



**Anglais,
langue seconde**



Introduction commune

Deux programmes d'anglais, langue seconde : programme de base et programme enrichi

Deux programmes d'anglais, langue seconde, sont offerts au premier cycle du secondaire : le programme de base (ALS) et le programme enrichi (ALSE). Tous deux sont conçus pour mieux répondre aux besoins des différents élèves et les plonger dans un contexte d'apprentissage stimulant. Les élèves du programme d'ALS de base poursuivent les apprentissages amorcés au primaire, tandis que les élèves d'ALSE ont ce qu'il faut pour aborder des apprentissages qui vont au delà de ceux proposés par le programme d'ALS de base. La plupart de ces derniers élèves ont terminé avec succès un programme d'anglais intensif au primaire ou ont acquis une expérience tout aussi enrichissante de l'anglais dans un contexte autre que celui d'un programme d'anglais intensif.

Les élèves du programme de base s'emploient à développer leur compétence linguistique pour mieux communiquer dans des situations propres à leur âge, à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt. Ils modèlent leurs interactions orales sur les exemples et les conseils des enseignants. Les élèves du programme enrichi, en revanche, sont déjà plus sûrs d'eux. Ils s'efforcent d'utiliser l'anglais avec de plus en plus d'aisance et de justesse pour explorer un vaste éventail de sujets et exploiter plus à fond les démarches de réponse, d'écriture et de production.

Tous continuent de développer les trois compétences abordées au primaire : *interagir oralement en anglais; réinvestir sa compréhension des textes; écrire et produire des textes.*

L'interaction orale est essentielle à l'apprentissage de l'anglais. Les élèves du programme d'ALS se constituent un *répertoire de ressources langagières* de base en réalisant des tâches qui leur permettent de communiquer leurs idées, leurs sentiments et leurs opinions. Les élèves du programme enrichi ont déjà le vocabulaire

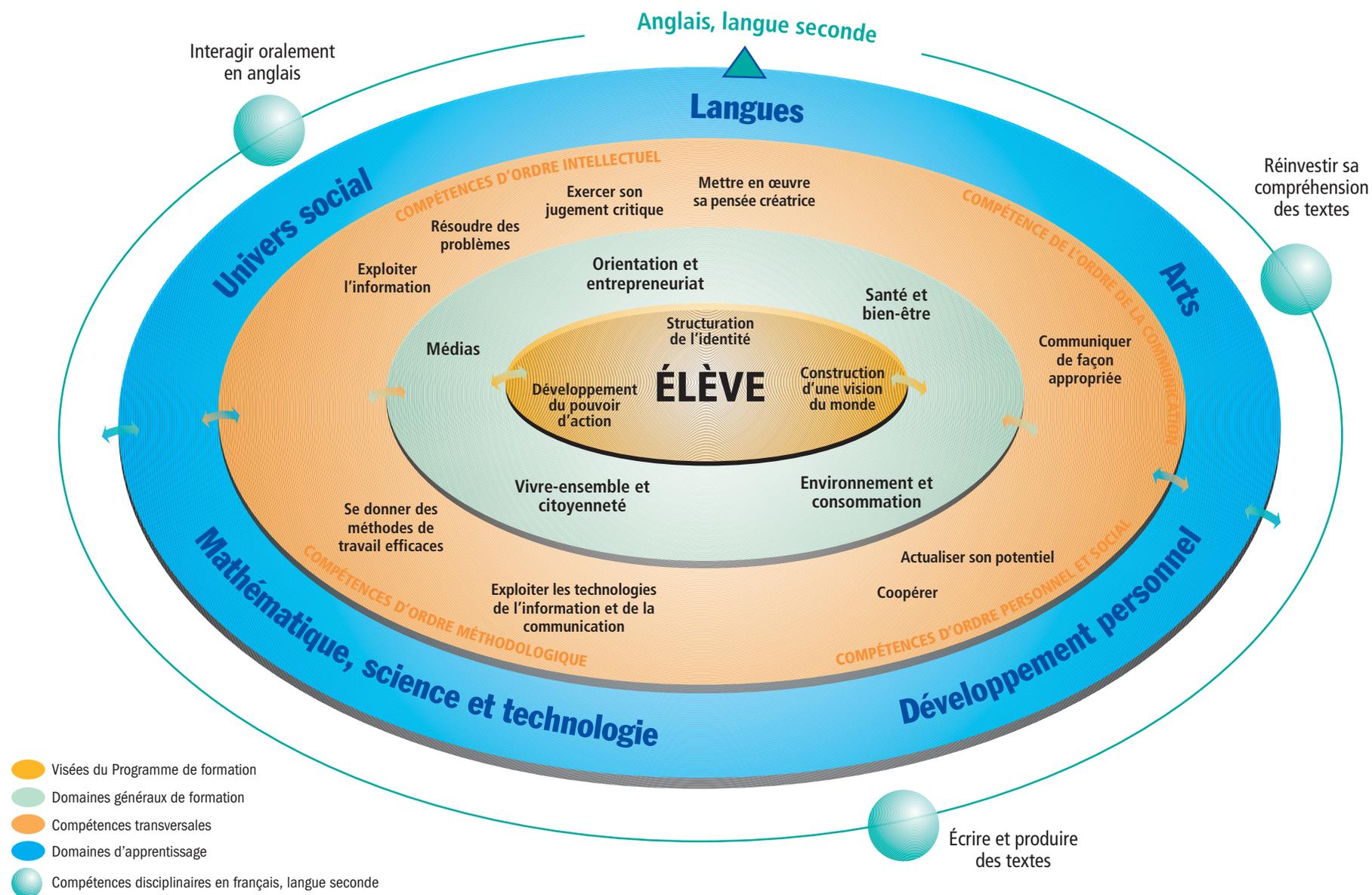
de base dont ils ont besoin pour converser en anglais. Ils étendent leur *répertoire de ressources langagières* en participant à une gamme de situations de communication avec de l'aisance. Les élèves d'ALS commencent à acquérir de l'aisance et de la précision en situation de communication, tandis que les élèves d'ALSE développent davantage l'aisance et la précision qu'ils possédaient déjà. Ces derniers réfléchissent à leur propre développement langagier et gèrent les *stratégies* et les ressources de manière plus autonome que les élèves du programme de base.

Les deux programmes permettent aux élèves d'explorer des textes authentiques – courants, littéraires et informatifs. Les élèves écoutent, lisent ou visionnent des textes appropriés à leur âge et à leurs champs d'intérêt. Les élèves d'ALSE, ayant atteint un niveau de développement langagier supérieur, exploitent des *types de textes* plus diversifiés et sont en mesure de démontrer leur compréhension par la production de réponses et l'exécution de tâches plus complexes.

Les élèves d'ALS et d'ALSE expérimentent et personnalisent avec le temps différentes *démarches* d'écriture et de production de textes. Les élèves du programme de base s'inspirent de modèles pour écrire et produire des textes originaux. Les élèves du programme enrichi tirent parti d'un *répertoire de ressources langagières* plus étendu, ce qui leur permet d'élargir leur utilisation des différentes *démarches* d'écriture et de production et de se concentrer sur leur créativité et le développement d'un style personnel d'écriture et de production. Les élèves des deux programmes réfléchissent à leur apprentissage tout au long de ces démarches. Compte tenu de leur compétence supérieure en communication, les élèves d'ALSE sont plus en mesure de constater leurs propres erreurs et aussi de formuler des suggestions de corrections à leurs camarades.

**Anglais, langue seconde,
programme de base**

Apport du programme de base d'anglais, langue seconde, au Programme de formation



Introduction au programme de base d'anglais, langue seconde

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS), permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones du Québec, du Canada et de partout au monde. Cela leur permet également d'avoir accès à la richesse de l'information et des divertissements offerts par les médias anglophones : magazines, radio, télévision, technologies de l'information et de la communication (TIC), etc. Dans la classe d'ALS, les élèves construisent leur identité en coopérant, en discutant sur des valeurs, en échangeant des idées et des opinions et en réfléchissant sur leurs apprentissages. Ils développent un certain pouvoir d'action en assumant la responsabilité de leur apprentissage et en prenant part au choix des questions et sujets à explorer en classe. L'apprentissage de l'anglais leur permet de construire leur vision du monde en côtoyant de nouvelles cultures et en améliorant leur compréhension des collectivités anglophones. L'apprentissage de l'anglais leur donne aussi un autre moyen de promouvoir leur propre culture.

À la fin du programme d'ALS du secondaire, les élèves pourront communiquer en anglais de façon à combler leurs besoins et pourront continuer à explorer leurs champs d'intérêt dans une société en constante évolution. Le programme du premier cycle du secondaire est un pas vers la réalisation de ce but.

Le programme du premier cycle tient compte de ce que les élèves ont appris en anglais, langue seconde, au primaire. Il vise le développement des trois mêmes compétences, soit *interagir oralement en anglais**, *réinvestir sa compréhension des textes*¹ et *écrire et produire des textes*. Les élèves continuent de développer ces compétences au premier cycle du secondaire. D'apprenants très dépendants de l'aide de l'enseignant, ils deviennent plus autonomes et confiants. Comme au primaire, l'évaluation a deux fonctions, soit

l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences des élèves. Ce programme repose sur l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, des démarches cognitives d'apprentissage d'une langue et les tout derniers progrès en date dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde.

Le programme du secondaire qui précédait celui-ci était fondé sur des objectifs et des habiletés langagières; la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production orale et écrite étaient enseignées séparément, à des fins spécifiques. Le nouveau programme d'anglais, langue seconde, est plus que la somme de ces habiletés langagières. Les trois compétences sont développées en synergie, dans un contexte d'apprentissage interactif. Quand les élèves développent une compétence, ils font constamment appel aux deux autres. C'est ainsi que la compétence *interagir oralement en anglais* est le pilier des autres compétences, puisque l'anglais est en tout temps la langue de communication. L'élève qui développe sa compétence à *réinvestir sa compréhension des textes* explore divers types de textes, construit le sens de ces textes avec le concours des autres élèves et de l'enseignant, et réutilise ou adapte les connaissances qu'il a acquises dans la réalisation de tâches signifiantes. Ce réinvestissement se manifeste souvent par l'intermédiaire des deux autres compétences du programme. Pour *écrire et produire des textes*, les élèves le font en ayant une intention précise et pour un public cible. Ils sont guidés par l'enseignant et bénéficient aussi de l'aide et des commentaires des autres élèves et de l'enseignant. Dans une atmosphère de respect, ils sont encouragés à prendre des risques et à utiliser leur créativité.

* Les mots en italique indiquent un lien avec d'autres éléments du programme d'ALS.
1. Dans le contexte des programmes d'ALS, le mot « texte » désigne toute forme de communication – orale, écrite ou visuelle – faisant appel à la langue anglaise.

Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation

Le Programme de formation de l'école québécoise doit aider les élèves à construire leur identité et leur vision du monde et leur donner le pouvoir de devenir des citoyens responsables. Il s'articule autour de trois éléments fondamentaux : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage.

Les domaines généraux de formation abordent d'importants aspects de la vie contemporaine, auxquels les élèves doivent inévitablement faire face. Or, le programme d'anglais, langue seconde, est lié à tous les domaines généraux de formation, puisque la langue est un moyen d'apprendre à propos de ces aspects et d'en discuter. Par exemple, pour le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, les élèves sont appelés à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que les élèves font en découvrant d'autres cultures et en communiquant en anglais, langue de communication universelle, avec des membres de diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation *Médias* est d'amener les élèves à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci. Dans cette optique, ils se forment une opinion en *réinvestissant leur compréhension des textes* (l'une des compétences du programme d'ALS), au fur et à mesure qu'ils explorent, réagissent et produisent différents textes médiatiques.

Les compétences transversales sont le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires et sont donc liées aux trois compétences du programme d'ALS. Ainsi, les élèves doivent *coopérer* pour assurer l'efficacité de leurs *interactions orales en anglais*. Le lien entre le *réinvestissement de la compréhension de textes* et la compétence transversale qui consiste à

exploiter les technologies de l'information et de la communication devient évident quand les élèves utilisent des textes trouvés sur Internet et des cédéroms pour explorer des sujets ou lorsqu'ils ont recours à des logiciels pour organiser et élaborer leurs idées pendant la mise en œuvre des démarches d'écriture et de production. S'ils ont à *écrire et produire des textes*, ils doivent réfléchir à la meilleure façon d'exécuter une tâche et mettre en œuvre les ressources nécessaires; autrement dit, ils doivent se *donner des méthodes de travail efficaces*, soit une autre compétence transversale.

Le programme d'ALS est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet en effet aux élèves de construire des connaissances et d'élaborer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il y a un lien évident entre l'anglais, langue seconde, et le français, langue d'enseignement : tous deux permettent aux élèves de développer leur capacité à écrire des textes en transférant l'apprentissage d'une discipline à une autre. En anglais, langue seconde, ils produisent des documents médiatiques, développant l'une des compétences du programme d'arts plastiques qui est la *création d'images médiatiques*. Ils *déploient un raisonnement mathématique* (programme de mathématique) s'ils doivent par exemple interpréter les résultats d'un sondage effectué en classe d'ALS. De plus, dans les projets interdisciplinaires, l'anglais devient un moyen additionnel d'accéder à certaines ressources. Les élèves peuvent faire de la recherche sur un événement historique en anglais, découvrir le sens des textes qu'ils trouvent et appliquer cette compréhension en français au développement de compétences propres au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

L'exemple de situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire qui suit la section intitulée *Intégration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation* illustre d'autres liens du genre.

Intégration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Les trois compétences du programme d'ALS (*interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes et écrire et produire des textes*) sont développées en synergie. Pour maximiser leur développement, il faut réunir certaines conditions.

Communauté d'apprenants

Au sein d'une communauté d'apprenants, des relations s'établissent et permettent aux élèves de construire ensemble un système de valeurs, des croyances et des connaissances. Dans les classes d'ALS du premier cycle du secondaire, les élèves et l'enseignant travaillent collectivement à développer des compétences en communication. Les élèves construisent leurs connaissances avec les autres et grâce aux autres. Ils interagissent en anglais dans un contexte d'apprentissage respectueux de leurs différences individuelles et de leurs styles d'apprentissage. L'interaction orale est au cœur de toutes les activités en classe : les élèves utilisent l'anglais pour communiquer entre eux et avec l'enseignant pour faire connaître leurs idées tout en parlant, en écoutant, en lisant, en visionnant, en réagissant, en écrivant et en produisant des textes. La classe d'ALS leur permet de participer activement à la communauté d'apprenants ainsi que de travailler et de réfléchir par eux-mêmes.

Le développement des compétences en anglais relève autant d'un effort individuel que d'un effort collectif. Les élèves collaborent et coopèrent. Il y a collaboration si deux élèves ou plus travaillent ensemble en vue d'atteindre un objectif individuel ou de générer un produit personnel comme la rédaction d'une publicité destinée au journal de l'école. Il y a coopération si deux élèves ou plus travaillent ensemble à atteindre un objectif commun, par exem-

ple la planification d'une fête. La participation active à cette communauté d'apprenants leur permet d'apprendre à respecter les divergences de points de vue, à exprimer leurs propres opinions avec confiance et à utiliser des méthodes de travail efficaces.

Ressources propices à un environnement linguistique riche

Les élèves doivent être plongés dans un riche environnement anglophone : la classe d'ALS leur offre des exemples de la langue et de la culture anglaises sous différentes formes, comme des affiches consacrées à la langue fonctionnelle, des banques d'expressions et des magazines pour adolescents. Ils peuvent également contribuer à la création de cet environnement en affichant les documents qu'ils ont produits et en choisissant les ouvrages et les films utilisés pour la réalisation des tâches. Ainsi exposés à différents aspects de la culture tels que le cinéma, l'histoire et l'humour, ils en viennent à apprendre et apprécier la culture anglophone du Québec, du Canada et de partout au monde.

Les élèves doivent disposer de différentes ressources propices à l'apprentissage et à l'évaluation telles que les TIC, des banques d'expressions, des listes de vérification, des modèles, des dictionnaires et des grammaires. Ils profitent aussi des ressources humaines de la classe – enseignants et pairs – qui leur fournissent de la rétroaction comme soutien. Dans la classe et ailleurs, ils explorent des textes oraux, écrits et visuels authentiques². Il s'agit entre autres d'ouvrages illustrés, de journaux, de magazines, de publicités, d'émissions de radio et de télévision, de vidéos, de films, de sites Internet et de disques compacts. Pour la production de textes écrits et médiatiques,

il faut mettre à la disposition des élèves la technologie appropriée (ex. télévision, magnétophones, lecteurs de cédéroms, Internet, logiciels de présentation et d'édition, et équipement informatique médiatique).

Rôle de l'élève

Les élèves sont au centre de leur apprentissage linguistique. Ils y participent activement en prenant part, par exemple, au choix du sujet des situations d'apprentissage et d'évaluation, des ressources nécessaires pour exécuter une tâche ou au choix de la forme un produit final. Plus ils ont la possibilité de contribuer à la planification de ce qui se déroule en classe, plus ils s'investissent comme participants responsables dans leur communauté d'apprenants.

Les élèves utilisent l'anglais pour communiquer entre eux et avec l'enseignant. Ils développent leur capacité linguistique en utilisant un *répertoire de ressources langagières (langue fonctionnelle, autres éléments de vocabulaire et conventions linguistiques)* au cours de conversations spontanées de situations planifiées et pendant la réalisation de tâches. Pendant qu'ils interagissent, ils ont recours à des *stratégies de communication* pour les aider à compenser leur manque de connaissance de la langue. L'utilisation de *stratégies d'apprentissage* leur permet de réfléchir à leur façon d'apprendre, de manier la langue et d'interagir. Ils explorent les *démarches de réponse, d'écriture et de production* et sont encouragés à expérimenter les différentes étapes de chacune de ces

2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que la parlent les locuteurs natifs. Les documents produits ou adaptés par les enseignants sont authentiques s'ils ressemblent à ceux que les élèves risquent de trouver dans le monde réel.

démarches. Ils personnalisent ces démarches avec le temps au fur et à mesure qu'ils utilisent des textes, modèles, outils et ressources variés et qu'ils appliquent ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

Les élèves participent aussi activement à l'évaluation, qui est intégrée à l'apprentissage. Ils sont encouragés à réfléchir à leur acquisition de la langue et à leurs progrès à l'aide d'outils et de moyens d'évaluation variés comme l'entrevue, l'autoévaluation, la coévaluation et le portfolio. Ils tiennent compte des observations et de la rétroaction fournie par l'enseignant et les élèves afin d'ajuster leurs méthodes d'apprentissage, leur façon de travailler et leur utilisation de la langue seconde, s'il y a lieu.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant d'anglais, langue seconde, aide activement les élèves à apprendre l'anglais. C'est à lui qu'il incombe d'établir et d'entretenir un milieu d'apprentissage positif et d'encourager les élèves à prendre des risques, à interagir en anglais et à travailler avec les autres. C'est un animateur, doublé d'un pédagogue prêt à adapter le contexte et le contenu d'apprentissage à l'aisance, aux besoins, aux champs d'intérêt et aux styles d'apprentissage des élèves. Il encourage les élèves à participer activement à leur apprentissage en établissant des liens entre ce dernier et leur monde, ce qui englobe les volets scolaire, social et personnel de la vie des élèves. Il est un modèle et un guide. Il enseigne explicitement des stratégies par la démonstration ou l'incitation, cette dernière consistant à encourager les élèves à trouver les réponses par eux-mêmes. Au fur et à mesure que les élèves font l'expérience de la langue, de l'utilisation de stratégies et de ressources, l'enseignant les aide à devenir de plus en plus confiants comme apprenants de la langue seconde.

Quand les élèves prennent le risque de communiquer en anglais, ils font parfois des erreurs; cela fait naturellement partie du processus d'acquisition d'une langue. Bien que l'objet premier soit le sens du message, l'enseignant prête attention à la forme (grammaire)³ si les erreurs commises à cet égard nuisent à la compréhension, et recourt aux techniques de rétroaction (ex. *incitation, demande de clarification, rétroaction métalinguistique et répétition*) pour que les élèves constatent et corrigent leurs erreurs.

L'enseignant soutient les élèves dans leur apprentissage tout au long du cycle et évalue le développement des compétences. Il évalue le processus d'apprentissage ainsi que le produit final. L'élève réfléchit à ses apprentissages et à ses progrès et, au besoin, apporte les correctifs appropriés. Pour la reconnaissance des compétences, l'enseignant évalue, généralement à la fin du cycle, dans quelle mesure l'élève a développé la maîtrise d'une compétence.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation correspondent aux aspects importants d'une compétence qu'il faut observer pour juger du développement de la compétence en question, tout au long et à la fin du cycle.

Ces critères servent à créer des outils d'évaluation comme des grilles d'observation et des formulaires d'autoévaluation pour recueillir de l'information sur le développement par chaque élève des trois compétences visées. L'information recueillie sert de support à l'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de modifier certains éléments de son enseignement pour répondre aux besoins de ses élèves et aider ces derniers à améliorer leurs méthodes d'apprentissage, les façons de travailler et leur apprentissage de la langue.

Les critères d'évaluation sont génériques et s'appliquent donc à diverses situations d'apprentissage et d'évaluation.

Ils ne sont ni hiérarchiques ni cumulatifs. L'enseignant en choisit un ou plusieurs et les adapte aux caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, au moment du cycle où se font les observations, aux acquis des élèves ainsi qu'aux compétences et au contenu sur lesquels porte la tâche. Les critères sont expliqués aux élèves pour que ceux-ci sachent bien ce qu'on attend d'eux dans une situation d'apprentissage et d'évaluation particulière et pour qu'ils puissent ajuster leur apprentissage en conséquence. Étant donné le rôle actif que les élèves jouent dans leur apprentissage, ils pourraient participer plus directement au processus d'évaluation en élaborant leurs propres outils d'évaluation pour certaines tâches.

Attentes de fin de cycle

Les attentes de fin de cycle brossent un portrait d'ensemble de ce qu'un élève compétent peut faire au terme du cycle. Elles représentent plus que la somme des résultats des activités d'évaluation qui ont eu lieu pendant le cycle. Ces attentes décrivent les conditions dans lesquelles on place l'élève afin qu'il démontre là où il est rendu dans le développement d'une compétence; elles décrivent également les ressources mises à sa disposition. Le degré de complexité des attentes est déterminé par la tâche à accomplir, par la façon dont les critères d'évaluation ont été définis et par l'éventail des ressources utilisées. L'élève doit bien connaître les attentes de fin de cycle et les utiliser pour orienter sa progression tout au long du cycle. Les attentes permettent d'interpréter les résultats indiqués à l'évaluation de fin de cycle afin d'offrir des mesures d'enrichissement ou de soutien appropriées au cycle suivant, s'il y a lieu.

3. Voir la section *Se concentrer sur la forme (grammaire)*, p. 17.

Situations d'apprentissage et d'évaluation

De concert avec les élèves, l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation qui s'inspirent des différents aspects des domaines généraux de formation, d'éléments culturels, des besoins, des champs d'intérêt ou de l'expérience des élèves, des compétences transversales ou d'autres disciplines. Qu'elles soient amenées par l'enseignant ou proposées par les élèves, ces situations doivent être significatives, susciter l'intérêt des élèves et leur fournir la possibilité d'interagir en anglais, de coopérer et de collaborer. Plus la situation proposée leur paraît attrayante et pertinente, plus les élèves feront d'efforts pour participer et faire connaître leur point de vue. S'ils ne possèdent pas le vocabulaire ni les structures nécessaires pour accomplir une tâche, l'enseignant planifie des activités qui sont axées sur la langue et qui s'intègrent au contexte propre à la situation. L'enseignant et les élèves utilisent une variété d'outils et de moyens d'évaluation (observation, entrevue, grilles d'autoévaluation, etc.) pour intégrer l'autoévaluation, la coévaluation, l'évaluation par les pairs, la rétroaction de l'enseignant et des pairs à la situation d'apprentissage.

Caractéristiques prédominantes des situations d'apprentissage et d'évaluation

- maximisent les possibilités d'interaction orale;
- favorisent la coopération et la collaboration;
- conviennent à l'âge des élèves et à leur connaissance de la langue;
- sont pertinentes pour les élèves;
- sont réalistes;
- sont significatives;
- sont stimulantes et motivantes;
- reposent sur l'utilisation de documents authentiques;
- permettent la différenciation;
- encouragent la réflexion;
- sont propices au transfert des acquis.

Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire : Le Jour de la Terre

La situation suivante est un exemple des liens possibles entre les éléments du Programme de formation. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, l'enseignant d'anglais, langue seconde, et les enseignants d'autres disciplines collaborent aux événements du Jour de la Terre, célébré le 22 avril au Canada.

Domaine général de formation	<i>Environnement et consommation</i> Axe de développement : <i>Connaissance de l'environnement</i>
Compétences transversales	<i>Exploiter les technologies de l'information et de la communication</i> <i>Exploiter l'information</i>
Anglais, langue seconde	<i>Interagir oralement en anglais</i> <i>Réinvestir sa compréhension des textes</i> <i>Écrire et produire des textes</i>
Science et technologie	<i>Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique</i>
Géographie	<i>Lire l'organisation d'un territoire</i>
Enseignement moral et religieux catholique	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i>
Enseignement moral et religieux protestant	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique</i>
Enseignement moral	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i>

Le Jour de la Terre et les domaines généraux de formation

Le Jour de la Terre est l'occasion d'explorer des questions liées au domaine général de formation *Environnement et consommation*. Les élèves sont impliqués dans une situation d'apprentissage et d'évaluation qui a pour sujet le Jour de la Terre. Ils sont encouragés à entretenir un rapport dynamique avec leur milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Le Jour de la Terre et les compétences transversales

La compétence transversale qui consiste à *exploiter les technologies de l'information et de la communication* permet aux élèves d'apprendre à organiser leurs techniques de navigation sur Internet et leurs signets ainsi qu'à utiliser les moteurs de recherche appropriés pour consulter des sites spécialisés.

La compétence transversale qui consiste à *exploiter l'information* est également visée étant donné que les élèves recueillent une abondance d'informations et de points de vue conflictuels lorsqu'ils font des recherches sur différentes préoccupations environnementales. Les élèves développent cette compétence en apprenant à systématiser leur démarche de collecte de données, de compilation de l'information et de l'utilisation de cette dernière – autant d'éléments qui sont essentiels à une recherche efficace. Cette compétence peut être évaluée lors d'entrevues au cours desquelles les élèves discutent des sources d'information exploitées, de la pertinence de l'information recueillie et de la façon d'améliorer

leurs techniques de recherche en vue d'effectuer une autre tâche similaire.

Le Jour de la Terre et les compétences en anglais, langue seconde

Tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation, les élèves interagissent oralement en anglais pour exécuter différentes activités telles qu'un remue-méninges, le partage d'informations, la rédaction et la production de textes. L'enseignant et les élèves peuvent utiliser des grilles pour évaluer le degré de participation de ces derniers aux discussions et leur capacité de transmettre leur message.

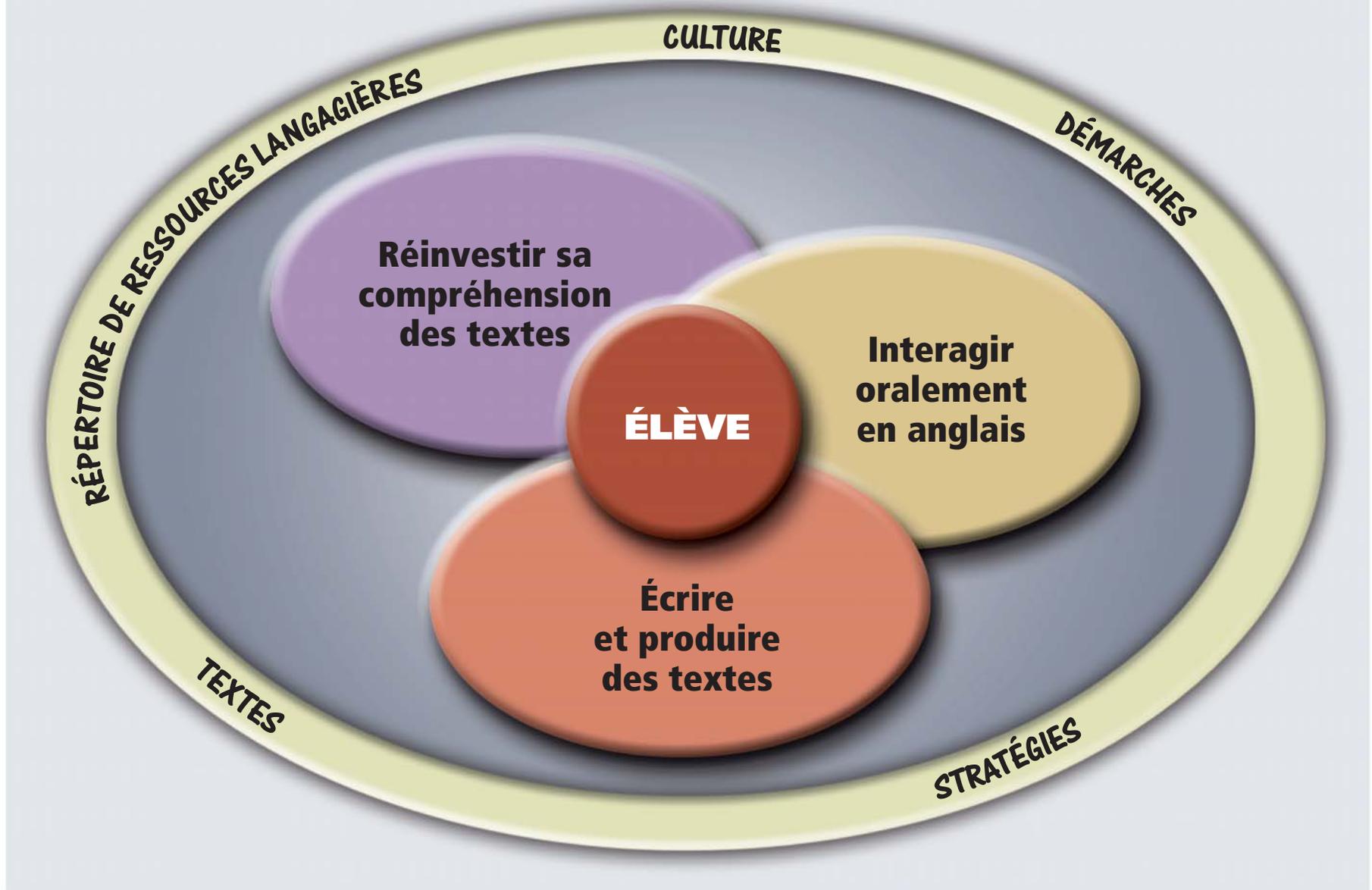
Les élèves peuvent visiter des sites Internet pertinents en anglais ou se rendre à la bibliothèque à la recherche d'information sur les polluants sélectionnés. Au fur et à mesure de la recherche, ils échangent sur l'information trouvée et réagissent à l'information recueillie. Ils peuvent enfin réinvestir leur compréhension de l'information recueillie en illustrant le polluant et sa source. L'enseignant peut analyser les illustrations produites par les élèves et déterminer si leur utilisation de l'information est appropriée et dans quelle mesure ils ont su exprimer clairement leur message.

En classe d'ALS, les élèves peuvent échanger de l'information par courriel ou écrire à des groupes environnementalistes. Ils peuvent présenter les résultats de leur recherche dans une brochure, sur une affiche ou sous forme de document informatique multimédia. Ils peuvent aussi utiliser une grille de coévaluation pour commenter la pertinence du message ou une erreur de formulation.

Le Jour de la Terre et les autres matières

La situation d'apprentissage et d'évaluation du Jour de la Terre favorise des liens avec différentes disciplines. En science et technologie, les élèves peuvent chercher de nouveaux moyens de réduire les déchets. En géographie, ils peuvent évaluer l'incidence de ces solutions sur la région. En enseignement moral et religieux catholique, en enseignement moral et religieux protestant et en enseignement moral, ils peuvent comparer les solutions proposées pour réduire les déchets selon différentes perspectives (industrie vs environnement).

ANGLAIS, LANGUE SECONDE : PROGRAMME DE BASE



COMPÉTENCE 1 Interagir oralement en anglais

Sens de la compétence

La nature même de l'interaction orale exige des élèves qu'ils travaillent avec les autres en utilisant l'anglais pour apprendre cette langue en contexte de communication. Les élèves apprennent à comprendre et à parler la langue plus efficacement s'ils ont souvent la possibilité de le faire dans un environnement interactif. L'interaction orale constitue la toile de fond du programme d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire. L'anglais est la langue d'enseignement et de communication pour toutes les interactions qui se déroulent en classe, qu'elles soient amorcées par l'élève ou l'enseignant.

Au primaire, les élèves étaient guidés par l'enseignant, qui démontrait à l'aide de modèles le langage à utiliser pour communiquer dans des situations qui relevaient principalement de la vie de classe. Au premier cycle du secondaire, les situations débordent le contexte de la vie de classe. Elles sont de plus en plus complexes et les élèves utilisent l'anglais pour aborder des questions et des sujets liés à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt ainsi qu'à leur expérience hors de la classe. Ils explorent des aspects issues des domaines généraux de formation, diverses dimensions de la *culture*, les compétences transversales et d'autres sujets ou thèmes qu'ils suggèrent. Ils sont encouragés à prendre des risques – étape essentielle dans le processus d'acquisition d'une langue – dans une classe qui promeut la confiance et le respect.

Pour développer cette compétence, les élèves interagissent oralement autant au cours d'activités structurées, telles que des jeux de rôles, des activités en équipes de deux, des résolutions de problèmes et des discussions, que lors de conversations qui arrivent spontanément en classe. Ils amorcent l'interaction au moyen d'une *langue fonctionnelle* appropriée. Ils recourent à des *stratégies d'apprentissage* (comme l'écoute attentive) pour reconnaître les mots et les expressions qu'ils connaissent déjà. Ils réagissent de manière appropriée, de façon verbale ou non verbale. Ils entretiennent la conversation en puisant dans leur *répertoire de ressources langagières*⁴ personnel. Au cours de ces interactions, ils font des tentatives pour communiquer en anglais, ils prennent des risques quand, par exemple, ils posent des questions, donnent de l'information, expriment des idées, des pensées et des sentiments ou font connaître leur point de vue. Si l'interaction s'interrompt, ils font appel à des *stratégies de communication*, comme faire de courtes pauses pour compenser le manque de vocabulaire. Ils mettent fin à l'interaction orale de manière appropriée. Tout au long de l'interaction, ils font un effort conscient pour enrichir leur répertoire de ressources langagières – *langue fonctionnelle, autres éléments de vocabulaire et conventions linguistiques* – à partir de ce qu'ils connaissent déjà. Leur répertoire personnel dépend de leur style d'apprentissage, de leurs besoins individuels, de leur expérience de la langue et de leurs aptitudes. Au cours d'interactions orales, les élèves développent une certaine aisance à s'exprimer.

Ils transmettent des messages appropriés au contexte de la tâche à accomplir et formulent ces messages en utilisant des phrases simples. Ils font parfois des erreurs de forme ayant trait par exemple à l'ordre des mots dans une phrase ou au choix des mots, ainsi que des erreurs de prononciation et d'intonation. Ces erreurs d'articulation ne nuisent toutefois pas à la compréhension du message par un locuteur anglophone; elles sont normales à cette étape de l'apprentissage d'une langue. Enfin, les élèves recourent aux ressources matérielles et humaines à leur disposition en classe et ailleurs.

4. Le répertoire de ressources langagières est personnel en ce qu'il reflète l'expérience et les aptitudes linguistiques de la personne.

Compétence 1 et ses composantes (Programme de base)

Amorcer et entretenir une interaction orale, y répondre et y mettre fin

Tenir compte des autres locuteurs ou du public • Amorcer l'interaction • Participer activement • Écouter attentivement • Réagir à ce que disent les autres • Entretenir la conversation • Terminer la conversation de manière appropriée • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et des ressources

Construire le sens du message

Écouter le message • Saisir le sens du message • Valider sa compréhension personnelle • Ajuster sa compréhension au besoin • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage*



Élargir son répertoire personnel de ressources langagières

Employer une *langue fonctionnelle*, d'autres *éléments du vocabulaire* et des *conventions linguistiques* • Tenir compte de la rétroaction • Prononcer les mots de manière compréhensible • S'exercer à parler anglais et réfléchir à la langue et aux stratégies nouvellement acquises

Critères d'évaluation

- Participation aux interactions orales
- Pertinence du message
- Articulation du message
- Utilisation de *stratégies de communication* et d'*apprentissage*
- Utilisation de ressources

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves amorcent et entretiennent des interactions orales avec les autres élèves et l'enseignant, y répondent et y mettent fin. Ils prennent des risques lorsqu'ils parlent anglais. Lors d'une interaction orale structurée, ils transmettent des messages personnels qui correspondent aux exigences de la tâche. Ils emploient une *langue fonctionnelle* et d'autres *éléments du vocabulaire* pour interagir spontanément dans diverses situations de communication liées à la vie de la classe, à leurs champs d'intérêt et aux tâches à accomplir. Ils communiquent à l'aide de phrases simples. Avec le soutien des autres élèves et de l'enseignant, ils recourent à des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* avec une confiance accrue. Ils exploitent efficacement certaines ressources matérielles comme des affiches de *langue fonctionnelle* et des banques d'expressions. Ils demandent de l'aide aux autres élèves et, au besoin, à l'enseignant. Les erreurs d'articulation sont normales à cette étape de l'acquisition d'une langue, mais elles ne doivent pas nuire à la compréhension.

COMPÉTENCE 2 Réinvestir sa compréhension de textes

Sens de la compétence

Pour développer cette compétence, les élèves explorent des textes authentiques qui sont sources d'information et de divertissement et qui mettent les élèves en contact avec la littérature et la culture de la communauté anglophone du Québec, du Canada et du reste du monde.

Au premier cycle du secondaire, ils connaissent déjà une gamme de textes dans leur langue maternelle. Le programme d'anglais, langue seconde, du primaire leur a présenté différents types de textes (*courants, littéraires et informatifs*) et ils ont réinvesti la compréhension qu'ils avaient de ces textes en accomplissant des tâches dans lesquelles l'enseignant les a beaucoup guidés ou en suivant des modèles explicites. Ils ont aussi appris à comparer le contenu du texte à leur propre réalité et à réagir aux textes. Dans le programme d'anglais du premier cycle du secondaire, ils écoutent, lisent et visionnent une gamme de textes authentiques qui correspondent à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur niveau de développement langagier (ex. les paroles de chansons populaires, de la littérature jeunesse et des magazines). Par la *démarche de réponse*, leur rapport au texte se fait à un niveau supérieur à celui du primaire. Ils cherchent et choisissent eux-mêmes les textes, y réagissent, participent à la planification des tâches de réinvestissement et décident de la forme que prendra le réinvestissement de leur compréhension. Au premier cycle du secondaire, les élèves ont moins besoin du soutien de l'enseignant et de modèles explicites.

Pour développer cette compétence, les élèves commencent par se préparer à écouter, lire ou visionner un texte. Ils tiennent compte des *éléments clés* du texte, tels que le titre, les photos et les légendes d'un article de magazine

imprimé ou électronique. Ils recourent aussi à des *stratégies d'apprentissage*, comme anticiper le contenu du texte, activer leurs connaissances antérieures sur le sujet ou faire des prédictions. Tout en écoutant, en lisant ou en visionnant des textes, ils prêtent attention au message global ou à des détails. Ils acceptent de ne pas comprendre tous les mots ou toutes les idées. Ils réagissent au texte, c'est-à-dire qu'ils y réfléchissent et établissent un rapport personnel avec le contenu pour ensuite aborder les points soulevés dans le texte dans une perspective qui dépasse leur propre réalité (voir la *démarche de réponse* à la page 20). Tout au long de cette démarche, ils construisent le sens des textes avec les autres élèves et avec l'enseignant. Guidés par ce dernier, ils échangent leurs impressions, leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions et leurs interprétations du texte pour en arriver à une compréhension plus approfondie. Quand ils en ont une compréhension suffisante, ils mettent cette dernière à profit en la réinvestissant dans la réalisation de tâches significatives. Ils sélectionnent, organisent et adaptent l'information tout en coopérant avec leur pairs en utilisant les ressources nécessaires pour accomplir la tâche de réinvestissement. Pour réinvestir leur compréhension, ils *interagissent oralement en anglais* ou *écrivent et produisent des textes*, renforçant l'interdépendance des trois compétences du programme. Ils peuvent, par exemple, construire un modèle de scène, produire une bande dessinée, raconter une histoire ou la jouer, créer une présentation informatique multimédia.

Compétence 2 et ses composantes (Programme de base)

Écouter, lire et visionner des textes

Explorer divers textes *courants, littéraires et informatifs* • Mettre à profit ses connaissances antérieures du sujet, du texte et de la langue
• Recevoir les commentaires des autres • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et des ressources

Construire le sens du texte

Tolérer l'ambiguïté • Tenir compte du type de texte et de ses éléments constitutifs • Négocier le sens • Réagir au texte • Utiliser des ressources au besoin • Utiliser des stratégies de communication et d'apprentissage



Démontrer sa compréhension du texte

Sélectionner, organiser et adapter l'information et la langue au cours de tâches de réinvestissement
• Coopérer • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et des ressources

Critères d'évaluation

- Signes manifestes de la compréhension des textes
- Utilisation de la connaissance des textes appropriée à la tâche
- Utilisation de *stratégies de communication* et d'*apprentissage*
- Utilisation de ressources

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves démontrent leur compréhension de divers types de textes correspondant à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de la langue. Ils démontrent leur compréhension des textes en utilisant une *démarche de réponse* avec l'aide des autres élèves, d'incitations et des conseils de l'enseignant. Ils partagent leurs réactions lors de l'exploration des textes, établissent un lien personnel avec ces derniers et font quelquefois des généralisations au delà des textes eux-mêmes. Ils mettent à profit leur connaissance du texte (sens global, détails, *éléments clés*, etc.) en accomplissant des tâches qui leur font réinvestir leur compréhension. Avec l'aide des autres élèves et de l'enseignant, ils recourent à l'utilisation de *stratégies de communication* et d'*apprentissage* avec une confiance accrue. Avec de l'aide, ils recourent à divers types de ressources comme des dictionnaires et Internet. Ils demandent de l'aide à leurs pairs et, au besoin, à l'enseignant.

COMPÉTENCE 3 Écrire et produire des textes

Sens de la compétence

Le fait d'*écrire et produire des textes* en anglais donne aux élèves du Québec le moyen de communiquer avec des correspondants de partout au monde, notamment par courriel ou par lettres. Cette communication authentique confère un but à l'écriture et à la production de textes en anglais. Grâce aux démarches mises en œuvre au regard de cette compétence, les élèves ont la possibilité et le temps qu'il faut pour faire l'expérience de la langue écrite, développer leur créativité et leur style individuel, intégrer la rétroaction donnée par les pairs et l'enseignant, et réfléchir à leur apprentissage. La publication de leur travail leur confère un sentiment de fierté : leurs écrits ou leurs productions sont reconnus.

Les élèves du premier cycle du secondaire connaissent bien la *démarche d'écriture* dont ils ont fait l'expérience au primaire, tant au cours de français, langue d'enseignement, qu'au cours d'anglais, langue seconde. Dans le programme d'ALS du primaire, les élèves, guidés par l'enseignant, ont bénéficié de modèles très explicites et fait l'expérience de modèles plus ouverts pour rédiger leurs textes. Au premier cycle du secondaire, ils sont encouragés à personnaliser leurs démarches d'écriture et de production⁵. Avec le temps, ils utilisent divers textes, modèles, outils et ressources (ex. arbres conceptuels, plans, listes de vérification, scénarios) pour employer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné. Au fur et à mesure qu'ils développent de l'assurance à utiliser ces démarches et à exprimer leur créativité, ils finissent par avoir moins besoin de l'aide de l'enseignant et des modèles.

Pour développer cette compétence, les élèves font l'expérience de l'écriture et de la production d'une gamme de textes en accomplissant des tâches qui vont de la modification de quelques mots dans des textes jusqu'à la création de textes tout à fait originaux. L'écriture et la production de documents sont des démarches récursives. C'est dire que les élèves peuvent décider de combiner différents volets de ces démarches ou d'utiliser certains volets plus d'une fois afin de personnaliser leurs propres démarches d'écriture et de production. Certains textes, tels que les courriels informels, n'exigent pas le recours à tous les volets de la *démarche d'écriture*. D'autres, comme la prise de notes ou la rédaction d'un journal intime, ne font appel à aucune *démarche d'écriture*.

Dans la *démarche d'écriture*, les élèves commencent d'abord par se préparer à écrire et ils déterminent le but de leur texte, le ou les destinataires et le type de texte qui leur permettra le mieux de rejoindre le destinataire visé. Ils peuvent faire des recherches sur un sujet et intégrer à leur texte ce qu'ils trouvent et ainsi *réinvestir leur compréhension des textes*. Quand ils font part de leurs découvertes aux autres élèves, ils *interagissent oralement en anglais*. En écrivant, ils mettent également en pratique leur connaissance des textes, notamment les *éléments constitutifs du texte*. Ils mettent leurs idées par écrit dans une première version et tiennent compte des commentaires de leurs pairs et de leur enseignant lors de la révision de leur texte. Ils utilisent des ressources matérielles comme les dictionnaires et les grammaires pour corriger

les fautes afin d'améliorer la formulation de leur texte. Finalement, ils écrivent une version peaufinée pour la présenter à leurs destinataires. Ces derniers peuvent être les autres élèves de leur classe, de l'école ou leurs parents. Tout au long de la démarche d'écriture, ils puisent dans leur *répertoire de ressources langagières* et leurs stratégies de *communication* et d'*apprentissage* en demandant par exemple l'aide des autres élèves et de l'enseignant.

Dans la *démarche de production*, les élèves expriment leurs idées, leurs pensées, leurs sentiments ou leurs messages en créant des textes médiatiques tels que des affiches ou des pages Web. La *démarche de production* comprend trois volets : la *préproduction*, la *production* et la *postproduction*. Tout au long de la démarche, les élèves découvrent les médias tant du point de vue du réalisateur que de celui du consommateur. Cette démarche repose sur la participation, sur la coopération des élèves entre eux et avec l'enseignant et sur leur réflexion sur l'apprentissage. Avec le temps, ils se constituent un répertoire personnel de ressources d'écriture et de production adaptées à leurs besoins individuels. Ils utilisent toute une gamme de textes *courants*, *littéraires* et *informatifs*. Ils emploient différents moyens d'écriture et de production et différentes *stratégies de communication* et d'*apprentissage* comme l'autorégulation.

5. Les élèves personnalisent les démarches avec le temps, à mesure qu'ils utilisent divers types de textes, de modèles, d'outils et d'autres ressources et qu'ils emploient ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

Compétence 3 et ses composantes (Programme de base)

Utiliser une démarche d'écriture personnalisée

Adapter la démarche à la tâche • Se préparer à écrire • Écrire une ou plusieurs ébauches • Réviser • Corriger • Publier • Réfléchir à la démarche et au produit et en discuter • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et des ressources

Utiliser une démarche de production personnalisée

Adapter la démarche à la tâche • Coopérer • Se préparer à produire • Produire le texte médiatique • Modifier et présenter le texte médiatique • Réfléchir à la démarche et au produit et en discuter • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et des ressources



Se constituer un répertoire personnel de ressources d'écriture et de production

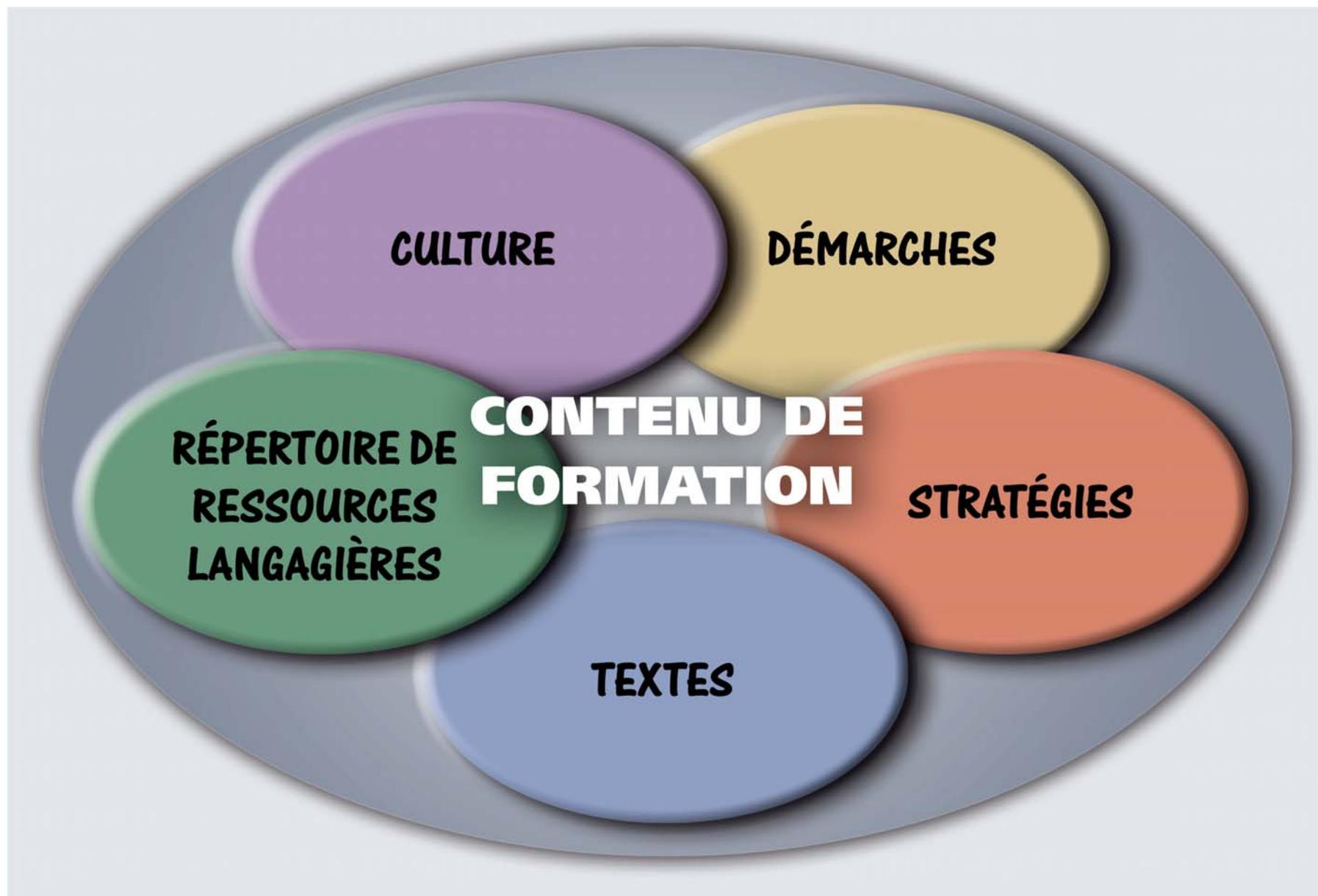
Expérimenter l'écriture et la production de divers textes *courants*, *littéraires* et *informatifs* • Utiliser et adapter divers modèles de textes • Utiliser divers outils d'écriture et de production • Utiliser des *stratégies de communication* et d'*apprentissage*

Critères d'évaluation

- Pertinence du texte
- Formulation du texte
- Utilisation de *stratégies de communication* et d'*apprentissage*
- Utilisation de ressources

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves écrivent ou produisent différents types de textes suivant une démarche d'*écriture* ou de *production* personnalisée. Les textes commencent à refléter leur créativité. Ils écrivent ou produisent des textes qui respectent les exigences de la tâche ou leur intention personnelle. Ils utilisent des phrases simples et appliquent les *conventions linguistiques* requises par la tâche, qui correspondent à leur niveau de connaissance de la langue. Des erreurs de formulation peuvent être présentes dans les textes; elles sont normales à cette étape de l'acquisition de la langue. Par ailleurs, elles ne doivent pas nuire à la compréhension des textes. Les élèves se consultent ou consultent l'enseignant et tiennent compte de leurs commentaires. Avec l'aide des autres élèves et de l'enseignant, ils utilisent des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* avec une assurance accrue. Ils utilisent des ressources documentaires, telles que modèles, dictionnaires et ouvrages de grammaire, et demandent de l'aide pour ce faire, au besoin.



Contenu de formation

Les éléments qui figurent ci-dessous sont essentiels au développement des trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire. Les élèves explorent différents aspects de la culture des locuteurs anglophones. Ils utilisent et élargissent leur répertoire de ressources langagières et leurs stratégies de communication et d'apprentissage. Ils recourent à des démarches pour réagir à différents textes, pour en écrire et en produire, et pour approfondir leur compréhension de divers types de textes et des éléments constitutifs de chacun.

Culture

Pour choisir les aspects de la culture à discuter, il faut considérer les besoins, les champs d'intérêt et les capacités des élèves. L'intégration de différents aspects de la culture anglophone au programme d'ALS contribue grandement à développer leur vision du monde et à améliorer la compréhension de leur propre culture. Il importe d'évoquer, en plus de la culture anglophone du Québec et du Canada, celle des Américains, des Irlandais, des Écossais, des Australiens, etc., ou toutes les cultures qui utilisent l'anglais comme langue seconde.

Les sous-catégories ci-dessous ne sont pas exclusives.

L'aspect esthétique de la culture

- *Cinéma** (ex. bandes-annonces, science-fiction, action, romances et comédies)
- *Littérature* (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies, littérature jeunesse)
- *Musique* (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines, vidéoclips)
- *Médias* (ex. émissions de radio, journaux, magazines jeunesse, émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, informations, messages publicitaires)

L'aspect sociologique de la culture

- *Organisation et nature de la famille* (ex. valeurs, croyances, figures d'autorité, rôles, corvées)
- *Relations interpersonnelles* (ex. amitié, sports, jeux et autres passe-temps)
- *Coutumes* (ex. traditions alimentaires autour du monde, célébrations)
- *Conditions matérielles* (ex. vêtements, logement)
- *Héros et idoles*
- *Histoire* (ex. sites et événements historiques, musées)
- *Géographie* (ex. caractéristiques naturelles et artificielles)

L'aspect sociolinguistique de la culture

- *Habilités sociales* (ex. faire quelque chose à tour de rôle, exprimer poliment son désaccord)
- *Aptitudes paralinguistiques* (ex. gestes, expressions du visage)
- *Code linguistique* (ex. dialectes, accents, expressions idiomatiques)
- *Humour* (ex. blagues, devinettes, jeux de mots, « histoires à dormir debout »)

Répertoire de ressources langagières

Le répertoire de ressources langagières contient des éléments essentiels au développement de la compétence à communiquer en anglais. Avec le temps, les élèves se constituent un répertoire personnel de ressources langagières qui reflète leur expérience individuelle de la langue et leurs aptitudes linguistiques. Ils l'élargissent et commencent à le raffiner en développant les trois compétences propres au programme d'anglais, langue seconde. Voici des exemples des éléments constitutifs de ce répertoire.

Langue fonctionnelle

- Conventions sociales (ex. *Pleased to meet you. How are you? Hello! I'm..., Hi, this is my friend...*)
- Identification (ex. *This is..., She's my partner.*)
- Conversation téléphonique, courrier vocal ou courriel (ex. *May I speak to...? Is Peter there? I'll get back to you later.*)
- Mots de remplissage (ex. *You see..., So..., Well..., Let me think..., Give me a second...*)
- Excuses (ex. *I'm sorry, I apologize for..., Excuse me.*)
- Réparties, connecteurs (ex. *What about you? Are you sure? What do you think? Is this clear?*)
- Mises en garde (ex. *Pay attention! Be careful! Watch out!*)
- Moyens d'interrompre poliment une conversation (ex. *Sorry to interrupt. Excuse me.*)
- Accord, désaccord, opinions (ex. *I think you're right, I disagree, They believe..., We agree..., I don't think so.*)
- Capacités (ex. *They can..., He can't..., She is able to..., I'm sure we can.*)
- Sentiments, intérêts, goûts, préférences (ex. *He loves..., They like..., I hate..., She prefers..., He enjoys..., I'm happy..., She is sad.*)
- Décision ou indécision (ex. *They've decided that..., I'm not sure about that. We choose this one.*)
- Permission (ex. *May I...? Can you...?*)
- Conseils (ex. *Should I...? Do you think...? I think that..., Is this the right thing to do?*)
- Directives, consignes et routines de classe (ex. *Write this down. Whose turn is it? We have 15 minutes to do it.*)

* Note : Dans la section *Contenu de formation*, les mots en italique constituent des suggestions ou des exemples.

- Offres d'aide, expression des besoins (ex. *Let me help you. Can I give you a hand? Do you need help? Can I help you?*)
- Demandes d'aide (ex. *How do you say...? What does... mean? Could you help me? How do you write...? How do we do this? Is this right?*)
- Demandes d'information (ex. *Where can I find...? Do you have...? Who...?, Why...?, What...?*)
- Suggestions, invitations (e.g. *Let's do..., Let's go..., Would you like to...? How about...? Do you want to join our team? Maybe we could write about...*)
- Travail d'équipe et encouragements (ex. *Good work! Let's put our heads together. We're almost finished. You're the team secretary. We're doing well. Good point! We're the best!*)
- Mots charnières dans la phrase et entre les phrases (ex. *So..., Then..., Next..., Finally..., Also..., For example, ...*)
- Expressions pour terminer une conversation (ex. *I have to go. See you soon! Bye for now. Take care! That's all I have to say.*)

Autres éléments du vocabulaire

- Vocabulaire lié au milieu de vie immédiat (ex. *classe, école, personnel de l'école, maison*)
- Vocabulaire lié aux champs d'intérêt et aux besoins des élèves (ex. *loisirs, relations, mode, musique, sport, carrière*)
- Vocabulaire lié aux domaines généraux de formation
- Vocabulaire lié au développement des compétences transversales
- Vocabulaire lié aux stratégies de communication et d'apprentissage
- Vocabulaire lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production

Conventions linguistiques

Pour les élèves d'ALS du premier cycle du secondaire, les conventions linguistiques se rapportent à l'intonation et à la prononciation ainsi qu'à la forme (c'est-à-dire, entre autres, se préoccuper de l'ordre des mots, des accords, du choix des mots, de l'orthographe, de l'usage de la majuscule et de la ponctuation). Les élèves développent leur connaissance de l'application des conventions linguistiques en prenant des risques, en faisant des tentatives pour communiquer en anglais dans diverses situations significatives, en recevant une rétroaction appropriée et en corrigeant leur usage de la langue en conséquence. Ils tirent profit d'activités axées sur la langue qui correspondent à leurs besoins immédiats et qui leur sont présentées dans le contexte de situations d'apprentissage et d'évaluation. Les erreurs sont une dimension normale de l'apprentissage d'une langue. Il arrive souvent que les élèves surutilisent des éléments nouvellement appris, les utilisent au mauvais moment, voire régressent temporairement. Tout cela fait partie du développement de la connaissance d'une langue seconde.

Se concentrer sur la forme (grammaire)

Que signifie « se concentrer sur la forme (grammaire) » ?

C'est un enseignement communicatif qui attire l'attention de l'élève sur les formes et les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive. Tout au long du programme d'ALS du premier cycle du secondaire, les élèves continuent d'expérimenter avec la langue cible afin de développer de l'aisance et de la précision pour communiquer en anglais. Bien qu'ils prêtent principalement attention au sens du message, ils doivent devenir de plus en plus sensibles aux erreurs de forme qui nuisent à la compréhension de leur message et, avec de l'aide, tenter de les corriger.

Perspective des élèves

Les élèves ne profiteront de la correction des erreurs commises par rapport à certaines conventions linguistiques que s'ils ont atteint un certain degré d'acquisition de la langue. C'est l'enseignant qui porte les erreurs à leur attention, utilisant différentes techniques de rétroaction (ex. *incitation, demande de clarification, rétroaction métalinguistique et répétition*⁶) pour les mettre en évidence. Les élèves prennent connaissance de leurs erreurs et tentent de les corriger. S'ils ont besoin d'aide, ils recourent à différentes ressources, dont l'enseignant et les autres élèves. À mesure qu'ils progressent dans leur acquisition de la langue, ils déploient des efforts conscients pour utiliser les formes correctes.

6. L'**incitation** désigne les techniques utilisées pour obtenir la forme correcte directement des élèves. L'enseignant incite les élèves à compléter sa phrase en faisant une pause à l'endroit stratégique pour laisser les élèves ajouter ce qui manque (ex. *It's a...*), les interroge pour qu'ils utilisent la forme correcte (ex. *How do we say X in English?*) ou leur demande de reformuler ce qu'ils ont dit ou écrit (ex. *Could you say/write that another way?*).

La **demande de clarification** indique aux élèves que leur message a été mal compris ou mal exprimé et qu'il faut répéter ou reformuler (ex. *Pardon me..., What do you mean by...?*).

La **rétroaction linguistique** prend la forme de commentaires, de renseignements ou de questions relatifs à la formulation correcte de ce que les élèves disent ou écrivent, mais elle ne fournit pas explicitement la forme correcte. Ce type de rétroaction fait généralement comprendre qu'il y a eu erreur quelque part et emploie un élément grammatical pour évoquer la nature de l'erreur (ex. *I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense?*).

La **répétition** est le fait, pour l'enseignant, de répéter uniquement l'erreur commise par l'élève. Dans la plupart des cas, l'enseignant met l'erreur en évidence par son intonation (ex. *She sleep ?*).

Note : Les explications ci-dessus sont tirées de Lyster et Ranta (1997).

Perspective des enseignants

L'enseignant donne à chaque élève une rétroaction corrective relativement aux erreurs qui nuisent à la compréhension du message. S'il constate que plusieurs élèves font la même erreur de forme en parlant ou en écrivant, il peut concevoir des activités axées sur la langue qui traitent précisément de ces erreurs. Pour que les élèves retiennent la forme correcte, il est impératif que ces activités soient élaborées à partir des erreurs commises par les élèves et qu'elles soient présentées en contexte signifiant. L'enseignant doit faire en sorte que les élèves se sentent toujours à l'aise de prendre des risques et soient soutenus lorsqu'ils font des erreurs.

Stratégies

Les stratégies sont des actions, des comportements ou des techniques spécifiques utilisées pour résoudre un problème et améliorer l'apprentissage. Elles sensibilisent les élèves à la façon d'apprendre avec le plus d'efficacité possible et à transférer cet apprentissage dans de nouvelles situations. Elles leur permettent d'assumer la responsabilité de leur apprentissage et, partant, d'accroître leur motivation et leur estime de soi. L'enseignant les enseigne explicitement, par l'incitation ou la démonstration, et soutient les efforts des élèves, les encourageant à réfléchir à l'efficacité des stratégies utilisées. Les élèves peuvent faire profiter les autres des stratégies qui leur ont réussi. Les *stratégies de communication* et *d'apprentissage* énumérées ci-dessous ont démontré leur efficacité pour la plupart des apprenants d'une langue seconde.

L'apprenant utilise les **stratégies de communication** pour résoudre les problèmes qui se présentent lorsqu'il participe à une interaction et maintient une interaction.

- Faire des gestes (recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer un message)
- Reprendre (répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier la compréhension)

- Reformuler (exprimer d'une autre façon)
- Faire de courtes pauses (se donner le temps de concevoir une réponse)
- Substituer (utiliser une expression ou des mots moins précis [circonlocution] pour remplacer les mots plus précis mais inconnus)

Les **stratégies d'apprentissage** se subdivisent en trois catégories : les stratégies **métacognitives**, **cognitives** et **socioaffectives**.

Les **stratégies métacognitives** impliquent de réfléchir à son processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent selon les tâches proposées et d'évaluer dans quelle mesure l'apprentissage a eu lieu.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et éviter les distractions)
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de remarquer certains détails)
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à la concrétisation d'un objectif)
- S'autoévaluer (réfléchir à ce qui a été appris)
- S'autoréguler (vérifier et corriger ses propres utilisations de la langue)

Les **stratégies cognitives** consistent à manipuler ce qu'il faut apprendre et à interagir avec les contenus à l'étude ou à appliquer une technique spécifique pour soutenir l'apprentissage.

- Activer les connaissances antérieures (établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu)
- Comparer (noter les similarités et les différences significatives)
- Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et parler quand on se sent à l'aise de le faire)
- Inférer (faire des suppositions éclairées d'après ses connaissances antérieures des indices tels que le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions, les indices visuels ou contextuels, l'intonation ou les scénarios répétitifs, deviner intelligemment)

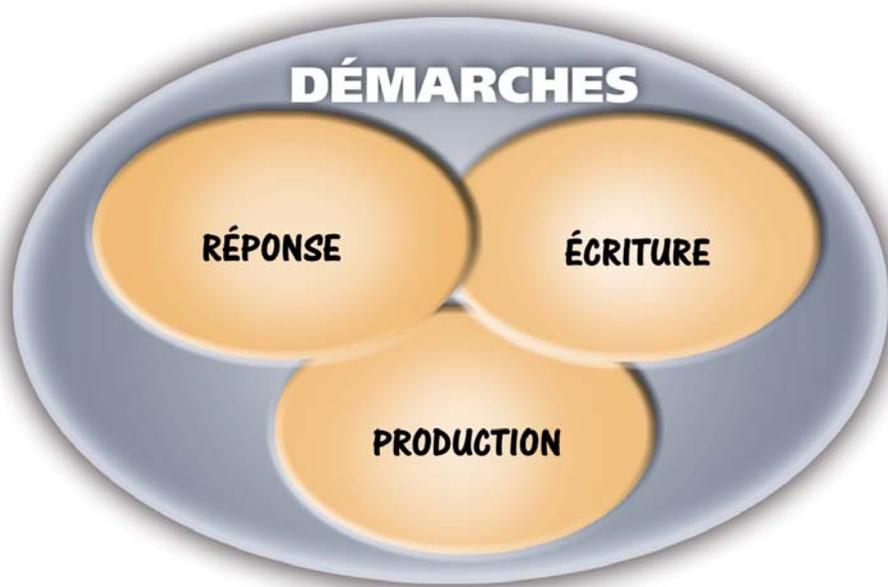
- Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations authentiques de communication)
- Prédire (poser des hypothèses fondées sur les connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations, le survol d'un texte)
- Recombiner (réunir d'une autre façon des éléments plus petits mais significatifs)
- Parcourir (chercher une information spécifique dans un texte)
- Survoler (lire rapidement un texte pour avoir un aperçu global)
- Prendre des notes (écrire l'information pertinente)
- Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs)

Les **stratégies socioaffectives** consistent à interagir avec une autre personne ou à utiliser des moyens de régulation de la dimension affective d'une personne pour favoriser l'apprentissage.

- Demander de l'aide, demander qu'on répète, qu'on explique ou qu'on confirme (demander aide, répétition, précision et renforcement)
- Coopérer (travailler avec d'autres à atteindre un objectif commun tout en donnant et en recevant de la rétroaction)
- S'encourager et encourager les autres (se féliciter et se récompenser, ou féliciter et récompenser autrui)
- Réduire l'anxiété (atténuer la tension au moyen de techniques de relaxation ou du rire, ou en se rappelant les objectifs visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles)
- Prendre des risques (faire des tentatives pour communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs)

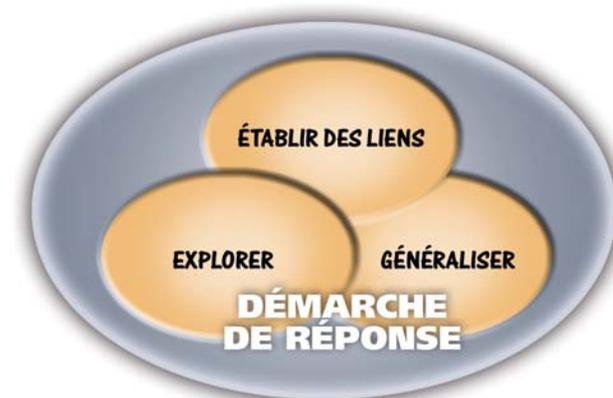
Démarches

Les démarches sont des cadres qui aident les élèves à apprendre, à réfléchir et à améliorer les efforts qu'ils déploient pour réagir, écrire et produire. Une démarche est une série d'étapes dont chacune comprend plusieurs éléments. Les étapes des démarches de réponse, d'écriture et de production sont récursives; c'est dire que les élèves sont libres d'aller et venir d'une à l'autre. Les élèves peuvent aussi choisir les éléments sur lesquels ils désirent se concentrer. Au cours de la démarche d'écriture, par exemple, ils peuvent retourner à l'étape de la préparation afin de l'ajuster pour approfondir leur recherche. Avec le temps, ils personnalisent les démarches, appliquant ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.



Démarche de réponse

Au cours d'une démarche de réponse, les élèves, à titre d'auditeurs, de lecteurs ou de spectateurs, construisent le sens d'un texte en interagissant avec leurs pairs et l'enseignant. Ils établissent des liens personnels avec le texte et échangent leurs pensées, leurs sentiments et leurs opinions au sujet du texte afin d'en avoir une compréhension plus approfondie.



Note : Les élèves peuvent réagir à certains textes sans activer toutes les étapes de la démarche. Les exemples ci-dessous suggèrent des façons d'inciter les élèves à une réaction.

Comment les élèves utilisent-ils la démarche de réponse?

Lorsqu'ils **explorent le texte**, les élèves repèrent ce qui attire leur attention et échangent leurs impressions.

(ex. *I noticed that..., I learned that..., I find... very interesting, The author says...*)

Lorsqu'ils **établissent un lien personnel avec le texte**, ils recourent à leur propre expérience ou à celle d'une autre personne et font connaître ce lien aux autres.

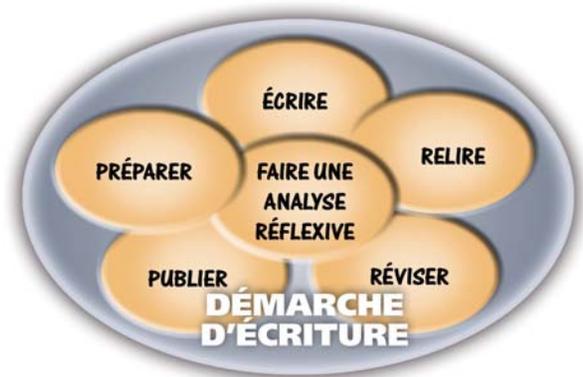
(ex. *I have the same problem as..., I also went to..., I can... like this character, I like to... just like this character, That part makes me feel..., I was (happy/sad/etc.) that..., This reminds me of...*)

Lorsqu'ils **généralisent et dépassent le cadre du texte**, ils abordent les considérations évoquées dans le texte, mais à un autre niveau ou dans un autre contexte.

(ex. *I wish we all could..., I think that we should..., If this happened in our community...*)

Démarche d'écriture

Au cours de la démarche d'écriture, les élèves s'expriment de manière cohérente et structurée. Cette démarche crée un lien entre l'écriture, la pensée et la lecture. Elle est réursive en ce sens que les élèves peuvent aller et venir entre les différentes étapes de la démarche – se préparer à écrire, écrire, réviser et corriger – selon le sujet, le but et le type de texte qui ont été retenus. Elle repose sur la collaboration et la discussion entre les élèves et l'enseignant. La réflexion a lieu tout au long de la démarche d'écriture et également une fois le produit fini.



L'étape de la publication est facultative. Parfois, les élèves produisent une version peaufinée et distribuent un texte au destinataire visé. Ils personnalisent la démarche d'écriture avec le temps, à mesure qu'ils travaillent avec divers textes, modèles, outils et ressources. Ils en viennent à appliquer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

Note : Certains écrits, tels que les courriels informels, n'exigent pas le recours à toutes les étapes de la démarche d'écriture. Pour les textes tels que les notes prises pendant un cours ou un journal intime, les élèves n'emploient pas de démarche d'écriture.

Comment les élèves utilisent-ils la démarche d'écriture?

Se préparer à écrire

Avant de commencer à écrire, les élèves déterminent leur intention d'écriture, le ou les destinataires, l'effet voulu sur le destinataire et le type de texte approprié. Ils peuvent :

- dégager des idées et des thèmes avec les autres, par un remue-méninges;
- activer les connaissances antérieures de la langue à utiliser et du thème choisi;
- tirer parti de ses idées et ses souvenirs;
- dresser un plan;
- faire de la recherche sur le sujet abordé;
- recourir à diverses ressources.

Écrire une ou plusieurs ébauches

Les élèves commencent à écrire et se concentrent sur le sens du message. Ils peuvent :

- noter des idées, des opinions, des réflexions, des besoins et des sentiments;
- laisser de l'espace pour permettre les modifications;
- se référer à leur plan tout en écrivant;
- consulter les autres lorsque c'est possible.

Réviser

Les élèves lisent ce qu'ils ont écrit pour clarifier le sens du texte et améliorer l'organisation des idées. Ils peuvent :

- repenser ce qui a été écrit;
- vérifier s'ils ont réussi à bien transmettre leurs idées, si elles sont bien organisées et si le choix des mots est approprié;
- échanger leurs ébauches avec les autres élèves;
- tenir compte de la rétroaction des autres;
- utiliser des stratégies de révision;
- ajouter, substituer, supprimer et réorganiser les idées et les mots;
- retravailler les ébauches.

Corriger

Les élèves se concentrent sur les fautes techniques, notamment l'orthographe, l'usage de la majuscule, la ponctuation, la structure des phrases et les conventions linguistiques visées. Ils peuvent :

- utiliser des ressources imprimées ou numériques comme des modèles écrits, des dictionnaires et des grammaires;
- consulter les autres élèves et l'enseignant.

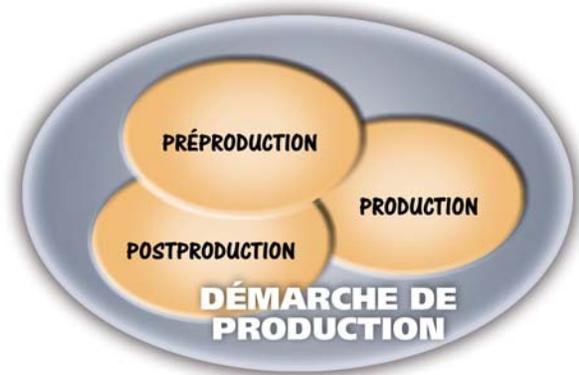
Publier

Si les élèves décident de publier le texte, ils peuvent :

- choisir une forme convenant au produit (ex. *un journal de classe ou une page Web*);
- produire une version peaufinée;
- la distribuer aux destinataires visés.

Démarche de production

Au cours d'une démarche de production, les élèves s'expriment en créant des textes médiatiques (ex. *affiches, récits en photos, vidéos, présentations multimédias sur ordinateur ou pages Web*). La production d'un texte médiatique est une démarche récursive qui comprend trois étapes : la préproduction, la production et la postproduction.



Elle repose sur la coopération et la discussion entre les élèves et avec l'enseignant. Les élèves ne sont pas tenus de compléter toute la démarche pour chaque texte médiatique : pour certains, seule la planification sera nécessaire, tandis que d'autres exigeront de se rendre en postproduction. La réflexion a lieu pendant toute la démarche de production. Les élèves personnalisent celle-ci avec le temps, à mesure qu'ils font l'expérience de différents textes médiatiques, modèles, outils et ressources. Ils en viennent à appliquer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

Comment les élèves utilisent-ils la démarche de production?

Préproduction

Avant de produire un texte médiatique, les élèves peuvent :

- faire un remue-méninges avec d'autres pour trouver un thème;
- choisir le type de texte médiatique à produire;
- écrire une phrase fixant l'objectif comme : *For our project, we are going to create posters that will be displayed in public buildings in the community, inviting others to help us clean up our neighbourhood park.* Cette phrase guide le groupe tout au long de la tâche;
- activer les connaissances antérieures relatives au thème choisi, à la langue, au type de texte médiatique et à des expériences préalables;
- faire de la recherche sur le thème choisi à l'aide des ressources offertes par différents médias;
- clarifier, revoir ou confirmer le sens qu'a le texte médiatique pour eux;
- créer un script ou dessiner un scénario (*il s'agit de déterminer l'objet, le contexte et le public cible; de faire la séquence des événements; de déterminer le contenu; de tenir compte de la longueur de la production; d'attribuer les rôles et les responsabilités au sein du groupe et d'en tirer parti*);
- valider le texte médiatique en faisant une générale auprès d'un échantillon du public destinataire;
- ajuster en fonction de la rétroaction reçue (pour les besoins de la démarche de production, le terme « montage » désigne tous les ajustements faits).

Production

À l'étape de la production, les élèves peuvent :

- créer le texte médiatique en utilisant les ressources nécessaires et en tenant compte des éléments arrêtés au cours de l'étape de la préproduction;
- inclure les éléments propres au type de texte médiatique choisi, tels images, symboles et narration;
- utiliser une *démarche d'écriture*, selon la tâche à accomplir.

Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves peuvent :

- faire le montage, apporter les touches finales et d'ultimes ajustements en tenant compte de la rétroaction reçue;
- présenter le texte médiatique au public destinataire.

Textes

Le terme « texte » désigne toute forme de communication – orale, écrite et visuelle – faisant appel à la langue anglaise. Les élèves écoutent, lisent ou visionnent différents textes courants, littéraires et informatifs correspondant à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de l'anglais.

Types

- Les **textes courants** sont ceux qui traitent de culture populaire et de la vie quotidienne (ex. *livres enregistrés, dessins animés, bandes dessinées, courriels, cartes de vœux, invitations, lettres, cartes postales, affiches, devinettes, chansons, histoires enregistrées sur vidéo, magazines jeunesse, textes sur cassettes, sites Web connexes*).
- Les **textes littéraires** englobent la littérature enfantine et la littérature jeunesse (ex. *récits d'aventure, biographies, textes dramatiques, fantaisie, fiction, livres illustrés, journaux intimes, légendes, textes multi-genres, mystères, mythes, romans, poésie, science-fiction, nouvelles, pièces de théâtre et scénarios pour jeunes, sites Web connexes*).
- Les **textes informatifs** sont tous les textes généraux ou instructifs (ex. *publicités, annonces, formulaires de demandes, atlas, dictionnaires imprimés ou en ligne, directions, répertoires, documentaires, encyclopédies, formulaires, guides, instructions, étiquettes, magazines, manuels, cartes, notes, menus, messages, journaux, présentations multimédias, questionnaires, rapports, horaires, panneaux, sommaires, sondages, lignes du temps, sites Web connexes*).

Éléments constitutifs

- **Indices contextuels** qui renvoient à la forme et à la structure d'un texte. Ce sont entre autres : *la table des matières, l'index, les titres, les sous-titres, les illustrations, les mots clés, les phrases clés et les paragraphes*.
- **Éléments clés** du texte comme :

Nouvelles
<i>Personnages, lieu, histoire</i>
Articles de journaux
<i>Titre, signature, manchette, photos, légendes</i>
Atlas
<i>Cartes, graphiques, légendes</i>
Chansons
<i>Vers, cœur, mètre, rime</i>
Sites Web
<i>URL⁷, cadres, hyperliens</i>
Publicités
<i>Photos, graphisme, slogan, musique, logo</i>

7. L'URL (*Uniform Resource Locator*) est l'adresse Web ou l'emplacement où se trouve un document, un fichier ou toute autre ressource sur le World Wide Web.

Bibliographie

Note : Les ouvrages et articles figurant dans une catégorie peuvent contenir de l'information relevant d'autres catégories.

Apprentissage d'une langue seconde

- Atwell, Nancie. *In the Middle, New Understandings about Writing, Reading and Learning*, Concord, Irwin Publishing, 1998.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, San Francisco, Prentice Hall Regents, 1994.
- Chamot, A. U. et J. Michael O'Malley. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive-Academic Language Learning Approach*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1994.
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2^e éd., Oxford, Oxford University Press, 2000.
- Lightbown, Patsy M. et Nina Spada. *How Languages Are Learned*, 2^e éd., Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Mendelsohn, David. *Learning to Listen, A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*, Carlsbad (CA), Dominic Press, Inc., 1994.
- Rivers, Wilga M. *Interactive Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Skehan, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- Tudor, Ian. *Learner-Centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Stratégies

- Cohen, D. Andrew. *Second Language Learning Use and Strategies: Clarifying the Issues*, Minneapolis, (MN), The Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Research Report, 1995.
- Cyr, Paul. *Le Point sur... les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou, CEC, 1996.
- Kehe, David et Dustin Peggy Kehe. *Conversation Strategies, Pair and Group Activities for Developing Communicative Competence*, Brattleboro (Vermont), Pro Lingua Associates, 1994.
- O'Malley, J. Michael et Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Programme de formation de l'école québécoise

Oxford, Rebecca. L. *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle and Heinle, 1990.

Wenden, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy, Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*, New York, Prentice Hall, 1991.

Grammaire

- Alijaafreh, Ali et James P. Lantolf. « Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development », dans *The Modern Language Journal*, vol. 78, n° IV, 1994, p. 465-483.
- Celce-Murcia, Marianne et Diane Larsen-Freeman. *The Grammar Book, An ESL/EFL Teacher's Course*, 2^e éd., Boston, Heinle & Heinle, 1999.
- Lyster, Roy et Leila Ranta. « Corrective Feedback and Learner Uptake », dans *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, 1997, p. 31-66.
- Nassaji, Hossein. « Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities », dans *The Canadian Modern Language Review*, vol. 55, n° 3, mars 1999, p. 385-402.

Démarche de réponse

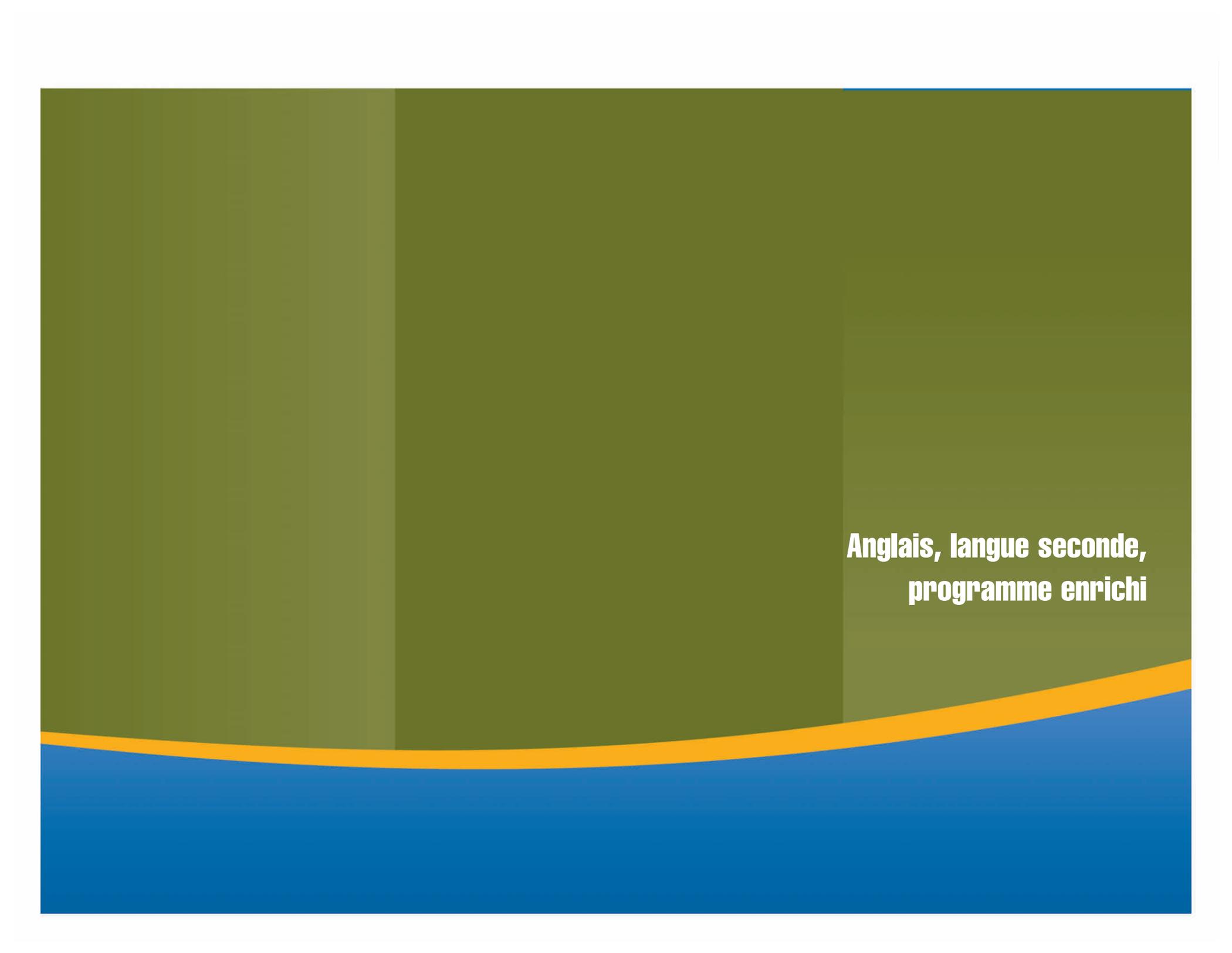
- Atwell, Nancie. *Side by Side: Essays on Teaching to Learn*, Concord, Ontario, Irwin Publishing, 1991.
- Purves, Alan C., Theresa Rogers et Anna O. Soter, *How Porcupines Make Love II – Teaching a Response-Centered Literature Curriculum*, New York, Longman, 1990.

Démarche d'écriture

- Fiderer, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach*, New York, Scholastic, Professional Books, 1993.
- Scarcella, R. et Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, Heinle & Heinle, 1992.

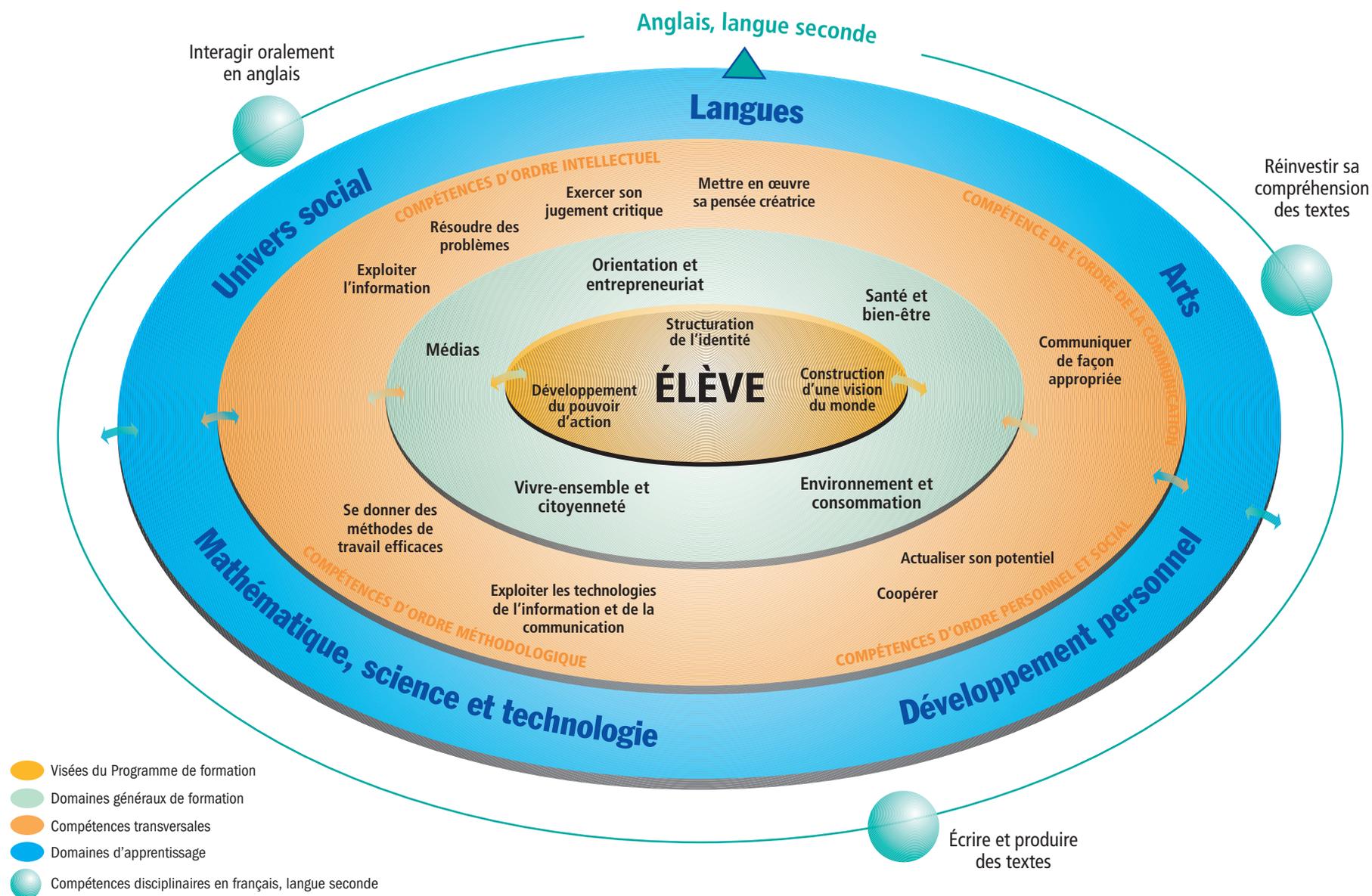
Démarche de production

- « Teacher's/Leader's Orientation Guide: Media Lit Kit – A Framework for Learning and Teaching in a Media Age », sous la direction d'Elizabeth Thoman, Center for Media Literacy, (800) 228-4630, < www.medialit.org >, 2002, Santa Monica, California.



**Anglais, langue seconde,
programme enrichi**

Apport du programme enrichi d'anglais, langue seconde, au Programme de formation



- Visées du Programme de formation
- Domaines généraux de formation
- Compétences transversales
- Domaines d'apprentissage
- Compétences disciplinaires en français, langue seconde

Introduction au programme enrichi d'anglais, langue seconde

Le programme enrichi d'anglais, langue seconde (ALSE), du premier cycle du secondaire est conçu pour répondre aux besoins des élèves qui peuvent aller au delà du programme de base d'anglais, langue seconde (ALS), du premier cycle. Les élèves du programme enrichi ont réussi un programme intensif au primaire ou ont acquis d'autres expériences enrichissantes en anglais. Le programme d'ALSE développe les trois compétences d'ALS du primaire, soit *interagir oralement en anglais**, *réinvestir sa compréhension des textes*¹ et *écrire et produire des textes*. Toutes trois sont développées en synergie.

Le but du programme enrichi est d'aider les élèves à développer leur capacité à communiquer en anglais avec des anglophones du Québec, du Canada et de partout au monde. Le programme vise à accroître leur capacité de parler, d'écouter, de lire, de visionner, d'écrire et de produire des textes en anglais, afin de participer à une société mondiale qui évolue rapidement. En effet, l'anglais est un moyen de communication utilisé par des gens de langues et de cultures différentes partout au monde. Apprendre à communiquer en anglais permet donc aux élèves de profiter des possibilités infinies qui s'offrent aux personnes capables de s'exprimer en anglais, y compris une abondance d'informations et de formes de divertissement. Dans la classe d'ALSE, les élèves construisent leur identité en coopérant, en discutant sur des valeurs, en échangeant des idées et des opinions et en réfléchissant sur leur propre apprentissage. Ils développent un certain pouvoir d'action en assumant la responsabilité de leur apprentissage et en participant aux questions et sujets explorés en classe. L'apprentissage de l'anglais leur permet de construire leur vision du monde en côtoyant de nouvelles cultures et en améliorant leur compréhension des collectivités anglophones. L'apprentissage de l'anglais leur donne aussi un autre moyen de promouvoir leur propre culture.

Tout comme au primaire, l'anglais est la seule langue de communication dans les cours d'ALSE du premier cycle du secondaire. Le programme repose sur l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, des démarches cognitives d'apprentissage d'une langue et les tout derniers progrès en date dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde. Le programme du secondaire qui précédait celui-ci était fondé sur des objectifs et des habiletés langagières; la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production orale et écrite étaient enseignées séparément, à des fins spécifiques. Le programme d'ALSE du premier cycle du secondaire est plus que la somme de ces habiletés langagières. Les élèves développent les compétences propres à l'ALSE au moyen de situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes. Comme au primaire, l'évaluation a un double objectif : soutenir l'apprentissage et reconnaître les compétences.

À la fin du programme d'ALSE du secondaire, les élèves seront en mesure de prendre une part active, en anglais, à notre société en constante évolution. Le programme d'ALSE du premier cycle du secondaire est une étape vers la réalisation de ce but.

* Les mots en italique indiquent un lien avec d'autres éléments du programme d'ALSE.
1. Le mot « texte » désigne toute forme de communication – orale, écrite ou visuelle – faisant appel à la langue anglaise.

Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation

Le Programme de formation de l'école québécoise doit aider les élèves à construire leur identité et leur vision du monde et leur donner le pouvoir de devenir des citoyens responsables. Il s'articule autour de trois éléments fondamentaux : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage.

Les domaines généraux de formation abordent d'importants aspects de la vie contemporaine, auxquels les élèves doivent inévitablement faire face. Or, le programme d'anglais, langue seconde, est lié à tous les domaines généraux de formation, puisque la langue est un moyen d'apprendre à propos de ces aspects et d'en discuter. Par exemple, pour le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, les élèves sont appelés à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que les élèves font en découvrant d'autres cultures et en communiquant en anglais, langue de communication universelle, avec des membres de diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation *Médias* est d'amener les élèves à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci. Dans cette optique, ils se forment une opinion en *réinvestissant leur compréhension des textes* (l'une des compétences du programme d'ALS), au fur et à mesure qu'ils explorent, réagissent et produisent différents textes médiatiques.

Les compétences transversales sont le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires et sont donc liées aux trois compétences du programme d'ALS. Ainsi, les élèves doivent coopérer pour assurer l'efficacité de leurs interactions orales en anglais. Le lien entre le *réinvestissement de la compréhension de textes* et la compétence transversale qui consiste à *exploiter les technologies de l'information et de la com-*

munication devient évident quand les élèves utilisent des textes trouvés sur Internet et des cédéroms pour explorer des sujets ou lorsqu'ils ont recours à des logiciels pour organiser et élaborer leurs idées pendant la mise en œuvre des démarches d'écriture et de production. S'ils ont à *écrire et produire des textes*, ils doivent réfléchir à la meilleure façon d'exécuter une tâche et mettre en œuvre les ressources nécessaires; autrement dit, ils doivent *se donner des méthodes de travail efficaces*, soit une autre compétence transversale.

Le programme d'ALS est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet en effet aux élèves de construire des connaissances et d'élaborer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il y a un lien évident entre l'anglais, langue seconde, et le français, langue d'enseignement : tous deux permettent aux élèves de développer leur capacité à écrire des textes en transférant l'apprentissage d'une discipline à une autre. En anglais, langue seconde, ils produisent des documents médiatiques, développant l'une des compétences du programme d'arts plastiques qui est la *création d'images médiatiques*. Ils *déploient un raisonnement mathématique* (programme de mathématique) s'ils doivent par exemple interpréter les résultats d'un sondage effectué en classe d'ALS. De plus, dans les projets interdisciplinaires, l'anglais devient un moyen additionnel d'accéder à certaines ressources. Les élèves peuvent faire de la recherche sur un événement historique en anglais, découvrir le sens des textes qu'ils trouvent et appliquer cette compréhension en français au développement de compétences propres au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

L'exemple de situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire qui suit la section intitulée *Intégration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation* illustre d'autres liens du genre.

Intégration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Les trois compétences du programme d'ALS (*interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes et écrire et produire des textes*) sont développées en synergie. Pour maximiser leur développement, il faut réunir certaines conditions.

Communauté d'apprenants

La classe d'ALSE du premier cycle du secondaire est une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la collaboration et à l'investigation, où les élèves doivent assumer une participation active à leur apprentissage. L'interaction orale au sein de cette communauté est un élément essentiel de l'apprentissage. Les élèves s'en servent pour explorer et discuter tous les sujets et questions abordés au cours d'ALSE. Ils développent ce pouvoir d'action parce qu'on les encourage à décider des sujets et des questions à investiguer. Ces questions d'ailleurs inspirées des domaines généraux de formation, qui intéressent les élèves du premier cycle du secondaire.

Pour stimuler le développement de l'habileté des élèves à communiquer, c'est l'anglais qui est utilisé en tout temps, pour tous les types d'interactions entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignants. La classe d'ALSE n'est pas un milieu silencieux, mais un environnement propice à une communication dynamique et interactive parmi une communauté d'apprenants, qui ménage toutefois un temps pour la réflexion et l'écriture individuelles. L'interaction orale est indispensable à l'échange des idées lors des moments de discussion, d'écoute, de visionnement, de réponse, d'écriture et de production. Ceci donne largement aux élèves la possibilité de mieux se connaître et de mieux connaître leur environnement ainsi que de renforcer le sentiment communautaire dans la classe.

La classe d'ALSE est un milieu stimulant où les élèves travaillent avec d'autres, ne craignent pas de prendre des risques et sont encouragés à explorer leurs propres domaines d'intérêt et une large gamme d'aspects culturels. Le développement de l'habileté à communiquer en anglais est à la fois une réussite individuelle et un effort commun. L'apprentissage d'une langue seconde est enchâssé dans le tissu social de la classe d'ALSE, où les élèves apprennent en participant ensemble à des tâches signifiantes. À cet égard, des projets qui intègrent de l'anglais à d'autres disciplines rendent les tâches plus signifiantes et consolident l'apprentissage. Les tâches collectives sont l'occasion d'apprendre à respecter différents points de vue, d'exprimer une opinion personnelle avec confiance et d'utiliser des méthodes de travail efficaces. Les élèves peuvent ainsi apprendre à collaborer et coopérer. Il y a collaboration si deux élèves ou plus travaillent ensemble. Il y a coopération si deux élèves ou plus travaillent ensemble à atteindre un objectif commun. Par exemple, les élèves collaborent en vue de réaliser un objectif individuel ou un produit personnel comme un poème et coopèrent en fonction d'un objectif commun comme la planification d'une fête en classe.

Ressources propices à un environnement linguistique riche

Les élèves du programme enrichi d'anglais, langue seconde, doivent être plongés dans un riche environnement anglophone et disposer de ressources abondantes et variées, soit les enseignants, les pairs, les parents, les membres de la communauté, leurs portfolios, Internet, des dictionnaires, des thésaurus, des grammaires, des notes personnelles, des travaux antérieurs, des banques

d'expressions ainsi que des affiches avec des mots et expressions qui les incitent à la réflexion ou à la rétroaction. C'est en travaillant à l'aide de textes que les élèves apprennent la langue et la façon de l'utiliser. Les textes sont authentiques², variés et appropriés à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur niveau de compétence linguistique. Ils sont tirés entre autres de magazines jeunesse, de romans de science-fiction et de documentaires. Les ouvrages étudiés en classe sont choisis parmi tout un éventail de genres, comme la littérature pour enfants et la littérature jeunesse et tout autre ouvrage qui intéresse de jeunes lecteurs adolescents. Pour écrire et produire des textes, les élèves doivent disposer d'un équipement audio et vidéo approprié (téléviseurs, magnétophones, lecteurs de cédéroms, logiciels de présentation et d'édition et équipement informatique de production médiatique). Dans la classe, on retrouve également des exemples de la culture anglophone : affiches, films, magazines pour adolescents et bandes dessinées.

Les élèves contribuent à la création de cet environnement en affichant les documents qu'ils ont produits et en choisissant les ouvrages et films anglais utilisés en classe. Ils sont invités à utiliser les ressources anglaises disponibles dans la communauté locale, régionale ou mondiale, lorsque cela est possible.

2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que la parlent les locuteurs natifs. Les documents produits ou adaptés par les enseignants sont authentiques s'ils ressemblent à ceux que les élèves risquent de trouver dans le monde réel.

Rôle de l'élève

Les élèves participent, réfléchissent et assument leurs responsabilités de façon dynamique au sein de la communauté d'apprenants d'ALSE. Ils prennent une part active à leur apprentissage en discutant par exemple du contenu des situations d'apprentissage et d'évaluation, des ressources nécessaires pour accomplir une tâche ou de la forme du produit final. Plus ils ont la possibilité de contribuer à la planification de ce qui se déroule en classe, plus ils s'investissent comme participants responsables dans leur communauté d'apprenants. Leurs discussions, textes écrits, productions médiatiques et autres produits sont étroitement liés à leurs champs d'intérêt et leurs préoccupations personnels et au monde qui les entoure ou leurs amis, leur famille, leur école et leur communauté. Ils explorent les *démarches de réponse*, *d'écriture* et de *production* et sont encouragés à expérimenter avec les éléments propres à chaque étape de ces démarches. Pour personnaliser ces démarches, ils utilisent et adaptent chacune des étapes en fonction de leurs besoins, de leur style d'apprentissage et de la tâche à accomplir. Ce faisant, ils améliorent leur utilisation des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi que des ressources.

Les élèves d'ALSE prennent des risques et font l'expérience de la langue anglaise. Ils commencent à considérer leurs erreurs comme un outil d'apprentissage. Ils les remarquent de plus en plus, les corrigent et font des efforts conscients pour utiliser les formes correctes dans les situations d'interaction et de production de textes. Ils prennent le temps de réfléchir à leurs erreurs, ce qui les aide à comprendre les complexités de la langue anglaise.

Pendant les deux années que dure le premier cycle du secondaire, les élèves ont régulièrement la possibilité d'évaluer leurs progrès personnels dans l'acquisition de la langue, tout en bénéficiant de l'aide et de l'appui de

l'enseignant. Grâce à des outils qui favorisent la réflexion comme le portfolio, ils suivent leur travail et leur progression. Ils tiennent compte des rétroactions fournies par l'enseignant ou d'autres élèves et adaptent leurs méthodes d'apprentissage, leur façon de travailler et leur utilisation de la langue seconde. Ils réfléchissent et font état de leurs progrès à l'aide d'outils et de moyens d'évaluation variés (ex. entrevues, portfolios, autoévaluation ou coévaluation) et adaptent régulièrement leur apprentissage.

Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est de guider et de soutenir les élèves de diverses manières. Il lui incombe d'établir et d'entretenir un milieu d'apprentissage positif, où les élèves sont encouragés à interagir en anglais et à travailler avec d'autres, en collaboration et en coopération. Les enseignants sont des animateurs, doublés d'un pédagogue prêt à ajuster le contexte et le contenu d'apprentissage au niveau, aux besoins, aux champs d'intérêt et aux styles d'apprentissage des élèves. Les enseignants encouragent ceux-ci à participer activement à leur apprentissage en établissant des liens entre ces derniers et leur monde, ce qui englobe les aspects scolaires, sociaux et personnels de la vie des élèves.

Pour montrer à réfléchir aux démarches d'apprentissage et aux produits obtenus, l'enseignant pose des questions pertinentes, démontre les techniques de réflexion et soutient les élèves par des pratiques guidées. Il démontre la façon d'utiliser les *stratégies de communication* et d'*apprentissage*. Il sollicite de l'information de la part des élèves, pour les rendre conscients des *stratégies* employées, de leur efficacité et de la transférabilité de ces stratégies dans différentes situations. Il démontre enfin l'utilisation d'une gamme de ressources et la façon de réfléchir à cette utilisation.

L'enseignant encourage les élèves à prendre des risques et à expérimenter continuellement avec la langue anglaise. Quand les élèves s'expriment, l'accent est d'abord mis sur le sens du message. À mesure qu'ils gagnent en aisance, la justesse de la forme (grammaire) mérite plus d'attention. Les erreurs donnent à l'enseignant une idée des acquis des élèves. Pour corriger celles qui nuisent à la compréhension, l'enseignant recourt à la rétroaction corrective (ex. *incitation*, *demande de clarification*, *rétroaction métalinguistique* et *répétition*³) afin d'aider les élèves à constater et corriger leurs erreurs. L'accent mis sur la justesse ne doit jamais pour autant décourager les élèves de prendre des risques. L'enseignant doit plutôt faire en sorte que les élèves se sentent soutenus au moment de l'erreur.

L'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage

L'enseignant soutient les élèves dans leur apprentissage tout au long du cycle et évalue le développement des compétences. Il évalue le processus d'apprentissage ainsi que le produit final. L'élève réfléchit à ses apprentissages et à ses progrès et, au besoin, apporte les correctifs appropriés. Pour la reconnaissance des compétences, l'enseignant évalue, généralement à la fin du cycle, dans quelle mesure l'élève a développé la maîtrise d'une compétence.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation correspondent aux aspects importants d'une compétence qu'il faut observer pour juger du développement de la compétence en question, tout au long et à la fin du cycle.

3. Voir la section *Se concentrer sur la forme (grammaire)* p. 20

Ces critères servent à créer des outils d'évaluation comme des grilles d'observation et des formulaires d'autoévaluation pour recueillir de l'information sur le développement par chaque élève des trois compétences visées. L'information recueillie sert de support à l'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de modifier certains éléments de son enseignement pour répondre aux besoins de ses élèves et aider ces derniers à améliorer leurs méthodes d'apprentissage, leurs façons de travailler et leur apprentissage de la langue.

Les critères d'évaluation sont génériques et s'appliquent donc à diverses situations d'apprentissage et d'évaluation. Ils ne sont ni hiérarchiques ni cumulatifs. L'enseignant en choisit un ou plusieurs à observer et les adapte aux caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, au moment du cycle où se font les observations aux acquis des élèves ainsi qu'aux compétences et au contenu sur lesquels porte la tâche. Les critères doivent être expliqués aux élèves, pour que ceux-ci sachent bien ce qu'on attend d'eux dans une situation d'apprentissage et d'évaluation particulière et puissent modifier leur apprentissage en conséquence. Étant donné le rôle actif que les élèves jouent dans leur apprentissage, ils pourraient participer plus directement au processus d'évaluation en élaborant leurs propres outils d'évaluation pour évaluer certaines tâches.

Attentes de fin de cycle

Les attentes de fin de cycle brossent un portrait d'ensemble de ce qu'un élève compétent peut faire au terme du cycle. Elles représentent plus que la somme des résultats des activités d'évaluation qui ont eu lieu pendant le cycle. Ces attentes décrivent les conditions dans lesquelles on place l'élève afin qu'il démontre là où il est rendu dans le développement d'une compétence; elles décrivent également les ressources mises à sa disposition.

Le degré de complexité des attentes est déterminé par la tâche à accomplir, par la façon dont les critères d'évaluation ont été définis et par l'éventail des ressources utilisées. L'élève doit bien connaître les attentes de fin de cycle et les utiliser pour orienter sa progression tout au long du cycle. Les attentes permettent d'interpréter les résultats indiqués à l'évaluation de fin de cycle afin d'offrir des mesures d'enrichissement ou de soutien appropriées au cycle suivant, s'il y a lieu.

Situations d'apprentissage et d'évaluation

De concert avec les élèves, l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation qui s'inspirent des différents aspects des domaines généraux de formation, d'éléments culturels, des besoins, des champs d'intérêt ou de l'expérience des élèves, des compétences transversales ou d'autres disciplines. Qu'elles soient amenées par l'enseignant ou proposées par les élèves, ces situations doivent être signifiantes, susciter l'intérêt des élèves et leur fournir la possibilité d'interagir en anglais, de coopérer et de collaborer. Plus la situation proposée leur paraît attrayante et pertinente, plus les élèves feront d'efforts pour participer et faire connaître leur point de vue. S'ils ne possèdent pas le vocabulaire ni les structures nécessaires pour accomplir une tâche, l'enseignant planifie des activités qui sont axées sur la langue et qui s'intègrent au contexte propre à la situation. L'enseignant et les élèves utilisent une variété d'outils et de moyens d'évaluation (observation, entrevue, grilles d'autoévaluation, etc.) pour intégrer l'autoévaluation, la coévaluation, l'évaluation par les pairs, la rétroaction de l'enseignant et des pairs à la situation d'apprentissage.

Caractéristiques prédominantes des situations d'apprentissage et d'évaluation

- maximisent les possibilités d'interaction orale;
- favorisent la coopération et la collaboration;
- conviennent à l'âge des élèves et à leur connaissance de la langue;
- sont pertinentes pour les élèves;
- sont réalistes;
- sont significatives;
- sont stimulantes et motivantes;
- reposent sur l'utilisation de document authentiques;
- permettent la différenciation;
- encouragent la réflexion;
- sont propices au transfert des acquis.

Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire : Le Jour de la Terre

La situation suivante est un exemple des liens possibles entre les éléments du Programme de formation. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, l'enseignant d'ALSE et les enseignants d'autres disciplines collaborent aux événements du Jour de la Terre, célébré le 22 avril au Canada.

Domaine général de formation	<i>Environnement et consommation Axe de développement : Connaissance de l'environnement</i>
Compétences transversales	<i>Exploiter les technologies de l'information et de la communication Exploiter l'information</i>
Anglais, langue seconde	<i>Interagir oralement en anglais Réinvestir sa compréhension des textes Écrire et produire des textes</i>
Science et technologie	<i>Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique</i>
Géographie	<i>Lire l'organisation d'un territoire</i>
Enseignement moral et religieux catholique	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i>
Enseignement moral et religieux protestant	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique</i>
Enseignement moral	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i>

Le Jour de la Terre et les domaines généraux de formation

Le Jour de la Terre est l'occasion d'explorer des questions liées au domaine général de formation *Environnement et consommation*. Les élèves sont impliqués dans la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qui a pour sujet le Jour de la Terre. Ils sont encouragés à entretenir un rapport dynamique avec leur milieu, tout en gardant critique une distance à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

Le Jour de la Terre et les compétences transversales

La compétence transversale qui consiste à *exploiter les technologies de l'information* et de la communication permet aux élèves d'apprendre à organiser leurs techniques de navigation sur Internet et leurs signets ainsi qu'à utiliser les moteurs de recherche appropriés pour consulter des sites spécialisés.

La compétence transversale qui consiste à *exploiter l'information* est également visée, comme les élèves recueillent une abondance d'informations et de points en vue conflictuels lorsqu'ils font des recherches sur différentes préoccupations environnementales. Les élèves développent cette compétence en apprenant à systématiser la démarche de collecte de données, de compilation de l'information et de l'utilisation de cette dernière – autant d'éléments qui sont essentiels à une recherche efficace. Cette compétence peut être évaluée lors d'entrevues au cours desquelles les élèves discutent des sources d'information exploitées, de la pertinence de l'information recueillie et de la

façon d'améliorer leurs techniques de recherche en vue d'effectuer une autre tâche similaire.

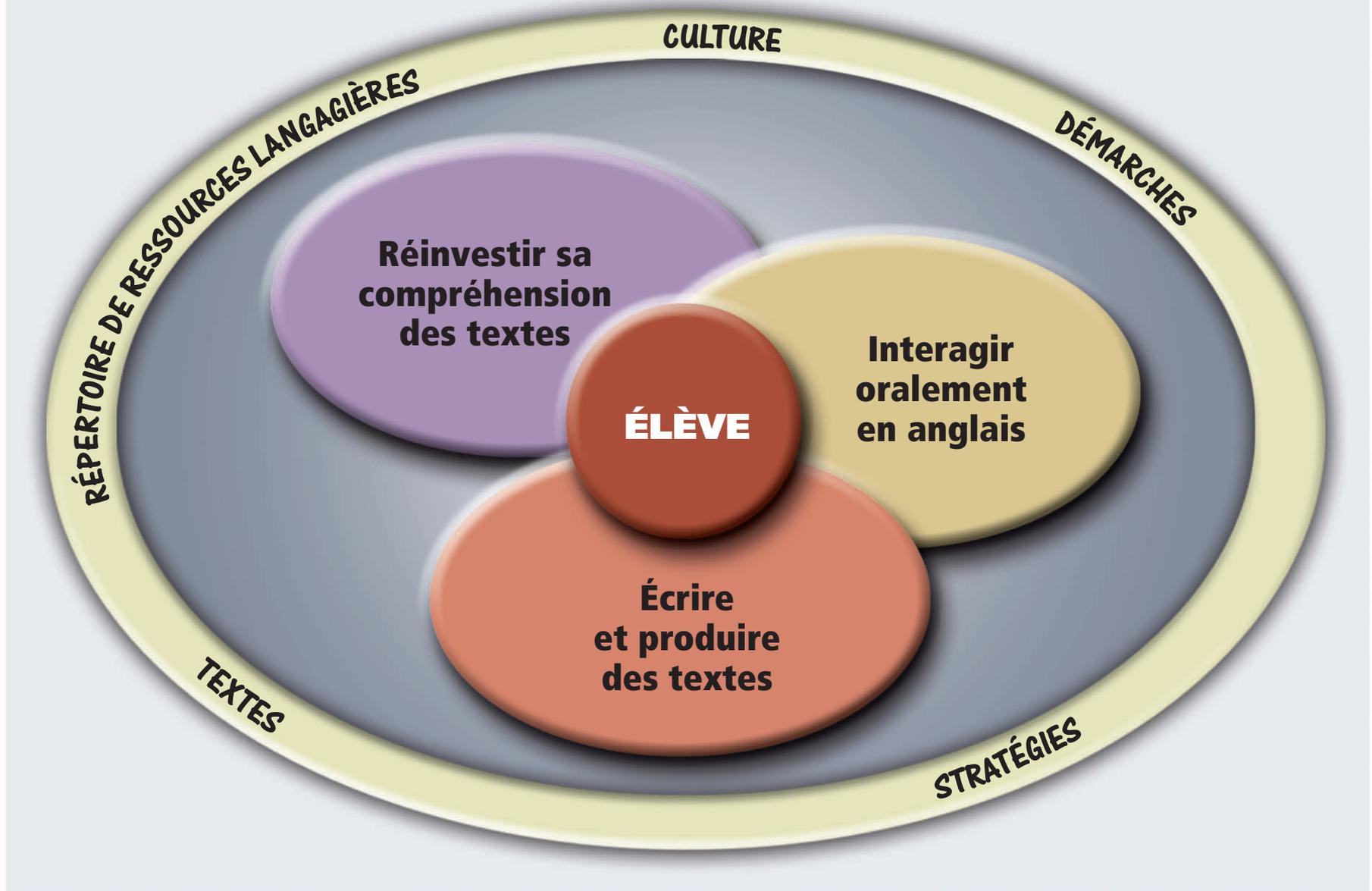
Le Jour de la Terre et les compétences en anglais, langue seconde

Tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation, les élèves interagissent oralement en anglais pour exécuter différentes activités telles qu'un remue-méninges, le partage d'informations, des discussions, la rédaction et la production de textes. L'enseignant et les élèves utilisent des grilles pour évaluer le degré de participation de ces derniers aux discussions et leur capacité de transmettre leur message. Les élèves peuvent visiter des sites Internet pertinents en anglais ou se rendre à la bibliothèque à la recherche d'information sur les polluants sélectionnés et leurs sources. Pendant leurs recherches, ils peuvent faire part de ce qu'ils ont trouvé et de leurs réactions aux autres. Ils peuvent réinvestir leur compréhension de l'information recueillie en sondant le voisinage à la recherche de sources possibles de ces polluants et faire rapport de leurs découvertes à la classe. L'enseignant peut analyser le rapport fait par les élèves et leur investigation dans le voisinage pour déterminer si leur utilisation de l'information est appropriée et dans quelle mesure ils ont su exprimer leur message. Sur la foi de ces rapports et des investigations dans le quartier, les élèves peuvent décider d'agir, c'est-à-dire écrire et produire un texte. Ils peuvent par exemple organiser une campagne d'envoi de lettres et écrire aux différents représentants élus pour les inviter à venir en classe discuter du problème et trouver des solutions. Ils peuvent aussi créer une vidéo et la présenter dans un centre communautaire pour sensibiliser le public ou encore dessiner des affiches annonçant un grand nettoyage communautaire organisé

par la classe. Ils peuvent enfin recourir à une grille d'évaluation pour commenter les démarches personnalisées qui auront été utilisées et l'efficacité du message au profit des autres élèves.

Le Jour de la Terre et les autres matières

La situation d'apprentissage et d'évaluation du Jour de la Terre favorise des liens avec différentes disciplines. En science et technologie, les élèves peuvent chercher de nouveaux moyens de réduire les déchets. En géographie, ils peuvent évaluer l'incidence de ces solutions sur la région. En enseignement moral et religieux catholique, en enseignement moral et religieux protestant ou en enseignement moral, ils peuvent comparer les solutions proposées pour réduire les déchets selon différentes perspectives (industrie vs environnement).



COMPÉTENCE 1 Interagir oralement en anglais

Sens de la compétence

La nature même de l'interaction orale exige des élèves qu'ils travaillent avec les autres en utilisant l'anglais pour apprendre cette langue en contexte de communication. C'est là un élément essentiel de la construction de sens avec les autres. Ceci facilite aussi le développement de la lecture et de l'écriture et permet aux élèves de réfléchir à leur apprentissage. Malgré l'absence d'un programme officiel d'ALS enrichi au primaire, les élèves d'ALSE ont largement développé la compétence qui consiste à *interagir oralement* grâce à des programmes d'ALS intensif ou d'autres expériences enrichissantes pour apprendre l'anglais. Les élèves d'ALSE connaissent déjà relativement bien l'anglais et sont prêts à développer davantage d'aisance et de précision pour s'exprimer correctement en anglais. Au premier cycle du secondaire au programme enrichi, ils utilisent l'anglais comme langue de communication et explorent des sujets et des questions qui sont liées à leurs besoins, à leurs champs d'intérêt et à leur expérience et qui sont inspirés par les domaines généraux de formation.

Pour augmenter leur aisance et leur précision en anglais – l'une des composantes de cette compétence –, les élèves conversent dans cette langue en tout temps, à diverses fins, par exemple pour échanger de l'information et des points de vue et pour discuter de leurs expériences et de leurs besoins. Ils interagissent oralement pour explorer et développer leurs pensées et exprimer leurs sentiments et leurs idées. C'est par l'interaction orale qu'ils apprennent à

utiliser la langue et qu'ils développent une culture de collaboration avec les autres dans l'exécution de tâches. L'interaction orale se déroule dans une atmosphère de confiance et de respect qui permet aux élèves de prendre des risques. Ils formulent des demandes, font des observations aux autres élèves et reçoivent de la rétroaction de leurs pairs et de l'enseignant. Ils recourent à leur *répertoire de ressources langagières* en croissance pour communiquer un message pertinent, dans un contexte donné et à l'intention d'un public spécifique. Le message est articulé : il a un sens, il est bien prononcé, il exprime des idées qui s'énoncent clairement et qui intègrent un vocabulaire approprié, le tout concourant à ce que le locuteur soit bien compris. Les élèves explorent aussi des valeurs sociales et culturelles et les traditions des anglophones. Pour résoudre leurs problèmes de communication et améliorer leur aisance et leur précision, ils utilisent des *stratégies de communication* et *d'apprentissage* et recourent à des ressources tel que les autres élèves, leurs notes personnelles, des dictionnaires et des thésaurus.

Tout en construisant le sens du message – autre composante de cette compétence –, les élèves écoutent activement le ou les locuteurs. En sollicitant leur connaissance antérieure du sujet et de la langue, ils arrivent à établir des liens personnels avec une information nouvelle. Pour interpréter le message, ils considèrent aussi le contexte dans lequel il est formulé, y compris les valeurs et les traditions

sociales et culturelles du locuteur. Les interactions orales les aident à confirmer leur compréhension personnelle du message. Si le sens du message n'est pas clair, ils modifient leur compréhension grâce aux réactions des autres, en utilisant aussi des *stratégies de communication* et *d'apprentissage* et des ressources.

Autre composante de la compétence : la connaissance qu'ont les élèves de leur propre évolution à titre de communicateurs. Ici, la réflexion est vitale. Avec l'aide de l'enseignant et au cours de discussions avec leurs pairs, les élèves apprennent à réfléchir régulièrement à la langue qu'ils utilisent à différentes fins. L'enseignant les guide en leur posant des questions pertinentes et en faisant la démonstration de techniques de réflexion. Les élèves font part de leurs réussites et de leurs difficultés. Cette réflexion implique également de revenir sur la langue utilisée pour promouvoir la collaboration lors du travail en commun, puisque l'interaction orale est la pierre angulaire de cette compétence. Il faut aussi que les élèves réfléchissent à l'efficacité des *stratégies de communication* et *d'apprentissage* utilisées, comme l'autorégulation, et aux ressources employées. Grâce aux fruits de cette réflexion, ils apportent les modifications nécessaires pour poursuivre le développement de leurs compétences langagières en anglais.

4. Le répertoire de ressources langagières est personnel en ce qu'il reflète l'expérience et les aptitudes linguistiques de la personne.

Compétence 1 et ses composantes (programme enrichi)

Développer aisance et précision

Converser régulièrement à des fins différentes • Prendre des risques • Demander, fournir et assimiler de la rétroaction • Utiliser un *répertoire de ressources langagières* en croissance • Employer des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi que des ressources

Construire le sens du message

Écouter activement les locuteurs • Mettre à profit sa connaissance préalable du sujet et de la langue • Établir des liens personnels avec l'information nouvelle • Interpréter le message à la lumière du contexte • Valider sa compréhension personnelle • Ajuster sa compréhension au besoin • Employer des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi que des ressources



Prendre conscience de son évolution personnelle comme communicateur

Réfléchir à la langue utilisée • Réfléchir à l'utilisation des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi que des ressources • Apporter les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue anglaise

Critères d'évaluation

- Participation à l'interaction orale
- Pertinence du message
- Articulation du message
- Utilisation de *stratégies de communication* et d'*apprentissage*
- Gestion des ressources

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves participent activement, spontanément et de manière appropriée à diverses situations de communication touchant leurs préoccupations et leurs champs d'intérêt personnels. Ils font état et discutent d'un vaste éventail d'informations, d'expériences, de besoins et d'opinions avec une certaine aisance. Ils parlent entre eux pour sonder et développer leurs pensées, leurs sentiments et leurs idées de manière continue. Ils utilisent l'interaction orale pour stimuler la collaboration. Ils emploient un *répertoire de ressources langagières* très enrichi pour communiquer un message pertinent, tenant compte du contexte et du public. Ils communiquent un message bien articulé et aisément compris. Ils demandent régulièrement de la rétroaction (des autres élèves et de l'enseignant), l'assimilent et en fournissent, le tout de manière régulière. Ils gèrent les *stratégies de communication* et d'*apprentissage*, comme l'autorégulation, ainsi que des ressources (dictionnaires) avec une autonomie croissante. Ils réfléchissent régulièrement à leurs réussites et à leurs difficultés et apportent les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue anglaise.

COMPÉTENCE 2 Réinvestir sa compréhension des textes

Sens de la compétence

Au premier cycle du secondaire, les jeunes continuent de se faire une opinion sur toutes sortes de questions et des sujets. Même s'il n'y a pas officiellement de programme d'ALS enrichi au primaire, les élèves d'ALSE se sont familiarisés avec une gamme de textes anglais. Au primaire, ils ont exploré différents types de textes (*courants, littéraires et informatifs*) et ont réinvesti leur compréhension de ces textes en exécutant diverses tâches. Au premier cycle du secondaire, ils écoutent, lisent et visionnent un éventail de textes authentiques convenant à leurs champs d'intérêt, à leur âge et à leur développement linguistique (par exemple des chansons populaires, de la littérature jeunesse et des articles de journaux). La *démarche de réponse* leur permet d'approfondir les textes plus qu'au primaire. Au premier cycle du secondaire, ils cherchent et choisissent eux-mêmes les textes, y réagissent et participent à la planification et au choix des tâches qui leur permettront de réinvestir leur compréhension.

L'une des composantes de cette compétence consiste à utiliser une *démarche de réponse* personnalisée. Les élèves établissent des liens personnels avec le texte pour lui donner plus de sens. Leur *répertoire de ressources langagières* s'enrichit à mesure qu'ils écoutent, lisent et visionnent plus de textes en anglais. Faisant partie d'une communauté d'apprenants, ils participent activement aux discussions afin d'échanger des idées, de construire le sens des textes avec d'autres et d'élaborer une réponse personnelle. Au cours de ces discussions, ils formulent des demandes, fournissent de la rétroaction aux autres et intègrent celle que les autres leur fournissent pour approfondir leur compréhension des textes. Ils emploient des *stratégies de communication* et d'*apprentissage*, comme

la comparaison, ainsi que des ressources (ex. un journal de réponses, des textes compris antérieurement, des dictionnaires, les autres élèves et l'enseignant).

Autre composante de cette compétence : l'exécution, par les élèves, d'une tâche de réinvestissement⁴. Ils choisissent, organisent et adaptent les idées et informations échangées lors du moment où ils réagissaient au texte. Ils recourent à leur répertoire de ressources langagières plus vaste pour formuler un message significatif. Ils coopèrent. Ils formulent des demandes, fournissent de la rétroaction aux autres et intègrent celle que les autres leur fournissent de manière régulière. Ils recourent à des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et à des ressources comme leurs notes personnelles.

Pour améliorer leur connaissance des types de textes – une composante de cette compétence –, les élèves écoutent, lisent et visionnent une variété de textes (*courants, littéraires et informatifs*) convenant à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de l'anglais. Ils tirent parti de leur connaissance antérieure de différents types de textes pour explorer les caractéristiques du texte écouté, lu ou visionné (ex. le titre, la signature et la légende d'une illustration d'un article de journal). L'utilisation de *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et de ressources est un autre élément essentiel de cette composante.

La conscience qu'ont les élèves de leur propre évolution à titre d'auditeurs, de lecteurs ou de spectateurs est une autre composante de cette compétence. La réflexion est d'ailleurs un aspect vital de cette évolution. Grâce à l'enseignant et aux discussions avec leurs pairs, les élèves

apprennent à revenir régulièrement sur l'efficacité de leurs *démarches de réponse* personnalisées, sur leurs réactions aux textes et sur leur compréhension des textes et des *types de textes*, ainsi que sur les *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et les ressources utilisées. L'enseignant les guide en leur posant des questions pertinentes et en faisant la démonstration de techniques de réflexion. Ainsi soutenus, les élèves font part de leurs réussites et de leurs difficultés. Grâce aux fruits de cette réflexion, ils apportent les modifications nécessaires pour poursuivre le développement de leurs compétences langagières en anglais.

4. Ce genre de tâche peut être très simple (les élèves relatent une histoire dans leurs propres mots) ou plus élaborée (ils organisent et font circuler un petit album de photos de planches à roulettes par suite d'une entrevue enregistrée avec un planchiste professionnel).

Compétence 2 et ses composantes (programme enrichi)

Utiliser une démarche de production personnalisée

Établir des liens personnels • Enrichir son répertoire de ressources langagières • Construire le sens avec les autres • Demander, fournir et assimiler de la rétroaction • Employer des stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que des ressources

Exécuter une tâche de compréhension

Choisir, organiser et adapter des idées et de l'information
• Utiliser un répertoire de ressources langagières en croissance
• Coopérer • Demander, fournir et intégrer de la rétroaction
• Employer des stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que des ressources



Prendre conscience de son évolution personnelle comme auditeur, lecteur ou spectateur

Réfléchir à la démarche de réponse personnalisée et à la réponse personnelle produite • Réfléchir à sa compréhension des textes et des types de textes • Réfléchir aux stratégies de communication et d'apprentissage ainsi qu'aux ressources utilisées • Apporter les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue anglaise

Accroître sa connaissance des types de textes

Écouter, lire ou visionner divers textes courants, littéraires et informatifs • Utiliser et accroître sa connaissance des types de textes • Explorer les caractéristiques des textes • Employer des stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que des ressources

Critères d'évaluation

- Application d'une démarche de réponse personnalisée
- Formulation d'une réponse personnelle
- Gestion des stratégies de communication et d'apprentissage
- Gestion des ressources

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves utilisent une démarche de réponse personnalisée avec une aisance accrue. Ils explorent divers textes courants, littéraires et informatifs et se familiarisent avec leurs caractéristiques. Ils formulent une réponse qui traduit leur compréhension en établissant des liens personnels avec les textes et en construisant le sens avec les autres. Ils demandent régulièrement de la rétroaction (des autres élèves et de l'enseignant), l'assimilent et en fournissent, le tout de manière régulière. Ils développent leur réponse en choisissant, en organisant et en adaptant idées et informations dans le contexte d'une tâche de réinvestissement avec une efficacité accrue. Ils gèrent les stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que les ressources telles que le journal de réponse avec une autonomie accrue. Ils réfléchissent régulièrement à leurs réussites et à leurs difficultés et apportent les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue.

COMPÉTENCE 3 Écrire et produire des textes

Sens de la compétence

Même s'il n'y a pas officiellement de programme d'ALS enrichi au primaire, les élèves d'ALSE se sont familiarisés avec la *démarche d'écriture* en français, langue d'enseignement, et en ALS. Au primaire, les élèves suivent des modèles explicites et font l'expérience de modèles de rédaction plus ouverts, le tout avec l'aide et le soutien de l'enseignant. Au premier cycle du secondaire, les élèves d'ALSE élaborent des *démarches d'écriture et de production* personnalisées, qui guident leurs efforts d'écriture et de production de textes de types variés à différentes fins. Ils écrivent et produisent des textes qui répondent aux exigences de la tâche ou sont conformes à leur intention personnelle. Qu'ils écrivent (textes faits seulement à partir de mots imprimés ou écrits) ou produisent des textes médiatiques⁵ (textes qui peuvent comporter des éléments audiovisuels, visuels, imprimés, numériques ou audio), ils apprennent à exprimer des idées, des pensées, des sentiments et de l'information d'une manière cohérente et structurée, à toutes sortes de fins personnelles pertinentes. Ils expérimentent avec des éléments des démarches qu'ils appliquent à la rédaction et à la production de textes et élaborent progressivement un cadre individuel qui évolue en une démarche personnalisée. Tout au long du premier cycle, ils apprennent à maîtriser les démarches d'*écriture* et de *production* et commencent à développer un style personnel. Ils participent activement et régulièrement à la rédaction et à la production de textes à titre de membres d'une communauté d'apprenants.

L'une des composantes de cette compétence consiste à utiliser des *démarches d'écriture et de production* personnalisées. Pour écrire et produire des textes efficaces et bien structurés, ils expérimentent avec divers éléments de ces démarches et adaptent ces dernières à la tâche. Ils explorent l'écriture et la production afin d'exprimer leurs pensées, leurs sentiments et leurs idées et commencent à développer un style personnel. Ils recourent à leur répertoire de ressources langagières en croissance pour écrire et produire un message pertinent, clairement formulé et approprié au contexte et au public visé. Ils formulent des demandes de rétroaction à leurs pairs et à l'enseignant, en font aux autres. Les idées et les informations obtenues des autres les aident à faire des choix éclairés et justifiés au moment de modifier un texte. Tout au long des *démarches d'écriture et de production*, ils en viennent à utiliser plus efficacement les *stratégies de communication* et d'*apprentissage*, par exemple encourager les autres, et à utiliser des ressources comme l'ordinateur et le portfolio.

Pour enrichir leur répertoire personnel de textes – autre composante de cette compétence –, les élèves écrivent et produisent une variété de textes à des fins différentes. Ce faisant, ils appliquent leurs connaissances antérieures des caractéristiques propres au type de texte à rédiger ou à produire. Ils recourent aussi aux *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi qu'à des ressources appropriées comme des textes écrits ou produits antérieurement, des notes personnelles, des modèles de *types de textes*, des ouvrages de référence, les autres élèves et l'enseignant.

Autre composante : la conscience qu'ont les élèves de leur propre évolution à titre d'auteurs et de producteurs. La réflexion est en effet un élément vital de cette évolution. Grâce à l'enseignant et aux discussions avec leurs pairs, les élèves apprennent à réfléchir à l'efficacité de leurs *démarches d'écriture et de production*, du produit lui-même, des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* et des ressources utilisées. L'enseignant les guide en leur posant des questions pertinentes et en faisant la démonstration des techniques de réflexion. Ainsi soutenus, les élèves font part de leurs réussites et de leurs difficultés. Grâce aux fruits de cette réflexion, ils apportent les modifications nécessaires pour poursuivre le développement de leurs compétences langagières en anglais.

5. Exemples de textes médiatiques à produire :

Textes audiovisuels : pièce de théâtre, publicité (imprimée ou vidéo), émission-débat ou variétés, nouvelles locales.

Textes visuels ou imprimés : affiches, récits en photos, publicités, bandes dessinées, bulletins d'information sur la classe, journaux.

Textes numériques : page Web, présentations multimédias.

Textes audio : entrevues, nouvelles radiodiffusées, émissions de radio.

Compétence 3 et ses composantes (programme enrichi)

Utiliser des démarches d'écriture et de production

Expérimenter avec les *démarches* • Adapter les démarches à la tâche • Explorer l'écriture et la production comme moyens d'expression personnelle • Utiliser un *répertoire de ressources langagières* enrichi

- Demander, fournir et assimiler de la rétroaction
- Employer des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi que des ressources



Accroître son répertoire personnel de textes

Écrire et produire une variété de textes à des fins différentes • Appliquer sa connaissance des textes *courants, littéraires* et *informatifs* • Employer des *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi que des ressources

Prendre conscience de son évolution personnelle comme auteur et producteur

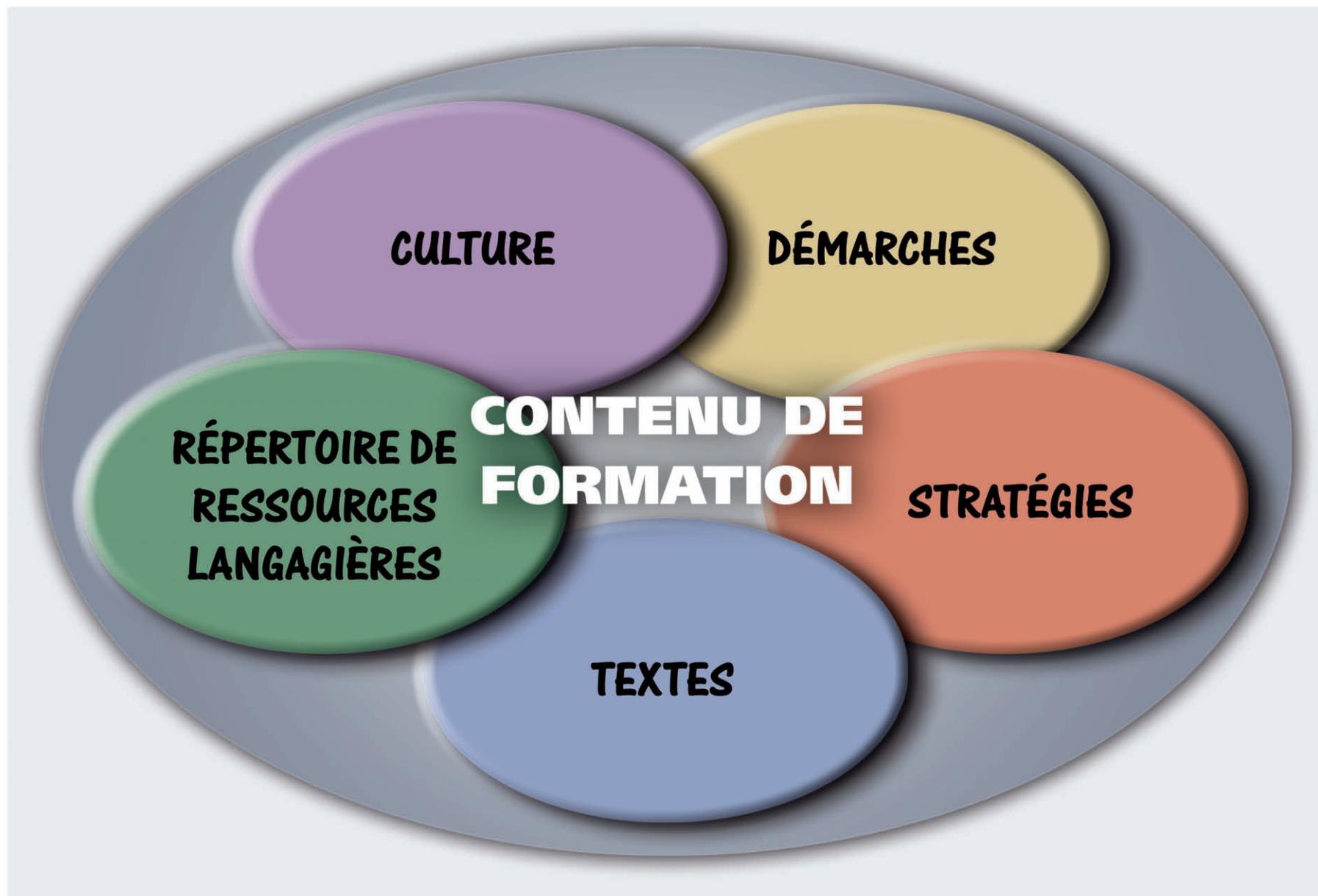
Réfléchir aux *démarches* personnalisées et au produit • Réfléchir aux *stratégies de communication* et d'*apprentissage* ainsi qu'aux ressources utilisées • Apporter les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue anglaise

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves écrivent et produisent des textes *courants, littéraires* et *informatifs* qui traduisent leur capacité supérieure et leur style personnel émergent. Ils écrivent et produisent des textes qui respectent les exigences de la tâche et leur intention personnelle. Pour écrire ou produire un texte efficace et bien structuré, ils emploient des démarches d'écriture et de production personnalisées qu'ils adaptent à la tâche avec une aisance croissante. Ils puisent dans leur répertoire langagier grandement accru pour produire un texte pertinent qui tient compte du contexte et du public. Ils écrivent et produisent un texte bien formulé qui est aisément compris. Ils demandent régulièrement de la rétroaction (des autres élèves et de l'enseignant), l'assimilent et en fournissent, le tout de manière régulière. Ils gèrent des *stratégies de communication* et d'*apprentissage*, comme le fait d'encourager les autres, et utilisent des ressources, comme l'ordinateur et le portfolio, avec une autonomie croissante. Ils réfléchissent régulièrement à leurs réussites et à leurs difficultés et apportent les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue anglaise.

Critères d'évaluation

- Application d'une démarche d'écriture et de production personnalisée et appropriée à la tâche
- Pertinence du texte
- Formulation du texte
- Gestion des *stratégies de communication* et d'*apprentissage*
- Gestion des ressources



Contenu de formation

Les éléments qui figurent ci-dessous sont essentiels au développement des trois compétences du programme d'ALSE du premier cycle du secondaire. Les élèves explorent différents aspects de la culture des locuteurs anglophones. Ils utilisent et enrichissent leur répertoire de ressources langagières et de stratégie de communication et d'apprentissage par l'interaction orale, l'écoute, la lecture, le visionnement, l'écriture et la production. Ils recourent à des démarches pour réagir à différents textes, pour en écrire et en produire, et pour améliorer leur compréhension des types de textes et des éléments constitutifs de chacun.

Culture

Pour choisir les aspects de la culture à discuter, il faut considérer les besoins, les champs d'intérêt et les capacités des élèves. L'intégration de différents aspects de la culture anglophone au programme d'ALSE contribue grandement à développer leur vision du monde et à améliorer la compréhension de leur propre culture. Il importe d'évoquer en plus de la culture anglophone du Québec et du Canada, celle des Américains, des Irlandais, des Écossais, des Australiens, etc., ou toutes cultures qui utilisent l'anglais comme langue seconde.

Les sous-catégories ci-dessous ne sont pas exclusives.

Aspect esthétique de la culture

- *Cinéma** (ex. bandes-annonces, science-fiction, action, romances et comédies)
- *Littérature* (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies, littérature jeunesse)
- *Musique* (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines, vidéoclips)
- *Médias* (ex. émissions de radio, journaux, magazines jeunesse, émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, informations, messages publicitaires)

Aspect sociologique de la culture

- *Organisation et nature de la famille* (ex. valeurs, croyances, figures d'autorité, rôles, corvées)
- *Relations interpersonnelles* (ex. amitié, sports, jeux et autres passe-temps)
- *Coutumes* (ex. traditions alimentaires autour du monde, célébrations)
- *Conditions matérielles* (ex. vêtements, logement)
- *Héros et idoles*
- *Histoire* (ex. sites et événements historiques, musées)
- *Géographie* (ex. caractéristiques naturelles et artificielles)

Aspect sociolinguistique de la culture

- *Habilités sociales* (ex. faire quelque chose à tour de rôle, exprimer poliment son désaccord)
- *Aptitudes paralinguistiques* (ex. gestes, expressions du visage)
- *Code linguistique* (ex. dialectes, accents, expressions idiomatiques)
- *Humour* (ex. blagues, devinettes, jeux de mots, « histoires à dormir debout »)

Répertoire de ressources langagières

Le répertoire des ressources langagières contient des éléments essentiels au développement de la compétence à communiquer en anglais. Avec le temps, les élèves se constituent un répertoire personnel de ressources langagières qui reflète leur expérience individuelle de la langue et leurs aptitudes linguistiques. Ils l'enrichissent et le raffinent en développant les trois compétences propres à l'ALSE. Voici des exemples des éléments constitutifs de ce répertoire.

Langue fonctionnelle

- Demander, recevoir et fournir de la rétroaction (ex. *What do you think of...? Maybe you should..., I like the way you were able to..., Can you help me with this part? Tell me what you think this sentence means*)
- Échanger de l'information (ex. *I really liked the part..., What did you think when you read...? One time I...*)
- Promouvoir la collaboration (ex. *Maybe if we try to..., Can you show me how you did that?*)
- Réfléchir à son évolution personnelle à titre de communicateur (ex. *This strategy was useful because..., I have learned several ways to ask my teammates for help. I can now understand someone talking to me about..., because...*)
- Établir des liens personnels (ex. *I had that happen to me once. Two years ago I...*)
- Construire le sens d'un texte avec d'autres (ex. *What do you think the author means? Did you understand the part about...?*)
- Explorer les caractéristiques de textes courants, littéraires et informatifs (ex. *This kind of text is different from the last kind we heard/read/saw because..., I notice that this text has...*)
- Réfléchir à son développement personnel à titres d'auditeur, de lecteur ou de spectateur (ex. *When reading the text, I was able to..., I now know that science fiction stories include..., If I am having a hard time understanding something I am listening to/reading/viewing, I can..., Last term I couldn't read..., and now...*)

* Note : Dans la section *Contenu de formation*, les mots en italique constituent des suggestions ou des exemples.

- Planifier la production (ex. *I think we should..., We need to do some research on this. Do you know where we can find out about...?*)
- Réfléchir à son évolution personnelle à titre d'auteur ou de producteur (ex. *It was very difficult to write/produce this because..., Our group's poster turned out so well because..., My writing has become much more...*)

Autres éléments du vocabulaire

- Vocabulaire lié au milieu de vie immédiat (ex. *classe, école, personnel de l'école, maison*)
- Vocabulaire lié aux champs d'intérêt et aux besoins des élèves (ex. *loisirs, relations, mode, musique, sport, carrière*)
- Vocabulaire lié à la discussion de textes
- Vocabulaire lié aux domaines généraux de formation
- Vocabulaire lié au développement des compétences transversales
- Vocabulaire lié aux stratégies de communication et d'apprentissage
- Vocabulaire lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production

Conventions linguistiques

Les élèves d'ALSE augmentent leur connaissance et leur application des conventions linguistiques en prenant des risques, en faisant des tentatives en anglais dans des situations signifiantes; ils reçoivent une rétroaction appropriée, corrigent leurs erreurs et font des efforts conscients pour utiliser les formes correctes dans d'autres interactions et dans la rédaction et la production de textes. Ils bénéficient d'une rétroaction corrective et d'activités axées sur la langue qui correspondent à leurs besoins linguistiques immédiats, dans le contexte de situations d'apprentissage et d'évaluation. Les erreurs sont une dimension normale de l'apprentissage d'une langue. Il arrive souvent que les élèves surutilisent des éléments nouvellement appris, les

utilisent au mauvais moment, voire régressent temporairement. En ALSE, les conventions linguistiques ont trait à la prononciation et à l'intonation ainsi qu'à la forme (grammaire). La grammaire comprend l'ordre des mots, les accords, le choix des mots, l'orthographe, l'usage de la majuscule et la ponctuation.

Se concentrer sur la forme (grammaire)

Que signifie « se concentrer sur la forme (grammaire) »?

Tout au long du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire, les élèves continuent d'accroître leur aisance et leur précision en anglais. *Se concentrer sur la forme*, c'est proposer un enseignement communicatif qui attire l'attention de l'élève sur les formes et les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive. Les élèves mettent principalement l'accent sur le sens du message communiqué. Les erreurs de forme qui nuisent à la compréhension de ce message sont corrigées à mesure. Les éléments de grammaire sont toujours présentés en fonction des erreurs commises par les élèves, c'est-à-dire en contexte et non isolément. Les interventions portant sur la précision de la langue ne doivent jamais décourager les élèves de prendre des risques. De fait, l'enseignant doit plutôt faire en sorte que les élèves se sentent toujours à l'aise de prendre des risques et soient soutenus en cas d'erreur.

Comment se concentrer sur la forme dans le contexte d'un programme axé sur les élèves?

Quand les élèves font des erreurs de forme, l'enseignant utilise des techniques de rétroaction corrective (ex. *incitation, demande de clarification, rétroaction métalinguistique et répétition*⁶) pour attirer l'attention des élèves sur ces erreurs. Les élèves prennent connaissance de leurs erreurs et tentent de les corriger eux-mêmes. Il importe en effet de souligner que ce sont les élèves qui corrigent

l'erreur et non l'enseignant. Toutefois, s'ils ont besoin d'aide, les élèves disposent de ressources (l'enseignant, les autres élèves, dictionnaires, grammaires, portfolios et notes personnelles). Ils doivent en outre faire des efforts conscients pour utiliser les formes correctes lors des interactions orales et dans des textes ultérieurs. En constatant et en corrigeant ainsi leurs erreurs, ils dépendent de moins en moins de l'enseignant.

Si l'enseignant constate que plusieurs élèves font la même erreur de forme en parlant ou en écrivant, l'enseignant peut concevoir des activités linguistiques qui traitent précisément de ces erreurs et à l'intention des élèves qui les commettent. Ces tâches doivent absolument être fondées sur des erreurs réellement commises par les élèves, sans quoi elles n'auront pas de sens pour eux et ils oublieront les formes correctes. L'enseignant doit enfin s'assurer que c'est le bon moment pour attirer l'attention des élèves sur les formes de la langue.

6. L'**incitation** désigne les techniques utilisées pour obtenir la forme correcte directement des élèves. L'enseignant incite les élèves à compléter sa phrase en faisant une pause à l'endroit stratégique pour laisser les élèves ajouter ce qui manque (ex. *It's a...*), les interroge pour qu'ils utilisent la forme correcte (ex. *How do we say X in English?*) ou leur demande de reformuler ce qu'ils ont dit ou écrit (ex. *Could you say/write that another way?*).

La **demande de clarification** indique aux élèves que leur message a été mal compris ou mal exprimé et qu'il faut répéter ou reformuler (ex. *Pardon me..., What do you mean by...?, etc.*).

La **rétroaction linguistique** prend la forme de commentaires, de enseignements ou de questions relatifs à la formulation correcte de ce que les élèves disent ou écrivent, mais elle ne fournit pas explicitement la forme correcte. Ce type de rétroaction fait généralement comprendre qu'il y a eu erreur quelque part et emploie un élément grammatical pour évoquer la nature de l'erreur (ex. *I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense?*).

La **répétition** est le fait, pour l'enseignant, de répéter uniquement l'erreur commise par l'élève. Dans la plupart des cas, l'enseignant met l'erreur en évidence par son intonation (ex. *She sleep ?*).

Note : Les explications ci-dessus sont tirées de Lyster et Ranta (1997).

Registre linguistique

Les élèves d'ALSE font l'expérience de divers registres linguistiques, notamment le jargon, le *slang*, le langage spontané et le langage formel, selon le public et le contexte d'interaction.

Public

Lorsqu'ils parlent ou qu'ils écrivent et produisent des textes, les élèves d'ALSE sont de plus en plus sensibles au public, constitué d'une ou de plusieurs personnes : autres élèves, famille, adultes en qui ils ont confiance, enseignants et autres membres de la communauté, y compris la communauté Internet.

Stratégies

Les stratégies sont des actions, des comportements ou des techniques spécifiques utilisées pour résoudre un problème et améliorer l'apprentissage. Elles sensibilisent les élèves à leur façon d'apprendre avec le plus d'efficacité possible et à transférer cet apprentissage dans de nouvelles situations. Elles leur permettent d'assumer la responsabilité de leur apprentissage et, partant, d'accroître leur motivation et leur estime de soi. L'enseignant les enseigne explicitement, par l'incitation ou la démonstration et soutient les efforts des élèves, les encourageant à réfléchir à l'efficacité des stratégies utilisées. Les élèves peuvent faire profiter les autres des stratégies qui leur ont réussi.

Les *stratégies de communication* et d'*apprentissage* énumérées ci-dessous ont démontré leur efficacité pour la plupart des apprenants d'une langue seconde.

L'apprenant utilise les **stratégies de communication** pour résoudre les problèmes qui se présentent lorsqu'il participe à une interaction et maintient une interaction.

- Faire des gestes (recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer un message)
- Reprendre (répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier la compréhension)
- Reformuler (exprimer d'une autre façon)
- Faire de courtes pauses (se donner le temps de concevoir une réponse)
- Substituer (utiliser une expression ou des mots moins précis [circonlocution] pour remplacer les mots plus précis mais inconnus)

Les **stratégies d'apprentissage** se subdivisent en trois catégories : les stratégies **métacognitives**, **cognitives** et **socioaffectives**.

Les **stratégies métacognitives** impliquent de réfléchir à son processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent selon les tâches proposées et d'évaluer dans quelle mesure l'apprentissage a eu lieu.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et éviter les distractions)
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de remarquer certains détails)
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à la concrétisation d'un objectif)
- S'autoévaluer (réfléchir à ce qui a été appris)
- S'autoréguler (vérifier et corriger ses propres utilisations de la langue)
- Transférer (utiliser un élément nouvellement appris dans un nouveau contexte)

Les **stratégies cognitives** consistent à manipuler ce qu'il faut apprendre et à interagir avec les contenus à l'étude ou à appliquer une technique spécifique pour soutenir l'apprentissage.

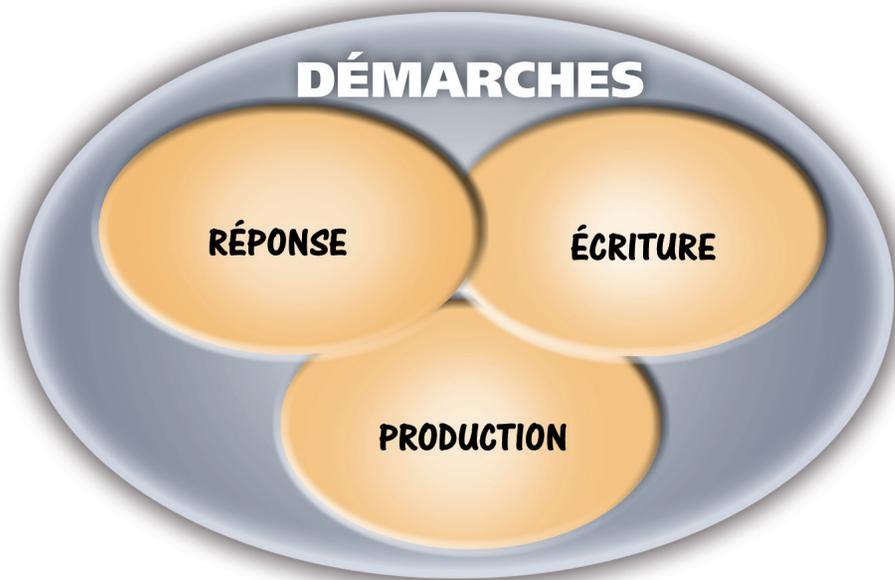
- Activer les connaissances antérieures (établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu)
- Comparer (noter les similarités et les différences significatives)
- Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et parler quand on se sent à l'aise de le faire)
- Inférer (faire des suppositions éclairées d'après ses connaissances antérieures des indices tels que le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions, les indices visuels ou contextuels, l'intonation ou les scénarios répétitifs, deviner intelligemment)
- Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations authentiques de communication)
- Prédire (poser des hypothèses fondées sur les connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations, le survol d'un texte)
- Recombiner (réunir d'une autre façon des éléments plus petits mais significatifs)
- Parcourir (chercher une information spécifique dans un texte)
- Survoler (lire rapidement un texte pour avoir un aperçu global)
- Prendre des notes (écrire l'information pertinente)
- Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs)

Les **stratégies socioaffectives** consistent à interagir avec une autre personne ou à utiliser des moyens de régulation de la dimension affective d'une personne pour favoriser l'apprentissage.

- Demander de l'aide, demander qu'on répète, qu'on explique ou qu'on confirme (demander aide, répétition, précision et renforcement)
- Coopérer (travailler avec d'autres à atteindre un objectif commun tout en donnant et en recevant de la rétroaction)
- S'encourager et encourager les autres (se féliciter et se récompenser, ou féliciter et récompenser autrui)
- Réduire l'anxiété (atténuer la tension au moyen de techniques de relaxation ou du rire, ou en se rappelant les objectifs visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles)
- Prendre des risques (faire des tentatives pour communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs)

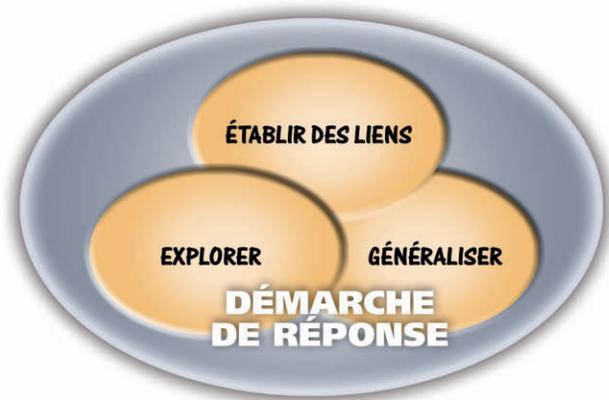
Démarches

Les démarches sont des cadres qui aident les élèves à apprendre, à réfléchir et à améliorer les efforts qu'ils déploient pour réagir, écrire et produire. Une démarche est une série d'étapes dont chacune comprend plusieurs éléments. Les étapes des démarches de réponse, d'écriture et de production sont récursives; c'est dire que les élèves sont libres d'aller et venir d'une à l'autre. En production, par exemple, les élèves peuvent retourner à l'étape de préproduction pour approfondir leur recherche. Ils peuvent aussi choisir les éléments sur lesquels se concentrer. En rédigeant la version provisoire, ils pourraient choisir de laisser des espaces pour apporter des modifications ultérieurement tout en se référant à leur plan. La démarche est personnalisée quand les élèves utilisent et adaptent les étapes à leurs besoins, leurs styles d'apprentissage et à la tâche à accomplir.



Démarche de réponse

Au cours d'une démarche de réponse, les élèves d'ALSE, comme lecteurs⁷, construisent le sens d'un texte en interagissant avec leurs pairs. Comme membres d'une communauté d'apprenants, ils constatent comment les autres lecteurs de la classe font pour comprendre les textes et ils commencent à s'apercevoir que la façon de construire le sens d'un texte varie d'une personne à une autre. La réponse est liée aux réactions, aux questions et aux réflexions du lecteur, dont ses impressions, opinions, expériences, champs d'intérêt, sentiments, pensées, interprétations et préoccupations.



Comment les élèves utilisent-ils la démarche de réponse?

Les élèves établissent des liens personnels avec le texte et font part de leurs réactions, de leurs questions et de leur réflexion pour en arriver à une compréhension plus approfondie.

(ex. *I noticed that...*, *I learned that...*, *I find... very interesting*, *The author says...*)

Lorsqu'ils **établissent un lien personnel avec le texte**, ils recourent à leur propre expérience ou à celle d'une autre personne et font connaître ce lien aux autres.

(ex. *I have the same problem as...*, *I also went to...*, *I can... like this character, I like to... just like this character*, *That part makes me feel...*, *I was (happy/sad/etc.) that...*, *This reminds me of...*)

Lorsqu'ils **généralisent et dépassent le cadre du texte**, ils abordent les considérations évoquées dans le texte, mais à un autre niveau ou dans un autre contexte.

(ex. *I wish we all could...*, *I think that we should...*, *If this happened in our community...*)

Explorer le texte

Lorsqu'ils écoutent, lisent ou visionnent un texte, les élèves :

- réfléchissent au texte;
- notent ce qui attire leur attention;
- relèvent les éléments qu'ils croient importants.

Lorsqu'ils font part de leur réponse, les élèves :

- se réfèrent à des passages et à des éléments du texte;
- expliquent en quoi ces passages ou éléments aident à leur compréhension.

Lorsqu'ils prennent connaissance de la réponse des autres, les élèves :

- donnent et reçoivent de la rétroaction;
- ajustent leur réaction personnelle au besoin.

Pourquoi les élèves notent-ils leur réaction initiale avant de la faire connaître à d'autres?

- Écrire ses réactions donne la possibilité de mettre sur papier ses pensées et d'y revenir plus tard pour les étayer, les réutiliser, les modifier, voire les rejeter.
- Les élèves ont ainsi le temps de réfléchir aux implications du texte et de rassembler leurs idées.
- Quand ils arrivent dans leurs groupes de discussion, ils ont déjà un compte rendu de leur propre réflexion et sont prêts à parler de leur compréhension du texte avec les autres.

Établir un lien personnel avec le texte

Lorsqu'ils réfléchissent au texte, les élèves :

- établissent, entre le texte et leurs réactions, questions et réflexions, un lien personnel qui les aide à mieux comprendre le texte;
- peuvent trouver un lien grâce à l'expérience des autres (ils peuvent établir un lien par une conversation avec un membre de la famille qui a eu une expérience similaire);
- font part aux autres de ce lien personnel.

Généraliser pour dépasser le cadre du texte

Lorsqu'ils généralisent et dépassent le cadre du texte, les élèves :

- abordent les questions à un autre niveau et dans un autre contexte;
- apprennent sur eux-mêmes et développent un sens de la communauté en apprenant sur les autres. Ainsi, le sort d'un jeune sans abri, mis en scène dans un texte, peut amener les lecteurs à l'empathie, à la sympathie et à passer à l'action ensemble (ex. *créer une affiche de sensibilisation*, *écrire aux élus*) en réaction à la question à l'étude.

7. Dans toute la section du programme d'ALSE consacrée à la démarche de réponse, le terme « lecteur » s'entend des auditeurs, lecteurs et spectateurs.

Exemples de questions pour aider les élèves à réagir aux textes en groupes de discussion

Les questions peuvent être données aux groupes d'élèves pour les aider à réagir aux textes.

Textes courants (téléroman)

How do these characters compare with people you know?

How do you explain your attraction or aversion to a particular show?

Textes littéraires (nouvelle)

To what extent do you agree or disagree with the way the character(s) think(s) and act(s)?
At this point, how do you think the story will end? How would you like it to end?

Textes informatifs (article de journal)

How did you feel as you read this article? Why did you feel this way?
How was the material presented in order to appeal to a particular audience?

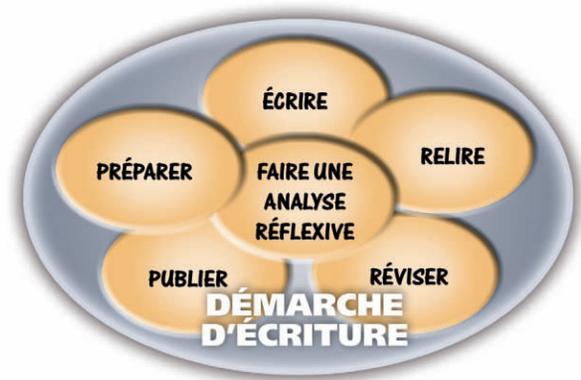
Soutien à la démarche de réponse

Journal de réponse	Un journal de réponse peut être un livret, un cahier, un dossier ou un fichier électronique. Les élèves y notent ce qu'ils ont écouté, lu, vu ou discuté. Ils peuvent noter leurs réactions personnelles, leurs questions, leurs réflexions, leurs prédictions, les commentaires faits pendant et après la lecture et toute autre information qu'ils considèrent comme importante.
Journal-dialogue	Un journal-dialogue est une conversation écrite continue entre élèves ou avec l'enseignant. Il fournit un compte rendu écrit des discussions sur les textes.
Journal à double entrée	Le journal à double entrée donne aussi aux élèves la possibilité de prendre des notes et de réagir individuellement à un texte. Les pages sont divisées en deux colonnes. À gauche : tout ce que les élèves considèrent comme important au sujet du texte (citations, événements, description d'un personnage, faits et symboles visuels récurrents). À droite : observations personnelles, réactions et liens avec le texte vis-à-vis de l'entrée pertinente.
Cercle littéraire	Le cercle littéraire est une discussion en petits groupes à partir de textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits ou produits par une personne, sur différents textes touchant un même thème ou différents textes d'un même genre. Le journal de réponse ou le journal-dialogue peut aider les élèves à participer aux discussions.
Questions ouvertes	Les questions ouvertes encouragent les élèves à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre.
Jeu de rôles	En interprétant un rôle, les élèves explorent et expriment les pensées et les sentiments d'un personnage. Le jeu de rôles contribue à approfondir leur compréhension des personnages dans un contexte particulier.
Improvisation	L'improvisation plonge les élèves dans une activité spontanée, qui n'est ni écrite ni répétée. C'est un moyen efficace de développer des idées et d'inventer des scènes et des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange verbal rapide.
Arbre conceptuel	L'arbre conceptuel est un schéma qui aide les élèves à relier des idées entre elles. C'est une technique pour prendre des notes, développer un concept ou résumer de l'information.
Sociogramme	Le sociogramme est un schéma qui aide les élèves à voir l'évolution des personnages d'un texte et leurs interrelations. C'est un moyen efficace de mettre en lumière les actions, les traits personnels et les interrelations des personnages à l'aide de l'information trouvée dans le texte.
Synopsis	Le synopsis est aussi un schéma qui aide les élèves à visualiser la progression des événements d'un texte. C'est une technique efficace pour mettre en lumière les événements qui ont eu lieu.
Organisateur graphique	L'organisateur graphique est un outil éducatif servant à illustrer les connaissances antérieures qu'ont les élèves d'un sujet ou d'un texte. Exemples : diagrammes S E A (ce que je Sais, ce que j'Espère apprendre et ce que j'ai Appris), diagrammes en T, diagrammes de Venn, réseaux d'idées, etc.

Démarche d'écriture

Au cours de la démarche d'écriture, les élèves s'expriment de manière cohérente et structurée. Cette démarche crée un lien entre l'écriture, la pensée et la lecture. Elle est réursive en ce sens que les élèves peuvent aller et venir entre les différentes étapes de la démarche – se préparer à écrire, écrire, réviser et corriger – selon le sujet, le but et le type de texte qui ont été retenus. Elle repose sur la collaboration et la discussion entre les élèves et l'enseignant. La réflexion a lieu tout au long de la démarche d'écriture et également une fois le produit fini. L'étape de la publication est facultative. Parfois les élèves produisent une version peaufinée et la distribuent au destinataire visé. Ils personnalisent la démarche d'écriture avec le temps, à mesure qu'ils travaillent divers textes, modèles, outils et ressources. Ils en viennent à appliquer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

Note : Certains écrits, tels que les courriels informels, n'exigent pas le recours à toutes les étapes de la démarche d'écriture. Pour les textes tels que les notes prises pendant un cours ou dans un journal intime, les élèves n'emploient pas de démarche d'écriture.



Comment les élèves utilisent-ils la démarche d'écriture?

Se préparer à écrire

Avant de commencer à écrire, les élèves déterminent leur intention d'écriture, le ou les destinataires, l'effet voulu sur le destinataire et le type de texte approprié. Ils peuvent :

- dégager des idées et des thèmes avec les autres, par un remue-méninges;
- activer les connaissances antérieures de la langue à utiliser et du thème choisi;
- tirer parti des idées et de ses souvenirs;
- dresser un plan;
- faire de la recherche sur le sujet abordé;
- recourir à diverses ressources.

Écrire une ou plusieurs ébauches

Les élèves commencent à écrire et se concentrent sur le sens du message. Ils peuvent :

- noter des idées, des opinions, des réflexions, des besoins et des sentiments;
- laisser de l'espace pour permettre les modifications;
- se référer à leur plan tout en écrivant;
- réfléchir aux idées exprimées;
- consulter les autres lorsque c'est possible.

Réviser

Les élèves lisent ce qu'ils ont écrit pour clarifier le sens du texte et améliorer l'organisation des idées. Ils peuvent :

- repenser ce qui a été écrit;
- vérifier s'ils ont réussi à bien transmettre leurs idées, si elles sont bien organisées et si le choix des mots est approprié;
- échanger leurs ébauches avec les autres élèves;
- tenir compte de la rétroaction des autres;
- utiliser des stratégies de révision;
- ajouter, substituer, supprimer et réorganiser les idées et les mots;
- retravailler les ébauches.

Corriger

Les élèves se concentrent sur les fautes techniques, notamment l'orthographe, l'usage de la majuscule, la ponctuation, la structure des phrases et les conventions linguistiques visées. Ils peuvent :

- utiliser des ressources imprimées ou numériques comme des modèles écrits, des dictionnaires et des grammaires;
- consulter les autres élèves et l'enseignant.

Publier

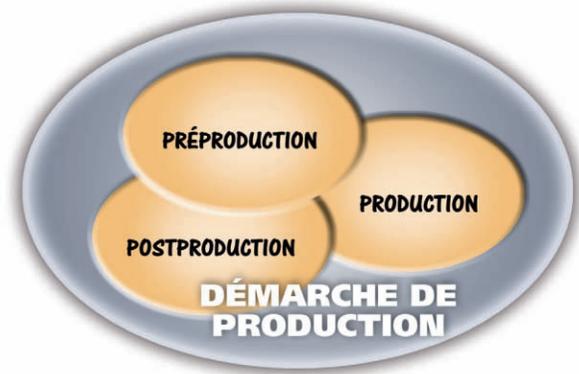
(La publication est facultative. Parfois les élèves produiront une copie peaufinée et la distribueront aux destinataires visés.)

Si les élèves décident de publier un texte, ils peuvent :

- choisir une forme convenant au produit (ex. *un journal de classe, une page Web*)
- la distribuer aux destinataires visés.

Démarche de production

Au cours d'une démarche de production, les élèves s'expriment en créant des textes médiatiques (ex. *affiches, récits en photos, vidéos, présentations multimédias sur ordinateur ou pages Web*). La production d'un texte médiatique est une démarche récursive qui comprend trois étapes : la préproduction, la production et la postproduction.



Elle repose sur la coopération et la discussion entre les élèves et avec l'enseignant. Les élèves ne sont pas tenus de compléter toute la démarche pour chaque texte médiatique : pour certains, seule la planification sera nécessaire, tandis que d'autres exigeront de se rendre en postproduction. La réflexion a lieu pendant toute la démarche de production. Les élèves personnalisent celle-ci avec le temps, à mesure qu'ils font l'expérience de différents textes médiatiques, modèles, outils et ressources. Ils en viennent à appliquer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

Comment les élèves utilisent-ils la démarche de production?

Préproduction

Avant de produire un texte médiatique, les élèves peuvent :

- faire un remue-méninges avec d'autres pour trouver un thème;
- choisir le type de texte médiatique à produire;
- écrire une phrase fixant l'objectif comme : *For our project, we are going to create posters that will be displayed in public buildings in the community, inviting others to help us clean up our neighbourhood park.* Cette phrase guide le groupe tout au long de la tâche;
- activer les connaissances antérieures relatives au thème choisi, à la langue, au type de texte médiatique et aux expériences préalables;
- faire de la recherche sur le thème choisi à l'aide des ressources offertes par différents médias;
- utiliser une *démarche de réponse* personnalisée pour clarifier, reformuler ou confirmer le sens qu'a pour eux le texte médiatique;
- créer un script ou dessiner un scénario (*il s'agit de déterminer l'objet, le contexte et le public cible; de faire la séquence des événements; de déterminer le contenu; de tenir compte de la longueur de la production; d'attribuer les rôles et les responsabilités au sein du groupe et d'en tirer parti*);
- valider le texte médiatique en faisant une générale auprès d'un échantillon du public destinataire;
- ajuster en fonction de la rétroaction reçue (pour les besoins de la démarche de production, le terme « montage » désigne tous les ajustements faits).

Production

À l'étape de la production, les élèves peuvent :

- créer le texte médiatique en utilisant les ressources nécessaires et en tenant compte des éléments arrêtés au cours de l'étape de la préproduction;
- inclure les éléments propres au type de texte médiatique choisi, tels images, symboles et narration;
- utiliser une *démarche d'écriture*, selon la tâche à accomplir.

Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves peuvent :

- faire le montage, apporter les touches finales et d'ultimes ajustements en tenant compte de la rétroaction reçue;
- faire une réflexion sur la réaction et la rétroaction du public;
- faire une réflexion sur la *démarche de production*, individuellement et avec le groupe de production;
- faire une réflexion sur la coopération, individuellement et avec le groupe de production;
- faire une réflexion sur l'acquisition de la langue, individuellement et avec le groupe de production;
- faire une réflexion sur le produit, individuellement et avec le groupe de production.

Textes

Le terme « texte » désigne toute forme de communication – orale, écrite et visuelle – faisant appel à la langue anglaise. Les élèves écoutent, lisent ou visionnent différents textes courants, littéraires et informatifs qui correspondent à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de l'anglais.

Types

- Les **textes courants** sont ceux qui traitent de culture populaire et de la vie quotidienne (ex. livres enregistrés, dessins animés, bandes dessinées, courriels, cartes de vœux, invitations, lettres, cartes postales, affiches, devinettes, chansons, histoires enregistrées sur vidéo, magazines jeunesse, textes sur cassettes, sites Web connexes).
- Les **textes littéraires** englobent la littérature enfantine et la littérature jeunesse (ex. récits d'aventure, biographies, textes dramatiques, fantaisie, fiction, livres illustrés, journaux intimes, légendes, textes multi-genres, mystères, mythes, romans, poésie, science-fiction, nouvelles, pièces de théâtre et scénarios pour jeunes, sites Web connexes).
- Les **textes informatifs** sont tous les textes généraux ou instructifs (ex. publicités, annonces, formulaires de demandes, atlas, dictionnaires imprimés ou en ligne, directions, répertoires, documentaires, encyclopédies, formulaires, guides, instructions, étiquettes, magazines, manuels, cartes, notes, menus, messages, journaux, présentations multimédias, questionnaires, rapports, horaires, panneaux, sommaires, sondages, lignes du temps, sites Web connexes).

Éléments constitutifs

- **Indices contextuels** qui renvoient à la forme et à la structure d'un texte. Ce sont entre autres : *la table des matières, l'index, les titres, les sous-titres, les illustrations, les mots clés, les phrases clés et les paragraphes.*
- **Éléments clés** du texte comme :

Nouvelles
<i>Personnages, lieu, histoire</i>
Articles de journaux
<i>Titre, signature, manchette, photos, légendes</i>
Atlas
<i>Cartes, graphiques, légendes</i>
Chansons
<i>Vers, cœur, mètre, rime</i>
Sites Web
<i>URL⁸, cadres, hyperliens</i>
Publicités
<i>Photos, graphisme, slogan, musique, logo</i>

8. L'URL (*Uniform Resource Locator*) est l'adresse Web ou l'emplacement où se trouve un document, un fichier ou toute autre ressource sur le World Wide Web.

Bibliographie

Note : Les ouvrages et articles figurant dans une catégorie peuvent contenir de l'information relevant d'autres catégories.

Apprentissage d'une langue seconde

- Atwell, Nancie. *In the Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning*. Concord, ON: Irwin Publishing, 1998.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.
- Chamot, A. U., and J. Michael O'Malley. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive-Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1994.
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Lightbown, Patsy M. and Nina Spada. *How Languages Are Learned*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Mendelsohn, David. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. Carlsbad, CA: Dominic Press, Inc., 1994.
- Rivers, Wilga M. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Selinker, Larry. "Fossilization as Simplification?" In M.L. Tickoo, ed., *Simplification: Theory and Application*. Anthology Series 31, 1993.
- Shehan, Peter. "A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction." *Applied Linguistics*, 17, vol.1 (1996): 38-62.
- _____. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Tudor, Ian. *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Stratégies

- Cohen, D. Andrew. *Second Language Learning Use and Strategies: Clarifying the Issues*. Minneapolis, (MN): The Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Research Report, 1995.
- Cyr, Paul. *Le Point sur... les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou: Les Éditions CEC inc., 1996.
- Kehe, David, and Dustin Peggy Kehe. *Conversation Strategies, Pair and Group Activities for Developing Communicative Competence*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates, 1994.
- O'Malley, J. Michael and Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle, 1990.
- Wenden, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy, Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall, 1991.

Grammaire

- Alijaafreh, Ali and James P. Lantolf. "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development." *The Modern Language Journal*, 78, IV (1994): 465-483.
- Bygate, M. "Task as Context for the Framing, Reframing and Unframing of Language." *System* 27 (1999): 33-48.
- Celce-Murcia, Marianne and Diane Larsen-Freeman. *The Grammar Book, An ESL/EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- Lee, James and Albert Valman, eds. *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- Lyster, Roy and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997): 31-66.
- Nassaji, Hossein. "Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities." *The Canadian Modern Language Review*, 55/3 March (1999): 385-402.

Spada, Nina and Patsy M. Lightbown. "Instructions and the Development of Questions in L2 Classrooms." *Studies in Second Language Acquisition*. 15/2: (1993).

Démarche de réponse

Atwell, Nancie. *Side by Side: Essays on Teaching to Learn*. Concord, ON: Irwin Publishing, 1991.

Parsons, Les. *Response Journals*. Jericho, Nigeria: Heinemann Educational Books, 1989.

_____. *Response Journals Revisited: Maximizing Learning Through Reading, Writing, Viewing, Discussing, and Thinking*. Pembroke Publishers, 2001.

Purves, Alan C., Theresa Rogers and Anna O. Soter. *How Porcupines Make Love II: Teaching a Response-Centered Literature Curriculum*. New York: Longman, 1990.

Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. 5th ed. New York: The Modern Language Association of America, 1995.

Démarche d'écriture

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

Fiderer, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach*. New York: Scholastic, Professional Books, 1993.

Scarcella, R., and Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

Willis, Scott. "Teaching Young Writers: Feedback and Coaching Helps Students Hone Skills." *Curriculum Update*, Spring 1997.

Démarche de production

Bowker, J. (ed.) *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: British Film Institute, 1991.

Thoman, Elizabeth (ed.) "Teacher's/Leader's Orientation Guide: Media Lit Kit—A Framework for Learning and Teaching in a Media Age." Santa Monica, CA: Center for Media Literacy, (800)228-4630, < www.medialit.org >, 2002.