

Programme d'études :
Anglais langue seconde
6^e – 8^e année

N. B. – Ce document est une version numérisée du document original et ne constitue pas une nouvelle version du programme d'études. Il est possible que la mise en page diffère de la version papier originale.

Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques
(version provisoire avril 2004)

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
CADRE THÉORIQUE	7
1. Orientations du système scolaire.....	7
1.1 Mission de l'éducation	7
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation	8
2. Composantes pédagogiques.....	10
2.1 Principes directeurs	10
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	11
2.3 Modèle pédagogique	18
3. Orientations du programme.....	26
3.1 Présentation de la discipline	26
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux.....	26
3.3 Principes didactiques.....	33
PLAN D'ÉTUDES : VOIE A ET VOIE B	40
BIBLIOGRAPHIE.....	68

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épique.*

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;

3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de part la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.

9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie*** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; ➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; ➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; ➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; ➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; ➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

Les technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques et la position de base associée à la saisie de clavier; ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et <i>utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace et <i>démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.); ➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci; ➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives; ➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels; ➤ développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre; ➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives; ➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale; ➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices ; ➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs; ➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.
---	---	--	---

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis;➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.
--	---	---	---

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de

qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

1. L'évaluation formative: régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud,

1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux

cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (voir Annexe 1)

Des composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)			
	Préparation	Réalisation	Intégration
Identifier les résultats d'apprentissage Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources Anticiper des problèmes et formuler des alternatives	Faire la mise en situation et actualiser l'intention Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources Faire découvrir à l'élève diverse stratégies d'apprentissage Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage Faire l'évaluation sommative des apprentissages Assurer le transfert de connaissances chez l'élève	Analyser la démarche et les stratégies utilisées Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir Formuler de nouveaux défis	
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)	Préparation	Réalisation	Intégration
Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées Prendre conscience de ses connaissances antérieures Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés Faire la cueillette et le traitement des données Analyser des données Communiquer l'analyse des résultats	Faire l'objectivation de ce qui a été appris Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs Faire le transfert des connaissances Évaluer la démarche et les stratégies utilisées Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions	

Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

Étant donné que le Nouveau-Brunswick est une province officiellement bilingue, l'acquisition de l'autre langue officielle constitue une composante essentielle de la formation fondamentale. De plus, il existe de nombreux avantages attachés à l'apprentissage de l'anglais langue seconde : vu que la langue, quelle qu'elle soit, est étroitement liée aux pensées et aux émotions, au développement interpersonnel et intra personnel ainsi qu'au développement cognitif, l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde influencent le potentiel intellectuel et scolaire, le potentiel social et économique et le développement personnel de l'apprenant. De même, l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde peuvent élargir les horizons de l'élève en stimulant les processus mentaux et la pensée critique.

L'enseignement de l'anglais langue seconde vise avant tout à rendre l'apprenant compétent en communication. Dans cette optique, l'apprenant doit acquérir et développer, dans le but de les perfectionner, les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et communiquer ses idées à l'oral et à l'écrit dans l'autre langue officielle.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Le plan d'études vise une approche communicative expérientielle où l'emploi de l'anglais devient un outil de communication. L'ensemble des dimensions préconise que la communication et la nature d'une langue (soit à l'oral ou à l'écrit; maternelle ou étrangère) englobent beaucoup plus que la simple étude ou la mémorisation des éléments du code linguistique. Les dimensions préconisées sont la communication, la formation langagière générale, la langue et la culture.

Dimension : communication

L'acquisition d'une langue seconde fonctionnelle et communicative est plus importante que l'acquisition d'un bon accent ou la mémorisation de la règle du participe passé. La communication renforce les

compétences sociolinguistiques et fournit à l'apprenant un outil de mesure. Il est essentiel de créer en salle de classe un climat de communication où chaque apprenant a l'occasion d'avoir des interactions dans cette langue. Il faut fournir à chacun ces contacts répétés avec l'environnement linguistique qui, dans la plupart des cas, se crée dans la salle de classe.

Toute langue repose sur la communication et l'établissement de relations sociales. Donc la communication ne doit pas être un but à atteindre, mais la réalité en salle de classe. On n'apprend pas la communication, on la fait. Et c'est justement communiquer que doit faire l'apprenant tous les jours. On le prépare à communiquer en anglais dans la vie réelle. Souvent, « la vie réelle » pour l'apprenant, c'est celle d'être en salle de classe.

Afin de rendre la communication authentique, les activités et les thèmes doivent être en contexte, avoir un rapport avec la vie de l'apprenant et créer un besoin d'utiliser l'anglais. À l'étape de la planification des activités d'apprentissage, il faut prendre conscience des domaines d'expérience déjà acquis dans la langue première et du développement intellectuel, affectif et social. Les activités intéressantes, signifiantes et motivantes encourageront l'apprenant à prendre des risques et à progresser dans son acquisition de la langue. Les nombreuses activités et expériences faites en classe doivent favoriser la communication et l'interaction. Il faut modeler la communication pour les apprenants en communiquant en tout temps en anglais avec eux et à leurs niveaux pour encourager une communication et une interaction véritables. Les thèmes, sujets, projets et activités sont illimités, mais ils doivent viser un but et des résultats précis. Il est également important que la durée, l'objectif et le produit final varient d'une activité à l'autre.

Les résultats d'apprentissage généraux englobent l'expression, la compréhension et la négociation de la langue, soit à l'oral, à l'écrit ou au visuel, et favorisent l'interaction entre les habiletés langagières. Les résultats d'apprentissage généraux sont :

- Interpréter, négocier et réagir en interaction orale dans des situations sociolinguistiques variées.
- Interpréter et réagir de façon critique à la signification de messages médiatiques et de textes variés.
- Présenter de l'information, des concepts et des idées à une variété d'auditoires et avec une variété d'intentions.

Dimension : formation langagière générale

La formation langagière générale, une dimension importante de l'approche communicative expérientielle, vise à présenter à l'apprenant les stratégies d'apprentissage et de communication qu'il peut intégrer à son répertoire personnel d'apprentissage. Ces stratégies peuvent se transposer de l'anglais aux autres matières. Pour l'apprenant, la formation langagière générale doit faciliter et démystifier l'acquisition de la deuxième langue. L'apprenant peut développer des stratégies d'apprentissage et connaître son propre processus d'apprentissage (métacognition) afin d'y avoir accès. La formation langagière l'aide à comprendre comment personnaliser son apprentissage et comment devenir un apprenant autonome pour la vie.

Pour progresser de façon optimale, l'apprenant doit d'abord acquérir des connaissances métalinguistiques individualisées et personnalisées. La réflexion personnelle et le développement d'une conscience de la langue le mèneront à établir des liens entre ses connaissances et la pratique, et à éprouver le besoin de nouvelles connaissances, le besoin de gérer efficacement sa pratique et d'évaluer ses stratégies d'apprentissage. Par la suite, il pourra explorer régulièrement les stratégies et ses connaissances métalinguistiques pour parvenir à une formation langagière générale.

Dans cette optique, l'enseignant lui offrira des activités sur les stratégies d'apprentissage et sur les niveaux de conscience à privilégier, c'est-à-dire de la formation langagière générale. Cette dernière fournira des outils qui permettront à l'apprenant de profiter pleinement des conditions d'apprentissage et d'être conscient de ses apprentissages. Puisque l'apprenant doit participer activement à son propre apprentissage, il doit être capable d'évaluer ses progrès et de prendre conscience des moyens qu'il utilise pour les réaliser. Alors, il doit établir des stratégies d'apprentissage et d'auto-évaluation. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit faire appel aux trois types de consciences langagières de façon explicite, continue et contextuelle :

- la conscience stratégique - il faut développer chez l'apprenant une série de stratégies d'apprentissage personnalisées et globales qu'il pourra utiliser pour approfondir son acquisition de la langue et pour devenir un apprenant autonome. Pour lui, le processus d'apprentissage ne doit pas apparaître tel un mystère, mais plutôt comme un outil de perfectionnement. Dans l'enseignement de la conscience stratégique, il faut explorer les stratégies d'apprentissage et de communication et guider les apprenants vers ce qui leur convient le mieux.
- la conscience linguistique - il faut développer chez l'apprenant une appréciation englobant l'anglais comme un code de communication ayant une forme, une signification et un usage qui varient selon la situation sociolinguistique : la prise de conscience de ces trois éléments (forme, signification, usage) guidera l'élève pour explorer et développer les choix contenus dans le code linguistique.
- la conscience culturelle - il faut développer chez l'apprenant une appréciation de la langue anglaise en tant que code socioculturel dynamique : l'anglais n'est pas simplement une série de traductions du français ni une liste de règles ou de mots à mémoriser. De même, il existe plusieurs similarités entre les deux langues officielles et la langue est utilisée de façon distincte selon la situation socioculturelle du locuteur.

Dimension : langue

Il est inutile de traiter la langue comme la maîtrise décontextualisée d'éléments du code linguistique. La connaissance du code linguistique ne peut pas être traitée isolément de la fonction communicative de la langue; il faut traiter les deux ensemble. Comme on ne peut isoler le code linguistique de la communication, il faut explorer le discours et le code linguistique dans un contexte communicatif. Le contexte doit tenir compte du niveau de développement, de la connaissance linguistique et des domaines d'expérience de l'apprenant.

L'acquisition d'une langue n'est pas linéaire mais plutôt un processus dynamique. Chaque apprenant avance à son rythme et intègre ce qui est pertinent et signifiant à sa vie et à ses besoins; ainsi, tout comme l'enseignement sans contexte du discours, l'enseignement systématique de la grammaire sans contexte et sans référence à l'usage ni aux significations variées ne favorise pas l'apprentissage. L'enseignement de la langue doit coïncider avec les besoins de communication de l'apprenant; enseigner un élément isolé, sans contexte et sans objectif de communication spécifique constitue une perte de temps.

Il faut montrer les liens qui existent entre le discours (communication du message et fonctions langagières) et le code linguistique (sons, vocabulaire, grammaire, etc.).

1. Le discours :

- les fonctions et les réalisations langagières
- les unités discursives (c'est-à-dire, hein..., oui...mais)

2. Le code linguistique :

- la structure de la langue
- la grammaire : forme, usage, signification de la langue, etc.
- les sons : prononciation, débit, intonation, etc.
- le vocabulaire : mots apparentés, faux amis, synonymes, etc.

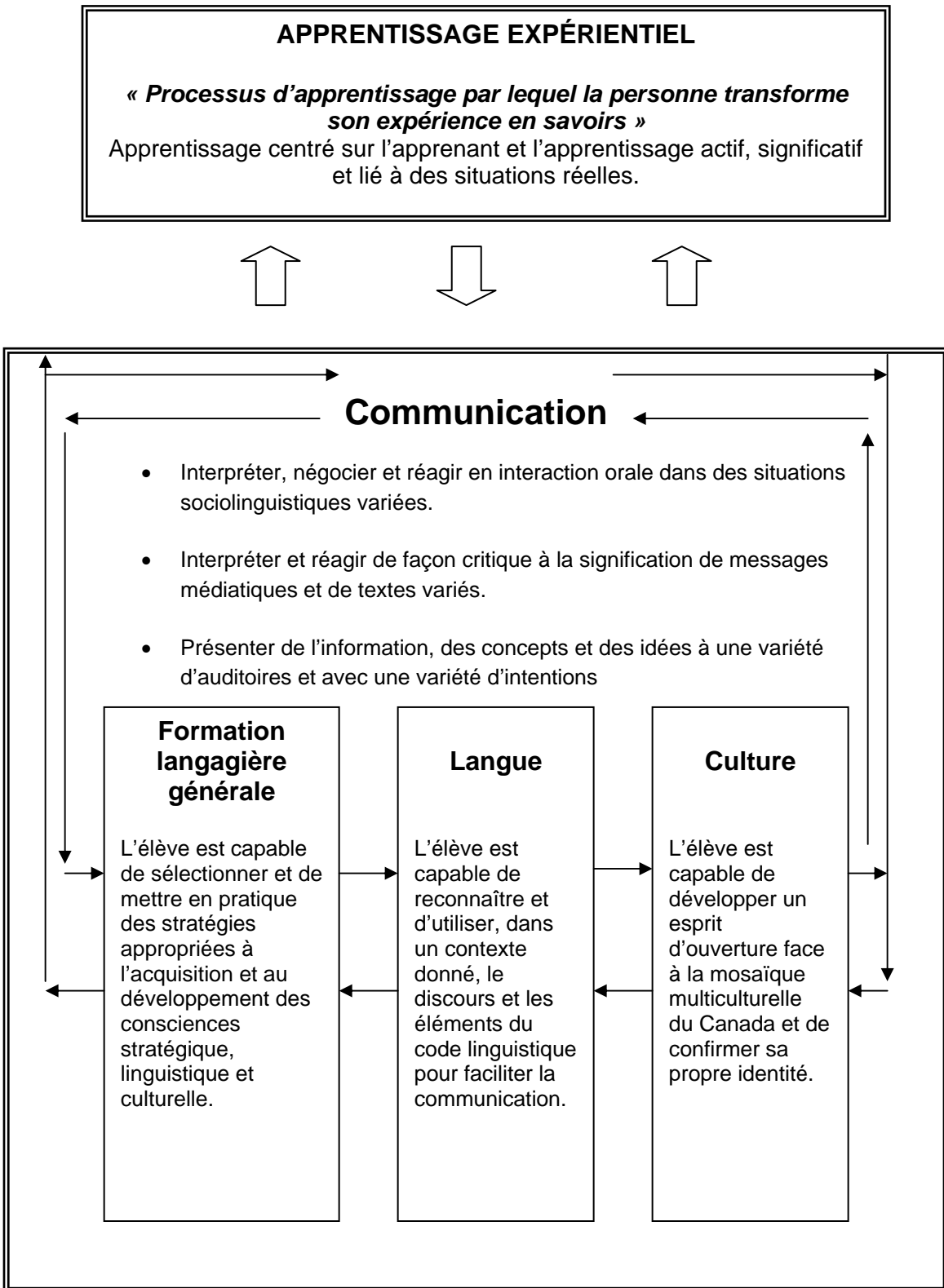
Dimension : culture

On ne peut pas parler d'une langue sans parler de la culture qu'elle embrasse. La culture d'une langue est ce qui guide notre choix d'expressions, la manière dont nous nous exprimons et les situations sociales changeantes. Il faut donc explorer dans un esprit d'ouverture la culture anglaise de telle façon qu'elle soit signifiante, vivante, et dynamique pour l'apprenant. Il faut établir des rapports entre la culture de l'apprenant et la culture de la langue cible. Il faut aussi promouvoir chez lui une attitude positive et respectueuse envers la langue et la culture anglaises, tout en respectant la vitalité et la fierté de la langue et de la culture françaises.

La culture au programme peut être explorée de façon continue et contextualisée. Cela se fait en prenant d'abord conscience de la relation de l'apprenant avec la culture actuelle de la communauté, puis en poursuivant avec la culture régionale, provinciale, nationale et internationale. On commence par le plus concret, puis on s'ouvre graduellement sur des indices culturels plus abstraits.

La culture peut intégrer tous ces thèmes : formes de politesse, traditions, culture populaire et actuelle des jeunes, similarités et différences entre les cultures française et anglaise, variations linguistiques et régionales, fêtes et célébrations, expressions populaires, littérature et autres formes d'expression artistique, etc.

Dimensions de l'approche communicative expérientielle



3.3 Principes didactiques

1. L'acquisition et le développement de l'anglais langue seconde chez les apprenants sont les buts du programme d'études. Pour y parvenir, l'anglais doit être la seule langue de communication de l'enseignant en salle de classe; le déroulement des activités doit se faire en anglais au niveau linguistique des apprenants. Il faut modeler la langue visée d'une façon communicative et authentique afin d'encourager la participation et l'acquisition actives. Vu que l'acquisition d'une langue est directement liée à l'interaction sociale, il faut donc assurer beaucoup de contacts authentiques avec la langue cible.
2. L'approche doit promouvoir les compétences langagières communicatives. L'enseignant met l'apprenant en situation de communication où il peut explorer et manipuler la langue pour comprendre et se faire comprendre. Ces situations doivent avoir une signification pour l'apprenant et être en rapport avec ses domaines d'expérience. L'enseignement et les activités se font dans un contexte donné. La langue sert à communiquer de nombreuses intentions. Elle peut se manifester sous diverses formes telles la création, la narration, la discussion, la fabrication, la définition, l'expression verbale et l'établissement de liens. Les activités en salle de classe doivent refléter ces caractéristiques fonctionnelles de l'anglais.
3. Conscient des rapports étroits qui existent entre les habiletés langagières (production orale, écrite, et visuelle; compréhension orale, écrite et visuelle), l'enseignant doit faire appel aux quatre dimensions de la langue soutenues par une approche communicative expérientielle. Les dimensions reconnues sont :
 - la communication expérientielle (les habiletés langagières, les activités et les projets interactifs et contextualisés)
 - la formation langagière générale (la métacognition, les stratégies et les consciences)
 - la langue (le discours et le code linguistique)
 - la culture (les dynamiques socioculturelles de l'anglais)

4. Conscient des rapports étroits qui existent entre la participation active de l'élève et la construction durable des connaissances, des habiletés et des valeurs, l'enseignant doit encourager l'apprentissage expérientiel : la composante intégrale d'une approche communicative expérientielle. L'apprentissage expérientiel est axé sur l'apprenant qui vit des expériences en anglais pour accomplir une tâche, atteindre un but et transformer son expérience en savoirs.
5. Il faut favoriser la communication et l'interaction en faisant appel aux habiletés langagières de base, tout en mettant l'accent sur la communication authentique et la participation active. Il faut que l'expérience de communication en salle de classe ait une signification pour l'apprenant tout en tenant compte des intérêts, des besoins et du rythme d'apprentissage du groupe et de l'individu. De même, pour rendre l'expérience plus signifiante, il faut profiter de la culture populaire actuelle et quotidienne des apprenants.
6. Il faut développer les processus mentaux de niveau supérieur en proposant des activités et des projets qui font appel au traitement de l'information, à la créativité, à l'apprentissage coopératif, au travail en petits groupes, à la pensée critique, etc.
7. Il faut éviter de traiter les habiletés langagières isolément les unes des autres. En situation de communication, il y a toujours interaction; pour profiter de l'interrelation et de l'interaction des habiletés, il faut donner à l'apprenant de nombreuses occasions de développer des habiletés communicatives qui l'amènent à approfondir et à perfectionner sa compétence et sa performance linguistiques.

Liens avec la langue maternelle

L'acquisition d'une langue seconde ou d'une langue étrangère doit s'inspirer de l'expérience d'acquisition de la langue maternelle. Il faut donc, au début, insister sur le contenu du message plutôt que sur la forme tout en tenant compte que l'apprenant, dans sa démarche d'apprentissage, a le droit de faire des erreurs. Vu que le processus d'acquisition de la langue seconde est étroitement apparenté à celui

de la langue première, l'enseignant, dès le début, engage l'apprenant dans l'acquisition de la langue cible avec un minimum d'interventions correctives. L'acquisition du français langue première se fait à partir d'interactions non menaçantes et non punitives, et avec des locuteurs de langue française qui n'hésitent pas à communiquer avec l'enfant dans la langue maternelle. De la même façon, celui qui apprend la langue seconde doit avoir un contact continu avec la langue afin de développer ses habiletés langagières et sa confiance linguistique.

Le principe important à retenir par rapport à l'apprentissage d'une langue seconde, c'est que les habiletés langagières se construisent petit à petit en s'ajoutant aux connaissances antérieures. On apprend à connaître la langue en la construisant. Étant donné que les facteurs (besoins, intérêts, aptitudes, personnalité, motivation et attitude, occasions accordées à la communication et à la réflexion, vécu de l'apprenant, croyances, etc.) qui influencent l'acquisition d'une langue sont nombreux et distincts pour chaque individu, on ne peut pas espérer que chaque élève avance au même rythme ni qu'il possède le même répertoire langagier. Il faut respecter les étapes d'acquisition et de développement d'une langue; chacun avance par étapes, à son propre rythme ou selon son style d'apprentissage. Néanmoins, l'enseignant, de par son rôle sur la motivation scolaire, agira sur les rythmes variables d'apprentissage. L'enseignant tient compte des styles d'apprentissage en proposant une grande variété de stratégies et d'activités qui correspondent aux styles, aux rythmes, aux besoins et aux forces de communication de chacun.

Dès que l'apprenant, de façon autonome, commence à formuler des énoncés pour communiquer sur un continuum de développement, l'enseignant en explore la forme et l'aide à progresser. Pour que l'apprenant profite pleinement de l'expérience d'apprentissage d'une langue seconde, l'enseignant tient compte d'abord de son niveau de développement, de ses connaissances et de ses intérêts actuels. De même, l'enseignant tient compte des habiletés langagières et des compétences linguistiques des élèves qui vivent à des degrés divers la réalité anglophone d'une région à l'autre et d'une famille à l'autre.

Pour les élèves qui ont très peu de contact avec l'anglais en dehors des cours d'anglais langue seconde, les résultats d'apprentissage viseront le développement d'habiletés de base, c'est-à-dire

l'acquisition de la langue seconde (plan d'études de la voie A). Pour les élèves qui possèdent déjà certaines compétences linguistiques de l'anglais langue seconde, notamment à l'oral, les résultats d'apprentissage viseront plutôt le développement de la langue seconde (plan d'études de la voie B).

Contextes transdisciplinaires

Étant donné son contenu notionnel et les habiletés auxquelles il fait appel, le cours d'anglais langue seconde, en tant qu'outil de communication, a des liens étroits avec les autres disciplines et les résultats d'apprentissage transdisciplinaires. L'apprentissage optimal d'une langue se fait à partir de l'exploration d'un contexte et du contenu déjà familiers alors le cours d'anglais langue seconde privilégie l'intégration d'autres savoirs et d'autres thèmes existant dans les autres matières, lesquelles font appel aux domaines d'expérience et aux domaines d'intérêt de l'apprenant.

Par exemple, plusieurs notions des consciences stratégique, culturelle et linguistique de la langue française peuvent se transposer à l'anglais (et vice versa), notamment les conventions et la progression en lecture, et les processus et les étapes de développement d'une rédaction sont semblables dans les deux langues. Dans les programmes de sciences humaines et de formation personnelle et sociale, on peut trouver des thèmes hautement intéressants qui exploitent les champs d'expérience de l'apprenant et qui peuvent facilement s'adapter au cours d'anglais : on n'a qu'à penser à l'étude des cultures et du patrimoine, à l'actualité, et aux valeurs de la société. Dans les programmes d'informatique, les apprenants peuvent transposer leur connaissance de l'informatique et de la technologie aux activités proposées dans les cours d'anglais langue seconde. La technologie, sous toutes ses formes, constitue une excellente ressource pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Vu que les ressources multimédias et technologiques sont stimulantes et accessibles, elles peuvent contribuer de manière remarquable au programme (p. ex. l'audiovisuel, les logiciels, les cédéroms, l'Internet, etc.).

Climat de communication authentique

Pour créer chez les apprenants un climat de communication authentique et le besoin de communiquer et de consolider leurs habiletés langagières, l'enseignant les met quotidiennement en situation de communication active. Pour atteindre cet objectif, il encourage le travail coopératif, facilite la participation active et change régulièrement la dynamique des groupes. De même, il propose des projets créatifs et des contextes motivants et il permet aux apprenants de choisir et proposer des activités et des moyens d'évaluation. Le temps doit être réparti entre des moments de travail d'équipe, de travail coopératif, de travail collectif, de travail en projet et d'activités individuelles. Cette diversité dans l'organisation du travail présente un double avantage : elle permet, d'une part, de tenir compte de divers styles d'apprentissage et d'autre part, d'intervenir à divers moments auprès des élèves qui ont des rythmes d'apprentissage variés.

L'aspect physique de la classe, accueillant et motivant, stimule l'interaction et l'apprentissage de l'anglais; il permet à l'apprenant d'explorer la langue de façon autonome (affiches, exposition de travaux des apprenants, centres de ressources, accessibilité aux référentiels, etc.). Le milieu d'apprentissage doit convenir à divers types d'intelligence; les activités très diversifiées stimulent l'intérêt et l'intellect et favorisent le développement de la langue cible. Le climat de la salle de classe favorise la confiance en soi et la communication sous toutes ses formes pour que chacun s'y sente membre à part entière. Enfin, l'enseignant anime les apprentissages en utilisant des stratégies variées qui reflètent les réalités linguistiques et le développement affectif et intellectuel de chacun.

Climat d'évaluation authentique

L'acquisition et le perfectionnement d'une langue (langue première ou langue seconde) sont des processus dynamiques. Pour favoriser l'acquisition et le développement d'une langue, il faut mettre l'accent sur la participation active en encourageant la communication authentique et continue. Les stratégies d'apprentissage ne changent pas selon que la langue seconde est parlée par une minorité ou par une majorité de gens vivant dans le milieu : l'apprenant est régulièrement mis en situation de communication, il construit ses

connaissances à partir d'expériences signifiantes et motivantes, et il est le principal artisan de son apprentissage. Cependant les facteurs suivants peuvent influencer le niveau de compétences linguistiques acquis par l'apprenant : le niveau de compétence linguistique déjà existant dans la région, les ressources authentiques offertes dans les cours et hors de l'école, les occasions d'avoir des interactions authentiques pendant les cours et hors des heures d'enseignement, les besoins socio-affectifs, socioculturels et économiques de la région. Rappelons que l'acquisition d'une langue seconde est semblable à l'acquisition de la langue maternelle. Donc, si l'apprenant a déjà de nombreuses habiletés primaires (communication orale), il sera prêt à faire davantage d'activités de perfectionnement des habiletés secondaires (communication écrite) à un niveau plus élevé, sans perdre de vue les buts de la communication et de la participation active.

Pour conserver sa motivation et poursuivre son apprentissage de la langue, l'apprenant doit également se sentir continuellement soutenu et savoir qu'il a atteint un certain niveau de succès. Pour l'aider à atteindre cet objectif, l'enseignant met l'accent sur ce que l'apprenant est *capable* de faire plutôt que sur ce qu'il est *incapable* de faire.

Les apprentissages en anglais langue seconde doivent d'abord faire l'objet d'évaluations formatives, puis d'évaluations sommatives. Il faut effectuer des évaluations formatives *informelles* de rendement, où l'observation est fortuite et les critères sont variables, et des évaluations formatives *formelles*, où l'observation est contrôlée à l'aide d'outils et de critères fixes.

L'évaluation formative deviendra pour l'apprenant un autre outil d'apprentissage grâce à l'emploi de la rétroaction constructive. Cette évaluation doit se faire de façon régulière et continue pour favoriser la progression de l'élève. L'évaluation doit refléter la réalité vécue en salle de classe; il faut créer des rapports logiques entre l'évaluation et les résultats d'apprentissage. Elle peut prendre diverses formes : auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant et évaluation par les groupes. L'évaluation formative vise surtout à assurer un enseignement de qualité et à permettre à l'apprenant de poursuivre son apprentissage/ses acquisitions. Elle sert aussi à

renforcer les compétences linguistiques, les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage.

Ainsi, il faut varier les outils et les styles d'évaluation de telle sorte qu'ils reflètent la réalité en salle de classe. Pendant une période d'évaluation formelle (formative ou sommative), il est absolument nécessaire que l'élève comprenne le pourquoi, le comment et les résultats visés de son évaluation. À certains moments, il faut évaluer de façon holistique et globale le processus, le contenu, le niveau d'authenticité, etc., plutôt que de se limiter à donner une note sommative basée sur les erreurs de grammaire et les fautes d'orthographe.

Dans les interventions correctives, il faut se demander si l'élément à corriger est une faute (que l'élève peut corriger) ou une erreur (qu'il ne peut pas corriger parce qu'il ne le connaît pas, ou qu'elle est fossilisée ou bien ancrée chez lui). Aussi faut-il décider si l'intervention corrective constitue une intervention au niveau de la langue, de la formation langagière ou de la communication. Si par exemple l'erreur est au niveau de la langue, il faut distinguer s'il agit d'une erreur de forme, d'usage ou même de signification. Il faut tenir compte aussi que ce ne sont pas toutes les fautes ni toutes les erreurs qui méritent une intervention corrective. L'évaluation et la rétroaction doivent servir à encourager et à guider, non à punir l'apprenant ni à diminuer sa confiance.

PLAN D'ÉTUDES : VOIE A ET VOIE B

A1	Résultat d'apprentissage général Interpréter, négocier et réagir en interaction orale dans des situations sociolinguistiques variées
-----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	6	7	8
1.1 participer à des conversations spontanées en salle de classe	■	■	●
1.2 produire des messages simples, signifiants et compréhensibles malgré ses erreurs	■	■	●
1.3 employer des mots apparentés et des expressions de tous les jours	■	●	●
1.4 utiliser des référentiels afin de vérifier sa compréhension et de construire sa communication	▶	■	■
1.5 suivre des directives complexes dans des contextes variés	■	●	●
1.6 redire les éléments clés dans une situation interactive afin de démontrer sa compréhension	▶	■	■
1.7 faire des liens entre des narrations et son vécu	▶	▶	■
1.8 donner des directives et décrire le mode d'emploi	▶	▶	■
1.9 faire ressortir l'idée principale de textes de différentes sources qui exploitent des sujets familiers	■	■	●
1.10 préparer et livrer des présentations informelles dans ses propres mots	▶	▶	■
1.11 exprimer ses préférences, ses sujets d'intérêt et ses sentiments	■	●	●
1.12 prononcer correctement les mots familiers de l'environnement immédiat	■	■	●
1.13 décrire des activités familiales et habituelles	■	■	●
1.14 formuler des phrases variées à partir de structures familières	■	●	●
1.15 employer le vocabulaire et les expressions appropriés au contexte	■	■	●
1.16 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et de communication	■	■	■
1.17 s'auto-évaluer face aux stratégies choisies	▶	■	■
1.18 exploiter des éléments des dimensions de la langue, de la formation langagière générale et de la culture afin de construire sa communication	■	■	■

▶ = sensibilisation

■ = acquisition

● = consolidation

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Jeux de rôles
- Chansons
- Jeux langagiers (ex. I spy, Simon Says, charades, 20 questions, etc.)
- Structures coopératives
- Présentations informelles
- Discussions
- Expliquer un mode d'emploi
- Démontrer sa compréhension par des images
- Décrire une image ou une séquence d'images

N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation de la communication orale met l'accent sur l'évaluation holistique, formative et rétroactive (ex. le message) et non sur l'analyse ou la précision des éléments pris isolément.

Exemple de tâche - Comment faire un sandwich : des directives pour une personne qui n'a jamais fait un sandwich.

- En groupe de deux ou trois, les élèves décrivent le mode d'emploi pour faire leur sandwich préféré.
- La présentation doit inclure :
 - toutes les étapes de la fabrication de leur sandwich en débutant par la liste d'ingrédients et d'ustensiles
 - la progression de la fabrication (ex : la démarche devra commencer avec l'ouverture du sac à pain)
 - ce format d'évaluation peut être plus authentique si les élèves décrivent leur démarche à une autre équipe qui doit l'exécuter avec les ingrédients.

Dimensions observables

Communication

Donner des directives et décrire le mode d'emploi

Préparer et livrer des présentations informelles dans ses propres mots

Suivre des directives complexes dans des contextes variés

Formation langagière générale

Participer

Coopérer

Participer activement

Planifier, organiser et gérer la tâche

Langue

Identifier et décrire

Utiliser le vocabulaire lié au thème

Prononcer les mots

A2	Résultat d'apprentissage général Interpréter et réagir de façon critique à la signification de messages médiatiques et de textes variés
-----------	---

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	6	7	8
2.1 identifier les personnages, les lieux et les événements d'un texte	▶	■	●
2.2 démontrer par la parole, le dessin ou l'écrit sa compréhension des textes lus en s'appuyant sur les éléments clés du texte, son expérience personnelle et l'expérience des autres	■	●	●
2.3 créer et employer une variété de représentations afin de démontrer sa compréhension (dessins, graphiques, cartes d'exploration, diagrammes, prise de notes, etc.)	■	●	●
2.4 répondre à des questions de base, d'analyse, de synthèse et d'évaluation	▶	▶	■
2.5 réinvestir du vocabulaire et des phrases variées qui figurent fréquemment dans les textes de lecture	▶	■	■
2.6 réagir à sa lecture de façon variée	●	●	●
2.7 donner son interprétation personnelle après la lecture d'un texte	■	■	●
2.8 comparer le texte à son expérience personnelle ou à un autre texte	▶	■	●
2.9 appliquer les étapes du processus de lecture : prélecture, lecture, postlecture, réflexion et transfert	▶	▶	■
2.10 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et de lecture	■	■	■
2.11 s'auto-évaluer face aux stratégies choisies	▶	■	■
2.12 exploiter des éléments des dimensions de la langue, de la formation langagière générale et de la culture afin de construire sa communication	■	■	■

▶ = sensibilisation

■ = acquisition

● = consolidation

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Art dramatique
- Raconter des histoires
- Partage des portfolios et des journaux de bord
- Cercles de lecture
- Lecture guidée
- Période de lecture individuelle
- Illustrer des histoires
- Créer des bandes dessinées
- Imiter son personnage préféré
- Chasse aux trésors dans Internet
- Activités dans Internet
- Interprétation des cartes et autres représentations visuelles
- Lecture trouée

N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation se fait de façon holistique et globale au lieu de mettre l'accent sur la connaissance des mots pris isolément trouvés dans le texte.

Exemple de tâche - Réinventer une invention

- À partir d'un texte sur une invention ou plusieurs inventions connues des élèves, il s'agit de faire ressortir des éléments essentiels de cette invention. Ensuite l'élève propose des améliorations qui la rendront plus utile ou accessible selon lui.

Dimensions observables

Communication

Démontrer par la parole sa compréhension des textes lus

Comparer le texte à son expérience personnelle

Répondre à des questions de base, d'analyse et d'évaluation

Réinvestir du vocabulaire

Formation langagière générale

Activer les connaissances antérieures

Identifier les éléments essentiels

Reformuler dans ses propres mots

Langue

Identifier et décrire

Utiliser le vocabulaire descriptif

Exprimer ses préférences

Suggérer des possibilités, des choix

A3	Résultat d'apprentissage général Présenter de l'information, des concepts et des idées à une variété d'auditoires et avec une variété d'intentions.
-----------	---

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	6	7	8
3.1 employer le vocabulaire, les expressions et les structures de phrases familiers dans sa communication écrite	■	■	●
3.2 écrire des messages variés et compréhensibles peu importe ses erreurs de grammaire, de structure, d'orthographe ou de vocabulaire	■	■	■
3.3 écrire à diverses fins et sous diverses formes en tenant compte de ses propres sujets d'intérêt, de l'auditoire et de l'intention	■	■	■
3.4 démontrer que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase, selon l'intention de l'énoncé	■	■	■
3.5 utiliser, en suivant des modèles, les conventions structurelles de la langue dans ses présentations ou ses récits contextuels et informels	■	■	■
3.6 appliquer les étapes du processus d'écriture : préécriture, écriture, révision, mise au point, publication	▶	▶	■
3.7 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et d'écriture	■	■	■
3.8 s'auto-évaluer face aux stratégies choisies	▶	▶	■
3.9 exploiter des éléments des dimensions de la formation langagière générale, de la langue et de la culture afin de construire sa communication	■	■	■

▶ = sensibilisation

■ = acquisition

● = consolidation

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Poèmes acrostiches
- Affiches
- Cartes de souhait
- Courrier électronique
- Compléter des bandes dessinées
- Étiqueter une carte
- Dictionnaire personnalisé
- Court paragraphe descriptif sur un de ses sujets d'intérêt
- Courte lettre à un correspondant par courriel
- Dépliants
- Journal de bord

N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation se fait de façon holistique et globale au lieu de mettre l'accent sur les conventions grammaticales prises isolément ou simplement l'orthographe. Cette évaluation pourra durer quelques périodes et devra suivre le processus d'écriture.

Exemple de tâche - Une lettre persuasive

- Écrire une lettre à un directeur de compagnie pour vendre l'idée d'une invention (ou d'amélioration d'une invention déjà existante). En respectant le style de la lettre formelle, l'élève décrit son invention, l'impact qu'elle aura sur le marché et la clientèle visée. Ainsi, il décrit le mode d'emploi ou l'utilité de son invention, le coût lié à celle-ci et un dessin ou prototype. L'élève essaie de convaincre quelqu'un d'acheter son idée.

Dimensions observables

Communication

Employer le vocabulaire, les expressions et les structures de phrases familiers dans sa communication

Écrire à diverses fins et sous diverses formes en tenant compte de ses propres sujets d'intérêt, de l'auditoire et de l'intention

Utiliser les conventions structurelles de la langue et de style dans des présentations ou des récits contextuels et informels

Écrire des messages variés et compréhensibles peu importe ses erreurs de grammaire, de structure, d'orthographe ou de vocabulaire

Formation langagière générale

Imiter le type de textes déjà lus

Recourir aux ressources linguistiques afin de vérifier son orthographe

Langue

Décrire et défendre ses opinions
Faire des recommandations et des suggestions
Utiliser le vocabulaire descriptif

Culture

Forme littéraire de la lettre
Inventions

B1	Résultat d'apprentissage général Interpréter, négocier et réagir en interaction orale dans des situations sociolinguistiques variées
-----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	6	7	8
1.1 entamer des discussions et des conversations sur des sujets familiers	■	●	●
1.2 reformuler les idées principales des textes de sources et de médias divers	■	●	●
1.3 identifier la séquence d'événements principaux des textes de sources et médias différents	■	●	●
1.4 utiliser diverses structures de phrases dans son discours	■	●	●
1.5 employer des expressions, du vocabulaire et des phrases variés pour rendre son discours plus riche	▶	■	●
1.6 exprimer son opinion	▶	■	■
1.7 justifier son point de vue	▶	■	■
1.8 préparer et livrer des présentations informelles en ses propres mots	■	■	●
1.9 donner des directives et décrire le mode d'emploi	▶	■	●
1.10 se servir d'expressions idiomatiques d'usage courant	▶	■	●
1.11 utiliser le degré de formalité approprié dans ses interactions de tous les jours et selon la situation sociolinguistique	●	●	●
1.12 utiliser un vocabulaire précis et approprié	■	■	■
1.13 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et de communication	■	■	■
1.14 s'auto-évaluer face aux stratégies choisies	▶	■	■
1.15 exploiter des éléments des dimensions de la langue, de la formation langagière générale et de la culture afin de construire sa communication	■	■	■

▶ = sensibilisation

■ = acquisition

● = consolidation

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Jeux de rôles
- Dialogues
- Art dramatique
- Improvisation
- Chansons
- Reportages de l'actualité
- Jeux langagiers (ex. I spy, Simon says, charades, 20 questions, etc.)
- Présentations
- Discussions
- Expliquer un mode d'emploi
- Représenter sa compréhension de messages par des illustrations
- Décrire une illustration ou une séquence d'images

N. B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation de la communication orale met l'accent sur l'évaluation holistique, formative et rétroactive (ex. le message) et non sur l'analyse ou la précision des éléments pris isolément.

Exemple de tâche - Jeu de rôles : la journaliste et le témoin d'un crime

- En équipe de deux, les élèves créent un reportage sur la scène d'un crime (un crime ludique). La journaliste pose des questions et le témoin essaie de lui faire vivre l'expérience du crime. Le jeu de rôles inclura le lieu, l'heure, une description des malfaiteurs, les victimes (s'il y en a), l'acte, le déroulement, etc. Afin de rendre l'entrevue plus authentique, les élèves devront faire appel à l'expression dramatique/comique.

Dimensions observables

Communication

Exprimer dans ses propres mots des idées importantes.

Identifier la séquence d'événements

Se servir des expressions idiomatiques

Utiliser un vocabulaire précis et approprié

Formation langagière générale

Participer au succès du groupe en menant une tâche à terme

Reformuler des phrases dans d'autres mots pour clarifier son discours

Recourir aux connaissances linguistiques antérieures

Poser des questions afin de clarifier l'information

Langue

Identifier et décrire

Utiliser le vocabulaire lié au thème

Temps des verbes

Commencer et soutenir l'interaction

Expressions descriptives

Culture

L'humeur

L'actualité

L'expression populaire

B2	Résultat d'apprentissage général Interpréter et réagir de façon critique à la signification de messages médiatiques et de textes variés
-----------	---

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	6	7	8
2.1 démontrer sa compréhension des textes lus en s'appuyant sur certains éléments du texte ou sur son expérience personnelle	■	●	●
2.2 exprimer son opinion sur le sujet d'une variété de textes populaires en s'appuyant sur certains éléments du texte ou sur son expérience personnelle	■	●	●
2.3 répondre à des questions de base, d'analyse, de synthèse et d'évaluation	■	●	●
2.4 identifier, décrire et classer les éléments clés et les idées principales de textes variés	▶	■	●
2.5 réagir de façon variée après sa lecture	▶	■	●
2.6 distinguer les idées principales des idées secondaires	▶	■	■
2.7 trouver et traiter l'information recueillie dans les textes	▶	■	■
2.8 réinvestir l'information recueillie dans les textes	▶	■	■
2.9 appliquer les étapes du processus de lecture : prélecture, lecture, postlecture, réflexion et transfert	▶	▶	■
2.10 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et de lecture	■	■	■
2.11 s'auto-évaluer face aux stratégies choisies	■	■	●
2.12 exploiter des éléments des dimensions de la formation langagière générale, de la langue et de la culture afin de construire sa communication	■	■	■

▶ = sensibilisation

■ = acquisition

● = consolidation

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Art dramatique
- Raconter des histoires
- Partage des portfolios et des journaux de bord
- Cercles de lecture
- Lecture guidée
- Période de lecture individuelle
- Illustrer des histoires
- Imiter son personnage préféré
- Chasse aux trésors dans Internet
- Activités dans Internet
- Interprétation des cartes et autres représentations visuelles
- Cartes de souhait
- Lecture trouée

N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation se fait de façon holistique et globale au lieu de mettre l'accent sur la connaissance des mots pris isolément trouvés dans le texte.

Exemple de tâche - Une histoire broyée

- L'élève reçoit une histoire dont les phrases et les paragraphes ont été mélangés. Il doit mettre en ordre logique l'ensemble des phrases et paragraphes. Il doit justifier sa décision de l'ordre choisi.

Dimensions observables

Communication

Démontrer sa compréhension du texte lu

Identifier et classer les éléments clés et les idées principales

Exprimer son opinion au sujet d'une variété de textes populaires en s'appuyant sur certains éléments du texte

Langue

L'ordre des mots dans les phrases

Comprendre le sens des phrases

Formation langagière générale

Inférer le sens

Recourir aux ressources linguistiques

Persévérer dans la tâche même si on ne comprend pas tous les mots ou toutes les expressions

Faire un survol d'un texte

Prédire le sens

B3	Résultat d'apprentissage général Présenter de l'information, des concepts et des idées à une variété d'auditoires et avec une variété d'intentions
-----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	6	7	8
3.1 écrire de façon cohérente et compréhensible peu importe ses erreurs de grammaire, de structure, d'orthographe ou de vocabulaire	▶	■	■
3.2 employer du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases riches et variés	■	■	■
3.3 utiliser des conventions structurelles de la langue et de style dans des présentations ou des récits informels	■	■	■
3.4 écrire des récits logiques et fluides qui varient de longueur et de sujet	▶	▶	■
3.5 écrire de courts récits et y introduire des personnages dans une série d'événements en suivant des modèles	■	■	●
3.6 choisir diverses formes d'écriture qui conviennent à son but	■	■	■
3.7 appliquer les étapes du processus d'écriture : préécriture, écriture, révision, mise au point, publication	▶	▶	■
3.8 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et d'écriture	■	■	■
3.9 s'auto-évaluer face aux stratégies choisies	▶	▶	■
3.10 exploiter des éléments des dimensions de la formation langagière générale, de la langue et de la culture afin de construire sa communication	■	■	■

▶ = sensibilisation

■ = acquisition

● = consolidation

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Poèmes acrostiches
- Affiches
- Cartes de souhait
- Courrier électronique
- Textes persuasifs
- Rédactions créatives de genres variés
- Bandes dessinées
- Étiquetage de cartes
- Dépliants
- Journal de bord
- Court paragraphe descriptif d'un de ses sujets d'intérêt
- Courte lettre à un correspondant par courriel
- ETC.
-

N. B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation se fait de façon holistique et globale au lieu de mettre l'accent sur les conventions grammaticales prises isolément ou simplement l'orthographe. Cette évaluation pourra durer quelques périodes et devra suivre le processus d'écriture.

Exemple de tâche - L'autobiographie d'un objet inanimé

- En guise d'autobiographie, l'élève décrit sa vie d'après objet inanimé qu'il choisit (un crayon, une carotte, la dernière saucisse au réfrigérateur, etc.).

Dimensions observables :

Communication

Écrire à diverses fins et sous diverses formes en tenant compte de ses propres sujets d'intérêt, de l'auditoire et de l'intention

Utiliser les conventions structurelles de la langue et de style dans des présentations ou des récits informels

Écrire des récits logiques et fluides

Écrire de façon cohérente et compréhensible malgré ses erreurs de grammaire, de structure, d'orthographe ou de vocabulaire

Formation langagière générale

Recourir aux ressources linguistiques afin de construire sa communication

Langue

Utiliser le vocabulaire descriptif

Les structures variées

Culture

Utiliser des phrases et des expressions populaires et idiomatiques

Dimension : formation langagière générale (Voie A et B)

L'élève est capable de sélectionner et de mettre en pratique des stratégies appropriées à l'acquisition et au développement des consciences stratégique, linguistique et culturelle.

Voici les stratégies à travailler et à développer :

- la conscience stratégique
- la conscience linguistique
- la conscience culturelle

Cette dimension préconise le développement d'un répertoire personnel de stratégies d'apprentissage et de communication. En sachant que chaque élève développera des stratégies qui lui sont propres, selon ses besoins, les stratégies ne s'évaluent pas de façon systématique ni sommative. Néanmoins, le développement de ces stratégies requiert que l'enseignant planifie des moments d'enseignement explicite des stratégies appropriées à la réalisation d'une tâche. Pour y arriver l'enseignant fait un modelage et amène une réflexion et une autoévaluation en regard de ces stratégies.

La conscience stratégique

- Se fixer des buts langagiers personnels
- Gérer ses apprentissages par l'autoévaluation
- Faire le transfert des nouvelles connaissances dans un autre contexte
- S'auto-évaluer au niveau d'effort comparé au niveau de succès
- Réfléchir sur le processus
- Prendre la responsabilité de la planification, de la gérance et de l'évaluation de son apprentissage
- Coopérer (travailler ensemble, s'entraider)
- Prendre des risques (oser parler en anglais, expérimenter avec la langue connue en essayant d'intégrer de nouveaux concepts)
- Participer activement (porter attention à la tâche)
- Prendre des notes (écrire l'information pertinente à la tâche)
- Faire un survol de texte afin d'identifier des éléments essentiels (scanning)
- Activer les connaissances antérieures en lisant, en écoutant et en discutant
- Anticiper le contenu, l'apprentissage et l'expérience (d'un sujet annoncé, d'un titre, d'illustrations ou d'éléments sonores)
- Recourir à l'autoévaluation et à un retour réflexif pour identifier ses forces et ses défis
- Sélectionner et employer ses propres stratégies et réfléchir sur l'efficacité de celles-ci

- Planifier, organiser et gérer son apprentissage en se posant des questions telles « Quelle est la tâche? » « Quel est l'ordre des sous-tâches? » « De quelles ressources ai-je besoin? » « Combien de temps cela me prendra-t-il? »
- Pratiquer à haute voix
- Se parler (gestion mentale)
- Recourir aux ressources linguistiques (banque de mots, référentiels, images, listes orthographiques, cartes sémantiques, graphiques organisationnels, ressources humaines)
- Inférer le sens d'un énoncé à partir d'illustrations, du contexte, d'éléments gestuels et de sa langue maternelle
- Prédire le sens
- Demander de l'aide, des précisions, des clarifications aux personnes de l'environnement immédiat (partenaires, enseignants, autres élèves)
- Recourir à des techniques de mémorisation
- Persévérer dans la tâche, même si on ne comprend pas tous les mots ou toutes les expressions
- Recourir aux connaissances antérieures sur la tâche à réaliser, le sujet ou le contenu du texte
- Recourir aux connaissances linguistiques antérieures
- Utiliser divers moyens de dépannage : emploi de gestes, de mimiques, de paraphrases, de mots inventés, de mots d'une autre langue pour se faire comprendre
- Solliciter l'aide de l'interlocuteur en lui demandant : de répéter, de ralentir son débit, de reformuler son énoncé ou de l'expliquer

La conscience linguistique

- Exprimer par des réactions non verbales ses idées, ses préférences, son incompréhension... utiliser le non-verbal pour se faire comprendre
- Comparer les mots apparentés de l'anglais et du français
- Identifier les éléments essentiels
- Classer les mots : mots connus, mots apparentés, faux-amis, mots de la même famille, mots clés
- Reformuler dans ses propres mots, des énoncés entendus, lus ou vus
- Recourir à des indices morphologiques; marque du genre, du nombre, terminaison, préfixes, suffixes
- Imiter le type de certains textes déjà lus
- Poser des questions afin d'aider à sa compréhension
- Reconnaître qu'il existe des sons propres à l'anglais

La conscience culturelle

- Adopter une attitude d'ouverture envers la culture et la langue cibles
- Saisir les occasions de parler ou d'écrire en anglais
- Prendre conscience que l'anglais n'est pas la traduction littérale d'une langue mais qu'il existe des similarités
- Saisir que l'anglais oral n'est pas toujours pareil à l'anglais écrit (p. ex. *wanna*=*want to*; *gonna*=*going to*; *would've*=*would have* (non *would of*))

Dimension : langue (Voie A)

L'élève est capable de reconnaître et d'utiliser, dans un contexte donné, le **discours** et **les éléments du code linguistique** pour faciliter sa compréhension et sa production de la communication orale et écrite.

Bien que l'année ou l'élément de la langue soit indiqué, l'exploitation se fait de façon contextuelle, non linéaire et en respectant les besoins de l'élève dans le contexte de la tâche communicative à réaliser. L'enseignement des éléments pris isolément sans signification communicative constitue une perte de temps et met l'accent sur la précision de la langue au lieu de mettre l'accent sur la communication. Les éléments de la langue seront toujours en développement et en perfectionnement. Le continuum suggéré repose sur la présomption que l'élève suivra la progression naturelle, de l'exposition initiale à l'utilisation indépendante de la langue.

Discours : fonctions langagières

Retour aux éléments de la 3^e à la 5^e année, y compris ce qui suit

Suivre des directives et participer aux activités usuelles en salle de classe, p. ex. : *Open your binders; Sit down; Get into your group; Line up; Take out a pencil, etc.*

Utiliser des conventions sociales, p. ex.: *Excuse me, thank you, thanks, you're welcome, please, hi, bye, I'm sorry, etc.*

Identifier et décrire, p. ex.: *It's a dog; It's a big dog; My name is ...; Mary is happy; It's blue; The birds are blue; There is a pencil under the desk, etc.*

Exprimer des sentiments, des sujets d'intérêt, des goûts, des préférences, p. ex.: *I'm happy; I'm in a good mood; I like baseball a lot; I love pizza: My favorite..., etc.*

Exprimer l'accord et le désaccord, p. ex.: *Yes; No; That's right; No, it's not; No, it's not red, it's blue, etc.*

Demander de l'aide ou des clarifications, p. ex.: *Can you help me? I need some help; I don't understand; How do you say...?; What does that mean, etc?*

Poser des questions simples de bas niveau, p. ex.: *Is it on the table? Do you like pizza? Is it red? Do you have a pencil?*

Demander de l'information, p. ex.: *Who's your best friend? What is her name? How many brothers and sisters do you have? When....? Where....?, etc.*

Décrire des habiletés et des capacités, p. ex.: *I can...; I'm good at...; Can you...?, etc.*

Avertir, p. ex.: *Hey!; Be careful; Watch it; Watch out; Stop that, etc.*

Demander une permission, p. ex.: *Can I...; Could I...?; Do you think I could...?, etc.*

Suggérer, offrir et inviter, p. ex.: *Let's...; Do you want...; Let me..., etc.*

Offrir de l'assistance, p. ex.: *Do you need/want some help?; I can help you; Can I help you? etc.*

Commencer et soutenir l'interaction dans les activités, p. ex.: *It's your turn; What about you?; What do you think?; What did you say?; etc.*

N.B. : les mots en italique ne sont que des exemples

Éléments du discours de la 6^e à la 8^e année

- Offrir et inviter, p. ex. : *Let's...; Do you want...?; Let me...; Would you like... etc.*
- Commencer et soutenir l'interaction dans les activités, p. ex. : *It's your turn; What about you? What do you think? Could you repeat that please?, Go ahead., etc.*
- Exprimer des idées et des opinions, p. ex.: *I think that...; I don't like it because..., etc.*
- Proposer des solutions, p. ex.: *Well how about...; Perhaps/ Maybe...; You should... etc.*
- Justifier ses opinions et choix, p. ex.: *I think that... because...; In my opinion; I don't want to because...; etc.*
- Énoncer ses préférences, p. ex. : *I'd rather...; would prefer; I'd like...; etc.*
- Faire des recommandations, p. ex.: *ought to...; should...; I think that...; etc.*
- Faire des suggestions, p. ex.: *must...; should...; have to...; ought to...; let's...; etc.*

N.B. : les mots en italique ne sont que des exemples

Code linguistique : vocabulaire contextualisé (Voie A)

Le vocabulaire lié :

- aux actions usuelles de l'environnement immédiat et de la salle de classe
- aux objets de l'environnement immédiat et de la salle de classe
- aux contextes et thèmes explorés
- aux formules de politesse et de salutation : *please, thanks, hi, bye, etc.*
- aux divisions de l'année et du calendrier : *days, months, seasons, a week , a day, etc.*
- les indicateurs : *now, yesterday, today, tomorrow, etc.*
- à la situation d'un objet : *left, right, in front of, beside, between, etc.*

Le vocabulaire descriptif de tous les jours de l'environnement immédiat :

les couleurs et qualificatifs simples : *red, green, big, beautiful, nice, pretty, good, etc.*

les contraires: *happy-sad, big-little, tall-short, etc.*

les expressions descriptives : *as big as, it's really expensive, puppies are so cute, etc..*

L'intonation et la prononciation de mots et phrases utilisés fréquemment en classe

Les sons propres à l'anglais (le « *th* » de *three, with*; le « *th* » de *the, mother*; le « *h* » de *hi, hospital*, etc.)

L'initiation aux homophones: *their-they're there; sun-son; ate-eigh; for-fore-four.*

L'initiation aux autres particularités de la prononciation (les homonymes): *tear-tear; read-read; wind-wind; produce-produce; record-record, etc.*

Langue Voie A

Code linguistique : grammaire et syntaxe (Voie A)

Retour aux éléments de la 3^e à la 5^e année, y compris ce qui suit

L'ordre des mots

- les phrases simples à l'affirmative, à la négative et à l'interrogative, y compris la ponctuation (point et point d'interrogation) et la place de l'adjectif dans la phrase simple : *Tim has a new puppy.*

Les articles: *a, an, the*

Les pronoms: *I, me, you, them, they, etc.*

Les adjectifs possessifs : *my, your, their, etc.*

La sensibilisation aux verbes - le présent simple affirmatif, négatif et interrogatif

Éléments du discours de la 6^e à la 8^e année

L'ordre des mots

- les phrases simples à l'affirmative, à la négative et à l'interrogative, y compris la ponctuation (point et point d'interrogation)
- la place de l'adjectif dans la phrase simple : *Tim has a new puppy.*

Les conjonctions simples : *but, and, if, so, or, etc.*

Le pluriel régulier

Les verbes - temps de verbes réguliers simples et progressifs (présent, passé, futur, impératif)

Les prépositions: *in, on, under, beside, of, from, at, etc.*

Le mot interrogatif simple et d'information, et les mots qui l'accompagnent : *who, how, how much, why, etc., can, do, be, have*

Les conventions de l'orthographe : les majuscules au début d'une phrase, le pronom « I » n'importe où dans la phrase

L'orthographe de mots fréquents et d'expressions courantes liés aux contextes et aux thèmes et appuyés par des référentiels et des modèles.

Dimension : langue (Voie B)

L'élève est capable de reconnaître et d'utiliser, dans un contexte donné, le **discours** et les **éléments du code linguistique** pour faciliter sa compréhension et sa production de la communication orale et écrite.

Bien que l'année ou l'élément de la langue soit indiqué, l'exploitation se fait de façon contextuelle, non linéaire et en respectant les besoins de l'élève dans le contexte de la tâche communicative à réaliser. L'enseignement des éléments pris isolément sans signification communicative constitue une perte de temps et met l'accent sur la précision de la langue au lieu de mettre l'accent sur la communication. Les éléments de la langue seront toujours en développement et en perfectionnement. Le continuum suggéré repose sur la présomption que l'élève suivra la progression naturelle, de l'exposition initiale à l'utilisation indépendante de la langue.

Discours : fonctions langagières

Suivre des directives et participer aux activités usuelles de la salle de classe , p. ex. : *Open your binders; Sit down; Get into your group; Line up; Take out a pencil, etc.*

Utiliser des conventions sociales, p. ex.: *Excuse me, thank you, thanks, you're welcome, please, hi, bye, I'm sorry, etc.*

Identifier et décrire, p. ex.: *It's a dog; It's a big dog; They're friends; They're green; My name is..., I'm...; there is/there are, etc.*

Énoncer des désirs et des besoins, p. ex.: *I want...; I'd like...; I wish..., etc.*

Exprimer des sentiments, des sujets d'intérêt, des goûts, des préférences, p. ex.: *I'm happy; I'm in a good mood; I like baseball a lot; I love pizza : My favorite..., etc.*

Exprimer l'accord et le désaccord, p. ex.: *That's right; No, I don't think so; No, it's not red, it's blue, etc.*

Demander de l'aide ou des clarifications, p. ex. : *Can you help me? I need some help, I don't understand, How do you say...? What does that mean? etc.*

Demander de l'information, p. ex.: *Do you have another pencil? Who's your best friend? What kind of ice cream do you like? How many brothers and sisters do you have? When.... ? Where...?, etc.*

Offrir de l'assistance, p. ex.: *Do you need/want some help? I can help you; Can I help you? etc.*

Décrire des habiletés et des capacités, p. ex.: *I can; I'm good at...; Can you..., etc.*

Avertir, p. ex.: *Hey!; Be careful; Watch it; Watch out; Stop that, etc.*

Demander une permission, p. ex.: *Can I...; May I...; Could I...; Do you think I could..., etc.*

Suggérer, offrir et inviter, p. ex.: *Let's...; Do you want...?; Let me..., etc.*

Commencer et soutenir l'interaction dans les activités, p. ex.: *It's your turn; What about you? What do you think? Could you repeat that please?, etc.*

Exprimer des idées et des opinions, p. ex.: I think that... ; I don't like it because..., etc.

Reformuler des idées et des faits, p. ex.: *What you mean is...*; *What he means is...* *What he said was...*, etc.

N.B.: les mots en italique ne sont que des exemples

Code linguistique : vocabulaire contextualisé (Voie B)

6^e à 8^e année

Le vocabulaire lié :

- aux actions usuelles de l'environnement immédiat et de la salle de classe
- aux objets de l'environnement immédiat et de la salle de classe
- aux contextes et thèmes explorés
- aux formules de politesse et de salutation : *sorry, excuse me, good morning, etc.*
- aux divisions de l'année et du calendrier : *months, seasons, parts of the day : morning, noon, evening*
- aux indicateurs de temps : *last night, once a week, a week ago, etc.*
- à l'heure : *a quarter to ten, nine fifteen, eight forty-five, etc.*
- à la situation d'un objet : *under, on top of, next to, across, to the left, behind, etc.*

Le vocabulaire descriptif de tous les jours de l'environnement immédiat :

- les couleurs et qualificatifs : *turquoise, silver, interesting, hard, fun, fantastic, cheap, etc.*
- les contraires: *smooth-bumpy, empty-full, up-down, near-far*

L'initiation au vocabulaire descriptif des actions (adverbes) *quickly, suddenly, finally, happily, sadly, etc.*

L'intonation et la prononciation de mots et phrases utilisés fréquemment en classe

- Les sons propres à l'anglais (le «th» de *three, with*; le «th» de *the, mother*; le «h» de *hi, hospital*; le «ch» de *church* ; le «ch» de *chemistry*; le «ght» de *bought, etc.*)
- L'initiation aux homophones: *their-there-they're*; *son-sun*; *ate-eight*; *for-four, etc.*
- L'initiation à d'autres particularités de la prononciation (les homonymes) : *tear- tear*; *read-read*; *wind- wind*; *produce-produce*; *record-record, etc.*

Code linguistique : grammaire et syntaxe (Voie B)

6^e à 8^e année

L'ordre des mots

- phrases simples à l'affirmative, à la négative et à l'interrogative, y compris la ponctuation (point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule)
- place de l'adjectif dans la phrase simple : *Margaret has curly hair.*

La sensibilisation à la forme du paragraphe simple : *introduction, body, conclusion*

Les conjonctions simples : *but, and, if, so, or, etc.*

Le pluriel régulier et le pluriel irrégulier de tous les jours : *children, men, women, etc.*

Les verbes aux temps réguliers simples et progressifs : présent, passé, futur, impératif

Les prépositions: *to, at, on, in, of, under, beside, from, etc.*

Les adverbes et adjectifs de degré: *too, too much, very, so, a lot, etc.*

Les adverbes de fréquence: *never, sometimes, always, etc.*

Les contractions : *I'm, I'll, she's, it'll, etc.*

Les contractions à la forme négative : *they don't; He won't; I'm not, etc.*

La sensibilisation au possessif (*apostrophe "s"*) au singulier : *Dan's bike was stolen; Nancy's sister found a wallet in the parking lot.*

Les conventions de l'orthographe : les majuscules

- au début de la phrase
- toujours au pronom « I » n'importe où dans la phrase
- les titres, les rues, les noms propres, les jours de la semaine et les mois de l'année

L'orthographe de mots fréquents et d'expressions courantes liés aux contextes et aux thèmes et appuyés par des référentiels et des modèles

Dimension : Culture (Voies A et B)

L'élève est capable de développer un esprit d'ouverture face à la mosaïque multiculturelle du Canada et de confirmer sa propre identité.

Bien que des notions culturelles soient indiquées, il faut toujours les explorer en tenant compte des sujets d'intérêt et des besoins des élèves. Afin de créer des rapports entre la culture de l'élève et la culture de l'anglais, on explore la culture anglaise de façon significative, vivante et dynamique pour l'élève. Puisque la culture est omniprésente, elle peut devenir plutôt un outil d'encadrement pour les scénarios d'apprentissage et non pas du contenu à évaluer en soi.

Voici des notions culturelles qui peuvent être explorées de la 6^e à la 8^e année

- Formules et degrés de politesse et salutation : appeler un adulte par son titre et son nom de famille (Mr. Robinson, Ms. Carter, etc.); How do you do? et How are you? ; les différences entre Mrs., lady and ma'am; mister and sir; hugs (au lieu de becs), etc.
- Expressions populaires et idiomatiques: Awesome! ; I could eat a horse; I've got a frog in my throat: FYI, TGIF! , etc.
- Personnes célèbres : athlètes, chanteurs, acteurs, inventeurs, scientifiques, artistes, etc.
- Traditions, fêtes, célébrations
 - Birthdays
 - Halloween
 - Christmas
 - Thanksgiving
 - St. Patrick's Day, etc.
- Littérature et autres types d'expression écrite
 - Les contes à structure prévisible, abondamment illustrés
 - Les cartes d'invitation
 - Les cartes de souhait
 - Les bandes dessinées
 - Les contes traditionnels
 - Les comptines
 - Les chansons
 - Les poèmes simples, etc.
- Culture populaire et actuelle des jeunes
 - La mode
 - Les comptines
 - L'amitié
 - Les animaux domestiques
 - Les jouets
 - L'alimentation
 - Les vacances
 - La famille, etc.
- Formes d'expression artistique
 - Le cinéma
 - La musique
 - Les arts plastiques
 - L'art dramatique
 - L'écriture, etc.

BIBLIOGRAPHIE

AKYEL, A., « Collaboration to explore teaching: A case study report », *TESL Canada Journal*, 18 (1), p. 58-74, 2000.

ALLAIN, M. *Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

ARPIN, L. et L. CAPRA. *Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

Education in New Era, Alexandria, Edited by Ronald S. Brandt, ASCD, 2000.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 2nd edition, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 1997.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction : Former une pédagogie de la compréhension*, Paris, Pédagogie RETZ, 1993.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

BLACK, P. and D. WILIAM. *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappas, 1998.

BOUYSSOU, G., P. ROSSANO et F. RICHAUDEAU. *Oser changer l'école*, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.

BROOKS, J.G. and M.G. BROOKS. *The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding*, Alexandria, ASCD 2000.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*, 4th edition, White Plains, Longman, 2000.

BROWN, H.D. and S. GONZO. *Readings on second language acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice Hall Regent, 1995.

BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, PROVINCE DU MANITOBA.
Français langue seconde - immersion secondaire : Langue et communication, août 1999.

BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, PROVINCE DU MANITOBA.
Français langue seconde - immersion 6^e année, 1998.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS
Formative assessment : English as a second language, CASLT/ACPLS,
Ottawa, M Éditeur, 1999.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS.
*L'évaluation formative des apprentissages de français langue seconde :
Assessment instruments for French as a second language*, CASLT/ACPLS,
Ottawa, M Éditeur, 1996.

CARON, J. *Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe
participative*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CARON, J. *Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels*,
Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

CARR, W., « Fear of teaching French : Challenges faced by generalist
teachers », *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), p. 155-179, 1999.

CELCE-MURCIA, M., « Why it makes sense to teach grammar in context and
through discourse », in E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on
grammar teaching in second language classrooms*, chapter 7 (p. 119-133),
Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

CODDING, D.D. and J.B. MARSH. *The New American High School*,
Thousand Oaks, Corwin Press Inc., 1998.

COHEN, E.G. *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe
hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite
scolaire des garçons et des filles, avis au ministère de l'Éducation du
Québec*, 1999.

CORNAIRE, C. et P.M. RAYMOND (éditeurs). *Regards sur la didactique des
Langues*, Outremont, Les Éditions LOGIQUES, 2001.

DAWS, N. and B. SINGH., "Formative assessment : to what extent is its
potential to enhance pupils' science being realized?", *School Science
Review*, vol. 77, 1996.

DEPARTMENT OF EDUCATION, NEWFOUNDLAND AND LABRADOR. *A curriculum guide : Core French Intermediate (7-8-9)*, September, 1997.

DEPARTMENT OF EDUCATION, PROVINCE OF NEW BRUNSWICK. *Atlantic Canada English language arts curriculum. Elementary 4-6*, 1998.

DEPARTMENT OF EDUCATION, PROVINCE OF PRINCE EDWARD ISLAND. *English language arts (second language) for Francophones*, draft only, September, 1994.

DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

DORE, L., N. MICHAUD et L. MUKARUGAGI. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Chronique Sociale, 1991.

ECHEVARRIA, J., M.E. VOGT and D.J. SHORT. *Making content comprehensible for English language learners : The SIOP model*. Boston, Allyn and Bacon, 2000.

EDWARDS, V.E., P.L. KRISTMANSON et S.E. REHORICK. *Manuel pour la formation des enseignants et des enseignantes : L'enseignement des langues secondes d'après une approche communicative/expérientielle*. Centre didactique des langues secondes, UNB, ministère du Patrimoine canadien, 2000.

ELLIS, R., « Methodological options in grammar teaching materials », in E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapter 9 (p. 155-179), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

ELLIS, R., « The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum », in E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapter 2 (p. 17-34). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

FARR, R. et B. TONE. *Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

FOTOS, S. « Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks », *TESOL Quarterly*, 28 (2), p. 323-351, 1994.

FUCHS, L., D. FUCHS, "Effects of systematic formative evaluation : A meta-analysis", *Exceptional children*, vol. 53, 1986.

FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia, Falmer Press, 1997.

FULLAN, M. *Change Forces, The sequel*, Philadelphia, Falmer Press, 1999.

FULLAN, M. and A. HARGREAVES. *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, 1992.

GOLOMBEK, P.R., « A study of language teachers' personal practical knowledge », *TESOL Quarterly*, 32 (30), p. 447-464, 1998.

GOSSEN, D. et J. ANDERSON. *Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HANSEN, J. *When learners evaluate*, Portsmouth, Heinemann, 1998.

HARLEY, B., A. D'ANGLEJAN and S.M. SHAPSON. *The evaluation syllabus: National Core French Study*, Canadian Association of Second Language teachers (CASLT), Ottawa, M Éditeur, 1993.

HÉBERT, Y. *Syllabus formation langagière générale: Études nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes (CASLT), Ottawa, M Éditeur, 1993.

HERMAN, J.L., P.R. ASCHBACKER and L. WINTERS. *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HINKEL, E. and S. FOTOS, « From theory to Practice: A teacher's view », dans E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 2 (p. 17-34), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

HIVON, R. *L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation*, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993.

HOERR, T. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Structurer le succès : un calendrier de l'implantation de la coopération*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

HUGHES, R. and M. MCCARTHY, « From sentence to discourse : Discourse Grammar and English language teaching », *TESOL Quarterly*, 32 (2), p. 263-287, 1998.

IZUMI, S. and M. BIGELOW, « Does output promote noticing and second language acquisition? », *TESOL Quarterly*, 34(2), p. 239-278, 2000.

JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

JOHNSTON, B., and K. GOETTSCHE, « In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers », *The Canadian Modern Language Review*, 56 (3), p. 437-468, 2000.

KATAVIK SCHOOL BOARD. *Secondary English Program Guide : Secondary 1-5*. Draft Version, July 2002.

LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria, ASCD, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D., « The grammar of choice », in E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapter 6 (p. 103-118), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent*, Ottawa, brochure 2000E/F.

LEBLANC, R. *A Synthesis: National Core French Study*, Canadian Association of Second Language teachers (CASLT), Ottawa, M Éditeur, 1993.

LECLERC, M. *Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993.

LIGHTBOWN, P., R.H. HALTER, J.L. WHITE and M. HORST, « Comprehension-based learning; The limits of "Do it yourself" », *Canadian Modern Language Review*, 58 (3), p. 427-464, 2002.

LIGHTBOWN, P.M., « Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching », *Applied Linguistics*, 21 (4), p. 431-462, 2000.

LIGHTBOWN, P.M. and N. SPADA, « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning », in H. Douglas Brown and S. Gonzo (Eds.), *Readings on second language acquisition*, chapter 12 (p. 306-330), Upper Saddle River, Prentice Hall Regents, 1995.

LIGHTBOWN, P.M. and N. SPADA. *How languages are learned*, rev. ed., Oxford, Oxford University Press, 1999.

MANITOBA EDUCATION AND TRAINING, SCHOOL PROGRAMS DIVISION. *Planning for success : developing an English as a second language protocol : a resource for Kindergarten to senior 4 schools*, 1998.

MARZANO, R.J., D.J. PICEKERING and J.E. POLLOCK. *Classroom Instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

MILLARD, D.J., « Form-focussed instruction in Communicative language teaching: Implications for grammar textbooks », *TESL Canada Journal*, 18 (1), p. 47-57, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario. English. Copies types de la 10^e année*, Exemples de travaux d'élèves : document d'appui, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario. English. 11^e et 12^e année*, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE TERRE-NEUVE ET DU LABRADOR. *Programme d'études pour l'enseignement des arts langagiers anglais dans les écoles franco-terreneuviennes. Niveaux 4-5-6*, janvier 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études au secondaire*, document provisoire, janvier 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études, 9 à 12 (Voies A et B)*, version non officielle, septembre 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études Voie B. Programme multimédia*, version pilote, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études Voie A. Programme multimédia*, version pilote, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'art du langage en immersion. Guide pédagogique pour l'élémentaire.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'anglais langue seconde au primaire*, document provisoire, septembre 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'études : Français langue seconde : français de base 9^e, 10^e, 11^e, 12^e*, décembre 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'études : Anglais langue seconde. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaines des langues; English as a second language*, chapitre 5.2, <http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/index.html> septembre 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaines des langues; Français accueil*, chapitre 5.3, <http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/index.html> septembre 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario. Anglais de la 4^e à la 8^e année*, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année. Anglais pour débutants*, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 10^e année. English*, 1999.

MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

MORRIS, L. and M. TREMBLAY., « The impact of attending to unstressed words on the acquisition of written grammatical morphology by French-speaking ESL students », *The Canadian Modern Language Review*, 58 (3), p. 364-385, 2002.

MULLER, F. [en ligne]
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm
(page consultée le 27 mars 2003).

NICHOLAS, H., P. LIGHTBOWN and N. SPADA, « Recasts as feedback to language learners », *Language Learning*, 51 (4), p. 719-758, 2001.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Ste-Foy, MST Éditeur, 1998.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy, MST Éditeur, 1997.

O'MALLEY, J.M. and L. VALDEZ PIERCE. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*, Addison-Wesley, 1996.

PAINCHAUD, G. *Syllabus Langue: Études nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, M Éditeur, 1993.

PALLASCIO, R. et D. LEBLANC. *Apprendre différemment*, Laval, Édition Agence D'Arc, 1993.

PENNINGTON, M.C., « Grammar and communication: New directions in theory and practice » in E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapter 5 (p. 77-98), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : invitation au voyage*, Paris, ESF Éditeur, 2000.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, Paris, Larcier, 1998.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b.

PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition Hachette, 1993.

REID, J.M. (Ed.) *Understanding learning styles in the second language classroom*, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents, 1998.

RICHARD-AMATO, P.A. *Making it happen in the second language classroom: From theory to practice, 2nd edition*, White Plains, Longman, 1996.

RICHARDS, C., « Accuracy and fluency revisited », in E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapter 3 (p. 35-50), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, É. ROYER et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000.

SHEHADEH, A., « Self- and other-initiated modified output during task-based interaction », *TESOL Quarterly*, 35 (3), p. 433-457, 2001

SHRUM, J.L. and E.W. GLISAN. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*, 2nd edition, Boston, Heinle et Heinle, 2000.

SMITH, F. *The book of learning and forgetting*, New York, Teachers College Press, 1998.

SOUSA, D.A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.

SOUSA, D.A. *Un cerveau pour apprendre : Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

TARDIF, J. et G. CHABOT. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.

TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

TOMLINSON C.A. and A.S. DEIRSKY. *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000.

TOMLINSON, C.A. *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*, 2nd edition, ASCD, 2001.

TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999.

TREMBLAY, R., M. DUPLANTIE et D. HUOT. *The Communicative/Experiential Syllabus : National Core French Study*, Canadian Association of Second Language teachers (CASLT), Ottawa, M Éditeur, 1993.

TURNBULL, M., « Multidimensional project-based second language learning: Observations of four grade-9 core French teachers », *The Canadian Modern Language Review*, 56 (1), p. 7-30, 1999.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, ERPI, 1994.

Vie pédagogique, avril-mai 2002.

WARSCHAUER, Mark, "The changing global economy and the future of English teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 34 (3), Fall 2000.

YVROUD, G. [en ligne]

<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).