

## Chapitre VIII

### Quand un égale deux : les deux présents

#### Introduction

L'apprentissage des deux présents en anglais est source de difficultés notoires chez les apprenants francophones, difficultés qui perdurent pendant de longues années. Anne Trévisse, dont la thèse<sup>37</sup> remarquable nous a servi de cadre de référence pour la partie théorique, a une formule choc à propos de la forme en *be + ing* : c'est, selon elle, « un défi lancé aux didacticiens », car il est extrêmement difficile de trouver une valeur centrale aisément transmissible aux apprenants.

Faut-il pour autant différer son apprentissage et priver les élèves de tout un champ de possibilités d'expression dont on peut difficilement faire l'économie ? Faut-il l'enseigner en occultant – comme c'est souvent le cas en début d'apprentissage – les problèmes particuliers qu'il pose ? Nous proposons la démarche inverse : **initier une réflexion sur le système de la langue maternelle pour aborder celui de l'anglais muni d'outils, de repères, de concepts qui pourront faciliter l'apprentissage ultérieur.**

#### Légitimation linguistique

Rappelons qu'il n'y a pas de rapport bi-univoque entre marqueurs (formes) et valeurs (sens). De façon générale, les formes linguistiques, c'est-à-dire les mots et les marques (marqueurs de type terminaisons, etc.) ont presque toujours plusieurs valeurs. Réciproquement, chaque valeur peut être exprimée par plusieurs marqueurs.

Dans le cas du présent, les formes verbales n'ont pas une valeur et une seule ; d'où la nécessité du contexte pour déterminer parmi toutes les valeurs possibles la valeur pertinente. Le sujet énonciateur construit cette valeur en fonction du contexte. C'est aussi grâce au contexte que l'auditeur la reconnaît.

37. A. TRÉVISSE, *Le présent, ce passé pas si simple*, p. 397, Érasme, 1990.-

#### 1. Le présent en français

Les formes linguistiques ont plusieurs valeurs et chaque valeur peut être exprimée par différents marqueurs, avec des nuances de sens plus ou moins grandes. En français, le présent permet de renvoyer à de l'actuel, du passé (présent de narration), de l'avenir, il permet aussi d'exprimer des valeurs d'hypothétique. On regroupe ces valeurs en deux grands groupes : celles qui renvoient au temporel, celles qui renvoient au modal. Ainsi, un énoncé au présent simple peut « tremper » dans un bain de supposition (valeur modale) : la présence de « imagine... » devant un paragraphe au présent (« tu vois une fée... ») déclenchera aussitôt l'interprétation d'une valeur modale, celle de la rupture avec le réel. Dans ce cas, la valeur temporelle n'est plus pertinente.

Pour ce qui concerne les valeurs temporelles, le présent permet de parler non seulement d'une action en cours, mais aussi passée ou future, ou hors du temps. Retenons, pour simplifier, les valeurs temporelles de base suivantes :

- renvoi à l'actuel (processus en déroulement au moment où l'on parle),
- itération,
- généralité,
- renvoi à l'avenir,
- renvoi au passé.

#### 2. Le présent en anglais

Pour exprimer toutes ces valeurs, la langue anglaise dispose de deux présents, le présent simple et le présent *be + ing*, et non d'un seul comme le français.

Avec le présent simple, l'énonciateur présente ce qu'il dit comme une vérité en soi, indépendante de tout point de vue particulier, un constat général. On parle de valeur générique :

‖ *He plays the piano.*

En fait, cet énoncé ne renvoie pas à un moment particulier où on entendrait du piano ; en d'autres termes, il ne décrit aucune occurrence particulière de l'action *play*. Il exprime davantage un état, une propriété que l'on attribue au sujet. C'est pourquoi le présent simple

s'utilise pour des habitudes, des actions répétées, des vérités d'ordre général<sup>38</sup>...

Le présent *be + ing* véhicule des valeurs de base assez diversifiées mais nous nous intéresserons uniquement à sa valeur aspectuelle d'inaccompli ; par rapport au moment où l'on parle (qui sert de repère), l'action n'a pas encore atteint son terme :

|| *They are sleeping.*

|| (Ils ne sont pas réveillés : ils dorment.)

Sur le plan pédagogique, nous retiendrons l'opposition entre ces deux valeurs essentielles :

- celle de propriété attribuée au sujet de l'énoncé :

|| *He plays the piano.*

- celle d'inaccompli :

|| *They are sleeping.*

## Légitimation didactique

La dimension aspecto-temporelle illustrée par les « deux présents » de l'anglais est trop complexe pour que les élèves puissent l'inférer avec exactitude même dans le cas d'une pratique intensive de la langue dans le cadre de la classe.

Comment l'élève, pour qui la représentation d'une langue reste souvent un calque pur et simple de sa langue maternelle à la langue étrangère, pourrait-il imaginer que deux formes en anglais correspondent à une seule en français ? La non-correspondance quantitative frappe beaucoup les enfants. Ils l'acceptent assez volontiers sur des items lexicaux, homophones ou homonymes ; ils comprennent alors, grâce à leur expérience, que certains mots sortis de leur contexte puissent être ambigus. Il leur est beaucoup plus difficile de se rendre compte de l'ambiguïté de toute une phrase si le contexte ne permet pas de construire correctement la référence.

Par exemple, « Ma mère, elle fait ses courses à Carrefour » peut être interprété selon le contexte comme « En ce moment elle est à Carrefour et fait ses courses » ou bien comme « C'est à Carrefour qu'elle fait généralement ses courses et pas ailleurs ».

38. Nous laissons volontairement de côté la valeur spécifique du présent simple, du type *here comes the bus*, car c'est la valeur générique qu'il nous importe d'introduire en début d'apprentissage.

Comment, dès lors, comprendre qu'en anglais, grâce au choix qu'effectue le locuteur entre deux formes, cette ambiguïté est totalement levée ? Et comment opérer le bon choix lorsque l'on est francophone ?

Évoquant ce fait de langue précis lors d'un entretien publié dans *Forum*<sup>39</sup>, Wilga Rivers affirme :

« *After all, there is no way in which learners of English are going to guess the existence of a way of expressing continuousness in time relationships as in the present progressive* ».

(Après tout, comment les apprenants d'anglais pourraient-ils deviner qu'il existe une forme verbale comme le présent progressif pour exprimer l'aspect inaccompli ?<sup>40</sup>)

L'évolution des manuels de 6<sup>e</sup> depuis quatre ou cinq décennies témoigne des hésitations dans la stratégie à adopter pour traiter cet obstacle. En effet, après une longue période où, dans les textes proposés, le présent simple était privilégié, on assiste à la disparition quasi-totale de ce dernier (pendant la première année d'apprentissage) au profit du *present continuous*, à la faveur de la grande diffusion d'un manuel<sup>41</sup> dans lequel ce choix avait été fait, eu égard à la nature des textes et des illustrations proposés. Les manuels récents, au contraire, n'opèrent pas de choix : ils présentent les deux formes en fonction des situations de référence retenues. Cependant ces formulations « figées » ne préparent guère les enfants à distinguer quels sont les critères opérationnels pour effectuer un choix plutôt qu'un autre.

La question est certes extrêmement complexe, mais sans doute est-ce là une raison de plus pour fournir à l'enfant quelques repères utiles, même si ces derniers n'épuisent pas la diversité des cas que nous propose la langue. En l'absence de ces repères clairement identifiés, que peut faire l'apprenant sinon procéder au hasard ou se construire des critères qui, comme une recherche nous en a fourni de nombreux exemples, s'avèrent souvent totalement erronés<sup>42</sup> ? Ces représentations précoces risquent alors d'être particulièrement difficiles à faire disparaître et peuvent entraver le développement ultérieur de l'apprentissage.

39. W. RIVERS, *Reflections on Language Learning and Teaching*, English Teaching Forum, The American Embassy, Vol XXIX, number 1, January 1991.

40. Notre traduction.

41. P.-M. RICHARD et W. HALL, *L'anglais par l'illustration*, Hachette, 1972.

42. Ceux-ci sont issus de la recherche « Articulation École-Collège », INRP. Cf. *Teaching and learning, lehren und lernen, les langues vivantes en 6<sup>e</sup>*, INRP, 1988.

En fait, on se trouve en face d'une double problématique, dont l'aspect contradictoire n'est qu'apparent : d'une part on peut faire l'hypothèse que la connaissance d'un certain nombre d'éléments du système aspecto-temporel de la langue maternelle peut servir de cadre de référence lors de l'apprentissage des moyens dont dispose l'anglais pour exprimer les mêmes valeurs : **une meilleure connaissance du système verbal du français peut aider à mieux entrer dans celui de l'anglais.** Mais en même temps il s'agit de montrer que **les deux systèmes ont un fonctionnement autonome**, et que l'on ne peut donc pas plaquer l'un sur l'autre, ou déduire l'un à partir de l'autre.

Les élèves sont en général imprégnés depuis leur petite enfance du système français. Il importe de leur faire saisir que la langue « re-présente » la réalité, elle la « re-construit ». Or diverses constructions sont possibles et la catégorisation qu'opère le français n'a rien d'universel. L'anglais et le français sont deux systèmes différents, non superposables. En français, les phénomènes aspectuels se manifestent peu dans les formes verbales alors qu'en anglais, le choix des marques verbales en fonction de l'aspect permet d'identifier immédiatement le sens précis que le locuteur entend donner à son énoncé. Pour entrer dans le fonctionnement de l'anglais, il faut donc accepter cette autre vision du monde, où l'« intention de signifier » de l'énonciateur est essentielle.

De plus, les élèves ont du mal à distinguer la langue de la réalité : pour référer à un événement extralinguistique et le représenter, celui qui parle est obligé d'utiliser la langue. Il est donc tenu d'utiliser un verbe existant dans cette langue et de combiner son intention de signifier avec toutes les contraintes sémantiques, morphosyntaxiques, aspecto-temporelles de la langue choisie. Aborder des notions fondamentales telles que le repérage temporel (actuel/révolu/avenir) et l'opposition processus/état — qui peut faire écho au travail sur « être » et « avoir » — est à la fois directement utile dans l'étude qui nous intéresse ici, mais peut servir aussi plus tard lors de l'apprentissage de formes verbales plus complexes.

Cette prise de conscience préalable peut faciliter la compréhension des deux présents en anglais en illustrant la diversité des moyens qu'emploient les langues pour assurer une même fonction. Dans ce cas, il est justifié d'écrire :

$$1 = 2$$

puisqu'un seul temps (en français) égale deux temps (en anglais).

Tableau récapitulatif de la démarche

Objectifs visés	Activités de l'élève	Savoirs et savoir-faire mis en lumière	Type d'organisation	Matériel nécessaire
Image claire du fonctionnement du français	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion collective sur les valeurs du présent en français</li> <li>• Constitution d'un corpus de phrases comportant des verbes d'action au présent</li> </ul>	<p>En français, le temps présent peut renvoyer à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des moments différents (futur et passé inclus)</li> <li>- des vérités générales</li> <li>- l'expression d'un état, d'une caractéristique</li> <li>- des actions qui se répètent</li> </ul> <p>1. <i>Il n'y a pas toujours de correspondance entre le temps réel (extralinguistique) et le temps grammatical (présent).</i></p> <p>2. <i>A une forme peuvent correspondre plusieurs valeurs.</i></p>	Travail individuel à la maison	Doc. n° 1
Mise en lumière de deux concepts de portée générale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classement des phrases selon leur sens</li> <li><i>Iriter, classer, catégoriser, verbaliser</i></li> <li>• Reconnaissance de la valeur associée au présent</li> </ul>	<p>1. <i>En anglais, il y a deux présents :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le présent simple pour parler d'une caractéristique du sujet</li> <li>- le présent en <i>ing</i></li> </ul> <p>La négation ne change pas la valeur de la forme verbale.</p> <p><i>Il n'y a pas de correspondance terme à terme entre deux langues.</i></p>	Travail collectif en classe	Doc. n° 2
Image claire du fonctionnement de l'anglais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découverte des deux formes de présent et de leur valeur respective</li> <li>• Repérer les marqueurs précis correspondant à chaque valeur</li> <li>• Repérer le marqueur de négation dans un énoncé</li> <li><i>Observer, déduire</i></li> </ul>		Groupe-classe	Doc. n° 3 « La maison de l'anglais »
Mise en lumière d'un concept de portée générale				Doc. n° 4
1. Découverte du fonctionnement du français				
2. Découverte du fonctionnement de l'anglais				

Objectifs visés	Activités de l'élève	Savoirs et savoir-faire mis en lumière	Type d'organisation	Matériel nécessaire
3. Entraînement à la nouvelle démarche pour opérer le bon choix	Savoir associer chaque forme à la situation d'énonciation correspondante (activité 1) <i>Visualiser, différencier, déduire</i> Savoir reconnaître la valeur en situation (activité 2) <i>Écouter, comprendre, identifier, justifier</i> Repérer les contradictions (activité 3 : <i>Who is mad?</i> ) <i>Lire, comprendre, identifier</i>	Mise en place d'un nouveau système de repérage  Différencier les caractéristiques intrinsèques du sujet d'un énoncé et les actions en cours	Travail individuel  Groupe-classe  Travail individuel	Doc. n° 5 & n° 6  Cartons rouges et verts Figurines de métiers Doc. n° 7
4. Entraînement intensif dans la langue étrangère	Retour aux situations de communication  Produire des énoncés contrastés avec les deux présents (activité 4) <i>Imaginer, produire, mimer</i>	Développer des compétences communicatives par la pratique langagière  Appropriation des deux présents et de leur valeur respective : • action en cours • caractéristique du sujet	<i>Pair-work</i>	Images d'animaux Liste de verbes d'action

## Mise en œuvre de la séquence d'enseignement

### 1. Découverte du fonctionnement du français : plusieurs valeurs, une seule forme

Cette première phase, directement en prise sur le fonctionnement du français, trouve sa place en dehors du cours de langue. Elle s'insère parfaitement dans une séquence de français sur les valeurs temporelles.

#### ■ Recueil d'un corpus de phrases au présent

La première étape s'articule autour d'un corpus d'énoncés produits par les élèves. La consigne donnée par l'enseignant pour constituer ce corpus est la suivante : « Écrivez quatre phrases en utilisant des verbes d'action<sup>43</sup> au présent. »

Cette consigne utilise volontairement un vocabulaire relativement flou qui donne matière à discussion et réflexion avec les élèves. Est-ce que tel verbe est un verbe d'action ? Qu'est-ce qu'une action ? Qu'est-ce qu'un état<sup>44</sup> ? Quels sont les rapports entre langue et réalité ?...

L'enseignant recense les phrases produites par les élèves. Il peut éventuellement en ajouter de façon à obtenir un éventail aussi complet que possible des valeurs de base du présent français<sup>45</sup>.

#### ■ Réflexion collective sur les valeurs du présent en français

Il demande ensuite aux élèves de classer ces phrases d'après leur sens général. Après discussion, on aboutit à une classification de ce type :

1. on parle de quelque chose qui se passe en ce moment
2. on parle de quelque chose qui se répète
3. on parle de quelque chose qui était vrai dans le passé, qui est vrai maintenant, qui sera vrai dans l'avenir
4. on parle de quelque chose qui va arriver, qui va avoir lieu plus tard
5. on parle de quelque chose qui a eu lieu dans le passé
6. on parle de quelque chose qui n'est pas réel

Le classement ci-dessus reprend les termes proposés par les élèves au cours de la discussion. Les quatre premières valeurs sont en général trouvées sans difficulté même si la démarcation n'est pas toujours claire

43. Cette précision est essentielle pour la suite du travail, lorsque se posera le problème du choix entre les deux présents en anglais.

44. Pour plus de détails sur la notion d'état, on pourra se reporter au au chapitre VII de cette partie.

45. Cf. le sous-chapitre « Légitimation linguistique » du présent chapitre.

entre habitude (qui réfère plutôt à un sujet grammatical animé humain) et itération (où le sujet de l'énoncé peut être inanimé).

La référence au passé, en revanche, ne leur apparaît pas d'emblée. L'enseignant leur soumet alors des énoncés de son cru pour susciter le débat. En effet, tout le monde n'est pas du même avis :

« Le train part à l'instant » peut, suivant la situation d'énonciation, être interprété comme coïncidant avec le moment où l'on parle, ou référer à un moment déjà révolu, même s'il est à peine dissocié du moment où l'on parle.

De même pour :

|| Le film commence à l'instant.  
|| J'arrive tout juste.

Si la classe est friande de cette activité, on peut aller un peu plus loin et proposer par exemple :

|| Hier, je rentre chez moi, la maison était sens dessus dessous...

Il s'agit là d'un présent de narration, autre valeur du présent en français. À partir de ce dernier exemple, il importe de dégager avec les élèves les contraintes discursives qui autorisent ou non des énoncés de ce type : d'abord il faut qu'il y ait une volonté de narration, ces énoncés doivent être insérés dans un discours dont ils constituent le premier énoncé – ce pourrait être la suite de « Tu sais pas ce qui m'est arrivé?... Hier, je rentre chez moi... ».

L'enseignant peut ensuite reprendre au tableau les différentes valeurs trouvées par les élèves, en dissociant ce qui est de l'ordre de la linguistique (le temps grammatical) de ce qui est de l'ordre de l'extralinguistique :

### Document n° 1 Les différentes valeurs du présent en français

Langue française	Réalité
Présent	1. action qui se passe en ce moment
	2. action qui se répète dans le passé, le présent et l'avenir
	3. action vraie dans le passé, le présent et l'avenir
	4. action à venir
	5. action passée
	6. action imaginée, hors de la réalité

Une fois ces valeurs bien dégagées, commentées et comprises, on peut passer à un exercice portant sur la reconnaissance de la valeur associée au présent suivant le contexte.

### ■ Reconnaissance de la valeur associée au présent simple

L'enseignant propose aux élèves une série de phrases au présent simple avec en regard les valeurs possibles en colonnes. On se contentera des valeurs 1, 2, 3 et 4, à savoir la référence à l'actuel, à l'habitude, à la propriété et à l'avenir, en ayant soin de choisir des énoncés non ambigus.

#### Document n° 2

#### Exemple de corpus corrigé

Consigne : « Pour chacun de ces énoncés au présent, cochez la valeur qui convient. »

	Valeurs de ces présents français	bientôt	au moment où je parle	habituellement
1	Regarde l'avion qui décolle.		+	
2	Mon père fume beaucoup.			+
3	Ma mère travaille à Paris.			+
4	J'habite à Paris.			+
5	En août je pars au bord de la mer.	+		
6	Est-ce que tu regardes la télé le mardi soir ?			+
7	Qu'est-ce que tu fais demain ?	+		
8	Hé ! Qu'est-ce que tu fais ?		+	
9	Je ne vais jamais à Paris.			+
10	Je vais à Paris demain.	+		
11	Tu es encore en train de jouer !		+	
12	Chut ! Je travaille !		+	
13	Elle arrive toujours en retard.			+
14	Quand fais-tu tes devoirs ?			+
15	Je ne peux pas venir. Je fais mes devoirs.		+	
16	Tu m'écoutes, dis ?		+	
17	Je fais du volley le mercredi après-midi.			+
18	Mercredi, je ne vais pas à la piscine.	+		
19	Les Anglais boivent beaucoup de thé.			+
20	Qu'est-ce que tu dis ?		+	
21	Qu'est-ce que tu prends au petit-déjeuner ?			+
22	Samedi, on fait une fête.	+		
23	Je lis surtout des bandes dessinées.			+
24	J'arrive !		+	
25	Je n'aime pas les épinards.			+

La correspondance entre le présent et les valeurs qui lui sont associées ne pose en général pas de problème aux élèves, dans la mesure où les énoncés proposés sont non ambigus.

### ■ Mise en lumière du rôle du contexte

Il importe de faire suivre immédiatement cet exercice d'un autre du même genre, mais en ayant soin cette fois de glisser dans le nouveau corpus<sup>46</sup> des énoncés ambigus, c'est-à-dire sans contexte suffisamment explicite pour décider de la valeur à lui attribuer. On propose un énoncé comme :

‖ Je fais de la musique.

S'ensuit une discussion guidée par l'enseignant :

• **Question de l'enseignant :** Pourquoi cet énoncé est-il ambigu ?

La discussion collective aboutit en général assez rapidement. Les raisons avancées tournent autour de l'absence de contextualisation : la situation dans laquelle cette phrase a été prononcée n'est pas explicite. Hors contexte, rien ne permet de choisir entre les valeurs 1 (actuel) et les valeurs 2 ou 3 (vrai dans le passé, le présent, le futur).

• **Question de l'enseignant :** Que faudrait-il ajouter à cet énoncé pour être en mesure de choisir l'une des deux valeurs ?

De nombreuses propositions sont avancées par les élèves, toutes pertinentes, par exemple :

A : « Arrête ton tintamarre ! »

B : « Mais je fais de la musique ! »

• **Question de l'enseignant :** Quelle valeur peut-on maintenant associer à l'énoncé ?

La valeur 1, car l'action est en cours, elle se passe **en ce moment**, elle n'est pas terminée au moment où l'on parle.

• **Question de l'enseignant :** Je garde la même phrase de départ et j'ajoute : « tous les dimanches ». Est-ce que le temps de mon verbe a changé ?

Réponse : Non.

• **Question de l'enseignant :** Est-ce que la valeur associée à l'énoncé est la même ?

Réponse : Non. C'est la valeur 2 ou 3 qui est en cause.

46. Celui-ci pourra être plus court, environ une dizaine de phrases. -

Cette fois, les jalons sont posés pour aborder la notion de **caractéristique du sujet de l'énoncé**, essentielle pour comprendre le fonctionnement du présent en anglais.

## 2. Découverte du fonctionnement de l'anglais : deux valeurs, deux formes

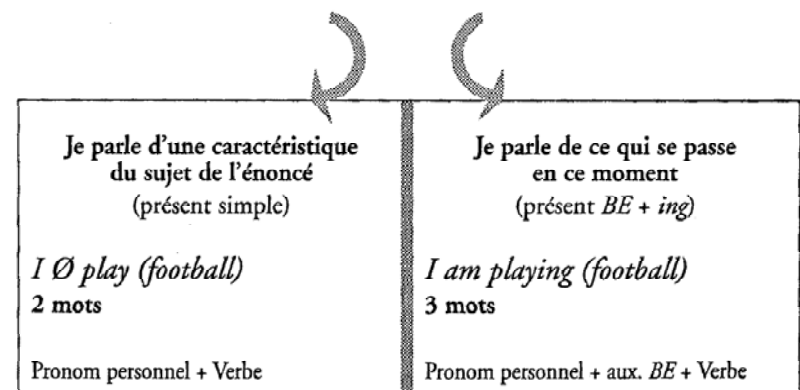
### ■ « La maison de l'anglais »

La métaphore de la « maison » peut aider les élèves à visualiser la différence de fonctionnement entre le français et l'anglais.

Dans la maison du français, le présent est une grande pièce qui peut accueillir à la fois les valeurs d'actuel et de caractéristique du sujet. En revanche, dans la maison de l'anglais, cette grande pièce est partagée en son milieu par une cloison. Suivant ce que l'on veut dire, on va d'un côté ou de l'autre. Selon que l'on veut parler de ce qui se passe en ce moment ou d'une caractéristique, il faudra emprunter une direction différente.

À ce stade de l'apprentissage, les élèves connaissent déjà un certain nombre de verbes d'action courants. L'enseignant en choisira un dans ce stock pour montrer la différence entre langue française et langue anglaise. Il dessine au tableau le schéma suivant :

Document n° 3  
« La maison de l'anglais »





L'enseignant ne manquera pas d'attirer l'attention des élèves sur la forme de chacun des énoncés. Il insistera en particulier sur la nécessité des trois mots à droite. Il peut déjà nommer ce présent : présent *BE + ing* par opposition au présent simple.

Rappelons que notre objectif immédiat n'est pas la production de n'importe quel énoncé, mais bien la mise en place de la relation entre des marqueurs précis (les formes grammaticales des deux présents) et leurs valeurs (leur sens). C'est pourquoi, afin de ne pas se disperser, on se bornera dans un premier temps à présenter la première personne du singulier à la forme affirmative, à l'exclusion des autres. Les élèves peuvent ainsi identifier la différence avec le fonctionnement du français. Ils l'expriment ainsi :

En anglais il existe deux présents (au lieu d'un seul en français) pour exprimer deux valeurs différentes.

#### Remarque : et la négation ?

Malgré la complexité des formes de surface, liée à l'emploi de deux auxiliaires différents, nous ne pouvons laisser de côté les problèmes d'introduction d'une négation dans les deux cas. Encore une fois, il s'agit surtout d'effleurer ces questions non pas dans une perspective de production d'énoncés, mais plutôt de compréhension, en donnant aux élèves le moyen de repérer le marqueur de négation.

Aborder la négation nous paraît important pour la raison suivante : les élèves ont tendance à penser que lorsqu'il y a deux possibilités — comme c'est le cas d'après le schéma en deux parties — l'introduction d'une négation dans un énoncé nous fait automatiquement glisser de l'autre côté. En fait, ils ne saisissent pas toujours la portée de la négation : elle ne change pas la valeur de la forme verbale, elle porte simplement sur l'activité.

#### Document n° 4 La négation

Je parle d'une caractéristique du sujet de l'énoncé		Je parle de ce qui se passe en ce moment	
+	I $\emptyset$ play tennis	+	I'm working
-	I don't play the piano	-	I'm not playing

### 3. Entraînement à la nouvelle démarche pour opérer le bon choix

Ces quelques prémisses étant posées, l'enseignant procède immédiatement à des activités centrées sur l'association des marqueurs aux valeurs correspondantes. Ces exercices de reconnaissance du lien entre une forme et sa valeur sont indispensables. Ils aideront l'élève à se construire dans la langue étrangère un nouveau système de repérages qui lui permettra d'opérer de plus en plus rapidement les bons choix.

#### ■ Activité 1

Objectif : identification de la valeur des deux présents

Matériel

Photocopies des documents n° 5 et n° 6

Mise en œuvre

Il s'agit d'un exercice individuel, dont le support est volontairement de l'écrit, afin de permettre à chaque enfant de visualiser chacune des deux formes et de lui laisser le temps qu'il faut pour associer chacune à la situation d'énonciation correspondante. Le vocabulaire nécessaire aura été élucidé au préalable. L'enseignant pourra adapter cet exercice ou y ajouter des énoncés permettant de rebrasser des verbes d'action déjà rencontrés.

#### Document n° 5 Action en cours ou caractéristique du sujet ?

Consigne : «Voici quatre séries de deux phrases. Recopie chacune d'entre elles sous la bande dessinée qui convient (document n° 6). »

1	<i>I paint houses. I'm painting my house.</i>
2	<i>I repair machines. I'm repairing my car.</i>
3	<i>I hunt animals. I'm hunting a lion.</i>
4	<i>I write books. I'm writing a letter.</i>

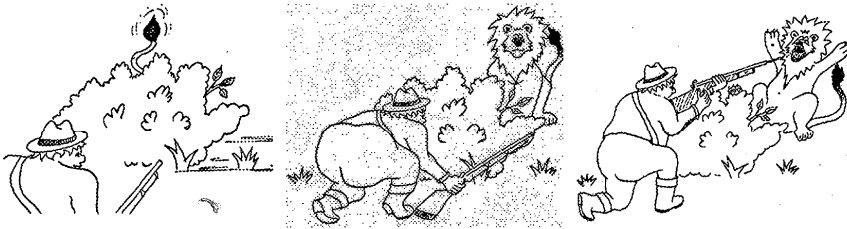
Correction de l'exercice :

1. *I hunt animals.* 2. *I'm hunting a lion.* 3. *I repair machines.* 4. *I'm repairing my car.* 5. *I write books.* 6. *I'm writing a letter.* 7. *I paint houses.* 8. *I'm painting my house.*

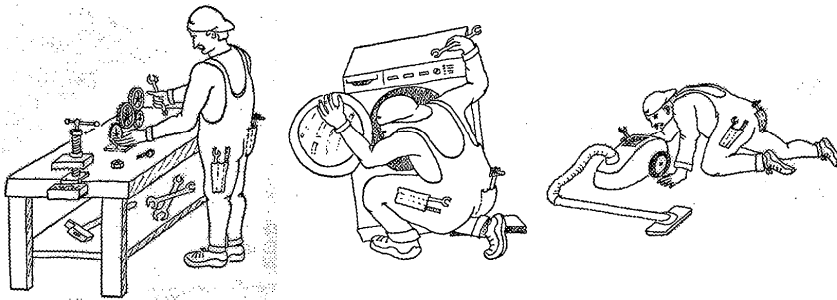
Document n° 6  
À distribuer aux élèves avec le document n° 5



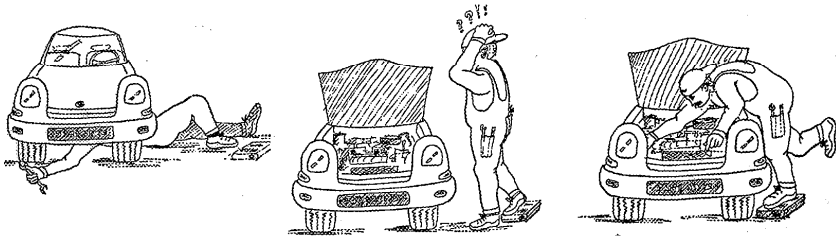
1. ....



2. ....



3. ....

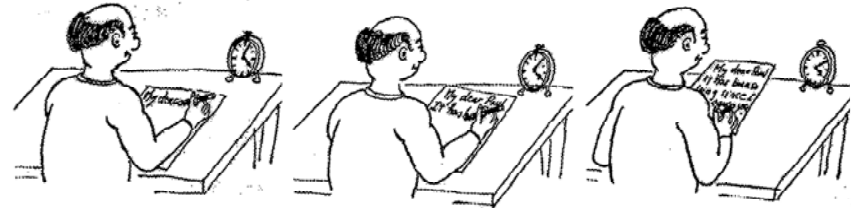


4. ....

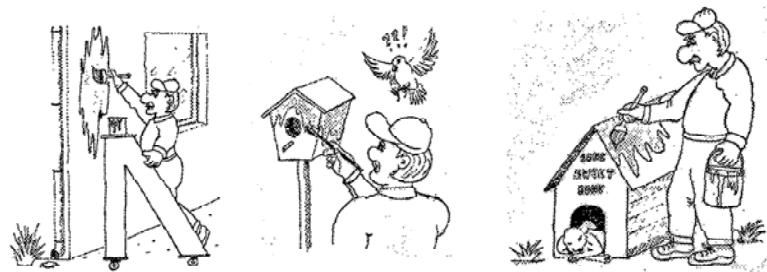
Document n° 6 (page 2)



1. ....



2. ....



3. ....



4. ....



## ■ Activité 2

**Objectif : identification de la valeur en situation**

**Matériel**

- un petit carton rouge et un vert (pour chaque élève)
- figurines représentant des métiers (*taxi-driver, singer, teacher, cook, gardener, etc.*)

**Mise en œuvre**

Le choix du métier présente un grand intérêt pédagogique, car le métier fait partie des **caractéristiques intrinsèques** du sujet. Cela aide considérablement les élèves à comprendre ce qui est en question lorsque l'on utilise le présent simple.

Chaque élève a sur la table devant lui deux petits cartons, l'un vert, l'autre rouge.

**Consigne de l'enseignant :** « Je vais mimer une action simple et dire quelque chose à propos de moi (ou plutôt du personnage que je suis censé être). Si ce que je dis est vrai, levez le carton vert, si c'est faux, levez le carton rouge. »

L'enseignant lève une figurine représentant un personnage ayant un métier caractéristique (chauffeur de taxi, peintre en bâtiment, chanteur, cuisinier, policier, professeur, laveur de carreaux, etc.). Il se présente : *I'm a window-cleaner*. Il mime une action, par exemple « conduire une voiture ». Il dit :

– *I'm smoking* : les élèves doivent lever un carton rouge.

ou

– *I clean windows* : les élèves doivent lever un carton vert.

ou

– *I'm cleaning windows* : les élèves doivent lever un carton rouge.

Si le niveau du groupe le permet, on peut introduire des phrases négatives comme *I'm not cleaning windows* : les élèves doivent lever un carton vert.

Voici à titre d'exemples quelques phrases possibles : *I drive a taxi, I'm eating, I'm smoking, I arrest gangsters, I sing songs, ...*

À chaque fois les élèves doivent justifier leur choix. Les discussions qui s'ensuivent sont souvent passionnées et éclairent progressivement les valeurs associées aux formes.

## ■ Activité 3

**Objectif : reconnaissance portant sur l'association de deux énoncés (l'un pouvant comporter une négation)**

**Matériel**

Photocopie du document n° 7 (distribué à chaque élève)

**Mise en œuvre**

Travail écrit individuel, corrigé collectivement dans la foulée. L'enseignant pourra ajouter d'autres énoncés sur le même modèle.

### Document n° 7 Who is mad?

Consigne : « Voici une liste de personnages qui parlent d'eux-mêmes. Certains de ces personnages sont fous : ils disent deux choses qui ne peuvent pas être vraies en même temps. Retrouvez les fous et barrez ce qu'ils disent.

**ATTENTION :** vous ne les voyez pas au moment où ils parlent, donc vous ne savez pas ce qu'ils sont en train de faire ! »

1. Peter : *I'm smoking. I don't smoke.*

2. Jane : *I eat apples. I'm eating an orange.*

3. John : *I don't play the piano. I'm playing the piano very well.*

4. Mary : *I speak English. I'm speaking English.*

Cet exercice difficile malgré les apparences, corrigé collectivement, donne lieu à une réflexion affinée des phénomènes. En principe les personnages « fous » sont Peter et John, mais les élèves se plaisent à imaginer des situations d'énonciation extrêmes où deux énoncés improbables seraient possibles.

## 4. Entraînement intensif dans la langue étrangère

### ■ Activité 4

**Objectif : production d'énoncés contrastifs (présent simple, présent *Be + ing*)**

**Matériel**

Images d'animaux

**Mise en œuvre**

Il s'agit d'un jeu de devinettes à effectuer en *pair-work*. À partir de deux phrases, chacune correspondant à une valeur du présent

(caractéristique ou action en cours), le partenaire doit trouver le nom de l'animal présenté.

L'enseignant distribue à chaque élève une image, parmi un choix d'images d'animaux qu'ils connaissent bien. Cette image doit rester secrète. Au tableau est inscrite une liste de verbes d'action connus (complétée éventuellement par d'autres qui pourraient s'avérer utiles pour l'activité).

### Consignes de l'enseignant :

« Imaginez que vous êtes maintenant l'animal dont vous avez l'image. Votre camarade devra découvrir de quel animal il s'agit.

1. Trouvez d'abord une action qui caractérise votre comportement habituel (courir vite, manger des feuilles, boire du lait, etc.). Faites la phrase correspondante en anglais avec le verbe d'action correspondant. Exemple : *I eat mice.*

Votre partenaire peut proposer une solution.

2. Imaginez ensuite une autre action (caractéristique de l'animal) et, cette fois, mimez-la en disant à votre partenaire ce que vous faites.

Exemple : *Now I'm drinking milk.*

Votre camarade doit découvrir le nom de l'animal. »

Autre exemple :

*I sleep in the garden.*  
*Now I'm playing with a ball.*  
→ *a dog*

## Conclusion

Tout au long de cette séquence – qui peut prendre plusieurs séances selon le temps que l'on y consacre et le degré d'approfondissement que l'on veut atteindre –, il est important de garder clairement à l'esprit les objectifs que l'on s'est assignés :

- d'une part montrer aux élèves, sur un exemple précis, que le français et l'anglais n'ont pas des fonctionnements parallèles,
- d'autre part mettre en place des jalons pour qu'ils puissent retrouver, au moment où ils auront à construire des énoncés personnels, une démarche qui leur évite des erreurs ou leur permette du moins de les corriger de façon plus autonome.