles :

an action film, an adventure film, a cartoon, a comedy, a documentary, a drama, a musical, a romance, a science fiction, a thriller...

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 55

1 1. amazing / great – 2. terrible / lousy – 3. boring – 4. moving – 5. frightening

2 1. thrilling – 2. dull – 3. a flop – 4. fake

3 1. a trailer – 2. a blockbuster – 3. the cast – 4. a film review – 5. a director/filmmaker

4 Questions possibles :

What is the genre of this film? Who are the actors? Where/when does it take place? What is the film about? Could you sum up the plot? When was it released? Is it a biopic? Have you seen that film? Why did you like it?...

1

Je veux exprimer...	Je parle de ce que je ressens : <i>I am...</i>	Je parle d'un film, d'une personne... : <i>This actor / this actress / this film is... These actors are ...</i>
l'ennui	bored	boring
la peur	scared, frightened	scary, frightening
l'émotion	moved	moving
la déception	disappointed	disappointing
la surprise	surprised	surprising
l'enthousiasme	thrilled	thrilling
le divertissement	entertained	entertaining
l'irritation	annoyed	annoying

- 2** 1. Thriller, Horror 4. Cartoon
2. Adventure film 5. Action film
3. Drama 6. Drama, romance

3 *Productions possibles :*

1. The film was dreadful, I was really bored.
2. The actors were pathetic, the film really annoyed me.
3. The film was fantastic, so hilarious!
4. It was great! I was so scared!

4 *Productions possibles :*

My favourite film is *Alien*. It's a science fiction horror movie saga, directed by Ridley Scott. It was a huge box-office success in the 1980's when the first *Alien* came out. Sigourney Weaver played in the first 4 films,

now the main actors are Michael Fassbender and Katherine Waterston. The last *Alien* is called *Alien: Covenant* and was released in 2017. If you like science fiction and if you like to be scared and thrilled, you need to see that movie.

Je prononce

→ **Manuel**  p. 55

A La prononciation de [h]

Cette rubrique a pour but de faire comprendre aux élèves que lorsqu'un mot anglais commence par la lettre [h], celle-ci est généralement prononcée, à l'exception de quelques mots. À l'issue de cette activité, il serait intéressant de montrer aux élèves comment repérer la prononciation du [h] dans un dictionnaire en ligne. On pourrait prendre l'exemple de la paire *hat* / *at* et demander aux élèves de prononcer le son [h] en l'exagérant dans un premier temps. On pourra leur demander de vérifier s'ils sentent un souffle lorsqu'ils placent la paume de leur main devant leur bouche et qu'ils prononcent le mot "hat".

b. Le [h] n'est pas toujours prononcé.

c. Le son [h] n'est pas prononcé dans les mots suivants : *hour* – *honor* – *honest* – *honesty*.

d. La lettre 'h' est prononcée au début des mots dans une majorité de cas. Le son est expiré et on entend un souffle. Il y a quelques exceptions qu'il faut apprendre par cœur et il faut avoir le réflexe de vérifier la prononciation du son [h] dans un dictionnaire. Un nouveau mot s'apprend toujours avec sa prononciation.

B Les sons /eɪ/ et /æ/

/eɪ/	/æ/
filmmaker – amazed – translate – fake	character – actor – dramatize – fantastic – action

Grammar

Les pronoms relatifs

Remarques préalables

Dans ce chapitre consacré aux biopics, les élèves vont devoir parler de différents types de films. Pour les caractériser ou les définir, ils n'auront souvent pas d'autre choix que de recourir aux pronoms relatifs, qui introduisent des subordonnées relatives. Il convien-

dra de leur faire prendre conscience que les pronoms relatifs en anglais ne sont pas choisis de la même façon qu'en français, car le caractère humain ou non humain entre en ligne de compte. L'existence d'un pronom relatif "zéro" en anglais devra aussi être mentionnée, ainsi que sa haute fréquence d'utilisation. On pourra également insister sur l'utilisation de *whose* (qui est souvent erronée, même chez des apprenants de niveau supérieur).



Réflexion sur la langue → WB pp. 45-46

Les pronoms relatifs sujet : *who* et *which*

a. Entoure les antécédents :

1. *Biopics* are films **which** are based on the lives of real people.

2. It's the story of John Lennon **who** was a famous singer.

b. L'antécédent est humain en **phrase n°2** ; non-humain en **phrase n°1**.

c. Traduction en français.

1. Les biopics sont des films qui sont tirés des vies de personnes réelles.

2. C'est l'histoire de John Lennon qui était un célèbre chanteur.

d. **Which** et **who** se traduisent tous les deux par le même pronom relatif "qui" en français.

Le pronom relatif complément d'objet : $\emptyset$

a. Entoure les antécédents du pronom relatif $\emptyset$:

3. The movie $\emptyset$ I saw with my brother is a biopic.

4. The man $\emptyset$ you talked to yesterday is very famous in Italy.

b. L'antécédent est humain en **phrase n°4** ; non-humain en **phrase n°3**.

c. Traduction en français.

3. Le film que j'ai vu avec mon frère est un biopic.

4. L'homme avec qui tu parlais hier est très connu en Italie.

d. Le pronom relatif $\emptyset$ se traduit par "que" ou "qui". Il peut avoir un antécédent humain ou non humain.

Le pronom relatif complément du nom : *whose*

b. It is the story of a woman. **Her** life was amazing.

c. La fonction du pronom relatif *whose* est **complément du nom**. Il indique l'appartenance.

d. C'est l'histoire d'une femme dont la vie était extraordinaire.



DÉDUIS !

Antécédent	Pronom relatif sujet	Pronom relatif complément d'objet
Humain	<i>who / that</i>	$\emptyset$ / <i>that / whom</i>
Non-humain	<i>which / that</i>	$\emptyset$ / <i>that / which</i>

• Lorsqu'il est complément du nom, le pronom relatif est **whose**.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 57

3 1. *who* – 2. *whose* – 3. *that* / $\emptyset$ – 4. *which* / *that*

4 1. *Jobs*, which is based on the life of Steve Jobs, was a flop.

2. Colin Firth is a British actor who played in *The King's Speech*.

3. *Mandela* is the biopic of Nelson Mandela whose life was extraordinary.

Je m'entraîne

→ Workbook pp. 46-47

5 1. Meryl Streep is the only actress **who** has had 18 Oscar nominations.

2. *My week with Marilyn* is the biopic of a man **whose** life was changed by Marilyn Monroe.

3. *The Lord of the Rings* is one of the numerous films **that/which** have been shot in New Zealand.

4. The man **whom** Di Caprio played in *The Wolf of Wall Street* is a corrupt stockbroker.

5. The show **that/which** got the Emmy Award for Outstanding Drama Series this year is my favourite one!

6. *Psycho* is a film **that/which** terrified generations of viewers.

6 *Productions possibles :*

• A film: It's an action film set in the world of illegal street racing. It's a series of films. The actors who play in the film are Vin Diesel and Dwayne Johnson. (Answer → "**Fast and Furious**")

• An actor: This is an American actor who is a cinema icon. He was born in 1962. Most of his films are worldwide box-office hits. He played memorable characters in legendary films such as "Top Gun", "Minority Report" or "Edge of Tomorrow". But he is mostly known for his role in "Mission: Impossible".

(Answer → **Tom Cruise**)

• An actress: It's an American actress born in 1980. She became famous with her starring role as Katniss Everdeen in *The Hunger Games*.

(Answer → **Jennifer Lawrence**)

Discours direct / indirect

Remarques préalables

Dans ce chapitre, les élèves vont être amenés à entendre et lire des récits de vies, puis à les rapporter. Ils seront alors confrontés à un choix : celui du discours. Il faudra tout d'abord leur faire comprendre, comme nous nous y employons dans le chapitre, qu'il s'agit bien d'un choix de l'énonciateur. Pour cela, on pourra leur montrer des exemples qui s'opposent à celui qui leur est proposé

dans le manuel, à savoir l'extrait de l'autobiographie de Mohammed Ali. Ce dernier évoquant ses propres souvenirs, il peut les filtrer autant qu'il le souhaite, il peut choisir de les raconter avec le souvenir teinté d'expérience qu'il a de l'événement, ou bien avec le recul d'adulte qui est le sien aujourd'hui. Et il est vrai que la très grande majorité de son ouvrage est narrée au discours indirect, rapporté. Il aurait pu choisir de rapporter toutes les conversations au discours direct, mais il ne l'a pas fait, c'est son choix de narrateur.

Pour que les élèves comprennent cela, on peut leur offrir un exemple qui contraste avec le choix discursif de Mohammed Ali, à savoir la biographie de Steve Jobs, rédigée par le célèbre biographe Walter Isaacson. Si l'on dispose d'une connexion internet, on ne se privera pas de leur montrer la page Amazon de l'ouvrage et de feuilleter avec eux l'extrait disponible. Dès les premières pages, on note une vraie différence avec l'autobiographie d'Ali, il y a beaucoup de discours direct. Suite à cela, on pourra leur faire lire l'accroche du livre telle qu'elle apparaît sur Amazon : *"Based on more than forty interviews with Jobs conducted over two years — as well as interviews with more than a hundred family members, friends, adversaries..."*. Quelle meilleure justification du choix discursif ? Le choix du discours direct est ici davantage dû par des considérations marketing ("Des propos directs, exclusifs !") qui promettent au lecteur une incursion dans l'intimité de l'homme d'affaires.

Au plan syntaxique, il faudra faire prendre conscience aux élèves de deux points principaux :

- la concordance des temps entre la principale et la subordonnée, dès lors que l'on est dans un temps du passé. Mais à ce propos, il faudra toujours discuter avec eux des changements de sens que produisent le choix du maintien d'un temps Présent ou Prétérit, par exemple dans une phrase au discours indirect ;
- le choix des pronoms, déterminants possessifs, etc. dans la subordonnée.



Réflexion sur la langue → WB pp. 47-49

- b. • Quel verbe permet d'introduire la question ?
→ ask
- Quel verbe permet d'introduire la phrase ?
→ say

c. ① [...] It was a hot day and I was thirsty, so we walked up the block to a small diner, where she asked if she could have have a cup of water for her son. The man said he could not help us and closed the door in our faces.

② Ali: "Mum, I'm thirsty."
His mother: "Could I have a cup of water for my son?"
The man: "Sorry, I can't help you."

d. "I'm thirsty" = I said that I was thirsty au discours indirect
"I can't" = He said that he could not au discours indirect

- Connais-tu un autre modal qui se termine en -ld ? would / should
- Tu peux en déduire que could est le Prétérit de can et que would est le Prétérit de will.

e. Que deviennent les déterminants possessifs et les pronoms au discours indirect ?

Discours direct	Discours indirect
I, my, you	I, she, her, he, us

f. L'ordre des mots

- Au discours direct :
auxiliaire + pronom sujet + infinitif + complément.
 - Au discours indirect :
pronom sujet + auxiliaire + infinitif + complément.
- Au discours indirect, l'ordre des mots ☒ change.
Que devient le point d'interrogation ? Il se transforme en point final.



DÉDUIS !

Présent simple "I'm fine"	She said that she was fine.
Prétérit simple "I was fine"	She said she was fine. She said that she had been fine.
Présent Have + participe passé "I've met him"	She said she has met him. She said that she had met him.

Par conséquent, au discours indirect introduit par un verbe au Prétérit, can deviendra could, will deviendra would.

- Au discours indirect, les déterminants possessifs et les pronoms ☒ changent.
- Dans les questions au discours indirect, l'ordre des mots ☒ retrouve l'ordre d'une phrase affirmative.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 57

3 Transcription

 Track 54 Kimberley talking about the first film she saw

The first film that I went to see when I was a child was *Lady and the Tramp*. I went to see it with my mom and I remember it really well because I was so excited. My mom and I had special clothes that we'd decided to wear. And my mom had these pants that were bright red and I can remember them almost better than I can remember the film.

Productions possibles :

Kimberley said that the first film she saw when she was a child was *Lady and The Tramp*. She said she went to see it with her mother. She added she could remember it very well because she had been so excited. She explained that they had decided to wear special clothes on that day. She said she remembered her mother's red pants very well, better than she could remember the film.

4 Productions possibles :

Eminem said that he sometimes felt that rapping was almost the key to stopping racism. He said that because he was the first white rapper among Blacks.

John Lennon said that everybody was clearer when you are in love. He said that because he thought love was the most important thing.

Mandela said that in his country people first went to prison and then became president. He said that because he had spent 27 years in prison before being elected President of South Africa.

Je m'entraîne

→ Workbook  pp. 49-50

- 3 1. Mike Tyson **told** Ali that his goal was to be the best boxer in the world.
2. My parents **asked me** if I wanted to go to the movies.
3. Martin Scorsese **said** his best films were biopics.
4. The director **asked** his actors to be more convincing.
5. My friend **told** the class her favourite actor was Johnny Depp.
6. He **said** he wasn't coming to the field trip.
7. I **told** him I was really impressed.

4

Discours indirect

Jane said **she** was going to the movies with **her** friends on Saturday.

The twins said **their** favourite film was *Raging Bull*.

His parents told John **they** didn't want **him** to watch this film.

- 5 1. She said she loves/loved *Avatar*.
2. John asked me if I watched / had watched *Diana* on TV the night before.
3. James said he has [*si c'est toujours le cas quand il parle*] / had never seen [*si ce n'est plus le cas, et qu'il en a vu depuis*] any biopic.
4. Emily told Erik she can't talk now, she is watching a film. [*le maintien de "now" dans le discours rapporté entraîne de préférence le maintien du Présent*]

Prétérît simple / Prétérît BE + -ing

Réflexion sur la langue → WB pp. 47-49

- En violet : BE conjugué au **Prétérît** + le verbe *trick-or-treat* auquel on ajoute -ing.
- En rouge :
 - was = **auxiliaire BE** au **Prétérît simple**
 - asked = **ask + -ed**
 - said = **verbe say** au **Prétérît simple**

1. Dans cette première partie :

☒ On explique les circonstances dans lesquelles se déroule l'histoire.

2. Dans cette deuxième partie :

☒ On évoque juste des faits, on donne des informations.



DÉDUIS !

Avec le Prétérît simple, l'énonciateur donne une information factuelle, évoque des faits passés.

Avec le Prétérît BE + -ing, l'énonciateur explique les circonstances, commente.

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 57

- 5 decided / was / left / spent / read / ate / devoted
- 6 happened / was / were standing / was / was / walked / asked / could / said / could / closed

Je m'entraîne

→ Workbook  pp. 51-52

6 A long time ago, a superhero called Superman **was born in the** city of Metropolis. He **didn't have** superpowers when he **was** a child, but as he **grew up**, he **became** aware that he **was** different. Crime **was increasing** dramatically in Metropolis when he **decided** to help people. While criminals **were stealing** money from innocent people, Superman **was fighting** to free Metropolis from those criminals.

7 1. I **learned** a lot from my parents while I **was growing up**.

2. My daughters Hana and Laila **walked** in the hotel room where my wife, Lonnie, and I **were staying** in Los Angeles; Asaad **was playing** with his mother on the bed.

3. Someone **directed** me down to the gym run by a local policeman named Joe Martin, who **was teaching** young boys to box in his spare time.

4. When I **looked up** to see who I **was fighting**, my eyes widened.

5. When I first **started** boxing, all I **wanted** was to someday buy my parents a house.

6. When I **was** in school, sometimes I would pretend that they **were announcing** my name over the loudspeaker system, saying "Cassius Clay, heavy weight champion of the world".

Je prononce

→ Manuel  p. 57

Remarque : cet exercice est destiné à faire prendre conscience aux élèves que si la terminaison du Prétérit simple, du participe passé ou de certains adjectifs issus de participes passés est **-ed**, la prononciation de **-ed** va varier selon ce qui précède **-ed**.

b.

/d/	/t/	/ɪd/
turned considered showed learned gained	dressed asked noticed shaped	painted reflected treated

La prononciation de **-ed** dépend de la consonne qui précède :

- Lorsqu'un verbe se termine par les sons /t/, /d/ le <-ed> final se prononce /ɪd/ ;
- Lorsqu'un verbe se termine par n'importe quelle autre consonne non voisée / sourde (/p/, /k/, /f/, /tʃ/, /s/, /ʃ/) le <-ed> se prononce /t/ ;
- Lorsqu'un verbe se termine par une voyelle ou n'importe quelle autre consonne voisée / sourde (/b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /l/, /m/, /n/, /ŋ/) le <-ed> se prononce /d/.

c. loved → /d/ watched → /t/ allowed → /d/
thrilled → /d/ received → /d/ ordered → /d/
excited → /ɪd/ watched → /t/ cooked → /t/

Ready for the test?

→ Manuel  p. 60

Transcription du document audio



Track 59 Michael talks about a film

So I love the "Lord of the Rings" films. I think they are great adaptations of books, which is not always the case when people make films from books. These films were directed by Peter Jackson and released in the early 2000s. It's the story of Frodo Baggins who's a Hobbit, it's a type of small person who lives in this fantasy world in a nice little village, who is suddenly thrust or put into this very dangerous situation where he has to take a ring, an all-powerful ring that represents all good and evil. And he needs to destroy it and destroy evil forever. What I like about the film are all the themes of good versus evil, of the wise old characters, the brave young characters, and at the same time the hero being someone who's so small, who has the chance to do something so big, and I think that's an important message for everybody, to remember that no matter how small you are, like Frodo the Hobbit, you could be the one with the biggest impact. And I won't tell you how it ends.

Segregation

Les objectifs du chapitre

Culture

- Comprendre l'histoire noire américaine, de l'esclavage à la déségrégation
- Découvrir les figures de proue de la lutte pour les droits civiques : Abraham Lincoln, Martin Luther King, Rosa Parks, Malcolm X
- Découvrir une œuvre du peintre américain Norman Rockwell, *The Problem We All Live With*
- Découvrir une initiative : le *Black History Month*

Communication

-  Comprendre un commentaire de tableau
Comprendre un extrait de discours
Comprendre des documentaires
-  Comprendre des citations exposant des motivations
Lire une frise chronologique
-  Enregistrer un audioguide

Méthodologie

Apprendre à interpréter un tableau, une œuvre visuelle (*mural*)

Grammaire

Prétérit *Have* + participe passé
Obligation / interdiction / permission dans le passé

Lexique

- La ségrégation
- La lutte non-violente
- Les droits civiques

Tâches

Mini project

-  Record an audioguide to celebrate Black History Month

ÉVALUATIONS

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables  pp. 288-289 – Corrigés p. 360

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 290-292 – Corrigés pp. 361-363

-  Compréhension de l'oral : *Franklin McCain remembers his childhood* (+ 1 évaluation supplémentaire : *The history of the Civil Rights song "We shall overcome"*)

-  Expression orale : Record an audioguide about a poster made for Black History Month

Le thème de la ségrégation emporte généralement l'adhésion des élèves qui comprennent la gravité du processus tout autant que le devoir de mémoire. Toutefois, le thème est difficile, il présente des visions humaines choquantes. Pour cela, et afin de ménager la transition avec le chapitre *Legends on screen* auquel ce Flash est associé, nous avons choisi de l'introduire et de le clore par l'**art** : on entre par le biais du célèbre tableau de Norman Rockwell : *The Problem We All Live With* et on termine par le mural de Mr Brainwash à la gloire de Rosa Parks, Martin Luther King et Barack Obama. L'analyse du tableau de Rockwell permettra de commencer à se questionner sur la ségrégation : sa réalité géographique (le sud des États-Unis), son impact social (ici à l'école) et son déclin. Une démarche chronologique pourrait également être envisagée en étudiant d'abord la double page portant sur le contexte (pp. 62-63) puis le tableau de Rockwell.

À propos de la photo

The Problem We All Live With est une œuvre du peintre et illustrateur américain Norman Rockwell (1894-1978) dont les dessins et peintures sont narratifs et illustrent le plus souvent l'actualité. L'œuvre, une huile sur toile de 91,4 sur 147,3 cm, est un exemple d'hyperréalisme, courant artistique né aux USA dans les années 60.

Paru dans le magazine *Look* le 14 janvier 1964, le tableau devient vite un symbole de l'histoire du Mouvement des droits civiques aux USA. Il représente Ruby Bridges, une jeune afro-américaine âgée de 6 ans, alors qu'elle se rend, le 14 novembre 1960, dans une école de la Nouvelle-Orléans fréquentée alors uniquement par des enfants blancs. À cause des menaces et de la violence faites à son égard, elle est escortée par quatre agents fédéraux.

Tout est un jeu de contrastes : noir / blanc, tranquillité de la fillette / violence de la foule, taille des marshals / de Ruby. En effet, la peinture est cadrée de sorte que les têtes des marshals soient coupées aux épaules, c'est une façon d'insister sur la petite taille de la fillette. Sur le mur en arrière-plan, on distingue les inscriptions "Nigger" et "KKK", le sigle du Ku Klux Klan, et une tomate écrasée, sûrement lancée par la foule de spectateurs haineux. Ils ne sont pas représentés, le point de vue adopté par le peintre étant le leur, et incidemment le nôtre aussi. C'est bien ce qu'évoque le titre donné au tableau : nous vivons tous avec le racisme.

Le tableau fait partie de la collection permanente du musée Norman Rockwell, à Stockbridge, dans le Massachusetts. À la demande de Barack Obama, il a été prêté à la Maison-Blanche de juin à octobre 2011, en commémoration du 50^e anniversaire de la marche escortée de Ruby Bridges, dépeinte par le tableau.



Le Norman Rockwell Museum propose un petit documentaire de 10 minutes, *Painting Tour: «The Problem We All Live With»* (1964), faisant figurer un commentaire du tableau mais surtout une **interview de Ruby Bridges**, aujourd'hui adulte, qui revient sur ce fameux premier jour d'école à William Frantz et sur l'année qui a suivi.

Le Flash interview

Ce *flash interview* est un enregistrement authentique d'un des fils de Norman Rockwell [ndlr : malheureusement, il nous a été impossible de déterminer lequel] qui commente le tableau de son père. Il parle relativement lentement, ce qui aidera les élèves dans leur compréhension, même si certains mots ne relèvent pas du lexique familier. Le document est clairement structuré, on peut distinguer 3 parties :

- une **introduction** pour situer l'œuvre et son contexte,
- la **description** du tableau, avec, en fond sonore, des bruits de manifestation,
- la **source d'inspiration** du tableau, Ruby Bridges, et son histoire.

Le but de cet enregistrement est d'étoffer l'analyse des élèves amorcée dans le *workbook*. L'analyse ci-dessous permettra au professeur de cibler les obstacles et points d'appui possibles.

Analyse du document

Obstacles possibles et points d'appui



Track 60 Norman Rockwell's son talking about his father's painting

Across **America** in the **1950s** and **60s**, **children** were at the frontlines of **school desegregation battles** [on pourra s'appuyer sur la définition de "segregation" qui a été élaborée collectivement pour comprendre le terme "desegregation", mais l'ensemble du groupe nominal est complexe, on pourra le laisser de côté et y revenir une fois le reste de l'enregistrement élucidé]. In his **first illustration** for *Look Magazine*, **my father** was able to **visualize a subject about which he felt deeply: Civil Rights** [ce terme peut poser problème, mais il n'est pas essentiel à la compréhension à ce stade, on reviendra dessus par la suite, évidemment].

This schoolgirl marches in step with the federal marshals who protect her [le terme "federal marshal" est inconnu des élèves mais le verbe

"marches", la préposition "with" et les mots "protect her" permettront de comprendre qu'il désigne les hommes qui encadrent la petite fille. Les élèves reconnaîtront sûrement l'adjectif "federal". Par ailleurs, on entend en fond des bruits et des cris de protestation, qui contribuent grandement à faciliter la compréhension de la situation de la petite fille], **past a tomato splattered against the wall in a violent bloodlike splash** [les points d'appui ainsi que la pause après "wall" devraient permettre aux élèves de comprendre que le locuteur décrit ce qui se trouve sur le mur], **past a scrawled racial slur, past the taunts of the unseen crowd** [ces deux derniers groupes nominaux sont particulièrement complexes, toutefois la répétition de "past" est facilitatrice car les élèves pourront s'appuyer sur leur compréhension de "past a tomato" et sur le rythme des phrases pour comprendre que le locuteur décrit le parcours de Ruby Bridges. Ils pourront par ailleurs peut-être repérer "racial" et l'associer au mot "nigger" qui figure sur le mur. "The taunts of the unseen crowd" n'est pas essentiel à la compréhension du tableau et sera explicité à la fin "protesting parents"] that require her to be guarded. **She marches on, perhaps every morning for weeks with a stoic** [le mot est le même qu'en français, mais il n'est pas certain que les élèves en connaissent le sens] **grace** [mot non transparent à l'écoute, mais les élèves pourront peut-être le comprendre, car ils savent à ce stade à quelle lettre correspond le son /ei/].

The inspiration may have been a real girl in New Orleans, Ruby Bridges. Ruby was the first, and at that time, only African American child to attend the formerly [termes sûrement inconnus mais qui ne freineront pas la compréhension] **all-White William Frantz Elementary School** [le locuteur marque une pause emphatique entre "all-white" et le nom de l'école, puis à nouveau une légère pause entre "Frantz" et "Elementary", qui rend "elementary school" tout à fait compréhensible]. **She had to be protected on her walk to school every day.**

Protesting parents kept their children home and Ruby was the only child in her class for the rest of the school year.

Mise en œuvre

→ WB p. 53

Le tableau présenté sur la page d'ouverture est reproduit dans le *workbook* des élèves, accompagné de pistes d'exploitation, afin qu'ils puissent l'observer de près, l'annoter librement et apprendre à l'analyser. Voici quelques pistes de mise en œuvre.

1. Projection de la peinture au vidéoprojecteur si on en dispose

Outre le fait de fédérer le regard collectif vers le même support, la projection aurait ici un autre avantage de taille puisqu'elle permettrait de montrer le tableau dans sa taille d'origine, celui-ci ayant à peu près la taille d'un tableau de classe. On pourra laisser les élèves réagir.

2. Observation de l'œuvre

On ne leur demandera pas de décrire le tableau au sens propre du terme, puisque tout le monde l'a sous les yeux, mais on pourra les inviter à l'observer et à le commenter.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour amorcer le commentaire du tableau, selon les capacités linguistiques des élèves et les préférences de l'enseignant, on peut procéder de 3 manières :

1. Le professeur projette le tableau quelques secondes de plus en demandant aux élèves de mémoriser autant de détails que possible, puis on le cache et on invite la classe à dire tout ce dont elle se rappelle. Si tout se passe bien, les élèves devraient être en désaccord sur certains éléments, ce qui sera l'occasion d'interaction, et ils mettront d'emblée le doigt sur les détails du tableau qu'il conviendra d'interpréter par la suite. Les propositions des élèves seront consignées au tableau, puis vérifiées en affichant à nouveau la peinture, avant d'être complétées suite à l'écoute du *flash interview*. Une telle mise en œuvre nécessite toutefois que la classe ait suffisamment de vocabulaire pour ne pas être gênée.

2. Le professeur projette le tableau en continu, et on invite les élèves à s'interroger, à poser des questions sur ce qui est implicite : qui est cette petite fille ? Pourquoi est-elle toute seule parmi ces adultes ? Qui sont ces adultes ? Sont-ils de la police ? A-t-elle été arrêtée ? etc. Les questions des élèves, ainsi que les réponses hypothétiques qu'ils apporteront, seront consignées au tableau. Ces questions recouperont peut-être celles proposées dans le *workbook* (p. 53). Elles seront validées ou invalidées suite à l'écoute du *flash interview*. Cette mise en œuvre devrait convenir à des élèves curieux mais dont le niveau de langue est modeste. Elle sera aussi l'occasion de travailler la construction des phrases interrogatives.

3. Le professeur ne révèle la peinture qu'à un élève qui le décrit afin que la classe le dessine. Dès que l'élève estime avoir épuisé les ressources qui sont les siennes pour décrire, il peut appeler

un camarade à venir le rejoindre pour l'aider. Ce 2^e camarade apporte généralement un éclairage différent et très utile car il a été dans la position de celui qui dessine sans avoir vu le tableau. La classe peut poser des questions pour obtenir des précisions. Cette mise en œuvre, qui emporte généralement l'adhésion des élèves, permet de ménager de l'interaction entre les élèves, d'attirer l'attention de tous sur la construction du tableau et, au niveau linguistique, de travailler les prépositions de localisation dans l'espace et le Présent BE + -ing. On peut envisager de remettre à l'élève une petite fiche de lexique nécessaire, ou bien de flécher quelques éléments du tableau qui relèvent du vocabulaire inconnu.

Si besoin, on pourra conseiller aux élèves d'utiliser le manuel p. 171 qui fournit le vocabulaire de la description d'image ainsi qu'un guidage vers l'analyse de tableau.

1 Look at this painting closely. How do you interpret it?

On pourra consigner les hypothèses quant au sens du tableau et à la symbolique de ses éléments en répondant aux questions. Les réponses seront validées ou invalidées suite à l'écoute du *flash interview*. Une proposition de corrigé est proposée juste après, lors de la mise en œuvre du *flash interview*.

3. Écoute du témoignage du fils de Norman Rockwell

Les élèves ayant déjà bien observé la peinture, ils devraient pouvoir apprécier le témoignage du fils de Rockwell, même s'ils ne comprendront pas tout d'emblée. On pourra envisager diverses mises en œuvre :

- **faire écouter chaque partie** (voir "*Flash Interview*") et en élucider le sens, puis s'en servir pour anticiper sur la suite,
- **faire écouter l'ensemble**, et revenir sur l'introduction après élucidation du commentaire du tableau et de la mise en contexte.

Il sera judicieux de projeter à nouveau le tableau et de demander aux élèves de garder leur *workbook* ouvert, afin de pouvoir annoter la peinture.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Le professeur pourrait décider, en fonction du niveau des élèves, de :

- **ne travailler que la fin de l'audio (à partir de 0'42) ou de commencer par cette partie**, car le lexique, plus accessible, correspond à ce qui aura été mis en avant lors de l'étude du tableau et l'explication donnée est assez simple,
- **numéroter lui-même les éléments du tableau évoqués dans l'audio, en suivant l'ordre dans lequel ils sont mentionnés**. De cette manière, les élèves pourront suivre les éléments de la

description et il leur sera plus facile d'associer ces éléments à ce qu'ils entendent.

2 Listen to Norman Rockwell's son talking about his father's painting. Complete or correct your notes above.

Productions possibles : (Premières observations et hypothèses avant l'écoute / Ajouts grâce à l'audio)

a. What do these elements reveal?

These inscriptions reveal people's racism ("nigger" is an insult). Maybe people are protesting against this girl (they have thrown a tomato at her), maybe she was arrested because she did something. But she is dressed in white so she must be innocent ("white" is a symbol of purity).

The tomato looks like blood, it is quite violent. We can hear some people protesting, they are protesting against this girl, and all these elements reveal people's racism and discrimination.

b. Who may these men be?

They must be policemen. They are wearing armbands that read "Deputy US marshals".

These men are federal marshals who protect the little girl against the crowd.

c. Where do you think she is going to?

She is probably going to school because she's carrying school books, a ruler and pencils.

We learn that this little girl was probably inspired by a real girl, Ruby Bridges, who was the first African-American child to attend all-White school: the William Frantz Elementary School in New Orleans. So this little girl, in the painting, is going to school.

d. What is "the problem"?

Maybe she did something wrong. Or maybe she's arrested because she's black.

Actually, some people are protesting because they don't want a black girl in a White school. Ruby was the only child in her class for a year. So "the problem we all live in" (the title of the painting) is racism.

Time to write!

→ WB p. 54

Cette activité peut être menée en classe ou à la maison. Il pourrait être rassurant pour les élèves de faire cette tâche d'écriture à deux, puisqu'elle nécessite des connaissances culturelles. Ils doivent s'appuyer sur l'audio et l'analyse du tableau faite en classe pour compléter cette fiche.

Productions possibles :

- **The context:** In the 1950s and 60s, many public places started to be desegregated. Black children were allowed to go to school with white children but a lot of white people protested against that.

• **The painting** shows Ruby Bridges, a 6-year-old Black girl, as she is going to a formerly all-White school. She is protected by federal marshals because the crowd is very aggressive.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour aller plus loin, le professeur pourra montrer aux élèves la vidéo de la visite de **Ruby Bridges à la Maison Blanche en juillet 2011** (vidéo facilement accessible sur Internet). Lors de cette visite, elle explique à Barack Obama son ressenti

de l'époque. Cette vidéo permet une prise de conscience quant à l'importance du tableau qui a trôné devant le bureau ovale pour célébrer les 50 ans de l'intégration de Ruby Bridges dans cette école. Elle permet aussi de réaliser que Ruby Bridges est encore vivante, relativement jeune – ce qui rend cette période de la ségrégation et déségrégation plus concrète et presque à portée de main. Le professeur trouvera cette vidéo en cherchant "Ruby Bridges visits the President and her portrait" sur un moteur de recherche.

Discover

→ Manuel  p. 62-63

Cette double page permettra aux élèves de comprendre le contexte dans lequel la déségrégation a eu lieu. Pour ce faire, ils remonteront aux origines de la ségrégation et découvriront quelques figures de proue de la lutte contre l'esclavage et la ségrégation. Afin de faire la part belle aux documents dans cette double page, les consignes et les activités se trouvent dans le workbook (pp. 54 à 58), comme l'indique le renvoi en haut de la page.



The context

→ Manuel  p. 62

Présentation des documents

Cette page propose :

- **une chronologie de l'histoire noire américaine** qui démarre en 1617 avec l'arrivée des premiers esclaves et se termine en 1960 avec l'entrée de Ruby Bridges dans une école de la Nouvelle Orléans,
- **quatre encarts informatifs** : deux courtes biographies de Harriet Tubman et Abraham Lincoln, chacune accompagnée d'un portrait de l'intéressé, un petit paragraphe sur la guerre de Sécession et un paragraphe qui explique ce que sont les lois *Jim Crow*, accompagné d'une photo illustrant la réalité de ces lois,
- **un extrait de documentaire sur les *Jim Crow Laws* (vidéo 9)** : *Separate but equal* est un extrait du documentaire *Dr. Martin Luther King, JR: Biography for Children, American History for kids – FreeSchool*, réalisé en janvier 2016. Cette vidéo est un montage de photos d'archives qui montrent la réalité de la ségrégation dans la vie de tous les jours. Les élèves pourront s'apercevoir que tous les domaines de la vie quotidienne étaient touchés. La compréhension sera facilitée par les images qui soutiennent le sens du message principal (ce qu'était la ségrégation) et parfois certains détails, et par le débit lent de la voix-off.

Analyse des documents

Obstacles et points d'appui des 4 textes

Harriet Tubman (1822-1913) was one of the most famous antislavery activists [le mot "activist" a déjà été vu dans le chapitre 3 pour évoquer des personnalités telles que Nelson Mandela et Mohammed Ali – le mot "antislavery" peut facilement être inféré à partir du mot "slave" qui aura été vu/revu dans la phase d'anticipation expliquée juste après] **in American history. Born into slavery on a farm in Maryland, she escaped** [le mot devrait être connu. Si certains élèves avaient des difficultés à comprendre la phrase, on les inviterait à s'appuyer sur "slavery" dans la première partie de la phrase et "free" dans la seconde partie] **in 1849 to the free state of Pennsylvania thanks to a secret organization** ["thanks to" non connu mais inférable à partir de "thanks"] **whose coded name was the "Underground Railroad"** [terme difficile à comprendre d'autant qu'il ne s'agit pas du tout d'un chemin de fer ici. Mais l'expression "coded name" expliquera aux élèves qu'il s'agit d'un terme particulier]. **After gaining** [le verbe "gain" n'est peut être pas connu mais n'est pas indispensable car les mots "after" et "liberty" se suffisent à eux-mêmes] **her own liberty, she devoted** [le sens de

la phrase est inférable grâce à “her life” qui suit] **her life to freeing** [le mot “free” est connu des élèves en tant qu’adjectif, mais pas en tant que verbe ; on encouragera les élèves à observer que la terminaison -ing a été accolée à ce mot et qu’il est suivi par un groupe nominal] **hundreds of other slaves.**

The **American Civil War** [le nom français donné à cette guerre n’est pas toujours connu des élèves] **(1861-1865) was fought between the Northern and Southern** [on invitera les élèves à retrouver la racine de chaque adjectif (“North” et “South”) pour comprendre] **US states. The Northern wanted to abolish slavery throughout the country, whereas the Southern states wanted to keep slavery as they relied on African slaves to farm their crops of tobacco and cotton.** [Les élèves connaissent généralement le nom “farm”. Il conviendra d’inviter les élèves à s’appuyer sur la syntaxe de la phrase pour comprendre qu’il s’agit ici d’un verbe. On pourra leur conseiller d’inférer “crops” à partir des noms “tobacco” et “cotton”, ou d’en faire abstraction.] **The war ended with a victory for the North.**

During **the Civil War, President Abraham Lincoln (1809-1865) freed** [le mot “free” est connu des élèves en tant qu’adjectif, mais pas en tant que verbe ; on encouragera les élèves à observer que la terminaison -ed a été accolée à ce mot et qu’il est suivi par un groupe nominal] **the slaves with the Emancipation Proclamation of 1863. At the end of the war, slavery was abolished with the Thirteenth Amendment to the United States Constitution.**

Although [mot qui devrait être connu à ce stade. S’il ne l’est pas, il pourra être inféré si les élèves repèrent le lien logique de contraste qui unit les deux propositions] **slavery was abolished, many southern states continued to treat African-Americans as second-class citizens. They implemented** [mot inconnu mais le complément “laws” devrait permettre aux élèves d’en deviner le sens ou d’en faire abstraction. On veillera toutefois à faire repérer ce verbe par la suite car les élèves pourront s’en servir] **laws that kept black people separate from white people. These laws became known as the “Jim Crow” laws. They were implemented in 1876.**

Obstacles et points d’appui de la vidéo 9 *Separate but equal*

Images	Son
Diaporama de photographies témoignant de la ségrégation : - un arrêt de bus avec un voyageur noir et un panneau indiquant : “<i>colored waiting room</i>”, - un panneau indiquant : “<i>We want white tenants in our white community</i>”, encadrée de deux drapeaux américains, - une pancarte à l’entrée d’une laverie : “<i>We wash for white tenants only</i>”, - une photo de deux fontaines avec panneaux “<i>White</i>” et “<i>Colored</i>” [il s’agit de la photo qui figure dans le manuel p. 62], - la vitrine d’une laverie avec inscription “<i>white only – maids in uniform accepted</i>”, - une classe composée uniquement d’enfants noirs, - une femme noire avec son bébé, assis dans la partie arrière d’un bus, derrière le panneau “<i>for colored patrons only</i>” [faux-ami – les élèves s’appuieront sur les mots connus pour comprendre l’ensemble mais on élucidera le sens du mot “<i>patrons</i>” par la suite], - un jeune garçon noir buvant debout près d’une fontaine surmontée d’un panneau “<i>colored</i>”.	At the time, less than 70 years after slavery was made illegal in the United States, things were still hard for Black Americans. Many people were unhappy when slavery was ended, and lawmakers in some places, especially southern states, made special rules to keep White people and Black people apart. [les élèves comprendront le sens de l’ensemble, et notamment de “<i>apart</i>” grâce aux images]. People of different races had to [ce verbe ne gênera pas la compréhension mais on attirera l’attention des élèves sur son emploi pour évoquer des obligations] use different drinking fountains [ceci a été illustré quelques secondes auparavant par une photo], different bathrooms, and even had to go to different schools [illustré par une photo]. The Supreme Court [terme peut-être inconnu mais les élèves comprendront qu’il est lié au mot “<i>legal</i>” qui suit] ruled that it was legal as long as things were “separate but equal” [l’expression, très importante, aura déjà été rencontrée lors du travail sur les encarts de la p. 62 ; les pauses marquées par la locutrice entre les mots ainsi que l’accentuation particulière de “<i>separate</i>” et “<i>equal</i>” faciliteront sa compréhension]. This separation between people of different colors was called “segregation”.

Mise en œuvre

1. Anticipation

Livres fermés, on pourrait inscrire au tableau le nom "Ruby Bridges" et "1960" (l'année où elle est rentrée dans l'école William Frantz) sur une ligne horizontale. Puis, on pourra encourager les élèves à dire s'ils connaissent d'autres événements, dates ou personnes liés à la thématique du chapitre.

Ils mentionneront peut-être Abraham Lincoln, Martin Luther King ou Rosa Parks que l'on pourra noter au tableau, par la suite, quand les élèves disposeront des dates, ils pourront les placer sur la frise collective.

2. Découverte des encarts de la page

On pourra procéder de manière méthodique pour ce qui est du début de l'extrait, afin que les élèves acquièrent des points de repères et des méthodes de lecture qui les rendront autonomes face à la suite du texte :



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra envisager 2 mises en œuvre :

1. **Si les propositions des élèves ont été suffisamment conséquentes lors de l'anticipation**, on demandera à chacun d'ouvrir son manuel page 62 et de chercher les dates des événements proposés par la classe, d'autres acteurs de ces événements et tout détail méritant de figurer sur la frise. Le travail de lecture/recherche pourrait se faire en groupes de deux (avec le voisin) ou individuellement.
2. **Si les propositions ont été peu nombreuses ou si le professeur estime plus aisé pour les élèves de se concentrer sur un texte**, il pourra diviser la classe en petits groupes et confier à chaque groupe la responsabilité d'un petit document dans la page. Le groupe devra sélectionner l'information ou les informations qui, à son sens, devraient figurer dans la frise et se préparer à pouvoir l'expliquer à la classe.

3. Visionnage de la vidéo 9 *Separate but equal*

Lors de ce visionnage, les élèves pourront prendre des notes en relevant les mots clés et porteurs de sens.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

L'accent et le débit de la vidéo ne sont pas particulièrement difficiles, et les images accompagnent la plupart du temps la voix-off. Toutefois, il faut à la fois écouter le commentaire, regarder les images et lire les inscriptions qui y figurent souvent. Par conséquent, il pourra être rassurant pour les élèves plus fragiles en compréhension de l'oral de se voir proposer :

- un 1^{er} visionnage sans le son afin qu'ils se concentrent sur les images et en comprennent le sens,
- un 2^e visionnage avec le son afin de repérer les mots qui sont employés pour renvoyer à ces mêmes images.

4. Mise en commun

Encore une fois, on peut envisager diverses mises en commun :

- Pour chaque document, un groupe vient rendre compte à la classe de ce qu'il a compris et complète la frise au tableau. Les autres groupes ayant travaillé sur le même document peuvent intervenir pour compléter.
- Les groupes sont mélangés de sorte qu'il y ait dans chaque groupe un élève ayant travaillé sur un encart différent. On laisse les élèves échanger entre eux et partager leurs découvertes.

5. Trace écrite

Quelle que soit la mise en commun choisie, on procédera à la synthèse de ce qui a été découvert et qui servira de trace écrite en :

- complétant la frise amorcée au tableau,
- légendant les images qui figurent dans le *workbook* (pp. 54 et 55).

Il conviendra de s'arrêter sur l'**image 5**, qui montre des membres du Ku Klux Klan, afin d'identifier cette organisation avec les élèves.

Productions possibles :

1. Harriet Tubman escaped to the North thanks to The Underground Railway in 1849
2. Lincoln signed The Emancipation Proclamation in 1863
3. Colored people had to go to segregated theatre in the 1950s
4. Ruby Bridges was allowed to go to a desegregated school in New Orleans in 1960
5. The Ku Klux Klan was a White supremacist organization that scared and tried to intimidate African Americans. They sometimes used physical violence and assassination directly against individuals.

Le professeur pourra ensuite projeter la chronologie du *workbook* page 56 au tableau et demander à des élèves de compléter les dates.

Production possible à cette phase de la séquence :

- 1865: **End of the Civil War**
 1876: Start of the **Jim Crow laws** era
 1960: **Ruby Bridges**, first Black girl to enter a White school

Les autres entrées de la chronologie pourront être complétées à l'issue du visionnage de la vidéo 12.

Les exercices 1 et 2 page 59 du workbook pourront être proposés à la suite de ces activités, en classe ou à la maison.

Le professeur pourra demander aux élèves de rédiger une définition de la ségrégation, en s'appuyant sur ce qu'ils ont appris lors de ce chapitre Flash. Ce travail pourra être proposé individuellement ou avec le voisin. Cela pourra constituer une trace écrite dans le cahier de l'élève.

Production possible :

Segregation is the act of separating people, or setting certain people apart, based on race or gender, for example. In the USA, in the 1950s, the Jim Crow Laws pretended to make sure that this segregation was not unfair, that Whites and Blacks were treated the same ("separate but equal") but in reality, Blacks were treated as second-class citizens. They were forbidden to use the same drinking fountains as Whites, they were not allowed to go to the same schools...



Grammar time!

Pour définir la ségrégation, les élèves auront vraisemblablement besoin d'outils langagiers exprimant l'obligation, l'interdiction et la permission dans le passé. Il pourrait donc être opportun de les faire réfléchir à la langue p. 62 du *workbook*. Les exercices pp. 63, 151-152 pourront être donnés en devoir à la maison.



The reactions

→ Manuel  p. 63

Présentation des documents

Cette page présente les grands activistes de la lutte pour les droits civiques aux États-Unis. Les élèves découvriront la vie de Martin Luther King, le boycott de Montgomery et ses conséquences, ainsi que les lois passées pour abolir la fin de la ségrégation, à travers :

• **3 extraits du même documentaire "Dr. Martin Luther King, JR: Biography for Children, American History for kids - FreeSchool"** que la vidéo 9 :

- vidéo 10 : "Martin Luther King's early life",
- vidéo 11 : "I have a dream",
- vidéo 12 : "The Freedom fighters".

Ce documentaire est constitué d'une série de photos, images ou vidéos d'archives, qui sont de réels éléments

facilitateurs car elles illustrent clairement les commentaires de la voix-off en soutenant le sens de ce qui est dit. Il en est de même pour la voix de la narratrice (la même que celle de la vidéo 9).

• **3 encarts portant sur Rosa Parks, Martin Luther King et Malcom X**

Chaque encart se compose :

- **d'une photo en noir et blanc**, emblématique de l'action de l'intéressé en ce qui concerne Rosa Parks (photographiée lors de son arrestation) et de Martin Luther King (photographié devant la foule lors de son discours "I have a dream"),
- **d'informations sur la vie** des militants (sauf pour ML King car un petit documentaire la relate),
- **d'une citation** (facilement repérable en bleu et en italique) de chaque activiste.

Analyse des documents

Vidéo 10 : le débit de la vidéo 10 est lent et relativement accessible. **Les images aideront les élèves les plus en difficulté à comprendre, car elles illustrent systématiquement ce qui est dit.** Un certain nombre de dates, de chiffres, de noms de lieux (mis en exergue dans la transcription ci-dessous) pourront être relevés par les élèves.

Points d'appui



Video 10 Martin Luther King's early life

Martin Luther King, Jr, best known for his **non-violent protests and speeches calling for equality for all people**, was born on **January 15, 1929**, in **Atlanta, Georgia**.

He was second of three children, born to a Baptist preacher.

He attended a **segregated school**, where he did so well that he was able to skip two grades and **graduate at the age of 15**.

Shortly after graduating he began studying at **Morehouse College**, and he graduated with a degree in **sociology in 1948**.

He had decided to become a **minister**, like his father, and so he enrolled in a Seminary to **study religion**. **In 1951**, Martin Luther King, Jr. graduated from the seminary, the **top in his class**.

On June 18, 1953, King married Coretta Scott, with whom he would have **four children**.

He **continued his education** by studying for his doctorate at Boston College, and in **1954** he **became the pastor** of a Baptist church in Montgomery, **Alabama**. **In 1955**, he received his Ph.D. when he was **only 25 years old**.

Vidéo 11 : il s'agit de la vidéo du célèbre discours de Martin Luther King, prononcé en 1963, et communément appelé "*I have a dream*". La vidéo est importante car elle permet, dans la continuité de la photo du manuel, de comprendre le contexte, de voir le lieu, d'apprécier l'importance de la foule qui est venue écouter le pasteur, mais aussi elle est l'occasion de voir Martin Luther King parler : les élèves peuvent s'appuyer sur les mouvements de ses lèvres pour comprendre les premières phrases de son discours. Les élèves pourront s'appuyer sur les éléments suivants :

- le **procédé anaphorique**, fréquent dans la rhétorique du discours,
- l'**accentuation et l'intonation**,
- les **pauses emphatiques**, qui permettront aux élèves d'intégrer ce qui est dit.

Points d'appui et obstacles possibles



Video 11 I have a dream

I have a dream that **one day**, this **nation** will **rise up** and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident; that **all men are created equal**."

I have a dream that **one day**, on the red hills of Georgia, the **sons** of former **slaves** and the **sons** of former **slave owners** will be **able to sit down together** at the **table** of brotherhood.

I have a dream that **one day**, even the **state of Mississippi**, a state sweltering with the heat of **injustice**, sweltering with the heat of **oppression**, will be **transformed into** an oasis of **freedom and justice**.

I have a dream that my **four little children** will **one day live** in a **nation** where they will **not be judged** by the **color** of their **skin** but by the **content** of their **character**, **I have a dream today!**

Vidéo 12 : ce 3^e extrait du documentaire sur Martin Luther King se concentre sur le boycott des bus de Montgomery. Les images, qui soutiennent presque systématiquement ce qui est dit, le langage simple et la diction claire de la narratrice devraient permettre aux élèves de comprendre l'ensemble.



Video 12 The Freedom fighters

Part 1: the Montgomery bus boycott

In **December** of **1955**, **Rosa Parks** **refused to give up her seat** on the **bus to a white man**, for which she was **arrested and spent the night in jail**. **Martin Luther King and other civil rights leaders organized a boycott** of the **bus system**. This meant that **the people who wanted things**

to change would **stop riding the bus**. The **Montgomery bus boycott** lasted over a **year**, and so **many people refused to ride the buses** that the **bus companies lost a lot of money**.

In **December** of **1956**, the Supreme Court ruled that **segregated buses** were **unconstitutional**. This was a **major victory for the Civil Rights movement** and it proved that **peaceful methods could create change**.

Part 2: after the boycott (0'49)

However, many people were upset by the changes that were happening, and **Martin Luther King** was **nationally recognized** after his part in the bus boycott. He was jailed over **20 times**, stabbed, his house was bombed, and he was frequently threatened – **but he never stopped calling for equality**.

Between 1957 and 1968, King worked tirelessly to promote civil rights. He travelled all over, giving thousands of speeches, writing five books, and many articles. His hard work and speaking ability earned him respect and a personal meeting with President John F. Kennedy.

Of all his speeches, his most memorable was the "**I Have a Dream**" speech, delivered on the steps of the **Lincoln Memorial** in **1963** to a listening crowd of **250,000 people**.

That year, **Martin Luther King** was named Time magazine's **man of the year**, and in **1964** he received the **Nobel Peace Prize**.

Around **the same time**, partially as a result of his efforts, Congress passed **the Civil Rights Act**, which made **segregation and discrimination** based on **race, color, religion, sex, or national origin** illegal.

King gave his final speech on **April 3, 1968**. The next day, while he was standing on his hotel balcony, **Martin Luther King, Jr.** was shot and killed. He was **39 years old**.

In **1983**, President **Ronald Reagan** signed a bill creating a **national holiday to remember King's life and accomplishments**. **Martin Luther King, Jr. Day** is celebrated on the **third Monday every January**, in honor of the man whose dream of peace and equality helped change a nation.

Mise en œuvre

Si le professeur souhaite traiter l'ensemble de la page en classe entière, les activités du *workbook* le permettent, mais **nous vous recommandons une mise en œuvre en groupes** car les documents sont nombreux, par conséquent une mise en œuvre collective serait chronophage.

On pourra procéder en 3 temps :

1. Anticipation à partir de la page entière

On invitera les élèves à regarder brièvement la p. 63 et on leur demandera s'ils connaissent les personnes qui y figurent, et auquel cas, ce qu'ils en savent. On pourra consigner au tableau tout ce qui sera dit à cette étape, afin de le valider, l'invalider ou le compléter suite à la découverte des documents.

2. Travail en groupes sur des documents différents

On répartira ensuite les élèves en groupes en leur attribuant un petit "dossier" :

- 2 groupes étudieront l'encart sur **Martin Luther King** et la vidéo **10**,
- 2 groupes étudieront l'encart sur **Martin Luther King** et la vidéo **11**,
- 2 groupes étudieront l'encart sur **Rosa Parks** et la vidéo **12**,
- 2 groupes étudieront l'encart sur **Malcolm X** et l'extrait du **film Ali (vidéo 8** – chapitre *Legends on Screen*).

Si l'on dispose de matériel (tablettes, salle informatique...), on pourra faire travailler les élèves sur l'ensemble de leur dossier (encart du manuel et vidéo) en classe.

Si l'on ne dispose pas du matériel nécessaire, les élèves travailleront ensemble sur les petits encarts du manuel en classe, et regarderont les vidéos à la maison. A la séance suivante, on leur laissera un temps de mise en commun de ce qui aura été noté à propos de ces vidéos.

Les élèves trouveront dans leur *workbook* (pp. 55-58) des conseils et tâches à accomplir pour s'emparer de leur dossier. La question **5.a.**, qui porte sur les citations, concernera tous les groupes, et la question **5.b.** servira de mise en commun par la suite.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra confier aux élèves ayant des difficultés la **vidéo 10** – très abordable – ou le **dossier "Malcolm X"** si la vidéo associée (l'extrait du film *Ali*) a déjà été travaillée dans le chapitre 3.

3. Mise en commun

Celle-ci pourra prendre la forme d'une petite synthèse à présenter à la classe, avec la possibilité de s'appuyer sur sa vidéo ou de préparer un panneau ou un diaporama.

On pourra, préalablement à cette mise en commun collective, proposer aux groupes de mettre en commun ce qu'ils ont appris, en rassemblant ceux qui ont travaillé sur le même dossier, ou au contraire, des groupes ayant travaillé sur des dossiers différents, puisque tout se complète.

1 a. Watch the video about Martin Luther King Jr. Video 10

b. Watch the video again, with the sound on. Complete your notes.

Production possible :

a. SOUND OFF: information suggested by the pictures	b. SOUND ON: information provided by the narrator
Martin Luther King Jr 1929-1968 Atlanta Family: 1 brother + 1 sister University Religious/church Married 4 children Diploma	non-violent protests and speeches for equality for all people he was born on January 15, 1929, in Atlanta, Georgia he attended a segregated school he graduates at the age of 15 a degree in sociology in 1948 decided to become a minister in 1951, Martin Luther King, Jr. graduated from the seminary on June 18, 1953, King married Coretta Scott have four children in 1954 he became pastor in Alabama



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si la prise de notes est jugée trop difficile, on pourra donner aux élèves la fiche photocopiable reproduite p. 112 de ce guide, **suite au 1^{er} visionnage**.

2 What is your first impression of Martin Luther King Jr?

Production possible :

MLK was a non violent man.
He was religious.
He was very clever/very educated/hard-working:
he went to university and had many degrees.

3 Watch an extract from Martin Luther King's famous speech.



Video 11

Les consignes données dans le *workbook* sont destinées à permettre à chaque élève de travailler en autonomie. Certains n'auront peut-être pas besoin de réaliser les différentes étapes proposées pour accéder au sens.

a. What is the most important sentence?

Après un premier visionnage, les élèves relisent le discours p. 56 dans leur *workbook*, et soulignent **la phrase la plus importante** : on s'attend à ce qu'ils soulignent "*I have a dream*" mais chaque élève peut souligner ce qui lui semble important.

b. Listen to the speech again and underline the stressed words.

La seconde écoute permet de souligner **tous les mots accentués** et donc porteurs de sens. MLK étant un excellent orateur, chacun de ses mots est donc choisi et mis en valeur avec soin. Il est donc normal que de nombreux mots soient accentués (voir transcription plus haut).

c. Now practise reading it with the right intonation as you listen to it.

Lire à voix haute de manière expressive est préconisée par le CECRL dès le niveau A1. Cet exercice s'y prête bien ici étant donné qu'il s'agit d'un discours. On pourra inviter les élèves à répéter chaque segment et à s'enregistrer pour vérifier sa prononciation et son intonation. On pourra leur conseiller de faire répéter à leur tour quelques phrases à la classe lors de la présentation qu'ils feront du discours.

d. How would you illustrate the speech?

Cette dernière tâche est **volontairement subjective** : chaque groupe, peut-être même chaque membre d'un groupe, fera un choix différent, cela n'en sera que plus intéressant puisque cela favorisera l'interaction entre

les élèves. Certains choisiront des photographies, d'autres auront peut-être envie de dessiner eux-mêmes une illustration. La discussion autour du choix de **l'image** permettra au groupe de réfléchir à celle(s) qu'il souhaitera montrer lors de sa présentation.

4 Watch the video about the Montgomery bus boycott, "The Freedom fighters".



Video 12

Pour que les élèves concernés par ce dossier puissent remplir la chronologie qui figure pp. 56-57 du *workbook*, on pourra leur conseiller de procéder ainsi :

- **1^{er} visionnage** pour qu'ils comprennent ce dont il est question – sans prendre de notes afin de bien percevoir l'ensemble.
- **Mise en commun de ce que chacun a compris.**
- **Lecture de la chronologie** afin de repérer ce qu'ils vont devoir compléter (événements et dates de la partie en rose). Ils peuvent peut-être d'ores et déjà noter quelques informations au crayon, d'après ce dont ils se rappellent. Ils peuvent également répartir les éléments à repérer entre eux.
- **2^e visionnage** pour relever ces éléments.
- **Mise en commun** et remplissage de la chronologie.
- **Éventuel 3^e visionnage**, pour vérifier l'ensemble.

Production possible :

1876: Start of the **Jim Crow Laws era**:
segregation legal in the southern states.

1955: On December 1st, **Rosa Parks refused to give up her seat on the bus to a white man and was sent to prison**

1955-56: **bus boycott in Montgomery**

December 1956: Segregation in buses declared illegal by the Supreme Court

1963: **I have a dream speech in Washington**

1964: Martin Luther King received **the Nobel Peace Prize**

Congress passed **the Civil Rights Act**

1968: On April 4th, **Martin Luther King was assassinated**

1983: **President Reagan created a national holiday to commemorate King's life: it is on the 3rd Monday of January**

5 a. Read the activists' quotes below. → WB p. 57

Cette activité, qui concerne tous les groupes, a pour but d'inviter les élèves à réfléchir à la démarche adoptée par chacun des militants qui figurent dans la page. La lecture des citations choisies leur permettra de noter que si Martin Luther King et Rosa Parks prônent un combat non-violent, Malcolm X, lui, tient un discours plus radical. En effet, comme le montre l'encart du manuel mais aussi l'extrait du film *Ali* étudié dans le chapitre 3 (*Legends on Screen*), Malcolm X doutait de

la possibilité d'une harmonie entre les Blancs et les Noirs et préférait prôner un nationalisme noir, et envisageait de recourir à tous les moyens nécessaires.

Nous avons mis en exergue dans le *workbook* ce qui peut aider les élèves à comprendre : mots importants, syntaxe...

• **Martin Luther King**

Les 3 occurrences de "will not" permettent de comprendre que Martin Luther King évoque ce qu'il rejette. La 1^e occurrence porte sur un mot et un concept transparents : la violence, et la 3^e porte sur un mot que des élèves de fin de cycle 4 doivent connaître : "hate". Cela leur permettra d'inférer que la 2^e occurrence porte également sur quelque chose de négatif ("hatred"). On leur révélera alors qu'il s'agit d'un synonyme de "hate".

→ **What does Martin Luther King reject?**

He leads a peaceful movement.

• **Rosa Parks**

Cette citation est importante car elle permet aux élèves de découvrir la réalité derrière le mythe : Rosa Parks n'était pas une vieille femme fatiguée physiquement qui se trouvait là par hasard ; c'était une activiste qui, avec les autres leaders de la NAACP, a organisé l'action menée dans le bus de Montgomery. Elle n'était pas la première femme à refuser de laisser sa place, d'autres l'avaient fait avant elle, comme Claudette Colvin, mais personne n'en parlait. Il fallait donc faire une opération médiatisée.

Cette citation ne devrait pas poser de difficulté : le lexique et la syntaxe sont simples. Nous avons toutefois souligné les éléments particulièrement porteurs de sens et encadré la conjonction qui matérialise l'opposition dont Rosa Parks fait état, entre le mythe et la réalité. À nouveau le connecteur encadré attirera l'attention des élèves sur l'opposition entre les deux propositions. Ils pourront ainsi comprendre la raison de cet acte le 1^{er} décembre 1955.

La seule difficulté réside dans le verbe "give in". Les élèves pourront certainement inférer son sens grâce au contexte.

→ **What point is Rosa Parks making here?**

She is explaining that she was a real activist. She did not refuse to give up her seat because she was old and tired physically. She did it on purpose because she was tired of being a second-class citizen, of giving in all the time. Whatever the risk, she decided to act.

• **Malcolm X**

L'élément souligné dans cette citation est ce qui, dans la démarche de Malcolm X, l'a différencié le plus de Martin Luther King.

Le caractère plus radical de la lutte de Malcolm X a été évoqué dans le chapitre 3 (*workbook* page 39). L'expression "by any means" peut être un obstacle. Si cette phrase n'est pas comprise, on peut alors direc-

tement repasser la fin de l'extrait du film *Ali* (voir chapitre 3), dans lequel Malcolm X fait un discours. On invitera les élèves à s'appuyer sur le ton du locuteur, et ils devraient y percevoir de la colère.



L'expression "by any means necessary" est devenue emblématique de la philosophie de Malcolm X. À tel point que dans la célèbre BD de Marvel, *X-Men*, le leader de la cause des mutants, Magneto, utilise cette expression pour exposer sa vision du combat à mener à l'autre défenseur de cette même cause, le Pr Xavier. Les deux personnages sont très explicitement inspirés de Malcolm X et Martin Luther King.

Il pourra être intéressant de montrer aux élèves la scène finale de *X-Men* (2000) de Bryan Singer, où Magneto emploie la célèbre expression de Malcolm X.

→ **What do you think Malcolm X is referring to?**

He is referring to violence, the only means to achieve his goal, according to him.

b. Compare ML King and Malcolm X's political attitudes. What kind of action does each of them recommend?

Martin Luther King recommends a pacific action whereas Malcolm X advocates more radical measures. While Martin Luther King supports sit ins and boycotts, Malcolm X wants Blacks to use their guns if necessary.

6 Watch the opening scene of the film Ali. Check what Malcolm X means and write another quote for him.



On passera à nouveau le début du film *Ali* dans lequel Malcolm X fait un discours et les élèves pourront se remémorer les phrases de Malcolm X relevées dans l'exercice 3 page 39 du *workbook*.



Grammar time!

La découverte des biographies des différents activistes et l'élaboration de la chronologie seront l'occasion de se pencher sur le **Prétérit Have + participe passé**. En effet, il s'agit de situer l'action de chacun à l'intérieur de sa propre vie, mais aussi au sein du combat général pour les droits civiques.

La réflexion proposée dans le *workbook* (p. 60) et la leçon correspondante dans le manuel (p. 64) pourront soutenir le travail sur cette conjugaison. On pourra ensuite recommander aux élèves de faire les exercices du *workbook* p. 61.

Mini Project

→ Manuel  p. 63

Record an audioguide

Présentation

La fresque choisie comme support pour l'audio guide se trouve à Los Angeles. Elle a été réalisée par le *street artist* Mr Brainwash en 2009. Elle fait figurer trois personnages clés de l'histoire noire américaine : Rosa Parks, Martin Luther King et Barack Obama, et établit un lien de cause à effet entre leurs actions respectives.

Nous avons choisi cette œuvre pour plusieurs raisons :

- Elle permet de **synthétiser** ce qui a été vu.
- Elle fait le lien avec la réalité **actuelle**.
- Il s'agit d'une œuvre de *street art*, cela permettra donc, au choix d'introduire cette forme d'art en vue de mener le chapitre 5 *Street Art Attacks*, ou bien de retrouver cette forme d'art si le chapitre a déjà été mené.
- Elle est intéressante d'un point de vue **linguistique**.



Mr Brainwash (often written MBW) is a name used by French-born street artist Thierry Guetta. Based in Los Angeles, he was first introduced to street art by his cousin, the street artist Invader. He is famous for appropriating famous images from history, popular culture, and art history which he then subtly alters.

Mise en œuvre

1. Découverte de l'œuvre et compréhension de l'inscription

Les élèves devraient pouvoir identifier sans problème les personnes figurant sur la fresque, d'autant qu'ils sont nommés. Une fois les protagonistes repérés, ils verront qu'ils apparaissent dans l'ordre chronologique.

Le professeur pourra projeter l'inscription au tableau afin d'en observer la construction et les caractéristiques :

- construction anaphorique des phrases,
- répétition du connecteur "so that",
- champ lexical des verbes et gradation dans leur intensité (*sit* → *walk* → *run*).

Il sera alors nécessaire d'élucider le sens de "run" dans cette phrase : "run for presidency", se présenter aux élections présidentielles.

2. Préparation de l'audio guide

Comme pour un véritable audio guide, il est nécessaire de préparer à l'avance ce qu'on va dire et, a priori, de le rédiger à l'écrit. Étant donné que l'audio guide sera ensuite enregistré, on conseillera ensuite les élèves sur la manière dont ils pourront procéder :

- **Choix des éléments** qu'ils souhaitent mettre en avant.
- **Sélection des informations** à communiquer sur chacune des personnes figurant sur la fresque : ils ont déjà des connaissances à propos de Rosa Parks et Martin Luther King, mais devront faire quelques recherches sur Barack Obama, car seule la date de son arrivée à la Maison Blanche est indiquée ici (2009).
- Comme l'inscription du mur les y invite, ils rédigeront certainement leur texte au **Prétérit**, ce qui leur permettra d'utiliser le Prétérit *Have* + participe passé ainsi que les outils exprimant l'obligation et l'interdiction dans le passé.
- **Vérification de la prononciation des mots** qui vont être employés : pour cela, les élèves pourront se servir de la rubrique Words (p. 64) mais également d'un dictionnaire en ligne (Wordreference ou Howjsay).
- **Entraînement à la prise de parole** : comme pour du théâtre, il convient de garder à l'esprit qu'on communique les informations pour quelqu'un. Il faut donc que ces informations soient compréhensibles et que la communication soit efficace.

3. Réalisation de l'audio-guide

Chaque élève **enregistrera sa production** individuellement et l'enverra au professeur. Il est également possible d'utiliser un site comme **Thinglink** pour associer l'audio à la fresque (l'élève peut même scinder son audio guide en plusieurs parties et les disposer sur les divers éléments de la fresque).

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook p. 58

1. building – 2. demonstration – 3. arrest – 4. establish – 5. combative
2. 1. injustice – 2. illegal – 3. peaceful/non violent – 4. fight for/resist – 5. violent – 6. hatred
3. 1. freedom – 2. implement – 3. law – 4. jail – 5. fight – 6. rule

Je m'entraîne

→ Workbook p. 59

1. 1. an activist – 2. segregation – 3. demonstration – 4. a speech – 5. boycott
2. *Productions possibles :*
 1. This is a segregated waiting room at a coach station. At the time it was legal to separate Blacks and Whites in public places. This separation of racial groups was called segregation. Blacks were not treated equally.
 2. In this picture, Black people are demonstrating to protest against the rules of segregation. They are non violent. They just want to fight for their Civil Rights and their freedom.

Grammar

1. Prétérit *Have* + participe passé



Réflexion sur la langue → WB p. 60

- Quelle est la construction des verbes en bleu ? **have** au Prétérit + **participe passé** du verbe
- Dans ces deux exemples, les événements évoqués en bleu ont eu lieu **avant** / **après** ceux évoqués en rouge.

Remplace-les sous le schéma :

1. **Johnson had signed the Civil Rights Act**
President Barack Obama was President
2. **The Supreme Court had already declared segregation in schools unconstitutional**
Ruby Bridges went to school



DÉDUIS !

Have au Prétérit + participe passé permet d'évoquer un événement qui est **antérieur** / **postérieur** à un autre événement du **présent** / **passé**.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Workbook p. 61

1. 1. arrived – had already rung
2. saw – had never heard
3. changed – had already sold
4. was – had expected
5. had read
6. met – had not seen
2. 1. was allowed – had declared
2. arrived – had already gathered
3. entered – had refused
4. arrived – had accepted
5. had enrolled – lost

2. Obligation, permission et interdiction



Réflexion sur la langue → WB p. 62

- Relie les phrases à leur valeur :
- 1. Before the American Civil War, in many states Black people were not allowed to read.
→ Interdiction dans le passé
- 2. Southern states were allowed to enforce public racial segregation with the Jim Crow laws.
→ Permission dans le passé
- 3. Ruby Bridges had to eat on her own in her classroom for a whole year. → Obligation dans le passé
- 4. She wasn't allowed to go to the canteen.
→ Interdiction dans le passé



DÉDUIS !

Pour évoquer une **obligation dans le passé**, on utilise : *had + to + infinitif*

Pour évoquer une **permission dans le passé**, on utilise : *was/were allowed + to + infinitif*

Pour évoquer une **interdiction dans le passé**, on utilise : *was/were not allowed + to + infinitif* ou *was/were forbidden + to + infinitif*

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Workbook p. 63

- 3 1. were forbidden to / weren't allowed to
2. were not allowed to – had to
3. had to – was allowed to
4. wasn't allowed to – was forbidden to
5. were forbidden / were not allowed
6. had to – were allowed to.

1 Watch the video about Martin Luther King, with the sound on. Video 10

a. Read the following information about Martin Luther King. Then watch the video again and tick the events as you hear about them.

- | | |
|---|---|
| ☐ attended a segregated school | ☐ received his Ph.D. (Doctorate) at 25 years old |
| ☐ born in Atlanta, Georgia | ☐ graduated from the seminary |
| ☐ became a pastor in Montgomery, Alabama | ☐ married Coretta Scott |
| ☐ graduated school at the age of 15 | |

b. Match these dates with the events:

January 15, 1929:	1954:
1951:	1955:
June 18, 1953:	

c. Calculate the dates of the remaining events.

.....

.....

2 Place the events on this timeline:

.....

.....

Dystopia

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir la science-fiction dystopique, genre typiquement anglo-saxon, à travers des extraits du film *Equilibrium*, du roman *Matched* et d'une conférence donnée par un spécialiste de littérature jeunesse
- Découvrir les réalités issues de la société américaine qu'illustre le monde dystopique de *Matched* : les mariages forcés, la disparition de l'écriture cursive et la censure au sein d'établissements scolaires dans certains États
- Découvrir un poème de Robert Frost, *Stopping by Woods on a Snowy Evening*

Communication

-  Comprendre des extraits d'une conférence consacrée à la dystopie et l'utopie
Comprendre un extrait du film
Comprendre un extrait de reportage (Set 1)
-  Expliquer le lien entre un univers dystopique et notre monde actuel
Être prêt à justifier son choix sur une liste d'œuvres à sélectionner (Set 2)
-  Comprendre des extraits de roman, un article de blog et un article de presse
-  Rédiger une quatrième de couverture et l'entrée d'un journal intime (Set 1)
Interagir à l'écrit sur une question de société (Set 3)

Méthodologie

Apprendre à écrire un dialogue

Grammaire

- Interdiction et obligation : *must, have to, can, be allowed to*
- Présent *BE + -ing*

Prononciation

- Les adjectifs en *-ian, -ful* et *-less*
- *Can* et *must*

Lexique

- Gouvernement et citoyens dans un monde dystopique
- Les sentiments
- La littérature

Tâches

Tâches d'entraînement

-  *Imagine the story behind a book cover*
-  *Set 1: Write an entry in your diary*
-  *Set 2: Make a list and justify your choices*

Tâche finale

-  *Write a scene for a dystopian novel*
-  *Set 3: Should schools be required to teach cursive? Publish your opinion.*

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables  pp. 293-296 – Corrigés p. 364

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 297-301 – Corrigés pp. 365-367

 **Compréhension de l'oral** : *Professor Beagley speaks about "the nature of the apocalypse"*
(+ 1 évaluation supplémentaire : *Utopias and Dystopias: conclusion*)

 **Compréhension de l'écrit** : *Chapter 7, Matched by Allie Condie : an extract*

 **Expression orale** : *Choose a dystopian world from a novel or film you like and present it to the class*

 **Expression écrite** : *Write a dialogue between Cassia and someone living in our world*

À propos de la photo

L'affiche en ouverture de ce chapitre est celle du film *Allegiant* (*Divergente 3 : au-delà des murs*, de Robert Schwentke sorti en 2016). Il s'agit de l'adaptation cinématographique de la série littéraire de Veronica Roth débutée en 2011 avec *Divergent*.

Cette affiche pourra être projetée au tableau et on laissera les élèves réagir (livres fermés). La trilogie étant bien connue des élèves, il est possible qu'ils connaissent déjà l'histoire et qu'ils puissent commencer à mobiliser du lexique. Toutefois, l'objectif ici n'est ni de décrire, ni de présenter les personnages qui figurent sur l'image, mais simplement de faire entrer les élèves dans le thème. On pourra leur demander s'ils connaissent le film et s'ils l'apprécient. L'objectif est de mobiliser du lexique relatif à la thématique ce qui constituera une phase d'anticipation avant l'écoute de la *Flash interview*.

La Flash interview

On pourra exposer les élèves à la question posée (*How do you imagine the world in 3 decades?*) :

- soit en leur faisant écouter, isolément ;
- soit en leur faisant lire le titre qui figure sur le bas de page.

"Decade" devra peut-être être élucidé. Le professeur pourra inviter tout de même les élèves à essayer de comprendre qu'il s'agit d'une indication de temps, puis à procéder par déduction, deca, mot grec signifiant "dix", étant employé en français dans des mots comme "décamètre" ou "décasyllabe". En dernier recours, cela pourra aisément se faire au tableau en indiquant "1 decade = 10 years" et laisser les élèves calculer la période. La question pourra ainsi être reformulée, après ce bref calcul : "how do you see the world in 20... ?".

Il s'agit d'un micro-trottoir, dans lequel 3 personnes différentes prennent la parole. Le débit n'est pas trop rapide et les obstacles peuvent être surmontés car les intervenants reformulent leurs idées régulièrement. L'expression du futur ne devrait pas constituer un obstacle car elle fait partie des acquis et a été revue au cours du chapitre 2.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Selon le niveau des élèves, on pourra amener l'écoute de l'audio de deux façons :

- **Réponse à la question + écoute de l'audio** : ceci pourra être envisagé avec des élèves qui semblent avoir les moyens de s'exprimer sur le sujet.
- **Écoute de l'audio + recueil de l'opinion des élèves** : ceci donnera aux élèves les moyens de s'exprimer à leur tour puisqu'ils pourront reprendre des idées évoquées dans le flash interview.

Mise en œuvre de l'activité d'écoute :

- **1^{re} écoute** : elle pourrait permettre de repérer le nombre d'intervenants et d'identifier si leur avis est plutôt optimiste, pessimiste ou mitigé. On indiquera cette tâche aux élèves car l'audio est relativement fourni et fait intervenir 3 locuteurs.
- **Mise en commun à 2 ou 3**. Élaboration des informations demandées précédemment et préparation de la 2^e écoute en essayant d'organiser la prise de notes (nombre d'intervenants, mots entendus, informations perçues...).
- **2^e écoute** : elle pourra être l'occasion de relever les mots compris afin de reconstruire du sens par la suite. On pourra permettre aux élèves de demander des pauses dans la diffusion de l'audio (en levant la main) afin qu'ils complètent leurs notes.
- **Mise en commun de ce qui a été compris à 2 ou 3.**
- **Mise en commun en classe entière.**

Analyse du document audio

Obstacles possibles et points d'appui



Track 63 How do you imagine the world in three decades?

(HOST): So, how do you people imagine the world in 3 decades [élucidé en anticipation], hey?

#1: I mean, I'm a bit of a **pessimist** myself, so I'll **admit that my view of the world in 3 decades isn't fantastic** [énoncé compréhensible car mots connus mais les élèves buteront peut-être sur la négation qui n'est pas accentuée. Dans ce cas, ils pourront inférer grâce à "pessimist"]. **I don't think that we'll have made much progress in equal rights** [expression vue dans le *Flash Segregation*. La phrase n'est pas compliquée mais sa syntaxe nécessite de bien prendre en compte la négation]

en début d'énoncé afin de ne pas faire un contresens], in **liberty** and I think that people **will be more and more afraid of threats and danger** [expression vue dans le chapitre 2]. That actually **our liberties will be reduced** because people will be **so afraid** [expression connue], they'll want **security** and **surveillance** [mots transparents] and I think **we won't be able to do anything** that won't be looked at by a **camera** or observed through **the Internet**.

(HOST): But technology will, will be in leaps and bounds [obstacle peu important car l'idée est reformulée juste après de manière abordable et concrète], I mean, **robots will be doing so many things**, so in theory **they should be doing things better**, shouldn't they?

#2: That is what I was thinking. **I was thinking technology** is the main **change that is going to happen**, in... between now and then. In what direction? It is predictable that obviously it's going to take over **more and more aspects** of our **daily life**... for better or for worse [les élèves connaissent "better", ils peuvent deviner l'expression] but I... I, **I just imagine the world as a very computery place** ["computery" étant un mot connu, "computery" sera facilement inférable] I don't know if I can say that word, but...

(HOST): Computerized

#2: Computerized

(HOST): place

#2: **Computerized place** indeed, I fear that we're not... we're going to... **lose independence** and we

won't be **relying upon ourselves anymore** [expression inférable à partir de "lose independence" et de l'opposition entre "relying upon ourselves et upon our phones"] or we are going to be relying upon **our phones** and...

(HOST): **You won't have phones, you won't have phones**, [la répétition aide la compréhension] you'll have a **microchip** [si le mot pose problème, on peut le décomposer : "micro" / "chip" puis on s'appuiera sur la suite : "implanted in your body" pour leur faire deviner] **implanted in your body** [ce mot n'est pas transparent à l'oral, mais les élèves pourront probablement l'inférer s'ils comprennent "microchip", notamment grâce à "in your body". Si les élèves le repèrent, le professeur peut le noter au tableau pour aider à faire du sens] and everything will be done like that and it will **monitor your body** and so you won't have anymore **diseases or illnesses** [les élèves connaissent "ill", ils pourront ainsi inférer "illness" – la conjonction "or" permet de comprendre qu'il s'agit de deux mots ou idées similaires – "disease" a été vu dans le chapitre 1] **because it will be able to warn** [verbe vu dans le chapitre 2] you earlier on, that you have a **problem**.

#2: Exactly.

#3: **That sounds good** [ils comprennent que l'opinion est positive] **but then** [apporte de la nuance – s'appuyer sur les connecteurs logiques que les élèves connaissent] **they'll also know everywhere you go** because the chip will, you know, **the chip will identify you** wherever you are.

Discover

→ Manuel  p. 66-67

Beaucoup d'élèves connaissent le genre dystopique. Ils ignorent cependant souvent qu'il porte ce nom et sont souvent familiarisés par le cinéma plutôt que par la littérature. Cette double page permet de comprendre les caractéristiques de ce genre à travers de la fiction – films et romans – mais aussi de la théorie, avec un extrait de conférence.



Decoding the genre

→ Manuel  p. 66

Présentation des documents

Ce premier ensemble est composé des documents suivants :

- **Les affiches de deux adaptations de romans dystopiques pour jeunes adultes** : *Allegiant* de Veronica Roth, et *The Hunger Games* de Suzanne Collins.

Les deux auteurs imaginent des univers de science-fiction dans lesquels leurs héroïnes de 16 ans se rebellent contre l'ordre dictatorial imposé par les adultes : une société divisée en clans (Audacieux, Érudits, Altruistes, Sincères, Fraternels) dans *Divergent*, la trilogie de Roth, et en "districts" dans *Hunger Games*.



The Hunger Games trilogy consists of *The Hunger Games*, *Catching Fire*, and *Mockingjay*. As the back cover of the first book says, the story is “set in a dark vision of the near future [where] twelve boys and twelve girls are forced to appear in a live TV show called *The Hunger Games*. There is only one rule: kill or be killed. When sixteen-year-old Katniss Everdeen steps forward to take her younger sister’s place in the games, she sees it as a death sentence. But Katniss has been close to death before. For her, survival is second nature.”

Suzanne Collins is an American novelist born in 1962. She started writing children’s television shows and children’s books. *The Hunger Games* was released in 2008. It was inspired by the myth of Theseus and the Minotaur, and by her father’s career in the Air Force, which made him witness poverty, starvation, and the effects of war.



The Divergent trilogy involves *Divergent*, *Insurgent* and *Allegiant*. The back cover of the *Allegiant* book says:

“One choice
One choice can transform you
One choice can destroy you
One choice can define you”

Veronica Roth is an American novelist and short story writer born in 1988.

• Un extrait de la conférence donnée par le Pr Beagley à l’université de La Trobe, en Australie.

Le professeur y explique ce que sont l’utopie et la dystopie. Il commence cet extrait en opposant le terme de “dystopie” à celui d’“utopie”.

Si le terme “dystopie” n’est pas forcément connu des élèves, l’“utopie” a sûrement déjà été abordée en cours de français, or c’est bien par opposition à l’utopie que le Pr Beagley définit la dystopie. Par ailleurs, les œuvres qui relèvent de ce genre ont connu une explosion ces dernières années, particulièrement en littérature pour jeunes adultes : *The Hunger Games*, *Divergent*, *The Giver*, *The Maze Runner*, etc. Tous ces romans ont été portés à l’écran, il est donc très possible que les élèves les connaissent au moins par ce biais.

Analyse du document audio

L’extrait est découpé en 2 parties afin de suivre le raisonnement :

1. Introduction et explication des termes
2. Les caractéristiques de ce genre de fiction

Ce document est une mine d’or pour nous, à tous les niveaux : tant au niveau de l’apport informationnel, communiqué dans une langue simple et accessible, qu’au niveau de la rhétorique du discours, qui se met au service de l’accès au sens. Le Pr Beagley est particulièrement didactique :

- Il s’exprime de façon claire et parle lentement, quand le message est particulièrement important.
- Il utilise un vocabulaire d’une grande simplicité, qu’on qualifierait de langage “profane” pour expliquer un concept qui peut sembler complexe.
- Il fait de nombreuses répétitions et reformulations : pas moins de 6 manières différentes de dire que la dystopie est le contraire de l’utopie !
- Il explique tous les termes qu’il emploie, partant du principe que ses étudiants ne les connaissent pas forcément, ce qui est particulièrement rassurant pour nos jeunes élèves.
- Il marque de nombreuses pauses emphatiques – elles permettent aux élèves de mieux assimiler ce qui est dit mais aussi de comprendre que le propos tenu est important. Quand il tient un propos qu’il juge non essentiel, il accélère le débit et le ton de sa voix baisse.
- Il accentue particulièrement les mots très importants.

Son discours est structuré et il annonce cette structure afin de faciliter la compréhension, mais aussi la prise de notes, de son public d’origine.

Obstacles possibles et points d’appui



Track 64 Utopias and Dystopias Part 1

Now the term “**dystopia**” derives [ce mot est particulièrement accentué, même si les élèves ne le comprennent pas, ils saisiront sûrement qu’il fait le lien entre les deux termes] **obviously from the word “utopia”** [les termes “*dystopia*” et “*utopia*” sont particulièrement accentués et le locuteur marque l’opposition entre les deux préfixes], **because it is its opposite, it is its antithesis, the anti-idea, the opposing idea, the reversing of the concept** [le professeur formule de 5 façons différentes la même idée. Cela permet non seulement de marquer l’importance du propos, mais aussi de donner un point d’appui à chaque élève]. **A dystopia is the reverse of a utopia** [cette phrase intervient après une courte pause, on comprend donc qu’il synthétise ce qu’il a dit juste avant]. **Rather than being the ideal, perfect society we want to go to** [encore une fois, il donne 2 adjectifs pour évoquer la même idée], **this is when society is so bad, it is so oppressive** [là encore, il donne 2 adjectifs, dont l’un est très simple et va donc permettre de comprendre que le 2^e, qui ressemble de surcroît un peu au français, est un synonyme. En réalité, il est plus précis] **that all you want is escape** [la pause qui précède “*escape*” isole le mot et facilitera sa compréhension]. **So dystopia is the worst of society. Utopia the best, dystopia the worst** [les termes employés pour marquer l’opposition sont d’une simplicité extrême, et même l’intonation du Pr Beagley – qui monte après “*best*”

et descend après “worst” – aide à comprendre que les deux concepts dont il est question s’opposent].

Track 65 Utopias and Dystopias Part 2

Many of the stories that we have **derive** directly from our **society** [les pauses fréquentes permettent à l’auditeur d’assimiler ce qui est dit]. Well, you think it must, because otherwise it would just be a **fantasy** [le rythme s’accélère dans cette phrase, ce qui indique, par comparaison au reste du discours, que l’idée est moins importante].

So these societies, in these dystopic stories, start with us, they derive from us [le professeur reformule ses idées, encore une fois, les élèves connaissent “start” et ils auront vu “derive” précédemment]. Now, many of them, I wanna call “post-apocalyptic” [ce mot ne constituera pas un obstacle car le professeur détache chaque syllabe et en explique le sens juste après, ce qui sous-entend qu’il n’attend pas de ses étudiants qu’ils en connaissent le sens, ce sera très rassurant pour nos élèves], **that means they are after the apocalypse**, [“after” est fortement accentué] **after something big and bad has destroyed society** [il explique le sens de “apocalypse” avec des mots très simples, connus des élèves] **as we know it, and people are stumbling along, struggling to survive** [même si les élèves ne connaissent pas “struggle”, ils comprendront “people” et “survive” et se douteront, au vu de la définition donnée de l’apocalypse, que cette survie n’est pas aisée]. Now the **reason** it derives from us is that **either** ... [il marque une pause emphatique qui permet à l’auditeur de s’attendre à “or” plus tard dans le discours, et donc à entendre plusieurs hypothèses] **it will have happened already and you’re describing history, or**... [la pause qui suit “or” et l’accentuation très forte du connecteur génèrent une intonation descendante-montante qui signifie à l’auditoire que l’idée principale arrive. C’est maintenant qu’il faut prêter attention et se préparer à prendre des notes] **it hasn’t happened yet, in which case we are here and it is a potential if we take certain steps, we will end up there...** [Les pauses régulières permettent de mettre en exergue “potential” et “if”, très importants.] So, see where this is going? [le rythme est rapide, il s’agit juste d’une formule rhétorique qui articule son discours]

We will end up [le verbe est répété, cela marque son importance] **in the world of Panem** [les élèves ne reconnaîtront pas forcément le nom du monde créé dans *Hunger Games*, mais cela importe peu

car ils comprendront “*Hunger Games*” juste après], playing **the *Hunger Games* because it is a direct extension** [fortement accentué] **of where we are now.**

Mise en œuvre

1 Look at this poster and the one on p. 65.

Dans cette phase d’**anticipation**, on invitera les élèves à se concentrer sur les deux affiches. Il pourrait être intéressant de les projeter au tableau, côte à côte, livres fermés. En effet, la mise en regard des 2 affiches orientera la vision qu’en auront les élèves : il ne s’agira pas de décrire ce que tout le monde voit mais de faire des liens : quels sont les points communs entre les affiches ? Entre les films dont ils font la promotion ?

Le choix des films devrait être motivant et déclencheur de parole pour les élèves tout en leur permettant de se préparer mentalement à réfléchir au genre auquel ils appartiennent.

S’ils n’ont pas vu les films, ils peuvent s’appuyer sur les couleurs, l’atmosphère apocalyptique qui se dégage et proposer des **genres** comme “science-fiction” ou “fantasy” qui sont liés à la “dystopie”.

Cette activité devrait être facilitée si le chapitre 3 “*Legends on Screen*” a été mis en œuvre en classe précédemment puisque les élèves y ont appris à déchiffrer des affiches de films.

Productions possibles :

- These films are science fiction movies. They both involve / feature young people / young adults.
- The colours are quite dark and in both posters, we can see that there is something bigger than the characters, above their heads, as if they were inferior to this thing.
- These movies seem to represent dark / dangerous / terrible worlds / a science-fiction universe...
- We know that *Hunger Games* is about games where young people have to kill each other until only one of them is left. These games are filmed and shown / broadcast in the whole country, so everyone can watch (as the screens and the tagline on the poster show).
- *Divergent* is about a world where young people are put into different castes / groups. The characters on this poster look determined, and they are carrying weapons, so maybe they are rebelling against this world.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

• Les élèves les plus en difficulté pourraient préparer cette première prise de parole en s'appuyant sur la page 172 du manuel (lexique).

On peut leur proposer l'aide suivante avec des mots clés :

Title catchphrase colours layout
characters environment

• On peut aussi envisager d'autres mises en œuvre :
– faire travailler des **groupes différents sur les 2 affiches** ;
– utiliser les **affiches de tous les films de chaque trilogie** afin de donner une affiche différente à chaque groupe.

Un rapporteur de chaque groupe prend ensuite la parole à la fin du temps imparti à l'activité pour décrire son poster. Le professeur projette les différents posters au tableau, la classe écoute et trouve de quel film il s'agit.

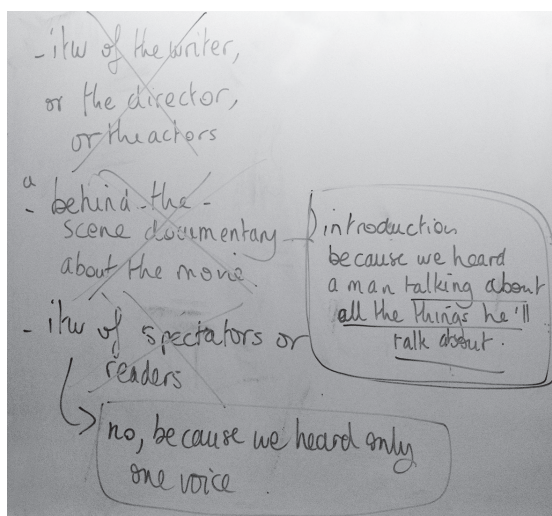
2 a. You are going to hear about the genre of this fiction.

Listen to part 1.  Track 64

L'anticipation pourrait se faire de plusieurs manières :

– **À partir des premières phrases de l'extrait**, afin d'élucider la situation d'énonciation à partir de l'écho (cela se passe dans un lieu fermé, mais spacieux) et du type de discours (manifestement didactique puisque la même idée est reformulée à de nombreuses reprises). C'est ce qui a été mené en classe lors de **la mise en œuvre test**. Il a été demandé aux élèves à quel type d'audio ils pourraient s'attendre étant donné la thématique dans laquelle on entrait (à partir des affiches). L'extrait qu'ils ont entendu était un peu plus long et commençait par une courte introduction.

Voici une photographie du tableau lors de l'anticipation. À gauche figurent les **hypothèses des élèves** quant à la nature du document qu'ils vont entendre (le vocabulaire nécessaire pour désigner cette nature a été fourni quand il était inconnu, comme "*behind-the-scene documentary*"). Après avoir écouté les premières secondes de l'enregistrement, les élèves ont pu **invalidier leurs propositions** (et nous les avons barrées). Ils ont été invités à dire comment ils savaient que le document ne correspondait à aucune de ces hypothèses, et ils ont donné les justifications qui figurent dans les encadrés.



Puis, les élèves ont naturellement tenté de corriger leurs hypothèses en poursuivant le travail d'élucidation de la situation d'énonciation. Ils ont été invités à s'appuyer sur l'écho qu'on entend dans l'enregistrement et ont fini par recouper tous les indices à leur portée pour deviner qu'il s'agissait d'une conférence.

– **À partir du titre du document** qui figure dans le manuel "*Utopias and Dystopias*", et recueillir les idées des élèves sur ces trois mots. Ils pourront peut-être identifier le sens de "*utopia*", probablement rencontré en cours de français, et à partir de cela, émettre des hypothèses sur celui de "*dystopias*".

Il ne s'agit aucunement de déflorer le contenu de la conférence, d'autant que celle-ci est fort didactique et claire, on ne passera donc pas trop de temps sur cette anticipation.

Écoute de l'extrait.

Dans un premier temps, on pourra ne faire écouter aux élèves que la **définition** donnée par le Pr Beagley (par opposition à "*utopia*"), soit du début à "*the reverse of a utopia*". Les élèves pourront alors préparer deux colonnes pour essayer de comprendre ce qui est dit de "*dystopia*" puis d'"*utopia*".

L'analyse du document, ci-dessus, vous indique les nombreux points d'appui que comporte le document, notamment en termes de phonologie.

Puis, on écouterait la fin de cette première partie et lors de la mise en commun, il pourrait être intéressant pour le professeur de diviser le tableau en deux colonnes et de classer leurs termes :

Utopia	vs	Dystopia
Opposite / antithesis / anti-idea / opposing idea / reversing idea of the concept		
Ideal Perfect society We want to go to Best of society		Bad Oppressive We want to escape Worst of society Derive from our society

À ce stade, pour favoriser l'écoute de la 2^e partie, on pourra ménager une **pause réflexive** avec les élèves sur les indices linguistiques et extra-linguistiques sur lesquels ils se sont appuyés pour comprendre la 1^e partie. Ces stratégies pourront être consignées au tableau afin d'être employées lors de l'écoute de la 2^e partie et reportée plus tard dans la fiche "**Mes stratégies**" du *workbook* page 140.

On s'assurera que l'idée selon laquelle les **dystopies sont imaginées à partir de notre monde** sera comprise car elle constitue l'idée principale de la seconde partie.

b. Listen to part 2.

 Track 65

What are the main characteristics of the genre?

Si on estime que cela est nécessaire, on pourra faire **anticiper** rapidement les élèves à partir de cette question. Ils pourront s'appuyer sur ce qui a été compris dans la 1^e partie mais aussi leur connaissance des romans et films dystopiques produits ces dernières années. Les élèves pourront compléter le tableau élaboré précédemment avec les informations fournies par le Pr Beagley dans cette partie. Les informations seront à la portée des élèves grâce à la rhétorique et au schéma intonatif et accentuel du Professeur (voir tableau d'analyse).

Utopia	vs	Dystopia
Opposite / antithesis / anti-idea / opposing idea / reversing idea of the concept		
Ideal Perfect society We want to go to Best of society		Bad Oppressive We want to escape Worst of society Derive from our society
		Post-apocalyptic (= after the apocalypse, after something big and bad has happened → people are struggling to survive) Derives from our society: we could end up there, it is a potential, a possibility, a risk if we make mistakes

c. Does it correspond to what you said about the two movies?

On repartira des caractéristiques inscrites au tableau en demandant aux élèves de les confronter à ce qu'ils avaient dit de *Divergent* et *Hunger Games*. Les élèves seront en mesure de justifier leurs propos.

Productions possibles :

These two films seem to correspond to dystopias because their worlds seem bad / oppressive ("the world will be watching").

*The world seems post-apocalyptic in the background of the Divergent poster.
People seem to be struggling to survive: in Hunger Games, young people have to play deadly games to survive apparently.*

3 Time to write!

Cahiers fermés dans un premier temps, les élèves pourront à deux, avec leur voisin, essayer de rédiger leur définition de dystopie. Cela permettra au professeur de vérifier ce que les élèves ont retenu et compris du travail fait en classe. Cette définition pourrait être par la suite étoffée en ouvrant les cahiers et en s'inspirant de la conférence de Pr Beagley et constituer la trace écrite.

Productions possibles :

A dystopia is a horrible world that derives from our world but is worse. It is bad and oppressive. People want to escape.

 At home

Watch the Hunger Games trailer.
Do you agree with Professor Beagley's conclusion?

Cette activité facultative est proposée à la maison, mais il va de soi qu'elle peut être menée en classe. Que l'on dispose ou non d'une connexion Internet, il est toujours préférable de télécharger préalablement les supports à utiliser en classe, afin d'éviter les problèmes techniques mais aussi l'affichage intempes- tif de contenus peu appropriés.

Nous invitons ici les élèves à visionner la **bande-annonce de *The Hunger Games*** réalisée lors de la sortie en salles (*The Hunger Games 2012 Movie – Official Theatrical trailer*) disponible sur YouTube, pour vérifier :

- si ce film semble correspondre à la **définition** que le Pr Beagley donne de la dystopie ;
- si le monde qui y est dépeint semble bien être inspiré de notre société, comme le Pr Beagley le suggère en conclusion, ("*a direct extension of where we are now*"). On pourra alors leur demander s'ils pensent qu'un événement comme les "*Hunger Games*" pour- rait se produire chez nous – ils diront probablement non. Il faut espérer qu'ils aient raison... Toutefois, à l'heure où nous imprimons ce guide, un jeu de télé réalité russe de type "*survival*" est prévu. Il se dérou- lerait en Sibérie et, à l'instar des *Hunger Games* fictifs de Veronica Roth ou de la terrifiante *Battle Royale* imaginée par Kōshun Takami en 1999, rien ne serait interdit, y compris les pires atrocités et les meurtres. À ce jour, le projet semble se poursuivre. Ce qui est presque plus effrayant encore, c'est que ce projet de jeu a trouvé preneur auprès de plusieurs chaînes de télévision.

Productions possibles :

Dystopia	The Hunger Games
Bad, oppressive We want to escape Worst of society Post-apocalyptic (= after the apocalypse, after something big and bad has happened → people are struggling to survive) Derives from our society: we could end up there, it is a potential, a possibility, a risk if we make mistakes.	We can see the young people having to play the Hunger Games, where they fight against one another until there is only one left. People seem to be struggling, some of them look very poor (their clothes are worn out, all grey or blue). We can see people watching the Games on big screens, and the rich seem to even enjoy it. They make a whole show out of these young people's misery, which shows the importance that TV has taken in our lives. Reality TV, for example, often shows shocking behaviours, relishes scornful attitudes and even sometimes bullying, because it is good for their audience ratings.



"We have survived"

→ Manuel  p. 67

Présentation du document

Le document vidéo de cette page est un extrait du film de science-fiction de Kurt Wimmer, *Equilibrium*, sorti en 2002. Le long-métrage avec Christian Bale, Sean Bean et Emily Watson dépeint une société dystopique (Libria) dans laquelle les émotions sont interdites car elles sont tenues responsables des guerres et autres tragédies de notre monde. Le film est particulièrement exploitable en classe, pour plusieurs raisons :

- **Le film fait figurer des acteurs célèbres**, que les élèves auront plaisir à découvrir dans un film curieusement peu connu.
- **L'intrigue est simple, mais efficace, et il y a des combats admirablement chorégraphiés.**
- **Le réalisateur utilise le langage cinématographique à pleine puissance** : sens du cadre extrêmement rigoureux (tout, dans chaque plan de l'extrait, concourt à représenter la rigidité de la société), plans très artistiques, jeux de couleurs explicites (couleurs froides pour la société dictatoriale, couleurs chaudes pour les rebelles).
- **Il recourt à des symboles très abordables pour les élèves** (la croix de Libria rappelle immédiatement la croix gammée de l'Allemagne nazie, la gestuelle nécessaire pour s'injecter le sérum bloquant les émotions fait penser à un suicide puisqu'elle rappelle celle de l'individu qui mettrait fin à ses jours en se tirant une balle dans la tête, enfants utilisés pour repérer les rebelles, qui rappellent les jeunesses hitlériennes).

– **Il fait des références très claires à d'autres œuvres dystopiques dont il est l'héritier** : *Fahrenheit 451* avec l'autodafé ou *1984* avec la surveillance.

La scène qui est proposée ici est extraite du **début du film**.

- On y voit la ville fortifiée qui abrite la société dystopique nouvellement créée. La caméra se promène dans cette ville pour nous en montrer le fonctionnement tandis que le chef de cette société fait un **discours de propagande** que les citoyens écoutent religieusement – mais bien sous la contrainte matérialisée par des gardes armés.
- Le **discours du dictateur** sera identifiable comme tel grâce au ton qu'il emploie mais aussi à **l'écho** – il fait son discours à l'extérieur, à l'aide d'un micro. Toutefois, ce même écho rend parfois le message moins audible, il faudra donc plus que jamais inviter les élèves à s'appuyer sur les syllabes saillantes pour reconstruire le sens.
- Dans ce discours, le responsable explique **les origines et la raison d'être du monde** aseptisé qu'ils ont créé : les émotions humaines sont tenues pour responsables des guerres (dans l'ouverture du film, on apprend que les faits se déroulent après une 3^e guerre mondiale – ce que nous avons fait figurer en légende de la photo du manuel), et ont donc été interdites.
- **La suppression des émotions** est rendue possible par l'injection d'une drogue appelée Prozium – ce qui est une référence évidente au Prozac, célèbre antidépresseur de notre monde réel.

Analyse du document vidéo

 Video 13 **An extract from the film *Equilibrium***

Obstacles possibles et points d'appui

Images	Son
Le premier plan est celui d'une ville complètement détruite. Une voiture s'avance. Elle s'avance vers la porte d'une ville. La porte s'ouvre. La voiture s'avance dans une ville aux allures futuristes, croise un tank. Les lignes sont verticales et horizontales. Des zeppelins survolent la ville.	Libria... I congratulate you. At last... peace reigns in the heart of man. [Cette phrase est importante car elle est abordable et permet de se passer de la phrase suivante qui, elle, est plus complexe. On s'appuiera donc sur elle. "<i>Libria</i>" aura été élucidé lors de l'anticipation sur la photo, et les élèves seront sûrement en mesure de penser que le locuteur qui parle à la 1^e personne est l'homme qui se trouve sur les écrans dans cette même photo.] At last, war is but a word whose meaning fades from our understanding [le lexique et la syntaxe de cette phrase sont complexes et le bruit de la voiture qui entre dans la ville risquent de gêner la compréhension. On signalera donc aux élèves de ne pas s'en inquiéter au 1^{er} abord et, comme on le leur conseille toujours, de se concentrer sur ce qu'ils comprennent]. At last... we... are... whole.
Haut-parleur (en forme de croix), drapeau flottant qui rappelle celui du régime nazi.	<i>Une musique débute</i> Librians ! There is a disease [ce mot pourra être inféré après-coup grâce au mot "<i>symptom</i>", répété 4 fois qui est prononcé dans les phrases suivantes, très simples] in the heart of man.
On voit des images de violence sur des écrans géants (des individus qui en tabassent un autre, à terre). Des images d'Hitler apparaissent sur les écrans géants. On voit des tanks sur les écrans. On voit des explosions nucléaires.	[Pour les 4 phrases suivantes : – les images sont très importantes car elles soutiennent le sens ; – à chaque fois, le mot qui suit le verbe "<i>is</i>" est détaché de ce dernier et accentué, ce qui le met en valeur et facilite sa compréhension.] Its symptom is hate. Its symptom is anger. [Les élèves pourraient être induits en erreur en voyant le visage d'Hitler car ils pourraient penser, au vu de cette société dictatoriale, que ses habitants adulent le dictateur allemand. Toutefois, il n'en est rien. Au contraire, ils l'utilisent ici comme un exemple des tragédies que peut causer la haine féroce de l'autre. Les dirigeants de Libria sont persuadés de faire ce qu'il faut pour ne pas répéter une telle catastrophe. Mais le film montre bien qu'on ne peut remplacer une dictature par une autre.] Its symptom is rage. Its symptom is war.

La caméra découvre des rangées de gens, tous vêtus de blouses de couleur grise ou bleue. Ils écoutent le discours, assis très droits face à des militaires armés qui entourent l'orateur. Ce dernier est enfermé dans une cabine de verre renforcé. Le mouvement de caméra qui monte vers lui donne un effet de toute puissance. Tout est extrêmement ordonné et symétrique dans ces plans, ce qui traduit la privation de liberté et l'ordre dictatorial.	The disease is human emotion.
On voit enfin la personne qui parle depuis le début : un homme calme, vêtu de noir, posant devant le drapeau de Libria. La position de sa tête au centre de cette croix lui donne un caractère sacré, presque christique.	But Libria... I congratulate you, for there is a cure for this disease. [Le connecteur "but" doublé de l'emphase que met l'orateur sur le mot "Libria" créent un contraste. Le mot "congratulate" a déjà été employé. Le mot "cure" pourra être inféré par déduction logique grâce à "disease" et, par la suite, grâce à l'apparition à l'écran de la drogue qu'est ce remède.]
Les habitants marchent dans la ville quand soudain retentit une alarme et les écrans projettent l'image d'une ampoule contenant un liquide appelé Prozium. Tous s'immobilisent et s'injectent cette drogue dans le cou à l'aide d'un appareil qui, comme on le voit plus tard dans le film, ressemble assez à un petit pistolet.	And you, as a society, have embraced this cure: <u>Prozium</u>. [L'image aide à construire du sens : le "remède" est projeté à l'écran et son nom s'affiche. Les élèves peuvent comprendre qu'ils s'injectent ce médicament : le Prozium. Lorsque l'orateur dit "you, as a society", on voit des plans larges de tous les citoyens, faisant ce même geste en même temps.]
Des hommes s'entraînent à un art martial.	Now <i>we</i> [l'orateur accentue ce pronom] are at peace with ourselves, and humankind is one. War is gone. Hate, a memory. [l'orateur accentue les mots "war" et "hate" et les détache du reste de la phrase, par ailleurs composée de mots simples]
Les habitants marchent dans la rue sous la surveillance de militaires et d'un jeune garçon qui désigne des gens. Un homme est alors saisi et retiré du flot de passants. Tandis que le chef parle, on voit des images de livres, de bobines de films brûlés.	We are our own conscience now. And it is this conscience [les élèves ne comprendront pas forcément cette phrase, mais ce n'est pas essentiel car ce sont les images qui sont fortes à cet instant : le jeune garçon désignant ceux qui sont coupables de ressentir des émotions rappelle tristement les jeunesses hitlériennes] that guides us to rate EC-10 for emotional content, all those things that might tempt us to feel again... and destroy them. [le terme "EC-10" ne sera pas compris d'emblée mais cela n'empêche pas les élèves de comprendre que tout ce qui donne envie de ressentir des émotions doit être détruit – ceci est soutenu par les images qui montrent les gardes brûler des livres et des pellicules de films]
Le chef continue son discours et il est applaudi.	Librians, you have won. Against all odds, and your own natures. You have survived. [les deux phrases en gras sont très compréhensibles car le locuteur détache chaque mot. De plus, son ton tonitruant et les applaudissements du peuple permettent de comprendre que l'orateur les félicite]

Mise en œuvre

1 Look at the picture above. What sort of world does it evoke? What may the situation be?

L'extrait d'*Equilibrium* est très riche, c'est pourquoi il faut procéder étape par étape. Pour commencer, nous invitons l'élève à comprendre de quel type de monde il s'agit, à partir :

- **D'un photogramme du film** : cette image nous projette d'emblée dans un monde futuriste et un ordre dictatorial (architecture dure, très symétrique, couleurs sombres, prédominance d'un homme dont le portrait, reproduit 3 fois dans des dimensions surhumaines, est regardé par tous, le zeppelin en arrière-plan...). Ce monde rappelle l'Allemagne nazie, ce qui sera corroboré dans l'extrait par la découverte du drapeau de Libria.

- **De la légende** : elle reprend les éléments de contexte qui sont normalement connus du spectateur à ce stade du film (lieu, époque, circonstances). Cette légende permettra d'identifier Libria comme l'état où se déroulent les faits.

Forts de l'observation qu'ils ont déjà faite des affiches de films et des éléments sur lesquels nous attirons leur attention, les élèves seront en mesure de faire la corrélation avec la première partie de la séquence.

Production possible :

It's a dystopian world – it looks like a dystopia / utopia.

The buildings are very symmetrical. There are a lot of screens: they show the face of a man who seems to be speaking. The man appears on all the screens, maybe he is the president? the leader? The people are wearing dark clothes – they are walking in lines, they are small – they are looking at the man. The scene takes place in 2072 in an imaginary city. There has been another world war. The place looks different: very clean – people look like robots.

2 Focus on the soundtrack.

Les **images** sont très parlantes dans cet extrait d'*Equilibrium* mais peuvent aussi occasionnellement **induire les élèves en erreur** (comme l'apparition d'Adolf Hitler sur les écrans géants de la ville – voir analyse du document), c'est pourquoi il nous a semblé **indispensable, exceptionnellement, de commencer par le son**, afin que les élèves puissent mener un véritable travail de compréhension de l'oral sans être mis sur une fausse piste par les images.

On fera donc écouter le son de l'extrait, sans projeter les images, et on pourra procéder en 2 temps :

a. Écoute de la 1^{re} partie du discours du dirigeant (du début à 1'02 "human emotion")

Il s'agit pour les élèves d'essayer d'identifier les mots accentués et de repérer celui qui est répété plusieurs fois. Il s'agit du mot **"symptom"**, qui ne devrait pas leur poser de problème car il est transparent et répété 4 fois. Comme nous les y invitons dans les consignes du manuel, ils pourront s'appuyer dessus pour inférer le sens de **"disease"** et identifier la nature de cette maladie : les émotions humaines. Ce sont elles qui ont été interdites par cette société.

b. Écoute de la 2^e partie (de 1'03 à la fin)

Cette partie permettra aux élèves de commencer à découvrir les "solutions" envisagées par Libria pour remédier aux émotions humaines :

- **D'une part, l'injection de Proziom. Mais pour le moment, en l'absence d'images, on ne peut pas savoir véritablement ce dont il s'agit.** Les élèves devront donc se fier à ce qui est dit (*"this cure : Proziom"*) et aux sons (des sons matérialisent les injections, mais en l'absence d'images, il est impossible d'avoir la certitude qu'il s'agit d'injections).

- **D'autre part, la destruction de tout ce qui peut causer des émotions.** Ceci sera plus à la portée des élèves car le dictateur l'explique. Toutefois, le bruit de l'embrasement couvre un peu le mot *"destroy"*.

Les élèves devront donc simplement émettre des hypothèses, qui seront vérifiées lors du visionnage.

On les invitera à essayer de visualiser ce qu'ils entendent, en les invitant par exemple à fermer les yeux lorsqu'ils écoutent.

3 Now watch the scene.

a. Is it what you expected?

On les laissera regarder la scène sans autre consigne que d'apprécier l'écart – ou non – entre la représentation du réalisateur et la leur.

b. Use the images to complete your understanding of the situation.

On pourra éventuellement diffuser la scène une seconde fois, en ménageant des pauses afin que les élèves puissent prendre des notes, ou corriger les hypothèses qu'ils avaient formulées.



Grammar time!

Lors de la mise en commun, les élèves auront naturellement recours à des modaux ou périphrases permettant d'exprimer l'obligation ou l'interdiction. On pourra prendre pour point de départ le petit document figurant dans le manuel (3.b p. 67) puis mener la réflexion sur la langue proposée dans le *workbook* pp. 74-75. Par la suite, les élèves pourront faire les exercices proposés dans le *workbook* (p. 75) ou dans le manuel (p. 75). Les rubriques "Je prononce" pp. 73 et 75 du manuel pourraient être traitées à ce moment afin d'aider les élèves avec leur prononciation avant leur prise de parole.

Productions possibles :

In the city-state of Libria:

- It is forbidden to feel emotions / It is forbidden to read books / It is forbidden to watch movies...
- You are not allowed to listen to music / People are not allowed to have feelings, such as hate, love, anger, rage, happiness...

4 Time to write!

→ WB p. 64

Il s'agit à présent pour les élèves de compléter le synopsis du film afin de rassembler tout ce qu'ils ont compris sur l'univers d'*Equilibrium*. Les mots à remplacer sont connus. Seul peut-être "ban" nécessitera-t-il une explication, on invitera pour cela les élèves à s'appuyer sur l'équivalent en français, "bannir", pour le comprendre.

Ce texte pré-rédigé leur permet, une fois complété, de bénéficier d'un modèle pour la *Training task* qui suit.

Corrigé :

Equilibrium is set in the **futuristic** and **dystopian** city-state of Libria. After a devastating Third World War, world leaders fear that the human **race** cannot possibly **survive** a Fourth World War, and so set about building a new society which is free of conflict. Believing that human emotion is responsible for man's inhumanity to man, the new leaders **ban** all materials that are likely to stimulate strong emotions: books, art and music **are forbidden** and feeling is a crime punishable by **death**. Furthermore, all **citizens** of Libria are required to take regular injections of a liquid drug called Prozum, to **repress** their feelings. The film's main protagonist, John Preston (actor Christian Bale), is an elite law enforcement agent responsible for executing those who resist the **laws** of the new regime. But one day, Preston misses his daily dose of Prozum and for the first time begins to **experience** emotions himself.

Training Task

→ Manuel p. 67



More Dystopian worlds!

Présentation

Maintenant que les élèves se sont familiarisés avec la dystopie à travers un extrait de conférence, l'étude de posters de films, le visionnage d'une bande annonce et un extrait de film, ils peuvent à leur tour imaginer un univers dystopique à partir de couvertures de romans relevant du même genre. Cela permettra de faire la transition entre le cinéma dans cette double page *Discover* et la littérature, dans la double page *Understand* à suivre.

Attention : il ne s'agit pas de trouver la véritable intrigue du titre choisi mais d'imaginer des univers et des intrigues correspondant au genre.

Les deux romans ont été retenus pour le potentiel qu'offrent leur titre et leur couverture. Ils ont été soumis aux élèves lors de la mise en œuvre test et les ont beaucoup inspirés.

Dans le "coup de projecteur", nous faisons figurer le pitch de chacun d'entre eux. Ils pourront éventuellement être donnés aux élèves par la suite, pour que chacun puisse comparer ce qu'il a inventé avec la réalité de l'œuvre. Les élèves pourront s'apercevoir que ces pitches sont rédigés comme celui d'*Equilibrium* proposé dans le *workbook*.



Uglies de Scott Westerfeld

Uglies is set in a world in which everyone has an operation when they turn sixteen, making them supermodel beautiful. Big eyes, full lips, no one fat or skinny. You might think this is a good thing, but it's not. Especially if you're one of the Smokies, a bunch of radical teens who've decided they want to keep their own faces. (How anti-social of them.) (<http://scottwesterfeld.com>)

Ready Player One de Ernest Cline

In the year 2044, reality is an ugly place. The only time teenage Wade Watts really feels alive is when he's jacked into the virtual utopia known as the OASIS. Wade's devoted his life to studying the puzzles hidden within this world's digital confines – puzzles that are based on their creator's obsession with the pop culture of decades past and that promise massive power and fortune to whoever can unlock them. (*Amazon.com*)

But when Wade stumbles upon the first clue, he finds himself beset by players willing to kill to take this ultimate prize. The race is on, and if Wade's going to survive, he'll have to win – and confront the real world he's always been so desperate to escape.

À l'heure où nous rédigeons ce guide, *Ready Player One* va être adapté au cinéma par Steven Spielberg, la sortie est prévue pour 2018. Cela signifie qu'il est très possible que les élèves l'aient vu et connaissent le pitch.

Nous vous suggérons d'autres titres qui peuvent donner lieu à l'invention de mondes dystopiques – la liste est loin d'être exhaustive bien sûr :

- The Selection*, Kiera Cass (2012)
- Life As We Knew It*, Susan Beth Pfeffer (2006)
- The Bar Code Tattoo*, Suzanne Weyn (2004)
- Partials*, Dan Well (2012)
- Et la terrifiante nouvelle *The Lottery* de Shirley Jackson (1948)

Cette tâche permettra aux élèves de :

- mobiliser le vocabulaire lié à la dystopie vu sur cette double page. Ils pourront également l'enrichir en se reportant à la page *Words* (manuel pp. 72-73 et WB p. 74) ;
- utiliser les outils grammaticaux découverts au cours du travail sur *Equilibrium* qu'ils pourront parfaire en se reportant à la page *Grammar* et ses exercices (manuel pp. 74-75 et WB pp. 74-75).

Mise en œuvre

1. Choix de la couverture

Le travail d'analyse de l'image effectué précédemment sur les affiches de *Allegiant* et *Hunger Games* devraient les aider. Si le sens du mot "*ugly*" n'est pas connu, on l'élucidera avec les élèves.

2. Préparation du pitch

Les élèves pourront s'appuyer sur le **pitch d'*Equilibrium*** (*Time to write* p. 67 du manuel) ainsi que sur la **conférence du Pr Beagley** pour avoir en tête les caractéristiques de la dystopie et développer leur intrigue en fonction de celles-ci.

Pour pouvoir réaliser la tâche au mieux, les élèves pourront utiliser **l'aide fournie dans le workbook p. 65**. Cette fiche a pour but de les aider à prendre conscience de 3 étapes importantes dans le déroulement d'une histoire :

- la situation initiale ;
- le problème ;
- les rebondissements.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si besoin, le professeur pourra également projeter la correction du synopsis d'*Equilibrium* au tableau et leur demander de repérer les 3 étapes mentionnées ci-dessus : 1. Situation / 2. problem / 3. twists & hope afin qu'ils en prennent conscience et que le synopsis puisse servir de support modélisant.

1. *Equilibrium* is set in the futuristic and dystopian city-state of Libria. After a devastating Third World War, world leaders fear that the human race cannot possibly survive a Fourth World War, and so set about building a new society which is free of conflict.

2. Believing that human emotion is responsible for man's inhumanity to man, the new leaders ban all materials that are likely to stimulate strong emotions: books, art and music are forbidden and feeling is a crime punishable by death.

Furthermore, all citizens of Libria are required to take regular injections of a liquid drug called Proziom, to repress their feelings.

3. The film's main protagonist, John Preston (actor Christian Bale), is an elite law enforcement agent responsible for executing those who resist the laws of the new regime. But one day, Preston misses his daily dose of Proziom and for the first time begins to experience emotions himself.

Ils mobiliseront ainsi le vocabulaire ainsi que les outils grammaticaux nécessaires pour rédiger leur quatrième de couverture.

Pour que la tâche soit plus stimulante, on pourrait demander aux élèves de publier leur histoire sur un site type Padlet afin que les autres élèves puissent lire à leur tour les différentes histoires (on écrit pour être lu) et peut-être voter pour la plus attirante.

Maintenant que les élèves savent ce qu'est une dystopie, il est temps de comprendre à quel point elle permet d'expliquer notre société tout autant qu'en imaginer l'avenir. À travers 3 extraits du roman d'Ally Condie, *Matched*, les élèves vont découvrir les liens qui existent entre notre monde et celui qui est décrit dans les sociétés dystopiques. Ils comprendront ainsi pourquoi, comme le disait le Professeur Beagley dans sa conférence, la dystopie provient de notre monde.



The example of *Matched*

→ Manuel  pp. 68-69

Présentation des documents

Cette double page contient :

- La couverture du roman *Matched* ainsi que le texte ("blurb") de la 4^e de couverture.

Le roman d'Ally Condie a été publié en 2010 et est le premier tome d'une trilogie qui a été un bestseller au classement du New York Times. Avant de devenir écrivain, l'Américaine Ally Condie a été enseignante, ce qui explique peut-être la démarche très didactique mais aussi très inductive du roman, de même que sa richesse intertextuelle : on y trouve, outre les influences du genre dystopique, des poèmes de Dylan Thomas (*Do Not Go Gentle Into That Good Night*) et de Robert Frost (*Stopping by Woods on a Snowy Evening* qui figure en page *Have Fun with Poetry* p. 76) par exemple.

Ally Condie, comme tout écrivain de science fiction dystopique, a écrit ce roman pour **s'interroger sur notre monde actuel** bien plus finalement que pour essayer d'en présager le futur. Le roman est d'une richesse remarquable et se prête facilement à une exploitation en classe car le style est relativement simple, les chapitres finissent régulièrement par des *cliffhangers* et il est possible de lire l'œuvre avec différents niveaux de lecture en fonction de la maturité et des capacités des élèves.

<http://allycondie.com/>

- 3 dossiers composés chacun d'un extrait du roman et d'un document thématiquement lié qui renvoie au réel.

Condie soulève nombre d'interrogations et nous avons choisi de nous concentrer sur 3 d'entre elles pour donner l'occasion aux élèves de **découvrir certaines réalités de la société américaine contemporaine** qui leur sont probablement inconnues :

Extrait des mondes dystopiques présentés	Lien avec la société américaine contemporaine
SET 1 Chapitre 1 : Extrait où l'on apprend que les jeunes de 17 ans sont promis à un partenaire idéal, choisi par le gouvernement de la société dans laquelle se déroule l'histoire.	→ Les mariages forcés aux USA au sein de la communauté évangélique. (Bande son d'un documentaire de PBS)
SET 2 Chapitre 3 : Extrait où l'on découvre que dans cette société, une commission a choisi les "100 best of everything" : les 100 poèmes, histoires, tableaux, etc. qui auraient le droit d'exister, il ne peut y en avoir davantage.	→ La censure de certaines œuvres littéraires dans les établissements scolaires de certains états. (Article de blog rédigé par une jeune lectrice)
SET 3 Chapitre 15 : Extrait où l'on découvre que dans cette société, les gens ne savent pas écrire à la main, ils tapent sur les claviers des ordinateurs qui leur sont donnés... et qui sont sur écoute.	→ La disparition de l'écriture cursive et de son enseignement dans certains états américains. (Extrait d'un article de PBS sur le sujet)

Nous proposons les ensembles de documents **au choix**, ce qui donne aux élèves un sentiment de maîtrise aussi appréciable que facilitateur, et permet une mise en commun particulièrement dynamique.

Mise en œuvre

- 1 **Look at the book cover.** What can you imagine about this society?

Il s'agit du premier contact des élèves avec le livre : en dehors de la classe, quand on découvre un livre, on regarde naturellement la couverture et la quatrième de couverture. **Cette étape est collective**, car tout le

monde a besoin de découvrir l'univers de l'œuvre et son intrigue avant de se pencher sur des passages précis.

Il sera préférable de travailler avec un **vidéoprojeteur** si possible afin de **projeter la couverture** et de pouvoir dévoiler l'image au fur et à mesure en commençant peut-être par la bulle au centre, puis les phrases d'accroches (les élèves qui ont fait le chapitre 3 connaîtront le terme de *"tagline"*), pour finir par le titre, plus énigmatique pour les élèves puisque le terme de *"match"* renvoient d'abord immédiatement au football.

Le recours au participe passé pour évoquer la condition de l'héroïne (*"matched"*, *"watched"*, *"trapped"*, *"freed"*) sera intéressant à observer, notamment parce que cela a été revu lors du travail sur *Equilibrium*. Les élèves pourront comprendre qu'il s'agit de participes passés car ils sont suivis de *"by"*. Le verbe *"freed"* risque de gêner les élèves car ils ne le connaissent généralement *"free"* que comme adjectif, mais on les encouragera à s'appuyer sur ce dernier, et sur la présence de la terminaison [-ed] et de la préposition *"by"* pour comprendre qu'il s'agit d'un verbe et en inférer le sens.

Quant à *"Matched"*, on laissera les élèves émettre des **hypothèses** sur son sens mais **en se gardant bien de les valider** ou de les invalider à ce stade puisque le texte de la 4^e de couverture à la question 2 permettra de le faire.

Il s'agit ici de laisser les élèves s'exprimer pour qu'ils puissent anticiper sur le monde dystopique qu'ils vont découvrir. Les flèches attirent leur attention sur les deux parties de la couverture à observer. Ils vont pouvoir d'ores et déjà émettre un certain nombre d'hypothèses.

Production possible :

- A young girl is in a green bubble. Maybe she lives in a bubble. But this may not be a good thing. She seems to be trying to escape. She can't escape / She is imprisoned / She is trapped. We can't see her face. So maybe she represents all girls.
- Under the picture, there is a tagline: "watched by Society, trapped by rules, freed by love". It means she lives in a world where everybody can see what she is doing, there are very strict rules but maybe she is going to fall in love and is going to escape.

2 Read the text on the back cover:

Le texte de la quatrième de couverture (*"blurb"* en anglais) va permettre aux élèves de poursuivre leur découverte de l'intrigue et de vérifier les hypothèses qu'ils avaient formulées lors de l'anticipation de l'image.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra choisir de **ne projeter que le début du texte**, afin d'une part d'alléger la quantité de texte à comprendre et procéder méthodiquement, mais aussi afin de motiver davantage la lecture en retardant le moment de révélation... créer du suspense en somme !

"On her 17th birthday, Cassia meets her Match. Society dictates he is..."

Les élèves devront alors chercher leur ce que pourrait être un *"Match"*. Pour cela, ils pourront s'appuyer sur :

- le sens de *"match"* qu'ils connaissent (= rencontre sportive),
- le recours à *"he"*,
- l'emploi du verbe transparent *"dictates"*,
- la couverture précédemment observée.

À l'issue de ce travail, ils devraient être en mesure de saisir l'intrigue du roman. On les laissera ensuite formuler toutes les idées qu'ils auraient à propos du roman. Et si l'on veut jouer encore davantage, on leur fera inscrire ces idées et les déposer dans une enveloppe qui ne sera rouverte qu'à l'issue de la séquence !

Production possible :

- The story is about Cassia, a 17-year-old girl who is going to be matched with her "perfect Match". The Society imposes this partner, they choose this partner instead of her.
- But the last sentence of the blurb indicates that something may go wrong: he may not be her perfect match.

3 In groups Work your way

a. Choose the set you will work on:

Trois ensembles de documents et trois activités différentes sont proposés aux élèves. Il est préférable de **laisser les élèves choisir** leur ensemble de documents. Pour cela, ils vont devoir prendre connaissance de l'ensemble de la double page, voire peut-être lire les 3 extraits – l'exposition à la langue est décuplée.

C'est finalement les titres des documents associés qui seront les plus explicites et orienteront certainement leur choix :

Set1	<i>"problem"</i> , <i>"forced marriage in the US"</i>
Set2	<i>"book censorship"</i> – ils pourront s'appuyer sur l'image et sur la racine de <i>"censorship"</i> pour en inférer le sens. <i>"public schools"</i>
Set3	<i>"the end of cursive writing"</i> , <i>"schools"</i> <i>"cursive / extinct"</i>

b. Explain the link between the documents in your set.

Chacun des trois extraits fait figurer une privation de liberté différente. Nous invitons les élèves à s'en rendre compte et à faire le lien avec une réalité de la société américaine.

4 Work on the documents in your workbook.

→ WB pp. 66-72

Suite à la première découverte de leur ensemble de document (extrait de *Matched* + titre du document associé), nous les invitons à travailler sur les documents de manière plus approfondie, et en autonomie. Pour cela, ils trouveront dans leur *workbook* :

- **chaque extrait de roman reproduit** afin de pouvoir écrire dessus,
- **le document associé**,
- des **indications méthodologiques** pour pouvoir travailler en relative autonomie,
- des **questions** les aidant à faire la **synthèse** de ce qu'ils ont découvert.

On pourra prévoir des **dictionnaires**, afin que les élèves vérifient ce qu'ils ont compris, mais on les encouragera à s'en passer dans un premier temps afin de continuer à développer des stratégies d'inférence.

Étant donné que le *workbook* contient de nombreuses aides méthodologiques, nous ne proposons pas d'analyse des textes extraits de *Matched*.

SET 1

→ WB pp. 66-68

Présentation des documents

Ce jeu de documents comprend :

- un **extrait du premier chapitre du roman**,
- un **encart informatif sur les Chrétiens évangélistes aux États-Unis**, que les élèves pourront lire pour comprendre cette religion, qui était celle de la jeune femme qui témoigne dans le reportage,
- la **bande son d'un extrait de reportage télévisé** (diffusé sur la chaîne américaine PBS). **Nous avons extrait le son afin de faciliter l'utilisation du document en classe**, il est plus simple de disposer de lecteurs MP3 à prêter aux élèves que de tablettes. Toutefois, si vous avez les moyens techniques de faire travailler les élèves sur le reportage d'origine, cela pourra être intéressant.

Si vous ne disposez d'aucun outil numérique en classe, il y a plusieurs solutions :

- permettre aux élèves de venir, groupe par groupe, **écouter l'audio sur votre ordinateur** – étant donné qu'il y a deux documents à étudier (le texte et l'audio), il est relativement facile de s'organiser,
- autoriser les élèves à **se servir de leur téléphone** pour écouter le document, en ligne sur le site companion,

- demander aux élèves travaillant sur cet ensemble de documents de commencer par l'étude de l'extrait de roman, pour **ensuite écouter l'audio à la maison**.

Analyse du document audio

Le débit dans cet audio est relativement rapide, mais il y a de nombreux mots connus des élèves ou accentués par la journaliste, ce qui facilitera la compréhension de mots-clés.

Points d'appui et obstacles

Track 66 Forced into marriage

Judy Woodruff: But, first: today on Capitol Hill, a Senate hearing looked into ending the practice overseas of **child marriage**. **But what wasn't examined, thousands of American girls and women here in the United States who are forced into marriage every year.**

In the first of two parts, special correspondent Gayle Tzemach Lemmon reports.

Gayle Tzemach Lemmon: For Nina Van Harn, raising her children today is a radical departure from her own upbringing [ces mots peuvent être des obstacles mais ne sont pas importants à la compréhension]

Nina van harn: My childhood was part magical, and part complicated.

Gayle Tzemach Lemmon: She was raised in rural **Michigan** on a 40-acre **farm** in a tight-knit [peu essentiel] **community** that practiced a conservative form of **evangelical Christianity**. Its members largely kept to themselves, more "Little House on the Prairie" than modern-day America.

Growing up, she always knew one day was coming [les élèves peuvent ne pas comprendre, mais c'est expliqué juste après, par un changement de voix qui indique la lecture du "diary/journal"]. She recorded its arrival in her **diary**.

Nina Van Harn: "Dear Kit" — that was the name of the girl in the journal — "You will never guess what **happened today**. This **morning** after **breakfast**, **Papa** sat Naomi and I down at the **kitchen table** and nailed us both with a load of bricks. **He believes he found husbands for both of us.**"

[Cette partie est celle qui figure dans la capture d'écran du reportage, qui montre la page du journal que Nina Van Harn est en train de lire.]

Gayle Tzemach Lemmon: Then Van Harn turned 19. **She was legally an adult. There was no gun to her head, no chains around her wrists** [la 1^e partie de la phrase suffira à comprendre qu'on ne l'a pas menacée de mort, qu'elle n'était pas théoriquement

forcée. "No chains" pourra être compris]. But because of lifelong **pressures from her family** and her upbringing, she **considers herself one of thousands of American women and girls forced into marriage each year**.

Nina Van Harn: I knew that I wasn't going to say no. I didn't think consciously in my head, "I'm being forced".

Corrigé des activités du *workbook*

Extract from *Matched*

→ WB p. 66

Productions possibles :

- **My** = Cassia's **us** = young people, 17-year-old
- The girls can be identified thanks to their beautiful dresses and the boys thanks to their tailored suits while the others are wearing plain, normal clothes.
- This system consists in matching girls with boys: "the Matches are announced in alphabetical order according to the girls' last names."
- **How does this extract illustrate the text on the back cover of *Matched*?**

This extract deals with the ceremony during which the teenagers are matched. It is Cassia's "night". The Society will choose Cassia's partner and will announce it in alphabetical order according to the girls' last names. We learn that they can be matched with people from "other City Halls", so they probably do not know them.

PBS News report

→ WB p. 67

Productions possibles :

- 1 The link between the document and the extract from *Matched* is forced marriages.
- 2 The other details are that she is talking about child marriages that happen in America.
- 3 **a. Your expectations**
 - The woman's identity
 - The name of her husband
 - When she was forced into marriage?
 - Who forced her to get married?
 - Why?
- b. Your notes after listening to the report.**
 - Nina Van Harn: American – religious (Evangelical Christian)
 - She was forced to get married at 19
 - Her father found her husband
 - She had no option / She did not even think of refusing

c. Here is the diary page that the woman reads in the report. Can you spot the sentence where she reveals "what happened today"? Underline it. "He believes he has found husbands for us both."

SET 2

→ WB pp. 69-70

Présentation du document

Dans cet extrait du 3^e chapitre de l'œuvre, la narratrice raconte qu'en dépit de la température plutôt douce de l'air, une sorte de neige se met à tomber ("almost-snow"). Cette pseudo-neige lui rappelle alors un de ses poèmes préférés, *Stopping by the Woods on a Snowy Evening*, de Robert Frost (reproduit dans la page *Have fun with*, manuel p. 76).

On apprend alors que dans cette société dystopique, seuls 100 poèmes ont été conservés, tous les autres ont été détruits, et il en est de même pour toutes les œuvres, littéraires et artistiques. Il sera question ici de privation de liberté et un parallèle est fait avec le blog d'une adolescente américaine qui, inspirée justement par la lecture de *Matched*, explique les dangers de la censure, en prenant un exemple de censure d'une œuvre au sein d'un établissement scolaire.

Corrigé des activités du *workbook*

Extract from *Matched*

→ WB p. 69

Productions possibles :

• What can you imagine about this poem?

Ils pourront imaginer un peu le contenu du poème grâce au ressenti de la jeune narratrice et au titre, avant d'aller le lire p. 76 dans le manuel. Ils y trouveront des représentations réalisées par des élèves lors de la mise en œuvre test, qui les aideront à comprendre le sens du poème.

• What is the role and the objective of these commissions?

They had to choose the best of everything, so that the Society would only keep the 100 best poems, songs, paintings, stories...

• Why did they choose to create these commissions? Do you agree with them?

They chose to create them because they thought you cannot appreciate things fully when there are too many.

I agree in a way because sometimes, it is difficult to appreciate movies or TV series since there are too many. Sometimes you do not even know what to choose. Yet, I think it is dangerous to select a limited number of works of art because artists must be able to express themselves,

and people must have the choice to read, watch and listen to anything they want.

• **How does this extract illustrate the text on the back cover of *Matched*?**

It shows that the Society dictates everything: not only who people are going to marry, but also what they can read or see. They are not free. Everything is controlled.

American Teenager's blog

→ WB p. 70

Productions possibles :

• **What are the links between the title, the first paragraph and the extract from *Matched*?**

On les laissera faire les liens à leur portée mais cette question est destinée à leur faire remarquer le lien qu'établit la jeune bloggeuse entre la sélection drastique opérée par la Commission dans *Matched* et la censure de certaines œuvres dans la vraie vie.

• **What country is it?**

It is the USA because the school board that wanted to ban a book was in Pennsylvania.

• **Do you agree?**

I agree with the author: if we can consider burning books that we do not approve of, it means one day many books could be forbidden. We would not have choice of books, films, songs... And it would be very sad because there would be no diversity.

SET 3

→ WB pp. 71-72

Présentation du document

Il s'agit d'un extrait du chapitre 15 de *Matched* d'Ally Condie. Cassia s'aperçoit que son ami Ky sait écrire, contrairement à elle. On comprend alors que dans cette société, les gens ne savent plus écrire en cursive, ils ne savent que taper à l'ordinateur. Les titres de journaux (de différentes origines) révèlent qu'aux États-Unis et en Australie, les enfants, dans certains États n'apprennent plus l'écriture cursive à l'école et qu'un débat anime la société américaine depuis plusieurs années quant à l'utilité ou non de l'écriture cursive.

Corrigé des activités du *workbook*

Extract from *Matched*

→ WB p. 71

Productions possibles :

• **I = Cassia** **him = Ky** (identifiable après avoir lu le texte au moins jusqu'à la ligne 9)

• **Do you understand what Cassia doesn't know how to do?**

She does not know how to write. She can only type, on a keyboard.

• **In the Society of *Matched*, everything that people type is monitored.**

If "all they can do is type" and if everything that they type is monitored, it means that everything they want to express if monitored, they are under surveillance all the time and can never express themselves freely.

• **What advantage does handwriting give Ky?**

"He can write words whenever he wants", so he can express himself whenever he wants, and can write something and erase it. He is free.

• **How does this extract illustrate the words: "Society dictates" on the back cover of *Matched*?**

It shows that the Society dictates everything: not only who people are going to marry, but the way people express themselves. They are not free since they do not know how to write, so they are completely dependent on the computers of the Society, which are monitored. Everything is controlled.

In the press

→ WB p. 72

Productions possibles :

❶ **Read the headlines to understand the topic. Do you understand the link with the text from *Matched*?**

The link is the loss of handwriting, the fact that people may not know how to write in cursive anymore.

❷ **Now read these comments published in an article "Is handwriting slowly dying out in America?" and then give your own opinion.**

Productions possibles :

• I agree with Jacob Fender: if we cannot write in cursive and there is a blackout, we won't be able to communicate because the computers will not work!

• I think Sammi Hascher is right: if you can only type, you will be totally dependent on your smartphone or computer.

• I think it's important to learn how to write to express yourself.

• Plus, you can be creative.

• Writing makes you independent. It's an important skill. Men mustn't depend on machines.

I agree with Graham, it is true that we have electronic signatures so we do not need to sign with a pen.

Mise en œuvre et *training tasks*

Les élèves vont travailler en groupes et seront donc seuls pour exploiter ces documents puisque le professeur ne pourra être avec tous les groupes en même temps. Il serait intéressant de constituer des groupes hétérogènes afin qu'ils puissent travailler ensemble. On pourra procéder ainsi :

1. Travail en groupes sur l'ensemble de documents choisis.

Un élève peut être responsable de rédiger proprement ce que le groupe produit afin de le soumettre à l'enseignant qui pourra ainsi dire au groupe qu'il a correctement compris. Puis, chacun peut recopier dans son *workbook* les notes validées par l'enseignant.

2. Préparation des tâches d'entraînement

Training Task

→ Manuel  p. 69 / WB  p. 68



Set 1: Write an entry in your diary to explain what you think of the Matching system.

Les élèves réfléchiront à la réalisation de cette tâche : ils trouveront de l'aide dans le **Tip** du *workbook* (p. 68) et pourront s'inspirer de l'exemple du journal intime de Nina dont la photo figure également page 68.

À cette occasion, les élèves pourront :

- réutiliser le **vocabulaire** vu dans les trois documents (extrait du chapitre, audio, journal intime de Nina),
- employer les **outils grammaticaux** nécessaires et sur lesquels ils ont mené une réflexion : ils pourront parler de ce qui est interdit ou obligatoire,
- s'entraîner à adopter un **registre de langue** qui corresponde à cette situation d'énonciation.

Productions possibles :

Dear Diary,
I think this Matching system is terrible. It is unfair. Young people are forced into marriage. I don't want the Society to give me a husband. I want to marry someone I love.
I think people should marry who they want. We cannot force them. You can't be happy if you don't love your partner. It is awful and frightening to think that it still exists in the 20th century. I think it is time to do something about this system...

Training Task

→ Manuel  p. 69 / WB  p. 70



Set 2: Make a list of the 5 best of everything and be prepared to justify your choices.

Les élèves commenceront par compléter la 1^{re} ligne du tableau page 70 (WB) : ils pourront y ajouter les

entrées qui figurent dans le texte ("*songs*", "*stories*"...) mais également, comme nous le suggérons en y mettant "*movies*", en ajouter d'autres en fonction de leurs goûts.

On les encouragera à utiliser les connaissances acquises dans d'autres cours (français, histoire, LV...).

En groupes, les élèves devront se mettre d'accord sur les 5 entrées de chaque liste et être prêts à argumenter leurs choix.

À cette occasion, ils pourront :

- réutiliser le **vocabulaire** vu dans les trois documents (extrait du chapitre et du blog),
- employer les **outils grammaticaux** nécessaires et sur lesquels ils ont mené une réflexion : ils pourront parler de ce qui est interdit ou obligatoire ou utiliser le présent *BE + -ing* pour justifier ou commenter,
- s'entraîner à adopter une **intonation authentique** et porteuse de sens pour présenter leur liste à la classe et la justifier.

Lors de la mise en commun, les élèves pourraient présenter leur liste sous forme de Powerpoint pour que la classe puisse voir les couvertures des œuvres choisies ou les affiches des films par exemple. Chaque groupe pourrait présenter sa liste en justifiant ses choix devant la classe et un vote pourrait être organisé pour que la classe entière sélectionne 5 œuvres en tout. Ils se rendront ainsi compte de la portée de la censure et des conséquences.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourrait donner aux élèves qui en manifestent le besoin une petite fiche de lexique utile pour justifier ses choix.

Voir fiche photocopiable page 137 de ce guide.

Training Task

→ Manuel  p. 69 / WB  p. 72



Set 3: Should schools be required to teach cursive?

Les élèves doivent ici répondre à un débat. Ce débat risque de les étonner car la réalité est très différente en France. En effet, pour le moment, il n'est absolument pas question d'arrêter d'apprendre à écrire en cursive à l'école et nos élèves commencent cet apprentissage dès la maternelle. Ils devront donc réfléchir à un débat de société qui se pose dans certains états américains, mais aussi en Australie.

À cette occasion, ils pourront :

- réutiliser le **vocabulaire** vu dans les trois documents (extrait du chapitre et gros titres de presse),
- employer les **outils grammaticaux** nécessaires et sur lesquels ils ont mené une réflexion : ils pourront parler de ce qui est interdit ou obligatoire,
- s'efforcer d'adopter un **registre adapté** à l'argumentation.

On encouragera les élèves à publier leurs commentaires sur un site tel que Tricider : <http://www.tricider.com/>. (Il s'agit d'un outil de débat en ligne, qui permet d'argumenter à l'écrit et même de voter pour les arguments d'autres internautes). Ainsi, tous les élèves de la classe pourraient aller lire les arguments du groupe ayant travaillé sur ce jeu de documents et voter pour les idées qui leur semblent les plus convaincantes.

3. Mise en commun

Un autre élève pourra être chargé de réfléchir à une manière dynamique de rendre compte à la classe de ce que le groupe a découvert dans son ensemble de documents. Les *Training tasks* pourront servir à envisager une présentation engageante. On passera parmi les groupes pour recueillir leurs idées de mise en commun, afin de pouvoir les conseiller et les aider au mieux.

Lors de la mise en œuvre test, voici ce que les élèves ont choisi de faire :

– **Set 1 : Ils ont fait une présentation à 3 voix** : un élève a lu l'extrait de *Matched* à voix haute (si l'on sait à l'avance qu'ils vont faire cela, il est vraiment souhaitable de travailler la prononciation avec eux), un autre a lu l'extrait de journal intime rédigé en *training task* et le dernier a donné à la classe des informations factuelles sur les mariages forcés aux USA et expliqué ce que sont les Évangéliques.

– **Set 2 : Ils se sont présentés en tant que "Commission"** (*Matched*) et ont expliqué à la classe le principe des "*100 best of everything*". Puis, ils leur ont soumis leur propre tableau des "*5 best of everything*" (WB p. 68) incomplet – il manquait un item dans chaque catégorie. Ils ont demandé à la classe de se mettre d'accord pour ajouter l'item manquant dans chaque colonne, ce qui était très judicieux car cela a permis à la fois de débattre de la pertinence des "*4 best*" déjà choisis par le groupe, mais ensuite de devoir argumenter en faveur de son propre choix pour l'item supplémentaire.

– **Set 3 : Ils ont expliqué la réalité de *Matched*** (les habitants ne savent pas écrire en cursive) et ont expliqué la résonance dans la société américaine actuelle. Ils ont avancé les arguments figurant dans l'article du *workbook* p. 72 puis ont invité leurs camarades à débattre.



Grammar time!

Les élèves seront amenés, lors de la restitution de leur jeu de documents à expliquer ou apporter des commentaires. Ils auront donc besoin du Présent *BE + -ing* qui peut être travaillé dans le WB p. 76 et dans le manuel p. 75 en vue de la tâche finale.

FINAL TASK

→ Manuel p. 70



You are a writer!

→ Voir suggestion de grille transversale d'évaluation : expression écrite

pp. 244-245

Mise en œuvre

Les élèves devront réutiliser les connaissances culturelles acquises tout au long du chapitre. La scène imaginée devra faire écho à une société dystopique, en respectant les codes du dialogue.

1 Get ready

Nous proposons aux élèves de repartir du début de l'extrait page 69 (*Set 3*), et d'imaginer à leur tour qu'une autre chose aussi commune qu'écrire a disparu. Ils doivent alors imaginer ce qui le remplace dans le monde dystopique qu'ils inventent.

Nous leur suggérons quelques idées : *cooking, playing music...* On pourrait aussi penser à *reading books, eating food, laughing, playing games*, ou encore *feeling*, comme dans *Equilibrium*.

2 Write your story

Les élèves se serviront de leur brouillon et de leurs notes pour pouvoir écrire leur texte. Ils devront organiser leurs idées pour structurer le dialogue. On pourra renvoyer les élèves au point méthode "*How to write a dialogue*" (manuel p. 71 et *workbook* p. 133).

On pourra également les inviter à préparer une couverture pour leur histoire et à rédiger un "*blurb*" pour la 4e de couverture ou le *pitch* qui accompagnerait leur extrait.

La mise en commun pourra prendre la forme d'une mise en ligne sur un mur Padlet, ou d'un recueil d'histoires (notamment dans le cadre de l'EPI envisagé avec le français ou l'histoire).

How to...

→ Manuel  p. 71



...write a dialogue

Ce *How to...* a pour objectif d'aider les élèves à écrire un dialogue.

Pour cela, il s'agira de veiller à 3 choses :

1. Respecter les normes de présentations du dialogue, qui sont différentes en anglais.

→ Les **guillemets** sont "en apostrophes" en anglais, tandis qu'ils sont "en chevrons" en français.

→ On emploie des **guillemets** pour matérialiser une prise de parole au discours direct en anglais alors qu'en français, on utilise souvent des tirets.

→ L'**ordre sujet-verbe** dans les verbes introducteurs de discours n'est pas inversé comme en français (... *dit-il* / ..., *he said*).

→ La **punctuation** figure à l'intérieur des guillemets et le point final devient une virgule car le discours rapporté entre guillemets est suivi d'un verbe introducteur de discours.

2. Varier les verbes introducteurs pour rendre le dialogue vivant.

Le tableau de verbes introducteurs p. 133 et les phrases contenant des adverbes seront destinés à être complétés régulièrement.

Les élèves pourront ajouter : *happily, sadly, nervously...*

3. L'utilisation d'éléments spécifiques à la langue orale. (manuel p. 71)

De plus, l'activité "**À toi de jouer !**" (WB p. 133) ainsi que les **activités TNI** ("*Improve the dialogue*") leur permettront d'apprendre à rendre un dialogue riche et varié tout en travaillant sur des extraits d'autres romans dystopiques : *Divergent*, *Insurgent* et *Hunger Games: Catching Fire*.



Voir p. 218 de ce guide.

CORRIGÉS du "How to..."

→ **Workbook**  pp. 133-134

1

Synonymes de "say"		Pour exprimer l'intention		Pour exprimer les sentiments	
neutres	speak tell	admettre	admit	avouer	confess
poser une question	ask	exprimer son accord	agree	implorer	beg implore
répondre	answer reply	exprimer son désaccord	disagree	menacer	threaten
murmurer	whisper	insister	insist promise repeat		
crier	shout scream				

2

1. cheerfully/quietly
2. anxiously
3. proudly
4. angrily/impatiently
5. cheerfully

CORRIGÉS du À toi de jouer !

→ **Workbook**  p. 134

1

Perhaps Xander can hear my heart pounding too because he asks,
"Are you nervous?"
"No," I say. But Xander's my best friend. He knows me too well.
"You lie", he teases.
"You are nervous".

2

answered
asked
whispered
threatened
screamed
replied
shouted
repeated

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  p. 73

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. threaten | 5. oppress |
| 2. control | 6. destroy |
| 3. censor/suppress | 7. ban/prohibit |
| 4. punish | 8. deprive |
| 2. 1. frightened | 3. isolated |
| 2. trapped | 4. enslaved |
| 3. 1. powerless | |
| 2. helpless | |
| 4. 1. follow | 4. conform to |
| 2. mistrust | 5. rebel |
| 3. despise/hate | 6. disagree |
| 5. 1. depict | 4. the plot |
| 2. setting | 5. the protagonist |
| 3. the topic | 6. a fiction |

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 73

- | | |
|--------------|----------------|
| 1. 1. admire | 4. brainwashed |
| 2. powerless | 5. depicts |
| 3. fought | |

2 Productions possibles :

A Dystopia presents the worst of society. In a dystopian society, civilians are forbidden to think and are frightened. They live in a miserable/awful/hateful world. The government controls what people are doing. The citizens mistrust their leader.

- | | |
|----------------|------------|
| 3. 1. deprive | 4. trust |
| 2. surrendered | 5. oppress |
| 3. prevent | |

4. novel – prevent – from – control – break – propaganda – character – despises – rebel

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 74

- | | |
|----------------|---------------|
| 1. pessimistic | 4. trapped |
| 2. helpless | 5. frightened |
| 3. oppressed | |

Je prononce

→ Manuel  p. 73

- A** a. dystopia – equality – humanity – utopia – totality – vegetable – authority – guard
b. dystopia – dystopian – equality – egalitarian – humanity – humanitarian – utopia – utopian – totality – totalitarian – vegetable – vegetarian – authority – authoritarian – guard – guardian
c. L'accent se déplace parfois lorsque l'on passe d'un nom à un adjectif. L'adjectif est accentué sur la syllabe juste avant le suffixe -ian. (Il s'agit ici de la règle dite de -ion. En effet, l'accent tonique est **sur la syllabe qui précède** le suffixe -ian. Il en est d'ailleurs de même pour tous les suffixes qui se terminent par :i + voyelle + éventuellement une autre voyelle et consonne, donc -ion et -ial suivent, par exemple, la même règle.)

- B** a. power – fear – beauty – end – use – help – cheer – pity
b. power – powerful – fear – fearful – beauty – beautiful – end – endless – use – useless – help – helpless – cheer – cheerful – pity – pitiless
c. L'accentuation du mot n'est pas modifiée. Les suffixes -ful et -less ne modifient pas l'accentuation du mot.

Grammar

CORRIGÉS DES EXERCICES

1. Je parle de ce qui est interdit ou obligatoire



Réflexion sur la langue → WB pp. 74-75

Parmi ces énoncés, lesquels permettent de parler...
d'une obligation : **phrases 2 et 4**
d'une interdiction : **phrases 1 et 3**
Tu le sais grâce aux mots : **cannot / must / are not allowed to / have to**
Ces mots sont suivis d'un verbe
☐ conjugué ☒ à l'infinitif



DÉDUIS !

- Pour dire ce qui est interdit, on peut utiliser le modal **can** à la forme négative.
- Pour dire ce qui est obligatoire, on peut utiliser **must** ou le modal **have to**.
- **Be allowed to** à la forme négative permet d'exprimer l'interdiction.
- Ils sont toujours suivis d'un verbe à l'infinitif.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 75

1 Productions possibles :

People must listen to their leader / They have to take medicine.

They can't read books / They are not allowed to watch films.

2 must – can – must – can – can't – must

3 can – can't – must

4 Productions possibles :

At school, we must stand up when a teacher comes into the classroom.

We have to do our homework.

We are not allowed to chew gum in class.

We can play football in the playground.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 75

1 Productions possibles :

In this society, people must obey the rules. They cannot read or write and they are not allowed to listen or play music.

In this society, you are not allowed to fall in love. Citizens have to listen to Big Brother's speech every morning. People cannot laugh or tell jokes.

2. Présent simple ou Présent en BE + -ing



Réflexion sur la langue → WB p. 76

Tous les éléments colorés sont des verbes. Les formes verbales en rouge sont composées de l'auxiliaire **BE** conjugué au Présent + **infinitif + -ing**.

Les verbes en vert, eux,

☐ sont ☒ **ne sont pas composés**

Quelles formes verbales permettent :

– de donner une simple information ? **les verbes en vert**

– de demander ou d'apporter une explication ? **les verbes en rouge**



DÉDUIS !

- Quand on veut simplement informer quelqu'un de quelque chose, on peut employer :
☒ **le Présent simple**
☐ le Présent **BE + V -ing**
- Quand on veut informer mais aussi expliquer ou justifier quelque chose, on peut employer :
☐ le Présent simple
☒ **le Présent BE + V -ing**

Je m'entraîne

→ Manuel p. 75

5 1. tells – lives

2. is actually happening

3. are walking down – asks – is thinking about – replies – is wearing – is walking

6 wakes up – brings – has – is – discovers – maintain – finds – changes – houses are running – are trying – are also trying

7 Production possible :

Divergent

The film takes place in a futuristic Chicago. The society is divided into five factions that each represents a different virtue. Teenagers have to decide if they want to stay in their faction or change (for the rest of their lives). Tris Prior is the heroine. She makes a choice that surprises everyone, but she has a secret: she is Divergent.

In the picture, the heroes are standing on the top of a building: they are looking at the city. They are wearing black clothes and they are carrying guns.

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 76

- 2
1. watches
 2. are you crying
 3. play

4. is raining
5. are not working

Je prononce

→ Manuel  p. 75

b. Lorsque can est accentué, il se prononce /kæn/ et lorsque must est accentué, il se prononce /mʌst/.

Ready for the test?

→ Manuel  p. 78



Transcription du document audio



Track 75 The violence in *The Hunger Games*

So let's look at this specific moral question that I raised: first one I want to consider is something that in my first reading of the book I found incredibly disturbing is the amount of violence and the nature of the violence and the automatic acceptance of violence as the mechanism by which change comes about. The winner is violent.

And this couple of questions in general terms, and this is referring specifically to the book: how much can you trust the government? This is going back to what I have just been talking about with this cynicism towards governments. Well we've got a very very cynical view towards the government. In fact, the government are the ones who are causing this. When therefore is it right to rebel? So, the people in Libya and in Tunisia and in Egypt and Syria now: when do they have the right to rebel violently? When do you have the right to rebel against a government?

To help you justify your choices, you can use the following expressions. Classify them:
enjoyable – violent – powerful – brutal – pleasant – bloody – sentimental – clever – hilarious – insightful – satirical – cliché – suspenseful – terrifying – controversial – unsuitable – essential

Positive	Neutral	Negative



To help you justify your choices, you can use the following expressions. Classify them:
enjoyable – violent – powerful – brutal – pleasant – bloody – sentimental – clever – hilarious – insightful – satirical – cliché – suspenseful – terrifying – controversial – unsuitable – essential

Positive	Neutral	Negative



To help you justify your choices, you can use the following expressions. Classify them:
enjoyable – violent – powerful – brutal – pleasant – bloody – sentimental – clever – hilarious – insightful – satirical – cliché – suspenseful – terrifying – controversial – unsuitable – essential

Positive	Neutral	Negative

Street art attacks

Les objectifs du chapitre

Culture

Dans quelle mesure faut-il condamner le *street art* ? Qu'ils soient porteurs de messages politiques ou d'affirmations identitaires, les arts de rue sont une forme d'engagement citoyen. On le verra au travers :

- de plusieurs œuvres de *street art*,
- du témoignage de Shepard Fairey, *street artist* américain révélé par la campagne présidentielle de Barack Obama en 2008,
- d'un article de presse et d'une vidéo relatant les vives réactions, en 2013, qui ont suivi la découverte sur un mur de New York d'un graffiti réalisé par Banksy, le célèbre *street artist* britannique.

Communication

-  Comprendre le témoignage d'un *street artist*
Comprendre un extrait de vidéo
-  Commenter du *street art*
Présenter une œuvre d'art
Poser des questions à un *street artist*
-  Prendre position sur le sort à réserver à une peinture murale
-  Comprendre le témoignage d'une heureuse victime de Banksy
-  Contribuer à un forum

Méthodologie

Apprendre à exprimer son opinion de façon convaincante

Grammaire

- Le choix de la voix : active ou passive
- Exprimer un point de vue avec *should, may, will*

Prononciation

- Les sons /ɒ/ et /ʌ/
- L'intonation pour convaincre

Lexique

- Parler d'art : les techniques, les goûts et les réactions
- Débattre : formuler son accord ou son désaccord

Tâches

Tâches d'entraînement

-  *You are a famous street artist. Present one of your pieces!*
-  *Send a post on a forum to express your opinion*

Tâche finale

-  *There's a Banksy on our school building! Should we keep it? State your case!*

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables  pp. 302-305 – Corrigés pp. 368-369

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 306-311 – Corrigés pp. 369-372

-  Compréhension de l'oral : *Elisabeth's opinion about street art* (+ 1 audio supplémentaire : *Kimberley talks about street art*)
-  Compréhension de l'écrit : *Should we send graffiti artists to jail?*
-  Expression orale : *Give an art talk!*
-  Expression écrite : *There's a graffiti on my house!*

À propos de la photo

L'image d'ouverture du chapitre permet de faire découvrir aux élèves le thème de la séquence. Il s'agit en effet d'une œuvre du célèbre *street artist* britannique Banksy, intitulée "Seen". On pourra la projeter au tableau en demandant aux élèves de réagir. Ils pourront décrire ce qu'ils voient, peut-être même réagir à l'humour du graffiti. Grâce à l'uniforme des policiers, ils devineront peut-être que ce graffiti se trouve en Angleterre. Certains connaîtront peut-être l'artiste.

On pourra alors définir avec ses élèves que la richesse esthétique et la critique constitueront le fil rouge de la séquence. Ce graffiti pourra servir d'anticipation au *flash interview* qui consiste à dire ce que l'on pense du *street art*.

Le Flash interview

La question "What do you think of street art?" ne devrait pas poser problème. La structure "what do you think" a généralement déjà été vue, et elle a été revue dans le chapitre 2. Le terme "street art" s'utilise en français également et sera donc accessible pour nos élèves.

Transcription du document audio

Points d'appui

Track 76 What do you think of street art?

#1: What do you think of street art?

#2: I really love it! Hmm, I think when it's good, it is **one of my favourite forms of art** because it **can be so much more imaginative** in its use of where it is, than anything else and **I enjoy experiencing art** that seems to be **naturally on the street** much more than **I enjoy**, in a sort of hmm... empty **gallery**, I guess-yeah.

#3: I think that we're quite **lucky** that quite a lot of the **galleries are free** but there are some paying galleries and also **people have private collections** so I think **what's nice about street art** is **everyone can access it**. You just have to **go walking around London**.

#2: Yes, there are **certain areas of London** where you can do like **street art tours**, or that are **really good for street art** like Shoreditch and Camden, hmm, and **it's just really great!**

Discover

L'art est généralement associé au contexte institutionnel des musées. Au cours de ce chapitre on verra comment la ville, ses rues et ses murs, peuvent devenir le support d'une expression artistique à la fois démocratique et spontanée. L'élève découvrira d'abord la diversité des arts de la rue ainsi que le caractère engagé qui leur est propre. À travers le témoignage d'un street artist devenu célèbre, on apprendra de quoi se nourrit l'inspiration de ceux qui décident de projeter leur imaginaire sur notre environnement urbain.



Urban expression

Présentation des documents

Les œuvres présentées page 80 du manuel ont toutes marqué les esprits autant que la critique ! Du tag qui suscite l'exaspération des usagers et des autorités à la sculpture hyperréaliste qui frappe et interroge, en passant par le *reverse graffiti* qui consiste, non pas à souiller le bien public, mais à en ôter la saleté sélectivement, on voit l'incroyable ingéniosité technique qui caractérise le *street art*.

Nous avons voulu ici donner à voir et à commenter les arts de rue dans toute leur richesse esthétique et critique. Notons qu'il existe en ligne de nombreux blogs et sites recensant des photos similaires qu'élèves et professeurs pourront explorer et exploiter tout au long de la séquence.

Analyse des documents

Chaque photo est associée à une fiche succincte précisant la technique utilisée, le lieu où se trouve l'œuvre et le nom de l'artiste. La photo 4 représente un message tagué dont les mots essentiels sont transparents pour les élèves, ce qui permettra de laisser les élèves

réagir spontanément. Le terme technique “*stencilled image*” (pochoir) sera à faire deviner aux élèves à partir des images, par exemple en associant le mot anglais à l’œuvre de Banksy (photo 1) dont les élèves reconnaîtront sans doute la technique.

Mise en œuvre

1 Look at the pictures on p. 80.

a. Dans cette phase de découverte où l’on cherche à ménager une prise de parole spontanée, il sera opportun – si l’on dispose du matériel nécessaire – de **projeter les images**. On incitera éventuellement les élèves à commenter les choix et justifications de leurs camarades. Cette activité permettra d’exprimer ses préférences et de décrire précisément les images puisque l’on devra justifier ses choix.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Avec une classe qui a du mal à focaliser d’emblée son attention sur l’activité, on pourra proposer des mises en œuvre différentes. Voici deux suggestions :

1. Livres ouverts : *guessing game*

Un élève choisit mentalement une des images et fait deviner son choix à la classe en la décrivant.

2. Livres fermés : dictée d’images !

Un élève vient au tableau et le professeur lui montre l’une des images (sur son ordinateur par exemple), sans que ses camarades ne la voient. L’élève doit alors décrire ce qu’il observe afin que ses camarades puissent dessiner l’œuvre au fur et à mesure de sa description. Si l’élève se trouve rapidement “coincé” par les besoins lexicaux, on lui permettra de faire appel à un camarade pour le seconder. Celui-ci le rejoindra et prendra connaissance à son tour de l’œuvre à décrire. Fort de sa position initiale de récepteur, il pourra alors compléter, voire corriger, ce que le premier élève aura dit. On invitera aussi la classe à poser des questions si elle a besoin de précisions supplémentaires.

Cette activité, transférable à de nombreuses autres situations, rencontre un vif succès et est très fructueuse :

- elle permet de vraies situations d’interaction entre les élèves,
- elle permet de revoir les prépositions de lieu,
- elle prépare la réflexion à venir sur l’œuvre artistique en concentrant l’attention des élèves sur la position des éléments dans l’espace, le rapport entre eux, leur taille, etc.

Si l’activité a plu, on pourra demander à d’autres élèves de venir faire la même chose avec une ou deux autres œuvres représentées sur la page. Chaque description d’image ne prendra pas plus de 5 minutes.

b. L’activité TNI, dont le volet 3 peut servir à noter les réponses de cette question, peut être proposée à ce moment du chapitre. Au TNI, si la classe en dispose, on pourra écrire sur les images les termes choisis par les élèves afin de confronter les opinions et encourager les discussions. Le professeur veillera autant que possible à faire manipuler et employer un maximum d’adjectifs.



Voir p. 218 de ce guide.

Productions possibles :

- I like picture 1 because it’s colorful.
- I prefer picture 2 because it’s beautiful and original the colours are well-chosen and the message “Hope” is interesting.
- The sculpture is disturbing. It looks like a real woman.
- Picture 4 is more provocative and funnier than picture 5.

2 Imagine the artists’ reasons for creating these pieces.

Avant de répondre à cette question, les élèves auront besoin de réfléchir et de savoir *comment* imaginer les raisons des artistes. Il sera sûrement nécessaire d’en discuter avec eux et de leur rappeler qu’ils doivent s’appuyer sur les indices contenus dans les œuvres. Un travail en petits groupes sera probablement opportun : les élèves pourront ainsi étoffer leur réflexion en la confrontant à celle des autres.

On pourra les inviter à se servir des *Words* p. 86 du manuel (encart *Reactions*).



Grammar time!

Lors du recueil de leurs propositions et de l’élaboration de la trace écrite, ce sera également le moment de voir **le choix de la voix passive ou active** en les faisant réfléchir grâce aux point de grammaire et exercices pp. 84-86 du *workbook*.

Productions obtenues lors de la mise en œuvre-test, après mise en commun avec l’enseignant :

Picture 1

This stencilled image by Banksy condemns this supermarket for selling goods made by children. It condemns child labour, and criticizes big stores for selling controversial products.

Picture 2

This mural poster by Shepard Fairey is effective. It’s useful for Obama’s campaign.

Picture 3

This sculpture is very realistic: it is located in front of what looks like a store and represents a woman whose head is in a garbage bag (US) / bin liner (GB). I find it disturbing.

It probably criticizes consumerism, big shops throw too much garbage, people buy useless items, accumulate goods.

Picture 4

This graffiti made by Banksy in London is very provocative.

I find it funny.

Drawing/doing graffiti in town is illegal: the artist could be arrested by the police.

Writing a tag is a way of marking your territory.

Picture 5

We can imagine that the author of this clean tag disapproves of driving cars instead of taking public transport... He praises nature, the forests, and fights pollution. Maybe he thinks people should take the metro instead of driving cars etc.

3 React. Would you say each of these pieces is a work of art? Why or why not?

On fera d'abord réagir spontanément les élèves : que jugent-ils de l'art ? Des comparaisons avec l'art traditionnel pourront aussi être faites. Les avis divergeront sans doute et on pourra dès lors leur faire lire la définition de l'art proposée dans l'encart.

On laissera les élèves exprimer leur accord ou désaccord avec pour support les *Words* p. 86 du manuel, encarts *Agreeing* et *Disagreeing*. Pour stimuler la discussion, on s'interrogera sur les termes de la définition :

- What is "beautiful"?
- Should there always be a purpose?

Productions possibles :

- I don't think it's art because it's ugly.
- All these pieces are art because they're full of meaning.

4 Time to write! Try to suggest a definition of street art.

Ce travail de définition peut se faire de manière collaborative. On pourra par exemple diviser la classe en trois groupes, qui devront discuter séparément de la manière de définir le *street art* selon le lieu, la technique et le message.

Un rapporteur pourra ensuite présenter le fruit de ces réflexions puis la classe fera la synthèse de toutes les propositions afin de parvenir à une définition qui satisfasse tout le monde et qui pourra alors figurer au tableau.

Production possible :

Street art: The creating of things put up in the streets in places where they will be beautiful, funny or provocative.

All techniques can be used, not only spray paint but also sculpture or stencilled images. The message of street art is often witty or cheeky.



The passion of expressing yourself

→ Manuel  p. 81

Présentation du document

Cet entretien avec Shepard Fairey, tagueur casse-cou devenu artiste institutionnel lors de la campagne présidentielle de Barack Obama en 2008, fait état, dans un anglais naturel et spontané, de ses motivations et de ses sources d'inspiration. Il est sympathique d'y apprendre que le jeune artiste a trouvé sa vocation au cours d'un voyage scolaire !

La vidéo est visuellement engageante : on y voit des *skateboarders*, des paysages urbains investis par les *street artists* et on y découvre le personnage charismatique qu'est Shepard Fairey. Le paradoxe du *street art* se matérialise concrètement dans le document : les images d'atelier font prendre la pleine mesure de la minutie avec laquelle l'artiste prépare ses œuvres qui, une fois dans la rue, sont assimilées par certains à du vandalisme.

Analyse du document

Le débit est rapide mais le propos est simple : Shepard Fairey explique ses motivations et retrace l'histoire de sa rencontre avec le *street art*. Certains noms propres peuvent être difficiles à identifier et on envisagera, au deuxième ou troisième visionnage, de les donner au tableau par exemple.

Obstacles possibles et points d'appui

 Video 14 An interview with artist Shepard Fairey

Images	Son
Du début à 0'23 Musique et plans sur des artistes mettant en scène des œuvres de <i>street art</i>	
De 0'23 à 1'27 Shepard Fairey parle dans son studio. Les images appuient son discours car on peut voir des gens faire du skateboard.	A lot of people wonder how I got into doing street art – did I do graffiti... I never did traditional graffiti with aerosol because I grew up in South Carolina where there wasn't a graffiti scene like what you saw in the Northeast especially New York. When I went to the Rhode Island School of Design I was already really into skateboarding and punk rock, and skateboarding and punk were about promoting your skate company with stickers and stencils and t-shirts and punk rockers about stencilling your band logo on a homemade t-shirt, making flyers, promoting with flyers and of course – you know – <u>all the album art</u> [peu nécessaire à la compréhension] it was something I <u>was really into</u> [l'expression n'est sûrement pas connue, mais la suite permet d'éclaircir la situation]. So I got into making homemade stickers and stencils just because of those scenes but when I got to Rhode Island, <u>Shut skateboards</u> [on voit la marque sur les images de la vidéo donc cela aide à la compréhension] had just come out and they had that New York graffiti aesthetic [les images illustrent les propos] mixed with skateboarding and that was when skateboarding and punk rock and graffiti and hip-hop all started to sort of <u>overlap a little more</u>. [ses mains miment ce qu'il dit]
De 1'28 à 2'55 Shepard Fairey parle dans son studio. Ses propos sont illustrés car on voit ce que l'on peut voir du bus en arrivant dans la ville.	And I took a trip to New York in the fall of '88 with a school group. I think we were supposed to go to the Met or the MoMa or something [les noms de ces musées peuvent être inconnus, mais les élèves comprennent qu'ils devaient se rendre quelque part à New York]. All I did was – you know – get off the bus and walk around. On the way into the city, for about 20 miles out, there was a lot of graffiti and it got more and more dense and more and more daring [ils l'auront peut-être vu lors de l'activité précédente comme un synonyme de "cheeky" – mais ce n'est pas grave si ce qualificatif n'est pas compris] as you went into the city and just sitting there looking out the window I was thinking "<u>there's no financial reward to this</u>". [si l'expression n'est pas comprise, ils comprendront a priori "financial" et le "no" placé avant permet de comprendre qu'il ne s'agit pas d'argent] It's just about the passion of expressing yourself in public space and just the <u>empowerment</u> of that.

Images de graffiti	Going through art school where everything's hyper analyzed, critiqued and you're told "no, don't do that, that's already been done, everything's played out [pas essentiel, le contexte précédent suffit à la compréhension] – art history will not judge that well". There was something really pure and direct about graffiti and after that trip, I thought, "I wanna do something like that. I wanna go out and do stuff in public".
Images de S. Fairey en train de faire du street art	And shortly after that, I made the "Andre the Giant has a posse" [cela sera facilité car on peut voir sur les images S. Fairey faire le sticker en question] sticker and had fun with that but then felt "I gotta take it to the next stage" [si cela n'est pas compris, ce n'est pas grave car la suite de la phrase permet de comprendre qu'il avance et continue de faire d'autres choses] and made stencils then started making posters and it was all with the mindset of [peu essentiel] – you know – of the same kind of bombing graffiti artists do, but with the techniques that I'd really learned from skateboarding and punk rock.
De 2'55 à la fin Pas de discours. Images de <i>street art</i> .	

Mise en œuvre

1 Before watching. What questions would you like to ask Shepard Fairey?

Si on explique aux élèves qu'ils vont visionner l'interview d'un *street artist*, il est logique de leur demander quelles questions ils auraient eux-mêmes envie de lui poser. Cette activité d'anticipation les préparera efficacement au visionnage qui sera ainsi plus "actif" : ils se demanderont si le journaliste a posé les questions auxquelles ils ont pensé. Mais en réalité, l'exercice va s'avérer encore plus intéressant puisque nous n'entendons pas les questions posées à Fairey : nous n'entendons que son témoignage à lui, ses réponses.

On pourra donc noter les questions des élèves au tableau et leur demander, après visionnage, celles qui leur semblent trouver une réponse dans la vidéo. On espacera bien au tableau les questions en vue de la mise en commun, qui appellera sans doute un relevé d'éléments de réponses.

Cette activité sera l'occasion de revoir la syntaxe des questions si le besoin s'en fait sentir.

Productions possibles :

- How old are you?
- Why do you do street art?
- Were you arrested by the police?
- Do you do street art to denounce something? To give a message?

2 a. Watch the first minute of the video with the sound off. What do you learn?

Au début de cette vidéo, on voit des noms de marques : OBEY, Papa Shep. On comprend que S. Fairey a travaillé pour la marque OBEY. On voit des colleurs d'affiches. La marque semble être importante. Papa Shep semble être une marque associée au skateboard. On voit S. Fairey parler. On voit des affiches de *street art* faites au pochoir.

Productions possibles :

- We can see the logo: Obey / Papa Shep.
- There are street art posters.
- People are doing skateboard.

b. Watch the whole video with the sound on. Did you get answers to your questions?

Lors du premier visionnage on pourra se contenter de recueillir à l'oral les bribes d'informations saisies par les élèves. On ne cherchera pas à valider ou invalider dans un premier temps : les élèves devront dire d'abord ce qu'ils pensent avoir entendu et les réponses qu'ils pensent avoir saisies.

C'est en confrontant les suggestions des élèves à une seconde écoute, éventuellement fractionnée, qu'on procédera à un travail de discrimination des sons et d'élucidation du sens.

Productions possibles :

- He doesn't mention his age.
- I think he said something about school.
- He talks about skateboarding a lot: I didn't expect that.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Afin que les élèves qui comprennent plus vite ne se sentent pas frustrés, on peut leur demander, à la suite de la deuxième écoute, de donner des pistes, des indices à leurs camarades qui auraient davantage de difficultés à comprendre.

3 Time to write!

Use what you have learned to explain what played a key role in Shepard Fairey's career. → WB p. 77

La page 77 du *workbook* propose 4 images pour aider les élèves à expliquer les différents éléments qui ont joué un rôle clé dans la carrière de Shepard Fairey. Les 4 images correspondent aux 4 idées suivantes :

1. skateboard and punk rock
2. Shut skateboards with New York graffiti aesthetic
3. school trip to New York (graffiti on the way into the city)
4. sticker, stencil, making posters



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour les élèves plus en difficulté :

- Le professeur pourrait dans un premier temps mener l'activité collectivement en notant les 4 thèmes au tableau une fois qu'ils auront été identifiés par les élèves. Le professeur pourra procéder par écoutes successives, fractionnées ou non et noter au tableau sous forme de *spidergram* tout ce que les élèves relèveront. L'important sera ici de mettre en avant le lien graphie-phonie en écrivant ce que les élèves croient entendre avant de faire vérifier lors d'un nouveau visionnage, éventuellement avec les sous-titres en anglais.
- La seconde étape consistera à laisser les élèves rédiger des phrases sous les images grâce aux notes prises au tableau.

Les élèves particulièrement à l'aise pourront s'aider des notes prises lors des écoutes pour remplir, dans un premier temps seuls, les légendes sous les 4 images.

Productions possibles :

- 1 skateboard and punk rock
- 2 Shut skateboards with New York graffiti aesthetic. Shepard Fairey was into skateboarding and punk rock. He started making homemade stickers and stencils.
- 3 school trip to New York (graffiti on the way into the city)
5. Fairey discovered street art during a school trip to New York. They went to a museum but he was more interested in the graffiti he saw outside the city. After that trip he decided that he wanted to express himself in public spaces.
- 4 He decided to use stencils, stickers and posters (rather than aerosols / bombing).

4 In what different ways do you express yourself?

On cherche ici à rebondir sur le cas de Fairey et à anticiper sur ce dont les élèves auront besoin pour réaliser la tâche intermédiaire. On veillera donc à dresser un rapide inventaire des différents moyens d'expression qui intéressent les élèves, soit à l'oral sous la forme d'un *brainstorming* suivi d'une trace écrite, soit en autonomie à l'écrit, en s'aidant du lexique section *Arts*, manuel p. 162.

On pourra envisager de faire répondre sur des demi-feuilles A4 par exemple, en demandant aux élèves d'illustrer leur production avec un collage ou autre technique. Cela permettra une mise en commun sur un mur de la classe, moyen visuel et convivial de permettre à chacun de partager ses passions.

Productions possibles :

- I paint a lot and it's my passion.
- I write songs, rap songs, and I really express what I feel.
- I play the violin but I don't feel I really express myself in doing so.
- Expressing myself is not really a passion for me, I don't like to share what I feel.

Training Task

→ Manuel p. 81



Imagine you are a famous street artist

Présentation

L'enjeu de cette tâche est de donner aux élèves une première occasion de se mettre dans la peau d'un artiste. Ils s'entraîneront à justifier des choix, tant civiques qu'esthétiques, et à soulever des questions qui pourront être polémiques. Ils présenteront leur œuvre devant la classe.

Mise en œuvre

Tout d'abord, on pensera à faire la rubrique Je prononce, dans le manuel p. 89, afin de donner des clés aux élèves qui voudront parfaire leur prononciation avant de se lancer dans cette tâche intermédiaire.

Deux types d'organisation sont possibles ici :

1. Les élèves travaillent par binômes, chaque binôme comptant un artiste et un auditeur, et jouent ensemble la présentation pour gagner du temps en classe. L'auditeur pourrait préparer une ou deux questions à poser à l'issue de la présentation. Avant de passer, pendant l'entraînement, la présentation pourrait donner lieu à une évaluation par ses pairs en suivant quelques critères définis en amont avec le professeur afin que les binômes puissent essayer de se donner des conseils et de faire la meilleure présentation possible.

Exemples de critères :

- Ta présentation est claire et complète.
- Tu fais attention à ta prononciation.
- Tu réinvestis du vocabulaire vu en classe.
- Tu expliques le message de ton œuvre.
- Tu es convaincant et donne envie d'aller voir ton œuvre de plus près.

On pourra leur demander d'enregistrer leur interview pour correction ultérieure, ce qui fera gagner du temps en classe.

2. Les élèves travaillent aussi par deux mais en jouant le même rôle : une moitié des binômes se prépare à être *street artist*, tandis que l'autre moitié se prépare à être auditeur. Le but sera ensuite de faire jouer devant la classe des interviews entre élèves n'ayant pas préparé ensemble, ce qui motivera davantage l'écoute et rendra la situation d'interaction bien plus authentique.

Le *workbook* propose un guidage pour se préparer à cette présentation → WB p. 79. Les élèves y trouveront un encadré pour les guider à suivre les étapes essentielles de la présentation. La grille du *workbook* sera peut-être également à expliciter par le biais du vidéoprojecteur.

Si les présentations sont jouées devant toute la classe, à l'issue de ces dernières on pourra procéder à un vote pour l'œuvre ou la présentation la plus inattendue, la plus drôle, la plus instructive, etc.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les élèves présenteront leur "œuvre" devant un parterre d'auditeurs. Certains élèves pourraient préparer des questions à poser à l'artiste. Si le professeur travaille avec Twitter, on pourra demander la rédaction de tweets pour commenter les présentations qui auront eu lieu.

Understand

→ Manuel  p. 82-83

On abordera ici la dimension civique du street art et les conflits entre l'art et la loi que cette forme artistique suscite. Le pochoir de Banksy jette une lumière ironique sur le problème, en montrant que les auteurs de graffitis, considérés par la loi comme responsables d'un délit, ne peuvent sérieusement et systématiquement être traités comme des délinquants.

À l'opposé, l'article de presse permet de voir le problème du point de vue ambivalent d'une propriétaire new-yorkaise victime d'un tag qui, paradoxalement, lui rapporte des bénéfices inattendus. On donnera ainsi aux élèves l'occasion de saisir des enjeux politiques essentiels qui permettront d'aborder le débat proposé en tâche finale avec le recul nécessaire.



Speak your mind

→ Manuel  p. 82

Présentation du document

À l'instar du graffiti proposé en ouverture du chapitre, manuel p. 35, ce tag attribué à Banksy témoigne du caractère engagé de toute l'œuvre de l'artiste, qu'on sait farouchement opposé aux excès de l'autorité publique et dénonciateur acharné des hypocrisies du monde occidental. Deux petits garçons d'un autre temps se font la courte échelle pour s'emparer du spray de peinture d'un panneau d'interdiction de taguer. La

tristesse du mur gris, les coups de rouleau recouvrant ce qui devait être des tags, le panneau d'interdiction lui-même, sont autant d'éléments de contexte qui, par contraste avec les contours bienveillants du pochoir et la situation cocasse représentée, donnent de New York et de sa politique publique une image dystopique et totalitaire. Lors de sa résidence à New York fin 2013, Banksy a véhiculé un message vindicatif contre la criminalisation forcée du graffiti que la ville et son ancien maire, Michael Bloomberg, ont défendu ces dernières années. L'intérêt du tag ici présenté est qu'il révèle les contradictions juridiques et civiques qui font du *street art* un sujet éternellement polémique.

Analyse du document

Le tag est très parlant et devrait poser peu de problèmes d'interprétation. Par ailleurs, les termes de la problématique de la double page "Art or vandalism?" sont suffisamment transparents pour que les élèves comprennent d'emblée dans quelle direction on souhaite les emmener.

Mise en œuvre

1 Look at the picture.

a. Si l'on dispose d'un vidéoprojecteur, on pourra dans un premier temps masquer le panneau "graffiti is a crime" et inviter les élèves à imaginer qui sont les deux garçons et ce qu'ils sont en train de faire. On révélera ensuite le début du message "Graffiti is..." pour inciter les élèves à essayer de le compléter, l'idée étant, comme toujours, qu'ils réfléchissent et non pas forcément qu'ils "trouvent la solution". Enfin, on projettera toute l'image et on recueillera les réactions et impressions des élèves.

Productions possibles :

- Maybe the boys are in trouble.
- Maybe the boys want to steal something
- Maybe they are playing.
- I think this mural is very provocative because it defies/challenges authority.
- I find this mural very cheeky because it makes fun of the law.

b. On sondera d'abord les opinions spontanées des élèves et leurs justifications. On leur demandera ensuite ce qu'est effectivement le vandalisme, afin de proposer une première définition du terme, que l'on pourra noter au tableau avant de la comparer avec celle donnée dans le manuel.

2 In groups Imagine you are taking part in a discussion over this mural.

On pourra contextualiser plus précisément cette mise en situation en expliquant par exemple : "the owner of the wall called the police to complain about this tag. When they arrive, a discussion takes place that involves various kinds of people".

a. Le professeur pourra laisser les élèves choisir leur rôle à partir des cartouches proposés dans le manuel ou les attribuer lui-même (an artist, a passer-by, a cleaner, etc.). Il faudra s'assurer que chaque rôle est compris.

Il sera intéressant de laisser les élèves jouant le même rôle préparer ensemble, de sorte que leurs arguments

soient plus étoffés et qu'ils n'aient à ce stade pas encore de contacts avec les autres rôles. On pourra les inviter à utiliser le lexique proposé dans le manuel p. 86 rubrique Words.

b. Pour lancer la discussion, le professeur pourra décider que le propriétaire du mur commence par s'adresser à la police. Les autres rôles interviendront ensuite quand ils le souhaiteront.

Cette activité permettra aux élèves de commencer à réfléchir à la polémique autour du *street art*, en se mettant dans la peau de personnes qui devraient toutes avoir une opinion à formuler. Le jeu de rôle facilite ainsi l'approfondissement de la réflexion. L'argumentation dans laquelle chacun devra se lancer sera une préparation à la *training task* "Street artist vs building owner" ainsi qu'à la *final task*, mais également à la lecture de l'article reproduit en page 83.

Productions possibles :

Owner: I'm furious about this tag. It's defacing my property / it's ugly / I agree it's quite interesting/spectacular, but it is still damaging my house...

A passer-by: It's rather beautiful/ugly/cheeky. It's very witty and funny.

Artist: I don't think this is art. It's more vandalism to me. Art is about beauty and respect.

Policeman: I am personally outraged that some people support graffiti. The law is the law. If it's vandalism, it should not be praised.

Cleaner: This is quite beautiful but it gives me more work. I don't think graffiti artists respect cleaners and it's shocking.

Mayor: I understand some people find it beautiful but owners complain and I have to protect all citizens. That kind of graffiti should be punished.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si vous avez peur que vos élèves passent trop de temps à chercher des arguments, il est possible de leur donner une petite fiche avec des rôles et arguments déjà proposés. Voir la fiche photocopiable page 157 de ce guide.

Il conviendra probablement à l'occasion de cette activité, et pour préparer la tâche d'entraînement p. 83, d'enrichir le vocabulaire des élèves en ce qui concerne les expressions permettant de mener une conversation : exprimer son accord, son désaccord, réagir, compléter, contredire, etc. Une sélection d'expressions utiles est proposée dans le manuel p. 86, mais elle pourra être complétée en fonction des besoins.

Production possible :

- The story is about Cassia, a 17-year-old girl who is going to be matched with her “perfect Match”. The Society imposes this partner, they choose this partner instead of her.
- But the last sentence of the blurb indicates that something may go wrong: he may not be her perfect match.



Should it stay or should it go?

→ Manuel p. 82

Présentation des documents

La vidéo *Banksy does New York* publiée au cours du séjour controversé de Banksy à New York, fin 2013, évoque autant un événement en lui-même que la réaction des autorités – notamment celle, virulente, du maire Bloomberg – et des propriétaires de l’immeuble visé par Banksy. Elle a pour objectif de présenter le contexte de l’article de presse qui suit p. 83 et qui relate le même événement.

Le second document, l’article p. 83, est illustré par une photo montrant le tag qui suscite tant de remous dans la vie de Cara Tabachnik, la “victime”, qui s’interroge sur la suite à donner à cet incident. Cette jeune femme est journaliste, ce qui explique la qualité de son écriture et la structure de son récit.

Analyse des documents

Le texte présente certaines difficultés lexicales qui ne devraient pas, dans un premier temps, gêner la compréhension des éléments essentiels. En effet, la structure ainsi que les multiples points de vue donnent des points de repères concrets qui structurent la lecture. Le travail sur la vidéo 15 en amont, et l’arrêt sur la même image que le manuel p. 83 auront permis d’anticiper grandement.

Obstacles possibles

- Le titre, mais le terme “owner” aura été vu à la page précédente et “accidental” est un mot quasi transparent,
- la longueur du texte, mais la structure en petits paragraphes permettra de le rendre plus lisible.
- “crowd” l. 35 : ce mot aura été entendu dans la vidéo 15 et le visionnage de la foule aura permis de l’expliquer,
- “public duty” l. 37 : la journaliste pose ici un certain nombre de questions qui se recoupent, si celle-ci en particulier n’est pas comprise, cela ne gêne pas la compréhension d’ensemble,

- “gawkers” l. 39 : si ce terme n’est pas compris, la conjonction de coordination “and” qui permet de mettre deux éléments sur le même plan, aidera puisque le mot “fan” qui suit permettra de comprendre qu’il s’agit vraisemblablement d’un terme similaire.

Points d’appui

- Observation du **paratexte** + l’**image** qui aura été vue lors de la vidéo 15 en anticipation,
- comme tout article correctement écrit, la **phrase d’ouverture** de chaque paragraphe en résume le contenu,
- l’**introduction** est accrocheuse : “Are you going to be rich?”,
- l’auteur propose un **résumé** de “l’intrigue”,
- puis fait un **rappel de la situation** (Banksy tague à New York City, provoquant l’ire de Bloomberg),
- et *last but not least*, elle exprime concrètement **les problématiques que soulèvent la situation** : exactement les questions vers lesquelles on veut amener les élèves !

Par ailleurs, une aide dans le *workbook* vient soutenir et guider le travail de compréhension → **WB** p. 81. Les questions posées ci-dessous ont pour but d’aider les élèves à développer des stratégies transférables : émettre des hypothèses, faire des liens, regarder le paratexte et la source, inférer.

Mise en œuvre

1 Watch the video about Banksy. What makes his work so appealing? → Manuel p. 82

Nous n’avons pas obtenu les droits pour cette vidéo mais vous trouverez un lien sur le site compagnon pour vous y guider.

L’objectif de cette vidéo est que les élèves puissent comprendre, grâce aux images, la situation. On voit que Banksy est le sujet du journal télévisé, on voit les lieux où ses œuvres apparaissent jour après jour, on y voit certains de ses graffitis, les réactions enthousiastes du public, la conférence de presse du maire qui est scandalisé et qui sera cité dans l’article de presse p. 83 et les gros titres des journaux.

Lors de la mise en œuvre test, les élèves ont regardé la vidéo avec la consigne suivante : “Watch and concentrate on what you understand”. Voici ce qui a été mis en commun :

NY – Banksy – New work of art every day – NYPD – public art – public space – audience participation

Avec ces mots clés notés au tableau, les élèves en binômes ont construit des énoncés pour expliciter la situation :

Banksy is in NY. He is an anonymous artist. He decided to create a new work of art every day. It's public art, everybody can participate. A lot of people like his work, they take photos. The mayor of New York and NYPD want to arrest him.

Ils peuvent donc répondre à la question : **what makes his work so appealing?**

He creates suspense. It's fun. People can take part.

Les élèves comprennent ainsi la situation et cela permet de pouvoir anticiper sur l'article p. 83 qui relate le même événement mais d'un autre point de vue : celui d'une journaliste, qui n'est autre que l'heureuse propriétaire, malgré elle, d'un Banksy !

2 Read the title of the article on p. 83.

a. Can you link it to the video?

Pour ménager une anticipation plus poussée, on pourra projeter le titre en en cachant le milieu et en précisant qu'il s'agit d'un titre d'article de journal : *"I'm the ... Banksy"* ; les élèves devront imaginer ce qui a été retiré. On attirera leur attention sur la vidéo étudiée qui pourra donner des clés lors de l'anticipation. Les élèves proposeront peut-être *"I'm the graffiti artist Banksy"* ou bien *"I'm the friend of Banksy"*, peu importe, l'idée étant toujours qu'ils réfléchissent et préparent ainsi leur lecture. On leur révélera ensuite le titre complet et on pourra demander de l'expliquer (en français ou en anglais) afin de s'assurer que tous les termes sont compris.

b. What do you think happened to Cara Tabachnik?

À partir de là, on projettera le document dans sa globalité pour qu'ils s'intéressent au **paratexte**. On leur demandera d'imaginer ce qui a dû se passer. Ils s'apercevront que Cara Tabachnik est l'auteure de l'article.

Productions possibles :

The people involved	The facts	Their reactions
Cara Tabachnik	"in the morning hours of October 17, the famed street artist Banksy painted a mural on the side of a building my family owns in East Williamsburg" (l. 2-5)	→ She is surprised and does not know what to do.
Banksy	→ Banksy has painted a mural on Cara Tabachnik's building "The painting on our building was the seventeenth piece of art to appear during Banksy's monthlong tour in New York" (l. 12-14)	

Productions possibles :

- Maybe she found a Banksy in NYC.
- Maybe someone gave her a graffiti by Banksy but she doesn't want it.
- Maybe she's a building owner and Banksy tagged her property.

c. How do you think she reacted?

La suite de cette anticipation permet de préparer les élèves à chercher dans le texte les réactions suscitées par le geste de Banksy, car c'est bien ce sur quoi porte l'article. On notera au tableau les différents types de réactions que Cara pourrait avoir afin de s'en servir, après lecture effective du texte, comme support de vérification des hypothèses (un élève pourra aller cocher et compléter au tableau avec des citations par exemple).

Productions possibles :

- Maybe she thinks she's going to be rich.
- Maybe she's happy.
- Maybe she's angry.

On pourra conclure cette anticipation en demandant aux élèves : *"who else may be mentionned in the article? How do you think they reacted?"*.

3 Read the article. Pick out information about: the facts / the people involved / their reactions

On peut soit laisser les élèves travailler individuellement, en s'aidant notamment du *workbook*, soit faire travailler en groupes, l'un des membres relevant les *facts*, l'autre les *people involved*, et un dernier les *reactions* → WB p. 81.

On ne leur demandera pas forcément de recopier *in extenso* les citations mais plutôt de les repérer, en les soulignant par exemple avec des couleurs différentes dans leur *workbook*, et d'en tirer l'information essentielle, en les encourageant à reformuler en anglais.

	→ Banksy is staying in New-York for a month. Cara's tag is the 17th the artist has painted in NYC "Each day, the shadowy London-based graffiti artist leaves behind a work of art somewhere in city" (l. 14-16) → Banksy, who comes from London, makes one graffiti a day "The two prior days had witnessed the appearance of a small silhouette of the Twin Towers spray-painted on a wall in Tribeca and a sculpture of an expectant Ronald McDonald getting his shoes shined by a real human being in the South Bronx" (l. 17-22) → Banksy painted two tags over the past two days.	
Michael Bloomberg, Mayor of New York		"Mayor Bloomberg has promised to paint over any Banksy pieces on city property and has labeled him a vandal." (l. 23) → He is angry and considers Banksy a vandal.
The NYPD		"The NYPD has promised to charge him — if they can find him" (l. 28) → The police will arrest Banksy if they can find him.
Cara's father		"my father texted me yesterday morning, "Banksy painted our building last night and a huge crowd is forming. What should we do?" (l. 33) → Her father tells Cara what happened and asks her what they should do / for advice.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour les élèves qui en ressentiraient le besoin, nous proposons dans le *workbook* une aide pour lire ce texte – aide pour laquelle un renvoi apparaîtrait dans le manuel → WB p. 80. Il s'agit de :

- leur apprendre à s'appuyer sur la structure du texte pour faciliter leur lecture et leur compréhension,
- les aider à repérer les éléments demandés en question 2 grâce à davantage de guidage,
- leur donner le lexique nécessaire pour pouvoir commenter (encart *Tip* → WB p. 80).

→ WB  p. 81

a. The first paragraph often sums up the main facts. Underline the key information.

"in the morning hours of October 17, the famed street artist Banksy painted a mural on the side of a building my family owns in East Williamsburg"

c. Now read the whole article and pick out the following information.

Facts

- Place: *on Cara Tabachnik's building/in East Williamsburg*
- Date: *on October 17*
- Event: *Banksy painted a mural*

People involved

- Private citizens: *Cara Tabachnik and her father and family*
- Artist: *Banksy*
- Professionals: *lawyers / security companies / art experts / reporters*
- Officials: *Mayor of New York / NYPD*

Their reactions

- *Cara and her family are puzzled, they don't know what to do.*
- *The Mayor is irritated, even furious, he wants to arrest Banksy and charge him with vandalism. He also wants to paint over his murals.*

4 Time to write!

Write a short description of Banksy and his work

→ Manuel  p. 82

Ce travail peut être fait en classe ou à la maison. Les élèves peuvent s'appuyer sur la vidéo et l'article pour comprendre un certain nombre d'informations sur l'artiste. Le *Tip* p. 82 peut les aider et le petit encart sur S. Fairey peut servir de modèle.

Production possible :

Banksy is an anonymous British artist. He does graffiti at night. In 2013, he stayed in NYC for a month and created a piece of art every night. His stencils are very expensive. A lot of people love him and take pictures, but the mayor of New York and the NYPD want to arrest him. His works often have a political or social message. He tries to denounce things.

Training Task

→ Manuel  p. 83



Contribute to a forum!

Présentation

Cette tâche intermédiaire permettra de travailler l'expression de son opinion – activité qui sera évaluée en tâche finale. Afin de rédiger leur commentaire, les élèves auront besoin de revoir les sections *Appreciation* et *Reactions des Words*, manuel p. 86).

Mise en œuvre

Cet article publié sur Internet a généré un certain nombre de commentaires. Tout en soulignant la surprise et la perplexité de Cara Tabachnik, il fournit plusieurs options que les élèves pourront utiliser et développer (lignes 36-42). La rédaction du commentaire peut se faire → **WB** p. 82 à la suite des autres commentaires. Les élèves liront dans un premier temps les diverses réactions à l'article. Ils choisiront ensuite deux couleurs différentes : une pour souligner les aspects positifs et une autre couleur pour les aspects négatifs. Ce repérage permettra de mettre en valeur un certain nombre d'expression que les élèves pourront réinvestir pour la rédaction de leur commentaire. À l'issue de la rédaction, qui peut se faire en classe sous le guidage et l'assistance du professeur ou à la maison, on pourra les publier sur un site type Tricider afin que les élèves lisent et apposent leur *like* par exemple afin de voter ensuite collégalement pour les commentaires les plus populaires.



Grammar time!

On pensera à faire les exercices sur l'expression du point de vue avec *should, will, may* → **WB** p. 87 et à la fin du manuel p. 150.

Productions possibles :

- I think Cara should preserve Banksy's graffiti! It's beautiful and it will attract many tourists. Your building will have more value.
- It is your duty to preserve this graffiti. It's art, not vandalism, and Banksy is extremely famous. It will make you rich.
- You should erase this tag. It's ugly and it's vandalism. Besides, it's illegal and you should not encourage this.
- You should be careful: I live in the UK and here some people have broken down walls that contained Banksy graffiti just to steal them.

There's a Banksy on our school building!

→ Suggestion de grille d'évaluation transversale : expression orale  pp. 240-241

Présentation

La situation fictive d'un tag de Banksy laissé sur le mur du collège inspirera bien des réactions. La polémique à discuter n'est pas uniquement centrée sur la décision à prendre – conserver ou effacer le graffiti – elle est aussi ancrée dans le message du tag lui-même, un brin subversif puisque les enfants lancent en l'air une interdiction de jouer.

Conserver le graffiti peut donc être problématique dans la mesure où ce dernier semble inciter à l'agitation et au non-respect des règles. Ceux qui se pensent a priori en faveur du *street art* pourront se demander si le graffiti de Banksy est tout à fait approprié pour un mur d'établissement scolaire...

Mise en œuvre

1 Get ready

Le professeur commencera par faire étudier l'image – éventuellement à la maison – en demandant aux élèves d'en expliciter le message et de se préparer à argumenter pour ou contre son maintien.

En classe, on pourra faire deviner le sujet du débat en projetant l'image à côté d'un cliché de la façade du collège des élèves, avec un gros point d'interrogation : *"We're about to debate over something. What do you think our debate will be about?"*

Une fois le sujet trouvé, on laissera les élèves choisir leur rôle, éventuellement en projetant les différentes propositions du manuel, ou on le leur assignera.

2 Action

Il ne s'agira pas réellement d'un débat car ce pourrait être encore difficile à ce stade de l'année : si les élèves ont des arguments, ils n'ont pas forcément encore les moyens d'écouter, comprendre, réfuter et argumenter comme le nécessite un débat. On opte donc plutôt pour un *"state your case"* pendant lequel chaque élève peut s'exprimer, indifféremment de l'opinion verbalisée précédemment.

Deux élèves pourront être secrétaires de séance : l'un relèvera les arguments "pour", l'autre les arguments "contre". Ces secrétaires devront donner, à l'issue du débat, le ou les arguments les plus convaincants selon eux.

Le professeur restera en retrait pendant ces prises de parole : il prendra des notes pour traiter les erreurs ultérieurement et éventuellement évaluer chaque élève.

Avant de lancer la prise de parole, on laissera un bref temps de préparation pendant lequel les élèves réfléchiront à leurs arguments et à l'attitude que leur rôle implique. Ils pourront s'aider du *"Tip"* p. 84 pour formuler leurs idées.

Juste avant de leur laisser la parole, on pensera à faire rappeler les règles du débat, même s'il ne s'agit pas d'un débat à proprement parler par des *prompts* sous forme d'images ou de texte à trous par exemple :

- *You must raise your hand*
- *You mustn't interrupt*
- *You must speak loud enough*
- *You have to let the others speak*

Pendant le *"state your case"*, le professeur note les arguments avancés, les erreurs commises et pointe les noms des élèves ayant effectivement pris la parole.

Une fois la prise de parole terminée – soit que l'heure touche à sa fin, soit que la discussion se tarisse – les élèves secrétaires lanceront un vote pour que la communauté décide du sort à réserver au tag. Le professeur pourra ensuite solliciter les deux secrétaires pour récapituler les arguments les plus convaincants.

Si on le souhaite, on pourra rebondir sur la prise de parole en donnant à rédiger un Tweet (et trouver des *hashtags* de circonstance !) ou bien une lettre au proviseur ou encore des articles de journaux relatant l'événement.

How to...

→ Manuel  p. 85

...express your opinion

Ce chapitre invite les élèves à donner leur opinion de façon nuancée et convaincante sur des sujets de société ; les élèves sont souvent amenés à le faire et c'est donc le moment de leur en donner les moyens. Avant de mettre en place un débat interactif, nous proposons pour commencer un "state your case" pour que l'élève puisse, dans un premier temps, apprendre à donner son avis. Il s'agira donc d'une prise de parole en continu. Il pourra un peu plus tard se confronter au débat d'idées prévu au chapitre 6 Kia ora !

Le travail proposé ici pourra être poursuivi tout au long de l'année avec les pages *Get better at Speaking* (voir p 134-135 du manuel).

Le document sonore proposé ici reprend une œuvre déjà traitée dans le chapitre, puisqu'il s'agit de la sculpture de Mark Jenkins p. 80 du manuel. Les élèves sont déjà familiers avec l'œuvre d'art et pourront donc se concentrer sur la manière dont l'opinion est donnée.

Track 77

So, the picture that I like the most is number 3 and I like it because I like sculpture but I don't actually like the way the sculpture looks, because I don't find it hmm...that appealing to look at hmm... but what I mean when I say that it's my favourite is that it really makes me think about the meaning of the picture, so, for example, it could be interpreted in two ways: the sculpture is in a shopping area so maybe it means that everyone else is buying and spending lots of money and that the woman who's represented in the sculpture is so poor that she has to look through a bag for food or perhaps it's to make people think about the fact that we go shopping and we're just chasing after rubbish so I think it's interesting because it shows us that art maybe doesn't necessary needs to look nice for us to appreciate it.

CORRIGÉS du À toi de jouer !

→ Workbook  p. 85

Mise en œuvre 1 (en classe)

– Écoute 1, soit collégiale soit en petits groupes ou individuelle (mp3, salle informatique...). Les élèves prennent des notes sur l'opinion exprimée.

– Écoute 2.

– Mise en commun avec son voisin, comparaison des informations relevées : les élèves comprennent la conclusion : "art maybe doesn't necessary needs to look nice for us to appreciate it".

Mise en œuvre 2 (à la maison)

– Écoute à la maison au rythme de l'élève.

– Mise en commun en classe par deux de ce qui a été compris en arrivant en classe. L'élève prend le temps de faire une fiche d'expressions utiles pour exprimer son opinion, grâce au lexique de la page 170 du manuel. Les idées principales sont soulignées dans la transcription ci-dessous.

Track 78

I really like street art, I think that it's a really great way for the artists to express the things that they care about whether it's things to do with politics or society or anything that the artist cares about. Some of my favourite cities are cities that have a lot of street art in them. Cities like Melbourne, in Australia and in Paris, I really loved all the street art and the murals that were on the sides of buildings hmm... I think that one of the coolest things about street art is that it's accessible to everybody so you don't have to go into a museum to see it and I do think that it's just as respectable as the art that you find in a museum.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  p. 83

- 1 1. I totally agree
2. I share your opinion
3. Absolutely!
4. I totally disagree
5. I don't share your opinion
6. I'm not sure about that

- 2 1. colorful
2. provocative
3. pretentious
4. daring/cheeky
5. silly
6. witty

- 3 *Productions possibles :*
1. Banksy's stencilled image
2. Mark Jenkins' sculpture
3. scribbles

- 4 *Productions possibles :*

Réactions positives	Réactions négatives
It's brilliant! (<i>praise</i>) It's inventive! (<i>appreciate</i>) It's funny! (<i>celebrate</i>)	It's shocking! (<i>condemn sb for doing something</i>) It's ugly! (<i>be against sthg</i>) It's hideous! (<i>point a finger at</i>)

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 87

- 1 *Productions possibles :*
Provocative – colorful

- 2 *Productions possibles :*
It's a sculpture of woman, in a trash bag...
→ Mark Jenkins' sculpture p. 80
It's a graffiti without paint...
→ Moose Curtis' clean graffiti p. 80.

- 3 *Transcription du document audio*

Track 84

My general attitude is that **people can do what they like as long as they aren't hurting somebody else**, so **it rather depends on** the quality of the street art because actually if Banksy comes and draws on your house then you're a lucky person, because **that would be worth lots of money**. So **it rather depends** on what the street art is. If it's **scribbling**, it's **defacing** and it's **ugly**, then **I'm against that**.

Productions possibles :

She finds graffiti ugly.

She condemns some street artists.

She disapproves of ugly graffiti.

- 4 *Productions possibles :*
1. – I completely disagree with that. Classical music is pretentious and boring.
– I totally agree. I find classical music very moving and relaxing
4. – I share your opinion: mobile phones should be allowed everywhere. They are so useful!
– I don't think that's right! In some places like cinemas, it's disrespectful to let your phone ring. In restaurants it's annoying to see people play with their phones instead of talking to each other.

- 5 *Positive reactions:*
2. I'm impressed
5. I love it!
9. This is truly amazing
10. This is brilliant!
Neutral reactions:
1. I've seen worse
4. I'm not really bothered
7. I don't really care
11. Well, it's not bad I suppose
Negative reactions:
3. It's ugly
6. It's outrageous
8. It's hideous

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 84

- 1 watt → sticker
funny → defacing
praise → disapprove
- 2 1. provocative
2. cheeky
3. ugly
4. funny

Je prononce

→ Manuel  p. 87

Les sons /ɒ/ et /ʌ/

Remarque : cet exercice est destiné à faire prendre conscience aux élèves que la graphie [o] ne se prononce pas d'une seule façon en anglais, mais qu'elle peut être réalisée différemment, comme /ɒ/ ou /ʌ/.

Il existe bien entendu d'autres prononciations possibles pour cette graphie [o], elles ne seront pas toutes vues dans cet exercice ; il conviendra de le dire aux élèves.

/ɒ/	/ʌ/
drop, phenomenon, property, follow, promise	somewhere, month, london, government

Grammar

5. Le choix de la voix

Réflexion sur la langue → WB  p. 84

- a. 1. Banksy **did** a stencilled image of a young boy working on a factory, on a supermarket wall.
2. A stencilled image of a young boy **was found** on a supermarket wall.
3. Clean tags **are made** with e stencil and a washer.
4. Moose Curtis **makes** clean tags alongside the motorway in San Francisco.
- b. 1. Banksy
2. A stencilled image
3. Clean tags
4. Moose Curtis
- c. 1. Active/passé
2. Passive/passé
3. Passive/présent
4. Active/présent



DÉDUIS !

- Dans une phrase, c'est toujours le **sujet** qui est mis en avant. Le choix de ce sujet et ce que l'on veut mettre en avant entraînera le choix de la voix active ou passive.
- Formation de la voix passive : **BE + participe passé**
- Lequel de ces deux éléments porte la marque du temps (Présent ou Prétérit) ? **BE**

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel  p. 89

- 1 was caught – apologized – was covered – found – be removed
- 2 Productions possibles :
Exit Through the Gift Shop was released in 2010. It's a documentary film by Banksy. The producer was Jaimie D'Cruz and the narrator Rhys Ifans. The music was created by Geoff Barrow.

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 85

- 1 a. 1. active
2. active
3. passive
4. passive
- b. 1. community
2. Banksy painting
3. Banksy "spy booth"
4. New Banksy outside French embassy
- c. The building owner could remove the new Banksy outside the French embassy.
- 2 Productions possibles :
1. The new tag has been removed / The box has been cleaned
2. New graffiti have been painted on the wall / New graffiti have been made / The wall has been painted over

6. Exprimer un point de vue avec *should, will, may*



Réflexion sur la langue → WB p. 87

- b. On donne un conseil dans l'énoncé 2.
- c. On exprime une probabilité dans l'énoncé 1.
- d. On exprime une certitude dans l'énoncé 3.



DÉDUIS !

Les auxiliaires modaux sont suivis d'un verbe à la forme **infinitive**.

- 1. Le modal **should** peut permettre d'exprimer le conseil.
- 2. Le modal **may** peut permettre d'exprimer la probabilité.
- 3. Le modal **will** peut permettre d'exprimer la certitude.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 89

- 3 should – will – may – may – will – may – should

4 Productions possibles :

Residents: Oh no, we really like this work of art, we want to keep it. It's part of our street.

Artists: That is outrageous! You are destroying public art. It's unfair.

Policemen: It's a shame really, but in the end it is vandalism.

Mayor: This graffiti is defacing my town. We need to remove it.

5 Productions possibles :

You should do it on a wall created for street artists. You shouldn't paint at night it's too dangerous and you may be arrested. Remember! It is considered as vandalism.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 87

- 1 The mayor of New York City **should** be more tolerant with graffiti.
- 2 Banksy **may/will** put up another piece in New York tomorrow.
- 3 Our street **may/will** be defaced if we say nothing.
- 4 I want to become a graffiti artist but my parents **may/will** disapprove.
- 5 What **should** we do with these ugly graffiti?

2 Productions possibles :

I see here that you may become very famous if you work in fashion.

I see here that you will get married but you shouldn't get married to the first man you meet.

I see here that you may have children but you shouldn't have them too young!

Je prononce

→ Manuel p. 89

L'intonation pour convaincre

a. 1. Point de vue favorable

2. Point de vue défavorable

b. Ces mots sont accentués car ils renforcent l'opinion du locuteur. En 1, il souhaite insister sur le fait que c'est public et que tout le monde doit pouvoir en profiter. Le mot est donc répété et accentué car il est porteur de sens. En 2, le locuteur veut insister sur le fait qu'on dégrade des biens publics et qu'il est contre. Il accentue donc également la négation pour appuyer son avis.

Ready for the test?

→ Manuel p. 92



Transcription du document audio



Track 90

Clean tag, or clean tagging is the act of removing dirt from dirty surfaces to make an image or a text. Hm... there is a guy, he is really famous for clean tagging, his name is Paul Curtis. His nickname is Moose. He's a British artist. What's really nice about this type of art is that it's environmentally friendly because it doesn't involve paint or toxic chemicals and all you need is a rag to clean something or small brushes, or very simple tools and most often the images are environmentally friendly images like trees... Perhaps even animals that are extinct.

I think that clean tagging has a very powerful message into the community. It's not... it's not permanent, so it can easily be cleaned away and it's powerful because the medium is the message.

The owner of the wall	A passer-by	An artist
<i>Furious</i> <i>Defacing</i> <i>A lot of money to clean</i> <i>Interesting / damaging</i>	<i>Emotions</i>	<i>Vandalism</i> <i>Not art / not an artist</i>
A policeman	A cleaner	The Mayor of the city
<i>Graffiti is illegal</i> <i>The law!</i> <i>Vandalism: praised?</i>	<i>No respect</i> <i>Pretty / hardwork</i>	<i>Not art</i> <i>Owners complain</i> <i>Need to protect citizens</i> <i>Graffiti: punished</i>



The owner of the wall	A passer-by	An artist
<i>Furious</i> <i>Defacing</i> <i>A lot of money to clean</i> <i>Interesting / damaging</i>	<i>Emotions</i>	<i>Vandalism</i> <i>Not art / not an artist</i>
A policeman	A cleaner	The Mayor of the city
<i>Graffiti is illegal</i> <i>The law!</i> <i>Vandalism: praised?</i>	<i>No respect</i> <i>Pretty / hardwork</i>	<i>Not art</i> <i>Owners complain</i> <i>Need to protect citizens</i> <i>Graffiti: punished</i>

Cool Britannia

Les objectifs du chapitre

Culture

- La pop rock au Royaume-Uni : les chanteurs et les groupes emblématiques
- The Rolling Stone – *Miss you*

Communication

- 🔍 Deviner le nom de groupes à partir d'informations entendues
Écouter et comprendre un tube des Rolling Stones
- 📖 Comprendre les paroles d'une chanson
- ✍️ Écrire la parodie d'un tube
- 🗣️ Enregistrer son premier tube !

Méthodologie

Écrire une chanson

Grammaire

Les déterminants : *the* ou $\emptyset$
Have been + V -ing

Lexique

La musique : chansons et interprétation, artistes

Tâches

Mini project

- ✍️ Write a parody of a number 1 hit!

ÉVALUATIONS

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables 📄 pp. 312-313 – Corrigés p. 373

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables 📄 pp. 314-316 – Corrigés pp. 373-376

- 🔍 **Compréhension de l'oral** : *Michael talks about a band or singer* (+ 1 audio supplémentaire : *She's an American singer*)

- 🗣️ **Expression orale** : *Guess the artist!*

À propos de la photo

La photo en ouverture de ce chapitre *Flash* montre une jeune fille portée par une foule lors d'un festival. Les bras levés, elle chante et apprécie le concert. L'Union Jack qui flotte en arrière-plan permet de situer cette photo au Royaume-Uni.

On pourra simplement projeter la photo au tableau sans le titre du *Flash* et laisser les élèves s'exprimer pour commencer à mobiliser le lexique. Le drapeau britannique pourra orienter les élèves vers des groupes et artistes du Royaume-Uni et on pourra dès cette étape faire un *brainstorming* sur les artistes connus des élèves. On pourra créer un nuage de mots avec des noms d'artistes que l'on enrichira au fur et à mesure du chapitre (sur un panneau papier ou à l'aide d'un générateur de nuages de mots comme Tagxedo ou Tagul).

Le *Flash interview*

La question posée confirmera la thématique de ce *Flash* : "What's your favourite British band?" L'audio reprend les réponses de 5 jeunes adultes qui répondent à la question et parfois échangent sur les propos d'un des interlocuteurs. Son écoute permet d'approfondir ce qui aura été dit lors de l'observation de la photo, en passant en revue différents noms de la musique britannique, en passant par des groupes mythiques et des artistes plus récents mais tout aussi connus.

Transcription du document audio

Ce document ne devrait pas poser de problèmes majeurs de compréhension. Les mots utilisés sont assez courants, parfois aussi utilisés en français (*album*, *artist*, *solo*...) et certains sont répétés d'un interlocuteur à l'autre. De plus, les élèves pourront se repérer aux noms propres cités, qui sont presque tous très connus, et y associer les adjectifs qui leur sont liés.

Points d'appui et obstacles



Track 91 What's your favorite British band?

[De 00'00 à 00'34]

"My favourite British band? Definitely The Beatles. I think... I think they are my favourite band because of how much my dad listened to the Beatles when I was younger. In the car it was, the rule was, if you're on the car, you control the music. So it was always my dad and he raised me [non essentiel à la compréhension] on all of the Beatles music and it's timeless. They are still the best constructed music and I don't think it will ever go out of style."

[De 00'35 à 01'01]

"There are lots of British bands I love but I really really love the Rolling Stones because my dad was really into music and is really into music. So my whole childhood [non essentiel, les élèves pourront s'appuyer sur "child" qu'ils connaissent] every day in the house and in the car was just a lot, a lot of music and the Rolling Stones really stuck in my mind [non essentiel] because even now it just makes me feel really happy when I listen to it and I think it's always good for a party as well."

[De 01'02 à 01'15]

"Well I definitely don't like Wonder Action. That's for sure. But I don't really have a favourite band. I prefer solo artists and Ed Sheeran is my... my dream..."

[De 01'16 à 01'31]

"Yeah, me too, I'm more solo artists. I don't know about bands but I really like Adele. I find her voice absolutely beautiful and her lyrics very profound and she's really good."

"Yes, I love her song Hello."

"Yes, it's really good."

[De 01'32 à 01'55]

"I would say that my favourite British band would be probably Bastille because I think that bands are more awakening [non connu, ils reconnaîtront peut-être "wake"] and the songs are very soul-uplifting [non connu, mais peu essentiel, ils comprendront que c'est positif grâce à "they're very fun" qui suit] and they're very fun."

"I agree Bastille is a really good band."

"Yeah, they give nice messages in their songs."

"Yeah, my favourite song is Pompeii."

"Yeah, it's amazing."

Le professeur pourra passer ce *Flash interview* en une seule fois ou en *warming up* au début de chaque séance en passant un interlocuteur à chaque fois. Le nuage de mots créé en début de séquence pourra être complété avec les noms des artistes et groupes qui auront été repérés dans le *Flash interview*. Ce *Flash interview* pourrait donner lieu à une expression orale en interaction où les élèves feraient un petit sondage dans la classe ou par groupe en se questionnant sur leurs artistes préférés. Ils donneraient une raison et un adjectif pour les qualifier en s'appuyant sur le modèle du *Flash interview*.

Discover

→ Manuel  p. 94-95

Berceau de la musique pop qui a révélé les Beatles au début des années 60, la Grande-Bretagne est toujours sur le devant de la scène musicale plus de 50 ans après, en ayant régulièrement produit de nouvelles générations d'artistes qui ont su renouveler les genres musicaux. À partir d'une carte de la Grande-Bretagne et de témoignages audio, les élèves vont découvrir et identifier quelques artistes majeurs de la scène pop rock britannique.



Guess the British band!

→ Manuel  p. 94

Présentation des documents

- La **carte de la Grande-Bretagne** permet de localiser des chanteurs, chanteuses ou groupes selon leur origine géographique, qu'ils soient issus des différentes régions de l'Angleterre (*Regions*) ou du Pays de Galles et de l'Écosse. Ces régions de l'Angleterre sont au nombre de 9 depuis 2011 (le West Midlands et l'East Midlands ont été regroupés ici sous le nom de Midlands, comme cela est souvent le cas sur les cartes). Les artistes cités sont représentatifs de toutes les décennies depuis la naissance de la musique pop britannique afin de donner aux élèves un large aperçu de cette dernière.
- Dans son **témoignage audio**, Oliver, qui a cette carte sous les yeux, donne progressivement des informations sur 3 groupes britanniques de son choix, de façon à faire deviner de qui il parle. Pour parler de la musique en général, il utilise du vocabulaire et des expressions très utiles que les élèves pourront s'approprier, puis réutiliser si le professeur décidait de proposer un jeu type music quiz à l'issue de ce travail de compréhension de l'oral. La situation d'énonciation serait la même : une personne donne des informations sur un artiste, tandis qu'une ou plusieurs autres utilisent ces informations pour deviner son identité, quitte à poser des questions ensuite, si nécessaire.

Analyse du document audio

L'analyse détaillée de ce document est ciblée sur ce qui pourra être réemployé par les élèves pour leur prise de parole interactive.

Les obstacles principaux de cet audio seront les titres des chansons ou les noms propres : les élèves pourront repérer les noms des artistes car ils les auront sur la carte. Ils connaîtront probablement Paul McCartney ou John Lennon, si non, au moins de nom.

Les élèves devraient comprendre lorsqu'il s'agit de noms des chansons mais s'il pense que cela pourrait vraiment être un obstacle le professeur pourrait projeter au tableau les photos de plusieurs albums, ainsi

les élèves pourraient repérer qu'il s'agit des titres de chansons !

D'autre part, ils seront aidés par :

- Le **débit de parole** qui est lent car Oliver cherche à se remémorer ce qu'il sait des groupes, mais aussi car il s'efforce d'être précis sans en donner le nom par mégarde.
- Les structures des **phrases simples** et un certain nombre de noms directement liés au sujet transparents pour les élèves parce qu'aussi utilisés en français : trip hop, indie rock, album...

Dans la transcription ci-dessous, sont proposées en gras des expressions sur lesquelles le professeur pourra choisir d'insister, de façon à ce que les élèves les réutilisent en phase de production. La troisième partie, sur le groupe Arctic Monkeys, comporte des expressions utiles pour dire l'incertitude ou le manque de connaissances, et qui manquent souvent aux élèves lors des prises de parole en interaction.

Obstacles possibles et expressions utiles



Track 91 What British bands is Oliver talking about?

First band – 0'00 to 1'22

Oliver: Right, I can see a **band** that I like **who were popular** in maybe the **mid to late 1990s, early 2000s**. **Their sound**, and the sound of bands similar to them **is very much associated with the west and the south west of England**. They are from near Bristol I would say. I think Tricky did a lot of collaborations with this band. **One of their albums was called Mezzanine** I think.

Mélanie: What genre would you say that they...?

Oliver: OK, yes, so **I would say it's kind of trip hop**. OK?

Mélanie: OK, so, now the best part is: can you sing a song?

Oliver: By this band?

Mélanie: Yes! Just a few lines. Or hum it if you want to.

Oliver: OK, I'll hum it. Mmmmmmmmm...

Mélanie: OK, so can you give us the answer?

Oliver: OK, so the answer, the song I was humming was Protection, the album it's on is called Protection, and the band is Massive Attack.

Second band – 1'24 to 2'09

Oliver: OK, another band that I really... It is probably **one of the most iconic British bands**. They are... **there are four of them**, they are from Liverpool, so north west of England. Paul McCartney is the name of the lead singer, John Lennon wrote their songs.

Mélanie: Can you sing one of their songs?

Oliver: OK, "We all live in a yellow submarine, a yellow submarine, a yellow submarine, we all live in a yellow submarine". They're of course... **The Beatles**.

Third band – 2'10 to 3'09

Oliver: OK this is a more modern band. They come from the north of England, **I'm not sure exactly where**, they... **I think they have released maybe 3 albums, I don't know any of the names of the singers. I think you would describe the music as being indie**, or maybe indie rock. **They have produced albums called** Whatever People Say I Am, I'm Not, and Favourite Worst Nightmare. **Probably a most famous song I would say is** I Bet You Look Good On The Dance Floor.

Mélanie: And can you sing that one?

Oliver: "I bet you look good on the dance floor."

Mélanie: Arctic Monkeys?

Oliver: Yeah! Very good!

Mise en œuvre

1 Look at the map. What does it show?

On pourra au choix tout montrer ou bien, dans un premier temps, masquer les deux titres pour voir si les élèves comprennent qu'il s'agit de noms d'artistes.

Productions possibles :

- This is a map of Great Britain, with different parts. Maybe they are regions of England. I know Scotland and Wales.
- Around the map, there are names of British bands or singers. I think the map shows where the artists are/come from.
- Adele is from Greater London: so maybe she is from London, or from London's suburbs.
- Stereophonics and Tom Jones are from Wales.

2 Listen to Oliver.

a. Try to identify the bands with the help of the map.

Lors de la première écoute, on pourra procéder de la même façon pour chacun des trois groupes : faire tout écouter sans pause et s'arrêter juste avant que le groupe ne soit mentionné, puis demander aux élèves s'ils ont trouvé son nom. On pourra alors proposer une deuxième écoute (s'ils n'ont pas trouvé), ou s'ils ont trouvé, leur demander ce qui les a mis sur la voie. Évidemment, si par chance les élèves n'étaient pas d'accord les uns avec les autres, on s'en servirait pour rendre le recours à une écoute supplémentaire encore plus naturelle et légitime.

Productions possibles :

- The first band is Massive Attack. They are from the south west of England.
- The second band is The Beatles: it is the most iconic British band.
- The third band is Arctic Monkeys. Oliver says they are from the north of England, and they are actually from the Yorkshire and Humberside region.

b. Pick out more information about each band.

Il s'agit à présent de réécouter l'enregistrement pour prélever des informations plus précises sur les groupes. À cette occasion, on pourra enrichir l'ensemble en cherchant avec les élèves les renseignements qui manquent dans le témoignage d'Oliver. En effet, comme il le dit lui-même, il ne se souvient pas de tout ; par exemple, il ne connaît pas le nom des membres du groupe Arctic Monkeys.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour trouver plus d'information sur les groupes, plusieurs solutions sont envisageables :

1. Si l'on dispose d'une connexion Internet dans la salle, on proposera à un élève de venir à l'ordinateur s'acquitter de cette recherche. Il sera en charge avec ses camarades de réfléchir aux mots-clés qu'il faudra employer.
2. On peut charger un ou deux élèves de procéder à cette recherche sur leur smartphone.
3. On peut demander à toute la classe de chercher ces renseignements à la maison pour la séance suivante.

Productions possibles :

Massive Attack: This band is associated with the south west of England (Bristol), and was popular in the mid to late 1990s, early 2000s. Their genre is kind of trip hop.

The Beatles: It is an iconic British band whose lead singer was Paul McCartney / whose drummer was Ringo Starr / whose songwriter was John Lennon. There are four of them and they come from Liverpool.

Arctic Monkeys: This band comes from the north of England. They have released 3 albums. You would/could describe their music as being indie. A most famous song is *I bet You Look Good On The Dance Floor*. The singer is Alex Turner / The guitarists are Jamie Cook and Alex Turner / The drummer is Matt Helders / The bass guitarist is Nick O'Malley.



At home Listen again and locate the bands' hometowns on the map in your workbook. → WB p. 88

a. Locate the bands' hometowns or regions on this map.

Le repérage des villes dont sont originaires les artistes mentionnés pourra être fait à la maison en réécoutant les parties concernées en se rendant sur le site compagnon, ou bien sans écoute, si les élèves ont déjà relevé les informations demandées.

b. Colour the map of the United Kingdom.

La page 88 du *workbook* permettra également aux élèves de refaire un point sur la géographie du Royaume-Uni. On pourra faire la correction carte projetée et, si l'on dispose d'un tableau interactif, faire venir des élèves et les laisser colorier la carte – ce dont ils s'acquitteront avec le plus grand plaisir ! On leur demandera aussi de justifier le placement des villes et pour cela, ils auront deux possibilités :

- soit se servir de ce qui est expliqué dans l'enregistrement ;
- soit, s'ils ont fait des recherches sur Internet ou sur une carte comme cela est nécessaire pour identifier la ville d'origine des Arctic Monkeys (Sheffield), citer leurs sources.

Which country is not coloured in? Ireland

Why? Ireland is not colored because it is not part of the United Kingdom.

c. Add five major towns to this map.

Les élèves viendront ensuite placer les villes de leurs choix sur la carte. Cela sera l'occasion de revoir les capitales des différentes parties du Royaume-Uni. Le problème de la prononciation des villes se posera certainement. On pourra alors la vérifier sur un dictionnaire en ligne britannique, par exemple : www.collinsdictionary.com



Grammar time!

Cela pourra être le moment opportun pour se pencher sur le fonctionnement des articles **the** et **Ø**, en menant le travail de réflexion sur la langue proposé dans le *workbook* et en faisant les exercices associés : → WB p. 92-94 + exercices 52-53 p. 153-154 du manuel.

À la suite ou au milieu de cette partie, on pourra également rappeler aux élèves que le vocabulaire lié à la musique est résumé dans les *Words* p. 96 du manuel, et on leur proposera de faire les exercices associés : → WB pp. 90-91.



"I've been hanging on the phone"

→ Manuel p. 94

Présentation des documents

Cette seconde partie de la séquence est consacrée aux Rolling Stones et plus particulièrement à la chanson *Miss You*, qui présente plusieurs intérêts : elle est d'abord représentative de la période disco, moins connue par les élèves. Ensuite, ses paroles ne manqueront pas de toucher les adolescents qu'ils sont, et elles offrent aussi de belles occurrences de la conjugaison *Have been* + *V-ing*, qui fait l'objet d'une réflexion sur la langue dans ce chapitre (WB pp. 94-95 + p. 148 du manuel). Enfin, étudier certaines de ses paroles permettra de faire le travail de réécriture proposé en *Mini project*.



The Rolling Stones are an English rock band formed in London in 1962. They have released twenty-nine studio albums, and in 2012, the band celebrated their 50th anniversary. In honor of the occasion, they asked artist Shepard Fairey to update their iconic lip-and-tongue logo. The current band members are Mick Jagger (lead and backing vocals, harmonica, guitars), Keith Richards (guitars, backing and lead vocals), Charlie Watts (drums, percussion), and Ronnie Wood (guitars, lap steel guitar, pedal steel guitar, slide guitar, backing vocals).

Seul le texte de la chanson est ici proposé car reproduire l'enregistrement n'est pas autorisé. La chanson est cependant facile à trouver, par exemple sur YouTube. Cela sera l'occasion de visionner la performance des Stones au festival de Glastonbury de 2013. La pochette du disque pourra servir d'anticipation et de déclencheur de parole, car Mick Jagger a une posture qui illustre très bien le titre de la chanson. De même, les photos

de Mick Jagger et de Keith Richards en tenues disco aideront à situer la chanson dans un courant musical (p. 95 du manuel).



Miss You is a song written by Mick Jagger and Keith Richards and released in 1978. It was included in the album *Some Girls* (1978). An extended version, called the “Special Disco Version”, was also available.

Analyse du document

La chanson comporte des passages difficiles à comprendre, mais aussi des structures plus simples dans le refrain. L'accès au sens se fera en deux étapes, à partir de l'écoute, puis avec le texte sous les yeux. Pendant l'écoute, on ne proposera qu'un travail de compréhension globale avec repérage des mots accentués, car certaines paroles sont masquées par la musique et il est inutile d'y passer trop de temps. Par ailleurs, le sens global peut être facilement inféré à partir de quelques passages-clés. L'étude du texte, centrée sur quelques passages choisis, permettra un travail plus précis sur le sens et sur le rythme.

Obstacles possibles	Points d'appui
- <u>hold out</u> → endure, resist - <u>hang on</u> → wait - <u>star</u> → play the most important role (be the star) - <u>stumble</u> → walk in an awkward way, and (almost) fall - <u>shuffle</u> → move your feet without lifting them	- simplicité du titre qui résume l'état d'esprit du chanteur : <i>Miss you</i> - structures simples dans le refrain - phrases simples qui résument l'ensemble du ressenti du chanteur : <i>I want to kiss you, I miss you, been waiting on your call, Oh baby why you wait so long, come home, people think I'm crazy, it's just you and no one else</i> - rythme et manière dont la chanson est chantée qui aident au sens : répétition des structures anaphoriques, intonation

Mise en œuvre

Dans cette **phase d'anticipation**, on commencera par projeter la pochette du disque et on demandera aux élèves de réagir au titre en imaginant qui est concerné, quels sont les sentiments du chanteur, et les raisons probables de ces sentiments.

Productions possibles :

- It's a love song.
- The singer is sad because he probably misses his girlfriend.

1 Here are two lines from the song Miss You: "I've been hanging on the phone... [...] I've been waiting in the hall". Imagine the singer's feelings. Imagine why.

Nous proposons maintenant un travail en classe entière à partir de deux vers extraits de la chanson. Cette activité vient compléter l'anticipation amorcée à partir de la pochette.

Productions possibles :

- Maybe the singer cheated on his girlfriend and he wants to apologize.
- Maybe his girlfriend broke up with him.
- He has been waiting for his girlfriend: maybe he has been waiting in the hall for the bell to ring.

2 Listen to the song.

a. What music genre does it sound like?

On fera écouter l'introduction de la chanson puis on arrêtera juste avant les premières paroles. Si les élèves ne trouvent pas le genre, on montrera (ou on projettera à l'aide du cache) la photo de Mick Jagger en tenue disco, p. 95 du manuel.

Productions possibles :

- We can hear the drums, the guitar and the bass guitar.
- The rhythm is made for dancing. It is a disco song.

b. Write down the words you can identify. Explain what the song is about.

On procédera à l'écoute de la chanson en entier, sans pauses, pendant laquelle les élèves prendront des notes sur les mots qu'ils saisissent. On pourra prendre quelques minutes pour discuter avec eux du type de notes qu'ils peuvent prendre : les mots qui ressortent, et qui semblent en rapport avec le titre. Lors de la mise en commun, on les encouragera à construire – ou imaginer – du sens autour de ces mots, même si cela ne correspond pas exactement à ce qui est dit dans la chanson.

Productions possibles :

- He's been walking in Central Park because he wants to find her / to forget her.
- He's been looking for her.
- He's been dreaming about his girlfriend.
- He's been waiting in the hall because that's where his phone is: he's been waiting for the phone to ring.
- He wants his girlfriend to come home, but she doesn't want to.

3 Read the lyrics.

What form is repeated throughout the song? What does the singer want to show?

Cette question constitue la première réflexion sur la forme *Have been* + *V -ing*, qui sera prolongée par le travail de réflexion sur la langue proposé dans le *workbook* pp. 94-95. Si les élèves sont capables, dès cette phase d'observation des paroles, de comprendre la valeur et le rôle du double aspect (*have* + p. passé et *BE* + *-ing*), on le notera. Sinon, on les laissera proposer tout ce qui leur semble logique puis, suite à l'activité de réflexion sur la langue proposée dans le *workbook* p. 94, on leur demandera de valider ou d'invalider ces propositions.

Productions possibles :

- The form "I've been holding out/sleeping/walking..." is repeated because the singer wants to show what he has been doing since his girlfriend left. He wants to illustrate his feelings.
- All these sentences are the consequences of his girlfriend's going away.

4 Work on the rhythm and rhymes.

→ WB p. 89

Ce travail d'observation prépare au *Mini project* : les élèves lisent les paroles avec attention de façon à pouvoir produire des énoncés basés sur le même modèle.

a. Count the number of feet for each line.

c. Underline the stressed syllables in each line.

I've been holding out so long → 7 feet
 I've been sleeping all alone → 7 feet
 Lord I miss you → 4 feet
 I've been hanging on the phone → 7 feet
 I've been sleeping all alone → 7 feet
 I want to kiss you → 5 feet

b. What effect does this pattern create?

Productions possibles :

- This is like a poem / like poetry.
- The sentences are shorter.

- There are fewer feet when the singer says "Lord I miss you", and "I want to kiss you": that's probably because he is now talking about his feelings, so it is more basic, more simple. These two short sentences act like conclusions.

e. Find other rhyming pairs in the song.

alone / phone – you / you – Park / dark – feet / street



Grammar time!

On pourra à présent proposer le travail de réflexion sur la langue et les exercices sur **Have been** + **V -ing** → WB p. 94-95 + p. 148 du manuel.

Quoi de plus logique et amusant pour conclure cette étude que de faire chanter les élèves ? Voici plusieurs activités possibles :

- un premier entraînement en chant collectif, avec la musique et les paroles (en tapant "Miss You lyrics" sur YouTube) ;
- on passe le début de la chanson, on coupe le son pendant quelques secondes et on remet le son, pour voir si les élèves sont toujours en rythme ;
- on fait chanter certaines parties par les garçons, d'autres par les filles, puis inversement ;
- en version karaoké (en saisissant "Miss You Karaoke" sur YouTube) : www.youtube.com/watch?v=Lqr_hPyU2QY

Mini Project

→ Manuel p. 95



Write a parody of a number 1 hit!

Présentation

Ce *mini project* reprend tout ce qui a été vu dans la double page. On demande aux élèves de reproduire un texte court en respectant certaines contraintes.

Mise en œuvre

Pour s'assurer que la consigne est comprise de tous, on pourra réécrire au tableau les 3 ou 6 premières lignes de la chanson et, à partir d'un exemple, montrer le travail attendu :

Miss-You	→ Text You
I've been holding out so long	→ I've been... / You've been...
I've been sleeping all alone	
Lord I miss you	→ I want to text you
I've been hanging on the phone	
I've been sleeping all alone	
I want to kiss you	→ I want to text you



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

À des classes qui se sentent à l'aise, ou à certains groupes, on pourra demander de réécrire l'ensemble de la chanson.

On encouragera les élèves à respecter le rythme de la chanson, voire à essayer de ménager des rimes, même occasionnelles. Pour les y aider, si l'on dispose d'un accès Internet, on les renverra au site de rimes www.rhymer.com.

On pourra aussi proposer d'autres titres, ou bien les garder pour une évaluation basée sur le même principe. Par exemple : *"I'm fed up with you!"* / *"I'll invite you!"* / *"I'm thinking about you!"* Enfin, on pourra noter les prompts au tableau : *singer's feelings, reasons, actions*.

Une fois les groupes formés, selon le travail demandé (réécriture de 6 lignes ou de toute la chanson), on choisira de laisser aux élèves un temps plus ou moins long, ou on leur demandera de préparer la chanson chez eux. On pourra dans un premier temps s'assurer qu'ils ont tous choisi un titre pour leur chanson, de façon à ce qu'ils ne passent pas trop de temps à faire ce choix.

Lors de la mise en commun, chaque groupe chantera (ou lira) sa chanson. On pourra noter quelques productions en trace écrite, et revenir sur les points (lexique, conjugaison) qui auront posé problème.

On pourra leur proposer de s'enregistrer, ce qui permettra sûrement à chaque élève de se sentir plus en confiance, de "se lâcher" davantage, favorisant ainsi la prononciation et l'intonation. Dans ce cas, on pourra écouter certaines productions en classe entière et en identifier les auteurs ! Si certains élèves ne se sentent pas à l'aise pour chanter, ce qui peut être compréhensible, ils pourraient tout simplement le "scander" ou le "slammer".

Extraits de productions :

- *I've been chopping the onions / I've been roasting the chicken / I want to eat them!*
- *I've been boiling some cabbage / You've been hiding in the fridge / So I'll eat you!*

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je mémorise

→ Workbook  p. 90

- 1 title – intro – chorus – line – lyrics
- 2 1. tune – 2. rhythm
- 3 1. public/audience
2. give a performance
3. record an album
4. be on tour
5. rehearse
- 4 1. drummer
2. keyboardist/pianist
3. guitarist
4. lead singer

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 91

- 1 1. He is English.
2. They are Welsh.
3. They are Scottish.
4. She is Irish.
5. He was American.

2 On pourra renvoyer les élèves aux pages lexique de leur manuel, en particulier pp. 96, 161-27. Ils pourront également lire la critique du concert des Rolling Stones dans leur workbook p. 91 et repérer les structures ou le lexique réutilisables pour leur production, par exemple : *festival goes / It was one of the greatest... I've ever seen / as impressed as*.

Lors de la mise en commun, les élèves liront leur critique. On pourra choisir :

- de ne pas donner les noms des artistes et faire deviner de qui il s'agit ;
- de demander à l'avance les noms des artistes, puis de faire lire les critiques concernant ces mêmes personnes, de façon à confronter les opinions. Cela sera peut-être l'occasion de poursuivre la critique oralement. En cas de désaccord entre les élèves, on pourra proposer en trace écrite une critique positive et une critique négative sur le même sujet.

Grammar

1. Les déterminants : *the* ou $\emptyset$

Remarques préalables

Ce chapitre est consacré uniquement aux déterminants $\emptyset$ et *the* car c'est un point particulièrement difficile pour les élèves. Si l'article $\emptyset$ existe également en français ("La voiture a pris $\emptyset$ feu"), son utilisation et ses contextes d'apparition sont moins fréquents qu'en anglais.

Il conviendra ainsi d'insister sur ce qui différencie $\emptyset$ de *the* :

- $\emptyset$ renvoie en général à un élément (quand il est suivi d'un nom indéénombrable singulier) ou à plusieurs éléments (quand il est suivi d'un nom déénombrable pluriel), sans donner aucune précision quantitative. Il s'agit d'une information brute, factuelle, minimale. Ajoutons à cela les exceptions telles que lorsqu'un nom de profession est suivi du nom propre qui le caractérise (*Queen Elizabeth, British singer Robbie Williams*) ou qu'un lieu, par exemple, est suivi d'un élément en précisant la localisation (*room 68, apartment B*).
- *The*, à l'inverse, peut s'utiliser avec tous les types de noms, et désigne un élément précis, déterminé, qui est considéré comme connu de l'énonciateur et du co-énonciateur.



Réflexion sur la langue → WB pp. 92-93

Les noms communs

- Les termes qui évoquent des genres en général sont **metal, progressive, avant-garde, jazz** et **funk**. Les termes qui sont définis précisément sont **modern genres** et **metal music of the 1980s and early 1990s**.
- Pour utiliser *the*, il faut que le nom soit défini, soit par un adjectif (*modern*), soit par un groupe prépositionnel (*of the...*).
- Mon style de musique préféré est le métal, mais seulement les genres modernes, comme le métal progressif, ou le métal d'avant-garde. Je n'aime pas vraiment la musique métal des années 80 et du début des années 90 comme Iron Maiden, Metallica, etc. Mais j'écoute aussi du jazz et du funk de temps en temps.
- the* se traduit par "le / les", $\emptyset$ se traduit par "le / la / l'".

Les noms de pays

a.

Pays	Contient l'article <i>the</i>	Désigne un groupe d'États*	Nom du pays en français
England	non	oui	L'Angleterre
The United Kingdom	oui	oui	Le Royaume-Uni
The Netherlands	oui	oui	Les Pays-Bas
Great Britain	non	non	La Grande-Bretagne
South Korea	non	non	La Corée du Sud
New Zealand	non	non	La Nouvelle-Zélande
The United States	oui	oui	Les États-Unis

* Erratum : les premières éditions du workbook distinguaient les noms de pays contenant un nom commun ; distinguer ceux désignant un groupe d'États s'avère plus pertinent.

- Si le nom du pays désigne un groupe d'États, il sera précédé de *the*.

En français, on utilise toujours l'article "le / la / les" devant les noms de pays.



DÉDUIS !

Pour déterminer un nom, l'énonciateur utilise :

- l'article *the* pour évoquer **quelque chose de précis**,
- l'article $\emptyset$ pour évoquer **quelque chose en général**.

Devant les noms de pays, on emploie toujours $\emptyset$, sauf dans quelques cas où l'on utilise l'article *the* lorsque le nom du pays désigne un **groupe d'États**. En français, on utilise toujours l'article défini.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Workbook p. 93

- Franz Ferdinand are giving their fans and listeners **the** chance to choose their setlist for **the** BBC Radio 6 Music Festival.

Fans can select from a list of 15 singles, album tracks and B-sides. **The** six songs that receive **the** most votes will be **the** opening six to be played by **the** band. Alex Kapranos, $\emptyset$ lead vocalist and $\emptyset$ guitarist of $\emptyset$ Franz Ferdinand, said: "We've never let **the** fans choose **the** set list before. It wasn't my idea. Could be a total disaster. Could be amazing. Let's find out."

- 2 1. What is the difference between **the** United Kingdom and **Ø** Great Britain?
 2. **Ø** Ireland, **the** Netherlands, and **Ø** Denmark are **Ø** European countries.
 3. I'd like to go to **the** USA or to **Ø** Canada.
 4. What is **the** capital city of **Ø** Wales? And of **Ø** Scotland?

2. Have been + V -ing

Remarques préalables

Après avoir abordé le Présent *Have* + participe passé (aussi appelé *Present perfect*), les élèves vont aborder la forme *Have been* + V -ing, qui n'est rien d'autre que le Présent auquel on ajoute la combinaison des aspects *Have* + p. p. et *BE* + -ing. La différence entre les deux formes est généralement peu aisée pour les élèves, même pour les plus avancés.

Tout comme le Présent *Have* + p. p., le Présent *Have been* + V -ing permet de faire un constat au moment de parole de faits passés, révolus, en insistant sur les conséquences que ces faits passés ont (encore) au moment de parole. L'ajout de la forme *BE* + -ing permet à l'énonciateur de justifier, expliquer, commenter la situation dans laquelle se trouve le sujet de l'énoncé. En disant "You've eaten too much chocolate", on fait un simple bilan d'un fait passé (avoir mangé trop de chocolat) au moment de parole ; en disant "You've been eating too much chocolate", on fait également un bilan d'un fait passé (avoir mangé trop de chocolat) au moment de parole, mais on ancre l'énoncé dans la situation d'énonciation, d'où une plus grande prise en charge par l'énonciateur.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Workbook  p. 95

- 3 a. 1. has been eating
 2. has been sitting
 3. has been sleeping
 Il s'agit du conte *Goldilocks and the Three Bears* (Boucle d'Or).
 b. Someone has been listening to music on my MP3 player / tidying my room / picking up my socks / doing my homework...
- 4 1. She has been fighting with her hairdryer / She has been trying to blowdry her hair.
 2. She has been painting.
 3. She has been running for a long time / She has been jogging.
 4. He's been working hard/too much.



Réflexion sur la langue → WB p. 94

a. Auxiliaire **Have** participe passé verbe **stumble** on my feet

Conjugué au **présent** de **BE** + -ing

I've been sert à **faire un bilan au moment de parole** ; stumbling sert à **expliquer, à justifier**.

b. La conjugaison du verbe est au **Présent** → l'ensemble se déroule dans le **présent**

c. Les deux premières lignes (c'est-à-dire les déambulations du narrateur dans les rues) permettent **d'expliquer, de justifier** la réaction des gens à la troisième ligne.



DÉDUIS !

La forme *Have* au Présent + *been* + V -ing permet d'évoquer des actions qui ont déjà eu lieu (forme *Have* + p. p.) mais qui permettent de comprendre une situation (forme *BE* + -ing), de l'expliciter au moment de parole.

Kia ora!

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir un pays extrême, la Nouvelle-Zélande : ses paysages, son histoire, son peuple
- Découvrir les traditions du peuple maori, le tatouage et son appropriation par les occidentaux : hommage ou outrage ?

Communication

-  Découvrir la Nouvelle-Zélande à travers un film promotionnel
Comprendre une vidéo sur les tatouages maoris
Comprendre les témoignages de Néo-Zélandais sur leur pays
-  Participer à une émission de radio
Jouer à un jeu de connaissances
Prendre position en faveur des Bleus ou des All Blacks
-  Comprendre des faits sur la Nouvelle-Zélande
Comprendre des articles sur des polémiques touchant la culture maorie
-  Réagir à un article sur Internet
Concevoir les cartes d'un jeu de société sur la Nouvelle-Zélande

Méthodologie

Apprendre à participer à un débat et être convaincant

Grammaire

- Les quantifieurs
- *Should have / could have / must have* + p. passé

Prononciation

- Les sons /ð/ et /θ/
- Les modaux *should / would*
- Les adjectifs au superlatif

Lexique

- Voyager à l'étranger : décrire un lieu, une population, des traditions
- Qualifier l'attitude d'un touriste

Tâches

Tâches d'entraînement

-   Quiz your neighbour about New Zealand
-   Is everyone entitled to have a Maori tattoo?

Tâche finale

-   All Blacks vs Les Bleus: choose your side!

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables  pp. 317-320 – Corrigés p. 377

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 321-326 – Corrigés pp. 378-380

-  Compréhension de l'oral : *Emily and Vivien debate about tattoos*
-  Compréhension de l'écrit : *Maori King beer insulting*
-   Expression orale : *Would you consider having a Maori tattoo? Why or why not?*
-  Expression écrite : *Reply to posts on a backpacking forum*

À propos de la photo

La magnifique photo de la page d'ouverture donne la mesure de la beauté des paysages néo-zélandais. La montagne enneigée se reflète sur l'eau turquoise d'un lac. Elle reflète l'immensité de certains paysages et leur caractère extrême. Une façon originale d'aborder la Nouvelle-Zélande.

Avant de projeter cette photo, le professeur pourra écrire au tableau "New Zealand". Il est fort probable que les énoncés donnés par les élèves contiennent les mots "All Blacks", "rugby", "sheep", "Australia", "Lord of the Rings"... Le professeur pourra inscrire autour du nom "New Zealand", sous forme de carte heuristique, les mots clés tirés des énoncés des élèves en les regroupant en différentes catégories (sans forcément nommer ces dernières) : "geography", "sports", "animals", "people"...

Lorsque les élèves auront donné toutes leurs propositions, l'enseignant pourra projeter la photo et ainsi les amener à donner d'autres mots, afin de compléter la carte heuristique. Cette carte heuristique pourra aussi être faite via un logiciel (celui proposé par l'ENT ou tout autre logiciel), ce qui sera plus simple pour la compléter au fur et à mesure de la séquence. À l'issue de cette séance, l'enseignant fera copier ou imprimera l'ébauche de carte heuristique que les élèves complèteront tout au long de la séquence.

Le Flash interview

La question du *Flash interview* permettra aux élèves d'avoir un premier contact audio avec le pays puisque trois locuteurs natifs répondent à la question "What word would best describe your country?". Cet audio sera l'occasion d'enrichir encore la carte heuristique des élèves. Il pourra être diffusé lors de la première séance dans son intégralité ou en warming up au début de chaque séance.

Transcription du document audio

Obstacles possibles et points d'appui

 **Track 96** What word would best describe your country? [la question pourra être projetée au tableau si le professeur pense qu'elle peut poser problème]

#1: New Zealand? We're mostly famous for **outdoors** [les élèves ont déjà rencontré ce mot dans le Flash First internship – de plus ils pourront s'appuyer sur "out"]. We have **wonderful walks, wonderful national parks** and absolute **amazing** different types of **terrain** that you can all see in a very **small and wonderful location** [ce faux-ami peut induire les élèves en erreur].

#2: I love New Zealand because it's so varied in its **landscape**. Right from the **top of the north island** you'll find **beaches and inlets** [mot inconnu mais situé au milieu d'une liste d'éléments géographiques, les élèves pourront donc l'identifier comme un lieu] and **lakes and volcanoes and hot pools** [les élèves pourront s'appuyer sur le mot "pool" car ils connaissent "swimming-pool"] and then you hit down over the **strait** [mot inconnu qui n'est pas utile à la compréhension mais les élèves pourront s'appuyer sur le contexte et faire le lien entre "north island" et "south island" pour déduire le mot "déroit"] to the **next** [le mot "next" est connu des élèves mais sa prononciation est déroutante] **island** called the **south island** and it's just covered in **mountains and lakes** and you can pretty much **drive** around it for hours between the **longest stretch** [mot inconnu et prononciation déroutante] between the next town. So everyone's really friendly and that's not far to... and it doesn't take a long time to be anywhere.

#3: New Zealand is a **laidback** [mot inconnu mais repris par le mot suivant] **relaxed country**. We like to enjoy life and don't take anything too seriously.

Discover

→ Manuel  p. 98-99

La Nouvelle-Zélande a beau être une destination de plus en plus prisée, pour beaucoup elle reste encore “un petit pays à côté de l’Australie”... Cette double page a donc pour objectif de faire découvrir le pays des Kiwis aux élèves, en leur donnant des repères d’ordre historique, géographique, et surtout culturel. Nous avons voulu présenter ici un panorama général de la Nouvelle-Zélande à travers des documents informatifs accessibles, qui donneront aux élèves les connaissances nécessaires pour aborder la problématique de la double page suivante... et peut-être, l’envie d’y voyager un jour !



A whole world in one country

→ Manuel  p. 98

Présentation des documents

Cette première page est composée de 2 documents :

- La **carte de la Nouvelle-Zélande** proposée ici est typiquement le genre de document touristique que l’on trouvera dans les auberges de jeunesse à destination des *backpackers*. Elle illustre la géographie du pays, composé de deux îles principales : l’île du Nord et l’île du Sud. Les montagnes, fleuves, villes principales et océan y figurent, ainsi que les activités touristiques à ne pas manquer. La lecture de cette carte devrait être facilitée par les aides visuelles que constituent les nombreuses illustrations, ainsi que la police de caractère commune aux noms de villes, claire et lisible. Nous avons délibérément choisi de ne faire figurer qu’un nombre limité de lieux afin de ne pas saturer le document. Les encadrés associés à chaque lieu se présentent sous la forme de phrases courtes ou de groupes nominaux, que les élèves pourront insérer dans des phrases complètes à l’oral.



New Zealand Main Cities

The first capital city was Russel, in the Bay of Islands, but after only a year, in 1841, **Auckland** became the capital city of New Zealand. Yet its northern location made it too difficult to travel to, especially for MPs (Members of Parliament) from the South Island, so **Wellington** was chosen in 1865. Since then Wellington has been the site of the country’s government and major institutions.

There is great rivalry between Auckland and Wellington. The former is by far the largest city in New Zealand, with 1.4 million inhabitants (32% of the country’s population!) and one of the sunniest places too. The latter is a much smaller, but very friendly city, famous for its cafés and restaurants.

In the South Island, **Christchurch** suffered severely from the powerful earthquakes of 2011 and 2012 and is still in the process of rebuilding the center.

New Zealand is now a largely urbanised country, like Australia. But visitors come from all over the world to see its green hills and majestic mountains.

- La **vidéo “Take a tour of New Zealand”** est tirée d’un documentaire du même nom disponible sur YouTube. Elle met en scène les paysages spectaculaires de la Nouvelle-Zélande : ses fjords et ses montagnes, ses forêts et ses plages, de quoi faire rêver les élèves... et le professeur ! Son contenu descriptif mobilise un lexique géographique et de nombreux adjectifs mélioratifs. Les lieux et activités présentés font largement écho à la carte de la Nouvelle-Zélande, d’où l’idée d’une exploitation commune sous forme d’allers-retours entre les deux documents. Dans la vidéo les images défilent sur une musique rythmée. Le débit relativement lent de la voix off et les pauses fréquentes devraient en faciliter la compréhension, même si parfois la musique couvre un peu la voix off. Le travail d’anticipation à partir de la carte devrait également aider les élèves qui retrouveront les mêmes types d’éléments dans la vidéo.

Analyse du document vidéo

Video 16

Take a tour of New Zealand

Obstacles possibles et points d'appui

Images	Son
Du début à 0'57 Vues spectaculaires de paysages néo-zélandais (montagnes enneigées et forêts tropicales, plages), animaux sauvages et sports plus ou moins extrêmes (parapente, saut à l'élastique, ski, alpinisme, pêche...). Affichage du titre du reportage : Ultimate journeys New Zealand	<i>La musique de cette partie de la vidéo est assez forte et couvre en partie la bande-son qui n'est pas toujours facile à entendre. Les images sont cependant très explicites et les élèves n'auront pas de mal à entrer dans la vidéo et à en comprendre la thématique.</i> A whole world in one country. From snow-capped peaks to tropical rainforests [les images qui illustrent sont un peu en décalage par rapport à la voix-off], New Zealand is any traveller's dream. A jewel of the South Pacific, with something for everyone, offering a guaranteed adrenaline [mot connu et image de sport extrême] rush, whatever your fancy may be, all set in spectacular scenery. New Zealand is the perfect backdrop [mot inconnu, mais l'adjectif "perfect" qui précède permet de comprendre qu'il s'agit de quelque chose de positif] for an ultimate journey [faux ami dont la difficulté ne sera pas forcément éludée par l'affichage qui suit – le professeur pourra donner en synonyme "trip", "holidays"...].
De 0'54 à 1'21 Plages, chevaux, dauphins et fjords Sports extrêmes	New Zealand is a relatively small country, consisting of two islands [mot connu et compréhension facilitée par la carte]. Wild uninhabited coastlines stretch for miles [le contour de la carte pourra être suivi du doigt], while subtropical rainforests [mot connu ou facilement repérable avec "forest"] cover spectacular fjords [mot identique au français mais peut-être inconnu des élèves].
De 1'21 à la fin Rafting, voile, kayak, montgolfière Autres paysages spectaculaires	It is these surroundings which make people all want to come out and play. No wonder New Zealand is known as the extreme sports capital of the world. It caters for all levels, whether you're a fanatic, or simply wanting to take in the magnificent sights and sounds. You will be constantly amazed by the country's natural beauty.

Mise en œuvre

L'étude de la carte et de la vidéo sera facilitée par le travail de brainstorming effectué en début de séquence, complété par la projection de la photo de la page d'ouverture ainsi que l'écoute du *Flash interview*.

1 Look at the map. What do you notice about New Zealand?

On demandera aux élèves de repérer sur la carte les éléments connus : probablement le rugby, le peuple maori, et peut-être Auckland ou Wellington. Ce travail de repérage peut être fait en groupes en donnant aux

élèves seulement une minute pour observer la carte et en leur demandant de lister un maximum de mots, noms, lieux et activités repérés sur la carte. Une mise en commun consistera à interroger d'abord le groupe qui a repéré le moins de mots afin qu'ils aient quand même l'occasion de donner leurs réponses, puis de compléter leur liste avec la contribution des autres groupes. On demandera aux élèves de donner les éléments qu'ils ont repérés sous forme de phrases complètes afin de susciter de brèves prises de parole en continu.

Productions possibles :

- New Zealand is composed of two islands.
- Rotorua is rich in Maori culture.
- The Maori are the indigenous people of New Zealand / The Maori were the first inhabitants of New Zealand.
- There are 4 mountains and many lakes.
- You can do many sports.
- Auckland is the most famous city.
- It is in the Pacific Ocean.

La suite des repérages sur la carte nécessite une lecture un peu plus approfondie de celle-ci, sans pour autant viser l'exhaustivité. En effet, la découverte se fera de manière progressive au fur et à mesure des échanges en classe, et grâce au visionnage de la vidéo. Si une carte heuristique a été commencée, ce sera l'occasion de la compléter.

Productions possibles :

- New Zealand is famous for its rugby team. There's even a rugby museum in Palmerston North.
- New Zealand is also famous for its beautiful landscapes: there are stunning lakes in Rotorua, and you can do a spectacular cruise in Milford Sound.
- You can do many different activities in New Zealand, and Queenstown is the adventure capital of the southern hemisphere. You can visit museums and galleries in Christchurch.

2 Watch the video. Video 16

- Un **premier visionnage** sans le son permettra aux élèves de s'imprégner des images. On leur demandera de noter un maximum de mots liés à celles-ci. À l'issue de ce visionnage, on pourra compléter la carte heuristique amorcée en début de séquence à partir des énoncés produits par les élèves.

Dans cette vidéo, les élèves découvriront les paysages qu'ils avaient commencé à imaginer lors des activités d'anticipation et de repérage à partir de la carte. On s'arrêtera tout d'abord sur ce qui fait la réputation de la Nouvelle-Zélande : les sports extrêmes. Inventeurs du *bungy jumping* (ou *bungee jumping*) et du *zorbing* (cette bulle gonflable dans laquelle on dévale une pente), les Kiwis ont fait du sport extrême un axe majeur du développement touristique du pays. Une fois repérées la ville de Queenstown et l'icône correspondant au parachutisme (*paragliding*), on pourra procéder à l'identification des nombreux sports extrêmes mis en valeur dans la vidéo. L'activité du *workbook* page 96 permettra d'accompagner l'effort des élèves et de leur faire acquérir au passage davantage de lexique dans

ce domaine. Il sera d'ailleurs sûrement nécessaire de faire expliciter certains termes au moyen du mime (cf. exercice 2 dans *Words*, manuel p. 105) ou d'un travail sur les mots (glose, décomposition, etc.).

Corrigé :

→ WB p. 96

What extreme sports did you see in the video?

1. bungee jumping – 2. skiing – 3. ice climbing
4. paragliding – 5. jet boating – 6. zorbing

La mise en commun permettra de mobiliser **can + infinitif** ou **can + do + V-ing**.

- Lors d'un **deuxième visionnage**, avec le son cette fois-ci, on demandera aux élèves de prêter attention à la voix-off et de relever ce qu'ils ont compris. Le professeur notera au tableau les éléments relevés. On pourra bien évidemment laisser s'exprimer des élèves qui auraient déjà eu une expérience de tel ou tel sport, même avec des énoncés très simple comme *"it was great, it was amazing..."* ou des expressions relevées dans la vidéo.

3 New Zealand is also said to be "any traveller's dream", "the place where there is something for everyone". Do you agree with these quotes?

- any traveller's dream Il sera probablement nécessaire d'amener la classe à expliciter le sens de l'expression *"any traveller's dream"*, et en particulier celui de *"any"*, en passant par exemple par la reformulation. Cela peut s'avérer d'autant plus utile que l'on pourra ainsi différencier cet usage de *"any"* de celui que les élèves rencontreront lors des activités de la page suivante en abordant la question des quantifieurs (*"not any"*). Une fois l'expression comprise par l'ensemble de la classe, on laissera les élèves réagir à la question en fonction des images qu'ils auront rapidement aperçues et de leurs impressions.

Productions possibles :

- I agree, New Zealand scenery is magnificent/ amazing/impressive!
- Absolutely! You can do all sorts of activities, like kayaking or bungee jumping.
- Yes, I think so. You can see some beautiful animals like dolphins.
- I don't agree. I would rather go to Australia!

Il s'agira ensuite d'opérer un repérage ciblé sur les **expressions exprimant l'enthousiasme**, en s'appuyant sur l'intonation qui en sera caractéristique. Pour accompagner l'écoute, on les amènera à réfléchir aux catégories de mots qu'ils rencontreront probablement afin d'anticiper le repérage d'adjectifs qualificatifs, nombreux dans la vidéo. De la même façon, on les guidera dans la réflexion sur l'intonation et l'accentuation des mots à repérer, puisque l'enthousiasme en anglais passe beaucoup par la prononciation.

Expressions positives qui pourront être repérées : *any traveller's dream – A jewel of the South Pacific – something for everyone – a guaranteed adrenaline rush – whatever your fancy may be – spectacular scenery – the perfect backdrop for an ultimate journey – spectacular fjords – the extreme sports capital of the world – magnificent sights and sounds – constantly amazed – the country's natural beauty*

Il sera intéressant de demander aux élèves de comparer leurs notes avec celles de leur voisin avant de passer à la phase de mise en commun. Celle-ci sera l'occasion d'insister sur les adjectifs repérés, tant sur le plan de l'accentuation que sur celui de la réalisation des sons. Des répétitions individuelles et collectives au fur et à mesure des contributions permettront de fixer certains termes, que l'on retrouvera dans la rubrique *Words* p. 104 du manuel.

L'étude de la carte fournira un écho à la vidéo, propice à la mémorisation : les adjectifs mélioratifs seront à nouveaux repérés, mais aussi l'utilisation du superlatif, et pour combiner les deux, la présence de l'adjectif composé *"fastest moving"* pour le glacier Franz Josef. Repérages complémentaires sur la carte : *stunning lakes – sport enthusiasts – a must – vibrant capital city – adventure capital – amazing hikes – spectacular cruise*.

Ce vocabulaire pourra être retravaillé, en classe ou à la maison à l'aide des exercices *Words* dans le *workbook* pp. 104 à 106 et dans le manuel page 105. Les élèves pourraient donner leur opinion sur le sport extrême qu'il préfère en utilisant le superlatif : *paragliding is the most exciting / zorbing is the funniest...*

• the place where there is something for everyone

Le même travail sera fait sur la seconde expression, qui devrait être plus simple à repérer car plus accessible. Les élèves repèreront ce qui leur a plus particulièrement plu, sur la carte et dans la vidéo. Ils mobiliseront le vocabulaire des lieux et des activités déjà vu depuis le début de la séquence. Là encore on laissera libre court à l'enthousiasme des élèves, s'il s'exprime. Il s'agira de les encourager à justifier leur opinion en utilisant éventuellement :

- If + Présent, *can* : *If you like..., you can...*
- Les relatives : *People who... / Sports which...*
- L'expression des goûts : *I'm into / I'm not a big fan of / I'm keen on* (très utilisée en Nouvelle-Zélande), etc.
- Le conditionnel : *I would love to...*
- Le superlatif : *the most amazing, the strangest...*



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Le professeur pourra décider de faire travailler les élèves en groupe, en apportant aux élèves qui en auraient le plus besoin :

- une aide lexicale, celle du manuel p. 104 par exemple,

- des amorces de phrases leur permettant d'exprimer leurs idées.

Des groupes différents pourraient aussi travailler sur chacune des expressions. La mise en commun permettrait aux élèves plus en retrait de s'appuyer sur le travail des autres groupes pour confirmer leur présentation.

Le professeur pourra aussi travailler la première expression en classe entière puis laisser la classe travailler en groupes, en autonomie sur la seconde.

Après le travail de mise en commun, une activité de *"chain-speaking"* permettra l'appropriation des tournures et la mémorisation du nouveau lexique, tout en donnant l'occasion aux élèves les moins sûrs d'eux de formuler des phrases simples. Il sera sûrement nécessaire de rappeler aux élèves le principe de *"chain-speaking"* : ils n'ont pas le droit de répéter ce qui a déjà été dit par leurs camarades, ce qui permet d'assurer une écoute soutenue de la classe.

4 Time to write!

Is there something for you in New Zealand?

Cette activité de passage à l'écrit pourra être faite en classe, seul ou à deux, ou être donnée à la maison. Chaque élève pourra ici, à sa manière et avec les moyens linguistiques dont il dispose, exprimer son ressenti, ses envies, ses goûts, essayant toujours de justifier ses opinions, en utilisant le lexique et les formulations utilisées dans la mise en commun.



Key facts about New Zealand

→ Manuel p. 99

Présentation des documents

Cette activité est composée de 3 documents :

- **L'infographie** propose une synthèse de faits surprenants ou amusants liés à la Nouvelle-Zélande. Les informations présentes ont trait à la langue (facts 1 et 2), le climat (6), la population (2), la nature (4, 5, 7, 8, 9), la culture (10), la politique du pays (3).

- **La chronologie** proposée dans le *workbook* p. 99 présente quelques dates clés de l'histoire du pays, depuis l'arrivée des premiers Maoris au 14^e siècle (date approximative et encore objet de controverses), jusqu'au début du 20^e, avec l'appartenance au Commonwealth.



Treaty of Waitangi: New Zealand's founding document

- Signed in 1840 by the British crown and 500 Maori chiefs, the Treaty of Waitangi was meant to be a partnership. The Maori agreed to become British subjects, in exchange for recognition of their possession of the land.
- But Europeans and Maori had different interpretations of the treaty, because the English version differed from the Maori one on significant points. Most importantly, the English word "sovereignty" was translated as *kawanatanga*, which means "governance" in Maori. Conflicts soon arose, and the different interpretations have long been the subject of debate.
- In 1975, a special Waitangi Tribunal was established to address breaches of the Treaty and allow Maori people to lodge claims. Even if the Treaty is considered as New Zealand's founding document, it is still the subject of disagreement between Maori and *Pakeha*.
- Waitangi Day, on February 6, has been a public holiday since 1975.

- Le diagramme proposé page 99 du *workbook* montre la proportion des différents groupes ethniques dans la population d'après le recensement de 2013.



New Zealand community groups

- New Zealand Europeans, called *Pakeha* by Maori people, is the largest ethnic group.
- Most Maori *iwi* (tribes) live in the North Island. New Zealanders roll the "r" when they say *Maori*.
- The three largest Asian groups are the Chinese, the Indians, and the Koreans.
- Pacific Islanders are also called "Pacific peoples". They come mostly from Samoa, the Cook Islands and Tonga.

Analyse des documents

L'infographie est assez dense mais son aspect visuel et les illustrations qui l'accompagnent aident fortement à la compréhension et à la mémorisation. L'ensemble du lexique et des structures est simple. Sur un plan linguistique, l'accent est mis sur l'expression de la quantité.

Dans chacune des rubriques, le mot clé est en caractère gras, c'est parfois celui qui est illustré.

Obstacles possibles et points d'appui

10 fun and quirky facts – New Zealand

Fact 1: The **most useful** [superlatif revu dans la page précédente] Maori phrase is **Kia Ora**. It means: **Hello / Thank you / I'm fine / You're welcome!** [mots connus]

Fact 2: In NZ, "**kiwi**" has **three different meanings**: it is the name of the national bird [photo de l'oiseau], a **type of fruit** and a **term for New Zealanders**. [tous les mots sont connus]

Fact 3: **Queen Elizabeth II** [portrait de la Reine] is **officially the Queen of New Zealand**. To become a **New Zealand citizen** [le mot "*citizen*" est désormais connu car il a été vu dans le *Flash segregation* et le *Project 4 Dystopia*], **one must** [caractère d'obligation qui donne un côté obligatoire à ce qui suit] **swear an oath** [structure inconnue mais les élèves pourront faire le lien entre le début de la phrase, l'obligation "*must*" et la fin de la phrase] of **loyalty to the Queen**.

Fact 4: There are over **15,000 earthquakes** [mot vu dans le *Project 2*, les élèves pourront aussi s'appuyer sur le mot "*earth*" qui est connu et sur "*every year*" qui montre qu'il s'agit de quelque chose qui se produit tous les ans] **in NZ every year**.

Fact 5: There are **NO nuclear power plants** [le mot "*nuclear*" suffira à faire inférer le terme "*centrale nucléaire*"] in NZ. **Most of the country is pollution-free**. **30% of NZ is composed of forests**.

Fact 6: In New Zealand, **summer** is in **December!**

Fact 7: New Zealand is home to **the world's smallest dolphin** [photo de dauphin], **some of the oldest trees**, **many of the rarest birds**, the **heaviest insect**, the **oldest reptile**. [les superlatifs ont été revus précédemment et ils sont tous construits de la même façon en -est, noms d'animaux connus ou transparents]

Fact 8: There are **no snakes in New Zealand**.

Fact 9: There are about **30 million sheep** [photo de mouton] **in New Zealand**, **outnumbering** [les élèves s'appuieront sur le ratio 6 à 1, le mot "*number*", et le nombre de moutons. On pourra ensuite les inviter à comprendre la composition du verbe "*outnumber*"] **humans 6 to 1**.

Fact 10: **Narnia, The Lord of the Rings, King Kong** [noms de films connus] and many other **films were shot in New Zealand**.

La **chronologie** utilise un vocabulaire simple qui ne bloque pas l'accès au sens. Le mot "dominion" pourrait constituer un obstacle mais il est expliqué par un synonyme ("self-governing community") juste après. Le *Commonwealth* n'est certainement pas connu des élèves mais le professeur pourra profiter de cette occasion, à l'issue de cet exercice, pour projeter une carte du monde reprenant tous les pays du Commonwealth et pour expliquer ce concept.

Mise en œuvre

1 Look at the infographic above. Which fact do you think is the quirkiest? → WB pp. 97-98

Il pourra être intéressant de projeter l'infographie au tableau et de laisser quelques secondes aux élèves pour découvrir la nature du document.

a. Let's find out what "quirky" means.

On pourra alors attirer l'attention de la classe sur le titre et faire deviner dans un premier temps le sens de "quirky" (en veillant à cacher le reste du document afin de ménager la surprise). Le professeur pourra projeter au tableau l'image a. du *workbook* afin de leur permettre d'en saisir le sens en fonction des adjectifs déjà connus, en disant : "It's a synonym of..." / "It's the opposite of..."

b. Now read this infographic and the riddles on p. 98.

Afin d'aborder cette infographie de façon plus ludique et de permettre aux élèves d'en découvrir le contenu, on pourra demander aux élèves, en groupes, d'observer cette infographie reproduite dans leur *workbook* page 97 pendant 1 minute. Chaque groupe devra relever et retenir (sans prise de notes) un maximum d'informations. Lors de la mise en commun, on demandera aux différents groupes d'énoncer le nombre de faits retenus. Le groupe avec le moins d'information commencera, ceci afin de les faire participer. Les autres groupes compléteront.

c. Can you solve these riddles?

Ce travail de déduction à partir des faits de l'infographie pourra être donné en devoir maison ou fait en classe, seul ou à deux. Le fait de souligner les indices dans chaque devinette permettra aux élèves de cibler les informations à repérer dans l'infographie. La mise en commun pourra consister en un échange entre élèves – par deux dans un premier temps si les élèves ont travaillé seuls puis en classe entière.

Corrigé :

1. snakes – 2. birds – 3. Kiwi – 4. nuclear power plants – 5. earthquakes – 6. the oath of loyalty – 7. forests – 8. films

d. Select the quirkiest fact and explain your choice.

On reposera alors la question "Which fact do you think is the quirkiest?", en laissant chaque groupe se mettre d'accord. Lors de la mise en commun, chaque groupe présentera son fait préféré, celui qui l'amuse ou le surprend le plus et expliquera son choix. Les élèves pourront avoir recours au superlatif, qui aura été revu lors du travail de la carte p. 98 et dans le fait 7. Le professeur veillera à faire retravailler la prononciation des nombres et pourcentages.



Grammar time!

Il serait opportun à ce moment du chapitre de travailler **les quantifieurs** à l'aide de la réflexion sur la langue proposée dans le *workbook* p. 106-107 et de proposer les exercices du *workbook* p. 108 ou du manuel p. 107.



Make a list (or an infographic) of "Fun and quirky facts about France".

→ Manuel p. 99

Cet exercice peut être réalisé par deux en classe, ou individuellement à la maison. Il invite à une prise de distance intéressante : il s'agit de dresser une liste des "fun and quirky facts", mais cette fois-ci concernant la France. Qu'est-ce qui amuserait un Néo-Zélandais, et plus globalement, un étranger ? Pour aider les élèves, on donnera quelques idées de ce que l'on a tous entendu en voyageant, et qui suscite la surprise, l'amusement ou le dégoût à l'étranger : les escargots, l'odeur de nos fromages, les expressions comme "Ho ! lala", etc. La forme pourra être un poster, ou une infographie réalisée à l'ordinateur. Ce travail pourra éventuellement faire l'objet d'une présentation orale et d'un affichage dans la classe.

2 Learn more about New Zealand's history and population in your workbook

→ WB p. 99

Le travail d'analyse des deux documents proposés permettra aux élèves de se préparer aux activités de synthèse qui seront attendus d'eux au lycée.

a. Explain fact n° 3 in the infographic p. 97 with the help of the timeline above.

Afin de vérifier si les élèves ont mémorisé le "fact" concernant la reine d'Angleterre, on projettera uniquement son visage au tableau. Une fois le "fact" reconstitué ou relu, on pourra s'arrêter sur le sens de "oath" et sur sa prononciation (similaire à celle de "both"), et faire imaginer aux élèves le contenu du serment : "I, [name], swear that I will be faithful and bear true allegiance to Her Majesty Queen Elizabeth the Second, Her heirs and successors, according to law. So help me God." Avant de leur proposer d'observer la chronologie, on leur laissera imaginer les raisons de ce rituel. La lecture de la chronologie permettra ensuite de relever les éléments clés concernant l'histoire de la Nouvelle-Zélande :

- l'année 1931, qui marque l'entrée de la Nouvelle-Zélande dans le Commonwealth ;
- la nationalité anglaise de l'explorateur James Cook ;
- le traité de Waitangi (cf. coup de projecteur ci-dessus) ;
- le statut de "dominion" (on pourra faire élucider le sens en faisant remarquer l'origine latine du terme : "dominus", le maître).

Les prises de parole à partir de la chronologie seront aussi l'occasion de reprendre l'utilisation du Prétérit, la chronologie ayant été rédigée au présent pour permettre aux élèves de manipuler les énoncés.



New Zealand Politics

New Zealand is a parliamentary monarchy. The head of State is Queen Elizabeth II, represented by the Governor General, and the head of government is the Prime Minister.

There is also a Maori King but he has no constitutional power (cf. l'évaluation de la compréhension de l'écrit).

Productions possibles :

James Cook, a British explorer discovered New Zealand in 1769. Maori signed the Treaty of Waitangi in 1840 and became subjects of the Crown. New Zealand became a dominion in 1907. It joined the British Commonwealth in 1931.

b. Look at the pie chart above. Explain it using the timeline and the map of Oceania at the back of your textbook.

Il s'agira ici de faire émerger des **liens logiques entre le diagramme et la chronologie**, mais aussi la carte de l'Océanie en page II des pages de garde arrière du manuel. Liens chronologie / diagramme :

- Les élèves devraient facilement établir le lien entre les éléments vus à la question 2 a concernant l'Empire britannique et le pourcentage majoritaire des "New Zealand Europeans".
- De la même façon, le pourcentage important de Maoris ne devrait pas les surprendre puisqu'ils auront appris qu'il s'agit de la population autochtone du pays. Lien carte Océanie / diagramme : pour comprendre la présence importante de "Pacific Islanders" (cf. NZ Community Groups dans l'encadré plus haut), on fera repérer les îles du Pacifique sur la carte. La relative proximité avec l'Asie rend logique l'important pourcentage d'Asiatiques dans la population néo-zélandaise.

Productions possibles :

- Maori represent 15% of the population because they were the first inhabitants.
- There are 12% Asians and 7% Pacific Islanders because we can see NZ is in the Pacific Ocean, close to Asia.

• New Zealand Europeans are the most numerous because NZ was part of the British Empire.

3 Time to write!

Cette synthèse pourra être fait en classe, seule ou à deux, ou donnée à la maison. Elle permettra de préparer les élèves à la double page suivante, dans laquelle ils découvriront la tradition maorie des tatouages. Ils récapituleront ici toutes les informations recueillies sur la population maorie dans la double page *Discover*.

Productions possibles :

- Maori arrived from Eastern Polynesia in 1300.
- They signed the Treaty of Waitangi with the British in 1840, and became subjects of the Crown.
- "Kia ora" means "hello", "thank you", "I'm fine", "you're welcome".
- Rotorua is a city in the North Island where you can learn about Maori culture.
- There are currently 15% of Maori in New Zealand.

Training Task

→ Manuel p. 99



Quiz your neighbour about New Zealand

Présentation

Ce jeu de quiz en binômes a pour objectif de s'appropriier les nombreux éléments culturels découverts dans la double page. D'un point de vue linguistique, il permet d'**utiliser le superlatif et les quantifieurs**, et de revoir la **syntaxe des phrases interrogatives** (qui pose toujours problème aux élèves !). Enfin, cette tâche intermédiaire prépare la classe à la réalisation de la tâche finale en désinhibant les élèves timides grâce à une interaction en binômes. Ce sera également l'occasion de corriger en amont les problèmes de syntaxe : ne pas hésiter à prévoir un temps d'observation et de réflexion sur la langue dans la phase de mise en commun à la fin du jeu.

Mise en œuvre

Après avoir fait lire les consignes de la tâche d'entraînement dans le manuel p. 99, on pourra noter au tableau quelques exemples de questions suggérées par les élèves. Si besoin, on invitera la classe à corriger la syntaxe au tableau, puis on fera formuler la règle d'or de la phrase interrogative : (Mot interrogatif) + auxiliaire + sujet + verbe (+ complément) ?



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On n'hésitera pas à changer les binômes pour s'assurer que les élèves en difficulté ne se retrouvent pas ensemble : dans ce genre d'exercice, l'inter-correction est très profitable.

On pourra également inviter les élèves à rejouer à ce jeu entre eux, en dehors de la classe, pour se préparer à la tâche finale.

- **1^e étape** : préparation individuelle

On donnera 5 minutes aux élèves pour qu'ils notent individuellement leurs 5 questions sur la Nouvelle-Zélande. Quelques minutes supplémentaires leur permettront de vérifier la syntaxe par rapport aux questions notées au tableau.

On leur précisera bien qu'ils poseront leurs questions alternativement et qu'ils pourront noter les points obtenus dans leur cahier. S'ils ont un doute sur la syntaxe d'une question ou sur les quantifieurs, on pourra leur demander de s'en souvenir pour la suite.

- **2^e étape** : quiz par deux

Top, c'est parti ! On circulera dans les rangs sans intervenir, puis, lorsque la majorité des élèves aura terminé, on pourra stopper le jeu.

- **3^e étape** : mise en commun et réflexion collective en français ou en anglais selon le niveau de la classe. On passera quelques minutes à reprendre les problèmes de syntaxe. La dernière étape sera le comptage des points... *Who won?*



New Zealand:
take the quiz!

Voir p. 219 de ce guide.

Understand

→ Manuel p. 100-101

Les élèves ont à présent une idée plus précise de ce qu'est la culture "kiwi". Dans cette deuxième partie, nous avons choisi de braquer les projecteurs sur un rituel fascinant du peuple maori : le moko. Moko, ou ta moko, c'est ce tatouage porté traditionnellement sur le visage, mais plus souvent de nos jours sur les cuisses, les bras ou le dos.

Bien plus qu'un simple ornement, le moko revêt une signification profondément identitaire pour les Maoris – signification qui échappe peut-être aux nombreux Occidentaux qui sont charmés par l'esthétique de ces symboles. La problématique de cette double page est donc la suivante : peut-on aussi facilement s'emparer des traditions culturelles d'un peuple ? Il s'agit en effet d'inviter les élèves à réfléchir aux problématiques soulevées par ce que les anglophones appellent "cultural misappropriation".



A sacred ritual

→ Manuel p. 100

Présentation des documents

Cette activité comporte 2 documents :

- L'**article** intitulé "*Moko more than tattoo*" a été publié sur le site du quotidien de la ville de Rotorua. Ce témoignage, écrit par le rédacteur en chef, nous a semblé définir de manière précise et authentique le sens du moko pour les Maoris. Ce court paragraphe a également pour avantage d'introduire d'emblée une distinction entre le moko et un simple tatouage, ce qui facilitera la compréhension de la vidéo.

- La **photo** qui illustre l'article montre un homme portant le traditionnel moko facial, faisant ainsi écho à une statue située derrière lui, à l'entrée d'une *marae*, ce lieu spirituel que l'on trouve dans toutes les communautés maories. Un autre exemple de Moko est présenté dans la rubrique *Have fun with page* 108.



Moko or ta moko

Moko is a tattoo used by Maori as a form of identification. It is closely related to genealogy and tribal history, as the designs of a moko are unique to his wearer.

The ritual of moko is tapu (sacred), so traditionally a person who was being tattooed was not allowed to touch food for example. The skin was carved with a chisel, usually made from bones of sea birds, before a natural pigment was applied. Today many tattoo artists use electric needles, as it is more precise and less painful.

While men wear moko on their faces, women do so on their chins. Although it is not very common to see facial tattoos, there has been a strong resurgence of moko in the last two decades.

Analyse du document

Obstacles possibles et points d'appui

Ce texte simple ne comporte pas d'obstacles majeurs mais de nombreux points d'appui, notamment dans le paratexte :

- la **présentation de l'article de journal** (titre, texte court et bien articulé),
- la **photo** qui permet de visualiser ce qu'est un moko,
- la **légende** qui permet d'expliciter la photo,
- la **mention de la ville de Rotorua** déjà rencontrée sur la carte du manuel page 98.

Obstacles
Moko is a visual representation of a person's genealogical links [mot qui peut être inféré grâce au mot qui précède] personal achievements [mot rencontré dans le Project 1, on peut le remplacer par le nom "success"]
Points d'appui
and connections to people and places of the heart [mots connus et/ou transparent] rite of passage / from generation to generation. [mots transparent] I have a moko and it is not a tattoo. I'm proud of it, [phrase simple qui résume toute la problématique] I don't see my moko as a bit of ink [ce mot est en général connu des élèves] placed on my body, as a decoration or a fashion statement. [la structure d'égalité en "as" permettra aux élèves de repérer l'égalité entre les trois éléments de la phrase] It tells the story of who I am, where I've come from and, with my children represented in my moko, where my future lies.

Mise en œuvre

1 Before reading. Why do you think people get tattooed in France? Have you ever considered it yourself?

Cette activité d'anticipation préliminaire à la lecture est une sorte d'équivalent à la rubrique **Here and there** de la double page précédente. On pourra lancer la discussion après avoir projeté une photographie de tatouage "classique" afin d'amener les élèves à réfléchir à sa signification, au rapport au corps dont il est le signe, et on les invitera enfin à exprimer leur point de vue. Sur le plan linguistique, on corrigera d'emblée la prononciation de "tattoo", écoutable dans le *Words* page 104, que les élèves seront amenés à répéter de nombreuses fois au cours de cette double page. La forme passive de "get tattooed" peut valoir la peine d'être commentée, au niveau phonétique et orthographique.

2 Tattoos have a special meaning in New Zealand, especially among the Maori. Read the article above to find out why. → WB p. 100

Grâce à cette question, on avance dans la réflexion sur la spécificité du tatouage dans le contexte culturel de la Nouvelle-Zélande, et en particulier du peuple maori.

a. This article was published in the Rotorua Daily Post. Look at the map in your textbook p. 98. What is Rotorua famous for?

Avant de se pencher sur l'article de presse reproduit dans le *workbook* page 100, les élèves sont invités à repérer la ville de Rotorua sur la carte de leur manuel p. 98 pour comprendre pourquoi cette ville est célèbre. Ils repèreront l'indication "Rich in Maori culture and stunning lakes". Ils pourront mettre cette indication par écrit ou pourront la reformuler avec leurs propres mots.

Production possible :

Rotorua is a city in the North Island. It is famous for its rich Maori culture and stunning lakes.

b. Now read the editor-in-chief's opinion about moko.

L'article est reproduit dans le *workbook* → WB p. 100, ce qui permettra aux élèves d'annoter le texte selon leur besoin. Cet article permettra aux élèves de répondre à la question de la popularité du moko chez les Maoris. Chaque élève prendra le temps de lire le texte à son rythme. Et le professeur fera repérer/reformuler par différents élèves la définition du moko et le ressenti de l'homme qui témoigne.

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Un exercice de repérage est proposé afin d'aider les élèves à identifier les concepts associés au moko : que représente le moko en général pour l'auteur du texte et quels sont ses sentiments vis-à-vis de son propre moko ? On pourra prendre le temps, si le besoin s'en fait sentir chez les élèves, de regarder de près ce qui différencie la première partie du témoignage de la deuxième. Ce travail peut être approfondi avec le *workbook* p. 100.

L'élève devra souligner en rouge la définition du moko donnée par l'auteur : du début du texte jusqu'à "generation". La suite du texte, à souligner en bleu, correspond aux sentiments éprouvés par l'auteur pour son moko.

3 Recap.

a. Explain the title of the article.

Le titre est simple à comprendre car les mots sont semi-transparents. Le travail de réflexion peut se faire seul ou avec un voisin. Plusieurs élèves partageront

leur réflexion avec la classe et une trace écrite commune pourra être notée dans le cahier.

Production possible :

Getting tattooed is a sacred ritual because Mokos represent a person's genealogical links, his personal achievements and connections to people and places he / she likes. It goes from generation to generation.

b. How does the photo illustrate what is said in the text?

La photographie aura probablement déjà été commentée par les élèves à la lecture de l'article, mais il s'agit ici pour eux d'en faire une nouvelle lecture, enrichie des connaissances acquises.

Productions possibles :

- There is a tattooed statue behind the man, which shows that moko is an ancestral tradition.
- The lower part of the man's face is covered in black ink.
- The man on the picture looks very proud of his tattoo. Indeed, a moko is part of the wearer's identity, it defines who the person is.



Tattoos around the world

Tattoo is at the heart of many different traditions around the world.
The art of the *henna* has been used for centuries in Northern Africa, India, Asia, especially for brides.
Sak yant, also called *yantra tattoos*, are popular in Southeast Asian countries and are believed to give magic powers to the wearer.

- *Irezumi* has connotations of criminality in Japan, as they are associated with *yakuza* mafia.
- → Go online to discover Chris Rainier's amazing photo collections of tattoos around the world.



Meet a Maori tattoo artist

→ Manuel p. 100

Présentation du document

La vidéo "Step into the moko shop", comme son titre l'indique, nous fait littéralement entrer dans l'**atelier d'un tatoueur maori**. Un journaliste australien assiste au rituel qui entoure la réalisation d'un moko et discute avec l'artiste de sa pratique. Même si les machines modernes ont remplacé le traditionnel ciseau, on voit combien l'atmosphère est marquée par une spiritualité toute particulière, qui fascinera probablement les élèves.

La découverte de la boutique et de son esthétique mérite à elle seule le visionnage de la vidéo. Les élèves entendront les prières du tatoueur en maori... et son accent kiwi très marqué ! L'audio est ici difficile et les élèves devront s'appuyer autant que faire se peut sur les images. Nous proposons même d'effectuer les repérages (question 2) avec les sous-titres. L'accent australien du journaliste est quant à lui plus accessible, et ses propos davantage articulés. Toutefois, dans un humour très british, il se fend de nombreux jeux de mots qui risquent d'échapper aux élèves. À vous de voir si vous souhaitez les élucider avec la classe, une fois le travail effectué ; ils ne sont, en tout cas, pas utiles à la compréhension de la vidéo et à la perception de l'ambiance de la boutique et du processus de tatouage.

Analyse du document vidéo



Video 17 Step into the moko shop

Obstacles possibles et points d'appui

Images	Son
Du début à 0'40 Le journaliste entre dans la boutique de tatouages. Il enlève ses chaussures. Il s'adresse à un client en train de se faire tatouer. Le journaliste descend un escalier.	Voix off : Hesitate no more – it's time to go under the needle. Maori culture insists you remove your shoes for the walk of death. [accent australien du journaliste relativement accessible] Journaliste : "How is it going ?" Client : "Getting there..." Journaliste : "Any pain ?" Client : "It's all worth it, though." Journaliste : "Good luck !" Voix off : "But to meet New Zealand's Master of Pain, you have to go – where else – into the dungeon."

De 0'40 à 1'43 Discussion avec l'artiste tatoueur. Gros plan sur le tatoueur, le bistouri puis sur l'avant-bras. Explication du tatouage qui apparaît en gros plan à l'écran. L'artiste montre son propre tatouage pour illustrer ses propos.	Tatoueur : "I always wanted to be a heal whisperer." [accent kiwi très marqué] Voix off : "Here is the <i>moko</i> man. Here is his life's work. And here is his canvas – today, Tipeni Makere, or his forearm [le mot "arm" est connu] anyway." Tatoueur : "This here coming from here with the fern that's for new life and new growth, and it's growth within that wisdom. I mean it's all pretty straightforward. Without kind of like trying to do a 6-minute lecture on the art of the culture but each of these things are like little prayers. It's the same with the Samoan tattoo: each of those are like little prayers." [la répétition de ces mots facilitera la compréhension – ils seront illustrés par les prières prononcées plus loin dans le documentaire] Voix off : "He mightn't wear his art on his sleeve, but for Inya Taylor this is a matter of the spirit." Maori prayer. [le côté spirituel est mis en évidence par l'intonation des prières, les yeux fermés, la tête baissée du tatoueur et le mot "amen" prononcé à la fin] Tatoueur : "Cover all the bases. Yeah that might be right."
De 1'43 à la fin L'artiste tatoue son client. Célèbre dessin de moko facial. Plusieurs images de moko. Photos d'ancêtres tatoués puis d'un jeune homme. Dessins de tatouages sur les parties du corps.	Voix off : "Inya Taylor is a third-generation moko tattoo artist [mots connus]. The fearsome faces of "Once Were Warriors" were his design. These days the full-face moko is a political statement [image à l'appui], recalling the times of pre-colonisation, when moko literally defined who you were. A storyline if you like, or ancestry, and tribal affiliation, with each design unique. Over the last decade, there's been a <i>moko</i> resurgence to match a new assertion of Maori culture [on passe des photos et dessins anciens à une photo de journal récente qui évoque le côté moderne du moko]. Worn mostly on the body, in New Zealand the tattoo is no taboo [phrase simple]." *film néo-zélandais qui a connu un immense succès dans les années 90 et qui traite des gangs et de la violence dans la communauté maorie

Mise en œuvre

1 Watch the video with the sound off.
Try to understand the situation

who where what. → WB  p. 101

La bande son de cette vidéo n'est pas d'accès facile. C'est la raison pour laquelle le premier visionnage est proposé sans le son. Les élèves ont déjà de nom-

breux éléments à repérer sur les images. Les captures d'écran proposées dans le *workbook* p. 101 seront un support permettant aux élèves de repérer les éléments clés de la vidéo (qui ? où ? quoi ?). Le physique, les vêtements, la posture des personnes présentent sur la vidéo indiqueront aux élèves comment légender les photos. Seule la photo 6 ne pourra normalement être légendée sans le son.

2 Watch again with the sound on and complete or correct your captions.

Un second visionnage se fera avec le son. Les élèves seront plongés dans l’atmosphère de la boutique de tatouage et pourront repérer la dimension sacrée du rituel (*tapu* en maori). Cela leur permettra d’aborder la polémique de la page suivante avec un regard informé. Les élèves pourront alors vérifier leurs légendes des photos 1 à 5 et légender la photo 6. En effet, quel que soit le niveau de compréhension de chacun, les élèves devraient avoir repéré le moment de la prière : parce qu’elle est presque chantée, parce que l’artiste la dit les yeux fermés, dans un recueillement semblable à celui de n’importe quelle religion, et parce qu’elle se termine même par le mot “amen”. Les images aideront les élèves à comprendre certains éléments de la bande-son.

Images	Mots
Le journaliste enlève ses chaussures en entrant dans la boutique. Le client ferme les yeux et s’étend. Le tatoueur récite une prière, les yeux fermés. Il fait un signe de croix. On voit des images d’ancêtres portant des moko.	The journalist says: “Maori culture insists you remove your shoes”. The artist says: “the fern that’s for new life and new growth, and it’s growth within that wisdom”, “these things are like little prayers”. The artist says a prayer in Maori, which ends with “amen”. The journalist says: “moko literally defined who you were. A storyline if you like, of ancestry, and tribal affiliation”

À la suite du visionnage de différentes photos d’ancêtres tatoués, le professeur pourra exploiter en classe ou renvoyer les élèves vers la rubrique *Have fun with* du manuel page 108. Cette page présente le dessin original d’un ancêtre tatoué et explique différents symboles. Les élèves pourront repérer ces symboles sur les différents tatouages rencontrés au fil des pages du manuel ou dans la vidéo. Ils sont même invités à dessiner leur propre tatouage en s’aidant des différents symboles.

3 Time to write!

Answer the post below.

Cette étape de synthèse prend la forme d’une réponse à une question, comme on en trouve très souvent sur Internet. Elle permettra aux élèves de mobiliser les connaissances acquises grâce aux deux documents de cette page (l’article et la vidéo).

On pourra envisager de demander à un élève de venir écrire sa définition au tableau, à un autre de venir l’enrichir, la corriger ou la développer, et ainsi de suite jusqu’à obtenir une définition riche et complète.

Production possible :

- **Where?** 1. At the moko shop
- **Who?**
2. journalist – 3. tattoo artist – 4. customer
- **What and why?**
5. getting a moko – 6. the prayer

Le professeur pourra leur demander de repérer les mots qui peuvent illustrer certaines images, liées au sacré (exemple de tableau récapitulatif ci-dessous). Ce visionnage pourra même s’effectuer **avec les sous-titres**, car l’accent de l’artiste est très marqué.

Productions possibles :

Moko is a form of tattooing that Maori people have been using for generations. It is not just a tattoo: it defines who you are and where you come from. There is a sacred ritual around moko, where the artist and the wearer say prayers in Maori. It is a painful process, but an important moment in one’s life. Maori people can wear moko on their faces or on their arms.



Moko controversy

→ Manuel  p. 101

Présentation du document

Cet **article** du grand quotidien *The New Zealand Herald* aborde une polémique liée à l’appropriation du moko par les Occidentaux. La controverse est née du choix de célébrités comme Mike Tyson ou Robbie Williams de se faire faire des tatouages largement inspirés par la culture maorie. Le document présente le point de

vue d’universitaires, mais aussi celui d’internautes néo-zélandais. Il s’agit donc d’entraîner les élèves à repérer les enjeux d’un débat, ses interlocuteurs, et à comprendre leurs différents points de vue, compétences qui seront à l’œuvre lors de la réalisation de la tâche finale, et qui seront évaluées lors de l’évaluation de la compréhension de l’écrit. À plusieurs reprises, les élèves seront invités à imaginer les raisons qui ont pu motiver les positions des protagonistes, et donc à formuler des hypothèses sur des faits passés, à l’aide des modaux *should*, *must* et *could* suivis de *have* + p. passé.



Grammar time!

À tout moment de la séance, lorsque les élèves en éprouveront le besoin, le professeur pourra avoir recours à la réflexion sur la langue du *workbook* p. 108 pour aborder l’utilisation des structures qui permettent de donner son point de vue en formulant des **hypothèses sur des faits passés** à l’aide de ***should have/could have/must have* + participe passé**. Il pourra aussi proposer les exercices du *workbook* p. 109 et du manuel p. 107. Il veillera à travailler la prononciation des modaux *should* et *could* à la page 107 du manuel.

Analyse du document

Obstacles	Points d’appui
• L’article est long. • Les noms propres sont compliqués. • Le discours indirect rend les phrases longues et parfois compliquées.	• Les photos et la brève légende qui les accompagne devraient permettre aux élèves de saisir immédiatement les enjeux principaux de la polémique. • Le titre est relativement transparent, à l’exception de <i>“concern”</i>. • Enfin, la structure de l’article, divisé en brefs paragraphes, devrait faciliter l’entrée dans le texte. • Les noms propres de personnalités connues sont des appuis.
• <i>“concern”</i> est un faux-ami qui risque d’induire les élèves en erreur, il pourra faire l’objet d’une élucidation dès le début de l’article lignes 1, 6 et 8. • <i>“misappropriating moko”</i> mais les élèves pourront s’appuyer sur le mot semi-transparent <i>“appropriate”</i> et comprendre que le préfixe qui y est ajouté va en changer le sens (ligne 7). • <i>“convicted rapist”</i> : mots inconnus dont la compréhension n’est pas essentielle à l’accès au sens et qui seront repris par le mot <i>“criminal”</i> ligne 9.	• <i>“academics”</i> (ligne 1) : les élèves ont déjà rencontré ce mot et l’ont associé à l’école et l’enseignement dans des titres comme <i>Monster Academy</i> – confirmé ensuite par la référence à <i>“Auckland University”</i> (ligne 4). • <i>“the Maori tattoo is being used by non-Maori, without understanding what the symbols mean”</i> (lignes 1 et 2) : mots connus, les mots clés de la phrase permettront l’accès au sens, cette phrase présentant la problématique de l’article. • Les trois paragraphes sur Tyson, avec photo à l’appui avec des mots semi-transparents comme <i>“controversy”</i>, <i>“boxer”</i> ligne 8, <i>“criminal”</i> ligne 15. • <i>“need for more information”</i> ligne 20.

Mise en œuvre

1 a. Look at the photos. Why do you think these celebrities chose such tattoos?

Si l’on dispose d’un vidéoprojecteur, il sera préférable de projeter ces photos indépendamment du reste du document afin de faciliter la concentration des élèves sur l’aide qu’elles représentent. Dans tous les cas, les photos attireront immédiatement l’attention des élèves... et probablement quelques commentaires esthétiques ! Cette première phase sera peut-être l’occasion d’une interaction animée dans la classe, qui fera émerger la formulation d’hypothèses sur des faits passés – celle-ci pouvant être exprimée à l’aide d’auxiliaires modaux ou de périphrases. Il sera sûre-

ment nécessaire de corriger des erreurs sur les participes passés des verbes irréguliers. On pourra alors renvoyer la classe à la liste qui figure dans le manuel pp. 174-175, ainsi qu’au rap imaginé par Fluency MC, rappeur anglais.

Productions possibles :

- *These celebrities must have liked Maori style tattoos.*
- *They may also have been interested in Maori culture. / Maybe they were interested in...*
- *Surely, they thought it was cool.*
- *They might even have visited New Zealand and got a tattoo there.*

b. How do you think the Maori community reacted?

On invitera ici les élèves à changer de point de vue et à imaginer les réactions de la communauté maorie. À ce stade, on peut imaginer qu'ils s'exprimeront juste à l'aide des périphrases et des adverbes qu'ils connaissent : "They were probably very angry", "I'm sure they hated it", etc. Ce sera l'occasion de leur suggérer l'utilisation du modal *must* + p. passé et, s'ils ont été introduits, de *may* et *might* + p. passé. Les élèves retrouveront d'ailleurs logiquement ces structures dans les commentaires des internautes. Sur le plan lexical, on pourra leur suggérer de consulter la rubrique *Attitude* dans les *Words*, manuel p. 104. Leur point de vue devrait être riche des lectures de la page précédente qui les avait renseignés sur la signification symbolique du moko.

Productions possibles :

- The Maori community probably felt / must have felt offended, because it's not respectful of their traditions.
- Moko is a meaningful ritual for Maori, so the community was probably / must have been shocked.
- Maybe some Maori people were / may have been happy to see that their culture was popular among celebrities.

2 Read the article. Check your answers.

Lire pour vérifier des hypothèses tout juste formulées amènera les élèves à s'intéresser davantage au texte. Les noms aux sonorités maories, comme Ngarino Ellis, Ngahuia Te Awakotuku, devraient les aider à repérer les réactions en question. La présence du champ lexical de l'inquiétude ou de la désapprobation les mettra ensuite sur la piste : *concerned* (ligne 1), *without understanding* (l. 2), *particularly concerned* (l. 6), *"misappropriating"* (l. 7), *controversy* (l. 9), *disturbed* (l. 18).

Pour répondre à la question, on pourra introduire la **valeur emphatique de *do*** au passé : par exemple "They did feel offended".

3 Pick out all the elements that correspond to the title of the article.

→ WB  p. 102

Si les élèves ont du mal à saisir le sens de la réaction de la communauté maorie, la grille de lecture proposée dans le *workbook* les y aidera : elle reprend les termes du titre et propose un repérage de tous les éléments qui leur sont respectivement associés dans le texte. Les élèves pourront repérer dans le texte et associer des couleurs aux rubriques *concern* / *ignorant use* / *Maori moko*. Au passage, cela rappelle aux élèves qu'une lecture efficace est une lecture active, stylo(s) en main ! C'est la raison pour laquelle tous les textes étudiés sont reproduits dans le *workbook*.

La première rubrique **Tip** indique aux élèves que le mot "*concern*" est un faux-ami mais n'en donne pas le sens. On pourra demander à un élève d'utiliser un dictionnaire en ligne, ou papier si le professeur n'a pas de connexion en classe, afin d'en découvrir le sens.

La seconde rubrique **Tip** explique aux élèves comment aborder un texte de presse afin de repérer les informations clés. Ce sera l'occasion d'apprendre aux élèves le vocabulaire désignant les différentes parties d'un article à l'aide de la page 173 du manuel.

Corrigé :

concern :

- "A group of academics are concerned" (ligne 1)
- "were particularly concerned" (l. 7)
- "the concern comes after controversy" (l. 9)

ignorant use :

- "without understanding what the symbols mean" (l. 2-3)
- "misappropriating moko" (l. 7)
- "a need for more information in the wider community about moko, both here and overseas" (l. 23-25)

Maori moko :

- "Maori tattoo is being used by non-Maori" (l. 2)
- "moko or traditional Maori tattoo" (l. 7-8)
- "Mike Tyson's moko-looking tattoo over his eye" (l. 10-11)
- "definitely Maori characters of moko in it" (l. 19-20)
- "sporting moko-like tattoos" (l. 22-23)

Si l'on dispose d'un tableau interactif, on pourra demander aux élèves de venir surligner de différentes couleurs les éléments du texte. Une fois la mise en commun effectuée, il pourra être utile de leur demander de reformuler les principaux arguments de la communauté maorie (éléments en bleu).

4 Time to write!

Send your own feedback.

Si cela n'a pas encore été fait, ce sera le moment de découvrir la *feedback* qui fait suite à l'article. Celui-ci permettra aux élèves de mémoriser les structures maniées plus tôt, à savoir *could have* et *must have*, en introduisant également *should have*. On les fera réagir par écrit à l'article et aux messages des trois internautes, en leur précisant qu'ils trouveront des outils lexicaux pour exprimer leur accord ou leur désaccord dans le lexique p. 169 du manuel. L'observation de ce fait de langue en classe pourra être accompagnée du parcours proposé dans le *workbook* (observation et exercices) → WB p. 108. Vous pourrez demander aux élèves de vous envoyer leurs réactions par mail, puis vous pourrez éventuellement les compiler dans un document que vous distribuerez à la classe lors de la séance suivante en guise d'exercice de remédiation (les élèves pourront par exemple corriger les erreurs de leurs camarades).

Training Task

→ Manuel  p. 101**Is everyone entitled to have a Maori tattoo?**

Présentation

Cette tâche intermédiaire invite les élèves à réagir à une autre controverse liée à l'appropriation du moko, cette fois-ci par des stylistes français. Il s'agit en l'occurrence de la campagne de publicité de la collection 2007 de Jean-Paul Gaultier. Un encart composé d'une photo de mannequin à un défilé et d'une phrase simple "Chic style : Maori moko are being used to promote fashion in France", dévoile immédiatement le sujet de la controverse. Les élèves seront amenés à mobiliser les connaissances culturelles acquises dans la double-page pour argumenter en faveur, ou contre, ce phénomène. La diversité des rôles proposés devrait permettre la formulation de différents points de vue. Étant donné que l'on se place dans le cadre d'une controverse, et dans une émission de radio où chacun est invité à donner son opinion, l'utilisation de *should have*, *could have*, *must have* + p. passé, et éventuellement *may* et *might have* + p. passé sera récurrente. Enfin, en réalisant cette tâche intermédiaire on entraînera les élèves en vue du débat qui les attend dans la deuxième tâche finale : "All Blacks vs Les Bleus : Did France disrespect the Haka?"

Cet audio, composé en deux parties, est relativement long. Le débat est introduit par la présentatrice radio qui a un propos clair et bien structuré. La question à traiter est répétée deux fois. Les différents intervenants (filles et garçons) ont des accents variés et des points de vue différents mais, une fois le cadre posé, les élèves comprendront qu'ils devront repérer si l'intervenant est pour ou contre, et relever ses arguments.

Analyse du document audio

Obstacles et points d'appui

**Track 97 Is everyone entitled to have a Maori tattoo?**

(HOST): Welcome to Radio New Zealand, recording from our studio in **Wellington** [ville déjà repérée sur la carte en début de séquence]. We're glad to be back and today a topic that is dear to all of us: "**Maori tattoos**", a **sacred representation of Maori people's ancestry and family**. It is now more and more democratized as the likes of American stars **Rihanna and Mike Tyson** have gotten Ta Moko. [reprise d'une problématique déjà vue – référence à des personnalités évoquées dans le manuel p. 101 et 107] This has caused much **controversy** [mot semi-transparent] so we've got to ask you: **is everyone entitled to have a Maori tattoo?**

[possibilité de faire lire aux élèves qui en auraient besoin la question dans l'encadré Training Task p. 101 en anticipation] To answer this question, we'll be speaking with **Professor Nikora** [nom repéré dans l'article de presse p. 107] later but first we'd like to hear what **British students** on a **school trip to our beautiful country think about the question**. [situation d'énonciation claire-ment définie] So tell us: **is everyone entitled to have a Maori tattoo?** [répétition de la question]

#1: I think it could be seen as really disrespectful [les élèves s'appuieront sur "respect" et le préfixe "dis-" qui en change le sens] because isn't that a culture appropriation? [expression non connue mais qui est expliquée dans la phrase suivante] So taking a sign or something from a culture and **maybe because it looks cool** [expression connue] or **there's this idea that it's cool**. And using it in that way rather than knowing the culture and **respecting the culture** for its historical... and its richness.

#2: I think it's quite complicated [mot semi-transparent] because there's... It depends on the motivation for it. So if it's someone who like really **does appreciate Maori culture** or whatever or he really wants to be involved in that [verbe peut-être inconnu mais les élèves pourront repérer grâce au mot "or" que les deux parties de la phrase sont presque équivalentes], then **I don't really see a huge problem but** [opposition bien marquée] **if it is someone who has just taken really traditional meaningful symbols** and they're like just "they look quite cool" then **they shouldn't do that but** [les élèves comprendront que le connecteur "but" introduit un élément qui va à l'encontre du début de la phrase, même s'ils ne comprennent pas ce qui suit]. I'm not sure we can prevent them from doing that either.

#3: I think ultimately, it's your body so you should be able to do what you want with it.

#4: I personally think obviously there are times when culture appropriation [répétition] is inappropriate. But I feel like **getting a Maori tattoo wouldn't be** one of those cases. I think it would be **symbolic of an appreciation for the culture**. So I can't see how this is **disrespectful**.

#1: I can just, kind of imagine the situation in a tattoo parlour where they have all the tattoos you can get and someone says "Oh that looks nice" but they have no idea that it's even Maori, you know.

#4: I don't really see how that's disrespectful, though. Like at the end of the day, it's just a symbol and that you can learn about what it means.

I'd say, I personally think **Jean-Paul Gaultier** [nom connu – qui illustre l'encart de la rubrique Training Task] would have been **celebrating Maori culture**, promoting it, by displaying the tattoos on his models. It sort of gives the culture some exposure. It would have encouraged people to learn about it. The Maoris faced **atrocities by British** unfortunately [le mot semi-transparent "atrocities" pourra faire inférer le sens négatif de ce mot]. And I feel like more people would have been inclined to look that up after seeing the Maori tattoos and like **creating a sense of public consciousness** [mot inconnu mais les élèves pourront s'appuyer sur "conscious"] of events. **Historical events are very important** [renvoie aux atrocités évoquées plus haut], I'd argue. And if you can do that through **exploring different people's culture**, through that **fashion** [mot connu] sense and what they wear... wore, **I think that's quite a good thing** to be able to do.

Il sera utile aux élèves de repérer les expressions utilisées par les jeunes gens pour exprimer ce qu'ils pensent, afin de les manipuler, de se les approprier, en vue de les réutiliser dans la tâche finale. Les élèves pourront s'appuyer sur l'aide fournie dans le *workbook* p. 103.

Mise en œuvre → WB p. 103

1. Compréhension de la controverse. Le professeur pourra projeter la question et l'encart "*Cheeky French steal moko*" afin de mettre en place le sujet. Certains élèves voudront peut-être déjà donner leur point de

Corrigé :

Person 1 – arguments	Person 2 – arguments
no respect of the culture / culture appropriation taking a symbol / a sign just because it is cool → Position : against	you appreciate the Maori culture you can do what you want with your own body you celebrate the culture by showing it to the world it makes people be curious about that culture fashion makes people think → Position : for
Agreeing	Disagreeing
I don't really see a huge problem I think that's quite a good thing	It could be seen as really disrespectful They shouldn't do that It is inappropriate

Le professeur pourra, s'il le juge utile, faire noter aux élèves dans leur cahier des expressions qui permettent de donner son opinion. Cette liste n'est pas exhaustive. Le professeur peut partir des suggestions des élèves et ajouter de nouvelles expressions au fur et à mesure de l'année.

vue. On les laissera participer car cela attisera la curiosité des autres.

On pourra ensuite leur passer la première partie de l'enregistrement dans laquelle la présentatrice introduit la thématique et les intervenants.

2. Repérage des arguments. Une fois la situation d'énonciation claire, les élèves vont déjà devoir repérer le positionnement de chaque intervenant en s'appuyant sur les arguments avancés. Les élèves pourront s'appuyer sur l'aide fournie dans le *workbook* p. 103. Lors de la première écoute de la seconde partie du document audio, le professeur pourra décider d'alléger la tâche d'écoute de certains élèves en proposant un travail par groupes, certains élèves se concentrant sur un seul des intervenants. Une seconde écoute permettra aux élèves, ou aux différents groupes, de repérer les expressions de l'accord et du désaccord. Un groupe pourrait aussi se pencher sur les expressions qui permettent de dire ce que l'on pense.

On pourrait aussi diviser la classe en deux et demander à certains élèves de relever tous les arguments pour et aux autres de relever tous les arguments contre. Pour la mise en commun, les élèves viendraient écrire au tableau les phrases ou expressions relevées qui seraient complétées dans le *workbook* ou écrites dans le cahier. Le *workbook* ne propose que deux cadres (*person 1 / person 2*). La trace écrite consisterait donc à noter dans une case tous les arguments pour et dans l'autre tous les arguments contre. Le professeur pourra, à ce stade, renvoyer les élèves à la rubrique *Agreeing/Disagreeing* page 169, afin qu'ils complètent avec de nouvelles structures.

Dire ce que l'on pense
I (personally) think ... I'm not sure... I feel like... I can't see how... I can imagine... I'd say... I don't really see how... I'd argue...

3. Préparation individuelle au débat. Les élèves auront besoin d'au moins 5 minutes pour préparer leur intervention. En effet, chaque élève devra lister ses arguments, sous forme de mots clés afin de ne pas être tenté de lire ses phrases et de ne pas se retrouver à cours d'idées et d'exemples. Les élèves qui en exprimeraient le besoin pourraient utiliser le *workbook* p. 103. La page "How to take part in a debate" (p. 103 du manuel) fournit des conseils utiles, et propose des exercices d'entraînement complémentaires, à faire avant ou après la tâche intermédiaire, à partir du débat proposé dans cette tâche intermédiaire (piste 97). Dans cette page, les élèves apprendront à préparer des arguments, à exprimer leurs opinions et à réagir aux propos des autres interlocuteurs. D'autres sujets de débat sont également proposés.

4. Le débat. Cette activité se fera en petits groupes d'environ 5 élèves. En fonction du nombre total d'élèves, on pourra faire imaginer d'autres rôles que ceux déjà listés ou bien en dédoubler certains. Pour donner un cadre aux différents groupes et les laisser travailler en autonomie, on décidera à l'avance de la durée de l'émission de radio. Ce sera au présentateur de gérer cette durée et de distribuer la parole. On pourra également proposer aux élèves d'enregistrer l'émission sur un téléphone placé au centre du groupe. Se réécouter sera un exercice difficile mais bénéfique avant la tâche finale !

FINAL TASK

→ Manuel  p. 102



All Blacks vs Les Bleus: choose your side!

→ Suggestion de grille d'évaluation transversale : expression orale  pp. 242-243
Did France disrespect the Haka? Debate.

1 Get ready

Les élèves découvrent dans un premier temps l'article à partir duquel se déroulera le scénario du débat. Ils réagiront probablement à l'évocation du *haka*, et certains connaîtront peut-être même la polémique dont il est question.

Pour les aider à saisir le sens du titre "*France fined for advancing on haka*", on trouvera dans le *workbook* un *Need help?* consacré aux différents sens du terme "*fine*" → WB p. 103. Évidemment, rien de tel pour faciliter la compréhension que de projeter la vidéo de la scène ! Vous la trouverez facilement sur YouTube en tapant "*All Blacks vs France haka 2011*". Il sera opportun d'attirer l'attention des élèves sur le dernier paragraphe de l'article, qui aborde la question du respect des rituels. Grâce à la double page *Understand* de ce chapitre, ils ont à présent les outils pour réfléchir à ces enjeux.

Le scénario suivant leur est ensuite proposé : l'IRB a accepté de revoir son verdict. Jouez le débat ! C'est donc l'exercice de l'argumentation qui est ici visé, reprenant les compétences travaillées dans la double page *Understand*. Encore une fois, la page *How to take part in a debate* p. 103 du manuel pourra être utile aux élèves avant ou après la réalisation de cette tâche.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Ce débat peut avoir lieu en classe entière, répartie en 3 groupes équivalents. Si l'on choisit d'évaluer cette tâche (voir grille d'évaluation de l'expression orale en interaction), il sera peut-être préférable de se concentrer sur quelques élèves seulement, les autres pouvant être évalués à une autre occasion.

2 Start arguing!

Il sera utile de désigner un président de séance au sein de l'équipe de l'IRB, afin de laisser les élèves conduire le débat en toute autonomie, et que vous puissiez vous consacrer à l'évaluation. Cet exercice nécessite que les élèves soient entraînés à ce type d'échange, et aient développé une bonne capacité d'écoute. On énoncera un principe d'alternance de prise de parole entre les 3 équipes, de manière à répartir équitablement les occasions des uns et des autres de s'exprimer. Quand le débat se sera essoufflé, ou que l'heure exigera de l'interrompre, on laissera un temps de concertation à l'IRB avant qu'il ne prononce son verdict devant la classe.



...take part in a debate and be convincing!



Track 97 (transcription pp. 185-186 de ce guide)

Dans ce chapitre, les élèves sont invités à débattre à plusieurs reprises. La tâche finale, *"All Blacks vs Les Bleus"*, par exemple, est un débat en classe entière. Il semble donc préférable de mener cette activité avant la séance consacrée à la tâche finale. On pourra par exemple l'exploiter juste après avoir fait la tâche intermédiaire de la double page *Understand*, où les élèves devront participer à un débat lors d'une émission de radio. En effet, ils seront sûrement plus réceptifs aux conseils prodigués après s'être prêtés à l'exercice une première fois. On sait combien l'exercice du débat peut sembler difficile aux élèves... et à leur professeur ! Avec un peu d'entraînement il est cependant tout à fait possible de susciter une discussion animée dans la classe, où chacun exprimera son point de vue. Il est même indispensable de commencer à préparer les élèves à cette situation de communication, car ils la rencontreront fréquemment au lycée et dans leur vie de citoyen. Le débat fait d'ailleurs partie intégrante du système scolaire américain, où il existe des *"debate clubs"* et des *"debate championships"*.

Une phase de réflexion personnelle doit précéder tout débat. Les élèves se plaignent souvent de ne pas avoir d'idée sur les sujets qu'on leur propose. En réalité, il s'agit d'un manque de méthodologie. Trouver des arguments "pour" et "contre" un sujet est une gymnastique de l'esprit, tout comme celle d'illustrer ses idées par des exemples précis.

Une fois le sujet du débat explicité, on leur demandera de trouver trois arguments "pour" et trois arguments "contre", et de les noter dans deux colonnes. La contrainte d'un exemple par idée est importante : les élèves doivent comprendre qu'une idée non illustrée n'a pas grand poids dans un débat.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si cette activité semblait trop difficile aux élèves, on pourrait leur soumettre des **arguments déjà formulés**. Pour cela il y a deux possibilités :

- soit leur proposer des arguments plus ou moins pertinents et leur demander d'y **prélever ceux qui leur paraissent convaincants** ;
- soit leur proposer des arguments non illustrés et leur demander de **trouver des exemples**.

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES



Je mémorise

→ Workbook  p. 104

- 1 1. northern hemisphere – southern hemisphere
2. an island
3. a beach
4. a mountain
- 2 stunning – amazing – breathtaking – fantastic – magnificent – perfect
- 3 1. disrespect
2. offensive
3. respectful
4. curiosity
- 4 1. an inhabitant
2. a community
3. an islander

- 5 1. fly to / sail to / explore
2. hike / go sightseeing / visit

- 6 1. heritage
2. symbol
3. ritual
4. sacred



Je m'entraîne

→ Manuel  p. 105

1 Cet exercice ludique trouvera très bien sa place en fin de séquence, avant les évaluations par exemple. Il est proposé ici de le réaliser par deux, mais on pourra si on le souhaite inviter les élèves à y jouer en petits groupes, par équipes, comme à un jeu de société.

2 Un élève pourra venir face à la classe pour réaliser son mime. Le premier qui devinera de quoi il s'agit prendra sa place ! Chaque élève pourra énoncer le type de mot qu'il souhaitera faire deviner (animal, sport, lieu...).

3 Cette prise de parole en continu sera l'occasion pour les élèves de revenir sur un savoir-faire travaillé lors de la première page du chapitre (A whole world in one country), à savoir celui de décrire un lieu de façon enthousiaste. Ils disposeront pour cela, entre autres, d'une série d'adjectifs élogieux ("it's an amazing country, a spectacular city, a stunning place..."). Il sera d'ailleurs utile de leur expliquer que l'utilisation du superlatif avec certains de ces adjectifs peut être redondante (par exemple "the most perfect") et devient alors un effet d'insistance de la part du locuteur.

- 4
- 1. tribe
 - 2. islanders
 - 3. mountain ranges
 - 4. hike
 - 5. discover
 - 6. native
- 5
- 1. offensive → attitude-
 - 2. dult → landscapes / describing places
 - 3. leave → tourism
 - 4. capital city → geography / nature

6 Transcription du document audio

 Track 104 **New Zealand: a really fun place to live!**

[Les mots-clés à relever sont indiqués en gras dans le script ci-dessous.]

I come from New Zealand. In fact, I come from a small town in the South Island of New Zealand that's called Wanaka. It's very close to Queenstown, which is a town that's really well known as the **adventure capital** of New Zealand – some might even say the world.

Hmm... I love New Zealand because you're always **connected with nature**, you're **always outdoors**. It's one of my favourite places to be, because you can **breathe the fresh air**, you can be **doing things outside that are fun** and, you know, you **get involved** in them. Hum... I also love how different New Zealand is from the top of the country to the bottom of the country. At the top of the country you've got **warm beaches with white sand** and water that you can go swimming in. But when you go down to the South Island there are **mountains and snow** and you can **go skiing and snowboarding**. It's a **really fun place to live**.

Je m'entraîne → **Workbook** p. 105

1 **Kia ora**,
Greetings from **Wellington**, the **capital** city of New Zealand! The **scenery** is **magnificent** out here! I've decided to **make** a **tour** of the North **Island**, and then **explore** the South. I hear the **beaches** are amazing on the west coast.
Tonight I'm going to a **traditional** Maori celebration. Their **culture** is so interesting! I might actually get a **tattoo**, can you believe it?
Wish you were here,
Jess

2 Tourism – explored/discovered – geography – culture – generations

Je prononce → **Manuel** p. 105

Les sons /ð/ et /θ/

b.

/ð/	/θ/
southern – other – thus – there – with – bathe	enthusiast – both – wealth – health – bath

c. La graphie [th] en anglais peut se prononcer soit /ð/, soit /θ/. Pour bien prononcer ces deux sons, il faut mettre la pointe de la langue entre les dents, sur la partie supérieure des incisives. Tous les mots contenant "th" se prononcent ainsi, sauf de rares exceptions comme Thames, Thyme, Thailand et Thomas dont le [th] se prononce /t/.

1. Les quantifieurs

Remarques préalables

Il conviendra d'insister sur deux points :

- Les quantifieurs sont suivis de différents types de nom : *much*, *little* et *a little* sont suivis d'un nom indénombrable, forcément au singulier, alors que *many*, *few* et *a few* sont suivis d'un nom dénombrable au pluriel.
- Les quantifieurs peuvent exprimer différentes quantités : une quantité nulle (*no*, *not any*), une quantité non suffisante (*few*, *little*), une quantité indifférenciée (*some*, *any*), une quantité quasi complète (*most*, *most of*), une grande quantité (*a lot of*, *much*, *many*).



Réflexion sur la langue → WB pp. 106-107

Many ou much ?

a. Dans ces phrases, *many* et *much* se traduisent par **beaucoup** de.

b. *Films* est au **pluriel** tandis que *concern* est au **singulier** et ne peut pas se mettre au pluriel. Ceci signifie que *film* est un nom **dénombrable** et que *concern* est un nom **indénombrable**.



DÉDUIS !

Many fonctionne avec les noms **dénombrables** au **pluriel** et *much* fonctionne avec les noms **indénombrables** qui sont donc toujours au **singulier**.

(a) few ou (a) little ?

a. *Europeans* et *friends* sont des noms **dénombrables**.

Hope et *help* sont des noms **indénombrables**.
(A) *little* s'utilise donc devant des noms **indénombrables** toujours au **singulier** et (a) *few* devant des noms **dénombrables** au **pluriel**.

b. *few* et *little* signifient **peu de**
a few et *a little* signifient **quelques uns / un peu de**



DÉDUIS !

A few et *few* fonctionnent avec les noms **dénombrables** au **pluriel** et *a little* et *little* fonctionnent avec les noms **indénombrables** qui sont donc toujours au **singulier**.

A few et *a little* permettent de dire **un peu** (il y en a, il y en a assez).

Few et *little* permettent de dire **peu** (il n'y en a presque pas, pas assez).

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 107

1. few – 2. Many/A lot of – 3. Some – 4. few
1. Are there any snakes in New Zealand? / Are there any nuclear power plants in New Zealand?
2. How many sheep are there in New Zealand?
3. Does everyone/everybody speak Maori in New Zealand?
4. How much does it cost to get a Maori-style tattoo?
1. Really that much?
2. Really that many?
3. Really that few?

Je m'entraîne

→ Workbook p. 108

- Productions possibles :**
A vast majority of New Zealanders are very satisfied with their lives, in other words very few of them are unsatisfied with their lives. Most of them had no major problems with their housing.
Many never felt lonely in the last four weeks and a lot of them described their lives as excellent or good.
Some people don't have enough to live on.
1. Many – 2. few – 3. little – 4. many

2. Should have/could have/must have + participe passé

Remarques préalables

Ce chapitre aborde l'utilisation des modaux *should*, *could* et *must* suivis de ce que l'on nomme l'infinitif passé (*Have* + participe passé). Ces modaux, comme tous les autres modaux, permettent à l'énonciateur de donner une appréciation sur un fait révolu (rôle de *Have* + participe passé). Selon le modal choisi, les effets de sens vont varier :

- *should have* + p. p. → reprocher d'avoir fait quelque chose ou de ne pas avoir fait quelque chose ;
- *could have* + p. p. → suggérer après coup ce que l'on aurait dû faire ou éviter de faire ;
- *must have* + p. p. → formuler une hypothèse, une probabilité quasi certaine à propos d'un événement passé.



Réflexion sur la langue → WB p. 108

b. Ces structures permettent d'exprimer :

- une suggestion après coup : phrase 2
- une hypothèse : phrase 3
- un reproche / un jugement : phrase 1



DÉDUIS!

Pour exprimer un point de vue (suggestion, hypothèse, reproche...) à propos d'un fait passé, on a besoin d'un **auxiliaire modal**, comme *should*, *must*, *could* + l'auxiliaire *Have* à l'infinitif + le verbe à la forme **participe passé**.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 107

- 4 1. shouldn't 2. must 3. couldn't 4. shouldn't

5 *Productions possibles :*

I agree with Lianne, I think Rihanna shouldn't have gotten a Polynesian tattoo, because it is disrespectful towards the Maori and Pacific communities.

I disagree with Lianne. Rihanna must have been fascinated by that culture, and then she just changed her mind. There was no harm done! And it is probably an homage to the Maori culture.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 109

- 3 1. must have thought
2. could have predicted
3. should have won

4 *Productions possibles :*

1. ...I could have hurt myself / fallen down / broken my neck!
2. ...she must have lost something she really cared about.
3. ...you should have bought one for yourself / brought yours.
4. ...you should have called / phoned me.
5. ...they must have left.
6. ...she could have left a note / she should have stopped by / she must have left in a hurry.

- 5 1. "...We **should / could have won!**"
2. "...You **should / could have asked** me first!"
3. "...She **must have cried** a lot."
4. "...I **should have known** better."
5. "...They **could have stayed** longer."

Je prononce

→ Manuel p. 107

A **Les modaux *should / could***

Dans ces deux modaux, la lettre L n'est pas prononcée.

B **Les adjectifs au superlatif**

a. La terminaison *-est* se prononce /ɪst/ et l'adverbe *most* se prononce /məʊst/.

Ready for the test?

→ Manuel p. 110



Transcription du document audio



Track 111

To me the Maori culture is very much about the cousins, the aunts, the uncles, the grandparents, everybody, all together all of the time. And they often have a lot of friends and family that they all bring in from other families to become their own. They say that everybody is Whanau¹. It means that you are all part of this big family and that you are all welcome. And I think that a lot of people really enjoy that you are part of many different families and communities. The Maori also have tribes they belong to and that's like an extended family or Whanau to them. They have huge meetings and celebrations which often are round a Marae which is part of their tribes' meeting house. And they have funerals there and welcome people there and it is very much over a series of days that they have these celebrations or farewells to people that are important to them. They often... a big part of their culture is the food. So growing Hangi² under the ground with potatoes, Kumara³, pork, beef, chicken, and watercress which comes from the creek nearby. Those would be the main food source, that they would eat.

1. extended family

2. style of cooking where food is cooked under hot rocks and embers. It kind of steams the food until it's cooked

3. a NZ sweet potato

Shakespeare lives

Les objectifs du chapitre

Culture

- Découvrir William Shakespeare, le célèbre dramaturge et poète britannique à travers :
 - une infographie vidéo produite par le British Council à l'occasion des 400 ans de la mort de l'auteur,
 - des extraits d'un ouvrage sur Shakespeare destiné aux enfants, *See inside the world of Shakespeare* (Usborne 2016).
- Découvrir l'héritage shakespearien dans :
 - le langage d'aujourd'hui,
 - la musique, à travers la chanson de Taylor Swift *Love Story*,
 - le cinéma, à travers l'influence de *Hamlet* sur le film *Star Wars: The Force Awakens* (2015).

Communication

-  Comprendre des anglophones qui citent Shakespeare et emploient des expressions qu'il a inventées
 Comprendre une infographie vidéo
 Comprendre un extrait d'interview de George Lucas
 Comprendre le commentaire d'un professeur à propos de *Hamlet* et *Star Wars*
-  Préparer un court discours pour rendre hommage
 Déclamer quelques vers
-  Comprendre un hommage à Shakespeare
 Comprendre des expressions idiomatiques
 Comprendre les paroles d'une chanson, des extraits de monologues
-  Compléter une infographie

Grammaire

- Le superlatif
- Syntaxe : les connecteurs logiques

Lexique

- Le théâtre
- Comédie / tragédie
- Héritage et influence
- Expressions héritées de Shakespeare

Tâches

Tâches d'entraînement

 *Award ceremony! Grant Shakespeare the awards he deserves*

 *To be or not to be... Interpret Shakespeare's most famous monologue*

Méthodologie

Apprendre à travailler en groupe

Prononciation

- Bien prononcer... le nom Shakespeare
- Les sons /i/, /ai/ et /i:/
- L'accent de phrase

Tâche finale

     *Celebrate Shakespeare*

Évaluation des connaissances linguistiques et culturelles :

→ Fiches photocopiables  pp. 327-331 – Corrigés pp. 381-382

Évaluation des compétences :

→ Fiches photocopiables  pp. 332-339 – Corrigés pp. 382-385

 **Compréhension de l'oral :** *Michael Rosen's 7 Shakespeare facts you may not know*

 **Compréhension de l'écrit :** *"The 4 passions of Shakespeare"* by Alex Douglas

 **Expression orale :** Au choix *"On stage"* ou *"To be or not to be"*

 **Expression écrite :** *Write the card corresponding to the poster of the British Council infographic about Shakespeare*

À propos de la photo

La photo d'ouverture a été prise à Londres par les élèves d'un auteur de l'équipe, lors d'un voyage scolaire. À l'origine, la photo n'était donc pas destinée à figurer dans un manuel, et c'est ce qui contribue à sa valeur. Tout, dans cette photo, dit l'intemporalité, la modernité, de Shakespeare :

- Le **portrait psychédélique** du dramaturge du 16^e siècle, peint à la bombe par le *street artist* Jimmy C sur un mur près du Globe Theater.

- Le **choix qu'ont fait les jeunes filles** de photographier cette œuvre et de poser devant son sujet de sorte qu'on comprenne l'admiration qu'elles ont pour lui.

Cette photo pourra être projetée au tableau et on laissera les élèves réagir (livres fermés). On pourra demander aux élèves s'ils savent qui est représenté sur le mur. S'ils ne le savent pas, on pourra leur demander pourquoi, selon eux, les jeunes filles ont choisi de se faire prendre en photo devant lui. Ils devineront alors sûrement qu'il est célèbre ou populaire, et ceci sera intéressant pour la suite, quand il s'agira de faire comprendre aux élèves la modernité de Shakespeare.

Le Flash interview

La question qui figure dans le manuel "Can you quote a line from Shakespeare?" a été posée à deux anglophones, une Britannique et un Américain. Leurs témoignages sont accessibles pour plusieurs raisons :

- Les réponses des interviewés sont spontanées donc ces derniers marquent des **pauses naturelles dans leur discours** (notamment juste avant d'annoncer la source de leur citation, ce qui permettra au professeur d'interrompre l'enregistrement pour laisser les élèves essayer de trouver de quelles pièces il s'agit).
- Le choix de Mark ("To be or not to be") sera rassurant pour les élèves puisqu'il s'agit de la citation de Shakespeare la plus connue.
- La citation proposée par Annie est moins connue des élèves, mais ils devraient pouvoir reconnaître le titre de la pièce, *Macbeth*.

Transcription du document audio



Can you **quote a line** from **Shakespeare**?

Annie: "Is this a dagger which I see before me?" ... and that is **from...** *Macbeth*, when he has a vision and he's thinking about **murdering somebody**.

Mark: The classic "**to be or not to be**" err... from *Hamlet*, considering whether to **continue living** or to **take one's own life**, was a **classic in the USA** we learned about.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Selon le niveau des élèves, on pourra amener l'écoute de l'audio de deux façons :

- **Réponse à la question + écoute de l'audio :** ceci pourra être envisagé avec des élèves qui semblent avoir les moyens de s'exprimer sur le sujet.
- **Écoute de l'audio + recueil de l'opinion des élèves :** ceci donnera aux élèves les moyens de s'exprimer à leur tour puisqu'ils pourront reprendre des idées évoquées dans le *flash interview*.

Mise en œuvre de l'activité d'écoute :

- **Écoute de la question et de la 1^e réponse :** on pourra inviter les élèves à s'appuyer sur les indices contenus dans le témoignage ("and that is from...") pour identifier "*Macbeth*". Puis, on pourra éventuellement amener les élèves à repérer la référence au meurtre, qui explique la citation et permettra de s'arrêter sur le mot "*dagger*" et d'en élucider le sens (le mot est proche du français, mais les élèves ne savent pas forcément ce qu'est une "dague" en français).
- **Écoute de la 2^e réponse avec interruption juste avant l'annonce de la source :** les élèves pourront ainsi formuler leurs hypothèses à propos de la pièce dont est extrait "*to be or not to be*".
- **Écoute de la fin de la 2^e réponse :** les élèves pourront alors valider ou invalider leurs propositions. Puis, on pourra s'intéresser au sens de cette citation, qui sera utile aux élèves pour la double page *Understand* dans le chapitre.

Discover

→ Manuel  p. 112-113

L'année 2016 a vu un nombre sans précédent de manifestations commémoratives en tous genres pour célébrer les 400 ans de la mort de William Shakespeare. Les spécialistes du dramaturge et poète britannique le disent : Shakespeare a rarement été aussi populaire et son héritage dans la culture contemporaine est grandissant. Shakespeare est partout : dans le langage de tous les jours, dans la musique pop, dans les films grand public... Les élèves le côtoient donc de manière quasi quotidienne et pourtant ils ne le savent pas. Nous allons le leur faire découvrir.



400 years old... and still the star!

→ Manuel  p. 112

Présentation des documents

Ce premier ensemble est composé des documents suivants :

- **Une infographie commentée** (vidéo 18). Cette vidéo, produite par le British Council à l'occasion des 400 ans de la mort de William Shakespeare, est la bande-annonce d'un programme de commémorations et de manifestations appelé "*Shakespeare Lives*". Dans cette bande-annonce, une infographie se forme et s'anime, tandis qu'une voix off commente ce qu'on y voit. Les dessins soutiennent donc évidemment ce qui est dit, mais les informations communiquées dans le commentaire audio sont nouvelles et complètent l'infographie, ce qui rendra tout à fait légitime l'activité du *Time to write*.
- **L'infographie complète** (WB pp. 110-111). Elle permettra aux élèves d'avoir une vision d'ensemble du document commenté dans la vidéo et sera destinée à être complétée à l'aide des précisions que les élèves auront obtenues grâce à la vidéo. Étant donné qu'elle est très fournie, nous en avons délimité les différentes parties à l'aide d'encadrés de couleurs qui permettront aux élèves de s'y retrouver plus facilement.



What is Shakespeare Lives?

In 2016, we invited the world to take part in a program of events and activities celebrating the world's most famous playwright, William Shakespeare, as a writer for all people and nations.
<http://www.shakespearelives.org>

- **Un commentaire du secrétaire d'État à la culture britannique, Rt Hon John Whittingdale, à propos du programme "*Shakespeare Lives*"** (manuel p. 112). Cette courte déclaration permettra de résumer en quelques phrases à la fois le principe du programme "*Shakespeare Lives*", présenté dans la bande-annonce, et l'idée même de notre chapitre, qui est de permettre aux élèves de découvrir le formidable héritage de l'écrivain britannique. Par ailleurs, ce petit texte fait figurer deux occurrences du superlatif de supériorité (un des objectifs grammaticaux de ces pages), l'un construit sur un adjectif dit "court" – donc avec **the + adj-est**, et l'autre sur un adjectif dit "long" – donc avec **the most + adj**.

Analyse de l'infographie

Étant donné la nature du document, nous ferons figurer **en gras** les informations du commentaire audio qui sont représentées dans l'infographie.

Animation dans la vidéo et correspondances avec l'infographie du <i>workbook</i>	Son
Animation dans la vidéo, mais le dessin ne figure plus tel quel dans l'infographie du <i>workbook</i>	Here's a thought: if there was a prize for most screen-writing credits, we'd have one of those: " Unfortunately, he can't be here with us tonight " moments. That's because the winner with over a thousand is William Shakespeare .
Animation vidéo Cadre vert en haut	But how can a man who died long before the invention of cinema have racked up so many credits ? Simple! By creating the most moving, exciting and enduring stories ever written. Shakespeare showed us what it means to be human . We've all been lovesick or heartbroken , like Romeo and Juliet, or felt Macbeth's burn of greed and ambition . And who hasn't experienced jealousy like Othello? No wonder artists around the globe are still eager to adapt Will's works.
Animation vidéo Cercle jaune en haut	So how will the British Council mark the 400th anniversary of Shakespeare's death in 2016? By bringing him back to life? Not exactly! But we <i>are</i> planning an international celebration of his life's work called "Shakespeare Lives" : a global program of events and activities, bringing the UK's number one cultural icon to <i>everyone</i> .
Animation vidéo Cadre bleu à gauche	When they were first staged, Shakespeare's plays transported his audiences to far-flung corners of the world , from a castle in Scotland , to the plains of Syria , from the canals of Venice to a royal palace in Egypt . At a time when most people's travels were limited by how far they could walk , Shakespeare's plays brought the world to the London stage .
Animation vidéo Cadre rouge en bas à gauche	Today, his influence is truly global. You'll find him in Hollywood blockbusters and Bollywood musicals...
Animation vidéo Cercle jaune en bas	and his works have been translated into over a hundred languages.
Animation vidéo Cercle rouge au milieu de l'infographie du <i>workbook</i>	Shakespeare has inspired visionaries, including Nelson Mandela and the Beatles. There's <i>even</i> been a production of <i>Hamlet</i> performed in <i>Klingon</i> ! [le Klingon est une langue fictive dans l'univers de <i>Star Trek</i>].
Animation vidéo Cadre mauve en haut à droite	His 37 plays and 154 sonnets have added over 3,000 words and hundreds of idioms to the English language . They've even changed the way we think about humanity, ethics and ourselves.
Animation dans la vidéo, mais le dessin ne figure plus tel quel dans l'infographie du <i>workbook</i> (cadre bleu en bas à droite)	With over half the world's schoolchildren studying Shakespeare...

Animation vidéo

Cadre bleu en bas à droite

...his influence continues to shape **modern society and culture**.

Yes, he may have died 400 years ago, but Shakespeare lives! So, **citizens of the world, doff your cap** to the glove-maker's son from Stratford-Upon-Avon and join us in celebrating the life and works of the world's favourite playwright.

Mise en œuvre

1 What do you know about William Shakespeare?

→ Manuel  p. 112

Dans cette **phase d'anticipation**, on laissera les élèves dire ce qu'ils savent sur celui qu'ils connaissent sûrement davantage pour ses pièces que pour ses poèmes. Le *wordcloud* que nous suggérons aura pu être amorcé lors de la découverte de la photo d'ouverture ou de l'écoute du *Flash interview*.

On s'efforcera de se "limiter" à ce que proposeront les élèves et de ne pas trop valider ou invalider leurs propositions car ils vont pouvoir s'en charger eux-mêmes grâce aux documents qu'ils vont découvrir.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si l'on pense qu'il est plus simple pour les élèves d'organiser d'ores et déjà ce qu'ils savent sur Shakespeare, dans l'idée de le compléter plus tard, on pourra réaliser un **schéma heuristique**, plutôt qu'un *wordcloud*.

Dans ce cas, on pourra déjà organiser les informations selon qu'elles concernent sa vie, son œuvre, ou son héritage.

2 Read the quote about Shakespeare. Do you know artists who have been inspired by him?

Cette citation permet elle aussi de préparer le visionnage de la bande-annonce du programme *Shakespeare Lives*. On pourra procéder de la manière suivante :

1. Lecture de la citation jusqu'à "and more".

Élucidation du sens et relevé des indices contenus dans le texte : "400 years after his death" permet de savoir que la démarche est commémorative et permet aux élèves de commencer à situer l'époque à laquelle Shakespeare vivait, on n'ira pas plus loin à ce stade car ils pourront eux-mêmes découvrir grâce à la vidéo que cette commémoration a eu lieu en 2016.

L'**abondance de mots transparents ou connus** seront des points d'appui suffisants pour accéder au sens. Les quelques obstacles devraient pouvoir être surmontés : "thrill" pourra être inféré à partir de "thriller" même si ce dernier mot peut masquer la connotation très positive du verbe dans ce contexte.

2. Réflexion sur la source d'inspiration que représente Shakespeare :

le secrétaire d'État à la culture évoque le cinéma, la littérature et l'art en général.

Nous invitons donc les élèves à **dire s'ils connaissent des œuvres inspirées par Shakespeare**. S'ils ne sont pas en mesure de faire des propositions, on les rassurera en leur disant qu'en réalité, il y a de fortes chances pour qu'ils en connaissent mais ne le sachent pas et qu'ils vont découvrir cela grâce à cette séquence. La bande-annonce en évoquera déjà quelques uns.

3. Lecture de la dernière phrase.

Il sera sûrement difficile pour les élèves de comprendre que *Shakespeare Lives* est le nom d'un programme car il n'y a ni guillemets, ni italique. On pourra donc attirer leur attention sur les majuscules des deux mots mais assez rapidement leur expliquer qu'il s'agit d'un programme d'activités.

3 Watch the video. Video 18

Nous vous proposons de procéder en deux temps, mais afin que vous puissiez vous affranchir de cette mise en œuvre si vous le souhaitez, ces parties n'ont pas été matérialisées dans la vidéo.

a. Watch part 1. What would you answer to the question asked?

La première partie irait du début à 0'21 ("...so many credits ?"). Les élèves ne comprendront peut-être pas tout mais les images soutiennent le sens et même, le simplifient. Ils comprendront donc l'idée que Shakespeare pourrait se voir décerner un Oscar (en tant que scénariste – il tient une plume), mais ne serait pas là pour le recevoir, évidemment.

La question posée dans la vidéo devra être comprise des élèves puisque nous les invitons à y répondre en anticipation de la suite de la vidéo : "**but how can a man who died long before the invention of cinema have racked up so many credits?**" Le début de la phrase (qui figure ici en points d'appui) est suffisamment clair pour que les élèves comprennent l'idée générale : Shakespeare aurait pu recevoir un Oscar mais pourtant il a existé bien avant l'invention du cinéma. Comment est-ce possible ?

Pour répondre à cette question, les élèves devraient pouvoir s'appuyer sur la déclaration du secrétaire d'État à la culture, lue précédemment.

Production possible :

- *Shakespeare could have a prize for best screenwriter because he is very famous / because his plays have inspired many artists.*
- *He is a source of inspiration for filmmakers and writers / because many movies and books are inspired by Shakespeare's plays.*

b. Watch part 2. Were you right?

La deuxième partie irait de 0'22 ("*Simple !*") à la fin et on aura intérêt à ne pas l'interrompre lors du premier visionnage, car l'ensemble rendra le message plus facile à comprendre pour les élèves. Évidemment, on n'hésitera pas à revenir sur certains passages pour que les élèves puissent valider ou invalider leurs propositions lors de la négociation sur le sens.

Il y a des chances pour que les élèves aient pu faire le lien entre la source d'inspiration que représente Shakespeare pour le monde artistique, comme nous l'avons mentionné précédemment, mais ils ne sauront pas forcément qu'il a apparemment apporté plus de 3 000 mots à la langue anglaise, ou encore que la moitié des enfants scolarisés à travers le monde étudient son œuvre – une grande communauté dont nos élèves devraient être fiers de faire partie.

Les informations sont nombreuses, aussi lors de la **mise en commun**, on aura tout intérêt à **projeter, au choix** :

- **l'infographie du *workbook***, afin que les élèves puissent s'appuyer dessus pour dire ce qu'ils ont compris ; ceci préparera les deux activités suivantes (c. et d.),
- **la déclaration du secrétaire d'État**, afin de faire établir des liens entre ses propos et ce qui a été présenté dans la vidéo :

Citation de Whittingdale	Éléments de la vidéo correspondants
"is one of our greatest literary exports"	"Today, his influence is truly global." "citizens of the world"
"thrill audiences of all ages"	"Half of the world's schoolchildren study him"
"a source of inspiration for filmmakers, writers, artists and more."	"You'll find him in Hollywood blockbusters and Bollywood musicals..." "Shakespeare has inspired visionaries, including Nelson Mandela and the Beatles."

c. Were any of the words from your wordcloud mentioned in the video? Complete your cloud.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Cette étape pourra **aider les élèves qui en ont besoin à reconstruire le sens** à l'issue du visionnage de la bande-annonce. Il faudra alors leur annoncer l'activité avant le visionnage de la 2^e partie. Puis, le travail sera réalisé collectivement, par association d'idées, en s'appuyant encore une fois sur l'infographie, très porteuse de sens.

Cette étape pourra être ignorée si les productions sont déjà riches à l'issue du visionnage en b. Toutefois, on pourra la proposer en **travail à la maison**, le *wordcloud* obtenu pouvant servir de banque lexicale.

d. In what context was the video made?

Si la déclaration du secrétaire d'État a été lue avant le visionnage, la vidéo devrait permettre aux élèves de comprendre assez facilement qu'elle a été réalisée à l'occasion du 400^e anniversaire de la mort de Shakespeare. On les invitera à repérer la date "2016" pour qu'ils calculent en quelle année il est mort.

4 Time to write!

Label the infographic in your workbook with information from the video.

→ WB pp. 110-111

Pour cette activité, on pourra procéder de différentes manières :

- **Individuellement** : chacun a la charge de préparer au moins 2 légendes. Le professeur peut laisser le choix à chacun de ce qu'il souhaite écrire, ou répartir la charge par rangées.
- **En groupes** : chaque groupe doit rédiger autant de légendes que possible dans un temps imposé par le professeur.
- Lors de la **mise en commun**, on laissera la classe prendre en charge la rédaction des légendes qui pourront ensuite être enrichies à notre invitation. L'infographie pourra être projetée au tableau pour faciliter le travail.

Productions possibles :

Cadres de l'infographie du workbook (WB p.110)	Légendes possibles
Cadre vert en haut	William Shakespeare has inspired many artists because he has created the most moving, exciting and enduring stories ever. Everyone can identify with the characters.
Cercle jaune en haut	So, in 2016, the British Council will mark the 400th anniversary of Shakespeare's death with an international celebration of his life's work.
Cadre bleu à gauche	In Shakespeare's time, people could not travel very far but Shakespeare's plays transported them to every corner of the world.
Cadre rouge en bas à gauche	Today, his influence is truly global. He influences Hollywood blockbusters and Bollywood musicals.
Cercle jaune en bas	His works have been translated into over a hundred languages.
Cercle rouge au milieu de l'infographie	Shakespeare has inspired many important people, including Nelson Mandela and the Beatles.
Cadre mauve en haut à droite	He wrote 37 plays and 154 sonnets. And he has added over 3,000 words and hundreds of idioms to the English language .
Cadre bleu en bas à droite	Over half the world's schoolchildren study Shakespeare . His influence continues to shape modern society and culture .



Grammar time!

La lecture du texte et l'écoute de la bande-annonce vont également permettre de constater le **recours au superlatif de supériorité**, tout à fait fréquent ici puisqu'il s'agit de louer le talent de William Shakespeare.

On pourra observer avec les élèves **l'emploi et la construction de cet outil à partir du corpus fourni par les documents**. Toutefois, dans ce contexte, le recours au superlatif de supériorité étant bien plus logique que le **superlatif d'infériorité**, les documents du chapitre ne comportent pas d'occurrences de ce dernier. Pour cela, vous pourrez donc vous appuyer sur **l'appareil proposé dans le workbook** (→ WB pp. 121-122).

► In our language

Présentation des documents

Le set de documents "In our language" est composé de :

- **Plusieurs extraits de l'ouvrage des Éditions Usborne, *See Inside the World of Shakespeare*, de Rob Lloyd Jones et Barry Ablett, publié en 2016.**

- **La page qui figure dans le manuel** : celle-ci porte sur l'héritage linguistique de Shakespeare dans la langue de tous les jours. Les élèves y découvriront que du lexique tout autant que des expressions idiomatiques que les anglophones utilisent tous les jours – et que nous nous sommes appropriés aussi en français – proviennent des pièces de Shakespeare,

- **Les pages qui figurent dans le workbook** : il s'agit d'extraits de 3 pages différentes, chacune portant sur un genre de pièce écrit par Shakespeare : les tragédies, les comédies et les pièces historiques. Ces trois textes sont particulièrement intéressants parce qu'ils apportent réellement des informations aux élèves mais pourront également constituer des banques lexicales qui permettront aux élèves d'apprendre un lexique riche en contexte.

- **Un document audio dans lequel des anglophones emploient les expressions idiomatiques du document écrit.**



Shakespeare is everywhere

→ Manuel p. 112

Les documents qui composent cet ensemble vont permettre aux élèves de s'apercevoir de l'influence de Shakespeare sur la langue contemporaine et sur la culture populaire à travers la musique.

Dans cet audio, les phrases dites par les locuteurs ont été préparées à l'avance afin de garantir un contexte suffisant pour pouvoir en inférer le sens. Les locuteurs ont également un peu exagéré le ton afin que leurs émotions soient perceptibles.

Les expressions employées en contexte diffèrent parfois légèrement de la manière dont elles figurent dans l'extrait de l'ouvrage sur Shakespeare mais les élèves devraient pouvoir les reconnaître sans difficulté. Étant donné que le but de cet audio est de leur permettre de comprendre le sens des expressions, nous avons fait figurer les phrases contenant ces dernières selon l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la page.

Analyse des documents

- Page de *See Inside the World of Shakespeare* :

Obstacles
– <i>wordplay</i> : le mot sera inférable, notamment par la décomposition. – <i>skills</i> : le mot ne sera peut-être pas connu des élèves mais il n'est pas indispensable du tout dans le contexte. – <i>phrases</i> : il s'agit d'un faux-ami, qui pourra être levé quand on invitera les élèves à comprendre que ce mot désigne les expressions qui figurent en colonne de droite dans le document. – le sens des expressions idiomatiques est difficilement inférable hors contexte : c'est pourquoi nous avons prévu un audio dans lequel des anglophones les utilisent.
Éléments facilitateurs
– l'organisation du document en 3 parties : celles-ci sont facilement distinguables grâce à la mise en page et au choix des caractères, en effet le texte introductif est en caractères romains tandis que les exemples sont en italique. – la présence d'une plume et de tâches d'encre : laisse entendre qu'il est question d'écriture, – la présence de certains mots transparents : "champion", "bandit", "torture", de mots que les élèves sont à présent susceptibles de connaître : "amazement", "lonely", et de mots qui sont inférables par décomposition : "moonbeam", "eyeball".

- Piste 113

Points d'appui pour comprendre le sens de chaque expression idiomatique.

1. I picked up my phone, but **didn't hear anything**.
The line was dead as a doornail.
 2. **Oh** for goodness' sake, Charlie, clean up **this mess!**
 3. Oh my! Look at you! You're quite a sorry sight, **go wash your face and put on clean clothes!**
 4. **Of course she knows you're in love with her**, you're wearing your heart on your sleeve!
 5. As good luck would have it, it **stopped raining just as we started hiking**.
 6. Christ! I'm **so tired**, I didn't sleep one wink **last night**.
 7. The **annoying neighbours** are **gone**? Well, good riddance!

Mise en œuvre

- 1 Look at the **wordplay document** on p. 112.
Read the introduction. Use it to explain what the words in italics are. → WB p. 112

Il sera judicieux de projeter le document afin que l'attention de tous soit portée sur le support et que le repérage puis l'identification des éléments en italique soit facilités. On agrandira ensuite le document pour zoomer sur l'introduction et on demandera ensuite aux élèves de faire des liens à l'intérieur de cette introduction, puis entre elle et le reste du document. **Ces liens pourront être matérialisés** au tableau interactif :

- Tout d'abord par des **flèches** :
 - une qui va de "there were no dictionaries" à "He used his language skills to create...";
 - une qui va de "new words" aux mots qui figurent sous l'introduction,
 - une qui va de "new phrases" aux expressions à droite.
- Puis par des **connecteurs logiques**, notamment puisque ce sera l'objectif de la double page suivante. Le paragraphe introductif est paratactique : les phrases y sont agencées logiquement mais sans que cette logique ne soit matérialisée par des connecteurs. Pourtant, nous sommes capables de reconstruire cette logique. Cette démarche facilitera la construction de la trace écrite.
 - so / that's why
 - for example / for instance
 - such as / like

Production possible :

In Shakespeare's time, there were no dictionaries so he created many words that are still used today, such as "amazement" and "torture", but also phrases like "for goodness' sake!"

2 Work on words!

Nous proposons ici aux élèves de travailler sur le lexique contenu dans le document et de profiter de cette occasion pour se servir d'un dictionnaire.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra envisager différentes mises en œuvre :

- **Soit tout le monde fait les 2 activités (a. et b.)** – et auquel cas, les 2 activités pourront être menées en classe ou bien, l'une en classe et l'autre à la maison,
- **Soit les 2 activités sont confiées à des élèves différents.** La possibilité de confier les tâches à des élèves différents peut être mue par la connaissance des besoins des élèves.

En effet, les activités permettent de travailler des compétences différentes (tableau ci-dessous).

	a. Use a dictionary to make sure you understand the words Shakespeare has invented.	b. Listen to people using the expressions he has invented and guess what they mean.  Track 113
Mise en œuvre possible	1. Essayer de comprendre le sens des mots inconnus, notamment en les décomposant. 2. Vérifier en utilisant un dictionnaire. 3. Se préparer à pouvoir l'expliquer aux élèves qui travailleront sur les expressions idiomatiques.	1. Essayer de comprendre ce que pourraient vouloir dire les expressions dans le document texte, à partir du lexique qu'elles contiennent. 2. Écouter les phrases (piste 113) et essayer d'inférer le sens. 3. Vérifier ce sens en utilisant un dictionnaire. 4. Se préparer à pouvoir l'expliquer aux élèves qui travailleront sur les expressions idiomatiques.
Activités langagières mobilisées	Compréhension de l'écrit Expression orale	Compréhension de l'écrit Compréhension de l'oral Expression orale
Stratégies travaillées	Inférence par décomposition	Inférence à partir du contexte

On pourra à ce moment s'appuyer sur l'activité numérique proposée dans le manuel numérique puisque celle-ci porte sur les expressions créées par Shakespeare.



Coined by
Shakespeare

Voir p. 219 de ce guide.

In pop culture

Présentation du document

La chanson de Taylor Swift de 2008, "Love Story", qui sera peut-être connue des élèves, est très explicitement

inspirée d'une des tragédies les plus connues de Shakespeare, *Romeo and Juliet*. Nous en avons reproduit un extrait qui contient de nombreux indices de cet héritage ("on a balcony", "the lights, the party, the ball gowns", bien évidemment la mention explicite de "Romeo" et "Juliet", et la référence à l'interdiction parentale de l'amour entre les deux jeunes.

Cette chanson n'est pas la seule à être inspirée par une œuvre de Shakespeare, mais nous l'avons retenue car l'intrigue de *Romeo and Juliet* est généralement assez connue – si les élèves ont utilisé *E for English 4^e*, ils ont peut-être étudié la scène du balcon dans le *Flash* consacré à la pièce. Par ailleurs, Taylor Swift est une artiste américaine très populaire et les paroles de la chanson sont tout à fait abordables.

Analyse du document

Obstacles	Points d'appui
– <u>gowns</u> : le mot sera sûrement inconnu mais sa compréhension n'est pas du tout indispensable puisque ce qui compte surtout ici, c'est la mention du bal. – les <u>pronoms personnels</u> : les référents sont inconnus au départ donc les élèves ne sauront pas qui est le personnage qui s'exprime à la 1^e personne ni celui auquel elle s'adresse. Toutefois, ils se douteront que, comme en poésie, le narrateur est une jeune fille (puisque c'est l'auteur qui chante) et qu'elle s'adresse à celui ou celle qu'elle aime. – <u>pebbles</u> : les élèves pourront peut-être l'inférer grâce au verbe "throwing" et à la mention du balcon. – <u>staircase</u> : les élèves ne le connaîtront probablement pas mais cela ne constituera pas un frein à la compréhension de l'ensemble, – <u>begging</u> : son sens est inférable grâce à "Please..." juste après	– le lexique courant et les mots transparents, – la syntaxe globalement simple, – la photo de Taylor Swift, vêtue d'une robe blanche qui rappelle la pureté de Juliette, et qui se tient sur ce qui peut ressembler à un balcon, – les références à Roméo et Juliette.

Mise en œuvre

1 Read the title of the song. Can you associate it with one of Shakespeare's plays?

Il y a de fortes chances que le seul titre de *Romeo and Juliet* soit proposé par les élèves. On pourra alors recueillir les connaissances que ces derniers ont à propos de la pièce.

2 Read the song's lyrics.

On pourra procéder petit à petit, à l'aide du vidéoprojecteur :

- **Montrer la 1^e strophe** et laisser les élèves la comprendre et repérer les éventuels indices renvoyant à *Romeo and Juliet*, à savoir, ici, "both young" et "balcony". Les élèves pourront faire le lien entre le 2^e vers et la photographie.
- **Montrer la 2^e strophe et poursuivre le travail de compréhension.**
- **Montrer la 3^e strophe et permettre ainsi aux élèves de valider leurs hypothèses.**



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si l'on souhaite exposer les élèves d'emblée à l'ensemble de l'extrait, on pourra tout de même envisager de cacher les mentions de "Romeo" et "Juliet", afin de ménager un peu de suspense et de rendre nécessaire l'élucidation du sens de l'ensemble de l'extrait.

Production possible après mise en commun et complexification :

This song is obviously inspired by Shakespeare's **greatest** love story, *Romeo and Juliet*. **Indeed**, the singer is a young girl, Juliet, **who** is in love with a boy. She remembers the first time they met at a ball and how Romeo then spoke to her **as** she was standing on her balcony. **But back then**, she did not know who he was: **in fact**, her family is at war with Romeo's family, **so** Juliet's father forbids them from being together.

3 a. Discover the main topics in Shakespeare's plays.
→ WB pp. 112-113

Dans le *workbook*, ces trois extraits de l'ouvrage *See Inside the World of Shakespeare* vont permettre aux élèves de se familiariser avec les caractéristiques de la tragédie, de la comédie et des drames historiques. Les élèves s'appuieront sur ces documents pour identifier le genre auquel appartient *Romeo and Juliet*, et par extension la chanson de Taylor Swift.

Les élèves trouveront une **aide méthodologique** pour accéder au sens de ces textes (Tip p. 112). Nous l'avons illustrée sur le texte qui porte sur la tragédie et les élèves pourront appliquer les mêmes stratégies aux autres textes.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

On pourra **matérialiser les mêmes repérages sur les autres textes** pour les élèves qui rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit.

- a. Les élèves sont ensuite invités à **reporter les caractéristiques** qu'ils auront identifiées dans un tableau.
- b. Puis, ils souligneront dans ce tableau les thèmes qui figurent dans la chanson de Taylor Swift afin **d'identifier le genre** auquel elle s'apparente.

Genres	Topics
Tragic tales / tragedies	Flawed characters, doomed romances, jealousy, madness, power, greed, ambition, death.
Comedies	Mistaken identities (= disguises), lovesick characters acting like fools, happy ending (= dances or weddings)...
Historical plays	About English kings and queens but he changed details not to offend them.

Play with titles! → WB  p. 113

Nous proposons une petite activité destinée à la fois à permettre la poursuite de ce travail de compréhension des textes, mais aussi à faire découvrir aux élèves

d'autres pièces célèbres de Shakespeare. Ces dernières ont été sélectionnées car leurs titres permettent de deviner à quel genre elles appartiennent :

Comedies	Tragedies	Histories
<i>All's Well That Ends Well</i> <i>Comedy of Errors</i>	<i>Macbeth</i> <i>Antony and Cleopatra</i>	<i>Henry V</i> <i>Richard III</i>

Cette activité pourra être menée en classe, par les élèves qui auraient fini la précédente en avance, ou donnée en travail à la maison.

4 Why do you think Taylor Swift wrote a song inspired from this play?

Il s'agira d'amener les élèves à réfléchir à l'universalité du thème et de l'intrigue de *Romeo and Juliet*, et de sa modernité. Il était rare à l'époque que de jeunes gens (on pourra leur rappeler qu'on se mariait jeune et que Juliette à 14 ans) prennent des décisions qui aillent à l'encontre des souhaits, voire des interdictions, de leurs parents.

Aujourd'hui, les parents respectent davantage les choix de vie de leurs enfants mais chaque jeune adolescent pourra se sentir concerné par la question soulevée par *Romeo and Juliet*.

Production possible :

- She probably wrote this song because she loves *Romeo and Juliet*. Maybe it is her favourite play.
- I think she may have written this song inspired from *Romeo and Juliet* because everyone can identify with the characters, everyone may fall in love with someone they cannot be with, or that one's parents disapprove of.
- She must have written this song because the topic is universal.

** At home Listen to the whole "Love story" song... Does it end as in the play?**

Nous proposons aux élèves d'aller écouter ou lire la chanson en entier pour voir si la version de Taylor Swift se termine comme celle de Shakespeare, en tragédie. Ils s'apercevront que non, puisque Roméo demande Juliette en mariage et que la chanson s'arrête là.

Training Task → Manuel p. 113

** Award ceremony!**

Présentation

Les élèves vont à présent décerner des prix à William Shakespeare, et organiser une petite cérémonie au cours de laquelle ils feront un petit discours. Cette tâche leur permettra de :

- **mobiliser le vocabulaire** lié à l'héritage et au théâtre, vu dans cette double page. Ils pourront également l'enrichir en se reportant à la page *Words* (manuel p. 118 et WB pp. 118-121),
- **utiliser le superlatif**, travaillé dans ces pages, qu'ils pourront parfaire en se reportant à la page *Grammar* et ses exercices (manuel pp. 120-21 et WB pp. 122-123),
- **se préparer à la tâche finale** où ils auront à imaginer et concevoir une manifestation commémorative de leur choix. Mais quelle que soit cette manifestation, ils auront à la présenter et donc, à s'adresser à un auditoire et à louer les talents de Shakespeare.

Mise en œuvre

1. Préparation

On pourra inviter les élèves à lister les raisons pour lesquelles Shakespeare leur semble important, quelles pièces ou quels personnages ils aiment, etc.

Ils pourront à cette occasion :

- **Regarder à nouveau la bande-annonce de *Shakespeare Lives***, dont le format du commentaire audio ressemble beaucoup à un discours (on s'adresse au public à la fin par exemple),

- **Relire les documents faisant état de l'apport de Shakespeare à la langue**. Les élèves pourront aussi réécouter la piste 113 dans laquelle certaines de ses expressions idiomatiques sont employées. Ils en trouveront d'autres dans la page *Words* (manuel p.118). On pourra leur suggérer d'essayer d'en utiliser certaines dans leur discours de remise de prix,

- **Relire l'extrait de la chanson de Taylor Swift**. Les élèves que cela intéresserait pourront chercher d'autres morceaux inspirés de l'œuvre de Shakespeare, en cherchant sur Internet : "Songs inspired by Shakespeare". Ils trouveront de nombreuses entrées, notamment un dossier proposé par la BBC qui s'intitule "*Pop Goes Shakespeare... The Bard in Modern Music*". Cette démarche pourra les préparer à la tâche finale, s'ils décident de choisir une chanson qu'ils analyseront plus en détail.

Ils pourront d'ailleurs aussi s'intéresser aux très nombreux films ou séries dont l'intrigue est inspirée de pièces de Shakespeare. Ils en trouveront des listes en cherchant encore une fois dans un moteur de recherche. On évitera toutefois qu'ils s'attardent sur l'influence de *Hamlet* sur *Star Wars*, puisque la double page *Understand* lui est consacrée.

Nous leur proposons de modeler un prix "pour de vrai", on les encouragera à faire quelque chose qui soit en rapport avec le prix qu'ils ont décidé de décerner mais aussi l'illustre personne à laquelle ils le décerneront.

Si certains élèves peinent à trouver des catégories de prix, on pourra leur suggérer :

- best "old" artist,
- best linguist,
- best scriptwriter,
- best songwriter,
- best playwright,
- best creator of enduring characters,
- best creator of relatable characters.

2. Mise en commun

On pourra inviter les élèves à mettre en scène une petite cérémonie, par groupes hétérogènes, c'est-à-dire, avec des camarades qui n'ont pas choisi le même type de prix. Un élève dans le groupe pourra être le maître de cérémonie et le groupe présentera sa remise de prix devant la classe.

Understand

→ Manuel  p. 114-115

Les élèves étant à présent familiarisés avec William Shakespeare et l'influence majeure qu'il exerce sur la culture contemporaine, nous allons leur donner les moyens d'approfondir l'étude de cette influence à travers une œuvre que beaucoup connaissent : le 7^e opus de la saga Star Wars. Ce que les élèves ne savent souvent pas, c'est que l'ensemble de la saga a été inspirée par une des tragédies les plus connues de Shakespeare : Hamlet. Nous allons donc profiter de l'engouement que suscite généralement Star Wars après des élèves pour leur faire découvrir Hamlet.



To be or not to be?



The dark side or the light?

→ Manuel  pp. 114-115

Présentation des documents

L'ensemble de la page est organisée de manière à rendre évidents les parallèles entre les deux œuvres. Les élèves trouveront donc :

	<i>Hamlet</i>	<i>Star Wars</i>
• Une affiche	Il s'agit de l'affiche d'une représentation donnée à la BJU (Bob Jones University) en Caroline du Sud, aux États-Unis. Nous l'avons choisie parce qu'elle est très belle mais aussi parce qu'elle fait figurer l'épée de Hamlet, qui fait écho aux célèbres sabres laser de <i>Star Wars</i>.	Cette affiche est celle de <i>Star Wars: The Force Awakens</i>, le 7^e opus de la saga et le 1^{er} de ce qui est considéré comme une nouvelle trilogie à l'intérieur de la saga. On y voit les personnages principaux, et deux sabres laser, un bleu qui symbolise le côté clair de la Force, donc le bien, et un rouge qui symbolise le côté sombre, donc le mal, représenté également par l'homme masqué en haut à gauche, Kylo Ren.
• Un résumé de l'intrigue de chaque œuvre		
• Une photographie	Il s'agit d'un photogramme de l'adaptation de et avec Kenneth Branagh, datant de 1996. Cette adaptation est intéressante, notamment parce qu'elle rend elle-même hommage à l'héritage hamletien que l'on trouve dans la saga <i>Star Wars</i>. En effet, la scène mythique de <i>The Empire Strikes Back</i> dans laquelle Darth Vader annonce à Luke Skywalker qu'il est son père est une référence tout à fait assumée à la scène d'<i>Hamlet</i> dans laquelle le fantôme du père apparaît au fils ("<i>I am thy father's spirit</i>"). Or dans l'adaptation de 1996, Branagh a choisi de rendre hommage à cet héritage en mettant en scène la scène de l'apparition exactement comme celle de "<i>I am your father</i>" dans <i>Star Wars</i>. Cette photo montre Hamlet tenant le crâne de Yorick, plan qui, contrairement à la croyance populaire, ne correspond pas à la fameuse réplique "<i>to be or not to be</i>".	Il s'agit d'un photogramme de <i>The Force Awakens</i> mettant en scène le nouveau "méchant" de la saga, Kylo Ren. Cet épisode a lieu 30 ans après l'épisode précédent, dans lequel le plus célèbre méchant du cinéma, Darth Vader, est mort. Dans cette scène, Kylo Ren, qui n'a pas encore enlevé son masque, s'adresse à Darth Vader, en l'appelant "<i>Grandfather</i>", à travers son casque iconique. Il est très intéressant de remarquer que ce casque a fondu et ressemble maintenant davantage un crâne, comme celui de Yorick. Il s'agit donc d'une référence directe à <i>Hamlet</i>.
• Un extrait du monologue correspondant à chaque photographie	Hamlet s'adresse à la mémoire de Yorick et se lamente de la mort de son ami. Il s'interroge sur le sens de la vie.	Kylo Ren s'adresse à la mémoire de son grand-père et lui demande de lui indiquer le chemin à suivre. Ce monologue est clairement inspiré par celui de Hamlet avec Yorick, mais aussi par le célèbre "<i>to be or not to be</i>" : doit-il revenir du côté clair ou basculer complètement du côté obscur ?

- Un extrait d'interview de George Lucas, le créateur de la saga *Star Wars*. Track 114

Il s'agit d'une interview conduite en juin 1999 par le célèbre journaliste américain, Bill Moyers, soit un mois après la sortie de *Star Wars I: The Phantom Menace*, dont l'action se déroule des années avant les *Star Wars* d'origine mais qui a été réalisée 16 ans plus tard. Il s'agit donc d'une "*préquelle*" (terme construit

d'après le mot anglais "*sequel*" qui désigne une suite). Dans cet extrait, George Lucas explique clairement et simplement quels sont les grands thèmes de sa saga. Le document est assez abordable : tout d'abord, le thème musical de *Star Wars* qui ouvre le document permettra aux élèves de situer le contexte immédiatement ; en revanche, il pourra constituer un léger obstacle par la suite en fond sonore car il rend les

paroles légèrement moins audibles. Toutefois, George Lucas s'exprime clairement et marque des pauses fréquentes ; le lexique est courant et devrait être connu des élèves.



Star Wars is a space opera set in a parallel galaxy. There are 8 movies so far, and a 9th is to be released in December 2019:
1977: *Star Wars (Episode IV, A New Hope)*, directed by George Lucas
1980: *Star Wars: Episode V, The Empire Strikes Back*, directed by Irvin Kershner
1983: *Star Wars: Episode VI, Return of the Jedi*, directed by Richard Marquand
1999: *Star Wars: Episode I, The Phantom Menace*, directed by George Lucas
2002: *Star Wars: Episode II, Attack of the Clones*, directed by George Lucas
2005 : *Star Wars: Episode III, Revenge of the Sith*, directed by George Lucas
2015 : *Star Wars: Episode VII, The Force Awakens*, directed by J.J. Abrams
2017 : *Star Wars: Episode VIII, The Last Jedi*, directed by Rian Johnson
2019 : *Star Wars: Episode IX* [titre inconnu à l'heure où nous imprimons ce guide], directed by J.J. Abrams

• Le commentaire audio d'un professeur de littérature américain, Dan Zehr. Track 115
Comme nous le précisons dans le *workbook*, Dan Zehr enseigne la littérature au lycée et est également spécialiste de *Star Wars* : il contribue au site starwars.com

et anime un des podcasts les plus actifs à propos de la saga, "*Coffee with Kenobi*". Il dispose également d'une page Facebook et d'un compte Twitter, si les élèves sont intéressés, ils pourront donc le suivre sur les réseaux sociaux.
Nous l'avons contacté afin de lui demander de bien vouloir apporter son regard d'expert sur la scène de *The Force Awakens* qui figure dans le manuel. Il a donc enregistré ce commentaire en ayant la double page *Understand* sous les yeux. L'enregistrement est riche et relativement long (2'31) mais il est organisé de manière très logique donc on pourra donc envisager de le proposer en plusieurs parties. La démarche du professeur est didactique donc les élèves devraient pouvoir la suivre.

Analyse des documents audios

Obstacles possibles et points d'appui

Track 114

George Lucas, the creator of Star Wars

[Thème musical de Star Wars]

What **these films** deal with is... the fact that **we all** have **good and evil** inside of us and that we can **choose which way**... we **want** the **balance** to **go**. "Star Wars" is made up of **many themes**. It's **not just a single theme**. One is **our relationship to machines**. The... the issues of **friendship** and... your **obligation** to... your fellow **men** and to... **other people** that are **around you**, that **you have**... **control over your destiny**.

Track 115 **Dan Zehr, a professor of English literature**

Proposition de découpage et organisation interne du document.		Transcript et analyse du document
Les parties ne sont pas matérialisées dans le document, il faudra donc indiquer le time code aux élèves		
PART 1 : general introduction		One of the most powerful things about the " Star Wars " saga, the " Star Wars " universe [la répétition sera un point d'appui], is how beautifully it lends itself [cette expression est compliquée mais les élèves devraient comprendre que Dan Zehr établit un parallèle et que celui-ci est positif : " beautifully "] to the power of William Shakespeare's language, his themes and the way he develops character . [cette partie constitue une introduction à l'ensemble et l'idée d'osmose entre les 2 univers sera reprise en conclusion]
PART 2	2.1 Introduction to the description of the helmet scene	The famous scene in " The Force Awakens " where Kylo Ren is speaking ... to the helmet of Darth Vader is a poignant one that we need to pay a lot of attention to . [<i>"poignant"</i> ne constituera pas un obstacle puisque l'idée que la scène soit importante est contenue dans la nécessité d'y accorder notre attention. Par ailleurs, les élèves pourront situer cette scène puisque c'est celle qui figure dans le manuel]

2.2 The helmet scene in <i>The Force Awakens</i>	In this scene of course, Kylo Ren is talking... <i>talking</i> to the helmet of Vader, very much as he's talking to the spirit of his grandfather. And he says, "Forgive me, I feel it again, the call to the light. Show me again the power of the darkness and I will let nothing stand in our way. Show me, Grandfather, and I will <i>finish</i> what you <i>started</i>." [l'ensemble de la citation aura été vue précédemment] He's reflecting on who he is, on who he wants to be, and how he thinks he's failed himself [l'expression "<i>failed himself</i>" ne sera pas connue des élèves. Mais l'idée d'échec contenue dans le verbe "<i>fail</i>", que les élèves peuvent connaître, pourra être mise en relation avec la 1^e phrase de Kylo Ren, lorsqu'il avoue son attirance pour le côté clair de la Force].
2.3 The skull scene in <i>Hamlet</i>	When you compare this with Hamlet's scene from Act V, scene 1, and Hamlet has the <i>skull</i> that he famously holds in his hands and he realizes that the skull that he is holding belongs to a dear childhood friend whose name was Yorick... Hamlet goes on and on to talk about how ironic it is that, at one point, Yorick was alive, he was kind, he was affectionate to Hamlet and now he's just a skull, now he's dust... [la référence à la scène du crâne ne posera pas de problème puisqu'elle aura été vue précédemment. L'explication que fournit Dan Zehr est assez claire : les adjectifs employés pour évoquer Yorick quand il était vivant devraient être connus des élèves, et l'opposition entre ce souvenir et la scène actuelle est bien marquée : répétition de "<i>now</i>" et emploi de "<i>just</i>"]
2.4 Introduction to the comparison of the 2 characters	Their state of mind, I think, is very similar. They both are... concerned with the afterlife, they're both concerned with people from their past, but they're reflecting on themselves and what life means to them. [le parallèle que dresse Dan Zehr entre les deux personnages est repérable grâce à l'adjectif "<i>similar</i>" et la répétition de "<i>both</i>". Le lexique est assez simple dans cette partie ("<i>afterlife</i>" pourra être décomposé) mais le parallèle établi entre l'intérêt porté par les personnages à la mort et au passé d'une part, et leur introspection d'autre part réside dans le seul connecteur "<i>but</i>". L'introspection est toutefois le sujet de la partie qui suit, les élèves comprendront donc le propos.] They both want to move on, from where they're at [cette phrase introduit ce qui suit, on s'attend bien à une explication à propos de l'introspection de chaque personnage].
2.5 Comparison Kylo Ren / <i>Hamlet</i>	In the case of Kylo Ren, he's just starting, and we are yet to see the effects of what that will be for him in <i>Episode VIII: the Last Jedi</i>. [À l'heure où vous menez cette séquence, le film est sûrement sorti, on pourra donc inviter les élèves à le voir pour observer l'évolution du personnage de Kylo Ren.] But for Hamlet, this is at the end of Hamlet's journey where he's trying to make peace with the fact that, yes, I am here now, and some day, I'm going to move on to something else, and I'm okay with that, I'm starting to find peace with death. [il est possible que l'emploi de la 1^e personne du singulier déstabilise les élèves. Il faudra donc les aider à comprendre que Dan Zehr se met à la place d'Hamlet]. Kylo Ren, conversely, has no peace. And this makes sense too, because Kylo Ren is certainly the antagonist or the villain, whereas Hamlet is the hero. [Cette remarque à propos de la fonction de chaque personnage dans son univers est importante : on s'assurera que les élèves comprennent le sens de "<i>the antagonist</i>", peut-être à partir de "<i>the villain</i>", souvent employé dans le monde des super-héros, mais aussi grâce au connecteur "<i>whereas</i>" sur lequel on attirera l'attention des élèves, notamment parce qu'il fait partir des objectifs grammaticaux].

	2.6 Conclusion	Both characters are tragic, in many ways [la référence à la tragédie est également importante pour nous, on invitera les élèves à identifier ce qui fait des deux personnages des héros tragiques] but this reference that Kylo Ren has to the power of Hamlet shows you again how beautifully Shakespeare and “Star Wars” have these themes [la syntaxe de cette phrase est compliquée et l'ensemble peut paraître confus, mais en réalité les élèves n'ont pas de difficulté à comprendre parce qu'il s'agit uniquement de poursuivre le parallèle établi depuis le début entre les 2 personnages] that help us to realize what's going on and how much it relates to us. I mean, of course we're all concerned with... life and the afterlife, and our past and how that affects our future, certainly a very beautiful way to understand the power of both of these iconic stories.
--	---------------------------	---

Mise en œuvre

1 Look at the stills and the posters on these pages.

On pourra procéder de différentes manières :

- **Livres ouverts**, en permettant aux élèves de tout voir en même temps. Dans ce cas, on essaiera de donner un temps limité pour trouver au moins 3 similitudes.
- **En projetant chacune des deux affiches l'une après l'autre**. On pourra les dévoiler de manière progressive, pour focaliser l'attention des élèves, et ils pourront tenter de deviner de quelle œuvre il s'agit.
- **En projetant les deux affiches en même temps**, l'une à côté de l'autre, puis, une fois les similitudes observées, on pourra projeter les deux photogrammes des films l'un à côté de l'autre et poursuivre le repérage des points communs.

En revanche, on évitera de faire lire aux élèves les légendes des photos et les résumés des intrigues à ce stade. Par ailleurs, on pourra les laisser dire tout ce qu'ils savent, notamment à propos de *Star Wars*. Lors de la mise en œuvre test, presque tous les élèves connaissaient le film et ont pu nommer les personnages qui figurent sur l'affiche et expliquer brièvement l'intrigue, sans "spoiler" pour autant, bien entendu.

Production possible :

- In both posters, there is a sword or a lightsaber. It means that some characters will fight, maybe for power.
- In both pictures, there is a single man who is looking at a skull / addressing a skull. He must be talking to the spirit of a dead person.
- The picture of the man with a mask on comes from *The Force Awakens* and this character is Kylo Ren, he is a bad guy / a villain.
- The picture of the other man must come from *Hamlet*. This man must be Hamlet, the main character.

2 Read the plot and the quote from each work.

Pour cette activité, un accompagnement est prévu dans le *workbook* (→ WB p. 114) :

- **Deux arbres généalogiques** destinés à être remplis suite à la lecture des intrigues, afin de démêler les personnages et d'aider les élèves à se rendre compte que les tragédies sont généralement des histoires de famille et de pouvoir.
- **Un appareil d'accompagnement à l'élucidation du sens des citations**. Nous donnons aux élèves les moyens de comprendre le sens explicite (surtout pour la citation extraite de *Hamlet*, qui n'est pas facile) et nous attirons leur attention sur certains phénomènes langagiers qui peuvent permettre d'accéder à l'implicite de ces citations.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

- **Nous vous proposons plusieurs mises en œuvre possibles :**
 - Lecture des textes avec l'accompagnement du *workbook* d'emblée.
 - Lecture des textes et mises en relation sans l'accompagnement du *workbook* au début. Ceci pourra aussi dépendre des besoins des élèves.
- La compréhension des citations étant liée à la connaissance de l'intrigue et des personnages, **nous ne recommandons pas de confier la responsabilité des intrigues à une partie de la classe et celle des citations à une autre**. Toutefois, il est tout à fait possible de répartir la charge de travail différemment, en fonction des niveaux de compétences des élèves, par exemple :
 - **Confier aux élèves qui rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit uniquement la lecture des intrigues, tandis que ceux qui sont plus à l'aise travailleront sur les intrigues et sur les citations**. Dans ce cas, on confiera aux élèves qui en sont capables la responsabilité d'expliquer à leurs camarades le sens des citations

sur lesquelles ils ont travaillé, textes projetés à l'appui. Cela valorisera leurs compétences et constituera une aide bienvenue pour les élèves qui ont plus de mal,

– **Confier aux élèves en difficulté la lecture des intrigues et citations de *Star Wars***, car la connaissance préalable du contexte sera rassurante et la langue employée dans la citation est simple. Si une telle répartition est choisie, on demandera à chaque groupe de se préparer à pouvoir partager le fruit de son travail avec un groupe ayant travaillé sur l'autre œuvre, de façon à pouvoir mener le travail de comparaison proposé.

Corrigés des activités du *workbook* pp. 114-115 :

a. Read the plots and complete the documents below.

<i>Hamlet</i>	<i>The Force Awakens</i>	
	The Dark Side	The Light Side
Claudius	=	=
King Hamlet	The First Order	The Resistance
Gertrude	↓	
Hamlet	Kylo Ren	→ Rey
		→ Finn
		→ Han Solo

b. Hamlet's monologue  Track 150

Les élèves trouveront 3 types d'aides pour accéder au sens de cette citation :

- **des notes de bas de texte**, car les élèves n'auraient pas eu les moyens d'inférer le sens des mots concernés par eux-mêmes,
- **des conseils pour s'appuyer sur les indices contenus dans le texte**,
- **une interprétation de la citation** (piste 150), destinée à aider les élèves à comprendre le sens grâce à l'intonation et aux pauses.

Erratum : dans la première édition du CD classe et du manuel numérique, l'audio est erroné. En effet, l'acteur n'adopte pas la bonne intonation quand il déclame "Alas, poor Yorick". Il faudra donc vous assurer d'utiliser la bonne version.

Par ailleurs, on pourra recommander aux élèves de regarder comment ce monologue a été mis en scène et interprété dans certaines adaptations cinématographiques, notamment celle avec Mel Gibson ou celle avec Kenneth Branagh (les deux scènes étant à ce jour disponibles sur YouTube, en tapant "Alas, poor Yorick" dans le moteur de recherche du site).

c. Kylo's monologue  Track 151

Les élèves trouveront 2 types d'aides pour accéder au sens de cette citation :

- **des conseils pour s'appuyer sur les indices contenus dans le texte**,
- **une interprétation de la citation** (track 151), destinée à aider les élèves à comprendre le sens grâce à l'intonation et aux pauses. À cette occasion, les élèves pourront observer l'**accent de phrase** (rubrique "**Je prononce**" p. 121).

Par ailleurs, on pourra recommander aux élèves de regarder comment ce monologue a été mis en scène et interprété dans le film de J. J. Abrams, la musique contribuant à comprendre encore davantage le dilemme auquel le personnage fait face (la scène est à ce jour disponible sur You Tube, en tapant "Kylo Ren talks to Darth Vader's Ghost" dans le moteur de recherche du site).

d. Can you find any similarities between the stories?

Production possible :

There are several similarities:

- There are heroes and villains in both stories.
- Hamlet and Kylo Ren both want to take their revenge. But they seem to be hesitant, to not know what they should do.
- Both Hamlet and Kylo Ren ask advice from the spirits of dead people.
- The family relations seem complicated: in *Hamlet*, Hamlet's uncle eventually marries his mother, and in *Star Wars*, Kylo Ren happens to be Darth Vader's son.

3 Use the document in your workbook to find out which genre *Hamlet* belongs to.

→ WB  p. 112

Nous invitons les élèves à identifier le genre auquel appartient *Hamlet*. A priori, étant donné le travail mené à propos de *Romeo and Juliet* à la page précédente, ils devraient être capables d'emblée d'identifier qu'il s'agit d'une tragédie.

Toutefois, si besoin est, les élèves pourront à nouveau consulter les pages de *See Inside the World of Shakespeare* qui se trouvent dans le *workbook* p. 112. Ils devraient facilement identifier les thèmes figurant dans la tragédie : "jealousy, madness and power", "greed or ambition", "misfortunes".



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Si les élèves avaient du mal à identifier le genre, on pourrait procéder de deux manières :

- Soit leur **révéler qu'il s'agit d'une tragédie** et les inviter à identifier ce qui, dans le résumé de l'intrigue de la pièce, relève de ce genre.
- Soit leur **indiquer les indices** qui, dans ce résumé, permettent d'identifier le genre : "murdered", "avenge", "revenge".

4 Listen to specialists!

→ WB pp. 116-117

Les élèves vont pouvoir à présent confronter leur analyse et leur compréhension des documents de la double page à l'avis de spécialistes, à travers :

- **Un extrait d'interview de George Lucas**, qui explique les thèmes qu'il a souhaité développer dans la saga *Star Wars*.
- **Un audio dans lequel un professeur de littérature américain compare les deux scènes qui nous intéressent.**

La fiche du *workbook* consacrée au témoignage de Dan Zehr précise que le document peut être écouté en **2 parties** : une introduction, à partir de laquelle nous invitons les élèves à anticiper le contenu du développement, puis le développement. Mais ce dernier peut être lui-même être découpé en sous-parties, comme nous l'indiquons dans l'analyse du document ci-dessus.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

- Le **niveau de difficulté** des deux documents n'est pas comparable. En effet, le témoignage de George Lucas est bien plus court et plus simple que celui de Dan Zehr. On aura donc intérêt à confier le **témoignage du créateur de *Star Wars* aux élèves qui rencontrent des difficultés** en compréhension de l'oral et celui de Dan Zehr aux élèves qui sont à l'aise.
- Pour aider les élèves travaillant sur le document audio de Dan Zehr (piste 115), on pourra **leur indiquer la structure interne du document** (voir "Analyse du document").

Pour la mise en commun, on pourra revenir sur les hypothèses émises précédemment, suite à la comparaison des 2 œuvres par les élèves pour vérifier si elles étaient correctes et les compléter avec ce qui a été compris des témoignages.

Si cela n'a pas été fait avant, on pourra alors écouter les 2 témoignages collectivement pour que chaque élève ait entendu chaque piste.



Grammar time!

- Les résumés d'intrigues de même que le commentaire de Dan Zehr vont permettre de s'intéresser aux **phrases complexes et aux connecteurs logiques**. On pourra :
- Observer avec les élèves **le choix et l'emploi de ces outils à partir du corpus fourni par les documents**,
 - Fixer la réflexion engagée en remplissant **la réflexion sur la langue proposée dans le *workbook*** (WB p. 123). Les élèves pourront s'entraîner à employer ces connecteurs en faisant les exercices proposés p. 124 dans le *workbook* et p. 121 dans le manuel.

5 In your opinion, what is the impact of the reference to *Hamlet* in *The Force Awakens*?

Il s'agira de revenir à l'idée d'origine de ce chapitre, à savoir le constat de l'héritage shakespearien dans la culture populaire. On invitera les élèves à exprimer librement ce qu'ils pensent de cette parenté qui leur était certainement inconnue : voient-ils *Star Wars* autrement ? Voient-ils *Hamlet* et Shakespeare autrement ?

Pour apporter une réponse aussi satisfaisante que possible à cette question, il faudrait que les élèves connaissent l'ensemble de la pièce de Shakespeare. Évidemment, il s'agit de motiver autant que possible leur désir de la découvrir !

On pourrait alors leur projeter la version avec Kenneth Branagh ou, mieux encore : s'ils sont courageux (parce que la pièce est longue), la représentation filmée selon la technologie du National Theatre Live avec Benedict Cumberbatch. (La pièce est à nouveau régulièrement diffusée dans certains cinémas : <http://ntlive.nationaltheatre.org.uk>. L'expérience est extraordinaire.)

Production possible :

- The reference to *Hamlet* in *The Force Awakens* is interesting because it makes us discover *Hamlet*.
- It also shows that *Star Wars* is more than just fantasy or action. It has a very noble heritage. It can also make Shakespeare fans discover *Star Wars* in a new light.
- Above all, it can also give us clues about *The Force Awakens*: maybe Kylo Ren will behave like *Hamlet*, and eventually commit murder, so maybe he will stay on the dark side of the force.

Training Task

→ Manuel p. 115



To be or not to be?

Présentation

Pour clôturer cette double page, poursuivre la découverte de *Hamlet* et continuer à se préparer à la tâche finale en entraînant ses compétences d'expression orale, nous proposons aux élèves de lire, d'écouter, de comprendre et de répéter le célèbre monologue d'*Hamlet* commençant par "to be or not to be".

Mise en œuvre

• Préparation :

1. Lecture et compréhension de l'extrait du discours.

→ WB  p. 118

La citation est reproduite dans le *workbook* afin que les élèves puissent écrire dessus, comme d'habitude, et elle est accompagnée d'un paragraphe explicatif sur son sens. Les élèves vont devoir :

– **Lire et écouter la citation.** L'écoute est importante pour accéder au sens : par exemple, la pause que le

sens du vers semble appeler entre “*by opposing*” et “*end them*” n'est pas matérialisé par une virgule dans le texte de la pièce, il sera donc fort utile pour les élèves d'entendre cette pause et les variations intonatives.

– **Lire le commentaire**, identifier dans celui-ci les idées principales.

– **Retrouver dans la citation ce qui correspond à ces idées** (colorées dans 3 couleurs différentes pour aider les élèves), afin de comprendre les vers qui la composent.

Voici les liens que les élèves pourront établir :

Extrait de <i>Hamlet</i>	Commentaire
“Or” “That is the question”	Hamlet is confused. He is having doubts (about what the ghost of his father asked him to do)
“To be” “’Tis nobler in the mind to suffer / The slings and arrows of outrageous fortune ”	Is it more dignified to endure the situation...?
“Not to be” “To take arms against a sea of troubles, / And by opposing end them?”	... or to put an end to it, either by killing his uncle – or by killing himself?

2. S'entraîner à déclamer ces vers.

On n'attendra pas des élèves qu'ils les mémorisent, sans quoi l'effort de mémorisation risque de les gêner. Toutefois, on insistera sur la nécessité de s'entraîner à partir de l'audio, et non du texte écrit.

3. Choix du sens à donner à “*To be or not to be, that is the question*”.

Le vers le plus célèbre de Shakespeare aura fait couler beaucoup d'encre et fait vibrer bien des cordes vocales. Sa polysémie est telle qu'il y a autant de manière de le déclamer que de mots dans le vers. On invitera les élèves à se servir de l'excellente vidéo qui figure en page *Drama Club* dans le manuel, p. 123, afin de choisir la manière dont ils souhaitent dire ces vers. Cette activité permettra aussi de travailler sur l'accent de phrase et l'intonation, on pourra les inviter à élucider les variations de sens que procurent les variations d'accentuation.

Drama Club

→ Manuel  p. 123

À l'occasion du 400^e anniversaire de la mort de Shakespeare, la **Royal Shakespeare Academy** a réuni un casting d'acteurs incroyable pour faire entendre **pas moins de 10 façons différentes de déclamer les 2 célèbres vers**.

Parmi les célébrités qui se succèdent sur scène, les élèves reconnaîtront probablement Benedict Cumberbatch, célèbre pour son rôle dans la série télé *Sherlock*, David Tenant qui a longtemps joué

le rôle titre de *Dr Who*, Sir Ian McKellen, célèbre pour avoir interprété le rôle de Magneto dans la saga *X-Men*, peut-être également Judi Dench car elle a joué dans de nombreux films hollywoodiens... et last but not least, le Prince Charles, qui clôt ce sketch savoureux.

Le sketch est émaillé de pointes d'humour qui échapperont peut-être aux élèves mais qu'on pourra élucider avec eux s'ils en ressentent l'envie. Ils comprendront peut-être toutefois la confusion que font plusieurs des invités sur l'identité de Benedict Cumberbatch qu'ils confondent avec Eddie Redmayne, célèbre pour son rôle dans le spin-off de *Harry Potter: Fantastic Beasts*.

• Mise en commun :

On pourra inviter les élèves à constituer des groupes de 5 ou 6 et à mettre en scène un sketch du même acabit que celui de la Royal Shakespeare Academy.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les élèves qui le peuvent déclameront l'intégralité de l'extrait figurant dans la *Training task*, et ceux qui ont davantage de difficultés pourront se “limiter” aux 2 vers iconiques “*To be or not to be / That is the question*”.



Celebrate Shakespeare

→ Suggestion de grille d'évaluation transversale
pp. 240-245

Présentation

Pour cette dernière tâche finale, nous avons souhaité proposer quelque chose de festif, à l'image des manifestations organisées pour les 400 ans de la mort de Shakespeare.

Les élèves vont donc pouvoir choisir eux-mêmes la façon dont ils veulent lui rendre hommage. Ce projet sera l'occasion pour eux de faire preuve d'une grande autonomie, de s'organiser, et de faire des choix réfléchis. Pour organiser le travail au sein de leur groupe et mener leurs recherches, ils trouveront de l'aide dans la page *How to work on a group project (and remain friends !)* p.117.

Mise en œuvre

1 Get ready

Nous suggérons diverses formes d'hommages aux élèves dans la page. Quel que soit leur choix, ils seront amenés à lire, écouter, parler et parfois écrire.

Le cartoon extrêmement amusant qui figure sur la page leur servira d'inspiration pour créer des t-shirts si leur choix se porte sur cette activité. Ils pourront choisir d'y faire figurer une citation de Shakespeare ou bien une expression idiomatique qui lui est attribuée. On pourra annoncer cette tâche aux élèves assez à mi-chemin de la séquence afin qu'ils aient le temps de la préparer.

2 Present your project

Comme on le rappelle aux élèves dans le manuel, Shakespeare aimait beaucoup impliquer son public. On invitera donc les élèves à réfléchir à l'interaction que leur activité pourra générer (nous leur proposons systématiquement une forme d'interaction dans les petits encadrés mais à eux de sublimer ces suggestions pour en faire de vrais moments d'échanges et de motivation).

On pourra également demander à deux élèves volontaires de s'assurer de la cohérence de l'ensemble et de l'organisation de ce qui pourra être une séance de commémoration à la mémoire de Shakespeare, au sein de la classe ou même avec le reste du collège (*Dare you* p. 116).

How to...

...work on a group project

Il va de soi que cette page pourra être conseillée aux élèves bien plus tôt dans l'année car ils conduisent des projets de groupes dès le début. Ils pourront d'ailleurs se servir régulièrement des fiches qui figurent dans le *workbook*:

1. Comment commencer ?

Cette fiche leur permettra de :

- S'assurer qu'ils ont compris la **consigne**.
- **Mobiliser les connaissances** qu'ils ont déjà.

2. Où chercher les informations ?

Nous leur montrons comment chercher efficacement dans un **moteur de recherche**.

3. Que faire des informations trouvées ?

Nous leur montrons :

- Comment **prendre des notes** à partir d'un document écrit.
- Comment mener de **nouvelles recherches** à partir de ces premières informations.

4. Que faire des mots qu'on ne connaît pas ?

Nous leur montrons en quoi un **dictionnaire en ligne** tel que Wordreference.com peut leur être utile.

Puis nous leur proposons de tester leur capacité à comprendre les abréviations donnant des informations sur la nature des mots.

CORRIGÉS du Teste toi !→ **Workbook**  p. 138**1 Fais correspondre les abréviations avec les mots :**

- n. → scientist
 adj. → pretty
 v. → kill
 adv. → really
 prep. → to
 idiom. → what's up?

On pourra profiter de cette occasion pour faire travailler les élèves sur ces catégories grammaticales, en leur demandant par exemple :

- d'utiliser ces mots dans des phrases,
- de proposer d'autres mots de la même catégorie grammaticale.

2 Trouve la forme radicale de chacun des mots en gras, puis cherche-les dans un dictionnaire.

Une des raisons pour lesquelles les élèves ont tant de mal à se servir efficacement d'un dictionnaire est qu'ils omettent souvent de revenir à la forme radicale du mot.

1. lie – 2. goose – 3. rip – 4. convey

3 Trouve la traduction des mots en gras.

Une autre raison qui peut empêcher les élèves d'utiliser un dictionnaire correctement est qu'ils se contentent

de la première traduction proposée pour un mot, en ignorant que le mot peut être polysémique dans une langue ou dans l'autre.

1. wand – 2. baguette – 3. play – 4. coin

4 Trouve la traduction du mot en gras.

1. aiguilles – 2. main

5 Essaie de trouver les différents sens des mots suivants puis vérifie dans un dictionnaire.

Pour chaque mot, fais une phrase illustrant l'une de ses significations. Soumets tes phrases à ton voisin.

1. En tant que nom, **"date"** peut signifier "une date" calendaire, un rendez-vous galant, une datte, et en tant que verbe, il peut signifier "dater", mais aussi "fréquenter quelqu'un".

2. En tant que nom, **"right"** désigne un "droit", mais aussi le "bien", en tant qu'adjectif, il signifie, globalement, "juste, droit, bon...".

3. En tant que nom, **"rose"** signifie "une rose" ou un "rosier" (il a d'autres sens mais peu couramment employés) ; en tant que verbe, il s'agit du Prétérit de **"rise"**, et en tant qu'adjectif, il signifie **"rose"**, comme en français (synonyme de **"pink"**).

4. En tant que nom, **"type"** signifie, comme en français, "type, genre, style" ; en tant que verbe, il signifie "taper (sur un clavier)".

Words

CORRIGÉS DES EXERCICES**Je mémorise**→ **Workbook**  p. 118

- 1** 1. madness 4. revenge
 2. jealousy 5. power
 3. despair 6. mistake
- 2** 1. have an impact **on**
 2. have an influence **on**
 3. turn somebody **into**
 4. be angry **at**
 5. feel resentment **against**
- 3** 1. theatre 4. actress
 2. curtain 5. actor
 3. audience 6. stage
- 4** 1. influence
 2. celebrate
 3. achieve
 4. commemorate

- 5** 1. a commemoration
 2. an anniversary
 3. a legacy
 4. an achievement

- 6** 1. It makes your **hair** stand on **end**.
 2. All's **well** that **ends** well.
 3. Fight **fire** with **fire**.
 4. What is **done** is **done**.
 5. Much **ado** about **nothing**.
 6. All that **glitters** is not **gold**.
 7. Love is **blind**.

Je m'entraîne→ **Manuel**  p. 119

- 1** 1. poem → historical plays
 2. forget → honour / pay tribute to
 3. dull → brilliant
 4. stage → actor / playwright

2 On laissera les élèves préparer les cartes de leur choix.

3 Parmi les expressions issues de la saga Star Wars et qui sont rentrées dans le langage courant, on trouve :
 "May the force be with you."
 "I am your father." (Darth Vader à Luke)
 "Do. Or do not. There is no try." (Yoda à Luke)
 "Fear leads to anger; anger leads to hate; hate leads to suffering. I sense much fear in you." (Yoda à Luke)

4 a. "Love is blind"
 b. Les élèves pourront à leur tour tenter de faire trouver une expression idiomatique en en dessinant le sens littéral (comme dans le cartoon qui figure dans la page) ou le sens figuratif.

Je m'entraîne → Workbook p. 120

1. playwright – brilliant – outstanding
 2. avenge – desperate
 3. impact
 4. family feud/quarrel – hate

Grammar

1. J'utilise le superlatif

 Réflexion sur la langue → WB p. 121

- Qu'ont-ils en commun ? Les mots en gras sont des **adjectifs**.
- Comment sont-ils composés ? Quel superlatif permettent-ils d'exprimer ?
 1. **great** + terminaison **-est** → superlatif de **supériorité**
 2. **most** + **famous** → superlatif de **supériorité**
 3. **least** + **performed** → superlatif d'**infériorité**
- Le superlatif est déterminé par :
 1. un **déterminant**
 2. un **possessif**
 3. le **génitif**

DÉDUIS !

	Adjectifs dits "courts"	Adjectifs dits "longs"
Superlatif de supériorité	the + adjectif + -est Ou -st si l'adjectif se termine déjà par -e	the + most + adjectif
Superlatif d'infériorité	the + least + adjectif	

Attention aux exceptions :

good → **the best**

bad → **the worst**

far → **the furthest** ou **the farthest**

2 theatre – plays – stage – public – actors – lines – audience

- 3 a. 1.a – 2.c – 3.e – 4.d – 5.b
 b. 1. All's well that ends well
 2. Love is blind
 3. Fight fire with fire
 4. All that glitters is not gold
 5. Much ado about nothing

Je prononce → Manuel p. 119

B Les sons /ɪ/, /aɪ/ et /i:/

/ɪ/	/aɪ/	/i:/
destiny glitter brilliant	blind playwright identity	be greedy genius achievement

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne → Manuel p. 121

- 1 a. best – greatest – most complex – funniest – most subtle/subtlest
 b. *Productions possibles :*
 Darth Vader is the greatest character in the saga.
 Romeo and Juliet is the best play by Shakespeare.
 Hamlet is the most complex hero of Shakespeare's plays.
 C3PO is the funniest droid in the Star Wars saga.
 The Empire Strikes Back is the best movie of the saga.
 Shakespeare is the most subtle of all poets.

- 2 On laissera les élèves faire les associations qu'ils souhaitent. Mais il est très probable qu'ils associent :
 • Homer Simpson avec "lazy"
 • Batman avec "cool" ou "dark"
 • Katniss Everdeen avec "courageous"
 • Han Solo avec "cool" ou "courageous"
 • James Bond avec "courageous", "famous" ou "cool"
 • Hermione Granger avec "bright" ou "courageous"

3 a. Transcription du document audio

Track 123

So, my favourite artist is Seamus Heaney. It's not a very common name because it's an Irish name, so it's "Seamus": S-E-A-M-U-S, and "Heaney" is H-E-A-N-E-Y. And he's one of the most famous Irish poets, and he's one of the most influential Irish artists as well. And, I think he's written... well, in my opinion, he's written some of the best and most beautiful poems in Irish literature. So one of my favourite poems is... I think a poem that most people in Ireland know, called "Digging" and he talks about how his father dug for turf, so he dug the earth... But he uses his pen, because he's a poet, so he uses a pen to explore, and that's his craft.

b. Pour cette activité, on invitera les élèves à s'inspirer de la prise de parole d'Annie (piste 123), notamment de l'organisation interne de son témoignage. Ils pourront également utiliser certains adjectifs au superlatif. On rappellera aux élèves que, comme la consigne les y invite, il s'agit pour eux de faire deviner leur artiste préféré à la classe. Donc contrairement à Annie, ils ne dévoileront pas son identité lors de leur prise de parole. La mise en commun pourra se faire en classe, en petits groupes, puis à l'aide de quelques élèves, de manière collective.

Une alternative consiste à inviter chaque élève à s'enregistrer puis à déposer son audio sur un Padlet. Puis, en salle informatique, chacun écoute autant d'audios que possible et essaie de trouver l'identité des artistes.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 122

1. the most popular – 2. the most well-known – 3. the most gifted actors – 4. his saddest – 5. the best

2. J'utilise les connecteurs logiques



Réflexion sur la langue → WB p. 123

Il y a **deux** propositions dans chaque phrase. Le mot en gras sert à **relier les deux propositions**.
In order to exprime **le but**.
Because exprime **la cause**.
As soon as exprime **le temps**.



DÉDUIS !

• Les connecteurs logiques sont des conjonctions qui servent à **relier** deux propositions ou deux idées. Ils se placent en **début** ou en **milieu** de phrase en fonction du sens.

Selon le connecteur choisi, ta phrase aura un sens **différent**.

CORRIGÉS DES EXERCICES

Je m'entraîne

→ Manuel p. 121

- 4
1. moreover / besides
 2. otherwise
 3. so / therefore
 4. as if
 5. however
 6. even though
- 5
- My hometown is remarkable for several reasons.
 - **First**, it is particularly famous for being the President's town as the White House is there.
 - **Then**, there are some of the most well-known monuments in the world, like the Lincoln Memorial.
 - **Finally**, it has the largest library in the world, the Library of Congress.
- Il s'agit de Washington DC.

Je m'entraîne

→ Workbook p. 124

- 2
2. I haven't finished reading that play **because** I've lost my book!
 3. I repeated my text many times **in order to** be ready for the performance.
 4. I really liked the last *Star Wars* movie **although** I'm not a great fan of the saga.
 5. We can go to the cinema **if** you are free on Monday.
 6. I have bought Antony and Cleopatra **so that** I could read the play before seeing it.
 7. There were many fans outside the cinema **since** all the actors were expected at the premiere.
- 3
- Propositions de réponse :
1. I really liked this play **so I'm going to see it again**.
 2. **Even though it is hard to find a job in the cinema industry**, more and more teenagers want to become actors.
 3. I don't like this artist. I hate going to the theatre **if I don't like the actors in the play**.
 4. I would like to come with you **although I have already seen the film**.
 5. George Lucas is a great director, **that's why he has been so successful**.
 6. **Since Christopher Nolan is famous for making amazing movies**, everyone rushed to see his new film!

Have fun with...

→ Manuel  p. 122

Elizabethan Theatre

Comme toujours, cette page est destinée à être consultée par les élèves en autonomie, mais on pourra exploiter les informations qui sont fournies sur le théâtre élisabéthain, par exemple à l'issue du travail sur la bande-annonce du programme *Shakespeare Lives*.

Parmi les 10 informations proposées, 2 sont fausses et les élèves doivent les identifier. Il s'agit de :

- **l'information 4** : le Globe a bien brûlé mais l'incendie n'est pas dû à une cigarette, il a été causé par la bourre enflammée d'un canon de théâtre, utilisée pour des effets spéciaux. Toutefois, le tabac avait bien été importé à l'époque, et en 1613, il était déjà devenu très consommé ;

- **l'information 8** : les spectateurs n'attendaient certainement pas patiemment, ils réagissaient bruyamment, jetaient même de la nourriture avariée sur les acteurs, etc.

Bonus question : le Globe Theatre est à ciel ouvert car, à l'époque, il n'y avait pas d'électricité, il fallait donc que la lumière du jour puisse éclairer le théâtre. Aujourd'hui, les représentations sont toujours proposées en lumière naturelle, et ont donc lieu en journée, d'avril à octobre uniquement.

Ready for the test?

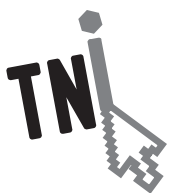
→ Manuel  p. 124



Transcription du document audio

Track 125

I would say that my favourite Shakespeare play is *Much Ado about Nothing*. In this play, two people fall in love that were previous enemies, they hated each other and, it's kind of because of this that I love the play so much. I find it interesting how their relationship changes from, at first, constantly insulting each other and annoying each other, to falling deeply in love simply because their friends tricked them into thinking that each one of them loved each other.



ACTIVITÉS NUMÉRIQUES

Les activités numériques se trouvent dans le manuel numérique premium enseignant.

Project 1 – Follow your dreams

Let's build sentences!

Cette activité numérique fonctionne comme un **jeu de plateau**. Afin d'avancer sur le plateau, les élèves devront formuler des phrases correctes en utilisant la conjugaison **have + participe passé** étudiée dans ce chapitre.

Créez 2 à 4 équipes dans votre classe. Chaque équipe se voit attribuer un pion de couleur. Lancez le dé. Le chiffre annoncé sur le dé donne le nombre de cases à avancer, si et seulement si la personne de l'équipe interrogée formule correctement une phrase à l'aide de 3 cartes :

- La carte jaune attribue un **sujet**.
- La carte bleue indique un **adverbe**.
- La carte rouge donne un **groupe verbal**. Les verbes irréguliers y sont marqués d'une *.

Exemple 1 :



The president

ever... ?

sleep* 12 hours
in a row

Exemple 2 :



Kirsten Stewart

sometimes

bake red velvet
cupcakes

- Dans l'exemple 1, la réponse attendue est : *Has the President ever slept 12 hours in a row?*

Une bonne réponse permettra à l'équipe d'avancer de 2 cases sur le plateau.

- Dans l'exemple 2, la réponse attendue est : *Kirsten Stewart has sometimes baked red velvet cupcakes.*

La bonne réponse permettra à l'équipe d'avancer de 3 cases.

La première équipe à atteindre la dernière case du plateau remporte la partie.

N.B. : il sera intéressant, selon le temps dont vous disposerez, de proposer aux élèves la création de leurs propres cartes et plateau afin de jouer par groupes dans la classe.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Aux élèves les plus en difficulté, on pourra fournir une fiche contenant les verbes irréguliers du jeu, afin de leur faciliter la création de la phrase.

Voir fiche photocopiable page 220 de ce guide.

Lexique travaillé :

already, ever, never, not ... yet, often, sometimes

Verbes irréguliers travaillés :

Break, do, drive, eat, make, meet, see, sing, sleep, swim, take, win, write

Project 2 – Handle with care

What future can you see in the crystal ball?

Cette activité numérique a pour but de formuler des prédictions dans un futur plus ou moins éloigné – et plus ou moins fantaisiste.

Vous pouvez faire ce jeu par équipe, en inventant les règles de votre choix. Voici un exemple de règle :

- Créez vos équipes et définissez un score à atteindre (exemple : 12 points).

- Lancez l'activité numérique. Une boule de cristal apparaît, contenant 5 mots.

- L'élève interrogé devra formuler une prédiction à l'aide d'au moins un des mots proposés.

- Un mot fera remporter 1 point à son équipe, 2 mots 3 points à son équipe, 3 mots 5 points – et si plus de mots, bravo, ils sont très forts ! La première équipe à atteindre le score déterminé remporte la partie.

On peut également imaginer un travail écrit en temps limité, où les élèves devraient rédiger un paragraphe sur des prédictions du futur, qui contiendrait les 5 mots.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Cette activité présente l'avantage de pouvoir s'adapter aux élèves sans adaptation par l'enseignant.

En effet, un élève en difficulté aura au moins un mot qu'il connaîtra et pourra réemployer, et sera fier de formuler une prédiction avec deux mots.

Un élève plus à l'aise aura comme challenge d'utiliser le plus de mots possible.

Lexique travaillé :

aerosols, animals, carbon dioxide, cars, children, climate, earthquake, energy, extinction, food, forest, heat, houses, hurricane, Mars, pandas, people, planet, polar bears, pollution, population, sea, trees, typhoon, war, water, weather, work, world, WWF

Project 3 – Legends on screen

Let's talk about cinema!

Cette activité numérique est composée de **4 volets** à faire les uns à la suite des autres. Elle peut être mise en œuvre aussi bien individuellement qu'en binôme ou en groupe.

Définissez un temps imparti pour chaque volet. Si vous avez un *timer* en classe, vous pouvez l'utiliser. Distribuez la feuille réponse photocopiable proposée à la page 221 de ce guide.

Volet 1. Les élèves, en autonomie, doivent lire les définitions et retrouver les **métiers ou rôles** correspondants.

Volet 2. Il faut ici retrouver l'**angle de caméra** correspondant à l'image. Le travail ainsi amorcé avec ces images issues du biopic *Ali*, 2001, permettra une analyse plus poussée de l'extrait proposé à la page 50 du manuel.

Volet 3. Les élèves, en autonomie, doivent lire les définitions et retrouver les **genres** correspondants. Cette activité permet d'approfondir le travail amorcé sur les genres, par exemple page 48 du manuel.

Volet 4. Il s'agit cette fois il s'agit de retrouver le **genre d'après le titre** du film. Les films ont été choisis spécifiquement car leurs titres comportent un indice quant à leur genre.

Une fois les 4 volets finis ou le temps écoulé, vous pourrez revenir au début et envoyer des élèves au tableau pour procéder à la correction. Le bouton *Check* permet de vérifier les réponses et calcule le score du volet. Le total des 4 volets s'élève à 38 points.

Lexique travaillé :

cameo role, cast, director, film extra, leading/lead role, megastar, producer, starlet, stunt man, supporting role close-up, extreme close-up, full shot, high angle, low angle, medium shot
action, adventure, biopic, comedy, drama, horror, musical, romance, sci-fi, thriller, western

Project 4 – Dystopia

Improve the dialogue!

Cette activité numérique est composée de **2 volets** pouvant être réalisés indépendamment l'un de l'autre. Ils ont pour but d'entraîner les élèves à varier les verbes introducteurs afin de les aider à rendre leur dialogue plus vivant – vocabulaire approfondi à l'activité *How to* page 71.

1. Le premier volet est subdivisé en 4 exercices, composés d'extraits de 4 livres dystopiques :

- *Matched*, par Allyson Braithwaite Condie, dont quelques passages ont été étudiés pp. 68-69 du manuel,
- *Divergent et Insurgent*, de Veronica Roth (image en ouverture du chapitre p. 65),
- ainsi que *Hunger Games – Catching fire* de Suzanne Collins, dont l'affiche de l'adaptation filmique est présentée p. 66.

En cliquant sur le titre du livre de votre choix, vous accédez à un **exercice de matching** : il s'agit de retrouver le bon verbe introducteur pour chacune des phrases proposées.

2. Le second volet est un extrait de *Divergent*, par Veronica Roth. Son écoute audio est proposée afin de s'appuyer sur l'intonation des différentes voix pour **retrouver le bon verbe introducteur**. Une correction, en plus de *Check*, est proposée en cliquant sur le bouton *Excerpt from the novel*.

Lexique travaillé :

ask, cry, demand, explain, hiss, mumble, nod, offer, reply, scream, snicker, squeak, whisper, yell

Project 5 – Street art attacks

The art of commenting... art

Cette activité numérique est composée de trois volets, les volets 2 et 3 fonctionnant ensemble et pouvant être réalisés indépendamment du volet 1. Il est cependant conseillé de les faire dans l'ordre prévu :

- le 1^{er} volet sert à vérifier la connaissance du vocabulaire spécifique à la description d'une image avant d'attaquer la description des 5 œuvres,
- le 2^e volet est la reproduction des 5 œuvres de la page 80 du manuel pour pouvoir directement enchaîner sur leur description,
- et le 3^e volet sert à noter le ressenti des élèves vis-à-vis de ces œuvres.

1. Le premier volet va se focaliser sur la description d'une des œuvres de la page 80, le but étant de vérifier que le vocabulaire est bien en place. Pour cela, des étiquettes sont à disposition : à eux de les associer entre elles et de les placer au bon endroit sur la photo. Chaque étiquette peut servir plusieurs fois. Ainsi, on pourra faire des combinaisons variées : *at the bottom, on the right, in the right-hand corner*, ou bien même *in the bottom right-hand corner* !

2. Dans le deuxième volet sont reproduites les 5 œuvres de la page 80. Cela présente l'intérêt de ne pas avoir à fermer l'activité numérique pour retourner dans le manuel, puis rouvrir l'activité pour le volet 3. Il s'agit ici de **décrire les œuvres** grâce au vocabulaire acquis dans le chapitre et revu au volet 1.

3. Le troisième volet sert à noter les réponses données par les élèves pour l'activité 1. b. p. 81. Ainsi on pourra interroger plusieurs élèves, noter **leurs impressions sur les œuvres**, voir les œuvres pour lesquelles ils sont majoritairement d'accord et celles pour lesquelles ils ont des avis plus variés. Une case en bas vous permet de noter des mots supplémentaires, afin d'enrichir l'activité.

Lexique travaillé :

at the bottom, at the top, in the background, in the left-hand corner, in the middle, in the right-hand corner, on the left, on the right
aggressive, beautiful, cheeky, colourful, disturbing, dull, funny, provocative, striking, ugly, witty

Project 6 – Kia ora!

New Zealand : take the quiz!

Cette activité numérique est un **quiz** de 25 questions en rapport avec la Nouvelle-Zélande. Les réponses se trouvant dans le chapitre, il est conseillé de proposer cette activité en fin de chapitre. Créez des équipes dans votre classe. Chaque équipe choisira tour à tour une carte question, en donnant son numéro.

- Si elle répond correctement à la question, cliquez sur *Right answer* : un nombre de points sera attribué.
- Dans le cas contraire, cliquez sur *Wrong answer* : la carte est à nouveau face cachée, et une autre équipe pourra tenter d'y répondre.

L'équipe ayant obtenu le score le plus élevé remporte la partie.

Liste des questions du quiz :

What continent is New Zealand?
What ocean is New Zealand in?
What is the capital of New Zealand?
What is the biggest city in New Zealand?
What is Invercagill famous for?
Name a movie shot in New Zealand.
Who is the head of state in New Zealand?
How many stars are there on the New Zealand flag?
Give 3 definitions for the word "kiwi".
What does Kia Ora mean? Give 3 possibilities.
What season is July in?
What animal can't you find in New Zealand?
What is the most common animal in New Zealand?
When did the Maori arrive in New Zealand?
Who was the first European explorer in New Zealand?
When did New Zealand join the Commonwealth?

What is the national rugby team called?
What is one third of New Zealand covered with?
What is a marae?
What do you call the traditional Maori dance?
What is the name of Maori tattoos?
Name 3 extreme sports you can practise in New Zealand.
What is Rotorua famous for?
What is Franz Josef?
What percentage of the population do the Maori people represent in New Zealand?

Project 7 – Shakespeare Lives!

Coined by Shakespeare

Cette activité numérique est composée de **2 volets** qui peuvent être réalisés indépendamment l'un de l'autre. Il est conseillé d'avoir travaillé la page 112 du manuel dans un cours précédent.

1. Le premier volet comporte une **grille de mots-croisés**. Il faut retrouver le mot inventé par Shakespeare d'après sa définition. Ces mots sont ceux vus dans le document p. 112, qu'il est possible de faire apparaître en cliquant sur *Help*.

2. Le deuxième volet comporte des **expressions célèbres** issues des œuvres de Shakespeare. Les élèves devront les lire et compléter ces dernières à l'aide des mots proposés sur la droite. Cliquez sur le mot pour le glisser au bon emplacement.



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Il est tout à fait envisageable de proposer le volet 1 en autonomie aux élèves, sur papier. Dans ce cas, le volet 1 servirait d'écran de correction. Les élèves en difficulté seraient autorisés à avoir l'image de la page 112 sous les yeux, d'autres uniquement en cas de blocage sur les derniers mots ; les plus à l'aise, enfin, ne seraient pas autorisés à consulter le manuel.

Lexique travaillé :

amazement, bandit, bloodstained, champion, deafening, eyeball, gloomy, lonely, moonbeam, torture

Expressions célèbres :

forever and a day, break the ice, brave new world, devil incarnate, love is blind, all that glitters is not gold, own flesh and blood, the world is my oyster

Infinitif	Prétérit	Participe passé	Traduction
break	broke	broken	<i>casser</i>
do	did	done	<i>faire</i>
drive	drove	driven	<i>conduire</i>
eat	ate	eaten	<i>manger</i>
make	made	made	<i>faire, fabriquer</i>
meet	met	met	<i>rencontrer</i>
see	saw	seen	<i>voir</i>
sing	sang	sung	<i>chanter</i>
sleep	slept	slept	<i>dormir</i>
swim	swam	swum	<i>nager</i>
take	took	taken	<i>prendre</i>
win	won	won	<i>gagner</i>
write	wrote	written	<i>écrire</i>



Infinitif	Prétérit	Participe passé	Traduction
break	broke	broken	<i>casser</i>
do	did	done	<i>faire</i>
drive	drove	driven	<i>conduire</i>
eat	ate	eaten	<i>manger</i>
make	made	made	<i>faire, fabriquer</i>
meet	met	met	<i>rencontrer</i>
see	saw	seen	<i>voir</i>
sing	sang	sung	<i>chanter</i>
sleep	slept	slept	<i>dormir</i>
swim	swam	swum	<i>nager</i>
take	took	taken	<i>prendre</i>
win	won	won	<i>gagner</i>
write	wrote	written	<i>écrire</i>

Let's talk about cinema!			
PART 1	PART 2	PART 3	PART 4
A.		A.	1.
B.		B.	2.
C.		C.	3.
D.		D.	4.
E.		E.	5.
F.		F.	6.
G.		G.	7.
H.		H.	8.
I.		I.	9.
J.		J.	10.
			11.
			12.

SCORE : / 38

Get better at...

→ Manuel  p. 125

Les activités Get better at sont accompagnées dans le manuel de “coups de pouce” et de pistes audio autocorrectives.
Sont proposées ici les transcriptions des documents audio.

Get better at...

→ Manuel  p. 126

Listening to English

Écoute activement

→ Manuel  p. 126

→ À toi de jouer !

Transcription des documents audio

Track 126 **BBC Why Factor: Our names**

Mike Williams: BBC World Service; I'm Mike Williams, with the Why Factor.

This week, we'll look at the names we are given. What do they tell us about the people who chose them for us and about the culture into which we are born. Unless you decide to change your name, it will help define you, identify you, for a lifetime.

Donald Connelly: I'm Donald Connelly and I'm a professor of sociology and medicine at NYU, that's NY University, here in NY. I'm here with my daughter, E.

Mike Williams: E?

E: Just a letter.

Mike Williams: Just the letter? That's unusual. Why did you call your daughter E?

Donald Connelly: Well, she was actually born a couple months premature and we had narrowed down the selections to a bunch of 'E names', but we couldn't ultimately decide and then we came up with the idea of “well let's just constrain the first degree of freedom, let's just give her the first letter and then she can decide when she's old enough what it stands for. And... so far... it's still just E.

Mike Williams: How old are you E?

E: I'm 16 years old.

Mike Williams: And have you not been tempted to change your name into something... something a little longer?

E: Hum, no, I don't think I'll ever change my name. I think once you're given a name, you're used to it and you can't... like it's part of you.

→ Fais le bilan

Voir fiche “Mes stratégies – Écouter et comprendre”, p. 232 de ce guide.

Défi mémoire

→ Manuel  p. 127

→ À toi de jouer !

Transcription des documents audio

Track 127

Britain – Tuesday – train – trip – fun – Manchester – visits – tourism

Track 128

Message #1: Hi yeah... darling, it's me... Turns out that I'm going to be quite late. So if you could go shopping for me, that would be really wonderful. I've got the list here in front of me. So just so that you know, we're run out of milk, we need a bulb for the bathroom and the food for the recipe I gave you last night. If you could get all of that, that would be great. Thanks! Bye!

Message #2: Hey man, I got your message, I just want to say I'm sorry I didn't pick up, I really wasn't around. I'd love to go skateboarding man. I know I can't do it on Monday, but on Tuesday it'd be a great time about... say 2 o'clock? 'Cause me and the boys are going there anyway. So you can just meet us up. It's right next to the station. You know it's about 5 minutes from school. So yeah, I'm sorry I didn't get your message, and I'll be there!

Message #3: Hi darling, it's me. Listen I'm running a bit late at the moment. So I was wondering if you could do a few things for me. Can you switch the oven on around 7.30 so then it would be warm, that would be great. And oh, can you take the bins out please, because I'll be late, and don't forget to let the dog out. OK? See you soon! Bye! Love!

La fine oreille

→ Manuel  p. 127

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

Track 129

Tu vas entendre des suites de 4 mots. Chaque fois, tu entendas le mot 1, le mot 2, le mot 3 puis à nouveau, l'un de ces 3 mots. Essaie d'identifier quel est le mot répété.

1. far – fat – fate – far
2. ship – sheep – shop – sheep
3. breath – breathe – breast – breathe
4. book – boot – hoot – book
5. boat – bought – bore – bore

Voici à présent le corrigé :

1. **“far – fat – fate – far”** : le mot répété est le premier mot, **“far”**. Il fait figurer le son /ɑː/. Ce son ressemble au français /a/ mais il est plus long et nécessite une plus grande ouverture de la bouche. On entend d'ailleurs que le “r” final est presque muet. Le mot **“far”** signifie “loin”.

Le deuxième mot, **“fat”**, fait figurer le son /æ/. C'est un son plus court que le son /ɑː/ de **“far”**. Il signifie “gros” ou “gras”.

Le troisième mot, **“fate”**, fait figurer le son /eɪ/. On appelle ça une diphtongue, c'est-à-dire un son qui en comporte en réalité deux : /e/, /i/ : /eɪ/. Le mot **“fate”** signifie “destin”. La lettre “a” se prononce ainsi quand elle est suivie d'une consonne finale elle-même suivie d'un “e” muet, comme dans **“name”** ou **“plane”**.

2. **“ship – sheep – shop – sheep”**

Le mot répété est le 2^e mot, **“sheep”**.

Le premier mot, **“ship”**, fait figurer le son /ɪ/. On pourrait croire qu'il ressemble au son /i/ en français, mais en réalité il est plutôt proche du son /è/, entre /i/ et /è/. Le mot **“ship”** signifie “navire”.

Le deuxième mot, **“sheep”**, celui qui est répété, fait figurer le son /iː/ qui ressemble davantage au son /i/ français. Mais le /iː/ anglais n'est pas aussi aigu et un petit peu plus long. Ce mot signifie “mouton”.

Le troisième mot, **“shop”**, fait figurer le son /ɒ/ qui est un son voyelle court, comme le /i/ de **“ship”**. Il s'agit d'un son ouvert et bref, qui ressemble au son français de mots comme “botte”. Ce mot, **“shop”**, signifie “magasin”.

3. **“breath – breathe – breast – breathe”**

Le mot répété est **“breathe”**. Dans cette suite de mots, ce sont les sons consonnes correspondant aux lettres finales qui distinguent les mots les uns des autres, c'est donc plus difficile à repérer.

Le premier mot, **“breath”**, fait figurer le son /θ/. Pour le réaliser, place ta langue contre les dents de ta mâchoire supérieure. Il faut que la langue appuie un peu dessus au moment du son. Un peu d'air doit passer entre ta langue et tes dents, tu t'en apercevras en plaçant ta main devant ta bouche. Le mot **“breath”** signifie “souffle” ou “respiration”. Le deuxième mot, **“breathe”**, fait figurer le son /ð/. Pour le réaliser, tu dois faire comme pour le /θ/ de **breath**, soit placer ta langue contre les dents de ta mâchoire supérieure, mais cette fois, tu dois faire vibrer tes cordes vocales. Essaie : /ð/, tu sens tes cordes vocales vibrer. Tandis que quand tu dis le son de **“breath”** : /θ/, tes cordes vocales ne vibrent pas. Le mot **“breathe”** signifie “respirer”.

Le troisième mot, **“breast”**, fait figurer les sons /s/ et /t/. Ce sont des sons très proches de leurs équivalents français. Tu n'auras donc pas de difficulté à les prononcer. Le mot **“breast”** signifie “poitrine”.

4. **“book – boot – hoot – book”**

Le mot répété est le premier, **“book”**.

Ce mot fait figurer le son /ʊ/. On pourrait croire qu'il ressemble au son /ou/ français mais en réalité, il se situe entre un /o/ et /ou/. Pour réaliser ce son, il faut placer sa langue à l'arrière de sa bouche. Le mot **“book”** signifie “livre”.

Les deuxième et troisième mots, **“boot”** et **“hoot”**, font figurer le son /uː/. Il s'agit d'un son voyelle long qui correspond un peu au son /ou/ en français mais allongé. Écoute bien la différence entre /ð/ et /uː/, **“book”** et **“boot”**. **“Boot”** signifie “botte” et **“hoot”** désigne le cri de la chouette, le “hululement”.

5. “boat – bought – bore – bore”

Le mot répété est le 3^e, “bore”.

Le premier mot, “boat”, fait figurer le son /əʊ/. Ce son est une diphthongue, c’est-à-dire un son qui comporte en réalité 2 sons. Le son vocalique dans “boat” est en réalité l’association du son /ə/ et du son /ʊ/. Il signifie “bateau”.

Les deuxième et troisième mots font figurer le son /ɔ:/ qui est un /o/ long. La lettre “o” se prononce généralement ainsi quand elle est suivie d’un “r”. “Bought” est le prétérit de “buy” qui signifie “acheter” et “bore” signifie “ennuyer”.

N’hésite pas à regarder les vidéos de la BBC disponible sur le site compagnon pour t’entraîner à répéter avec Alex.

Derrière les mots

→ Manuel  p. 127

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

Track 130

1. You should stay with him.
2. You should stay with him.
3. You should stay with him.
4. You should stay with him.
5. You should stay with him.

→ À toi de jouer !

Transcription des documents audio

Track 131

1. She doesn’t want to see her mother.
2. She doesn’t want to see her mother.

Voici à présent le corrigé :

Dans le 1^{er} énoncé, le locuteur a choisi d’accentuer “mother”, cela signifie qu’il veut insister sur le fait que c’est sa “mère” que la personne dont on parle ne veut pas voir. Elle souhaite peut-être voir quelqu’un d’autre comme son père ou tout autre membre de sa famille.

Dans le 2^e énoncé, le locuteur a choisi d’accentuer “doesn’t”, cela signifie qu’il veut mettre en avant le refus de la personne dont il parle : cette personne ne veut vraiment pas voir sa mère.

Track 132

1. This is the best day ever!
2. Well, I refuse to stand here and do nothing.
3. Yes I enjoy it but I still think it could be way better.
4. Excuse me? What did you just say?

Voici à présent le corrigé :

1. “This is the best day ever!” Dans cette phrase, les mots les plus accentués sont “best” et “ever” : en accentuant particulièrement ces deux mots, le locuteur ajoute de l’emphase à son discours, il veut marquer combien cette journée lui semble géniale.

2. “Well, I refuse to stand here and do nothing”. Dans cette deuxième phrase, l’accent porte sur “I”, le sujet de la proposition. Le locuteur veut ainsi insister sur son opinion personnelle, sur son point de vue. Cela sous-entend : “peut-être que toi, cela te convient mais **moi**, je refuse de rester là à ne rien faire”. Son ton est catégorique. En français, on a recours au pronom personnel tonique “moi” pour marquer l’emphase, on dit par exemple “moi, j’aime ce film” mais en anglais, on remplace ce pronom par une intonation particulière sur le pronom “I”.

3. “Yes I enjoy it but I still think it could be way better”. Dans cette troisième phrase, l’accent porte sur le mot de liaison “but” : le locuteur insiste sur l’idée d’opposition. Il apprécie, mais trouve néanmoins que cela pourrait être bien mieux.

4. “Excuse me? What did you just say?” Dans cette dernière phrase, l’accent porte sur “excuse” et “what”. Il s’agit de questions, et il faut prêter une attention particulière à l’intonation, car elle va te permettre de comprendre l’intention du locuteur. Ici, le locuteur semble surpris, voire indigné de ce qui vient de lui être dit, d’où l’insistance sur le premier mot qui est porteur de sens : “excuse”. Il insiste ensuite sur “what” pour demander une explication.

→ Fais le bilan

Voir fiche “Mes stratégies – Écouter et comprendre”, p. 232 de ce guide.

Comprendre un débat contradictoire

→ Manuel  p. 128

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

Track 133 Jeff and Todd debate about technology

Todd: So, Jeff, let's talk about technology. These days we have all types of new technology, computers...

Jeff: Can we just end this right now. I don't like technology, so can we talk about something else.

Todd: What? You don't like technology.

Jeff: No, I don't like technology.

Todd: What do you mean you don't like technology?

Jeff: Technology is, I think it's *gone against* what it was originally invented for, and that is for convenience to make people's lives more hm... easy and to give them more free time, and I think it's totally gone against what it was originally invented to do.

Todd: Yeah, but technology does make your lived easier, like it saves us time, it communicates...

Jeff: But does it save us time?

Todd: I think so. I mean, before you had to type something up, now you can just type it up on a word processor. It's quicker. Before you had to walk to a phone. Now the phone is in your pocket. You can just pick it up and call anytime, anywhere in the world.

Jeff: Kind of. I kind of agree with that, but sometimes that walk to the phone is sort of pleasant and you had time to think about other things, but now as you're walking to the phone, you're typing something into your PDA while you're listening to your MP3 player, and then you get into your car and you drive to your office and the first thing you do is check your e-mail and then right after that you check your voice mail and then you send an e-mail to someone and then, I think it's just sort of, it's *cluttered*. It's cluttered our lives versus clean it up. Technology is good but I think it's sometimes *defeats its own original purpose*.

→ Fais le bilan

Voir fiche "Mes stratégies – Écouter et comprendre", p. 232 de ce guide.

Une seule écoute ? Aucun problème !

→ Manuel  p. 129

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

Track 134 The Japanese robot receptionist

"The Japanese have a word, *sonzaikan*, which translates roughly as 'human presence' and researchers there are trying to imbue their robots with more and more *sonzaikan*.

Chihira Aiko is a receptionist at a department store in Tokyo. "It's also a robot and one which stands squarely at the bottom of the uncanny valley, that dip in the graph of our comfort levels as the machines become almost, but not quite, indistinguishable from humans."

"She is extremely human-like, she dresses in a traditional kimono, she has hair and make-up in a traditional style and she is much more unsettling because you can see her as an individual and a person. That one, I feel still triggers the effect because you see it as a person but it isn't behaving in the way that you would quite expect. The voice is still very scripted and her gestures, there's only a few that she makes and they are very repetitive, so that immediately breaks the idea that you're seeing a person even though her appearance suggests it."

"You keep saying the word 'she' not 'it'."

"I do, yes, I've fallen into that trap."

Game time!

→ Manuel  p. 129

Finish the sentences

Transcription du document audio

Track 135

1. Marilyn Monroe was a famous...
2. My favourite movie is...
3. When I go home after school, I...
4. I think reading newspapers is...
5. I'd like to visit...
6. If I could be anywhere right now...
7. I have way too many...
8. If I could have any superpower...

You are the artist!

Transcription des documents audio

Track 136

"In this painting *American Gothic* by Grant Wood, we have a man and a woman side by side. On the right, we have the man, just taller than the woman on his left. The man is looking straight at us, holding a pitchfork. The woman is looking at him, it would seem. Behind them, we have a pointed house, the triangle is shaped between their two heads. The painting is marked by very vertical lines. Everything is very straight and the only difference is the house which is square and triangular on the top and the expressions of both man and the female are quite unhappy. The man's expression is very stern, looking at us in a way we could almost say judgementally. The woman seems more sad about something, probably concerning him, considering she is looking at him and doesn't seem aware of our presence."



"In this painting, there's some people and they have expressions on their faces. One doesn't really know how to interpret those expressions, and they are some other elements in the background and he's holding some sort of thing and... hmm... yeah, there are few elements in the background hmm, and that's it really."

Track 137

"This is a painting by the famous American artist Edward Hopper. The painting is called *Nighthawks*. It is a street scene, at night. We see on the right and centre of the painting what looks like a bar or an American diner. Outside, it's quite dark, and so inside the bar, the light is shining onto the street. In the centre of the image, where the bar is, there are three people seated at the bar and there is one barman. It is a very stagnant atmosphere, quite lonely and quite sinister, almost as if something bad is going to happen. There are tones of blue and green in the street part, surrounding the bar area and the walls of the bar are painted in a pale yellow. One man is sitting at the bar alone and then there's a couple sitting together. The man is wearing a hat and the woman is wearing a red dress."

Get better at...

→ Manuel p. 130

Speaking English

Fais-toi bien comprendre !

→ Manuel pp. 130-131

→ À toi de jouer !

Transcription des documents audio

Track 138

1. He is thinking.
He is sinking.
2. Where does she live?
When does she leave?
3. Is this a beer?
Is this a bear?
4. Stop looking at this man!
Stop looking at these men!
5. Does he have a heart?
Has it ever hurt?

Voici le corrigé et quelques explications :

1. La phrase "He is thinking", qui signifie "il réfléchit", correspond au dessin b. Alors que la phrase "He is sinking", qui signifie "il coule" correspond au dessin a.

Attention, le son qui diffère ici est le premier. Il ne faut pas confondre /s/ qui est identique au /s/ français et le son /θ/ qui n'existe pas en français. Pour le réaliser, place ta langue contre les dents de ta mâchoire supérieure. Il faut que la langue appuie un peu dessus au moment où tu dis le son. Un peu d'air doit passer entre ta langue et des dents, tu t'en apercevras en plaçant ta main devant ta bouche.

2. La phrase "Where does she live?", qui signifie "où habite-t-elle?", correspond au dessin a. Tandis que la phrase "When does she leave?", qui signifie "à quelle heure part-elle?" correspond au dessin b.

Les mots interrogatifs ne sont pas les mêmes mais le reste de la phrase est assez similaire. Le son qui diffère entre les verbes de chaque phrase est le son /i/. Dans le premier cas *“Where does she live”*, le son /ɪ/ est court. On pourrait croire qu’il ressemble au son /i/ en français, mais en réalité il est plutôt proche du son /è/, entre /i/ et /è/. Dans le second cas, *“When does she leave”*, c’est un /i:/ long, il requiert davantage d’ouverture de la bouche, comme si l’on souriait davantage en le prononçant.

3. La phrase “Is this a beer?”, qui signifie “s’agit-il d’une bière?”, correspond au dessin b. Tandis que la phrase “Is this a bear?”, qui signifie “s’agit-il d’un ours?” correspond au dessin a.

Le son qui diffère ici se trouve dans le dernier mot de la phrase. Dans la première phrase, il s’agit du mot *“beer”*, “bière” et le son correspond à un /i:/, i long. Dans le second mot, qui signifie “ours”, il s’agit de la diphtongue /ɛə/ qui se prononce comme un /è/ français. On rencontre souvent cette diphtongue dans une syllabe finale comportant un “r”. Et dans ce cas, le “r” ne se prononcera pas : *“bear”*.

4. La phrase “Stop looking at this man!”, qui signifie “arrête de regarder cet homme”, correspond au dessin a, tandis que la phrase “Stop looking at these men!”, qui signifie “arrête de regarder ces hommes”, correspond au dessin b.

Le son qui diffère se trouve au niveau des deux derniers mots de la phrase. En effet la première phrase est au singulier : *“this man”*, et la seconde est au pluriel : *“these men”*. Les pronoms démonstratifs diffèrent : *“this”* /ðɪs/ au singulier – qui se prononce avec un /ɪ/ court et un son final /s/ et *“these”* /ði:z/ au pluriel – qui se prononce avec un /i:/ long et un son final /z/. Le nom *“man”* se prononce /mæn/ au singulier et son pluriel irrégulier, qui s’écrit “M-E-N” se prononce /men/.

5. La phrase “Does he have a heart?”, qui signifie “a-t-il un peu de cœur?”, correspond au dessin b. Tandis que la phrase “Has it ever hurt?”, qui signifie “est-ce que ça a déjà été douloureux?”, correspond au dessin a.

Il ne faut pas confondre la prononciation de *“heart”* et de *“hurt”* qui ne signifient pas la même chose. *“Heart”* est un nom commun qui signifie “cœur” tandis que *“hurt”* est un verbe qui signifie “blessé”. *“Heart”* se prononce /hɑ:t/. Ce son ressemble au français /a/ mais il est plus long et nécessite une plus grande ouverture de la bouche. Le “r” est presque muet, il disparaît en quelque sorte dans l’allongement du son.

Tandis que *“hurt”* se prononce /hɜ:t/, un son long qui ressemble au “e” français, comme dans “beurre” ou “sœur”, mais un peu plus allongé. Là encore, le “r” est presque muet.

Track 139

1. He is sick – He is thick
2. I’m full – I’m a fool
3. He is sitting on a bench with friends – He is sitting with a bunch of friends
4. Could you pass me the ball? – Could you pass me the bowl?
5. Look at the toy! – Look at her toe!

1. Le son qui diffère ici est le premier. Le premier mot, *“sick”* signifie “malade” et commence par le son /s/ qui est identique au “s” français. En revanche, l’adjectif de la phrase b, *“thick”* signifie “bête, idiot” en langage familier et celui-ci commence par le son /θ/. Celui-ci n’existe pas en français, il faut donc s’entraîner à le réaliser : place ta langue contre les dents de ta mâchoire supérieure. Il faut que la langue appuie un peu dessus au moment du son. Un peu d’air doit passer entre ta langue et des dents, tu t’en apercevras en plaçant ta main devant ta bouche.

2. L’opposition entre les voyelles dites courtes et longues est une caractéristique de l’anglais oral. Il est important de marquer la distinction entre ces paires, par exemple *“full/fool”*, pour éviter toute confusion de sens, voire incompréhension. Dans la phrase a, l’adjectif *“full”* comporte le son court /ʊ/ tandis que dans la phrase b, le son du mot *“fool”* est long /u:/. *“I’m full”* signifie “je n’ai plus faim, je suis rassasié” tandis que *“I’m a fool”* signifie “je suis un imbécile”.

3. Dans /bentʃ/ et /bʌntʃ/, il y a deux sons voyelles différents : /e/ et /ʌ/. Il s’agit de deux voyelles brèves. Le son de *“bench”* est une voyelle brève mi-ouverte qui ressemble un peu au “e” français. Entraîne-toi à l’aide du tableau des sons voyelles situé dans le rabat de ton manuel. Tu y trouveras des mots-repères, par exemple *“red”* pour le son /e/ et *“run”* pour le son /ʌ/.

“Bench” désigne un “banc”, sur lequel on s’assoit, tandis que *“bunch”* signifie “un groupe”.

4. Le son /ɔ:/ de *“ball”* est une voyelle longue qui ressemble à un /o/ long. Le son de *“bowl”* /əʊ/ est une diphtongue, soit un son composé de deux sons voyelles. Il faut veiller à prononcer correctement ces deux mots qui se ressemblent pour éviter les confusions. Dans le cas de l’énoncé a, on demande à quelqu’un de nous passer un ballon, tandis que dans le cas de l’énoncé b, on demande un bol.

5. Ici, le mot final de chaque énoncé (a et b) comporte une diphtongue : dans la phrase a, qui signifie “regarde le jouet !”, il s’agit du son /ɔɪ/, dans *“toy”*, qui est aussi contenu dans *“boy”*. Dans le cas de la phrase b, qui signifie “regarde son orteil”, il s’agit de /əʊ/ aussi contenu dans des mots comme *“no”* et *“go”*.

→ Fais le bilan

Voir fiche "Mes stratégies – Parler", p. 233 de ce guide.

Parle comme un anglophone !

→ Manuel  p. 131

Rappel

Transcription du document audio

 Track 140

She likes sport.
Tennis is her favourite.
I hate tea. But I love coffee.

→ À toi de jouer !

Transcription des documents audio

 Track 141

"I was appointed as goodwill ambassador for UN women six months ago. And the more I have spoken about feminism, the more I have realized that fighting for women's rights has too often become synonymous with man-hating. If there is one thing I know for certain, it is that this has to stop. For the record, feminism, by definition, is the belief that men and women should have equal rights and opportunities. It is the theory of the political, economic and social equality of the sexes."

 Track 142

appointed – **ambassador** – **women** – **feminism** –
synonymous – **certain** – **definition** – **belief** –
opportunities – **political** – **economic** – **equality**

 Track 143

"And the more I've spoken about feminism..."
"It is that this has to stop."
"Men and women should have equal rights and opportunities."

→ Fais le bilan

Voir fiche "Mes stratégies – Parler", p. 233 de ce guide.

Prépare ta prestation

→ Manuel  pp. 132-133

→ À toi de jouer !

Transcription des documents audio

 Track 144

"Shepard Fairey is an American street artist, mostly famous for creating the *Andre the Giant* stickers and for designing the *Hope* poster featuring Barack Obama.

He was born in 1970 in Charleston, South Carolina. When he was younger, he started by stencilling the logos of punk rock and hip hop bands on t-shirts and skateboards. Then he joined the Rhode Island School of Design and one day, the class took a trip to New York City to go to the Met or the Moma, but he was struck by the potential of this form of art. He understood that street art was perfect to express yourself and that its accessibility made it extremely powerful.

Today he uses his art as a form of activism: he wants to deliver political and environmental messages."

→ Fais le bilan

Voir fiche "Mes stratégies – Parler", p. 233 de ce guide.

Accroche ton public !

→ Manuel  p. 133

→ À toi de jouer !

Transcription du document vidéo

Voir vidéo 20 sous-titrée sur le manuel numérique, le DVD ou le site compagnon.

Sois convaincant !

→ Manuel  p. 134

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

 Track 145 **Should video games be age-restricted?**

Young woman: **The question is** "Should video games, especially violent video games, be age-restricted?" As an avid gamer myself, **I don't think** they should be restricted. **I think** games provide stress relief. I think that they can improve, especially in young people, fine motor skills, and even problem-solving abilities.

Young man: OK well, why don't we take an actual popular video game. **For example**, I've played Grand Theft Auto quite a few times **and I must admit** I do like playing it, but I am over the age of 18 and I must admit some of the themes that you see in this game like violence, sex and drugs, are things you would want to keep away from a young audience.

Young woman: That's a good point. But at the same time, a lot of the same themes we see in these video games are just as easily seen on television, movies, and CDS. And while they have sometimes an age-limit, it's not always properly enforced, and it doesn't seem to be as much of an issue. **I would also argue that** just because you do play a violent video game doesn't have to make you a violent person. It could just be a way to release some tension, to pass some time or because even you like the graphics of the game.

Young man: But the problem is we're not just talking about violence alone. I mean, I've played many violent games as I say and hmm, I've seen a lot of violent movies and this and that, and obviously I'm not gonna go out shooting anyone, but from a psychological perspective, I can't say that I'm the same person.

Young woman: I have to disagree. Recent scientific studies have actually shown that surgeons who play video games are more precise.

Young man: OK, I guess that's a good point, but I would argue that, you know, there is... it doesn't need to be so violent, as we see it in some of these games like Grand Theft Auto or Call of Duty. There's no reason why we shouldn't buy video games, **but again**, why do they have to be violent?

Game time!

→ Manuel  p. 135

Guess the movie

Transcription du document audio

Track 146

"I am your father, Luke."

"You talkin' to me?"

"Mama always said life was like a box of chocolates. You never know what you're gonna get."

"In this country, you gotta make the money first. Then, when you get the money, you get the power. Then when you get the power, then you get the woman."

Films cités : Star Wars / Taxi Driver / Forrest Gump / Scarface.

Get better at...

→ Manuel  p. 136



reading in English

Cherche le sens caché

→ Manuel  p. 138

Coup de pouce

Transcription du document audio

Track 147

Pour t'aider à mieux saisir le sens à donner à la ponctuation et aux mots en italique des lignes 14-15, écoute l'extrait lu à haute voix et fais attention à l'intonation et au ton du locuteur.

"Poirot was shaken: shaken and embittered. Miss Lemon, the efficient Miss Lemon, had let him down! A Pekinese dog. A Pekinese dog!"

Les verbes "*had had*", "*had been leaving*", "*had come in*" sont conjugués au Prétérit *Have* + participe passé. Cette conjugaison permet de parler d'un événement passé, antérieur à un autre événement

passé pris comme repère, ici la réception d'une lettre par Poirot lui proposant une affaire singulière. La précision de temps "*last night*", à la ligne 16, signale cet événement antérieur. À toi de chercher ce qui s'est passé cette nuit-là. Qui habite à Buckingham Palace ? Vérifie l'information sur Internet si tu n'es pas sûr(e).

Imagine ensuite ce qui s'est passé à Buckingham Palace et pourquoi Poirot s'y est rendu en t'appuyant sur les mots que tu connais et comprends, comme par exemple "*dream*", "*leaving*", "*personally thanked*". Est-ce que se rendre à Buckingham Palace est anodin ? Que peux-tu en déduire de l'opinion qu'a Poirot de lui-même ?

Tu as maintenant tous les éléments pour conclure : que pense Poirot de l'affaire qui lui est proposée ? Et que pense-t-il de Miss Lemon ?

→ Fais le bilan

Voir fiche "Mes stratégies – Lire et comprendre", p. 234 de ce guide.

Lire un article

→ Manuel  p. 139

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

Track 148

Nous allons commencer par le titre. Ici, il s'agit d'une question, tu peux donc t'attendre à ce que l'article donne des éléments de réponse à cette question. Tu pourras donc chercher, par exemple, d'autres occurrences des mots contenus dans le titre comme "*time travel*" et "*possible*".

Ici, le chapeau introducteur présente l'auteur et lui permet de situer son travail ou l'intérêt qu'il ressent pour le sujet de l'article : on le voit puisqu'il parle à la 1^e personne du singulier, il dit "*my favorite topics*", "*I wrote some time travel stories...*" et il utilise des adjectifs qui définissent ses sentiments pour le sujet

("favorite", "fascinating"). Le Dr Marc Rayman, qui travaille pour l'agence spatiale américaine, la Nasa, a toujours été fasciné par le voyage dans le temps. Quand on lit l'article, on voit qu'il correspond bien à son titre et ce dès la 1^e phrase, puisqu'il dit : "*We all travel in time*". Commencer un article par une phrase aussi simple mais aussi surprenante est très efficace, on a envie de continuer à lire.

Si l'on regarde chaque paragraphe, on peut observer une organisation similaire qui facilite la lecture :

- Un postulat, ou une idée.
- Un connecteur quand il dit : "*but the question is...*" dans le paragraphe 1, "*but then...*" dans le paragraphe 2, "*but*" puis "*however*" qui permet aussi de contraster, dans le dernier paragraphe.
- Mais surtout, on remarque que la 1^e phrase de chaque paragraphe en résume le contenu. Cela signifie qu'il est souvent possible d'avoir un aperçu du contenu d'un article de presse en lisant attentivement le titre, le chapeau introducteur et la 1^e phrase de chaque paragraphe.
- Le reste des paragraphes est important, bien sûr, puisqu'il donne des précisions supplémentaires, des nuances et des exemples.

Get better at...

→ Manuel  p. 141



writing in English

Construis tes phrases

→ Manuel  p. 141

→ À toi de jouer !

Transcription du document audio

Track 149

1. Katie Ledecky is a free-style swimmer.
2. Katie Ledecky is an American free-style swimmer.
3. Katie Ledecky is an American free-style swimmer who won 5 gold medals in the Summer Olympic Games.
4. Katie Ledecky is an American free-style swimmer who won 5 gold medals in the Summer Olympic Games in August 2016.
5. Katie Ledecky is a 20-year-old American free-style swimmer who won 5 gold medals in the Summer Olympic Games in August 2016.

→ Fais le bilan

Voir fiche "Mes stratégies – Écrire", p. 235 de ce guide.



Écouter et comprendre



Quelques conseils avant d'écouter un document sonore :

- souvent, tu disposeras d'un titre ou d'une image qui te permettront d'imaginer le thème du document ;
- fais le vide dans ta tête, et pense à des mots anglais entendus récemment qui sont en lien avec ce thème : ceci t'aidera à te mettre en condition ;
- prépare-toi à écouter en te disant que tu vas comprendre des choses.



Ta checklist de stratégies

Dans le tableau ci-dessous, tu peux lister les stratégies de compréhension de l'oral que tu découvres avec ton professeur au cours des séquences, dans les pages *How to* ou dans les activités *Get better at*.

Lorsque tu as du mal à comprendre une information, essaie d'appliquer ces stratégies.

Tu peux cocher ci-dessous celles que tu as testées et celles qui ont été efficaces !

	J'ai découvert que je peux m'appuyer sur...	Je me suis appuyé(e) sur...	Cela m'a aidé(e) à comprendre
Indices non linguistiques	le fond sonore , repérer les bruits (musique, sonnerie...)	☐	☐
	le ton des personnages (il renseigne sur leurs sentiments)	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Indices linguistiques	les sons saillants • Réussis-tu à retrouver à quelles syllabes ils pourraient correspondre et dans quels mots on pourrait les trouver ? • Parmi ces mots, lesquels seraient susceptibles de correspondre au contexte ?	☐	☐
	les mots répétés	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐



➤ Quelques conseils avant de commencer à parler :

- fais le vide dans ta tête, et pense à des mots anglais que tu connais bien, en rapport avec le sujet. Ceci t'aidera à te mettre en condition ;
- prépare-toi à parler en essayant de penser à ce que tu sais dire en anglais.

➤ Ta checklist de stratégies

Dans le tableau ci-dessous, tu peux lister les stratégies d'expression orale que tu découvres avec ton professeur au cours des séquences, dans les pages **How to** ou dans les activités **Get better at**. Lorsque tu as du mal à formuler des phrases ou à exprimer une idée, essaie d'appliquer ces stratégies. Tu peux cocher celles que tu as testées et celles qui ont été efficaces !

	J'ai découvert que je suis capable de...	J'ai essayé	Cela m'a aidé(e)
M'appuyer sur ce que je connais	répéter des mots, voire des phrases , en imitant la prononciation et l' intonation	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Mobiliser mes connaissances et mes compétences	utiliser des synonymes , des contraires ou des périphrases pour compenser les mots qui me manquent	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Transmettre des idées, communiquer	parler à partir de mes notes • Comment choisir ce que tu vas prendre en notes ? Quelles notes vas-tu garder ? Des mots ? Des phrases ? Quelques transcriptions phonétiques ? • Comment t'appuies-tu sur ces notes pour parler ?	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Parler dans un anglais plus authentique	marquer de plus en plus souvent l' accent de mot et penser à réduire les voyelles des syllabes non accentuées	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐



Quelques conseils avant de lire un document :

- tu disposeras probablement d'un titre ou d'une image qui pourront t'aider à te faire une idée du sujet à traiter ;
- fais le vide dans ta tête, et visualise des mots anglais que tu as lus récemment sur ce sujet, pour te mettre en condition ;
- prépare-toi à lire en te disant que tu vas comprendre des choses.



Ta checklist de stratégies

Dans le tableau ci-dessous, tu peux lister les stratégies de compréhension de l'écrit que tu découvres avec ton professeur au cours des séquences, dans les pages **How to** ou dans les activités **Get better at**. Lorsque tu as du mal à comprendre une information, essaie d'appliquer ces stratégies. Tu peux cocher celles que tu as testées et celles qui ont été efficaces !

J'ai découvert que je peux m'appuyer sur...		Je me suis appuyé(e) sur...	Cela m'a aidé(e) à comprendre
Utiliser les indices à côté du texte	le contexte visuel (images ou illustrations accompagnant le document)	☐	☐
	la source du document (le titre, l'auteur, la date de publication...)	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Utiliser les indices contenus dans le texte : orthographe et typographie	les majuscules • Indiquent-elles un nom propre ? De quelle nature (lieu, personne...) ? • Ou s'agit-il d'un nom de jour, de mois, d'une nationalité... ?	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Utiliser les indices contenus dans le texte : vocabulaire, syntaxe, organisation	les répétitions	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Reconstruire du sens		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Adapter ma lecture	la première phrase de chaque paragraphe : elle annonce ou résume souvent le contenu du paragraphe	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐



➤ Quelques conseils avant de commencer à écrire :

- lis attentivement la consigne. Fais le vide dans ta tête, et visualise des mots anglais lus récemment et qui sont en rapport avec le sujet. Ceci t'aidera à te mettre en condition ;
- prépare-toi à écrire en essayant de penser à ce que tu sais dire en anglais.

➤ Ta checklist de stratégies

Dans le tableau ci-dessous, tu peux lister les stratégies d'expression écrite que tu découvres avec ton professeur au cours des séquences, dans les pages **How to** ou dans les activités **Get better at**. Lorsque tu as du mal à formuler des phrases ou à exprimer une idée, essaie d'appliquer ces stratégies. Tu peux cocher celles que tu as testées et celles qui ont été efficaces !

	J'ai découvert que je suis capable de...	J'ai essayé	Cela m'a aidé(e)
M'appuyer sur ce que je connais	utiliser des énoncés déjà formés et remplacer certains mots • noms, adjectifs, pronoms personnels, verbes...	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Mobiliser mes connaissances	mobiliser le vocabulaire nécessaire • Comment procèdes-tu ? En visualisant le vocabulaire tel qu'il apparaît dans ton manuel ou ton cahier ? En te rappelant l'utilisation qui en a été faite en classe ? En l'écrivant sur ton brouillon de façon organisée (par thème, catégorie grammaticale...) ?	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Respecter les consignes et être cohérent(e)	faire des paragraphes structurés	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Relire efficacement et enrichir mes productions		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
Faire preuve de plus en plus d'autonomie	utiliser des synonymes , des contraires ou des périphrases pour compenser les mots qui me manquent	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐

Évaluations

- Grilles d'évaluation transversales
- Évaluations des connaissances
- Évaluations des compétences
- Corrigés des évaluations

Tableau des évaluations

- Grilles d'évaluation transversales pour l'expression orale en continu/en interaction et l'expression écrite, pp. 240-245
→ Consignes pour l'évaluation de la compréhension de l'oral (restitution libre), p. 246

Projects	Test de connaissances	Compréhension de l'oral [Pistes principales] [Pistes supplémentaires]*	Compréhension de l'écrit	Expression orale	Expression écrite
1 pages 247-256	1. Discover talented teens 2. Understand how talent becomes a job	[1] Taylor talks about her talent [2] Sophie talks about her talent	Press article: <i>London-based Gaurika Singh making waves for Nepal at Rio Olympics at the tender age of 13</i>	Shoot an audition video or record an audition tape to introduce yourself and show your talent	Complete an application form to apply for a talent show
 First internship pages 257-263	Discover how to get an internship		Non-fiction: <i>Dear Sir or Madam...</i>		Choose an internship and write a cover letter to apply
2 pages 264-273	1. Discover the power of fiction 2. Understand how to get involved	[3] Leonardo DiCaprio speaks about climate change at the United Nations [4] Vivien talks about the environment	Poster: <i>Climate change in the Ocean State</i>	Shoot a 1-min video or record a 1-min message to sensitize opinion about the environment	Famous people are challenging you!
 Secret Santa pages 274-276			Fiction: <i>Read another passage from "The Perks of Being a Wallflower" by Stephen Chbosky</i>		Dear Diary... Write about playing Secret Santa in your diary
3 pages 277-287	1. Discover Biopics 2. Understand the making of a legend	[5] Taylor and Christian talk about two films [6] Do you like the cinema?	Non-fiction: <i>Extract from Eminem's autobiography, "The Way I am"</i>	Guessing game: talk about a movie you saw recently	The big screen review: write the review of one of the last films you saw
 Segregation pages 288-292	Discover the Civil Rights movement	[7] Franklin McCain remembers his childhood [8] The history of the Civil Rights song "We shall overcome"		Record an audioguide about a poster made for Black History Month	
4 pages 293-301	1. Discover Dystopian worlds 2. Understand the link with today's world	[9] Professor Beagley speaks about "the nature of the apocalypse" [10] Utopias and Dystopias: conclusion	Fiction: <i>Chapter 7, Matched by Allie Condie: an extract</i>	Choose a dystopian world from a novel or film you like and present it to the class	Write a dialogue between Cassia and someone living in our world

* Qui ne donnent pas lieu à une proposition d'évaluation de la part des auteurs.

5 pages 302-311	1. Discover art in the street 2. Understand art or vandalism?	[11] Elisabeth's opinion about street art [12] Kimberley talks about street art	Press article: <i>Should we send graffiti artists to jail?</i>	Give an art talk!	There's a graffiti on my house!
 Cool Britannia pages 312-316	Discover British music	[13] Michael talks about a band or singer [14] She's an American singer		Guess the artist!	
6 pages 317-326	1. Discover New Zealand 2. Understand Maori Moko	[15] Emily and Vivien debate about tattoos	Press article: <i>Maori King beer insulting</i>	Would you consider having a Maori tattoo? Why or why not?	Reply to posts on a backpacking forum
7 pages 327-339	1. Discover Shakespeare's influence 2. Understand Shakespeare's modernity	[16] Shakespeare facts you might not know [17] Why Shakespeare is still famous 400 years after his death	Press article: <i>The 4 passions of Shakespeare</i>	Au choix : "On stage" ou "To be or not to be"	Write the card corresponding to the poster of the British Council infographic about Shakespeare



Évaluation de l'expression orale en continu

GRILLE DE RÉFÉRENCE

Niveau visé : **B1**

Réalisation de la tâche 8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique 12 pts
B1 Très bonne maîtrise - La production correspond à la consigne. - Le message est clair, organisé et développé, même si des maladresses peuvent subsister. - L'élève mobilise des éléments culturels. - L'élève est capable d'improviser même si cela entraîne quelques hésitations. 8 pts	Cohérence / Organisation 2 pts B1 La syntaxe est correcte. L'élève peut relier une série d'éléments simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent (connecteurs, relatifs). 2 pts A2 La syntaxe élémentaire de la phrase est respectée. L'élève peut relier une série d'éléments en un discours qui s'enchaîne grâce à des connecteurs simples tels que <i>and</i>, <i>but</i> ou <i>because</i>. 1,5 pt A1+ S'efforce de recourir à des connecteurs simples, mais la syntaxe est souvent fautive. 1 pt A1 S'exprime par des phrases très simples, très courtes ou fautives, et juxtaposées. 0,5 pt Étendue du vocabulaire 3 pts B1 Utilise un lexique varié et précis, le vocabulaire de la leçon est bien maîtrisé et l'élève peut recourir à des périphrases quand cela est nécessaire. 3 pts A2 Peut mobiliser le lexique nécessaire à la réalisation de la tâche mais le vocabulaire n'est pas très étendu et peut manquer en cas d'imprévu. 2 pts A1+ Peut mobiliser quelques mots liés à la réalisation de la tâche, mais le vocabulaire est fragile. 1,5 pt A1 Ne dispose pas d'un vocabulaire suffisant pour effectuer la tâche. Les besoins lexicaux n'ont pas été anticipés. 1 pt Correction grammaticale 3 pts B1 Bon contrôle grammatical. Le sens reste clair malgré quelques erreurs non systématiques. 3 pts A2 Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires (confusion des temps, oubli de l'accord). Le sens général reste clair. 2 pts A1+ Maîtrise assez bien les objectifs visés dans la séquence, mais pas toujours les structures simples ; langue compréhensible malgré des erreurs. 1,5 pt A1 Erreurs fréquentes sur les structures simples et sur les objectifs de la séquence, langue partiellement compréhensible. 1 pt Prononciation, intonation 4 pts B1 Clairement intelligible. Intonation satisfaisante. Peu d'erreurs. 4 pts A2 En général suffisamment claire pour être comprise, malgré un accent étranger. Peu d'erreurs commises sur le lexique étudié en classe. Un effort est fait pour adopter une intonation authentique. 3 pts A1+ Des erreurs peuvent survenir sur les objectifs de la séquence (prononciation, intonation) et l'interlocuteur devra parfois faire répéter, mais l'ensemble est compréhensible. 2 pts A1 Prononciation souvent incorrecte, y compris celle des mots de la séquence. Pas d'effort apparent pour adopter une intonation et une prononciation authentiques. 1 pt
A2 Maîtrise satisfaisante - La production correspond à la consigne. - Le message est clair mais bref. - L'élève mobilise des éléments culturels. - L'élève s'est efforcé d'apporter une touche personnelle. 6 pts	
A1+ Maîtrise fragile - La production correspond partiellement à la consigne. - Le message n'est pas toujours clair. - La production ne comporte pas d'ancrage culturel. - L'élève prend la parole mais a du mal à se détacher de ses notes. 3 pts	
A1 Maîtrise insuffisante - Réalisation inintelligible ou très insuffisante au regard de la consigne - En l'absence de moyens d'expression suffisants, l'élève doit souvent transiger sur le sens (message difficile à comprendre, recours au français...). 1 pt	



Évaluation de l'expression orale en continu

GRILLES D'ÉVALUATION

EXPRESSION ORALE EN CONTINU – Élève :		Date:		
Sujet / Tâche :				
Réalisation de la tâche	8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique		12 pts
B1 Très bonne maîtrise	8 pts	Cohérence / Organisation :		
		B1 2 pts	A2 1,5 pt	A1+ 1 pt A1 0,5 pt
A2 Maîtrise satisfaisante	6 pts	Étendue du vocabulaire :		
		B1 3 pts	A2 2 pts	A1+ 1,5 pt A1 1 pt
A1+ Maîtrise fragile	3 pts	Correction grammaticale :		
		B1 3 pts	A2 2 pts	A1+ 1,5 pt A1 1 pt
A1 Maîtrise insuffisante	1 pts	Prononciation, intonation :		
		B1 4 pts	A2 3 pts	A1+ 2 pts A1 1 pt



EXPRESSION ORALE EN CONTINU – Élève :		Date:		
Sujet / Tâche :				
Réalisation de la tâche	8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique		12 pts
B1 Très bonne maîtrise	 pts	Cohérence / Organisation :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts
A2 Maîtrise satisfaisante	 pts	Étendue du vocabulaire :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts
A1+ Maîtrise fragile	 pts	Correction grammaticale :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts
A1 Maîtrise insuffisante	 pts	Prononciation, intonation :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts



Évaluation de l'expression orale en interaction

GRILLE DE RÉFÉRENCE

Niveau visé : **B1**

Réalisation de la tâche 8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique 12 pts
B1 Très bonne maîtrise - La production correspond à la consigne, le message est clair et riche. - L'élève : – mobilise des éléments culturels ; – s'est efforcé d'apporter une touche personnelle ; – comprend sans difficulté les questions posées ; – peut échanger les informations avec assurance en donnant des explications ; – est capable de demander une reformulation ou une explication. 8 pts	Cohérence / Organisation 2 pts B1 La syntaxe est correcte. L'élève peut relier une série d'éléments simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent (connecteurs, relatifs). 2 pts A2 La syntaxe élémentaire de la phrase est respectée. L'élève peut relier une série d'éléments en un discours qui s'enchaîne grâce à des connecteurs simples tels que <i>and</i>, <i>but</i> ou <i>because</i>. 1,5 pt A1+ S'efforce de recourir à des connecteurs simples, mais la syntaxe est souvent fautive. 1 pt A1 S'exprime par des phrases très simples, très courtes ou fautives, et juxtaposées. 0,5 pt Étendue du vocabulaire 3 pts B1 Utilise un lexique varié et précis, le vocabulaire de la leçon est bien maîtrisé et l'élève peut recourir à des périphrases quand cela est nécessaire. 3 pts A2 Peut mobiliser le lexique nécessaire à la réalisation de la tâche mais le vocabulaire n'est pas très étendu et peut manquer en cas d'imprévu. 2 pts A1+ Peut mobiliser quelques mots liés à la réalisation de la tâche, mais le vocabulaire est fragile. 1,5 pt A1 Ne dispose pas d'un vocabulaire suffisant pour effectuer la tâche. Les besoins lexicaux n'ont pas été anticipés. 1 pt Correction grammaticale 3 pts B1 Bon contrôle grammatical. Le sens reste clair malgré quelques erreurs non systématiques. 3 pts A2 Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires (confusion des temps, oubli de l'accord). Le sens général reste clair. 2 pts A1+ Maîtrise assez bien les objectifs visés dans la séquence, mais pas toujours les structures simples ; langue compréhensible malgré des erreurs. 1,5 pt A1 Erreurs fréquentes sur les structures simples et sur les objectifs de la séquence, langue partiellement compréhensible. 1 pt Prononciation, intonation 4 pts B1 Clairement intelligible. Intonation satisfaisante. Peu d'erreurs. 4 pts A2 En général suffisamment claire pour être comprise, malgré un accent étranger. Peu d'erreurs commises sur le lexique étudié en classe. Un effort est fait pour adopter une intonation authentique. 3 pts A1+ Des erreurs peuvent survenir sur les objectifs de la séquence (prononciation, intonation) et l'interlocuteur devra parfois faire répéter, mais l'ensemble est compréhensible. 2 pts A1 Prononciation souvent incorrecte, y compris celle des mots de la séquence. Pas d'effort apparent pour adopter une intonation et une prononciation authentiques. 1 pt
A2 Maîtrise satisfaisante - La production correspond à la consigne, le message est clair et étoffé même si des maladresses demeurent. - L'élève : – mobilise quelques éléments culturels ; – comprend assez bien les questions posées ; – peut réagir lorsque ce qu'il doit dire a été planifié et répété, mais il n'est pas capable de réagir spontanément ; – est capable de demander une reformulation ou une explication. 6 pts	
A1+ Maîtrise fragile - La production correspond à la consigne, mais le message n'est pas toujours clair. - L'élève : – prend la parole, mais lit ses notes ; – propose des réponses qui se limitent à des mots simples ; – prend la parole mais sans tenir compte de ce que disent ses interlocuteurs, il a du mal à interagir ; – est capable de signifier son incompréhension. 3 pts	
A1 Maîtrise insuffisante - Réalisation inintelligible ou très insuffisante au regard de la consigne. L'élève ne réussit pas à interagir. - L'élève n'est pas capable de verbaliser son incompréhension. - En l'absence de moyens d'expression suffisants, l'élève doit souvent transiger sur le sens (message difficile à comprendre, recours au français...). 1 pt	



Évaluation de l'expression orale en interaction

GRILLES D'ÉVALUATION

EXPRESSION ORALE EN INTERACTION – Élève :		Date:		
Sujet / Tâche :				
Réalisation de la tâche	8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique		12 pts
B1 Très bonne maîtrise	8 pts	Cohérence / Organisation :		
		B1 2 pts	A2 1,5 pt	A1+ 1 pt A1 0,5 pt
A2 Maîtrise satisfaisante	6 pts	Étendue du vocabulaire :		
		B1 3 pts	A2 2 pts	A1+ 1,5 pt A1 1 pt
A1+ Maîtrise fragile	3 pts	Correction grammaticale :		
		B1 3 pts	A2 2 pts	A1+ 1,5 pt A1 1 pt
A1 Maîtrise insuffisante	1 pts	Prononciation, intonation :		
		B1 4 pts	A2 3 pts	A1+ 2 pts A1 1 pt



EXPRESSION ORALE EN INTERACTION – Élève :		Date:		
Sujet / Tâche :				
Réalisation de la tâche	8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique		12 pts
B1 Très bonne maîtrise	 pts	Cohérence / Organisation :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts
A2 Maîtrise satisfaisante	 pts	Étendue du vocabulaire :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts
A1+ Maîtrise fragile	 pts	Correction grammaticale :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts
A1 Maîtrise insuffisante	 pts	Prononciation, intonation :		
		B1 pts	A2 pts	A1+ pts A1 pts



GRILLE DE RÉFÉRENCE

Niveau visé : **B1**

Réalisation de la tâche 8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique 12 pts
B1 Très bonne maîtrise - La production correspond à la consigne. - Le message est clair, développé et organisé. - L'élève mobilise des éléments culturels. - L'élève s'est efforcé d'apporter une touche personnelle. 8 pts	Cohérence / Organisation 2 pts B1 La syntaxe est correcte. L'élève peut relier une série d'éléments simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent (connecteurs, relatifs). 2 pts A2+ La syntaxe élémentaire de la phrase est respectée. L'élève peut relier une série d'éléments en un discours qui s'enchaîne grâce à des connecteurs simples tels que <i>and</i>, <i>but</i> ou <i>because</i>. 1,5 pt A2 S'efforce de recourir à des connecteurs simples, mais la syntaxe est souvent fautive. 1 pt A1+ S'exprime par des phrases très simples, très courtes ou fautives, et juxtaposées. 0,5 pt Étendue du vocabulaire 4 pts B1 Utilise un lexique varié et pertinent ainsi que quelques périphrases claires. 4 pts A2+ Peut mobiliser le lexique nécessaire à la réalisation de la tâche. Fait un effort pour utiliser un lexique précis OU varié. 3 pts A2 Peut mobiliser du lexique lié à la réalisation de la tâche, mais certains mots peuvent manquer ou des erreurs de maîtrise du lexique peuvent survenir. 2 pts A1+ Ne dispose pas d'un vocabulaire suffisant pour effectuer correctement la tâche. Les besoins lexicaux n'ont pas été anticipés. 0,5 pt Correction grammaticale 4 pts B1 Bon contrôle grammatical, y compris pour les conjugaisons. Le choix des discours est judicieux et leur utilisation correcte. Quelques erreurs, mais le sens est clair. 4 pts A2+ Maîtrise bien les structures courantes et les objectifs de la séquence. 3 pts A2 Maîtrise assez bien les objectifs visés dans la séquence, mais pas toujours les structures simples ; langue compréhensible malgré des erreurs. 2 pts A1+ Des erreurs fréquentes sur les structures simples et sur les objectifs du chapitre, langue partiellement compréhensible. 0,5 pt Orthographe, ponctuation, présentation 2 pts B1 L'orthographe est assez juste pour être suivie facilement (idem pour la ponctuation). 2 pts A2+ L'orthographe et la ponctuation sont assez justes. De rares erreurs qui ne compromettent toutefois pas la compréhension. 1,5 pt A2 Maîtrise fragile. Des erreurs liées à un manque de maîtrise de la langue anglaise, mais pas d'erreurs sur les règles orthographiques communes au français et à l'anglais (majuscules aux noms propres). 1 pt A1+ Maîtrise très limitée. De nombreuses erreurs qui gênent la compréhension. 0,5 pt
A2+ Maîtrise satisfaisante - La production correspond à la consigne. - Le message est clair et un peu développé. - L'élève mobilise des éléments culturels. - L'élève s'est efforcé d'apporter une touche personnelle. 6 pts	
A2 Maîtrise assez satisfaisante - La production correspond à la consigne. - Le message est clair malgré quelques maladresses, ou quelques oublis. - L'élève mobilise quelques éléments culturels. 4 pts	
A1+ Maîtrise fragile - La production correspond partiellement à la consigne. - Le message est clair, mais demeure très simple. - La production ne comporte pas ou très peu d'ancrage culturel. 2 pts	
A1 Maîtrise insuffisante - La production ne correspond que partiellement à la consigne, voire n'est presque pas traitée. - Le message est difficile à percevoir. - La production ne comporte pas d'ancrage culturel. 1 pt	



GRILLES D'ÉVALUATION

EXPRESSION ÉCRITE – Élève :		Date:			
Sujet / Tâche :					
Réalisation de la tâche	8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique		12 pts	
B1 Très bonne maîtrise	8 pts	Cohérence / Organisation :			
		B1 2 pts	A2+ 1,5 pt	A1+ 1 pt	A1 0,5 pt
A2+ Maîtrise satisfaisante	6 pts	Étendue du vocabulaire :			
		B1 4 pts	A2+ 3 pts	A1+ 2 pts	A1 0,5 pt
A2 Maîtrise assez satisfaisante	4 pts	Correction grammaticale :			
		B1 4 pts	A2+ 3 pts	A1+ 2 pts	A1 0,5 pt
A1+ Maîtrise fragile	2 pts	Orthographe, ponctuation :			
		B1 2 pts	A2+ 1,5 pt	A1+ 1 pt	A1 0,5 pt
A1 Maîtrise insuffisante	0,5 pt				



EXPRESSION ÉCRITE – Élève :		Date:			
Sujet / Tâche :					
Réalisation de la tâche	8 pts	Intelligibilité / Recevabilité linguistique		12 pts	
B1 Très bonne maîtrise	 pts	Cohérence / Organisation :			
		B1 pts	A2+ pts	A1+ pts	A1 pts
A2+ Maîtrise satisfaisante	 pts	Étendue du vocabulaire :			
		B1 pts	A2+ pts	A1+ pts	A1 pts
A2 Maîtrise assez satisfaisante	 pts	Correction grammaticale :			
		B1 pts	A2+ pts	A1+ pts	A1 pts
A1+ Maîtrise fragile	 pts	Orthographe, ponctuation :			
		B1 pts	A2+ pts	A1+ pts	A1 pts
A1 Maîtrise insuffisante	 pts				



Évaluation de la **compréhension de l'oral**

Restitution libre

Tu vas entendre un enregistrement intitulé ".....".

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont *tes* notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{re} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^e fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^e fois et complète encore davantage tes notes.

Explique ce que tu as compris.

5. Écris ce que tu as compris en français. Tu peux par exemple commencer ta restitution par « J'ai compris que... » ou « Dans le document, on entend... ». N'hésite pas à dire aussi ce dont tu n'es pas tout à fait sûr(e), en émettant des hypothèses.



Évaluation de la **compréhension de l'oral**

Restitution libre

Tu vas entendre un enregistrement intitulé ".....".

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont *tes* notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{re} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^e fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^e fois et complète encore davantage tes notes.

Explique ce que tu as compris.

5. Écris ce que tu as compris en français. Tu peux par exemple commencer ta restitution par « J'ai compris que... » ou « Dans le document, on entend... ». N'hésite pas à dire aussi ce dont tu n'es pas tout à fait sûr(e), en émettant des hypothèses.

Name:

Class: Date:

Discover talented teens

Lexique

1 Je sais parler de centres d'intérêt 2 pts

Reformule les idées ci-dessous en employant des expressions contenant **BE** (conjugué) :

1. Krtin *loves* playing squash. =

2. Olivia and Krtin *enjoy* science. =

2 Je sais parler de réussites 3 pts

Complète les énoncés en ajoutant un verbe (n'oublie pas de le conjuguer comme il convient) :

Olivia and Krtin in the GSF. Olivia a \$50,000 scholarship because she to create a diagnostic device for Ebola.

3 Je sais décrire un métier 4 pts

Complète ces annonces par des préférences correspondant aux métiers proposés :

Do you like ?
Why don't you become **a gardener** or **a forest ranger**?

Do you enjoy ?
Why don't you become **a nurse**?

Do you like ?
Why don't you become **a tennis instructor**?

Do you love ?
Why don't you become **a flight attendant**?

Structures

4 Je sais parler de ma vie quotidienne 3 pts

Complète en utilisant un verbe au Présent simple.

"Outside school, Olivia (volunteer) with the Special Olympics as a swim instructor, but she (not / want) to become a professional swimmer."

"Oh, so what she (hope) to become then?"

"A doctor, like her grandfather!"

Name: Class: Date:

5 Je sais parler de mes passions 3 pts

Dis ce que tu aimes faire (au moins 3 activités) et pourquoi.

.....

.....

.....

.....

6 Je sais donner des précisions 2 pts

Remets les adjectifs dans le bon ordre.

1. They are teenagers. (talented - young)
2. It is a talent show. (British - famous)

Prononciation

7 Je sais prononcer l'anglais 3 pts

Entoure la syllabe accentuée dans les mots suivants.

intelligent - award - amazing - talented - passionate - interested

Name:

Class: Date:

Understand how talent becomes a job

Lexique

① Je sais décrire la personnalité 2 pts

Donne un synonyme pour chacun des adjectifs suivants :

1. talented =
2. creative =
3. amazing =
4. intelligent =

② Je sais parler de centres d'intérêts 2 pts

Complète les phrases suivantes :

1. Darcy is a great fan "Britain's Got Talent"!
2. He is interested sleight of hands and illusions.
3. He is good creating mystery.
4. He is highly passionate magic tricks!

③ Je sais parler de personnalité 3 pts

a. Donne l'adjectif correspondant pour chacun des noms suivants.

1. skill =
2. ambition =
3. imagination =
4. cleverness =

b. Puis rédige une phrase pour parler de toi.

I am but I am not very

.....

Structures

④ Je sais poser des questions 5 pts

Quelles questions le jury de Masterchef a-t-il pu poser à Flynn McGarry pour obtenir les réponses suivantes ?

1. Jury:

FMcG: 17.

Name: Class: Date:

2. Jury:

FMcG: In the US.

3. Jury:

FMcG: I learnt to cook by watching videos.

4. Jury:

FMcG: Hum... when I was in primary school.

5. Jury:

FMcG: I most admire French cooks!

5 Je sais parler de mes expériences... 3 pts

Dis si tu as déjà eu (ou non) les expériences suivantes :

- 1. act in a play
- 2. create your own video game
- 3. win a competition

Prononciation

6 Je sais reconnaître les sons 3 pts

Classe ces mots selon la prononciation des lettres soulignées.

win - achievement - determined - succeed - interested - impressive.

/ɪ/	/i:/

Connaissances culturelles

7 Do you remember ? Answer these questions in English. 2 pts

- 1. What is Flynn McGarry's passion?
- 2. What is the name of a famous American magazine?

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Track 01

Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé *"Taylor talks about her talent"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{re} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^e fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^e fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

5. Quel est le talent de Taylor ? 2 pts

6. Ses débuts. Relève : 2 pts

a. l'âge auquel elle a commencé :

b. le lieu où elle a commencé :

7. Au lycée. Donne des détails sur son entraînement : 3 pts

.....
.....

8. Spectacles auxquels elle a participé. 4 pts

a. Entoure leurs titres parmi ceux proposés ci-dessous :

Cinderella

Romeo & Juliet

Sleeping Beauty

The Nutcracker

b. Donne d'autres informations sur les types de spectacles auxquels elle a participé :

.....
.....
.....

Name: Class: Date:

9. De quelles autres expériences Taylor parle-t-elle ? 7 pts

.....

.....

.....

.....

10. Quels sont ses projets ? 2 pts

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

www.telegraph.co.uk

London-based Gaurika Singh making waves for Nepal at Rio Olympics at the tender age of 13

By Jim White

8 August 2016 • 8:58 am



Gaurika Singh's Olympics lasted precisely one minute, 8.45 seconds. She came 31st out of 34 competitors attempting to qualify for the 100 metres backstroke. No sooner than it began, it was over. But never mind. It is unlikely to be her last experience of elite competition. After all, she is only 13 years old. If she retired in 2032 after competing in the next four Olympics, she would still be just 29.

"What an amazing experience," she said after her race had finished, as she faced up to a significant media scrum at the side of the Olympic pool. "I can't believe it's happening."

Singh is easily the youngest athlete in these Games. She was born in 2002. [...] She attends Haberdashers' Aske's, the renowned private girls' school in Elstree. It is clearly a school with a talented entry. When she was asked what her classmates made of her sporting prowess, Singh smiled. "My friends are really happy for me but they are also good at stuff. One of my best friends plays Matilda in the West End and another one went to junior Wimbledon." After the games, she is going to Nepal, to have a holiday.

It will be an emotional return for her. The last time she was in Kathmandu was to swim in the national swimming championships last April. While she was there, she and her mother and brother were caught up in the earthquake that killed 9000 people and left hundreds of thousands homeless. She escaped injury after her mother pushed her under a table. Shocked by the devastation she witnessed, she has subsequently donated all her competitive winnings to the earthquake relief fund.

Questions

Lis le texte ci-dessus, puis réponds aux questions en français (sauf quand on te demande de citer le texte).

1 Identifie le texte.

C'est un extrait de : ☐ magazine ☐ journal ☐ roman **0,5 pt**

Comment le sais-tu ? **1,5 pts**

.....

Name: Class: Date:

2 Donne 6 informations importantes que tu réussis à comprendre grâce au titre et la photo. **3 pts**

-	-
-	-
-	-

3 Peux-tu compléter la fiche de cette athlète : **3 pts**

Prénom :

Nom :

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Nombre de frères ou sœurs :

Nom de son école :

4 Cite deux compétitions auxquelles elle a participé. **2 pts**

-
-

5 Peux-tu indiquer sa place dans le classement ainsi que son temps lors de sa dernière compétition ? **4 pts**

.....

.....

Quelle a été sa réaction ?

Justifie en citant le texte.

6 Quelle est la particularité de son école ?
Peux-tu donner 2 exemples en citant le texte ? **3 pts**

.....

.....

.....

7 Que s'est-il passé lors de son dernier séjour à Katmandou et qu'a-t-elle décidé de faire ? **3 pts**

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Expression orale

Here is my talent!

Shoot an audition video or record an audition tape to introduce yourself and show your talent.

- You can first introduce yourself.
- Then you can talk about your talent: why and how you began, where and when you practise.
- Finally, you can explain what you have already achieved and even show your talent!

Name:

Class: Date:



Expression écrite

You want to take part in a talent show.

Complete this application form to explain to the jury why you want to be selected.

I am...
Introduce yourself: who you are / your age / where you live / what your hobbies are.
I am good at...
Present your talent: your beginnings / where and when you practise / how long you have practised / what you have already achieved...
Type of person
Explain what type of person you are and why the jury should select you.

Name:

Class: Date:

Discover how to get an internship

Lexique

1 Je sais parler de différents métiers 2 pts

Propose un métier approprié :

1. I like animals and I like to work outdoors.

.....

2. I like clothes and am very fashionable.

.....

3. I want to save people and help them feel better.

.....

4. I like food and cooking is a passion.

.....

2 Je sais parler des compétences et de la personnalité des professionnels 2 pts

Quels qualités et traits de caractère doivent avoir les personnes exerçant les métiers suivants ?
Complète à l'aide d'au moins un adjectif en anglais.

1. A vet:

2. A sports coach:

3. A flight attendant:

4. An architect:

3 Je connais le vocabulaire relatif au monde du travail 2 pts

Complète les phrases suivantes avec les mots appropriés :

1. When you apply for a job, you write a

2. To give information about yourself and your experience, you need to type a

3. Before getting a job, you need to meet your future employer for an

4. At the end of the month, you get paid for your work, you a salary.

Name: Class: Date:

4 Je connais des expressions utiles pour rédiger une lettre de motivation 2 pts

Complète cette lettre avec les éléments manquants.

1. → 2. → 3. → 4. →	_____ To _____ (1) I am _____ (2) to introduce myself to you and make myself available to your company for a possible internship during the summer. My name is Juliet Smith and I am a high school junior who loves sports. I practice sports 8 hours a week. I am actively involved in my sports club. I am extremely helpful and outgoing and I really think your firm could take advantage of a hardworking person like me. (3) _____ (4) _____ 
--	--

Structures

5 Je sais me justifier 3 pts

Complète ces énoncés à l'aide du Présent *BE + -ing*. Choisis le verbe qui te semble le plus approprié.

1. I'm sorry, I can't help you because
.....
2. My cousins won't come to my birthday party because
.....
3. John is not at work today. He is very tired and in his bedroom.

Name: Class: Date:

6 Je sais questionner quelqu'un 3 pts

Imagine que tu recrutes quelqu'un et pense aux questions que tu pourrais lui poser. Utilise les éléments proposés pour formuler les questions 1 et 2, puis ajoute une troisième question de ton choix.

1. Why / you / look for a job?
.....
2. What hobbies / you / practice?
.....
3.

7 Je sais émettre une hypothèse 3 pts

Qu'envisages-tu pour l'avenir ? Choisis trois expressions parmi les suivantes et émetts des hypothèses sur ton avenir.

- study in another country
- become a pilot
- share a flat with my best friend
- live on my own
- have a pet
- take a part-time job
- choose a team job

1.
2.
3.

Phonologie

8 Je sais prononcer l'anglais

a. Comment prononcerais-tu le [ch] des mots suivants ? 1 pt

1. architect
→ /tʃ/ comme dans chicken ☐
→ /ʃ/ comme dans shoe ☐
→ /k/ comme dans cat ☐
2. mechanic
→ /tʃ/ comme dans chicken ☐
→ /ʃ/ comme dans shoe ☐
→ /k/ comme dans cat ☐

b. Entoure les mots qui contiennent le son /aɪ/ (comme dans 'I') : 2 pts

apply - write - available - engineer - fireman - web designer - creative - reliable - willing

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

10 High Street
 Newtown
 N99 9AZ
 28th February

1 Dear Sir or Madam,

I am writing to you to express interest in the voluntary work placement at your animal sanctuary which I saw advertised on your website.

I am eighteen years old in my final year at secondary school due to sit my A levels next summer. I am planning on taking a degree in veterinary science at university and have received two conditional offers. As you will see from my CV, I have always shown an interest in working with animals and have relevant experience from voluntary work which I carried out at a local dog's home. In this position I had some responsibility for taking care of some dogs' daily needs, such as feeding, cleaning and exercise. In addition to this, I regularly spend time on my uncle's farm throughout the year and usually help him take care of the animals. This hands-on experience has reinforced my decision to seek career working with animals. Both the dog's home and my uncle would be willing to provide references.

I am hard-working, punctual and willing to help out with any kind of job at the sanctuary. My decision to undertake a degree in veterinary science confirms my interest in and commitment to the field. I am certain that experience working at your animal sanctuary will provide an invaluable insight into working with animals and unique opportunity to acquire a range of skills and expertise.

I hope I have shown that I am an ideal candidate for this position and please find attached my CV.

20 I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

E. Jones
 Emily Jones

www.britishcouncil.org/learnenglish teens

Questions

Lis le texte ci-dessus attentivement, puis réponds aux questions en français.

1 Observe le texte.

a. De quel type d'écrit s'agit-il ? 1 pt

.....

b. Qui en est l'auteur ? 1 pt

.....

Name: Class: Date:

c. À qui cela s'adresse-t-il ? 1 pt

.....

2 Pourquoi l'auteur écrit-il ce texte ? Explique en une phrase. 3 pts

.....

.....

3 Qu'apprend-t-on sur l'auteur du texte ?

a. Donne deux informations personnelles. 2 pts

.....

.....

b. Explique son projet en une phrase. 2 pts

.....

4 Imagine que tu es l'employeur.

a. Relis la lettre et remplis le tableau d'appréciation suivant pour évaluer cette candidate :

	Informations fournies	Appréciations
Expérience 4 pts	1.	+ ++ +++
		
	2.	
		
Personnalité / qualités 3 pts	-	+ ++ +++
	-	
	-	
	-	

b. En tant qu'employeur, aurais-tu envie de donner une réponse favorable à cette lettre ?

Pourquoi ? 3 pts

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Expression écrite

Apply for a summer job!

Read these ads. Choose one and write your cover letter to apply. Don't forget to be convincing!

USA Summer Camp – Camp Staff

Job details

Summer camp is the ultimate summer job. Get paid at camp while spending a summer in America! It will be exciting and challenging experience that will leave you with unforgettable memories as well as lifelong friendships from around the world.

Summer camp gives you the opportunity to put your talents to use and teach American campers what you know. There are places available for sport, performing arts, water activities, music, football and many more.

➔ Apply now

Job Information 



Company: USA Summer Camp

Vacancy: USA Summer Camp – Camp Staff

Category: Activity Leader Jobs, Camp Counselor Jobs, Summer Camps USA Jobs

Dates: May/June - September

Salary: Variable

Location:

 **United States**

1

Royal Restaurant and Cafe Server job in Alexandria, VA

Company: Royal Restaurant and Cafe

Job Title: Server

Job Type: Full-time, Part-time

➔ Apply Now

See all Royal Restaurant and Cafe jobs

Server

- We have an immediate opening for a server.
- Must be able to work various shifts per week.
- Must be authorized to work in the United States.

Additional Info

Minimum Age
16+ years old

2

Name: Class: Date:

Burlington Stores Sportswear Sales Person in Temple Hills, MD

Company: Burlington Stores

Job Title: Sportswear sales person

Job Type: Part-time

Apply Now

See all Burlington Stores Jobs

Status:
If you want an exciting job with one of the largest off-price retail stores in the nation, join the Burlington Stores, Inc. team as a Sales Person!

Responsibilities:
Candidates must be able to work a flexible schedule; including weekends and holidays as required.
If you...
...are excited to sell great sportswear;
...are committed to treating colleagues and customers with respect;
...are an outgoing, upbeat, people person with great communication skills;

Come join our team. You're going to like it here!

3

Dear Sir or Madam,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:

Discover the power of fiction

Lexique

1 Je sais parler d'événements climatiques 4 pts

Donne le nom d'une catastrophe naturelle associée à chacun des éléments suivants.

1. water:

2. air:

3. earth:

4. fire:

2 Je sais évoquer les changements causés par des catastrophes naturelles 2 pts

Donne le synonyme ou le contraire des mots suivants.

1. destroy =

3. inundate =

2. hit =

4. melt ≠

3 Je sais parler de problèmes environnementaux 2 pts

Complète ces expressions.

1. emissions

3. effect

2. global

4. endangered

Structures

4 Je sais dresser le bilan d'une situation 3 pts

Aide les militants de WWF à rédiger leur rapport annuel en faisant des phrases complètes à l'aide des éléments proposés.

1. volunteers / save / thousands of animals / 2005

.....

2. WWF / find / new donators to help the planet

.....

3. temperatures / rise / a lot all around the planet / the past 10 years

.....

Name: Class: Date:

5 Je sais mettre l'accent sur un événement passé et sur un événement présent 5 pts

Conjuge ces phrases au Prétérit ou au Présent en *Have* + participe passé. Souligne l'élément qui t'a guidé.

1. Over the last four decades, Greenpeace (*campaign*) for many environmental issues across the globe.
.....
2. According to WWF, there (*be*) 3 to 5 million elephants living in the wild a century ago. Today, this number (*fall*) to 415,000, a dramatic drop mostly due to poaching.
3. Hurricane Joaquin (*strike*) the Bahamas in 2015. Since then WWF (*help*) thousands of people build new houses.
.....

Prononciation

6 Je sais prononcer l'anglais 2 pts

Choisis deux couleurs et souligne les mots qui se prononcent de la même façon.

choose - son - blue - two - love - blood - prove - spoof

Connaissances culturelles

7 Do you remember? Answer these questions in English. 2 pts

What is the specificity of Anglo-Saxon advertising campaigns? Explain it using what you discovered in your book.

.....

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:

Understand how to get involved

Lexique

1 Je sais alerter l'opinion

a. Ajoute un complément à ces verbes : **3 pts**

1. raise
2. call for
3. sensitize

b. Donne deux synonymes du nom *parody* : **2 pts**

.....

2 Je sais comment réagir pour aider la planète **3 pts**

Ajoute un verbe à chaque nom pour en faire une mesure écologique.

..... energy	 trash	 the lights
..... driving	 trees	 paper

Structures

3 Je sais lancer un défi

a. Utilise les actions suivantes pour lancer un défi à tes parents et leur promettre quelque chose en échange. **4,5 pts**

1. not use your car to go to work / not take the bus to go to school
.....
2. reduce food waste / clean my bedroom every 3 days
.....
3. use eco-friendly detergent / turn off my phone after 8 pm
.....

b. Lance un défi à ton professeur et engage-toi à faire quelque chose en échange ! **1,5 pts**

.....

Name: Class: Date:

Prononciation

4 Je sais différencier formes pleines et formes réduites 3 pts

Entoure le mot *have* lorsqu'il est accentué.

1. I have a new bike. I love it. Have you got a bike?
2. I have helped the environment today by walking to school! And I have a long way to go!

Connaissances culturelles

5 Do you remember? Answer these questions in English. 3 pts

1. Name 2 environmental organizations.

.....

2. What does "WWF" mean?

.....

3. Name 2 famous people who appear in the Earth Hour campaign ad.

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé : *"Leonardo DiCaprio addresses the United Nations in Paris in 2016"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais, ce sont tes notes.

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

5. Quelle est la situation ? 2 pts	- Qui parle ? - De quel type de prise de parole s'agit-il ? - Où cela se déroule-t-il ?
6. Quel est le sujet de cette prise de parole ? 1 pt	
7. Quel message le locuteur veut-il faire passer ? 2 pts	

Name:

Class: Date:

8. Qu'explique-t-il pour convaincre son auditoire que ce message est important ? 2 pts 9. Donne 3 exemples précis. 6 pts		
10. Selon le locuteur, qui est responsable de la situation qu'il décrit ? 2 pts		
11. Quels sont les sentiments du locuteur ? 2 pts		
12. À la fin, le locuteur évoque « les accords de Paris ». 3 pts	a. En quoi cet événement est-il remarquable ?	b. L'accord conclu semble-t-il suffisant selon le locuteur ?

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

Observe et lis le poster suivant.

 Audubon Society of Rhode Island

CLIMATE CHANGE IN THE OCEAN STATE

What Causes Climate Change?

Human activity, such as transportation, energy production and manufacturing, burn fossil fuels that release carbon and other gases into the atmosphere. These gases form a heat-trapping blanket that warms our air and oceans.

What are the results?

Unstable Climate Patterns



In Rhode Island heavy storms with flooding are on the rise.

- Annual precipitation has increased 6 to 11% since 1970.
- Intense rainfall events have increased 71% since 1958.
- Between the years 2020 and 2099, expect 18 to 20% more precipitation and twice as many extreme weather events with severe flooding will occur.

Rising Sea Levels

Our shores will be impacted by melting ice and thermal expansion of warming water.

- Rhode Island has seen a 9-inch increase in sea level since 1930.
- Loss of salt marshes, habitat and shoreline erosion will result.



Air and Water Temperatures Rise



Humans, birds, animals, fish and plants will all struggle with ecosystem change.

- The average annual air temperature in Rhode Island has risen 3.0°F over the past century.
- In Narragansett Bay, the average water temperature has risen 2.5°F over the past 50 years.
- Between the years 2020 and 2099 expect to see warmer winters with 22 to 45 fewer days below freezing and hotter summers with 13 to 44 more days above 90°F.

What can you do?

- Reduce energy use. Drive less (walk, bike and use public transportation) and create an energy-efficient home.
- Stay informed. Support legislation and community efforts that reduce carbon emissions. Sign up for advocacy emails by contacting Meg Kerr (mkerr@asri.org)
- Purchase green power to heat and cool your home and insulate it well.
- Support land conservation. Forests both emit and remove CO2 to balance the environment and provide critical habitat for birds and wildlife.
- Landscape and garden with native plants that provide food, cover and nesting materials for birds and wildlife.



Name: Class: Date:

Questions

Observe et lis le document ci-dessus, puis réponds aux questions en français.

1 Ce document est... 1 pt

- ☐ une affiche de sensibilisation
- ☐ une publicité pour un zoo
- ☐ une petite annonce proposant un emploi dans un centre pour animaux sauvages

2 Flèche le document en indiquant les rubriques suivantes : 2,5 pts

titre

problème

causes

conséquences

solutions envisageables

3 Sers-toi du fléchage précédent (en question 2) pour compléter le tableau suivant en français. 15 pts

Causes du problème →		Exemple 1 :	Exemple 2 :
Conséquences du problème →	1.	2.	3.
Un exemple précis pour chaque conséquence (chiffre, statistique...) →			
Une prévision pour chaque conséquence →			

Solutions
pour chaque
conséquence →

Relève 3 solutions possibles et souligne en vert celle qui te semble la plus réalisable.

-
-
-

4 Quelle conséquence te semble la plus effrayante / inquiétante ? Explique pourquoi. 1,5 pts

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Expression orale

One minute for the planet

Earth Hour is launching a new campaign called “One minute for the planet”. Shoot a 1-min video or record a 1-min message to sensitize opinion about the environment.

Name:

Class: Date:



Expression écrite

Take the pledge!

Choose two people (either celebrities or fictional characters) and imagine the challenges they could come up with. Write their challenge posters, based on those you saw in your textbook (p. 33).

	IF	
--	-----------	--

	IF	
--	-----------	--

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

December 21, 1991

Dear friend,

1 Wow. Wow. I can paint the picture for you if you like. We are all sitting in Sam and Patrick's house, which I had never seen before. It was a rich house. Very clean. And we were all giving our final presents. The outside lights were on, and it was snowing, and it looked like magic. Like we were somewhere else. Like we were someplace better.

5 It was the first time I had ever met Sam and Patrick's parents. They were so nice. Sam's mom is very pretty and tells great jokes. Sam said she used to be an actress when she was younger. Patrick's dad is very tall and has a great hand shake. He is also a very good cook. A lot of parents make you feel very awkward when you meet them. But not Sam and Patrick's. They were friendly all through dinner, and when dinner was over, they left so we could have our party. They didn't even check on us
10 or anything. Not once. They just let us pretend it was our house. So, we decided to have the party in the "games" room, which had no games but a great rug.

When I revealed that I was Patrick's Secret Santa, everyone laughed because everyone knew, and Patrick did his best impersonation of being surprised, which was nice of him. Then, everyone asked what my last gift was, and I told them it was a poem I read a long time ago.

The Perks of Being a Wallflower, Stephen Chbosky (1999)

Questions

Voici un nouvel extrait de *The Perks of Being a Wallflower* dont tu as lu quelques pages dans ton manuel. Lis-le attentivement, puis réponds aux questions en français.

1 Que décrit le narrateur, Charlie, dans ce récit ? 2 pts

.....

.....

2 Quel est le lien avec ce qui a été lu en classe ? 2 pts

.....

.....

3 Où se passe la scène qu'il décrit ? Donne trois détails sur ce lieu. 3 pts

.....

.....

.....

Name: Class: Date:

4 Que ressent Charlie ? Quels sont ses sentiments ? 2 pts

Explique ceci en français et justifie tes réponses en citant le texte en anglais.

.....

.....

.....

5 Charlie rencontre de nouvelles personnes dans cet extrait.

a. De qui s'agit-il ? 2 pts

.....

b. Donne 5 détails sur eux. 2,5 pts

.....

.....

.....

.....

.....

c. Quelle est l'opinion de Charlie à propos de ces personnes ? 2,5 pts

.....

.....

6 Qu'apprend-t-on à propos de Secret Santa à la fin de cet extrait ? 2 pts

.....

.....

7 Que peux-tu deviner à propos du quotidien de Charlie grâce au passage suivant ? 2 pts

"It was a rich house. Very clean. [...] The outside lights were on, and it was snowing, and it looked like magic. Like we were somewhere else. Like we were someplace better."

.....

.....

.....

.....

Class: Date:



Expression écrite

Dear Diary...

Imagine you are someone's Secret Santa. Write an entry in your diary to tell about your friend's reaction and your own feelings when he/she received your gift.

Name:

Class: Date:

Discover Biopics

Lexique

1 Je sais parler de mes impressions sur un film 3 pts

Tu sors du cinéma : que dis-tu lorsque...

1. tu as vu un film d'horreur terrifiant que tu as détesté ?

.....

2. tu as vu une comédie hilarante que tu as adorée ?

.....

3. tu as vu un film romantique que tu as trouvé ennuyeux ?

.....

2 Je connais le lexique lié au cinéma 3 pts

Retrouve les mots correspondant aux définitions suivantes :

1. An advertisement for a film consisting of short parts taken from it:

2. A film which talks about the life of an important figure from the past or from the present:

.....

3. A movie or play with a serious tone or subject:

Structures

3 Je sais faire des phrases complexes 6 pts

Pour chaque ligne ci-dessous, fais un seul énoncé avec les phrases proposées en utilisant un pronom relatif (tu peux changer l'ordre des énoncés).

1. Christian Bale is an actor. He has played in many biopics.

.....

2. Yesterday, I saw a biopic. The name of this biopic is *Dallas Buyers Club*.

.....

.....

3. Do you know the name of this film? It is about Malcolm X.....

.....

Name: Class: Date:

4 Je sais parler du cinéma 4 pts

Fais une seule phrase à partir de ces informations, en respectant l'ordre des éléments donnés.
Tu devras ajouter des mots.

1. Bird / biopic of John Coltrane / directed by Clint Eastwood
.....
2. Johnny Depp / actor / plays Jack Sparrow in Pirates of the Caribbean
.....

Prononciation

5 Je sais prononcer le [h] 1 pt

Dans cette liste de mots, entoure ceux dans lesquels le [h] est prononcé.

how horror story hero hour hate

Connaissances culturelles

6 Do you remember? Answer these questions in English. 3 pts

Complete the taglines of the movies from your textbook, match them with their biopic
and give info about the hero of each biopic.

Tagline	Title of the biopic	Information about the hero (name, job, why he became famous...)
The you knew, the man you didn't.	Mandela, Long walk to freedom	
The only thing more incredible than the life she led was the she kept.	Diana	
You don't get 500 million friends without making a few	The Social Network	

Name:

Class: Date:

Understand the making of a legend

Lexique

1 Je sais présenter un film 4 pts

Utilise les informations suivantes pour parler du film *Malcolm X*.

Director: Spike Lee

Starring: Denzel Washington and Angela Bassett

Date: 1992

Plot: Biographical epic of the controversial Black Nationalist Leader from his early life and career to his ministry as a member of the Nation of Islam.

.....

.....

.....

.....

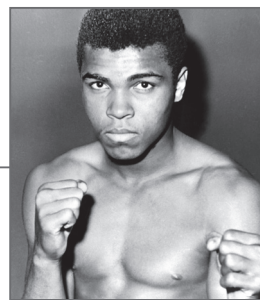
.....

.....

Structures

2 Je sais raconter des événements passés 6 pts

Utilise les deux Prétérits (Prétérit simple et Prétérit *BE + -ing*) pour compléter la biographie de Muhammad Ali.



Muhammad Ali's birth name (*be*) Cassius Marcellus Clay Jr.
 Born in 1942, he (*experience*) racial prejudice and discrimination while he (*grow up*)
 He (*begin*) training as an amateur boxer when he (*be*) just 12 years old. In 1960, Cassius (*travel*) to Rome to participate in the Olympics. He (*win*) a Gold Medal and (*decide*) to turn to professional boxing. In 1964, he (*become*) the heavyweight champion of the world. But while he (*fight*) on the ring, he also (*fight*) for the Civil Rights movement outside the ring. And in November 2005, he (*receive*) the Medal of Freedom from President George W. Bush.

Name: Class: Date:

3 Je sais employer le discours indirect

a. Voici une réplique du film *Mandela, A Long Walk to Freedom*. **3 pts**

“I have walked a long walk to freedom. It has been a lonely road, and it is not over yet. I know that my country was not made to be a land of hatred. No one is born hating another person because of the color of his skin.”

Rapporte ces propos au discours indirect en complétant la phrase suivante :

When he got out of prison, Nelson Mandela **declared** that
.....
.....
.....

b. Voici une anecdote racontée par Mohammed Ali dans son autobiographie. **3 pts**

Mama Bird¹ was always tellin me about the time I was born. She said that I was such a pretty baby, everyone thought I was a girl and that from the moment they brought me home, Cash² was biting my jaws³.

1-2. : Mohammed Ali’s mother and father - **3.** kissing my cheeks

Imagine ce que Mama Bird a dû dire à Mohammed Ali et complète l’amorce proposée :

Mama Bird: “Honey, let me tell you about
.....
.....

Prononciation

4 Je sais différencier les sons /ei/ et /æ/ 2 pts

Classe les mots suivants selon la prononciation de la syllabe soulignée.

amazing - character - hate - bad - aactor - playa

/ei/	/æ/

Name: Class: Date:

Connaissances culturelles

5 Do you remember? Answer these questions in English. 2 pts

1. What African-American activist has inspired Muhammad Ali?

.....

2. Why did young Ali have to sit at the back of the bus?

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé : “Taylor and Christian talk about two films”.

Prépare-toi.

1. Que t’attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

- 2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.
- 3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.
- 4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

	Taylor	Christian
5. Quel est le titre du film ? 2 pts	☐ Mulan ☐ Aladdin ☐ Pocahontas	☐ Knowing ☐ Die Hard ☐ Taken
6. Quand ont-ils vu le film ? Dans quelles circonstances ? (Donne le plus de détails possibles.) 4 pts		
7. Quel est le genre du film ? 2 pts		
8. Quel est leur point de vue sur le film ? (Entoure le smiley qui te souhaite approprié et explique ton choix.) 4 pts	  	  

Name: Class: Date:

9. Le réalisateur ou les acteurs sont-ils mentionnés ? Des détails sont-ils donnés sur eux ? (Indique-les) 4 pts	☐ oui ☐ non	☐ oui ☐ non
10. L'intrigue du film est-elle résumée ? Qu'en comprends-tu ? 4 pts	☐ oui ☐ non	☐ oui ☐ non

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

- 1 Proof was a mastermind. He had it all planned that day. He told me that there was a big battle going down, and that I should get there at the end, when the shop was clearing out, so I could ease my way into it and get feedback from a smaller number of people. He said, "Come out and see if you like it. If you don't like it, you never have to come here again."
- 5 That's how I did it, I went there 20 minutes before the battle was over. This was in '95. I rapped and I got a response and it was *insane**. The people were jumping up and down and screaming. The heads there were like, "Proof, where did you find this dude at?"
- I started going every single week, putting my work schedule around performing there. I built up the confidence to keep doing it, and then I started battling people. I was the only white dude
- 10 rappin' in there and I was getting *love*, finally getting the respect I had dreamed of. Even though it was in that small circle, it didn't matter. I finally had acceptance.
- Feeding off that energy made me come back the next week, and the next week, and the next week, and the next week. I became addicted to the *oohs* and *ahhs* from the audience. There'd be bigger and bigger crowds every time. I started getting a name for myself in Detroit and I actually
- 15 got paid for shows. That was big for me.

Eminem & Sacha Jenkins, *The Way I am*, 2008
© United Talent Agency, LLC

* insane = crazy

Questions

Lis le texte ci-dessus puis réponds aux questions en français (sauf quand on te demande de citer le texte).

1 Ce texte est extrait de l'autobiographie d'Eminem. 2 pts

Qui est donc le narrateur ? Justifie en citant deux éléments du texte.

.....

2 a. Qui sont les deux personnages principaux ? 2 pts

.....

b. Comment se considèrent-ils l'un l'autre ? Justifie ta réponse en citant le texte. 2 pts

.....

3 Relis le texte, et pour chaque paragraphe...

a. Souligne la phrase qui te paraît la plus importante (prends en compte l'ensemble du texte). 2 pts

Name: Class: Date:

b. Explique ensuite ton choix, en français, dans le tableau ci-dessous. **4 pts**

Premier paragraphe	
Deuxième paragraphe	
Troisième paragraphe	
Quatrième paragraphe	

4 a. À quel moment de la carrière d'Eminem situerais-tu ce qui est raconté dans le texte ? **2 pts**

☐ au début ☐ au milieu ☐ aujourd'hui

Justifie ton choix en citant le texte :

b. Quel titre pourrais-tu alors proposer pour cet extrait en t'inspirant du titre de l'œuvre ? **1 pt**

"The way I "

5 Dans le texte, on lit : **"He said, 'Come out and see if you like it. If you don't like it, you never have to come here again'".** Comment le narrateur réagit-il finalement ? Réponds en français, puis justifie en citant le texte. **2 pts**

.....
.....

6 Le narrateur dit **"I became addicted to the oohs and ahhs from the audience".** "Addicted" est parfois employé en français. Sais-tu ce qu'il signifie ? Cite une autre phrase du texte qui prouve que le narrateur était "addicted". **2 pts**

.....

7 On retrouve le mot **"dude"** dans les deux phrases suivantes : **1 pt**

"Proof, where did you find this dude at?" et "I was the only white dude rappin' in there".

Réfléchis au sens de ces phrases et trouve un équivalent de **"dude"** en français :

Name:

Class: Date:



Expression orale

A film you liked or disliked

Talk about a film you saw recently.

→ Talk about everything you remember about this film and give technical details about it but don't tell its title! Your teacher and/or classmates will have to find out what it is!

Class: Date:

Expression écrite

The big screen review

You work for a famous cinema magazine. Write the review of one of the last films you saw. Give the names of the director and the actors. Write the plot and give your opinion.

Name:

Class: Date:

Discover the Civil Rights movement

Lexique

① Je sais parler d'égalité et de contestation

a. Donne le contraire ou le synonyme de ces mots. **2 pts**

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. abolish = | 3. fight for ≠ |
| 2. pass a law = | 4. emancipate = |

b. Donne, en anglais, trois façons non violentes de protester. **1,5 pts**

1.
2.
3.

c. Donne une définition en anglais du mot "segregation". Précise où et quand cela a eu lieu. **1,5 pts**

.....

.....

.....

.....

Structures

② Je sais raconter des événements passés en marquant l'antériorité d'un événement par rapport à un autre **4 pts**

Complète les phrases en conjuguant les verbes comme il convient:

1. Martin Luther King Jr (be) a civil rights activist for years when he (be) assassinated in 1968.
2. Even though the Emancipation Declaration (put) an end to slavery as early as 1865, Blacks (not / have) equal rights for a very long time.

Name: Class: Date:

3 Je sais raconter des événements passés en exprimant l'obligation, la permission ou l'interdiction dans le passé.

Complète ces phrases avec la forme adéquate. **5 pts**

1. Ruby Bridges spend the whole year on her own in the classroom because white parents were against desegregation. She go to the canteen with other white children.
2. During the segregation, Blacks and Whites share the same public places. Blackstake the bus but they sit at the back of buses.

Connaissances culturelles

4 Do you remember? Answer these questions in English.

1. Match the dates with the events. **1,5 pts**

- | | | |
|--|---|--------|
| Abolition of slavery | • | • 1960 |
| Civil Rights Act and official end of segregation | • | • 1964 |
| Integration of Ruby Bridges in an all-white school | • | • 1865 |

2. What president abolished slavery? **1 pt**

3. What were the laws that established segregation? **0,5 pt**

.....

4. Ruby Bridges played an important role in the fight against segregation. Do you know other activists? Complete the grid. **3 pts**

Name	Information about them

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé *"Franklin McCains remembers his boyhood in the 1960's"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

5. De quel type de document s'agit-il ? Comment le sais-tu ? 2 pts	
6. Combien d'intervenants as-tu identifiés ? 1 pt 7. Peux-tu dire qui ils sont ou quelle est leur fonction dans cet enregistrement ? 1 pt	
8. Quelle période et quel pays sont évoqués dans l'enregistrement ? 2 pts	- date : - pays / région :
9. Quelle était la situation à cette époque ? 1 pt 10. Relève 2 exemples concrets de cette situation. 2 pts	Nom donné à cette situation : Exemples :

Name: Class: Date:

11. Résume le souvenir raconté par un des hommes. 4 pts		
12. Que décide-t-il de faire à l'âge de 18 ans ? 3 pts		
13. D'où / de qui tire-t-il son inspiration ? 4 pts	D'où ?	De qui ?

Name:

Class: Date:



Expression orale

Black History Month

Record an audioguide about this poster made for Black History month. You can choose to talk about the context or about one of the activists seen on this poster.



Photographie protégée par le droit d'auteur © PhotoQuest / Getty Images

Name:

Class: Date:

Discover Dystopian worlds

Lexique

1 Je sais parler des caractéristiques de sociétés dystopiques 4 pts

Complète les énoncés en ajoutant un verbe qui convient.

1. In dystopic societies, a leader the citizens.
2. Literature and music are
3. The government uses propaganda to its people.
4. Citizens are of true freedom.

2 Je sais parler des citoyens de mondes dystopiques 3 pts

Reformule les phrases ci-dessous en remplaçant les mots soulignés par un synonyme :

1. In dystopian societies, citizens must obey the cult leader.
.....
2. In this society, the majority of people admire their government.
.....
3. A minority fights to break through as they try to resist.
.....

Structures

3 Je sais parler de ce qui est interdit 3 pts

Décris ce que les habitants de Libria ne peuvent pas faire. Rédige 3 phrases pour parler de leurs interdictions (varie les structures) :

"In a futuristic world, a strict regime has eliminated war by suppressing emotions: books, art and music are strictly forbidden and feeling is a crime punishable by death."

.....

.....

.....

.....

Name: Class: Date:

4 Je sais parler de règles et de règlement 4 pts

Rédige 4 phrases pour parler des droits et des devoirs des citoyens dans un monde dystopique.

1. <i>Be against the leader</i>	<i>X</i>	3. <i>Wear a uniform</i>	<i>✓</i>
2. <i>Invite friends over</i>	<i>X</i>	4. <i>Have medicine</i>	<i>✓</i>

1.
2.
3.
4.

Prononciation**5 Je sais accentuer les mots en anglais 1 pt**

Entoure la syllabe accentuée dans les mots suivants.

dystopia - dystopian - utopia - utopian - humanity - humanitarian

Connaissances culturelles**6 Do you remember? Answer these questions in English.**1. Explain what a "dystopia" is. **3 pts**

.....

.....

2. Name: **2 pts**

– one dystopian movie:

– one dystopian novel:

Name:

Class: Date:

Understand the link with today's world

Lexique

1 Je sais parler des liens entre une société dystopique et notre monde 4 pts

Complète les énoncés en ajoutant un verbe ou un adjectif qui convient.

1. In *Matched*, the Society chose to keep only a certain number of the best books, the rest were
2. In this dystopic society, people are from learning how to write.
3. In *Matched*, the government decides whom you must marry: I would feel if I lived in such a world!
4. In dystopian worlds, technology is more advanced than that of today and is a way to make the population feel

2 Je sais parler de littérature dystopique 4 pts

Reformule les phrases ci-dessous en remplaçant les mots soulignés par un synonyme :

1. The protagonist of *Matched* is called Cassia.
2. The topic is dystopian societies.
3. The writer describes an imaginary world.
4. In this novel, people are afraid of the Officials.

Structures

3 Je sais raconter et expliquer 4 pts

Complète les phrases en utilisant la forme du Présent qui convient (Présent simple ou Présent *BE + -ing*).

"What you (*study*) at school at the moment?"

"I (*study*) dystopian literature."

"I find dystopian novels too pessimistic; I'm not very fond of them."

"Well, we (*read*) 'Fahrenheit 451' by Ray Bradbury at the moment and I'm sure you would like it! It is set in an imaginary world where the media (*control*) the population through television and where books are destroyed because they (*make*) people think."

"And so I (*imagine*) the story is about the main protagonist who in the end (*try*) to save the books from the fire?"

Name: Class: Date:

"Yes, but the main lesson from this story is how television (destroy) our interest in reading literature."

"Hum... interesting... But still, science fiction is definitely not for me!"

Pronunciation

4 Je sais différencier les formes pleines et réduites 3 pts

Écoute ton professeur dire ces phrases. Concentre-toi sur la prononciation de 'can' et 'must' et note leur transcription phonétique en fonction de leur accentuation :

/kæn/ ou /kən/ ?

/mʌst/ ou /məst/ ?

1. Can you eat what you want in Cassia's world?
2. Cassia must marry the boy chosen for her by the Officials.
3. This book is a "must read"!

Connaissances culturelles

5 Do you remember? Answer these questions in English.

1. Who wrote *Matched*? 1 pt

2. Why is this novel called *Matched*? 2 pts

.....

.....

.....

3. In *Matched*, the author depicts dystopian events which derive from real world events. Give two examples. 2 pts

.....

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé : *"The Nature of the Apocalypse"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

5. De quel type de document s'agit-il ? Qui parle ? 2 pts	
6. La personne qui parle explique que l'apocalypse peut être de <u>différentes sortes</u>. Lesquelles ? 8 pts	1. 2. 3. 4.
7. Le locuteur mentionne The Terminator et <i>Blade Runner</i>. Pourquoi ? 4 pts	
8. Il explique les <u>raisons</u> de l'apocalypse. Quelles sont-elles ? 4 pts	
9. Pourquoi ces histoires dystopiques sont-elles inventées ? 2 pts	

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

Voici un nouvel extrait du roman que tu as découvert dans ton manuel.

Today is Sunday. It is Grandfather's eightieth birthday, so tonight he will die.

People used to wake up and wonder, "Will today be the end?" or lie down to sleep, not knowing if they would come back out of the dark. Now, we know which day will be the end of the light and which night will be the long, last one. The Final Banquet is a luxury. A triumph of planning, of the Society, of human life and the quality of it.

All the studies show that the best age to die is eighty. It's long enough that we can have a complete life experience, but not so long that we feel useless. That's one of the worst feelings the elderly can have. In societies before ours, they could get terrible diseases, like depression, because they didn't feel needed anymore. And there is a limit to what the Society can do, too. We can't hold off all the indignities of aging much past eighty. Matching for healthy genes can only take us so far.

Things didn't used to be this fair. In the old days, not everyone died at the same age and there were all kinds of problems and uncertainty. You could die anywhere—on the street, in a medical center as my grandmother did, even on an air train. You could die alone.

No one should die alone.

The hour is very early, faint blue and pale pink, as we arrive on the almost-empty air train and walk along the cement pathway toward the door of Grandfather's building. I want to step off the path and take off my shoes and walk with my bare feet on the cool, sharp grass, but today is not a day to deviate from what is planned. My parents and Bram and I are all quiet, thinking. None of us have work or leisure hours. Today is for Grandfather. Tomorrow, things go back to normal again and we will move on and he will be gone.

Matched, by Ally Condie (chapter 7, p. 69)
Penguin Books Ltd, 2010

Questions

Lis le texte ci-dessus, puis réponds aux questions en français.

- 1** Souligne le groupe de mots ou la phrase qui te semble le plus important dans chaque paragraphe. 3 pts

Name: Class: Date:

2 Explique en une phrase quelle est l'information principale qu'on apprend dans cet extrait à propos de la Société dans laquelle vit Cassia. **3 pts**

.....

.....

3 a. À quel âge cet événement a-t-il lieu ? **3 pts**

b. Pourquoi a-t-il lieu à cet âge ?

.....

.....

.....

4 Donne 2 détails à propos du déroulement de cet événement. **3 pts**

.....

.....

.....

5 Que pense la narratrice de cet événement ? Choisis la proposition correcte et justifie en citant 2 éléments du texte. **3 pts**

- a. Elle est convaincue que c'est une bonne chose.
- b. Elle est convaincue que c'est une mauvaise chose.
- c. Elle est indifférente.

.....

.....

.....

6 Comment se sent-elle dans le dernier paragraphe ? Choisis un de ces adjectifs et justifie en citant 2 éléments du texte. **2 pts**

en colère

triste

résignée

.....

.....

.....

7 Cet extrait confirme-t-il que le texte est une dystopie ? Pourquoi ? **3 pts**

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Expression orale

Dystopian worlds

Choose a dystopian world from a novel or film you like and present it to the class.

a. Get ready, take notes and practise presenting the following :

title, author, date

plot/setting

main characters

the link with today's world

why you chose it

b. Deliver your presentation in class or record yourself.

Name:

Class: Date:



Expression écrite

Read the two extracts and choose one.

Extrait 1

- 1 The hostess speaks again. "It has been a busy evening and it's getting late. You can read the courtship guidelines later, another day. There's plenty of time."
She's right. That's what the Society has given us: time. We live longer and better than any other citizens in the history of the world. And it's thanks in large part to the Matching System,
5 which produces physically and emotionally healthy offspring.
And I'm part of it all.

Matched by Ally Condie (Chapter 2, p. 17)
Penguin Books Ltd, 2010

Imagine a dialogue between Cassia and someone from our world today. Cassia explains why and how in her Society people have better lives and live longer.

OU

Extrait 2

- 1 Carrying our own tablets is an important step toward our own independence; losing them is the same as admitting we aren't ready for the responsibility. Our parents carry our own tablets for us until we are old enough to take them over, one by one. First, the blue, when we are ten. Then, when we turn thirteen, the green one. The one that calms us if we need
5 calming.
And when we're sixteen, the red one, the one we can only take when a high-level official tells us to do so.

Matched by Ally Condie (Chapter 5, p. 51)
Penguin Books Ltd, 2010

Why does each member of the Society in *Matched* always carry 3 tablets? What is their purpose? Imagine a dialogue between Cassia and someone from our world today. Cassia explains when and why people use these tablets by giving some examples.

Discover art in the street

Name:

Class: Date:

Lexique

1 Je sais exprimer un jugement esthétique 3 pts

Remplis le tableau suivant avec des termes que tu pourrais utiliser pour dire ce que tu penses d'une œuvre d'art :

2 Je sais exprimer mes réactions 2 pts

Donne des synonymes des expressions suivantes :

- 1. disapprove (of) =
- 2. accuse sb (of doing sth) =
- 3. praise =
- 4. damage =

Structures

3 Je sais utiliser des informations pour présenter une œuvre 2 pts

Utilise les informations pour présenter cette œuvre de Banksy.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Type of work: stencilled image
Location: London
Put up by: Banksy - 2008
Title: One Nation under CCTV

Name: Class: Date:

4 Je sais choisir entre la voix active ou passive 6 pts

Observe les sujets, puis choisis entre la voix active ou la voix passive au Prétérit.

Banksy (*spot*) in New York City last month. Some of his work
(*find*) in New York streets and buildings. The painting “The street is in play” showed two boys trying
to grab a can of paint from a “Graffiti is a crime” sign. Banksy (*paint*) on the wall
but it (*paint*) over by authorities after just one day. The mayor of New York City
..... (*be*) furious and (*want*) the NYPD to arrest him.

Prononciation

5 Je sais différencier les sons /ɒ/ et /ʌ/ 2 pts

Classe ces mots selon leur prononciation.

London - colourful - provocative - sculpture - month - money

/ɒ/	/ʌ/

Connaissances culturelles

6 Do you remember? Answer these questions in English.

1. Give 3 artistic techniques used by street artists. 1 pt

.....
.....
.....

2. Can you name 2 famous street artists? 1 pt

.....

3. Sum up what you know about the artist who became famous for his iconic “HOPE” portrait. 3 pts

.....
.....
.....
.....
.....

Name: _____

Class: _____ Date: _____

Understand art or vandalism?

Lexique

1 Je sais exprimer mon accord ou mon désaccord 2,5 pts

Exprime ton accord ou ton désaccord sur les sujets suivants. Varie les expressions que tu utilises.

1. Video games should be forbidden.

2. School should not exist.

3. Teachers should be more severe.

4. There should be shorter holidays but only school in the morning.

5. Street artists should go to jail.

2 Je sais exprimer mon opinion sur une œuvre d’art 2,5 pts

Complète ce tableau avec des expressions utiles pour exprimer son opinion.

		
It's nice.	It's dull	...

Structures

3 Je sais exprimer un point de vue

a. Complète le texte suivant avec les modaux appropriés : 5 pts

Shepard Fairey put up a graffiti on one of the city’s schools. Students love it and think it be preserved. However, some parents believe it is not a good example for the teenagers who be encouraged to deface the school. The mayor was outraged and declared: “Such vandalism be left unpunished. The graffiti be erased and the police investigate”.

Name: Class: Date:

b. Imagine qu'un ami te dise les choses suivantes. Que lui répondrais-tu ? 3 pts

1. I have lost my coat, my mom is going to be so angry!

.....

2. There's this boy who keeps bullying me...

.....

3. I have to choose an activity for next year: I am hesitating... Skateboarding or breakdancing?

.....

Prononciation

4 Je sais mettre l'intonation pour convaincre 2 pts

Quels mots accentuerais-tu dans ces énoncés ? Souligne-les.

1. "No one may deface walls, it's a crime and it's not art."

2. "Some street artists are very famous. Do you think they should stop drawing in cities because some mayors condemn street art?"

Connaissances culturelles

5 Do you remember? Answer these questions in English.

1. What does "NYPD" stand for? 1 pt

NYPD =

2. Say what you know about Banksy. 4 pts

.....

.....

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Track 11

Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé : *"Elisabeth's opinion about street art"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

7 pts

5. Première question :

.....

6. Opinion de la personne qui répond :

.....

7. Ses arguments :

-

.....

-

.....

8. Artiste évoqué :

9. Exemples :

-

.....

-

.....

Name: Class: Date:

3 pts

10. Deuxième question :

.....

11. Opinion de la personne qui répond :

.....

12. Son argument :

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

www.theguardian.com

Google

Should we send graffiti artists to jail?

1 An online campaign is calling for the release¹ of Krek and Mers, two graffiti artists jailed² for causing £13,000 of damage to railway trains and bridges.

Thomas Dolan, 20, and Thomas Whittaker, 18, were jailed for 15 and 12 months respectively last month after admitting to causing damage of around £13,000 to trains and bridges in Greater

5 Manchester. A campaign to free them has attracted hundreds of supportive messages online – though a proportion of posters feel the pair's sentence was fair.

The campaign to free them has a Facebook presence. [...] Around 200 skateboarders held a rally at the weekend to call for the release of the two, who are known by their tags, Krek and Mers.

The judge said ahead of sentencing that they were “decent people who have talent” but had damaged property and had to be deterred³.

10 Their supporters argue that there must have been a better way of punishing them.

One aspect of the debate is the classic question of whether graffiti is art. Some posters, such as Andy on the BBC website, argue that there are talented artists like Banksy but also “vandals” and taggers who “unfortunately give the art a bad name”.

15 He feels, though, that prison is not the right answer for Dolan and Whittaker and that vandals should be educated “with the money saved from [putting people in] prison”.

Mark Oliver, 18/09/2007

1. release = liberation - 2. jailed = sent to jail, to prison - 3. deterred = stopped

Questions

Lis le texte ci-dessus, puis réponds aux questions en français (sauf quand on te demande de citer le texte).

1 Ce texte est... : ☐ un extrait de roman ☐ un article de journal ☐ une pétition **1 pt**

Comment le sais-tu ?

2 Que signifie le titre du texte ? **2 pts**

.....

.....

Name: Class: Date:

3 a. Quel est le lien entre “Krek and Mers” et “Thomas Nolan and Thomas Whitaker” ?
Qui sont-ils ? **2 pts**

.....
Relis bien la ligne 8 si tu as du mal à répondre à cette question.

b. Où habitent-ils ? **1 pt**

c. Qu’ont-ils fait ? Pourquoi parle-t-on d’eux dans ce texte ?
..... **2 pts**

4 Quelles sont les personnes qui donnent leur avis sur l’événement ? **10 pts**

Souligne-les en bleu dans le texte, puis reporte les noms dans ce tableau et finis de le remplir.

Personnes	Pour ou contre une peine de prison ?	Leurs arguments (explique en français et cite les passages pour justifier)

5 Quel éternel débat se pose à nouveau à l’occasion de cet incident ? **2 pts**

Explique, puis justifie en citant le texte.
.....
.....
.....

Name:

Class: Date:



Expression orale

Give an art talk!

Choose a piece of street art:

1. Present the location.
2. Describe it.
3. Give a few details about the artist.
4. Try and explain the message.
5. Give your opinion!

→ Send your recording to your teacher.



Why not attach your recording to the picture of the work of art you have chosen?
You can *Thinglink* to do so.

Class: Date:



Expression écrite

"There's a graffiti on my house!"

Someone put up a graffiti on your house's walls. Write a post about it on your blog. Explain what the graffiti represents and how you feel about it.

Name:

Class: Date:

Discover British music

Lexique

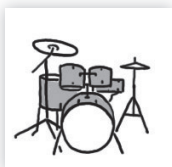
1 Je connais les nationalités 2 pts

Donne la nationalité qui correspond aux pays suivants :

1. Scotland →
2. Wales →
3. Ireland →
4. England →

2 Je connais le nom des musiciens 2 pts

Écris le nom des artistes à partir des instruments suivants :



1.
2.
3.
4.

3 Je connais le vocabulaire de la musique 3 pts

Écris le mot qui correspond à chacune des définitions suivantes :

1. Another word for "rhythm":
2. The words of a song:
3. He writes the music of a song:
4. Another word for "be a stage":
5. Another word for "the public":
6. A part of a song which is repeated at intervals:

Structures

4 Je sais déterminer les noms de pays 2 pts

Mets l'article zéro Ø ou l'article *the* devant les noms de pays suivants :

1. United States of America
2. South Africa
3. Northern Ireland
4. United Kingdom

Name: Class: Date:

5 Je sais choisir entre l'article zéro ou l'article the 2 pts

Utilise l'article zéro Ø ou l'article the pour compléter les phrases suivantes :

- 1. This is best band I have seen on stage.
- 2. I'm crazy about country music.
- 3. rhythm of this song is just perfect for dancing.
- 4. Sharleen Spiteri is lead singer of Texas.

6 Je sais expliquer le présent à l'aide de faits passés 4 pts

Essaie d'expliquer ce que chaque personne a pu faire pour être dans cet état :



- 1. I think
.....
- 2. I think
.....



- 3. I think
.....
- 4. I think
.....

Connaissances culturelles

7 Do you remember? Answer these questions in English.

1. Name 4 British bands or singers. 2 pts

.....
.....

2. Write a short paragraph to present the Rolling Stones. 3 pts

.....
.....
.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé : *"Michael talks about a band or singer"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

5. Information générale sur le (les) artiste(s) : 4 pts

1. C'est : ☐ un chanteur ☐ une chanteuse ☐ un groupe (nombre de personnes :)

2. Nom :

3. Lieu d'origine :

6. Qui est qui ? 6 pts

Parmi les noms de personnes ci-dessous, coche ceux mentionnés dans le document, puis indique le rôle de ces personnes :

☐ Ted Colbert : ☐ Tom Morello :

☐ Brad Wilk : ☐ Tim Commerford :

☐ Zach de la Rocha : ☐ Brad Pitt :

7. De quel genre musical s'agit-il ? 2 pts

.....

Name: Class: Date:

8. Qu'apprends-tu à propos des chansons de cet artiste ? 3 pts

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Qu'apprends-tu à propos des albums de cet artiste ? 3 pts

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Est-ce que cet/cette/ces artiste(s) joue(nt) toujours ? 2 pts

☐ oui ☐ non

Donne plus d'informations à ce sujet :

.....

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Expression orale

Guess the artist!

Introduce a singer or a band to the class but do not say their name: your classmates will have to guess who they are! They can ask you questions if necessary.

Name:

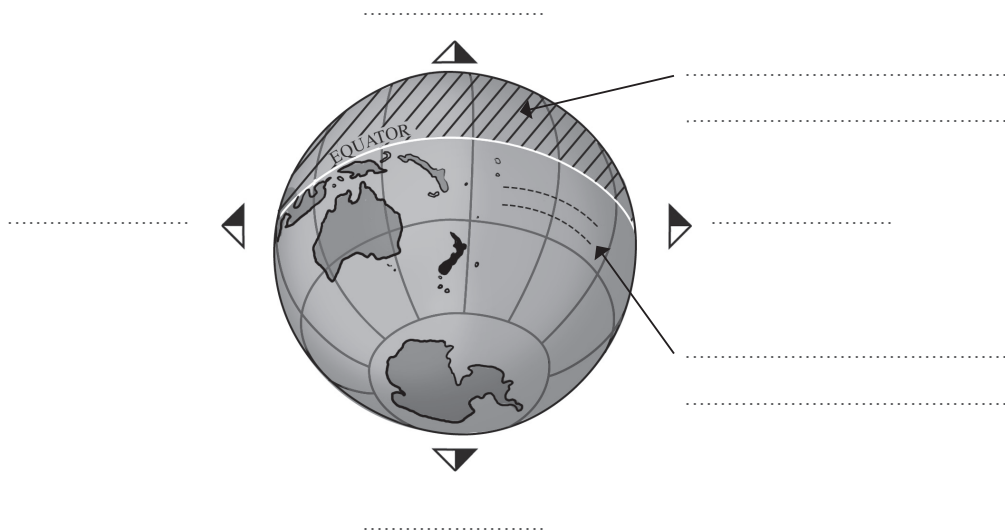
Class: Date:

Discover New Zealand

Lexique

1 Je sais décrire un lieu

a. Observe cette carte et complète la légende. **3 pts**



b. Donne trois adjectifs qui te permettent de décrire la beauté d'un lieu de façon très enthousiaste ! **3 pts**

.....

2 Je connais la Nouvelle Zélande

Nomme trois activités que tu peux faire en Nouvelle Zélande. **1,5 pts**

1.

2.

3.

Structures

3 Je sais indiquer une quantité **4 pts**

Entoure le quantifieur adapté dans chacune de ces phrases :

1. How (*much* / *many*) games did the All Blacks win this season?

2. You need very (*few* / *little*) money if you camp in regional parks.

3. (*Most* / *Most of*) New Zealanders eagerly supported "mother country" Britain in WW1.

4. (*Any* / *Many*) Australians travel to New Zealand to ski every year. It makes sense since they don't have mountains themselves!

Name: Class: Date:

Prononciation

4 Je sais prononcer le [th] **4 pts**

Classe les mots suivants selon leur prononciation.

other - healthy - this - thirteen - northern - both - enthusiastic - with

/ð/	/θ/

Connaissances culturelles

5 Do you remember? Answer these questions in English.

a. What are the three meanings of the word “kiwi”? **1,5 pts**

- 1.
- 2.
- 3.

b. Who is the lady on the note? Why is she featuring on a New Zealand banknote? **2 pts**

.....
.....
.....
.....
.....
.....



c. Name 2 cities in New Zealand. **1 pt**

- 1.
- 2.

Name:

Class: Date:

Understand Maori Moko

Lexique

1 Je sais parler des peuples 2 pts

Trouve le mot qui correspond à ces définitions.

..... = people who live on an island

..... = a group of people who live in the same place and have the same culture, rituals, ancestors

2 Je sais conseiller un voyageur 5 pts

Complète ce texte de manière logique.

When you travel, you should show interest and about local traditions, but you have to be careful to them and not to people's culture.
Many rituals are The most famous is when locals get all over their body.

Structure

3 Je peux formuler des hypothèses sur un fait passé 4 pts

Lis les phrases suivantes et formule une hypothèse à partir des termes indiqués entre parenthèses.

1. This dress is gorgeous! (*It / be / really expensive*)

.....

2. You got a great score! (*You / work / very hard*)

.....

3. I can't find my keys. (*I / leave them / at the office*)

.....

4. My phone won't turn on. (*It / run out of battery*)

.....

Name: Class: Date:

4 Je sais exprimer des regrets et des reproches 3 ptsa. Ton petit frère arrive en pleurant car il s'est brûlé. Que lui dis-tu ?
.....b. Ton ami revient du cinéma, enchanté. Tu aurais aimé voir le film aussi !
.....**Phonologie****5 Je sais prononcer *should* et *could* 1 pt**

Quelle lettre ne prononces-tu pas dans ces mots ?

Connaissances culturelles**6 Do you remember? Answer these questions in English. 5 pts**

1. How do you call the native Polynesian population of New Zealand?

2.a. What is the most common New Zealand phrase?

b. What does it mean?

3. a. Name an important tradition of the original population of New Zealand.
.....
.....b. Explain what it represents.
.....
.....
.....
.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un enregistrement intitulé : *"Emily and Vivien debate about tattoos"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Complète cette fiche en français pour expliquer ce que tu as compris.

5. Emily et Vivien parlent d'un certain type de tatouage.

De quel genre de tatouage s'agit-il ? 4 pts

Pays : Population concernée :

6. Emily et Vivien sont-elles d'accord ? oui / non 2 pts

Cite en anglais un élément pour justifier ta réponse. 2 pts

.....

7. Cite deux expressions utilisées par les jeunes filles pour donner leur opinion. 4 pts

.....

.....

8. Cite 4 éléments/arguments donnés par les jeunes filles pour appuyer leur point de vue. 8 pts

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document

Maori King beer insulting - Tainui kaumatua
27 August 2011

1 A Tainui kaumatua¹ says an American beer called Maori King is insulting and should be renamed. Boutique brewery² Funkwerks of Colorado says it came up with the name as result of using New Zealand rakau hops³. A co-founder of Funkwerks, Brad Lincoln, says he only found out there was a Maori King when 5 a New Zealander who came into the company's bar told them. Mamae Takerei of Tainui says Funkwerks should have done its research, and the company has no excuse for not knowing about the Maori monarch. Mr Lincoln says he hopes he's not offending the Kingitanga movement⁴. He has offered to send King Tuheitia a crate of the Belgian-style beer, described as dry, fruity and spicy, with an 8% 10 alcoholic volume. RNZ

1. kaumatua are tribal elders, and Tainui are Maori tribes from the North Island of New Zealand.

2. brewery : a place where beer is made

3. rakau hops : a plant used to make beer

4. Kingitanga movement: the Maori King movement

Questions

Read the document and answer the following questions in English.

1 What kind of document is it? **1 pt**

It's an published on a

2 Indicate... **4 pts**

a. the name of the beer:

b. the name of the brewery:

c. where it was made:

d. three adjectives describing its taste:

Name: Class: Date:

3 Why did the brewery choose this name initially? 2 pts

.....

4 Who does this name actually refer to? 1 pt

.....

5 Right or wrong? Correct the wrong statements. 3 pts1. Mamee Takerei is the name of the Maori king. Right ☐ Wrong ☐

.....

2. Brad Lincoln is a New Zealander. Right ☐ Wrong ☐

.....

3. A kaumatua is a Maori chief. Right ☐ Wrong ☐

.....

6 What is the problem with "Maori King"? Tick the right answer, then explain your choice in your own words and justify by quoting from the text. 3 pts☐ It is not respectful ☐ It does not taste good ☐ It is not healthy

.....

.....

.....

7 Did the company know much about Maori culture? 2 pts

Justify with a quote.

.....

.....

.....

8 Did the Maori community forgive the company? 2 pts

Find the quote and explain why.

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:

9 A few days later (August 30, 2011), another article was published. It was entitled: **2 pts**

“US BREWERY DROPS REFERENCE TO MAORI KING”

What do you think it means? Circle the right statement.

1. The Maori King wrote a letter to the US brewery.
2. The US brewery kept the name of the beer.
3. The US brewery changed the name of the beer.

Name:

Class: Date:



Expression orale

Maori tattoo debate

Would you consider having a Maori tattoo? Why or why not?

Give your arguments.



Expression écrite

Reply to posts on a backpacking forum

Read the topics on this forum. Reply to them the best you can: write clear sentences, and give some examples.



backpackerboard.co.nzTM
INDEPENDENT TRAVEL GUIDE TO NEW ZEALAND

Other Sites: Australia

New Zealand's largest
online portal for backpacking



[Home](#) [NZ Guide](#) [Transport](#) [Hostels](#) [Activities](#) [Work/Jobs](#) [Forum](#) [Notices](#) [Articles](#) [Reviews](#) [Directory](#) [SPECIAL OFFERS](#)

Google Custom Search

New Zealand Chat

NEWTOPIC*

3465 topics • Page 1 of 174 • [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) ... [174](#)

TOPICS

Backpacking in NZ in December: best places to visit?

by jonlaw25
Sat Aug 30, 2017

POSTREPLY

Can someone tell me about Maori culture?

by deb336
Tue Aug 26, 2017

POSTREPLY

Are there any snakes / spiders / scary things in NZ?

by sam14
Tue July 29, 2017

POSTREPLY

I'm an adrenaline junkie... What's the craziest thing I can do in New Zealand?

by ricardo@x
Wed July 9, 2017

POSTREPLY

Name:

Class: Date:

Discover Shakespeare's influence

Lexique

1 Je connais le monde du théâtre 2 pts

Donne le nom qui correspond à ces définitions :

1. the place inside the theatre where the actors act:
2. the accessory which opens and closes between each act:
3. the person who writes the plays:
4. the person who tells the actors what to do:

2 Je sais rendre hommage à quelqu'un 2 pts

Donne le synonyme des mots suivants :

1. celebrate =
2. have an impact on =
3. an anniversary =
4. remarkable =

Structures

3 Je sais m'exprimer en des termes élogieux 5 pts

Utilise les éléments suivants et le superlatif de supériorité pour évoquer William Shakespeare et son œuvre.

Shakespeare / great / English artist

.....

Romeo and Juliet / one of / Shakespeare's / sad plays

.....

Hamlet / one of / famous characters / in theatre

.....

A Midsummer Night's Dream / funny comedy / I have seen

.....

Macbeth / dark and powerful tragedies / one of Shakespeare's

.....

Name: Class: Date:

Prononciation

4 Je sais prononcer l'anglais 5 pts

Classe les mots suivants selon la prononciation de la syllabe soulignée.

writer - greeed - misfortune - achieve - brilliant - line - scene - tragic - fight - blind

/ai/	/ɪ/	/i:/

Connaissances culturelles

5 Do you remember? Answer these questions in English.

1. Why was Shakespeare's theatre called "Elizabethan"? 2 pts

.....

.....

2. Quote 2 expressions invented by William Shakespeare. 2 pts

.....

.....

3. Name two plays written by Shakespeare. 2 pts

.....

.....

Name:

Class: Date:

Understand Shakespeare's modernity

Lexique

1 Je sais parler de théâtre

a. Cite deux types de pièces écrites par Shakespeare et pour chacune, donne 2 caractéristiques. **2 pts**

1.
→ /
2.
→ /

b. Donne les adjectifs correspondant aux noms suivants, puis explique ce que chaque adjectif signifie en français. **4 pts**

1. power → =
2. revenge → =
3. greed → =
4. despair → =

Structures

2 Je sais articuler des phrases complexes

a. Complète ces commentaires de spectateurs à l'aide de connecteurs logiques. **4 pts**

1.

Romeo and Juliet is my favourite play, I often go and see it at the theatre.
Kathy C.
2.

We enjoyed the play
..... the staging, which was quite dull.
Sam K.
3.

..... Hamlet is really difficult to play, the actor was brilliant! A must-see performance!
Ben
4.

This is the best play I've ever seen: perfect direction, amazing costumes, great actress., the lead actor was really good-looking! 😊
Julie

Name: Class: Date:

b. Fais de chaque paire de phrases un seul énoncé, en les reliant à l'aide d'un connecteur. 3 pts

1. Kylo Ren wants to go to the dark side. He is having difficulty acting on it.
.....
.....
2. Rey, Finn and Han Solo did not know each other. They decided to fight together.
.....
.....
3. Hamlet is angry when he discovers that his father was killed. He decides to take his revenge.
.....
.....

Connaissances culturelles

3 Do you remember? Answer these questions in English.

1. What is the plot of *Hamlet*? Sum it up in a few lines. 2 pts
.....
.....
.....
2. What are the common points between Hamlet and *Star Wars*? Give 2 elements. 2 pts
.....
.....
.....
3. Complete two of these quotes. 3 pts

1.

Alas,!

I knew him, Horatio: a of infinite jest, of most
excellent fancy: he hath borne me on his a thousand
times; and now, how abhorred in my it is!

Hamlet, V, 1

Name: Class: Date:

2.

.....,: *that is the question.*

Whether 'tis in the mind to suffer

The slings and arrows of outrageous,

Or to take against a sea of troubles,

And by end them?

Hamlet, III, 1

3.

..... . *I feel it again... the*

Show me again the power of the, and I will let

nothing stand *Show me, grandfather,*

and I will what you started.

Star Wars, Episode VII

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'oral



Restitution accompagnée

Tu vas entendre un entendre un enregistrement intitulé : *"7 Shakespeare facts you may not know"*.

Prépare-toi.

1. Que t'attends-tu à entendre ? Note sur une feuille les informations ou les mots qui, selon toi, pourront être dits dans le document. Tu peux les écrire en français ou en anglais... ou les deux, ce sont tes notes !

Écoute.

2. Écoute le document une 1^{ère} fois et coche les informations ou les mots que tu as effectivement entendus.

3. Écoute le document une 2^{ème} fois et complète tes notes.

4. Écoute le document une 3^{ème} fois et complète encore davantage tes notes.

Choisis 6 faits parmi ceux que tu as entendus et complète cette fiche en français.

Fait n°....	
Fait n°....	
Fait n°....	
Fait n°....	
Fait n°....	
Fait n°....	

Name:

Class: Date:



Compréhension de l'écrit

Document



The 4 passions of Shakespeare

It's 400 years since Shakespeare died, but his plays still pack theatres worldwide. They also have a major influence on popular culture and TV shows like *Game of Thrones*. Why? Because he knew exactly what makes a good story.



1. MURDEROUS AMBITION!

Fans of *House of Cards* may think that they're just watching Frank and Claire Underwood murder and plot their way to the White House... But what they're really watching is a modern-day version of *Macbeth*, in which he and his wife assassinate the king of Scotland to take the throne. And go on killing to protect their position. Like Lady M, Claire Underwood is cold, calculating and in complete control of her husband. As for Frank Underwood, he combines the obvious Macbeth element with another murderous king from Shakespeare: Richard III. [...]



Name: Class: Date:

2. COLD VENGEANCE

Shakespeare's greatest gift was his understanding of human psychology — his heroes and villains are always complex, conflicted individuals. The most conflicted of all is *Hamlet* — the prince who cannot avenge his father's murder until he is certain that his mother and uncle were guilty of the crime. Fans of biker gang drama *Sons of Anarchy* will find Hamlet's hesitation echoes that of the series' hero, Jax. [...]

*"A villain kills my father
and for that, I, his sole son,
do this same villain send
to heaven."*

Hamlet

*"Did my heart love till now?
For I never saw true beauty
till this night"*

Romeo

3. UNCONTROLLABLE DESIRE!

Romeo and Juliet know they shouldn't be together because their families are bitter enemies. Their love is forbidden and that's what makes it so exciting — the craziness of Romeo climbing the walls of Juliet's house to spend the night with her. It's a story that director James Cameron decided to rework, and the idea he described as "Romeo and Juliet on the Titanic" went on to become the most successful film of all time. Cameron even chose an actor who'd just become famous for playing Romeo: Leonardo DiCaprio (in Baz Luhrmann's 1996 film *Romeo + Juliet*).

4. SEXUAL JEALOUSY

This is everywhere in Shakespeare, in comedies and tragedies. The women are always faithful and innocent but the men are prone to insecurity. When things go really badly, you end up with *Othello*, who murders the wife he adores (Desdemona) in a jealous rage. Why? Because he listened to his evil servant, Iago, one of literature's most irresistibly despicable villains. His modern-day incarnation? Petyr Baelish (also known as Littlefinger) in *Game of Thrones*! Baelish has no power or position compared to other characters, but he has a diabolical ability to bring out the worst in everyone. What does he gain from it? It's never clear. But that's Iago.

*"O, beware
my lord,
of jealousy!
It is the
green-eyed
monster
which doth
mock
the meat
it feeds on"*

Iago



Othello



Game of Thrones

Alex Douglas, *I love English WORLD*, n°288, 2016 © Bayard Presse.,

Name: Class: Date:

Questions

Lis le document attentivement, puis réponds aux questions en français.

1 De quel type de document s'agit-il ? **1 pt**

.....

2 Lis le titre et le chapeau introducteur : pourquoi ce texte a-t-il été rédigé ?
Donne 2 raisons. **2 pts**

.....

.....

3 Lis les titres de paragraphes qui sont numérotés : de quoi s'agit-il ? **2 pts**

.....

.....

4 Complète le tableau suivant à l'aide des informations contenues dans l'ensemble
du document (les titres d'œuvres peuvent être mentionnés en anglais). **12 pts**

Thème du paragraphe	Pièce de Shakespeare mentionnée	Œuvre de culture populaire mentionnée	Points commun entre la pièce et l'œuvre populaire
1.			
2.			

Name: Class: Date:

3.			
4.			

5 Choisis une des citations figurant dans la page.

a. Recopie-la ici : **1 pt**

.....

.....

.....

b. Explique ce que tu penses qu'elle signifie et en quoi elle se rapporte au thème mentionné. **2 pts**

.....

.....

.....

Name:

Class: Date:



Expression orale

Sujets au choix

On stage!

You are going to improvise a short scene with a classmate, based on a quote by Shakespeare. Your classmates will not know what this quote or expression is. Your job is to include it in your scene as naturally as possible, they will have to spot it!

1. Pick a quote or an expression among those your teacher* will give you.

e.g. *"Dead as a doornail"*, *"To be or not to be"*, etc.

2. Take 5 minutes to discuss the scene you could play with your classmate.

3. Act it out and have fun!

* voir fiche photocopiable p. 11

To be or not to be?

Prepare a short scene with a classmate, based on Shakespeare's most famous quote:
"To be or not to be".

1. Choose what your character "is or is not" (late, happy, sick, on time...).

2. Define your roles and the scene briefly. Think about how you will include the "to be or not to be" quote.

3. Act it out and have fun!

Name:

Class: Date:



Expression écrite

Shakespeare exhibition

The poster of the British Council infographic about Shakespeare is going to be exhibited at the British Council in Paris.

Write the card that will be placed next to it for the visitors.

Use the elements from the infographic to explain the importance of William Shakespeare in today's society.



MATÉRIEL POUR L'ÉVALUATION D'EXPRESSION ORALE EN INTERACTION



Planche à photocopier et découper

To be or not to be	Alas, poor Yorick!
Foul play!	Love is blind
He hath borne me on his back	Fight fire with fire
I knew him, Horatio	For goodness' sake!
O Romeo, wherefore art thou Romeo?	A sorry sight
Dead as a door nail	All that glitters is not gold
That is the question	Good riddance!
Did not sleep one wink	What is done is done

Évaluation des connaissances

Discover talented teens

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 247-248 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 2 pts (1 pt par réponse correcte)

1. Krtin **is fond of** playing squash.
2. Olivia and Krtin **are into** science / **are interested in** science.

2 3 pts (1 pt par réponse correcte)

Olivia and Krtin **took part in** the GSF. Olivia **won** a \$50,000 scholarship because she **managed** to create a diagnostic device for Ebola.

3 4 pts (1 pt par réponse correcte)

Do you like **working outdoors**?
Why don't you become a gardener or a forest ranger?

Do you enjoy **helping people**?
Why don't you become a nurse?

Do you like **being in contact with people**?
Why don't you become a tennis instructor?

Do you love **travelling abroad**?
Why don't you become a flight attendant?

STRUCTURES

4 3 pts (1 pt par réponse correcte)

"Outside school, Olivia **volunteers** with the Special Olympics as a swim instructor but she **doesn't want** to become a professional swimmer."
"Oh, what **does** she **hope** to become then?"
"A doctor, like her grandfather!"

5 3 pts (1 pt par réponse correcte). On acceptera toute proposition pertinente. Exemples possibles :

1. I am into music because my parents listen to a lot of music at home.
2. I am interested in sports because I am very energetic.
3. I am fond of swimming because I started when I was young.

6 2 pts (1 pt par réponse correcte)

1. They are **talented young** teenagers.
2. It is a **famous British** talent show.

PRONONCIATION

1 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)

Intelligent – award – amazing – talented – passionate – interested

Understand how talent becomes a job

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 249-250 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 a. 2 pts (0,5 pt par réponse correcte). On acceptera toute proposition pertinente. Exemples possibles :

1. talented = **gifted/skilled**
2. creative = **imaginative**
3. amazing = **incredible**
4. intelligent = **clever**

2 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. Darcy is a great fan **of** Britain's Got Talent!
2. He is interested **in** sleight of hands and illusions.
3. He is good **at** creating mystery.
4. He is highly passionate **about** magic tricks!

3 a. 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. skill → **skilful**
2. ambition → **ambitious**
3. imagination → **imaginative**
4. cleverness → **clever**

b. 2 pts On acceptera toute proposition pertinente.
Exemples possibles :
I am **ambitious** but I am not very **hard-working**.

STRUCTURES

4 5 pts (1 pt par réponse correcte)

1. How old are you?
2. Where do you live?
3. How did you learn to cook?
4. When did you learn/start to cook?
5. Who/whom do you admire?

Project 1. Follow your dreams

- 5 3 pts (1 pt par réponse correcte)
- 1. I have never / already acted in a play.
 - 2. I have never created my own video game.
 - 3. I have already / never won a competition.

PRONONCIATION

- 6 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)

/ɪ/	/i:/
Win – determined – interested – impressive	achievement – succeed

CONNAISSANCES CULTURELLES

- 7 2 pts (1 pt par réponse correcte)
- 1. Cooking.
 - 2. Time magazine

Évaluation des compétences

Compréhension de l'oral

Transcription du document audio

→ CD classe n° 2 Track 1

Taylor talks about her talent

My talent is dancing, specifically classical ballet. I started when I was 6 years old(s!). I began taking classes at a local recreation center. And I found that I really enjoyed it, and so I started taking more and more classes. In high school, I was dancing sometimes 4 to 5 hours a day. On weekends, I would have rehearsals, sometimes 8 hours a day if we were preparing for a performance. I got to dance in many different ballets, like *Sleeping Beauty*, *The Nutcracker*, some more classic ballets. I also got to do some contemporary and modern work with different choreographers that came in. During the summers, I traveled to different parts of the United States to take other classes. I spent one summer in Washington, D.C. and we had ballet classes with some very well-known Russian teachers. I also spent time in Pennsylvania taking classes, and we had additional flamenco classes, gymnastics and a lot of different fun things. One year I did a ballet competition called The Youth America Grand Prix. I did pretty well. In college, in university, I continue dancing and taking some classes on how to choreograph that is to make your own dances. And if I would continue with dancing or working in dance field I would enjoy choreographing and making pieces for other dancers.

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2 Track 1

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Donne le plus de détails possibles en te concentrant sur les informations visées par le titre du document. Quand tu n'es pas sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 1 - Taylor talks about her talent

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	- Les informations principales ont été relevées. - L'essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). - Compréhension satisfaisante.	- Taylor fait de la <u>danse classique</u> depuis l'âge de 6 ans. Elle a pris des cours dans un centre de loisirs du quartier. <u>Cela lui a plus, elle a donc pris plus de cours.</u> <u>Au lycée</u>, elle pratiquait la danse jusqu'à <u>4 à 5 heures par jour</u>, et parfois <u>8 heures par jour le week-end</u> pour préparer un <u>spectacle</u>. - Elle a dansé dans des ballets (La Belle au bois dormant, Casse-Noisette) et dans des œuvres contemporaines / modernes. <i>(un des deux titres, en français ou en anglais)</i> - L'été, elle a suivi d'autres <u>cours</u> dans d'autres endroits aux États-Unis : à <u>Washington</u> (avec des professeurs russes), en <u>Pennsylvanie</u> (avec en plus des <u>cours de Flamenco et de gymnastique</u>). Elle a aussi participé au <u>concours national de danse classique</u> The Youth America Grand Prix, et s'en est plutôt bien sortie. <i>(deux informations parmi celles-ci-dessus)</i> - À l'université, elle <u>suit toujours des cours de danse classique</u> et <u>apprend à faire des chorégraphies</u>. - Si elle en fait son métier, elle aimerait bien être <u>chorégraphe</u>. 20 pts (même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)
A2+ à A2	- Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. - A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	- Taylor fait de la danse classique depuis l'âge de 6 ans. - Elle s'entraînait énormément (4 à 5 heures par jour, ou 8 heures par jour le week-end). - Elle a dansé dans des ballets classiques. Elle parle aussi de choses plus modernes. - Elle parle de <i>La Belle au bois dormant</i>. - L'été, elle a pris des cours à Washington (ou en Pennsylvanie). Elle est plutôt bonne en danse. - À l'université, elle suit des cours de danse. - Elle aime faire des chorégraphies. A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	- L'élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. - Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	- Taylor fait de la danse. - Elle a participé à des spectacles. - Elle est allée aux États-Unis. - Elle danse à l'université. - Elle fait des chorégraphies. 6 à 9 pts
		Total : /20

Restitution accompagnée

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 1

→ Fiche photocopiable  pp. 251-252 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d'évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute

de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes. Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Corrigé note sur 20

Quel est le talent de Taylor ? 2 pts	La danse classique (1 pt pour le ballet ou la danse)
Ses débuts. Relève : 2 pts a. l'âge auquel elle a commencé : b. le lieu où elle a commencé :	6 ans Un centre de loisirs dans le quartier
c. Au lycée. Donne des détails sur son entraînement : 3 pts (1 pt par information)	Elle pratiquait jusqu'à 4 à 5 heures par jour, et parfois 8 heures par jour le week-end pour préparer un spectacle.
Spectacles auxquels elle a participé. 4 pts a. Entoure leurs titres parmi ceux proposés ci-dessous : b. Donne d'autres informations sur les types de spectacles auxquels elle a participé :	Cinderella Romeo & Juliet Sleeping Beauty The Nutcracker Elle a dansé dans des œuvres contemporaines / modernes.
De quelles autres expériences Taylor parle-t-elle. 7 pts (1 pt par information, il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour obtenir 7 pts)	L'été, elle a suivi d'autres cours dans d'autres endroits aux États-Unis : à Washington (avec des professeurs russes), en Pennsylvanie (avec en plus des cours de Flamenco et de gymnastique). Elle a aussi participé au concours national de danse classique The Youth America Grand Prix, et s'en est plutôt bien sortie. (deux informations parmi celles-ci-dessus) A l'université, elle suit toujours des cours de danse classique et apprend à faire des chorégraphies.
Quels sont ses projets ? 2 pts	Elle veut peut-être en faire son métier, et devenir chorégraphe.

Barème :

B1 : 20 pts (mais il n'est pas nécessaire de relever toutes les informations)

A2+ : 16 à 20 pts

A2 : 10 à 15 pts

A1 : 6 à 9 pts

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 2

Sophie talks about her talent

Ok, so what's your talent?

I would say that writing is probably my talent. It's something I have been interested in since I was tiny. I really like to be creative and to create masterpieces just from the words that are in my head. I've never written a novel or anything that long but I'd like to some day. I won a few competitions when I was younger, so yeah, I'd like to think that that was my talent anyway.



Compréhension de l'écrit

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 253-254 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

1 2 pts

C'est un extrait de :

☐ magazine ☒ journal ☐ roman **0.5pts**

Comment le sais-tu ? **Par la mise en page, la photo, la date, le nom du journaliste 1.5pts**

2 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)

Elle s'appelle Gaurika Singh

C'est une nageuse

13 ans

Participe aux JO de Rio

Origine népalaise

Vit à Londres

3 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)

Prénom : Gaurika
 Nom : Singh
 Date de naissance : 2002
 Lieu de naissance : Népal
 1 frère
 Nom de son école : Haberdasher's

4 2 pts

- 100 m backstroke aux JO
- National swimming competition à Katmandou

5 4 pts

Peux-tu indiquer sa place dans le classement ainsi que son temps lors de sa dernière compétition ?

31^e/34 – une minute, 8,45 secondes 1pt + 1pt

Quelle a été sa réaction ? **Elle était ravie 1pt**

Justifie en citant le texte : **"What an amazing experience" 1pt**

6 3 pts

Son école est une école privée pour filles qui accueille beaucoup d'élèves talentueux. (1pt) Par exemple, **une de ses amies joue Matilda (1pt)** et **une autre a participé à Wimbledon. (1pt)**

7 3 pts

Il y a eu un tremblement de terre et elle a décidé de donner tout son argent gagné lors des compétitions aux victimes du tremblement de terre.

**Expression orale**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 255 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-241 (Guide pédagogique)

**Expression écrite**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 256 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Évaluation des **connaissances****Discover how to get an internship**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 257-259 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20****LEXIQUE****1 2 pts** (0,5 pt par réponse correcte)

1. a farmer
2. a sales assistant
3. a doctor/a nurse
4. a cook/a chef

2 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. A vet: responsible / passionate about animals / helpful / caring
2. A sports coach: outgoing / energetic / motivated
3. A flight attendant: friendly / efficient / trustworthy
4. An architect: creative / hardworking / responsible

3 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. CV/resume
2. cover letter
3. interview
4. earn a salary

4 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. To whom it may concern
2. writing
3. Thank you very much for your interest / I am looking forward to hearing from you
4. Respectfully yours / sincerely yours

STRUCTURES**5 3 pts** (1 pt par réponse correcte)

1. I'm sorry I can't help you because **I'm cooking**.
2. My cousins won't come to my birthday party because **they are working**.
3. John is not at work today. He is very tired and **is sleeping** in his bedroom.

6 3 pts (1 pt par réponse correcte)

1. Why are you looking for a job?
2. What hobbies do you practice?
3. When are you available? (On acceptera toute proposition pertinente.)

7 3 pts (1 pt par réponse correcte) On acceptera toute proposition pertinente. Exemples :

1. I **would** like to study in another country.
2. I **could** share a flat with my best friend.
3. Well, I **might** need to take a part-time job!

PRONONCIATION**8 a. 1 pt** (1 pt par réponse correcte)Architect → /K/ comme dans catMechanic → /K/ comme dans cat**b. 2 pts** (0,5 pt par réponse correcte)

Apply – write – fireman – web designer

Évaluation des **compétences****Compréhension de l'écrit**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 260-261 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20****1 3 pts** (1 pt par réponse correcte)

- a. Une lettre de motivation
- b. Emily Jones
- c. Emily Jones écrit à un employeur

2 3 ptsElle souhaite postuler à un emploi (**1 pt**) / travailler avec des animaux (**2 pts**) / faire son stage dans un refuge (**3 pts**)**3 a. 2 pts** (1 pt par réponse correcte)

- Elle s'appelle Emily Jones
- Elle a 18 ans

b. 2 ptsElle **pass**e un examen l'an prochain et projette de **s'ins**crire à l'université dans un cursus scientifique (vétérinaire)

4 a. 7 pts

	Informations fournies	Appréciations
Expérience 2 x 2 pts	1. A déjà travaillé dans un refuge pour chiens. Elle a nourri et lavé les chiens. 2. Aide souvent son oncle à s'occuper des animaux de sa ferme.	Les élèves seront libres d'apprécier l'expérience et les qualités de la candidate comme ils l'entendent, mais il serait assez peu logique qu'ils choisissent de ne lui accorder qu'un "+".
Personnalité/ qualités 3 x 1 pt	– travailleuse – ponctuelle – envie d'aider	

b. 3 pts On acceptera toute réponse argumentée. Exemple :
Oui, car cette jeune fille rédige une lettre détaillée et bien rédigée. Elle a déjà de l'expérience et cherche à faire un stage en rapport avec ses études. Elle présente de nombreuses qualités.



Expression écrite

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 262-263 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Project 2. Handle with care

→ Manuel  p. 29-42

Évaluation des connaissances

Discover the power of fiction

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 264-265 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 4 pts (1 pt par réponse correcte) Plusieurs réponses sont possibles :

1. tidal wave / tsunami / flood
2. hurricane / typhoon / tornado
3. landslide / earthquake
4. wildfire

2 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. devastate
2. impact / strike
3. flood
4. dry out

3 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. **carbon** missions
2. **greenhouse** effects
3. global **warming**
4. endangered **species**

STRUCTURES

4 3 pts (1 pt par phrase correcte)

1. Volunteers **have saved** thousands of animals **since** 2005.
2. WWF **has found** new donators to help the planet.
3. Temperatures **have risen** a lot all around the planet **over/for** the past 10 years.

5 5 pts (1 pt par réponse correcte)

1. Over the last four decades, Greenpeace **has campaigned** for many environmental issues across the globe.
2. According to WWF, there **were** 3 to 5 million elephants living in the wild **a century ago**. **Today**, this number **has fallen** to 415,000, a dramatic drop mostly due to poaching.
3. Hurricane Joaquin **struck** the Bahamas **in 2015**. **Since then** WWF **has helped** many people build new houses.

PRONONCIATION

6 2 pts (0,25 pt par réponse correcte)

choose – son – **blue** – **two** – love – blood – **prove** – **spoo**f

CONNAISSANCES CULTURELLES

7 2 pts (1 pt par élément souligné mentionné)

Anglo-Saxon advertising campaigns often rely on parody to sensitize people. For instance, they use famous fictional characters to focus on main environmental issues such as deforestation, global warming... Their spoof posters or trailers are often very funny.

Understand how to get involved

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 266-267 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 30**

LEXIQUE

1 a. 3 pts (1 pt par réponse correcte)

1. raise **public awareness**
2. call for **action**
3. **sensitize opinion**

b. 2 pts (1 pt par réponse correcte)

1. spoof
2. fake

2 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)

save energy / **pick up** trash / **switch on** the lights
give up driving / **plant** trees / **recycle/reuse** paper

STRUCTURES

3 a. 4,5 pts (1,5 pt par phrase correcte)

1. If you don't use your car to go to work, I won't take the bus to go to school.
2. If you reduce food waste, I will clean my bedroom every 3 days.
3. If you use eco-friendly detergent, I will turn off my phone after 8 pm.

b. 1,5 pts Exemple de réponse :

If you save energy by not using the videoprojector, I will participate actively.

PRONONCIATION

4 3 pts (On acceptera une erreur)

1. I **have** a new bike. I love it. Have you got a bike?
2. I have helped the environment today by walking to school! And I **have** a long way to go!

CONNAISSANCES CULTURELLES

5 3 pts

1. Earth Hour / WWF (0,5 pt par réponse correcte)
 2. World Wildlife Fund (1 pt)
- b. Barack Obama / Emma Thompson / Ban Ki-moon / Li Bingbing (1 pt pour 2 réponses parmi celles-ci)

Évaluation des compétences



Compréhension de l'oral

Transcription des documents audios

→ CD classe n° 2  Track 3

Leo DiCaprio's speech at the UN

As a UN messenger of peace, I have travelled all over the world for the last two years documenting how this crisis is changing the natural balance of our planet. I've seen cities like Beijing choked by industrial pollution, ancient boreal forests in Canada that have been clear cut and rainforests in Indonesia that have been incinerated. In India I've met farmers whose crops have been literally washed away by historic flooding. In America I've witnessed unprecedented droughts in California and sea level rise flooding the streets of Miami. In Greenland and in the Arctic I was astonished to see that ancient glaciers are rapidly disappearing well ahead of scientific predictions. All that I've seen and learned on my journey has absolutely terrified me. There is no doubt in the world scientific community that this is a direct result of human activity and the effects of climate change will become astronomically worse in the future. [...]

Yes, we have achieved the Paris agreement. More countries have come together here to sign this agreement today than for any other cause in the history of human kind. And that is reason for hope. But unfortunately the evidence shows us that it will not be enough. Our planet cannot be saved unless we leave fossil fuels in the ground where they belong.

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 3

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Donne le plus de détails possibles en te concentrant sur les informations visées par le titre du document. Quand tu n'es pas sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 3 - *Leo DiCaprio's speech at the UN*

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L'essentiel a été compris : les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste. • Compréhension satisfaisante.	Leonardo DiCaprio fait un discours. Il parle de l'environnement. Il évoque les <u>dégâts</u> qu'il a vus en voyageant. Il a été <u>terrifié</u> de tout ce qu'il a découvert en voyageant pendant <u>deux ans</u>. Il donne des exemples de dégâts écologiques, par exemple : – la <u>pollution</u> à Pékin, – les <u>forêts anciennes</u> détruites au Canada et en Indonésie, – les <u>inondations</u> en Inde et à Miami, – la <u>sécheresse</u> en Californie, – la <u>fonte des glaciers</u> au Groenland et dans l'Arctique. (On attendra 4 exemples de catastrophes parmi ce qui précède, et au moins 2 lieux.) Tout ceci est causé par l'<u>activité humaine</u>. Grâce à l'<u>Accord de Paris</u> il dit qu'il y a de l'<u>espoir</u> mais il faut absolument abandonner les <u>énergies fossiles</u> pour <u>sauver la planète</u>. 20 pts <i>(même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)</i>
A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	Leonardo DiCaprio parle de l'<u>environnement</u>. Il évoque des <u>catastrophes naturelles</u>. C'est terrifiant. Il donne des exemples de dégâts écologiques, par exemple : – la <u>pollution</u>, – les <u>forêts détruites</u>, – les <u>inondations</u>, – la <u>sécheresse</u>, – la <u>fonte des glaciers</u>. (On attendra 2 exemples de catastrophes parmi ce qui précède, sans exiger la mention des lieux.) A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L'élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	Leonardo DiCaprio parle de <u>la planète</u>. Il parle : – de <u>pollution</u>, – de <u>forêts</u>. Il <u>cite des pays</u>. 6 à 9 pts
		Total : /20

Restitution accompagnée

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 3 - *Leo DiCaprio's speech at the UN*

→ Fiche photocopiable  pp. 268-269 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d'évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute

de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes. Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Corrigé note sur 20

5. Quelle est la situation ? 2 pts	Leonardo DiCaprio (0,5 pt) prononce un discours (0,5 pt) au siège des Nations Unies (1 pt).
6. Quel est le sujet de cette prise de parole ? 1 pt	Il parle de l'environnement / des catastrophes naturelles. (1 pt pour une des deux propositions)
7. Quel message le locuteur veut-il faire passer ? 2 pts	La planète est en danger / Les catastrophes naturelles se multiplient. (1 pt pour une des deux propositions) Il est urgent de réagir. (1 pt)
8. Qu'explique-t-il pour convaincre son auditoire que ce message est important ? 2 pts	Il a voyagé à travers le monde pendant 2 ans (1 pt) et a été témoin de nombreux dérèglements climatiques et catastrophes naturelles. (1 pt)
9. Donne 3 exemples précis. 6 pts	Au choix : – la pollution à Pékin, – la destruction de forêts au Canada ou en Indonésie, – l'inondation de culture, champs en Inde, – la sécheresse en Californie, – les inondations à Miami, – la fonte des glaciers dans l'Arctique et au Groenland. (2 pts, par exemple : 1 pt pour la catastrophe et 1 pt pour le lieu)
10. Selon le locuteur, qui est responsable de la situation qu'il décrit ? 2 pts	Ce sont les êtres humains.
11. Quels sont les sentiments du locuteur ? 2 pts	Il a été terrifié (1 pt) par tout ce qu'il a vu pendant ses voyages. Il est inquiet. (1 pt)
12. À la fin, le locuteur évoque "les Accords de Paris". 3 pts	a. C'est la première fois qu'autant de pays se rassemblent pour signer un accord sur l'environnement. (1,5 pts) b. Non, il faut absolument cesser d'utiliser les énergies fossiles pour sauver la planète. (1,5 pts)

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 4

Vivien talks about the environment

So I think the environment is very important because we live in this world so we need to take care of the things around us and the animals and the plants. I'm always conscious of how I go about my day and if there's anything that I can do that's a little bit more environmentally-friendly. So things such as turning off the lights when I'm not using them or saving water by taking shorter showers and throwing rubbish in the bin instead of littering.



Compréhension de l'écrit

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 270-271 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

1 1 pt

Ce document est une **affiche de sensibilisation**.

2 2,5 pts (0,5 pt par bonne réponse)

[Titre] : *Climate change in the Ocean state.*

[Problème] : Titres des trois paragraphes : *Unstable Climate Patterns / Air and water temperature rise / Rising sea levels*

[Causes] : *What causes climate change? Human activity such as transportation [...] warms our air and oceans.*

[Conséquences] : *What are the results?* Contenu de chacun des trois paragraphes cités dans la rubrique Problèmes.

[Solutions envisageables] : *What can you do?* Tout le paragraphe.

1 15 pts

Causes du problème 3 pts	L'activité humaine	Exemple 1 : les transports ou la production d'énergie	Exemple 2 : la combustion d'énergies fossiles qui dégage du gaz dans l'atmosphère et forme un effet de serre.
Conséquences du problème 3 pts	1. Changements importants du climat : plus de pluies, d'inondations et plus de tempêtes.	2. Augmentation des températures qui va modifier tout l'écosystème. Les êtres humains, les oiseaux, les poissons et les plantes vont devoir lutter pour survivre.	3. Augmentation du niveau des mers et océans en raison de la fonte des glaces.
Un exemple précis pour chaque conséquence (chiffre, statistique...) 3 pts	Au choix : – Les précipitations annuelles ont augmenté de 6 à 11 % depuis 1970. – Les fortes pluies ont augmenté de 71 % depuis 1958.	Au choix : – La température de l'air à Rhode Island a augmenté de 3° F pendant le siècle dernier. – L'eau a augmenté de 2,5 degré depuis 50 ans.	Le niveau de l'eau à Rhode Island a augmenté (de 9 pouces) depuis 1930.
Une prévision pour chaque conséquence 3 pts	Entre 2020 et 2099 : Près de 20 % de pluies en plus et deux fois plus d'inondations.	Entre 2020 et 2099 : Des hivers plus doux et des étés plus chauds.	Disparition des marais salants, érosion des côtes, perturbation de l'habitat.
Solutions pour chaque conséquence 3 pts	Au choix : – Réduire la consommation d'énergie (en remplaçant les trajets en voiture par la marche à pied, le vélo ou les transports en commun). – Bien isoler sa maison et utiliser l'énergie verte pour le chauffage ou la climatisation. – Rester informé, soutenir les efforts faits par la communauté pour réduire les émissions de carbone. – Protéger la forêt pour aider l'environnement et fournir un habitat sain aux oiseaux et animaux sauvages. – Aménager son jardin avec des plantes qui peuvent servir d'habitats et de nourriture aux oiseaux et aux animaux. <i>(1 pt par solution mentionnée)</i>		

2 1,5 pts Toutes les réponses sont correctes si elles sont justifiées.



Expression orale

Earth Hour is launching a new campaign called "One minute for the planet". Shoot a 1-min video or record a 1-min message to sensitize opinion about the environment.

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 272 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-241 (Guide pédagogique)



Expression écrite

Famous people are challenging you! Choose two people (either celebrities or fictional characters) and imagine the challenges they could come up with. Write their challenge posters, based on those you saw in your textbook.

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 273 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Évaluation des **compétences****Compréhension de l'écrit**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 274-275 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

1 2 pts

Charlie décrit la soirée chez les parents de Sam et Patrick lorsqu'ils fêtent Noël entre eux.

2 2 pts

Ils s'offrent leurs derniers cadeaux de Noël.

3 3 pts

Elle se passe dans la maison de Sam et Patrick. La maison est luxueuse, propre, il y a une salle de jeux.

4 2 pts

Charlie a un sentiment de bien-être, il est heureux : "it was looked like magic.... better", "they were so nice".

5 a. 2 pts

Charlie rencontre les parents de Sam et Patrick.

b. 2,5 pts

La mère de Sam est jolie et raconte de bonnes blagues. Elle a été actrice.

Le père de Patrick est très grand, il cuisine très bien.

c. 2,5 pts

Charlie les apprécie beaucoup. Il les trouve très gentils.

6 2 pts

Charlie est le Secret Santa de Patrick.

7 2 pts

Charlie doit vivre dans une maison beaucoup plus modeste, peut-être sale ou désordonnée. Il a l'impression ici d'être dans un rêve, dans un endroit tellement plus agréable que son quotidien.

**Expression écrite**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 276 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Évaluation des connaissances

Discover biopics

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 277-278 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

- 1 3 pts** (1 pt par réponse correcte)
- 1. I hated the film, it was really scary. / The film was really awful, too frightening for me...
 - 2. I loved the film, it was hilarious. / I couldn't stop laughing, I really enjoyed the film/that comedy.
 - 3. This film/romance was boring, I didn't like it. Nothing happens, the actors are dull and it is very long!

- 2 3 pts** (1 pt par réponse correcte)
- 1. a trailer
 - 2. a biopic
 - 3. a drama

CONNAISSANCES CULTURELLES

6 3 pts

Tagline	Title of the biopic	Information about the hero
The leader you knew, the man you didn't.	Mandela, Long walk to freedom	Lady Diana was the wife of Prince Mandela was the leader of the struggle against apartheid, he was imprisoned for 27 years but then he became president of South Africa.
The only thing more incredible than the life she led was the secret she kept	Diana	Charles and the mother of Prince William and Prince Harry. She died in a car accident in Paris. Her biopic tells her love story with a doctor, just before she dies.
You don't get 500 million friends without making a few enemies	The Social Network	Mark Zuckerberg is the creator of the social network Facebook.

STRUCTURES

- 3 6 pts** (2 pts par réponse correcte)
- 1. Christian Bale is an actor who played in many biopics. / Christian Bale, who is an actor, played in many biopics.
 - 2. Yesterday, I saw a biopic which was called Dallas Buyers Club. / Dallas Buyers Club, which I saw yesterday, is a biopic.
 - 3. Do you know the name of this/the film which talks about Malcolm X?

- 4 4 pts** (2 pts par réponse correcte)
- 1. Bird, (which) is the biopic of John Coltrane, (was) directed by Clint Eastwood.
 - 2. Johnny Depp is an actor who plays Jack Sparrow in Pirates of the Caribbean.

PRONONCIATION

- 5 1 pt**
- How / horror story / hero / hate

Understand the making of a legend

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 279-281 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 4 pts

Malcolm X was directed by Spike Lee, starring Denzel Washington and Angela Bassett. It was released in 1992. This biopic depicts the life of the controversial Black nationalist leader from his early life and career to his ministry as a member of the Nation of Islam.

STRUCTURES

2 6 pts

was – experienced – was growing up
began – was – travelled – won – decided – became
was fighting – was fighting – received

3 a. 3 pts (0,5 pt par forme verbale correcte)

When he got out of prison, Nelson Mandela declared that he had walked a long walk to freedom, that it had been a lonely road, and it was not over yet. He said he knew that his country was not made to be a land of hatred, that no one was born hating another person because of the color of his skin.

b. 3 pts (0,5 pt par sujet + verbe corrects)

Mama Bird: “Honey, let me tell you about the time you were born. You were such a pretty baby, everyone thought you were a girl and from the moment they brought you home, Cash was biting your jaws.”

PRONONCIATION

4 2 pts

/ei/ (1 pt)	/æ/ (1 pt)
amazing – hate – play	character – bad – actor

CONNAISSANCES CULTURELLES

5 2 pts (1 pt par réponse correcte)

1. Malcolm X has inspired Muhammad Ali.
2. Young Ali had to sit at the back of the bus because at that time there was segregation in the South of the USA.

Évaluation des compétences



Compréhension de l'oral

Transcription des documents audios

→ CD classe n° 2  Track 5

Taylor and Christian talk about two films

Taylor: “I saw the film *Mulan* when I was 6 years old with my mother. It was the first movie I’d ever seen in a movie theater. And I think it came out in 1998. I saw it because I was really into Disney films at the time. And I’d normally really like the princess stories, but I thought this one was a little different. I really love the dragon character I thought it was very funny. I enjoyed the song *Reflection*. It was really popular at the time, Christina Aguilera sang that. And it was my first experience in a movie theater, the screen was huge. I was just amazed by it and I really enjoyed the film.”

Christian: “This movie is known as *Taken*, it came out in 2008, film by Pierre Morel. It’s known for a man who’s always in thriller movies, always in action movies as well, seeking to solve a problem, a mystery, things of that nature. The movie to me was pretty interesting because Liam Neeson who is the main actor – he’s such an amazing actor – is always finding a solution to a problem, which is what I love. In the movie itself, he played a former FBI agent who was trying to solve a mystery which involves his daughter. His daughter had actually decided to go to France and do a trip tour of Europe with her friends and so forth. So she came to Paris which is loved by many Americans and while she got to Paris, she was abducted and taken by a group of people. Eventually, Liam, who had to find his daughter, he came to Paris, and he used all of the power he had as a former FBI agent in order to seek this mystery of where his daughter was taken. As a result, he was able to find her and solved the issue and... I liked the movie over all because and it’s just... I love anything that involves thriller, mystery solving, anything that deals with someone that’s being taken and you know you have to find where the person is and things of that nature. So, to me that was pretty interesting.”

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 5

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Donne le plus de détails possibles en te concentrant sur les informations visées par le titre du document. Quand tu n'es pas

sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes. Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 5 - Taylor and Christian talk about two films

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L'essentiel a été compris. (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). • Compréhension satisfaisante.	– Taylor a vu le film <u>Mulan</u> quand elle avait 6 ans avec sa mère. C'est le <u>premier film</u> qu'elle a vu <u>au cinéma</u> et elle l'a adoré. – Le film est sorti en 1998. – Elle a vu le film car à cette période, <u>elle adorait les Disney</u>. – Elle aimait <u>les histoires de princesses</u>, mais <u>celle-ci était un peu différente</u>. – Elle a adoré <u>le personnage du dragon</u>, elle l'a trouvé <u>très drôle</u>. – Elle a aimé <u>la chanson Reflection</u> chantée par <u>Christina Aguilera</u>. (<i>un des éléments</i>) – Elle a été <u>impressionnée</u> par <u>l'écran de cinéma</u> qu'elle a trouvé immense.
		– Christian parle du film <u>Taken</u>, sorti en 2008, un film de Pierre Morel, <u>réalisateur célèbre</u> pour ses thrillers et films d'action. (<i>On n'exigera pas le nom du réalisateur mais on attendra que l'élève ait repéré que le locuteur le mentionne.</i>) – Il a trouvé le film intéressant parce qu'<u>il aime les films à intrigues/suspense</u>. – Il trouve que <u>Liam Neeson est un acteur incroyable</u>. (<i>On n'exigera pas le nom de l'acteur mais on attendra que l'élève ait repéré que le locuteur le mentionne.</i>) – Il raconte <u>l'intrigue du film</u>. Dans le film, <u>L. Neeson joue un ancien agent du FBI</u> qui essaie de résoudre une affaire liée à sa fille. Celle-ci a décidé de faire un voyage touristique en Europe avec ses amis. Elle est allée à Paris, ville appréciée des américains et s'y est fait enlever. Finalement, <u>Liam est allé à Paris pour trouver sa fille en usant de tous ses pouvoirs d'ancien agent du FBI</u>. <u>Il la retrouve à la fin</u>. (<i>On attendra de l'élève qu'il ait repéré que le locuteur raconte l'intrigue, et on attendra quelques éléments de celle-ci.</i>) – Il apprécie particulièrement <u>les films où quelqu'un est enlevé et où il faut le/la retrouver</u>. 20 pts (même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)
A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	Taylor a vu le film <u>Mulan</u> quand elle avait 6 ans avec sa mère. – Le film est sorti en 1998. – Elle adorait les Disney. – Elle aimait les histoires de princesses. – Elle a adoré le personnage du dragon, elle l'a trouvé très drôle. – Elle parle de Christina Aguilera. – Elle a trouvé l'écran immense.

A2+ à A2		– Christian parle du film <i>Taken</i>, sorti en 2008, un film de Pierre Morel. – Il a trouvé le film intéressant. – Il trouve que Liam Neeson est un acteur incroyable. – Dans le film, L. Neeson essaie de résoudre une affaire liée à sa fille. Elle est allée à Paris et s’y est fait enlever. Finalement, Liam est allé à Paris pour trouver sa fille. Il la retrouve à la fin. – Il apprécie particulièrement ce genre de films. A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L’élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	– Taylor a vu le film <i>Mulan</i>. – Le film est sorti en 1998. – Elle a adoré le personnage du dragon. – Elle a aimé la chanson du film. – Christian parle du film <i>Taken</i>, sorti en 2008. – Il a trouvé le film intéressant. – Il apprécie Liam Neeson. – Dans le film, L. Neeson va à Paris. – Il a aimé ce film. 6 à 9 pts
Total : /20		

Restitution accompagnée

Documents supports pour l’élève

→ CD classe n° 2  Track 5 - *Taylor and Christian talk about two films*

→ Fiche photocopiable  pp. 282-283 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d’évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d’une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S’ils en ressentent le

besoin, on pourra proposer l’une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes. Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s’ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d’évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué. Ce tableau peut être distribué après la deuxième écoute et après la prise de notes des élèves, ce qui est un bon entraînement au repérage des informations et à la restitution libre. La troisième écoute permettant de vérifier et compléter les informations manquantes. Si le professeur décide de donner la grille avant, il veillera à laisser aux élèves le temps de lire les questions avant la première écoute.

Corrigé

	Taylor	Christian
5. Quel est le titre du film ? 2 pts	<i>Mulan</i>	<i>Taken</i>
6. Quand ont-ils vu le film ? Dans quelles circonstances ? (Donne le plus de détails possibles.) 4 pts	Elle a vu le film quand elle avait 6 ans, en 1998 avec sa mère.	Il a vu le film en 2008.
7. Quel est le genre du film ? 2 pts	Dessin animé	Thriller
8. Quel est leur point de vue sur le film ? (Entoure le bon smiley et donne les mots qui justifient ton choix.) 4 pts	 – I really love the dragon character I thought it was very funny. I enjoyed the song <i>Reflection</i> . – I was just amazed by it and I really enjoyed the film.	<i>On pourra accepter  ou  à condition que l’explication corresponde.</i> – The movie to me was pretty interesting. – such an amazing actor – I liked the movie over all. – I love anything that involves thriller. – That was pretty interesting.

9. Le réalisateur ou les acteurs sont-ils mentionnés ? Des détails sont-ils donnés sur eux ? (Indique-les) 4 pts	Non <i>(On pourra accepter Disney et la mention de la chanson de Christina Aguilera.)</i>	Oui Il s'agit d'un film de Pierre Morel avec Liam Neeson.
10. L'intrigue du film est-elle résumée ? Qu'en comprends-tu ? 4 pts	Non <i>(Les élèves pourront toutefois mentionner la présence d'un dragon et le fait qu'il ne s'agit pas d'une "histoire de princesse" classique.)</i>	Oui On comprend qu'il s'agit de l'histoire d'un ancien agent du FBI qui essaie de résoudre une enquête liée à sa fille. Celle-ci a décidé de faire un voyage touristique en Europe avec ses amis. Elle est allée à Paris, ville appréciée des américains et s'y est fait enlever. Finalement, Liam est allé à Paris pour trouver sa fille en usant de tous ses pouvoirs d'ancien agent du FBI. Il la retrouve à la fin.

Barème :

- B1 : 20 pts (même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)
- A2+ : 16 à 20 pts
- A2 : 10 à 15 pts
- A1 : 6 à 9 pts

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 6

Do you like the cinema?

So, do I like the cinema? I do, but it's not a passion for me. I enjoy going to the cinema with friends and watching films at home, but I don't go to the cinema very regularly. I think the last time I went to the cinema was last week, actually and I saw the film *12 Years A Slave* which is about the slave trade in... the United States and... but before that, I think it was months ago, actually that I went to the cinema. My favourite types of film are probably... I like action films, actually. Action films which have got maybe a supernatural element to them, like superhero films. I like superhero films, and I also like romantic comedies... obviously, I'm a girl, so... so I remember quite well the very first time that I went to the cinema. My dad took me and my little sister to the local theater to see a film called *Hook* which is an adaptation of... of the fairy tale Peter Pan. And I remember it was really good, I was really impressed by the big screen, I was really excited, but I was also quite scared because I was only about 5 and there's the scary Captain Hook and also the crocodile who wants to eat the children... so maybe I was a bit young to see this film.



Compréhension de l'écrit

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 284-285 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

1 2 pts

Le narrateur est Eminem.
"I was the only white dude rappin' in there..."
"I finally had acceptance."
"I started getting a name for myself in Detroit..."

2 a. 2 pts

Proof et Eminem.
b. 2 pts
Il y a beaucoup de respect entre les deux personnages. Proof croit beaucoup en Eminem, il veut lui donner sa chance et Eminem le respecte :
"Proof was a mastermind."
"He had it all planned that day."
"He told me that there was a big battle going down, and that I should get there at the end..."
"He said, 'Come out and see if you like it. If you don't like it, you never have to come here again.'"

3 a. 2 pts

1^{er} paragraphe : "...there was a big battle going down, and that I should get there at the end..."
2^e paragraphe : "I rapped and I got a response and it was insane."
3^e paragraphe : "I finally had acceptance."
4^e paragraphe : "I started getting a name for myself in Detroit..."

b. 4 pts

1 ^{er} paragraphe	Il s'agit des débuts d'Eminem. Proof, ce jour-là, lui donne une chance de rapper devant un public.
2 ^e paragraphe	C'est la 1 ^{re} performance d'Eminem et c'est un véritable succès, les gens se sont mis à hurler.
3 ^e paragraphe	Eminem retourne rapper semaine après semaine, il devient de plus en plus confiant, se sent de plus en plus aimé et obtient enfin la reconnaissance qu'il attendait.
4 ^e paragraphe	Il attire de plus en plus de monde, et commence à se faire un nom et à être payé pour son travail.

4 a. 2 pts

Il s'agit du début de la carrière d'Eminem :

"This was in '95."

"I started getting a name for myself in Detroit..."

b. 1 pt. Exemples de réponse :

"The way I started"

"The way I became famous"

5 2 pts

Finalement, Eminem y est revenu de nombreuses fois, et a aimé ce qu'il y a trouvé :

"I started going every single week"

"... finally getting the respect I dreamed of."

6 2 pts

Eminem devenait de plus en plus accro à ces performances, c'était devenu une véritable addiction :

"Feeding off that energy made me come back the next week, and the next week, and the next week, and the next week. I became addicted to the oohs and ahhs from the audience."

7 1 pt

"dude" = gars/type/mec



Expression orale

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable p. 286 (Guide pédagogique)

A film you liked or disliked

Il s'agira dans cette production de faire parler l'élève au sujet d'un film qu'il a vu récemment. On attendra qu'il dise quand il l'a vu et dans quelles conditions (où, avec qui...), qu'il dise ce qu'il a ressenti, les raisons pour lesquelles ce film l'a marqué. On attendra aussi qu'il donne des détails sur l'histoire, qu'il cite les acteurs, qu'il évoque tout ce dont il se souvient, mais sans jamais donner le titre, le but étant que le professeur devine de quel film il s'agit. On veillera à ce que l'élève utilise les structures et le vocabulaire vus dans le chapitre.

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation pp. 240-241 (Guide pédagogique)



Expression écrite

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable p. 287 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Évaluation des **connaissances****Discover the Civil Rights movement**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 288-289 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20****LEXIQUE****1 a. 2 pts** (0,5 pt par réponse correcte)

1. put an end to
2. implement a law
3. give up / give in
4. free

b. 1,5 pts (0,5 pt par réponse correcte)

3. a boycott
4. a sit-in
5. a demonstration

b. 1,5 pts (0,5 pt par élément correct)

Segregation happened in the South of the USA between 1876 and 1964. It was the separation of Blacks and Whites in public places such as restaurants, buses,

schools, libraries. Black people were considered as second-class citizens.

STRUCTURES**2 4 pts** (1 pt par réponse correcte)

1. had been – was
2. had put – didn't have

3 5 pts (1 pt par réponse correcte)

1. had to – wasn't allowed to/was forbidden to
2. weren't allowed to/were forbidden to – were allowed to – had to

CONNAISSANCES CULTURELLES**4 1. 1,5 pts** (0,5 pt par réponse correcte)

Abolition of slavery → 1865

Civil Rights Act and official end of segregation → 1964

Integration of Ruby Bridges in an all-white school → 1960

2. President Lincoln abolished slavery. 1 pt**3. The Jim Crow Laws** established segregation. **0,5 pt****4. 3 pts** (1 pt par réponse correcte)

Name	Information about them
Rosa Parks	She refused to give up her seat in a bus in 1955 and was sent to prison. Then the Montgomery boycott started. After a year, segregation in buses in Alabama was declared illegal.
Malcolm X	He was a Black activist who was in favour of violence. He was the political and religious mentor of the boxer Mohammad Ali.
Martin Luther King Jr	He fought against segregation by organising boycotts, sit-ins, marches and by giving famous speeches. His most famous speech, 'I have a dream', was given in Washington in 1963. He received the Nobel Peace Prize in 1964 and was assassinated in 1968.

Évaluation des **compétences****Compréhension de l'oral**

Transcription du document audio

→ CD classe n° 2 Track 7

Franklin McCain remembers his boyhood

"Hello and thank you for downloading *Witness* from the BBC World service.

And today we're taking you back just over half a century when four young men have decided to take a stand against segregation in America's deep South. Alan Johnston reports."

"It is 1960 and all across the American South there is segregation. Almost every area of life: buses, cinemas, beaches, hotels and even graveyards are divided along racial lines. Franklin McCain remembers."

"As a young boy, I couldn't go to the public library just to do studying simply because I was black and that was the reason. I'll always remember things like the water fountains where there was one for colored and beside there was one for White. And you'll always ask yourself the question as a young boy: what really is the difference here?"

"By the time he was 18 and studying chemistry in his first year of college in Greensborough, North Carolina, Franklin McCain and three fellow students decided to act. Inspired by the non-violent principles of Mahatma Gandhi, Jesus Christ and the growing Civil Rights movement, they set out to target one particular department store, the Greensborough branch of F. W. Woolworth, had a lunch counter where only Whites were served food and coffee. Franklin McCain, tall, smartly dressed and

wearing spectacles, walked into the store with his friends on the afternoon of February 1st."

"As we took our seats, on the counter, the waiters looked in amazement. They had that puzzled look on their face like 'What in the world are they doing here? What are they doing?' And then we started to ask for service. And they said to us: 'I'm sorry. We can't serve you here.'"

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2 Track 7

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Quand tu n'es pas sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2 Track 7 - *Franklin McCain remembers his boyhood*

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	- Les informations principales ont été relevées. - L'essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). - Compréhension satisfaisante.	4 jeunes gens se sont battus contre la ségrégation en 1960. À l'époque de la ségrégation, les noirs étaient séparés des blancs dans les bus, les cinémas, les hôtels, les plages, les cimetières. (<i>seuls 2 lieux suffisent</i>) - Franklin McCain raconte son enfance : il ne pouvait pas aller étudier à la bibliothèque car il était noir. - Il y avait deux types de fontaines, pour les gens de couleur et pour les blancs : il ne comprenait pas la différence. - À 18 ans, avec 3 autres étudiants, il a décidé d'agir contre la ségrégation. - C'était le 1^{er} février 1960.

B1		• Ils se sont inspirés des principes non-violents de Gandhi, de Jésus Christ et par le mouvement des droits civiques, très bien habillés, ils sont allés dans un restaurant pour blancs de Greensborough, en Caroline du Nord et ont demandé à être servis. • La serveuse a refusé : ils ne pouvaient pas servir les gens de couleur. <i>(ne pas exiger la restitution de la scène du restaurant en détails – exiger l’année, le projet des jeunes, les raisons de leur combat et une explication très sommaire de la scène).</i> 20 pts (même note qu’en A2+ mais accolée à la mention B1)
A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	• C’est un <u>reportage</u> sur le <u>sud des USA</u> en <u>1960</u>. • C’est l’époque de la <u>ségrégation</u>, les <u>noirs</u> sont <u>séparés des blancs</u> dans les <u>bus</u>, les <u>cinémas</u>, les <u>hôtels</u>, les <u>plages</u>. • Un homme <u>raconte son enfance</u> : il <u>ne pouvait pas aller à la bibliothèque</u> car <u>il était noir</u>. Il ne comprenait pas la <u>différence</u>. • À <u>18 ans</u>, <u>avec 3 camarades</u>, ils étaient inspirés par la <u>non-violence</u> de <u>Gandhi</u> et de <u>Jésus Christ</u>. Ils sont allés dans un <u>restaurant pour blancs</u> en <u>Caroline du Nord</u> et ont demandé à être servis. La serveuse a refusé. A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L’élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases ou les idées les plus simples.	• L’histoire se passe dans le <u>sud des USA</u> en <u>1960</u>. • C’est la <u>ségrégation</u>, les <u>noirs</u> séparés des blancs (bus, cinémas, hôtels). • Un <u>homme raconte son enfance</u>. • À <u>18 ans</u>, il <u>a décidé d’agir</u>, inspiré par la <u>non-violence</u> de <u>Gandhi</u> <i>(ne pas exiger la précision du nom de Gandhi)</i>. 6 à 9 pts
Total : /20		

Restitution accompagnée

Documents supports pour l’élève

- CD classe n° 2  Track 7
- Fiche photocopiable  pp. 290-291 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d’évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d’une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S’ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l’une de ces écoutes fragmentée ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s’ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d’évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Ce tableau peut être distribué après la deuxième écoute et après la prise de notes des élèves, ce qui est un bon entraînement au repérage des informations et à la restitution libre. La troisième écoute permettant de vérifier et compléter les informations manquantes. Si le professeur décide de donner la grille avant, il veillera à laisser aux élèves le temps de lire les questions avant la première écoute.

Corrigé note sur 20

a. De quel type de document s’agit-il ? Comment le sais-tu ? 2 pts	Il s’agit d’un reportage / d’une émission de radio . On entend une présentatrice, un reporter et un invité qui raconte son enfance.
b. Combien d’intervenants as-tu identifiés ? 1 pt	Il y a trois intervenants.
c. Peux-tu dire qui ils sont ou quelle est leur fonction dans cet enregistrement ? 1 pt	La première personne est une jeune femme qui présente l’émission . L’homme qui prend la parole ensuite est un reporter . Il interviewe un homme âgé qui raconte son enfance .

d. Quelle période et quel pays sont évoqués dans l'enregistrement ? 2 pts	Date : 1960 Pays / région : sud des États-Unis
e. Quelle était la situation à cette époque ? 1 pt f. Relève 2 exemples concrets de cette situation. 2 pts	C'était la ségrégation . Exemples : séparation raciale (des noirs et des blancs) dans les lieux tels que bus, cinémas, hôtels, plages, cimetières (deux lieux parmi les lieux cités suffisent)
g. Résume le souvenir raconté par un des hommes. 4 pts	Il se souvient que quand il était jeune : • Il n'avait pas le droit d'aller à la bibliothèque publique car il était noir. • Il y avait des fontaines pour les blancs et des fontaines pour les gens de couleur. • Il ne comprenait pas quelle différence il y avait pourtant entre les noirs et les blancs. (Un élément suffit.)
h. Que décide-t-il de faire à l'âge de 18 ans ? 3 pts	Alors étudiant , il a décidé, avec 3 camarades, de se rendre, bien habillés, dans un restaurant réservés aux blancs et de demander à être servis. Le serveur a refusé de les servir.
i. D'où / de qui tire-t-il son inspiration ? 4 pts	D'où ? du mouvement des droits civiques (1 pt pour explication et 1 pt supplémentaire si non précis) De qui ? des principes non-violents (1 pt) de Mahatma Gandhi et de Jésus Christ (1 pt – un des deux noms suffit)

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 8

The history of the Civil Rights song “We shall overcome”

This is NPR “All things considered”, I’m Noah Adams.
Today is the birthday of Dr Martin Luther King Junior. He was born on January 15th, 1929, Atlanta, Georgia. We mark the occasion now in song by tracing the history of We shall overcome. It is not a marching song, it is not necessarily defiant, it is a promise: “We shall overcome some day, deep in my heart, I do believe...”
[Extrait] “We shall overcome some day.”
[...] It has been a Civil Right song for 50 years now but it began as a folk song, work song, slaves in the field would sing: “I’ll be alright someday”. [...] The first political use came in 1945 in Charleston, South Carolina. There was a strike against the American tobacco company. The workers wanted a raise, they were making 45 cents an hour. They marched and sang together on the picket line “We will overcome, and we will win our rights some day.”
The power and the promise of the song turned up in many of Dr King’s speeches and songs.

“We shall overcome because the Bible is right, you shall reap what you sow! We shall overcome, deep in my heart, I do believe we shall overcome, and with this faith, we will go out and adjourn the counsels of despair, and bring new light into the dark chambers of pessimism. And we will be able to rise from the fatigue of despair to the buoyancy of hope. And this will be a great America. We will be the participants in making it so. And so as I leave you this evening, I say walk together children! Don’t you get weary!”
Dr Martin Luther King Junior. Today January 15th is his birthday.
He would have been 70 years old.

 Expression orale

Document support pour l’élève

→ Fiche photocopiable  p. 292 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d’évaluation  pp. 240-241 (Guide pédagogique)

Project 4. Dystopia

→ Manuel  pp. 65-78

Évaluation des connaissances

Discover Dystopian worlds

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 293-294 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 4 pts (1 pt par réponse correcte)

1. controls/oppresses
2. banned/prohibited
3. brainwash
4. deprived

2 3 pts (1 pt par réponse correcte)

1. conform to
2. worship
3. rebels – struggle

STRUCTURES

3 3 pts (1 pt par réponse pertinente). Exemples possibles :

- It is forbidden to have feelings.
- You are not allowed to read books.
- You cannot listen to music.

4 4 pts (1 pt par réponse pertinente)

1. They cannot be against the leader.
2. They aren't allowed to invite friends over.
3. They have to wear a uniform.
4. They must have medicine.

PRONONCIATION

5 1 pt

dystopia – dystopian
utopia – utopian
humanity – humanitarian

CONNAISSANCES CULTURELLES

6 1. 3 pts (1 pt par argument pertinent)

A dystopia is an imaginary world where people have to obey a leader and they live in terrible conditions. They have no freedom. They are brainwashed by the government.

2. 2 pts (1 pt par réponse correcte)

1984 – The Hunger Games – The Giver – The Divergent – Allegiant

Understand the link with today's world

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 295-296 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 4 pts (1 pt par réponse correcte) On acceptera toute proposition pertinente. Exemples possibles :

1. were eliminated/suppressed/banned
2. banned/prohibited
3. trapped/oppressed
4. powerless/enslaved/helpless

2 4 pts (1 pt par réponse correcte)

1. main character
2. subject
3. depicts
4. fear

STRUCTURES

3 4 pts (0,5 pt par réponse correcte)

are you studying – am studying – are reading – controls – make – imagine – tries – is destroying

PRONONCIATION

4 3 pts (1 pt par réponse correcte)

/kæn/
/mʌst/
/məst/

CONNAISSANCES CULTURELLES

5 1. 1 pt

Ally Condie

2. 2 pts

This novel is called Matched because the Society dictates who your perfect partner for life is and young people can choose.

3. 2 pts

The ban of cursive writing – Forced marriage

Évaluation des compétences

Compréhension de l'oral

Transcription du document audios

→ CD classe n° 2  Track 9

The Nature of Apocalypse

Now the nature of the Apocalypse in these stories varies. Sometimes it's war... and during the 60s and 70s, quite a few of these stories were after a nuclear war and the world was just a few people desperately trying to survive. A lot of it can be disease... overpopulation is another one. Technology has become a major recent one. The reliance on computers for instance and all of a sudden, think of *The Terminator* type stories or *Blade Runner*. Those ones of a society where technology has caused the complete collapse of civilisation. Usually these apocalypses are the misuse of the world or machinery or poor judgement by people and we can see, we have those choices in front of us: a bad nuclear war, a bad technology and these dystopic stories look at: well if this decision was made, here's the sort of world you could end up with. Very rarely are they something like an alien invasion. Usually it is our own stupid fault.

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 9

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Donne le plus de détails possibles en te concentrant sur les informations visées par le titre du document. Quand tu n'es pas sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes. Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 9 - *The Nature of Apocalypse*

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L'essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). • Compréhension satisfaisante.	Il s'agit d'une <u>conférence</u> / d'un nouvel extrait de la <u>conférence</u> du Pr Beagley. Cette fois, il parle du <u>type d'apocalypse</u> qu'on peut rencontrer dans les dystopies. Selon lui, <u>l'apocalypse peut être de différentes natures</u> : • <u>une guerre (nucléaire),</u> • <u>la maladie,</u> • <u>la surpopulation,</u> • <u>la technologie.</u> (On attendra les 4 types d'apocalypse.) La destruction de la civilisation est souvent liée à des <u>erreurs humaines</u> (d'utilisation de la technologie, des machines, des erreurs de jugement). C'est très souvent <u>de notre propre faute</u>. Détails supplémentaires : • Dans <u>les années 60-70</u>, il s'agissait souvent de <u>guerres nucléaires</u>. • De nos jours, il s'agit plutôt d'une <u>destruction de la civilisation liée à notre dépendance aux technologies</u>. • Le professeur donne des exemples d'histoires, comme : Terminator ou Blade Runner (<i>bonus</i>). 20 pts (même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)

Project 4. Dystopia

A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	Il s'agit d'une <u>conférence</u>. Cette fois, il parle de l'apocalypse. Selon lui, cette apocalypse peut être de différentes natures : • <u>une guerre</u>, • <u>la maladie</u>, • <u>la surpopulation</u>, • <u>la technologie</u>. <i>On attendra au moins 2 types d'apocalypse.</i> Le plus souvent, ces événements apocalyptiques sont <u>de notre faute</u>. A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L'élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	On entend quelqu'un qui parle d'apocalypse. Il parle de guerre et de technologie. Il parle de Terminator. C'est notre faute. 6 à 9 pts
Total : /20		

Restitution accompagnée

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 9

→ Fiche photocopiable  p.297 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d'évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes

ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes. Les élèves prennent des notes (en français, ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Corrigé **note sur 20**

a. De quel type de document s'agit-il ? Qui parle ? 2 pts	Il s'agit d'une conférence / d'un cours. Un professeur / le professeur Beagley.
b. La personne qui parle explique que l'apocalypse peut être de différentes sortes. Lesquelles ? 8 pts	1. Guerre 2. Maladie 3. Surpopulation 4. Technologie
c. Le locuteur mentionne The Terminator et Blade Runner. Pourquoi ? 4 pts	Il les donne en exemples (2 pts) pour illustrer l'idée que les humains peuvent faire une mauvaise utilisation de la technologie (2 pts).
d. Il explique les raisons de l'apocalypse. Quelles sont-elles ? 4 pts	• Mauvaises utilisations des machines, de la technologie • Erreur de jugement, de choix. <i>On attendra 1 élément parmi les 2 qui précèdent. (2 pts)</i> C'est nous qui sommes responsables. (2 pts)
e. Pourquoi ces histoires dystopiques sont-elles inventées ? 2 pts	Pour alerter les gens sur les conséquences que nos erreurs de jugement pourraient avoir.

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 10**Utopias and Dystopias: conclusion**

So many of these stories are actually... they're pretending to be utopias but in effect, and that's the story as someone discovers, it's a dystopia. They're actually very strong teaching mechanisms these dystopias and this is where we come back to the point that they derive from where we are now. They derive from now, because they are actually looking at, questioning your world. It's not just in *The Hunger Games*, it's trying to get young readers to question the world they're in now.

**Compréhension de l'écrit**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 298-299 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

1 3 pts

Plusieurs réponses sont possibles pour chaque paragraphe, l'enseignant jugera de la pertinence du choix de l'élève. Cette question est destinée à évaluer la capacité de l'élève à repérer des informations importantes dans un paragraphe mais également à le préparer à répondre à la question 2.

2 3 pts

Les gens vivent jusqu'à 80 ans, leur mort est programmée.

3 3 pts

a. 80 ans.

b. Car c'est le **meilleur âge pour mourir**, comme le montrent les **études**.

4 3 pts (1,5 pts par élément de réponse correct)

Il y a un **banquet final**.

La personne âgée ne meurt **pas seule** mais **entourée de sa famille**.

5 3 pts

Réponse a : elle est convaincue que c'est une bonne chose : (+ 2 éléments cités au choix parmi)

- "The Final Banquet is a luxury"
- "No one should die alone"
- "Things didn't use to be this fair"

6 2 pts

Elle se sent **résignée** :

- "today is not a day to deviate from what is planned"
- "Tomorrow, things go back to normal again and we will move on and he will be gone."

7 3 pts

Oui, c'est une dystopie car ici la mort est programmée. **Les humains ne meurent pas naturellement, ce qui n'existe pas encore dans notre monde actuel. (1,5 pts)**

Toutefois, comme le dit le Pr Beagley, **cette dystopie est bien dérivée de notre monde** : la narratrice montre bien que si une telle mesure a été envisagée, c'est parce que dans le monde d'avant ("In the old days...", "In societies before ours..."), les gens mouraient dans des conditions qui n'étaient pas toujours satisfaisantes ("they could get terrible diseases, like depression, because they didn't feel needed anymore" ou encore "there were all kinds of problems and uncertainty. You could die anywhere — on the street, in a medical center as my grandmother did, even on an air train. You could die alone.") **(1,5 pts)**

**Expression orale**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 300 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-241 (Guide pédagogique)**Expression écrite**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 301 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Project 5. Street art attacks

→ Manuel  pp. 79-92

Évaluation des connaissances

Discover art in the street

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 302-303 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 3 pts

	
witty /colourful	aggressive
funny	shocking / pretentious
cheeky /daring	ugly /defacing

2 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. criticize
2. point a finger at sb / blame sb
3. celebrate / appreciate
4. ruin / deface

STRUCTURES

3 2 pts (1 pt par réponse pertinente)

It is a stencilled image.
It is located in London.
It was put up/made by Banksy in 2008.
Its title is / It is entitled One Nation under CCTV.

4 6 pts (1 pt par réponse correcte)

was spotted – was found – painted – was painted – was – wanted

PRONONCIATION

5 2 pts

/ʌ/	/ɒ/
london – sculpture – colorful	provocative

CONNAISSANCES CULTURELLES

6 1. stencil / sticker / sculpture / scribbling 1 pt

2. S. Fairey / Banksy 1 pt

3 3 pts (1 pt par élément pertinent)

S. Fairey est américain. Il vit à Los Angeles. Il a commencé sa carrière avec la marque de skateboard OBEY. Il a été dans une école d'art à Rhode Island. Il expose dans de nombreux musées. Il est devenu très célèbre lorsqu'il a fait son collage "Hope" représentant Obama. Ce poster a été utilisé pour la campagne présidentielle en 2008.

Understand art or vandalism?

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 304-305 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 2,5 pts (0,5 pt par réponse correcte). On acceptera toute réponse correcte permettant d'exprimer l'accord ou le désaccord.

Exemples :

1. I disagree
2. That's true
3. Absolutely
4. No way!
5. I share your opinion

2 2,5 pts (0,5 pt par réponse correcte). On acceptera toute réponse correcte permettant d'exprimer les goûts.

		
I love it! This is amazing! It is brilliant. I'm impressed.	I've seen worse! I'm not bothered. I don't really care.	It's outrageous! It's ugly! It's hideous!

STRUCTURES

3 a. 5 pts (1 pt par réponse correcte)

should – may – should not/will not – will be – will

b. 3 pts (1 pt par réponse correcte). On acceptera toute réponse pertinente.

1. Well, maybe you should phone her and tell her before she comes home...
2. You should denounce him, because if you don't, he will not stop.
3. Skateboarding or drawing graffiti? You should do both!

PRONONCIATION

4 2 pts

1. **No one** may **deface** walls, it's a **crime** and it's **not** art.
2. Some **street artists** are very **famous**. Do you think they should **stop drawing** in cities because some **mayors** **condemn street art**?

CONNAISSANCES CULTURELLES

- 5 1. New York Police Department 1 pt
2. 4 pts (0,5 pt par réponse correcte)
- Banksy is a British street artist. He comes from Bristol. He does graffiti at night. He is anonymous. He went to New York. He did a work of art every day for a month. The mayor of NYC wanted to arrest him. His work is sold for millions.

Évaluation des compétences

Compréhension de l'oral

Transcription du document audios

→ CD classe n° 2  Track 11

Elisabeth's opinion about street art

So, is street art *art* or is it *vandalism*? It's a very good question. Hm I think it depends a lot on the quality of the work. I think there's a big difference between a basic tag or something that's not very interesting and a real work of art like something by Banksy. I also think the aim or the objective of the art is very important, so, for example an artist, his aim is to spread a message or to make people aware of something or even just to... make a dull, boring corner of the city more interesting and more beautiful whereas a vandal, his aim, I imagine, is to destroy, to damage, and to hm... leave his mark in the area, without thinking about the other people who are going to see it. So for me that's a difference as well. And then, should it be punished? Should street art be punished? Well,

I don't think so. Personally, I think that artistic expression is very important and I think it would be a shame if we didn't have street art. I understand that for some people it's ugly but I don't know if maybe just one work of art is beautiful then maybe that makes it worth it?

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 11

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore (NDLR : ou deux si on choisit d'évaluer les élèves sur les deux documents) trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Quand tu n'es pas sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 11 - Elisabeth's opinion about street art

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L'essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). • Compréhension satisfaisante.	– Elisabeth se demande d'abord <u>si le street art doit être considéré comme de l'art ou du vandalisme</u>. (On acceptera l'expression "street art" ou sa traduction, "art de rue".) – Selon elle, <u>cela dépend de la qualité de l'œuvre</u>. En effet, il faut bien distinguer les <u>tags rudimentaires</u> (on acceptera "basiques") des <u>œuvres d'art véritables</u> telles que celles de Banksy. – L'enjeu, ou l'objectif de l'œuvre a aussi son importance. – Par exemple, si l'artiste <u>cherche à faire passer un message</u>, ou bien à <u>sensibiliser les gens à une cause</u>, ou simplement <u>embellir un coin de rue</u>, (on attendra 2 exemples sur les 3) cela n'a rien à voir avec un <u>vandale dont le seul but est de détruire, d'endommager</u> ou de <u>laisser sa signature</u> (on attendra 2 exemples sur les 3) dans la zone, <u>sans penser aux gens qui vont la voir</u>.

Project 5. Street art attacks

B1		– Ensuite, Elisabeth se pose la question de savoir <u>s’il faut pénaliser le <i>street art</i>. Elle pense que non car l’expression artistique est importante et il serait bien dommage de se priver du <i>street art</i>.</u> – Elle comprend qu’on puisse trouver le <i>street art</i> laid, mais se demande si une seule belle œuvre ne justifie pas à elle-même l’existence du <i>street art</i>. 20 pts (même note qu’en A2+ mais accolée à la mention B1)
A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	– <i>Street art</i>, art ou vandalisme ? – Tout dépend de la qualité. Elle oppose les graffitis basiques avec ceux de Banksy. – Le but de l’œuvre compte beaucoup : faire passer un message ou rendre une rue plus jolie ou intéressante. (1 des 2) – Le vandale ne cherche qu’à détruire ou laisser sa signature. (1 des 2) – Faut-il pénaliser / punir le <i>street art</i> ? – Non, car l’expression artistique est quelque chose d’important. A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L’élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	– <i>Street art</i>, art ou vandalisme ? – Tout dépend de la qualité. – Elle parle de Banksy. – Le vandale ne cherche qu’à détruire. – Faut-il pénaliser / punir le <i>street art</i> ? – L’expression artistique est quelque chose d’important. 6 à 9 pts
		Total : /20

Restitution accompagnée

Documents supports pour l’élève

→ CD classe n° 2  Track 11

→ Fiche photocopiable  pp. 306-307 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d’évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d’une minute

de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S’ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l’une de ces écoutes fragmentée ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s’ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d’évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Corrigé **note sur 10**

a. Première question : 1 pt	Le <i>street art</i> est-il de l’art ou du vandalisme ?
b. Opinion de la personne qui répond : 1 pt	Cela dépend de la qualité du travail.
c. Ses arguments : 2 pts	– Il y a une différence importante entre un tag / graffiti basique / commun et une vraie œuvre d’art. – Le but ou l’objectif de l’art / de l’artiste / de l’œuvre d’art est très important.
d. Artiste évoqué : 1 pt	Banksy.
e. Exemples : 2 pts (au moins deux exemples, 1 pt pour chaque - on pourra choisir de bonifier la présence de tous les exemples)	Pour passer / exprimer un message, alerter / informer les gens à propos de quelque chose, améliorer un endroit de la ville, le rendre plus intéressant, plus joli.

f. Deuxième question : 1 pt	Le <i>street art</i> devrait-il être puni ?
g. Opinion de la personne qui répond : 1 pt	Elle pense que non.
h. Son argument : 1 pt (1 pt pour le segment souligné. Si l'élève ne l'a pas relevé mais a relevé des éléments parmi le reste, on lui attribuera 0,5 pt)	Elle pense que l'expression artistique est primordiale et qu'il serait vraiment dommage que le <i>street art</i> n'existe pas. Elle dit que pour certains c'est laid, mais qu'elle pense que si au moins une œuvre de <i>street art</i> est belle, alors l'art en question vaut sûrement le coup.

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 12

Kimberley talks about street art

I really like street art. I think it's a really great way for the artist to express the things that they care about whether it's things to do with politics or society or anything like that he cares about. Some of my favourite cities are cities that have a lot of street art in them, cities like Melbourne in Australia and Paris – I really loved all the street art and the murals that were on the sides of buildings. Hm I think that one of the coolest things about street art is that it's accessible to everybody so you don't have to go into a museum to see it. And I do think that it's just as respectable as the art that you find in a museum.



Compréhension de l'écrit

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 308-309 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

- 1 1 pt (0,5 par réponse correcte)
Ce texte est un article de journal
Il relate des faits précis et réels. / Il est tiré du journal *The Guardian*.
- 2 Faut-il mettre les auteurs de graffitis en prison ? 2 pts
- 3 a. Ce sont des artistes de *street art*. "Krek and Mers" sont leurs pseudonymes. 2 pts
b. Dans la banlieue de Manchester. 1 pt
c. Ils ont peint d'innombrables graffitis sur les trains et ponts de la région de Manchester. Ils vont devoir payer une amende et iront en prison pendant plus d'un an. 2 pts
- 4 10 pts Il faudra dire aux élèves de barrer la case correspondante s'il leur semble que certains arguments n'apparaissent pas dans le texte (3e colonne). Cinq lignes figurent dans le tableau au cas où les élèves seraient tentés de reporter "Krek and Mers" dans la 1re colonne. Les deux artistes ne donnant pas leur avis, ils ne sont pas censés y être mentionnés. On ne pénalisera pas leur présence dans le tableau, mais à condition que tous les autres intervenants apparaissent.

Personnes	Pour ou contre une peine de prison ?	Leurs arguments (explique en français et cite les passages pour justifier)
Les skateboarders / personnes qui les soutiennent	contre	Ils auraient pu recevoir une peine plus intelligente. "there must have been a better way of punishing them."
Le juge	pour	Endommager des propriétés privées est un délit et doit être puni. "The judge said ahead of sentencing that they were decent people who have talent but had damaged property and had to be deterred."

Project 5. Street art attacks

Andy, on the BBC website	contre	La prison n'est pas la solution. Il faut apprendre aux vandales le respect de la propriété privée. <i>"prison is not the right answer for Dolan and Whittaker and that vandals should be educated 'with the money saved from [putting people in] prison'."</i>
Certains contributeurs sur le site de la campagne de soutien	pour	∅
Krek and Mers	contre	∅

5 2 pts

Peut-on considérer les graffitis comme de l'art ? "the classic question of whether graffiti is art"



Expression orale

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 310 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-241 (Guide pédagogique)



Expression écrite

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 311 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Évaluation des **connaissances****Discover British music**

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 312-313 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. Scottish
2. Irish
3. Welsh
4. English

(British est acceptable pour 1, 3 et 4)

2 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. a violinist
2. a drummer
3. a keyboardist / a pianist
4. a singer / lead singer

3 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. beat | 4. perform |
| 2. lyrics | 5. the audience |
| 3. the composer | 6. the chorus |

STRUCTURES

4 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. the
2. Ø
3. Ø
4. the

5 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. the
2. Ø
3. the
4. the

6 4 pts (1 pt par réponse correcte)

1. ...he has been screaming!
2. ...he has been cooking.
3. ...she has been eating chocolate.
4. ...he has been playing football / soccer.

CONNAISSANCES CULTURELLES

7 1. 2 pts (0,5 pt par réponse correcte). Accepter tout groupe ou chanteur britannique. Ex : Adèle, Amy Winehouse, Blur, the Clash, Pink Floyds etc. (de nombreux groupes sont cités p. 94).

2. 3 pts

The Rolling Stones are a British rock band who have been playing together for more than 50 years. Mick Jagger is the lead singer of the band, Keith Richards and Ronnie Woods are the guitarists, and Charlie Watts is the drummer. Their iconic lips and tongue logo is perhaps the most recognizable logo in the history of music. The song *Miss You* was a disco song released in 1978. Their most famous songs are *I Can't Get No Satisfaction*, *Start Me Up*, or *Angie*.

Évaluation des **compétences****Compréhension de l'oral**

Transcription du document audio

→ CD classe n° 2  Track 13

Michael talks about a band or singer

So I'm gonna talk about a band called Rage Against The Machine. They were formed in 91, in Los Angeles, California. There's [sic] 4 members. There's the lead vocals, slash rapper, whose name is Zach de la Rocha. There's a bassist and second vocalist, which is Tim Commerford. There's the guitarist which is Tom Morello, and the drummer Brad Wilk. They're an interesting group because they are a mix of both rap and metal, or rock with some funk elements as well. They've got a few famous songs. You might have heard *Wake Up* at the end of the first *Matrix* movie, which comes from the album *Battle of L.A.* There's another song *Killing In The Name Of* and *Guerrilla Radio* which featured on the *Tony Hawk's Pro Skater 1*. They've released a total of three albums before breaking up in the early 2000s. The first album was a self-titled, so *Rage Against The Machine*. The second album was called *Evil Empire* and that was in 96. And the final album, *Battle of Los Angeles*, was released in 99.

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 13

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Quand tu n'es pas sûr(e)

du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 3 - *Michael talks about a band or singer*

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L'essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). • Compréhension satisfaisante.	• Le groupe comporte 4 membres, il s'appelle <u>Rage Against The Machine</u> et vient de <u>Los Angeles</u> en <u>Californie</u> (<i>soit la ville, soit l'état</i>). • La personne qui parle mentionne le <u>chanteur</u>/rappeur, Zach de la Rocha, le <u>bassiste</u> et chanteur, Tim Commerford, le <u>guitariste</u>, Tom Morello, et le <u>batteur</u>, Brad Wilk (<i>trois parmi les quatre, on n'attendra pas les noms propres, et si leur orthographe est erronée, l'élève ne sera pas pénalisé</i>). • Leur genre musical est un mélange de <u>rap</u> et de <u>métal</u> ou de <u>rock</u>, ainsi que de <u>funk</u> (<i>trois pour B1, deux sur quatre pour A2+</i>). • La personne qui parle <u>cite plusieurs chansons</u> du groupe, dont il dit qu'elles sont <u>célèbres</u> : – <u>Wake Up</u> qui est à la fin du film <i>Matrix</i> et qui vient de l'album <i>Battle of L.A.</i> – <u>Killing In The Name Of</u> et <u>Guerrilla Radio</u> qui sont sur le jeu <i>Tony Hawk's Pro Skater 1</i> (<i>une des trois chansons, et les élèves auront repéré qu'il parle de plusieurs chansons</i>). • Ils ont fait <u>3 albums</u>, et se sont <u>séparés</u> au début des années 2000. – 1^{er} album : <i>Rage Against The Machine</i> – 2^e album (1996) : <i>Evil Empire</i> – 3^e album (1999) : <i>Battle of Los Angeles</i> (<i>Au moins un des trois albums avec une date correcte</i>) 20 pts (même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)
A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	• C'est un groupe américain composé de 4 membres. • Il y a des musiciens (<i>deux exemples sur quatre</i>). • Au moins un des trois genres du groupe. • Ils ont fait des chansons célèbres. • Ils ont fait trois albums. • Ils sont séparés. A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L'élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	• Ils sont américains / de Los Angeles. • Un instrument, ou musicien, sans comprendre qui fait quoi. • C'est du rap (ou du métal ou du rock ou du funk). • La personne parle de leurs chansons et de leurs albums. 6 à 9 pts
		Total : /20

Restitution accompagnée

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 13

→ Fiche photocopiable  pp. 314-315 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d'évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute

de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Corrigé note sur 20

a. Information générale sur le (les) artiste(s) : 1. C'est : 2 pts 2. Nom : 1 pt 3. Lieu d'origine : 1 pt 4 pts	Un groupe composé de 4 personnes Rage Against The Machine Los Angeles, Californie
b. Qui est qui ? 6 pts	Tom Morello : guitariste Brad Wilk : batteur Tim Commerford : bassiste, chanteur Zach de la Rocha : chanteur, rappeur (- 1 pt pour avoir coché une personne non mentionnée, 1 pt par personne cochée avec un rôle ; 2 pts quand il y a 2 rôles)
c. Genre musical : 2 pts	rap, metal, rock, funk (pour 3 genres, bonus si un 4 ^e)
d. Qu'apprends-tu à propos des chansons de cet artiste ? 3 pts	3 chansons sont citées : – <u>Wake Up</u> qui est à la fin du film <u>Matrix</u> et qui vient de l'album <u>Battle of L.A.</u> – <u>Killing In The Name Of</u> et <u>Guerrilla Radio</u> qui sont <u>sur</u> le jeu <u>Tony Hawk's Pro Skater 1</u> . (0,5 pt par idée même si les mots anglais sont mal orthographiés)
e. Qu'apprends-tu à propos des albums de cet artiste ? 3 pts	Ce groupe a enregistré 3 albums. (1 pt) – 1 ^{er} album : <u>Rage Against the Machine</u> – 2 ^e album (1996) : <u>Evil Empire</u> – 3 ^e album (1999) : <u>Battle of Los Angeles</u> (2 pts / 0,5 pt par idée – titre, date, ordre de parution – même si les mots anglais sont mal orthographiés)
f. Est-ce que cet/cette/ces artiste(s) joue(nt) toujours ? Donne plus d'informations à ce sujet. 2 pts	Non. Ils se sont séparés au début des années 2000.

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 14

She's an American singer

Beyoncé Knowles is an American female singer. She was born in 1981 in Huston, Texas, and she began singing at the very young age of 5 years old. She rose to fame in the 90s with the girl group Destiny's Child, and later, she went on her own, and she became incredibly famous and really successful with the single *Crazy In Love*. She went on to have endorsement with Pepsi. She started her own fashion line called House of Deréon. She's won 17 Grammy Awards. And this, in 2013 she even managed to release a surprise album that no one knew about.



Expression orale

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 316 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-243 (Guide pédagogique)

Évaluation des connaissances

Discover New Zealand

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 317-318 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 a. 3 pts (0,5 pt par réponse correcte)*Dans le sens des aiguilles d'une montre : north, northern hemisphere, east, Pacific Ocean, south, west.***b. 3 pts** 3 adjectifs au choix parmi les suivants :

spectacular, stunning, amazing, perfect, magnificent, breathtaking, fantastic (ou tout autre adjectif enthousiaste qui peut décrire un lieu).

2 1,5 pts (0,5 pt par réponse correcte) 3 activités au choix parmi les suivantes :

playing rugby, swimming, hiking, skiing, zorbing, bungee jumping, paragliding...

STRUCTURES

3 4 pts (1 pt par réponse correcte)

1. many
2. little
3. Most
4. Many

PRONONCIATION

4 4 pts (0,5 pt par réponse correcte)

/ð/	/θ/
other – this – northern – with	healthy – thirteen – both – enthusiastic

CONNAISSANCES CULTURELLES

5 a. 1,5 pts

1. It is the name of the national bird.
2. It is a type of fruit.
3. It is a term for New Zealanders

b. 2 pts This lady is Queen Elizabeth II. She is Queen of England and New Zealand. 2 pts**c. 1 pt** 2 villes au choix, par exemple :

Auckland, Wellington, Christchurch, Queenstown...

Understand Maori Moko

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 319-320 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 2 pts (1 pt par réponse correcte)

islander – tribe

2 5 pts (1 pt par réponse correcte)

curiosity – respect – offend – sacred – tattoos

STRUCTURES

3 4 pts (1 pt par réponse correcte)

1. It must have been really expensive!
2. You must have worked very hard!
3. I must/may/might have left them at the office!
4. It must/may/might have run out of battery.

4 3 pts (1,5 pt par réponse correcte)

- a. You should have been more careful. / You shouldn't have touched that candle!
- b. I should have come with you! / You could have told me you were going to the cinema!

PRONONCIATION

5 1 pt

La lettre L ne se prononce pas.

CONNAISSANCES CULTURELLES

6 5 pts (1 pt par réponse correcte)

1. They are called the Maori.
2. a. It is Kia ora.
b. It means different things: hello, thank you, I'm fine, you're welcome.
3. a. An important tradition of the Maori is to get Mokos (Maori tattoos).
b. They represent a person's genealogical links, personal achievements and connections to people and places they really like. They can be tattooed on the body and on the face.

Évaluation des **compétences**

 Compréhension de l'oral

Transcription du document audio

→ CD classe n° 2  Track 15

Emily and Vivien debate about tattoos

Emily: “It depends on what kind of tattoo it is. So, if it’s like something that’s really significant to the New Zealand culture and they’re using it in a disrespectful way, then I think that it’s not appropriate. However if it’s just a symbol of New Zealand maybe because they’ve been here before or they have some sort of like relations with someone in New Zealand I think that it’s really fine.”

Vivien: “For me I think it also, I agree, it also depends on the person. But in my opinion I believe that, unless you are a Maori person, I feel like it can sort of...it’s a little bit... I wouldn’t say disrespectful but it might be what you would call ‘appropriating a culture’. And so I personally wouldn’t get a tattoo of some sort of Maori symbol unless I was from New Zealand or had that part of culture in me but yeah...”

Emily: “So I agree with Vivien, I think that it’s really important to make sure that you’re getting a tattoo for the right reasons and not just because you want to like... just have it because you like... maybe it’s... just...you just like it and I think that you should make sure you take into account the people who are in that country and maybe what they all think about it.”

Restitution libre

Documents supports pour l’élève

→ CD classe n° 2  Track 15

Consigne pour l’élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d’environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l’écrit, tout ce que tu as compris. Quand tu n’es pas sûr(e) du sens d’un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu’il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d’une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S’ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l’une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s’ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d’évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu’ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 15 - *Emily and Vivien debate about tattoos*

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L’essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). • Compréhension satisfaisante.	Emily et Vivien parlent des personnes qui se font faire des <u>tatouages maoris</u>, spécifiques à la population originaire de <u>Nouvelle-Zélande</u>. Emily pense qu’il ne faut pas être <u>irrespectueux</u> et que l’on peut se faire tatouer un symbole maori <u>si on a déjà été là-bas</u> ou <u>si on a un lien avec cette communauté</u>. Vivien pense la même chose. Elle ne dirait pas que cela est irrespectueux mais ce serait de l’<u>appropriation culturelle</u>. Elle ne le ferait que si elle avait une part de culture maorie en elle. Emily termine la conversation en disant qu’il faut être sûr de se faire tatouer pour les bonnes raisons. Elle précise qu’il faut prendre en considération l’avis des personnes concernées, c’est-à-dire des Maoris. 20 pts (même note qu’en A2+ mais accolée à la mention B1)

A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	Emily et Vivien parlent des <u>personnes qui se font faire des tatouages maoris</u> , comme en <u>Nouvelle-Zélande</u> . Elles sont d'accord. Cela <u>ne doit pas être irrespectueux</u> . Il vaut mieux être Maori pour se faire tatouer ce genre de symbole. Cela doit rester <u>culturel</u> . Il faut prendre en compte <u>l'avis des Maoris</u> . A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L'élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases ou les idées les plus simples.	Vivien et Emily parlent de <u>tatouages maoris</u> comme en <u>Nouvelle-Zélande</u> . Elles sont d'accord. Il faut <u>respecter la culture</u> . Il faut demander <u>aux Maoris ce qu'ils en pensent</u> . 6 à 9 pts
Total : /20		

Restitution accompagnée

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 15

→ Fiche photocopiable  p. 321 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d'évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes

ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

Corrigé **note sur 20**

a. De quel genre de tatouage parlent Emily et Vivien ? 4 pts	Pays : Nouvelle-Zélande Population concernée : Maori
b. Emily et Vivien sont-elles d'accord ? 2 pts Cite en anglais un élément pour justifier ta réponse. 2 pts	Oui « I agree with Vivien »
c. Cite deux expressions utilisées par les jeunes filles pour donner leur opinion. 4 pts	I think it depends on... In my opinion I believe... I feel like...
d. Cite 4 éléments/arguments donnés par les jeunes filles pour appuyer leur point de vue. 8 pts	<i>À choisir parmi les suivants : (2 pts chacun en fonction de la précision apportée)</i> Emily et Vivien sont pour : – si la personne est maorie ; – si la personne a des liens avec la Nouvelle-Zélande ; – si la personne a déjà été là-bas ; – si elle est sûre des raisons pour lesquelles elle se fait tatouer ; – si elle prend en considération ce que la population maorie peut penser de ces tatouages faits à des non maoris. Elles sont contre : – si le symbole est utilisé de façon irrespectueuse ; – s'il ne s'agit que d'appropriation culturelle (prétendre que l'on appartiendrait à une autre culture).



Compréhension de l'écrit

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 322-324 (Guide pédagogique)

Le texte proposé ici fait écho à la double-page *Understand* du chapitre, qui concernait la polémique suscitée par l'appropriation du *moko* par des célébrités non maories. Ici il s'agit d'une autre polémique liée au détournement de la culture maorie : une compagnie américaine a choisi le nom de *Maori King* pour sa nouvelle bière. Les élèves sont amenés à réfléchir aux conséquences d'un tel choix, en particulier au sein de la communauté maorie. L'idée n'est évidemment pas de faire une quelconque publicité pour une boisson alcoolisée ; le débat nous a semblé intéressant et particulièrement pertinent pour la réflexion propre à ce chapitre.

Corrigés et barème

Comme d'habitude, on pourra inciter les élèves à donner ce qu'ils n'ont que partiellement compris, ou à faire des suppositions quant au sens des mots inconnus même s'ils ne sont pas sûrs de ce sens (comme pour le mot *cockroaches* par exemple).

1 1 pt It's an article published on a website.

2 4 pts (1 pt par réponse)

- a. Maori King
- b. Funkwerks
- c. Colorado, United States
- d. dry, fruity and spicy

3 2 pts

The brewery chose this name initially because the brewery used New Zealand hops to make this beer.

4 1 pt

It refers to a Maori monarch called Tuheitia.

5 3 pts (0,5 pt par réponse et 0,5 pt par correction)

- 1. Wrong: Mamae Takerei is a member of the Tainui tribe.
- 2. Wrong: Brad Lincoln is an American, from Colorado.
- 3. Wrong: Kaumatua is a Maori term for tribal elders.

6 3 pts (1 pt pour la bonne réponse, 1 pt pour la justification, 1 pt pour la citation)

It is not respectful.

It is disrespectful to the Maori people because the name of the beer refers to the Maori king.

"A Tanui kaumatua says an American beer called Maori King is insulting".

7 2 pts (1 pt pour la réponse, 1 pt pour la citation)

Funkwerks didn't know much about Maori culture, as one of its owners says: "he only found out there was a Maori King when a New Zealander who came into the company's bar told them".

8 2 pts (1 pt pour la réponse, 0,5 pt pour la citation, 0,5 pt pour l'explication)

The Maori community did not forgive the company: "Mamae Takerei says... the company has no excuse for not knowing about the Maori monarch". In other words the Maori were deeply offended and are still bitter.

9 2 pts

3. The US brewery changed the name of the beer.



Expression orale

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 325 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-243 (Guide pédagogique)



Expression écrite

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 326 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 244-245 (Guide pédagogique)

Évaluation des connaissances

Discover Shakespeare's influence

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 327-328 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. the scene
2. the curtain
3. the playwright
4. the stage director

2 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. commemorate
2. have influence on
3. a commemoration
4. outstanding

STRUCTURES

3 5 pts (1 pt par réponse correcte)Shakespeare was **the greatest** English artist.*Romeo and Juliet* was one of Shakespeare's **saddest** plays.Hamlet was one of **the most famous characters** in theatre.*A Midsummer Night's Dream* is **the funniest** comedy I have seen.*Macbeth* is one of Shakespeare's **darkest and most powerful** tragedies.

PRONONCIATION

4 5 pts (0,5 pt par réponse correcte)

/aɪ/	/ɪ/	/i:/
writer – line – fight – blind	misfortune – brilliant – tragic	greed – achieve – scene

CONNAISSANCES CULTURELLES

5 1. 2 pts

Shakespeare's theatre was called Elizabethan theatre because Queen Elizabeth I was the queen at the time.

2. 2 pts*On acceptera toute expression inventée par William Shakespeare.***3. 2 pts***On acceptera toute pièce écrite par William Shakespeare.*

Understand Shakespeare's modernity

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 329-331 (Guide pédagogique)Corrigés et barème **note sur 20**

LEXIQUE

1 a. 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)

1. Tragedies: misfortunes, flaws
2. Comedies: light stories, happy ending

b. 4 pts

1. powerful = puissant, fort, percutant
2. revengeful = vengeur, vindicatif, qui veut se venger
3. greedy = cupide, avide, qui aime l'argent ou le pouvoir
4. desperate = désespéré

STRUCTURES

2 a. 4 pts

1. That's why / So
2. In spite of / Despite
3. Even though / Although
4. Moreover / Besides / Plus

b. 3 pts (On acceptera toute proposition logique.)1. Kylo Ren wants to go to the dark side **but** he is having difficulty acting on it / **Even though** Kylo Ren wants to go to the dark side, he is having difficulty acting on it.2. Rey, Finn and Han Solo did not know each other, **yet** they decided to fight together. / **Even though** Rey, Finn and Han Solo did not know, they decided to fight together.3. Hamlet is angry when he discovers that his father was killed, **so** he decides to take his revenge / **Since** Hamlet is angry when he discovers that his father was killed, he decides to take his revenge.

CONNAISSANCES CULTURELLES

3 1. 2 pts (0,5 pt par réponse correcte)*On acceptera toute proposition cohérente et on pourra bonifier les résumés articulés par des connecteurs logiques.***2. 2 pts** (Plusieurs réponses possibles)

Both contain tragic elements: murder, revenge.

The main characters (Hamlet and Kylo Ren) both want to avenge people from their families but are having trouble doing it.

Both address people they loved and who are dead.

3. 3 pts

1. *Alas, poor Yorick!*

I knew him, Horatio: a fellow of infinite jest, of most excellent fancy: he hath borne me on his back a thousand times; and now, how abhorred in my imagination it is!

*Hamlet, V, 1***To be or not to be** *that is the question.**Whether 'tis nobler in the mind to suffer**The slings and arrows of outrageous fortune,**Or to take arms against a sea of troubles,**And by opposing end them?**Hamlet, III, 1*

Forgive me. *I feel it again... the call to the light. Show me again the power of the darkness and I will let nothing stand in our way. Show me, grandfather, and I will finish what you started.*

Star Wars, Episode VII

Évaluation des compétences



Compréhension de l'oral

Transcription du document audio

→ CD classe n° 2  Track 16**Michael Rosen's 7 Shakespeare facts you may not know**

Hi, I'm Michael Rosen, and these are my facts that you may not know about William Shakespeare.

Fact one: this fact is something we don't actually know. We don't know when Shakespeare was born. We know that he was christened on April 26th, 1564, at the Holy Trinity Church in Stratford-upon-Avon, but we don't actually know the day he was born!

Fact two: what about his father? Well he was a very ordinary chap. He was a leather worker and he sold leather goods like, gloves, purses, belts... He was that ordinary!

Fact three: it's very well-known that William Shakespeare married somebody called Ann Hathaway, but how old was Shakespeare when they got married, he was 18!

Fact four: what sort of job did Shakespeare have? He was an actor, first and foremost.

Fact five: some of Shakespeare's first plays were put on in a theatre that has the world's most uninteresting name for a theatre... It was called... "The Theatre"!

Fact six: Shakespeare was writing his first plays round about the same time as the Spanish Armada - 1588, when he was about 24 or 25 years old.

Fact seven: Shakespeare died in 1616, when he was only 52. Now, in his lifetime, you couldn't go out and buy a collection of Shakespeare's plays. That didn't happen until a few years later, in 1623.

Restitution libre

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 16

Consigne pour l'élève

Tu vas entendre un document sonore trois fois, avec une pause d'environ une minute entre chaque écoute. Pendant ces pauses, tu peux prendre des notes (en français ou en anglais). Ensuite, ton professeur te laissera du temps pour expliquer en français, à l'écrit, tout ce que tu as compris. Quand tu n'es pas sûr(e) du sens d'un mot, mentionne-le en anglais et explique ce que tu penses qu'il signifie.

Mise en œuvre

On fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée, ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils restituent en français sur une feuille libre ce qu'ils ont compris.

Grille critériée et barème

→ CD classe n° 2  Track 16 - Michael Rosen's 7 Shakespeare facts you may not know

Niveau	Critères et descripteurs	Éléments correspondants à relever dans le document
B1	• Les informations principales ont été relevées. • L'essentiel a été compris (les éléments soulignés ci-contre, plus quelques détails ou informations supplémentaires parmi le reste). • Compréhension satisfaisante.	• <u>Quelqu'un parle de Shakespeare et donne 7 faits qu'on connaît peu à son propos.</u> <i>On attendra au moins 6 faits parmi les 7 :</i> • D'abord, il dit qu'on ne sait pas quand Shakespeare est né. L'homme qui parle mentionne une date qu'on connaît à propos de Shakespeare mais répète qu'on ne sait pas quel jour exactement il est né. <i>(On bonifiera toute précision et, évidemment, l'éventuelle compréhension que ce qu'on connaît est la date du baptême de Shakespeare.)</i> • Ensuite, <u>il parle de son père.</u> Apparemment il était riche, il travaillait le cuir / vendait des gants et des ceintures en cuir. <u>Il était tout à fait ordinaire.</u> • Puis, il parle du mariage de Shakespeare. On sait qu'il a épousé une femme (l'homme donne son nom) mais <u>quel âge avait-il quand il s'est marié ? 18 ans.</u> • Ensuite, l'homme parle du travail que faisait Shakespeare. <u>Il était acteur avant tout.</u> • Puis, il parle du théâtre où les premières pièces de Shakespeare ont été jouées. <u>Il donne le nom de ce théâtre : « Le Théâtre ».</u> L'homme remarque que ce doit être le nom le plus inintéressant au monde pour un théâtre ! • Ensuite, il parle de l'époque où Shakespeare a écrit ses premières pièces en 1588, <u>24 ou 25 ans</u> (à l'époque où l'Armada espagnole a été vaincue) • <u>Shakespeare est mort en 1616, à seulement 52 ans.</u> Mais de son temps, on ne pouvait pas acheter de recueil de ses pièces, ceci n'est devenu possible qu'en 1623. 20 pts <i>(même note qu'en A2+ mais accolée à la mention B1)</i>
A2+ à A2	• Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. • A2+ si la moitié des éléments soulignés en B1 ont été compris et relevés.	<i>On attendra une partie des informations présentées en B1, au moins 4 faits parmi les 7.</i> A2+ : 16 à 20 pts / A2 : 10 à 15 pts
A1+	• L'élève est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. • Il a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	• Un homme parle de Shakespeare. • Il parle de sa naissance. • Il parle de son père. • Il parle de son travail, de ses pièces et du théâtre. 6 à 9 pts
Total : /20		

Restitution accompagnée

Documents supports pour l'élève

→ CD classe n° 2  Track 16

→ Fiche photocopiable  p. 332 (Guide pédagogique)

Mise en œuvre

Quel que soit le mode d'évaluation choisi, on fera procéder à trois écoutes, suivies chacune d'une minute de pause, pour que les élèves prennent des notes ou complètent ces dernières. S'ils en ressentent le

besoin, on pourra proposer l'une de ces écoutes fragmentée ou prolonger légèrement les pauses entre les écoutes.

Les élèves prennent des notes (en français ou en anglais, ou les deux) pendant les écoutes s'ils le souhaitent, et pendant les pauses. Pour ce mode d'évaluation, ils remplissent en français le tableau qui leur a été distribué.

On s'appuiera sur la grille d'évaluation de restitution libre pour évaluer la restitution sur fiche puisque cette dernière ne comporte pas d'accompagnement.

Transcription du document audio supplémentaire

→ CD classe n° 2  Track 17

Why Shakespeare is still famous 400 years after his death

Interviewer: Can you tell me why people should be interested or care about Shakespeare 400 years after his death?

Michael Rosen: Well, this makes me think of something that a girl from a primary school once told me. She said, the thing about Shakespeare is you get to the big stuff really quickly: you get to stuff like love, and death, and greed, and jealousy, and hate, all those big feelings and you get to them very quickly.

Interviewer: Some people say that they feel a bit put off by Shakespeare, because of the language. What would you say to them?

Michael Rosen: Well, remember that a play isn't all language, you know, it's actors.
[Extrait de Romeo and Juliet]

Michael Rosen: You know, you take the scene in Romeo and Juliet where the father of Juliet comes in and tells Juliet he's found a lovely man for her to marry, Paris, oh he's a beautiful man. But she's already married to Romeo. Now you may not understand every word but you can see the conflict between them, you can see how angry Juliet's dad is, you can the hopelessness and helplessness of Juliet.

4 12 pts

Thème du paragraphe (1 pt par bonne réponse)	Pièce de Shakespeare mentionnée (0,5 pt par bonne réponse)	Œuvre de culture populaire mentionnée (0,5 pt par bonne réponse)	Points commun entre la pièce et l'œuvre populaire <i>On attendra au moins un point commun par paragraphe et on pourra bonifier les réponses très fournies.</i> (1 pt par bonne réponse)
L'ambition meurtrière	<i>Macbeth</i>	<i>House of Cards</i>	– Dans chaque œuvre, les personnages principaux sont prêts à tout pour accéder au pouvoir, y compris tuer. – Il s'agit de couples. – Lady Macbeth et Claire Underwood sont froides, calculatrices et dominant leur mari.
La vengeance	<i>Hamlet</i>	<i>Sons of Anarchy</i>	La psychologie des personnages et leur âme torturée. La soif de vengeance.
Le désir	<i>Romeo and Juliet</i>	<i>Titanic</i>	L'amour impossible – dans les deux histoires, les amoureux n'ont pas le droit d'être ensemble. James Cameron a consciemment décidé de tourner un Roméo et Juliette moderne.
La jalousie	<i>Othello</i>	<i>Game of Thrones</i>	La jalousie incontrôlable qui fait ressortir ce que les gens ont de pire en eux. Les meurtres commis par jalousie et l'influence néfaste de certains personnages secondaires sur les personnages principaux.



Compréhension de l'écrit

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  pp. 333-336 (Guide pédagogique)

Corrigés et barème

1 Un article de presse. 1 pt

2 2 pts

Parce que c'est le 400^e anniversaire de la mort de Shakespeare.

Parce que Shakespeare est pourtant toujours aussi populaire.

3 2 pts

Il s'agit des 4 éléments qui font des pièces de Shakespeare de « bonnes histoires », des histoires passionnantes.

5 Toutes les citations de la page et les explications logiques conviendront.

a. 1 pt Exemple :

"Did my heart love till now? For I never saw true beauty till this night"

b. 2 pts Exemple :

Roméo se demande s'il a déjà connu l'amour, car il lui semble qu'il n'a jamais vu telle beauté. On comprend qu'il ne peut contrôler son désir car celui-ci est plus fort que lui.



Expression orale

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 337 (Guide pédagogique)

Les élèves choisiront un sujet au choix s'appuyant sur une citation de Shakespeare.

Sujet n°1 : On stage!

Pour le premier sujet, ils s'appuieront sur la fiche photocopiable p. 339.

À deux, ils improviseront une scène en s'appuyant sur une citation de la fiche photocopiable. Leurs camarades devront écouter leur scène d'improvisation et repérer la citation de Shakespeare.

Ce sujet peut être réservé aux élèves à l'aise ayant des facilités à l'oral.

Sujet n°2 : To be or not to be?

Ce sujet, plus simple que le premier, vise à inclure la citation : *"To be or not to be..."*.

Les élèves devront inventer une saynète dans laquelle un des personnages prononce la phrase *"To be or not to be..."*. Ils choisiront ensemble la fin de la citation : *"to be or not to be... late / happy / sick"* etc. et à partir de cela inventeront une brève scène qu'ils joueront devant leurs camarades.

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  pp. 240-243 (Guide pédagogique)



Expression écrite

Document support pour l'élève

→ Fiche photocopiable  p. 338 (Guide pédagogique)

Barèmes

→ Grille de référence et grille d'évaluation  p. 244-245 (Guide pédagogique)

Références iconographiques :

Couverture : (bd) Flashpop/Getty Images ; (bg) : Alpha Historica/Alamy Stock Photo ; (hd) : Ebelien photography/Getty Images ; (bm) : frans lemmens/Alamy Stock Photo.

Références des audios :

T32, p. 63, 65 : BBC Worldwide Limited – T39, p. 68 : “Jingle Bells Batman Smells”: Christmas Jingle Bells/Nursery Rhymes TV – T60, p. 98 : Used by permission of the Norman Rockwell Family Agency, Copyright the Norman Rockwell Family Entities – T64-65, p. 116, 117 : Author, David Beagley, La Trobe University - T66, p. 128 : NewsHour Productions LLC – T114, p. 205 : Footage Courtesy of Doctoroff Media Group LLC – T126, p. 223 : BBC Worldwide Limited – T133, p. 226 : Ello productions © copyright 2016 – T134, p. 226 : BBC Worldwide Limited – T141, p. 229 : Emma Waston, UN Women 2014/DR.

Références des vidéos :

Répète avec Alex ! : BBC Learning English – V1-2, p. 17 : © Google Science Fair 2015 – V3, p. 18 : Krtin Nithiyanandam © Google Science Fair 2015 – V4, p. 18 : Olivia Hallisey © Google Science Fair 2015 – V5, p. 27 : Fremantlemedia Limited/Simco Limited – V6, p.49 : Campagne réalisée par l’agence 84.Paris pour Greenpeace France – V7, p. 56 : © Earth Hour 2015/WWF ® is a WWF Registered Trademark – V8, p. 83 : “Ali” © 2001 Initial Entertainment Group, Inc./Studio Canal – V9-10-12, p. 102, 104, 105 : Dr. Martin Luther King, Jr: Biography for Children, American History for Kids - FreeSchool/DR – V11, p. 105 : Getty, Reprinted by arrangement with the Heirs to the Estate of Martin Luther King Jr., c/o Writers House as agent for the proprietor New York, NY. Copyright Dr. Martin Luther King, Jr. 1963, Copyright renewed Coretta Scott King, 1991 – V13, p. 121 : Courtesy of Miramax, LLC – V14, p. 143 : Courtesy of OBEYCLOTHING.COM/OBEYGiant.COM, Music: “Traitors” by Pink Frost/thepinkfrost.com – V16, p. 172 : “Ultimate Journeys. New Zealand”, distributed by Sky Vision – V17, p. 180 : “New Zealand's art of kings is in resurgence”, Journey Man Pictures LTD – V18, p.196 : British Council – V19, U7 : BBC Worldwide Limited – V20, GBA : © Alistair Sooke/Telegraph Media Group Limited 2011.

Évaluations :

Project 1 : (image) p. 253 : Gaurika Singh, (texte) p. 253 : © Telegraph Media Group Limited 2017 – **Flash First internship** : (texte) p. 260 : www.britishcouncil.org/learnenglishteens, (image), p. 262 : © USA Summer Camp/DR – **Project 2** : (audio) T03, p. 268, 349 : Leonardo Dicaprio United Nations Messenger of Peace © United Nations, (image) p. 270 : Audubon Society of Rhode Island. Owl photo courtesy Ed Hughes/Audubon Society of Rhode Island – **Flash Secret Santa** : (texte) p. 274 : From THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER by Stephen Chbosky. Copyright © 1999 by Stephen Chbosky. Reprinted with the permission of Gallery Books, a division of Simon & Schuster, Inc. All rights reserved. – **Project 3** : (image) p. 279 : © TopFoto/Roger-Viollet, (texte) p. 284 : Eminem & Sacha Jenkins, The Way I am, 2008 © United Talent Agency, LLC – **Flash Segregation** : (audio) T07, p. 290, 361 : BBC Worldwide Limited, (image) p. 292 : © PhotoQuest/Getty Images, (audio) T08, p. 363 : Noah Adams, NPR/DR – **Project 4** : (audios) T09, p. 297, 365 : Author, David Beagley, La Trobe University, (textes) p. 298 : Excerpt(s) from MATCHED by Ally Condie, copyright © 2010 by Allyson Braithwaite Condie. Used by permission of Dutton Children's Books, an imprint of Penguin Young Readers Group, a division of Penguin Random House LLC. All rights reserved. – **Project 5** : (image) p. 302 : One Nation Under CCTV, London, 2008 © Banksy, (texte) p. 308 : Copyright Guardian News & Media Ltd 2017 – **Project 6** : (image) p. 318 : Tous droits réservés par The Reserve Bank of New Zealand, (textes et images) p. 322 : “Maori King beer insulting-Tainui Kaumatua”, 27/August/2011, Radio New Zealand News, 326 : www.backpackerboard.co.nz – **Project 7** : (audios) T16, p. 17, 332, 382, 384, : BBC Worldwide Limited, (texte) p. 333, 334 : © Bayard Presse, “I love English WORLD”, n°288, Texte : Alex Douglas, 2016, (images) p. 333 : (hg) akq-images, (bg) “Macbeth” par Justin Kurzel avec Michael Fassbender, Marion Cotillard, 2015, Collection Christophel © See saw films / DMC Film, (bd) “House of Cards”, Série TV, Saison 3 avec Kevin Spacey, Robin Wright , 2015, Collection Christophel © Media Rights Capital / NETFLIX, p. 334 : (bg) “Othello” par Oliver Parker avec Laurence Fishburne, Kenneth Branagh, Irene Jacob, 1996, Collection Christophel © Castle Rock Entertainment, (bm) “Game of Thrones”, Série TV, Saison 1 avec Aidan Gillen, 2011, Collection Christophel © 2011 Home Box Office, (image) p. 117 : ©2017 British Council.

DR : Malgré nos efforts, il nous a été impossible de joindre certains photographes ou leurs ayants droit, certains producteurs ou leurs ayants droit ainsi que certains éditeurs ou leurs ayants droit pour certains documents, afin de solliciter l'autorisation de reproduction, mais nous avons naturellement réservé en notre comptabilité des droits usuels.



→ une actualisation en ligne

www.facebook.com/e.for.english.didier

GRATUIT
Accès libre

Une mise à jour régulière
des thèmes du manuel

+ Des mini-séquences
pour traiter l'actualité

E For English
 28 janvier · Paris, France ·

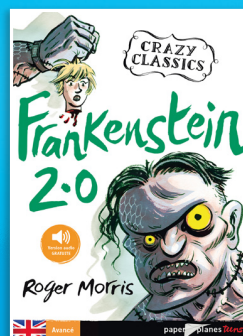
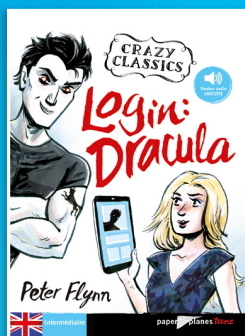
M for Major Biopic coming up!!
 Nous vous informons de la sortie prochaine de F
 Owens qui devrait être une vraie mine pour nous
 à Ali, le biopic sur Mohammed Ali, auquel nous
 dans le chapitre 2 d'E for English 3e.



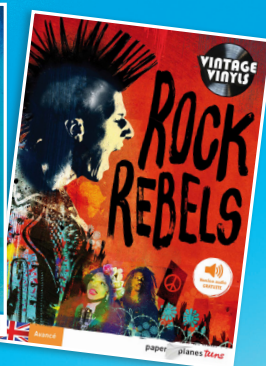
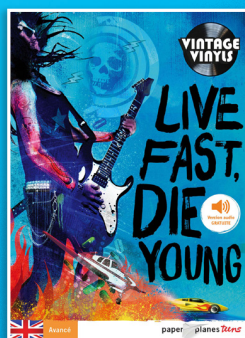
Lire en anglais dès le collège ! paper **planes teens**

Débutant Intermédiaire Avancé Expert

A2 -> B1



5,90 €
AVEC VERSION
AUDIO MP3



COOL, CAPTIVANT
ET... EN ANGLAIS !



/PaperPlanesTeens
www.paperplanesteens.fr



40 5940 4



9 782278 088195

ISBN : 978-2-278-08819-5