

Progression des apprentissages au secondaire

Anglais, langue seconde (programmes enrichis)

22 août 2011

Table des matières

Progression des apprentissages au secondaire	3
Présentation de la discipline	5
Culture	6
Répertoire linguistique	8
Stratégies	14
Démarches	17
Textes	22

Droits de reproduction

Les établissements d'enseignement sont autorisés à reproduire ce document, en totalité ou en partie. S'il est reproduit pour être vendu, le prix ne devra pas excéder le coût de reproduction. Ce document est accessible dans Internet à l'adresse suivante : [www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/]

Progression des apprentissages au secondaire

La progression des apprentissages au secondaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves.

Place des connaissances dans l'apprentissage

Les connaissances qu'un jeune acquiert lui permettent de mieux comprendre l'univers dans lequel il évolue. Depuis son tout jeune âge, à l'intérieur de sa famille et par ses contacts avec ses amis et les médias, notamment, celui-ci accumule et utilise une quantité toujours croissante de connaissances, et ce sera le rôle de l'école de l'amener progressivement à les élargir, à les approfondir et à les organiser.

Connaissances et compétences sont appelées à se renforcer mutuellement. D'un côté, les connaissances se consolident à travers leur utilisation; de l'autre, l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances. Faire acquérir des connaissances pose toutefois le défi de les rendre utiles et durables, ce qui renvoie à la notion de compétence. En effet, on n'est véritablement assuré de l'acquisition d'une règle de grammaire, par exemple, que lorsqu'elle est utilisée de façon appropriée, dans des textes et des contextes variés qui vont au-delà de l'exercice répétitif et ciblé.

Intervention de l'enseignante ou de l'enseignant

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'acquisition des connaissances et dans le développement des compétences est essentiel et une intervention de sa part est requise tout au long de l'apprentissage. La Loi sur l'instruction publique lui donne d'ailleurs la responsabilité du choix des « modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou chaque élève qui lui est confié » (article 19). Il appartient donc à l'enseignante ou à l'enseignant d'adapter ses interventions et de les appuyer sur une diversité de stratégies, qu'il s'agisse par exemple d'un enseignement magistral donné à l'ensemble de la classe, d'un enseignement individualisé offert à un élève ou à un petit groupe d'élèves, d'une série d'exercices à faire, d'un travail d'équipe ou d'un projet particulier à réaliser.




Afin de répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant favorisera leur participation aux activités proposées à l'ensemble de la classe, mais il prévoira aussi, le cas échéant, des mesures de soutien. Ces mesures pourront prendre la forme d'un enseignement plus explicite de certaines connaissances, par exemple, ou encore celle d'interventions spécialisées.

Quant à l'évaluation des apprentissages, elle a essentiellement deux fonctions. Elle permet d'abord de porter un regard sur les apprentissages de l'élève pour le guider et le soutenir de façon appropriée. Elle sert ensuite à vérifier à quel point l'élève a fait les apprentissages attendus. Cependant, quelle qu'en soit la fonction, conformément à la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation devrait porter à la fois sur les connaissances de l'élève et sur la capacité qu'il a de les utiliser efficacement dans des contextes qui font appel à ses compétences.

Structure

La progression des apprentissages est présentée sous forme de tableaux qui regroupent les connaissances de façon semblable à celle des programmes disciplinaires. Ainsi, pour la mathématique, par exemple, ces connaissances sont présentées par champs : arithmétique, géométrie et autres. Lorsqu'une discipline est en continuité avec le primaire, un arrimage est proposé entre la *Progression des apprentissages au primaire* et la *Progression des apprentissages au secondaire*. Chaque connaissance indiquée est par ailleurs associée à une ou à plusieurs années du secondaire au cours de laquelle ou desquelles elle constitue un objet formel d'enseignement.

Une légende commune est utilisée pour toutes les disciplines. Trois symboles composent cette légende : une flèche, une étoile et un espace grisé. Ce qui est attendu de l'élève est décrit de la façon suivante :

	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.
	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.
	L'élève réutilise cette connaissance.

La **flèche** indique que l'enseignement doit être planifié de manière à ce que l'élève entreprenne l'apprentissage de cette connaissance au cours de l'année scolaire et le poursuive ou le termine l'année suivante en bénéficiant toujours de l'intervention systématique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant.

L'**étoile** indique que l'enseignement doit être planifié de manière à ce que la majorité des élèves aient terminé l'apprentissage de cette connaissance à la fin de l'année scolaire.

L'espace **grisé** indique que l'enseignement doit être planifié de manière à ce que cette connaissance soit réutilisée au cours de l'année scolaire.

Présentation de la discipline

Le présent document vise à confirmer l'importance primordiale que revêtent les connaissances dans le développement des trois compétences des programmes enrichis d'anglais, langue seconde (ALS), des deux cycles du secondaire, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*. C'est un document qui apporte des précisions sur les connaissances que l'on retrouve dans le « Contenu de formation » des programmes enrichis d'ALS, soit la culture, le répertoire linguistique, les stratégies, les démarches et les textes. Ce complément aux programmes fournit à l'enseignant un cadre pour cibler les connaissances à acquérir pour chaque année du secondaire au moment de planifier le développement des compétences dans cette discipline. En outre, pour acquérir plus facilement ces connaissances, l'élève a besoin d'un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel et qui lui permet d'accéder à des ressources humaines et matérielles variées.

Au secondaire, l'élève approfondit les connaissances acquises en ALS au primaire. Les programmes enrichis d'ALS offerts au secondaire reposent sur la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif et les résultats des études les plus récentes dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde. Par conséquent, pour développer les trois compétences d'ALS, l'élève doit se voir offrir de nombreuses occasions de mettre en pratique et d'employer les connaissances associées au contenu de formation dans des contextes signifiants.

L'élève des programmes enrichis peut aller au delà des programmes de base d'anglais, langue seconde. Il a réussi un cours d'enseignement intensif de l'anglais au primaire ou acquis d'autres expériences enrichissantes en anglais, à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire. Il a acquis une certaine assurance dans l'apprentissage d'une langue seconde et peut dès lors participer à différentes situations de communication avec aisance. Ayant acquis une plus grande compétence en communication, l'élève des programmes enrichis est en mesure de viser une plus grande précision de même que de relever et de corriger ses propres erreurs avec davantage d'autonomie. Il est plus en mesure de faire appel lui-même à des stratégies et ressources. L'élève possède la capacité de demander et d'offrir une rétroaction constructive lorsqu'il réfléchit à son processus d'apprentissage.

Dans les tableaux de progression des apprentissages, la lettre P indique les liens entre les programmes d'ALS du primaire et du secondaire. Le lecteur pourra consulter le document du primaire *Progression des apprentissages – Anglais, langue seconde* pour mieux comprendre ces liens. Dans le tableau de la langue fonctionnelle peut apparaître une étoile ou un espace grisé dès la 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire même s'il n'existe pas de lien direct avec les programmes d'ALS du primaire. Ces symboles indiquent alors que l'on tient compte des connaissances acquises par l'élève grâce à d'autres expériences enrichissantes en anglais, comme par exemple, l'enseignement intensif de l'ALS. La dernière année du secondaire est en majeure partie consacrée à la consolidation des apprentissages, et c'est pourquoi la plupart des cases correspondantes des tableaux sont grisées.

Les exemples, en italique dans ce document, sont des suggestions sans valeur prescriptive.

*[...] la compétence communicative devrait constituer le but de l'enseignement de la langue,
le pivot d'une stratégie pédagogique efficace [traduction].*
S. J. Savignon

Note : Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Anglais, langue seconde, programmes enrichis

Culture

Dans les programmes enrichis d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Culture » du contenu de formation renvoie à trois dimensions : esthétique (les produits culturels), sociologique (les modes de vie) et sociolinguistique (les conventions de communication). L'élève explore ces dimensions culturelles au contact de textes authentiques vus en classe. Il se familiarise avec les croyances, les valeurs, les traditions, les us et coutumes et les produits culturels qui caractérisent les communautés anglophones. Se familiariser avec la culture favorise l'apprentissage de l'anglais chez l'élève et contribue à développer sa vision du monde tout au long de sa vie.

Au primaire, l'élève a été exposé à divers produits culturels anglophones comme des chansons, des histoires, des films, des traditions liées à des fêtes et des expressions idiomatiques de différentes cultures anglophones du monde. L'élève des programmes enrichis d'ALS du secondaire manifeste une plus grande connaissance de l'anglais et des cultures anglophones en classe dû à des expériences enrichissantes dans la langue seconde. Tout au long du secondaire, il prend appui sur ses acquis pour écouter, lire et visionner d'autres textes et enrichir ainsi sa connaissance des produits culturels, des modes de vie et des conventions de communication des cultures anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde.

Au secondaire, l'élève des programmes enrichis construit son savoir des cultures anglophones en explorant les trois dimensions culturelles. Il constate certaines similitudes et différences entre ces cultures et la sienne et intègre ce nouveau savoir pour communiquer avec les autres à l'oral et à l'écrit. Vers la fin du 2^e cycle, l'élève des programmes enrichis intègre avec davantage d'autonomie son savoir des cultures anglophones dans ses interactions sociales et ses textes écrits et médiatiques. Tout au long du secondaire, sa réflexion sur sa connaissance des différentes dimensions culturelles l'amène à mieux comprendre et apprécier sa propre culture ainsi que les différentes cultures anglophones.

L'intégration de différentes dimensions de la culture dans la classe des programmes enrichis d'ALS appuie le développement des trois compétences du programme, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Culture						
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. ★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. L'élève réutilise cette connaissance.	Primaire	Secondaire				
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.						
A. Dimension esthétique Produits culturels tels que le cinéma, la littérature, le théâtre, la musique, les médias qui représentent les cultures anglophones		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Explorer les produits culturels de cultures anglophones	P	→	→	→	→	→
b. Comparer les produits culturels ciblés de cultures anglophones à ceux de sa propre culture		→	→	→	★	
c. Intégrer ses connaissances sur les produits culturels ciblés de cultures anglophones dans ses propres textes écrits et médiatiques		→	→	→	★	
B. Dimension sociologique Modes de vie en lien avec différents thèmes comme la famille, les relations personnelles, les loisirs, les us et coutumes, les héros, l'histoire		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Explorer les modes de vie de cultures anglophones	P	→	→	→	→	→
b. Comparer les modes de vie ciblés de cultures anglophones à ceux de sa propre culture		→	→	→	★	
c. Intégrer ses connaissances sur les modes de vie ciblés de cultures anglophones dans ses propres textes écrits et médiatiques		→	→	→	★	
C. Dimension sociolinguistique Conventions de communication telles que les conventions sociales, les aptitudes paralinguistiques, le code linguistique, l'humour		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Explorer les conventions de communication de cultures anglophones	P	→	→	→	→	→

b. Comparer les conventions de communication ciblées de cultures anglophones à celles de sa propre culture	→	→	→	★	
c. Utiliser ses connaissances sur les conventions de communication ciblées de cultures anglophones pour comprendre les autres et communiquer avec eux	→	→	→	★	
D. Réflexion sur les trois dimensions culturelles	1^{re}	2^e	3^e	4^e	5^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à sa connaissance des trois dimensions de cultures anglophones ciblées (ex. <i>les outils d'autoévaluation, les discussions en classe, les journaux de bord</i>)	→	→	→	★	

Répertoire linguistique

Dans les programmes enrichis d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Répertoire linguistique » du contenu de formation renvoie aux cinq aspects essentiels au développement de la compétence linguistique en anglais chez l'élève, soit la langue fonctionnelle, le vocabulaire, les conventions linguistiques, le registre de langue et le destinataire. Ces connaissances permettent à l'élève des programmes enrichis de communiquer en anglais en tout temps, avec davantage de précision et d'assurance dans des contextes variés.

Au primaire, l'élève a bâti son propre répertoire linguistique auquel il a eu recours pour participer à toutes les situations de la vie de classe en anglais. Au secondaire, l'élève des programmes enrichis élargit et perfectionne son répertoire linguistique à l'aide de différentes ressources humaines (ex. *les enseignants, les pairs*) et matérielles (ex. *les affiches consacrées aux expressions reliées aux démarches, les banques de mots, les grammaires, les dictionnaires*). Tout au long du secondaire, il met l'accent sur la précision de la formulation du message en relevant et en corrigeant ses erreurs. L'élève réfléchit au développement de sa compétence linguistique en anglais lorsqu'il reconnaît ses forces et ses faiblesses, prend en considération et assimile la rétroaction, se fixe des buts et apporte les correctifs nécessaires.

A. Langue fonctionnelle

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, la « langue fonctionnelle » renvoie à un ensemble varié d'expressions figées (des phrases toutes faites) et des amorces ouvertes qui sont enseignées et employées en contexte pour faciliter l'interaction orale. L'élève y a recours pour participer à la vie de la classe, partager de l'information, coopérer, utiliser les démarches et réfléchir à son processus d'apprentissage.

Au primaire, l'élève a appris et expérimenté la langue fonctionnelle (des expressions utiles et du vocabulaire) au cours de routines de classe variées et de tâches de communication signifiantes portant pour la plupart sur des sujets connus. L'élève des programmes enrichis entre au secondaire avec une bonne connaissance de la langue fonctionnelle dûe à l'enseignement intensif de l'anglais ou à d'autres expériences enrichissantes en anglais. Ceci explique que la plupart des cases correspondantes dans les tableaux sont grisées.

Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis ajoute de nouvelles expressions figées et amorces ouvertes à son répertoire personnel de langue fonctionnelle pour communiquer efficacement. Au 1^{er} cycle, il utilise la langue fonctionnelle avec spontanéité tout en développant aisance et précision pour réaliser des tâches portant sur des thèmes connus (ex. *les réseaux sociaux*) ou des thèmes à portée plus générale (ex. *le développement durable*). Au 2^e cycle, l'élève des programmes enrichis fait appel à un plus grand éventail de langue fonctionnelle pour formuler, avec aisance et précision, des messages portant sur des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites.

La langue fonctionnelle contribue directement au développement de la compétence *Interagir oralement en anglais* et appuie celui des compétences *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Répertoire linguistique									
	→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	L'élève réutilise cette connaissance.	Primaire	Secondaire				
					1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.									
A. Langue fonctionnelle				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	
1. Participer à la vie de la classe									
a.	Observer les conventions sociales pour : – saluer quelqu'un (ex. <i>How are you?</i>) – prendre congé (ex. <i>See you later!</i>) – utiliser des expressions de politesse (ex. <i>You're more than welcome.</i>) – présenter des excuses (ex. <i>Sorry, I didn't mean to...</i>)	P							
b.	Prendre du temps pour trouver quoi dire et comment le dire (ex. <i>Wait a second.</i>)	P							

c. Inviter les interlocuteurs à prendre part à la conversation et à maintenir l'interaction au moyen de réparties et de connecteurs (ex. <i>What about you? I see what you mean, but...</i>)	P					
d. Faire des mises en garde (ex. <i>Be careful!</i>)	P					
e. Demander, accorder ou refuser une permission (ex. <i>Do you mind if...? Sure, no problem.</i>)	P					
f. Donner des directives ou consignes et participer aux routines de classe (ex. <i>Write this down. How was your weekend?</i>)	P					
g. Faire, accepter ou refuser des invitations (ex. <i>Would you like to...? Yes, I'd love to.</i>)	P					
h. Solliciter, offrir et recevoir des clarifications (ex. <i>Could you repeat, please? What does... mean? What I wanted to say is...</i>)	P					
i. Demander, offrir et recevoir de l'aide (ex. <i>Can you help me with...? Let me give you a hand with..., That's okay; I can manage on my own.</i>)	P	★				
j. Demander, offrir et recevoir des suggestions (ex. <i>Let's..., Should I...? Sure, that's a good idea.</i>)	P	★				
k. Interrompre poliment une conversation (ex. <i>Before you continue...</i>)		★				
l. Utiliser des mots de remplissage pour entretenir la conversation (ex. <i>I mean...</i>)		★				
m. Utiliser des marqueurs de relation pour faire le lien entre les idées (ex. <i>Then..., Next...</i>)		→	★			
n. Demander, donner et recevoir des conseils et une rétroaction (ex. <i>I think you should..., I can help you with..., I don't see it that way because..., I see what you mean...</i>)		→	→	★		

2. Partager de l'information

a. Énoncer des capacités et se renseigner sur celles des autres (ex. <i>I can/can't..., Do they know how to...?</i>)	P					
b. Exprimer des sentiments et se renseigner sur ceux des autres (ex. <i>I'm thrilled. How do you feel about...?</i>)	P					
c. Exprimer des intérêts, des goûts et des préférences et se renseigner sur ceux des autres (ex. <i>I can't stand..., What's your favourite...?</i>)	P					
d. Exprimer son accord ou son désaccord et demander aux autres s'ils sont en accord ou en désaccord (ex. <i>We don't agree with..., Do you agree?</i>)	P					
e. Exprimer des besoins, des désirs et des obligations et se renseigner sur ceux des autres (ex. <i>I need..., What does she want?</i>)	P					
f. Identifier et décrire des personnes, des animaux, des objets, des lieux et se renseigner sur ceux-ci (ex. <i>He is..., It looks..., Who are they?</i>)	P					
g. Identifier et décrire des événements, des expériences, des idées, des problématiques et se renseigner sur ceux-ci (ex. <i>This is about..., It is important because..., What happened next?</i>)		→	→	★		
h. Demander une information (ex. <i>Who/What/Where/When/Why/How...? Does he...? Can they...? Are you...?</i>)	P	★				
i. Émettre des opinions et demander l'opinion des autres (ex. <i>In my opinion..., What do you think?</i>)	P	★				
j. Appuyer ses opinions et demander aux autres d'appuyer les leurs (ex. <i>I believe this because..., What are your arguments?</i>)		→	→	★		
k. Exprimer une décision ou une indécision et demander aux autres s'ils ont pris leur décision (ex. <i>I decided that..., Have you made up your mind?</i>)		★				
l. Commencer et terminer des conversations téléphoniques et utiliser la messagerie vocale (ex. <i>Hello, I'm calling about..., Please leave a message.</i>)		★				

3. Promouvoir la coopération

a. Favoriser le travail d'équipe et les échanges harmonieux (ex. <i>We need to agree on this..., I think it would be better if..., I can take care of..., I'll take notes.</i>)	P	★				
--	---	---	--	--	--	--

b. Faire part de ses réflexions sur le travail de l'équipe (ex. <i>Our team has to..., I didn't follow our plan..., We need to adjust..., Next time we should...</i>)		→	→	→	★	
4. Utiliser la démarche de réponse pour construire le sens des textes avec les autres						
a. Discuter de sa compréhension du sens littéral des textes explorés avec les autres (ex. <i>The title means..., What did you notice about this text? Based on the pictures, I think...</i>)		→	★			
b. Discuter de sa compréhension du sens figuré des textes explorés avec les autres (ex. <i>What the author is trying to say..., I think the message of the text is..., The title suggests...</i>)		→	→	★		
c. Discuter avec les autres des liens personnels établis avec les textes (ex. <i>This happened to me once..., Two years ago, my sister..., Would you react in the same way?</i>)		→	★			
d. Discuter avec les autres des généralisations faites à partir des problématiques des textes (ex. <i>Our school would probably..., What could we do about this situation?</i>)		→	→	→	★	
5. Utiliser les démarches d'écriture et de production						
a. Discuter des éléments constitutifs dans les modèles de textes écrits et médiatiques avant de s'engager dans les démarches (ex. <i>A chart is useful to..., I noticed that this text has..., The table of contents is important for...</i>)	P	→	★			
b. Discuter des caractéristiques internes (le sujet ou l'information, le langage, les éléments constitutifs) et contextuelles (l'intention de communication, le destinataire, les repères culturels) au moment d'analyser des modèles de textes écrits et médiatiques (ex. <i>What type of language does the author use? What's the purpose of this text? The audience for this text is...</i>)				→	★	
c. Discuter des idées au moment de se préparer à écrire ou produire un texte (ex. <i>We need to do some research on this. What media should we use? I have some ideas about...</i>)		→	★			
d. Discuter de la rétroaction reçue au moment de réviser et de corriger des textes écrits et médiatiques (ex. <i>This paragraph is unclear; maybe you can..., Are you sure of the spelling of this word? Let's add...</i>)		→	→	★		
6. Réfléchir à son apprentissage de l'anglais						
a. Faire part de ses réflexions sur son évolution en tant que communicateur (ex. <i>I contribute to discussions. I need to improve my pronunciation. This expression is useful when...</i>)		→	→	→	★	
b. Faire part de ses réflexions sur son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur (ex. <i>When I read texts, I should..., This text was difficult because..., It's much easier to watch a video in English than...</i>)		→	→	→	★	
c. Faire part de ses réflexions sur son évolution en tant qu'auteur et producteur (ex. <i>It was difficult to work in a team..., My writing has improved because..., I'm good at...</i>)		→	→	→	★	
d. Faire part de ses propres objectifs d'apprentissage à court et à long terme (ex. <i>I would like to..., By the end of the term, I hope to..., I will text my friends in English.</i>)				→	★	

B. Vocabulaire

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, le « vocabulaire » s'acquiert en contexte. En classe, l'enseignant cible les mots et les expressions dont a besoin l'élève des programmes enrichis pour participer à la vie de la classe et réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives. Il ajoute à son répertoire du vocabulaire lié aux problématiques inspirées des domaines généraux de formation et au développement des compétences transversales. Il utilise également du vocabulaire en lien avec les stratégies, les démarches, les conventions linguistiques et les textes.

Au primaire, l'élève s'est créé un répertoire de vocabulaire lié à l'environnement immédiat ainsi qu'à la réalisation des tâches. Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis continue d'acquérir et d'utiliser un vocabulaire plus riche et plus précis pour pouvoir communiquer efficacement.

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève des programmes enrichis développe son vocabulaire lorsqu'il réalise des tâches portant sur des thèmes connus (ex. *l'amitié*) ou des thèmes à portée plus générale (ex. *les enfants au travail*). Au 2^e cycle, il élargit son vocabulaire lorsqu'il examine des sujets de plus en plus complexes (ex. *les droits de la personne*).

Le vocabulaire contribue au développement des trois compétences, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Répertoire linguistique						
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. ★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. L'élève réutilise cette connaissance. P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.	Primaire	Secondaire				
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
B. 1 - Vocabulaire		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser le vocabulaire ciblé lié à l'environnement immédiat (ex. <i>nine-day schedule, after-school activities</i>)	P					
b. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux champs d'intérêt et aux besoins de l'élève (ex. <i>text messaging, relationships</i>)	P	★				
c. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux problématiques relevant des domaines généraux de formation – Santé et bien-être (ex. <i>hygiene</i>) – Orientation et entrepreneuriat (ex. <i>occupations</i>) – Environnement et consommation (ex. <i>pollution</i>) – Médias (ex. <i>copyrights</i>) – Vivre-ensemble et citoyenneté (ex. <i>democracy</i>)	P	→	→	→	→	→
d. Utiliser le vocabulaire ciblé lié au développement des compétences transversales – Exploiter l'information (ex. <i>source</i>) – Résoudre des problèmes (ex. <i>solution</i>) – Exercer son jugement critique (ex. <i>viewpoints</i>) – Mettre en œuvre sa pensée créatrice (ex. <i>trial and error</i>) – Se donner des méthodes de travail efficaces (ex. <i>process</i>) – Exploiter les technologies de l'information et de la communication (ex. <i>networks</i>) – Actualiser son potentiel (ex. <i>autonomy</i>) – Coopérer (ex. <i>teammates</i>) – Communiquer de façon appropriée (ex. <i>audience</i>)	P	→	→	→	→	→
e. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux stratégies de communication et d'apprentissage (ex. <i>skim: quick read</i>)	P	→	→	★		
f. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production (ex. <i>response process: exploring, connecting, generalizing</i>)		→	★			
g. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux conventions linguistiques (intonation, prononciation et grammaire) (ex. <i>talk: silent letter 'l'</i>)	P	→	★			
h. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux textes (ex. <i>text type: popular; text component: subtitle; text feature: topic</i>)	P	→	→	→	★	
B. 2 - Réfléchir au vocabulaire		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'acquisition et à l'emploi du vocabulaire ciblé (ex. <i>les outils d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)		→	→	→	★	

C. Conventions linguistiques

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, les « conventions linguistiques » renvoient à l'intonation, à la prononciation et à la grammaire. L'intonation correspond à la variation de la hauteur de la voix pour moduler le sens ainsi qu'à l'accent mis sur chaque syllabe à l'intérieur du mot. La prononciation renvoie à la production des phonèmes (les sons) des mots anglais. La grammaire comprend les structures grammaticales, l'emploi des majuscules, les règles de ponctuation et l'orthographe d'usage. Les structures grammaticales incluent les parties du discours (ex. *les verbes, les conjonctions, les prépositions*), les types de phrases (ex. *affirmatives, négatives, simples, complexes*), la formation des mots (ex. *les préfixes, les suffixes, les gérondifs*) et l'accord (ex. *sujet-verbe, pronom-antécédent*).

L'élève qui connaît les conventions linguistiques développe davantage sa compétence communicative puisqu'il comprend

mieux les messages oraux et écrits et formule des messages plus précis. Au primaire, il a acquis quelques connaissances sur les conventions linguistiques de l'anglais. Tout au long du secondaire, il approfondit sa connaissance des conventions linguistiques lorsqu'il réalise des tâches signifiantes à l'aide de différentes ressources (ex. *les pairs, les grammaires, les listes de verbes*). L'élève des programmes enrichis s'efforce d'observer les conventions linguistiques pour communiquer avec précision dans des contextes variés.

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, l'enseignement des conventions linguistiques repose sur une approche « focus on form », où l'attention de l'élève est attirée sur l'intonation, la prononciation et la grammaire de la langue anglaise en contexte de communication. Dans cette approche, on tient compte de trois dimensions : la forme (ex. *la terminaison en -ed des verbes réguliers au passé simple*), le sens (ex. *une action terminée à un moment précis dans le passé*) et l'usage (ex. *Last year, I visited New York City*). Ce faisant, l'élève profite d'une rétroaction spontanée, d'un mode d'enseignement proactif et de la mise en évidence des structures grammaticales. La rétroaction spontanée permet d'attirer l'attention de l'élève sur les erreurs qu'il a commises grâce aux techniques suivantes : l'incitation, la demande de clarification, la rétroaction métalinguistique et la répétition. L'enseignement proactif consiste à prévoir les difficultés de l'élève et à planifier l'enseignement des conventions linguistiques essentielles à la réalisation des tâches. Quant à la mise en évidence des structures grammaticales, elle permet à l'élève de mieux comprendre la fonction que joue une structure grammaticale dans la compréhension d'un message.

L'apprentissage des conventions linguistiques ne se fait pas nécessairement de façon linéaire. Il n'existe donc pas d'ordre prédéterminé pour les présenter. Certaines conventions linguistiques auront peut-être besoin d'être constamment rappelées tout au long du secondaire puisqu'elles sont difficiles à acquérir mais essentielles pour communiquer efficacement (ex. *possessive determiners: his/her*). Par conséquent, l'élève doit avoir l'occasion de pratiquer fréquemment les conventions linguistiques ciblées dans des contextes signifiants et variés pour enrichir sa connaissance de la langue. Lors du choix des conventions linguistiques à cibler et de l'attention à leur accorder, il est important de tenir compte des facteurs suivants :

1. complexité : l'élève est-il prêt à apprendre les conventions linguistiques ciblées, compte tenu de son niveau de développement langagier?
2. fréquence : l'élève aura-t-il suffisamment d'occasions de voir et d'utiliser les conventions linguistiques ciblées au cours de la tâche à réaliser?
3. récurrence : les conventions linguistiques ciblées répondent-elles aux besoins de communication de l'élève?

Les conventions linguistiques contribuent au développement des trois compétences, soit *Interagir oralement en anglais, Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Répertoire linguistique												
	→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	L'élève réutilise cette connaissance.	P	Secondaire					
							1 ^{er} cycle		2 ^e cycle			
C. 1 - Conventions linguistiques							1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	
1. Intonation et prononciation												
a.		Varier la hauteur de la voix pour moduler le sens (ex. <i>hausser la voix pour exprimer sa surprise : It's snowing? ↑</i>)	P	★								
b.		Mettre l'accent au bon endroit et bien prononcer les mots utilisés fréquemment pour participer à la vie de la classe (ex. <i>Wednesday: \ 'wenz-day</i>)	P	★								
c.		Mettre l'accent au bon endroit et bien prononcer les mots ciblés liés à la réalisation des tâches (ex. <i>government: \ 'go-vern-ment</i>)		→	→	→	→	→				
2. Grammaire												
a.		Utiliser la connaissance de l'emploi des majuscules, des règles de ponctuation et de l'orthographe d'usage ciblés pour construire le sens des textes	P	→	★							
b.		Utiliser la connaissance de l'emploi des majuscules, des règles de ponctuation et de l'orthographe d'usage ciblés pour écrire et produire des textes	P	→	★							
c.		Utiliser la connaissance des structures grammaticales ciblées pour construire le sens des messages oraux et écrits	P	→	→	→	→	★				
d.		Utiliser les structures grammaticales ciblées pour formuler des messages oraux et écrits	P	→	→	→	→	★				

C. 2 - Réfléchir aux conventions linguistiques	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'apprentissage et à l'emploi des conventions linguistiques ciblées (ex. <i>les outils d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)	→	→	→	★	

D. Registre de langue et destinataire

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, le registre de langue renvoie au niveau de langue utilisé dans un contexte donné selon le destinataire, l'intention de communication, les repères culturels et le sujet traité. Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis se familiarise avec divers registres de langue en écoutant, en lisant, en écrivant et en produisant des textes variés.

Au primaire, l'élève a été exposé à divers registres de langue et a tenu compte du destinataire au moment d'écrire des textes. Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis expérimente des registres de langue variés allant du registre familier (ex. *l'argot, les expressions familières, les contractions*) au registre formel (ex. *l'anglais international, les textes spécialisés, les conventions sociales de politesse*). L'élève est de plus en plus conscient du registre de langue à adopter en fonction du destinataire ciblé.

Au 1^{er} cycle, l'élève des programmes enrichis se sert de sa connaissance des divers registres de langue pour construire le sens des textes, pour interagir, de même que pour écrire et produire ses propres textes. Au 2^e cycle, il comprend et utilise davantage de registres de langue dans différents contextes de communication.

Le registre de langue et le destinataire contribuent au développement des trois compétences, soit *Interagir oralement en anglais, Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Répertoire linguistique					
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.				
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.				
	L'élève réutilise cette connaissance.				
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.					
D. 1 - Registre de langue et destinataire	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser la connaissance du registre de langue et du destinataire ciblés pour construire le sens au moment d'écouter, de lire ou de visionner des textes variés	→	★			
b. Utiliser le registre de langue qui convient au destinataire pour interagir avec les autres et pour écrire et produire des textes variés	→	→	★		
D. 2 - Réfléchir au registre de langue et au destinataire	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir au registre de langue et au destinataire ciblés (ex. <i>les outils d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)	→	→	→	★	

Stratégies

Dans les programmes enrichis d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Stratégies » du contenu de formation renvoie à deux catégories de stratégies, soit les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage (métacognitives, cognitives et socioaffectives). Ces stratégies sont un ensemble d'opérations (concepts, actions, comportements, techniques) que met en œuvre l'élève pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.

Au primaire, l'élève a commencé à utiliser des stratégies de communication et d'apprentissage variées. L'élève des programmes enrichis d'ALS du secondaire élargit progressivement son répertoire de stratégies via le modelage fait par l'enseignant, la pratique guidée des stratégies ciblées, et éventuellement, l'utilisation autonome par l'élève.

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève des programmes enrichis utilise des stratégies de communication et d'apprentissage variées et réfléchit à leur efficacité. Au 2^e cycle, il gère son répertoire de stratégies efficacement et avec davantage d'autonomie. Ce faisant, l'élève des programmes enrichis reconnaît les stratégies, choisit celles qui conviennent à la tâche à réaliser, sait comment les utiliser, analyse leur efficacité et apporte les modifications nécessaires.

Les stratégies contribuent au développement des trois compétences, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Stratégies						
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. ★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. L'élève réutilise cette connaissance.	Primaire	Secondaire				
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.						
A. Stratégies de communication		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Stratégies servant à résoudre les problèmes qui surviennent lorsque l'élève participe à une interaction ou l'entretien						
1. Liste des stratégies de communication						
1.1. Faire des gestes	P					
a. Recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer son message						
1.2. Reprendre		★				
a. Répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier sa propre compréhension						
1.3. Reformuler		★				
a. Exprimer d'une autre façon						
1.4. Faire de courtes pauses	P					
a. Se donner le temps de réagir pour trouver quoi dire et comment le dire						
1.5. Substituer	P	★				
a. Utiliser une expression ou des mots moins précis pour remplacer un mot non connu						
2. Autorégulation des stratégies de communication						
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie de communication donnée (ex. les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs)	P	★				
b. Gérer un répertoire de stratégies de communication						
– Reconnaître les stratégies						
– Choisir celles qui conviennent à la tâche à réaliser						
– Savoir comment les utiliser						
– Analyser leur efficacité						
– Apporter les modifications nécessaires				★		
B. Stratégies métacognitives		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Stratégies servant à réguler ses apprentissages						
1. Liste des stratégies métacognitives						

1.1. Prêter une attention dirigée a. Prêter attention à la tâche et éviter consciemment les distractions	P	★				
1.2. Prêter une attention sélective a. Décider à l'avance de porter attention à certains détails	P					
1.3. Planifier a. Déterminer les éléments nécessaires à la réalisation d'une tâche	P	→	→	★		
1.4. Rechercher ou créer des occasions pour s'exercer a. Trouver des situations où pratiquer l'anglais à l'extérieur de la classe				★		
1.5. S'autoévaluer a. Évaluer ses progrès en réfléchissant à ce qui a été appris et à la façon dont on s'y est pris	P	→	→	★		
1.6. S'autocorriger a. Vérifier et corriger ce que l'on dit ou écrit	P	→	★			
1.7. Se fixer des buts et des objectifs d'apprentissage a. Établir des objectifs personnels à court et à long terme pour apprendre l'anglais				→	★	
2. Autorégulation des stratégies métacognitives						
a. Utiliser divers moyens pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie métacognitive donnée (ex. <i>les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)	P	→	→	★		
b. Gérer un répertoire de stratégies métacognitives – Reconnaître les stratégies – Choisir celles qui conviennent à la tâche à réaliser – Savoir comment les utiliser – Analyser leur efficacité – Apporter les modifications nécessaires					→	→ ★
C. Stratégies cognitives Stratégies servant à s'appropriier les contenus à l'étude et à interagir avec ceux-ci		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1. Liste des stratégies cognitives						
1.1. Activer les connaissances antérieures a. Établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu	P	★				
1.2. Comparer a. Noter les similitudes et les différences importantes		★				
1.3. Retarder la réponse a. Prendre le temps d'écouter et prendre la parole quand on est prêt		→	★			
1.4. Inférer a. Deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, l'intonation	P	★				
1.5. Pratiquer a. Réutiliser les notions linguistiques apprises en classe d'ALS	P					
1.6. Prédire a. Formuler des hypothèses à partir de ses connaissances antérieures, du sujet, de la tâche à accomplir, des éléments constitutifs d'un texte ou en survolant le texte	P	★				
1.7. Recombiner a. Construire une phrase qui a du sens en réunissant d'une nouvelle façon des mots et des expressions connus		→	★			
1.8. Repérer a. Chercher un renseignement précis dans un texte	P	★				
1.9. Survoler a. Lire rapidement un texte pour en avoir un aperçu global	P	★				
1.10. Prendre des notes a. Consigner l'information pertinente de façon structurée (ex. <i>les organisateurs graphiques, les questions, les amorces</i>)	P	→	★			
1.11. Transférer a. Utiliser les acquis récents dans un nouveau contexte				→	★	

1.12. Établir des correspondances sémantiques a. Grouper des idées selon des attributs communs pour établir des liens entre les concepts		→	→	★		
2. Autorégulation des stratégies cognitives						
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie cognitive donnée (ex. <i>les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)	P	→	→	★		
b. Gérer un répertoire de stratégies cognitives – Reconnaître les stratégies – Choisir celles qui conviennent à la tâche à réaliser – Savoir comment les utiliser – Analyser leur efficacité – Apporter les modifications nécessaires				→	→	★
D. Stratégies socioaffectives Stratégies servant à apprendre avec les autres et à contrôler les aspects sociaux et affectifs de l'apprentissage		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1. Liste des stratégies socioaffectives						
1.1. Demander de l'aide, de répéter, de clarifier ou de confirmer a. Solliciter de l'aide, de la répétition, de la clarification ou du renforcement	P					
1.2. Poser des questions a. Demander un conseil, une rétroaction ou d'être corrigé pour favoriser l'apprentissage				★		
1.3. Coopérer a. Travailler avec d'autres vers un but commun	P	★				
1.4. Se familiariser avec les repères culturels a. Essayer de communiquer avec une personne anglophone, en apprendre le plus possible sur les cultures anglophones et s'exercer à s'exprimer en anglais avec d'autres				→	★	
1.5. S'encourager/se récompenser et encourager/récompenser les autres a. Faire des commentaires positifs pendant une tâche et se féliciter et féliciter les autres une fois la tâche accomplie		→	★			
1.6. Diminuer l'anxiété a. Atténuer la tension en se rappelant les buts visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles		→	★			
1.7. Prendre des risques a. Oser communiquer en anglais en acceptant la possibilité de faire des erreurs	P	★				
2. Autorégulation des stratégies socioaffectives						
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie socioaffective donnée (ex. <i>les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)	P	→	→	★		
b. Gérer un répertoire de stratégies socioaffectives – Reconnaître les stratégies – Choisir celles qui conviennent à la tâche à réaliser – Savoir comment les utiliser – Analyser leur efficacité – Apporter les modifications nécessaires				→	→	★

Démarches

Dans les programmes enrichis d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Démarches » du contenu de formation renvoie aux démarches de réponse, d'écriture et de production. Les démarches sont des cadres qui aident l'élève à comprendre des textes en profondeur ainsi qu'à en écrire et à en produire. Chaque démarche est constituée d'une série d'étapes entre lesquelles l'élève est libre d'aller et venir, lui permettant ainsi de s'ajuster au besoin.

Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis parcourt et adapte les étapes des démarches selon ses besoins, son style d'apprentissage et la tâche à réaliser. Lorsqu'ils utilisent les démarches, les élèves coopèrent et construisent leur savoir ensemble. L'élève des programmes enrichis réfléchit également à sa façon d'utiliser les démarches et à la qualité de ses productions et de celles des autres pour réguler son évolution en tant qu'apprenant.

A. Démarche de réponse

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, la « démarche de réponse » permet à l'élève de comprendre, seul et avec d'autres, le sens de textes oraux, écrits ou visuels. Elle se divise en trois étapes : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au-delà du cadre du texte.

Bien que la démarche de réponse n'existe pas dans les programmes du primaire, l'élève a appris à construire le sens des textes à l'aide du soutien de l'enseignant, a comparé la réalité présentée dans les textes à la sienne et a exprimé son appréciation des textes. Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis utilise les trois étapes de la démarche de réponse pour construire le sens des textes courants, littéraires et informatifs. Il a recourt à différentes stratégies, tient compte de la rétroaction de ses pairs et laisse des traces de sa compréhension à l'aide de différents outils de consignation (ex. *le journal de réponse, l'organisateur graphique, la carte sémantique*).

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève des programmes enrichis s'initie à cette démarche et y fait appel pour pouvoir comprendre le sens propre (les idées explicites) et le sens figuré (les idées implicites et les subtilités) des textes. Au 2^e cycle, il utilise la démarche de réponse avec assurance et davantage d'autonomie pour avoir une compréhension plus approfondie et nuancée des textes.

La démarche de réponse contribue directement au développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* et appuie celui des compétences *Interagir oralement en anglais* et *Écrire et produire des textes*.

Démarches					
	→	★	Secondaire		
			Primaire		
			1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.					
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.					
L'élève réutilise cette connaissance.					
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.					
A. Démarche de réponse			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
1. Explorer le texte					
1.1. Avant l'écoute, la lecture ou le visionnement d'un texte					
a. Utiliser des stratégies, les questions, les amorces et la connaissance des éléments constitutifs des textes pour se préparer à réagir au texte		→ ★			
b. Utiliser la connaissance des caractéristiques des textes pour se préparer à réagir au texte		→	→	→ ★	
1.2. Pendant l'écoute, la lecture ou le visionnement d'un texte					
a. Repérer les détails jugés importants		★			
b. Déterminer le message global		→	★		
1.3. Après l'écoute, la lecture ou le visionnement d'un texte					
a. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces liées au sens propre du texte		★			

b. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces liées au sens figuré du texte		→	→	★		
c. Discuter avec les autres de sa compréhension du texte pour la vérifier, la clarifier et l'approfondir		→	★			
2. Établir un lien personnel avec le texte						
a. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces pour établir un lien personnel avec le texte		→	★			
b. Discuter avec les autres des liens personnels établis avec le texte pour approfondir sa compréhension		→	★			
3. Généraliser au-delà du cadre du texte						
a. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces liées aux problématiques présentées dans le texte sous une perspective plus vaste, plus générale		→	→	→	★	
b. Discuter avec les autres des généralisations faites à partir des problématiques abordées dans le texte pour élargir sa vision du monde		→	→	→	★	
A. 1 - Réfléchir à la démarche de réponse		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'utilisation de la démarche de réponse (ex. les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs)		→	→	→	★	

B. Démarche d'écriture

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, la « démarche d'écriture » permet à l'élève de s'exprimer de manière cohérente et structurée. Elle se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction de l'ébauche, la révision, la correction et la publication (étape facultative).

Au primaire, l'élève a été initié à l'écriture en tant que démarche et a écrit une variété de courts textes bien structurés à l'aide de modèles. Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis utilise les étapes de la démarche d'écriture afin de rédiger une variété de textes courants, littéraires et informatifs. Il fait également appel à diverses stratégies et a recourt à la coopération et la discussion avec ses pairs et l'enseignant. Cette démarche lui permet d'améliorer la qualité de son écriture et de ses productions finales.

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève des programmes enrichis s'approprie la démarche d'écriture et l'utilise pour pouvoir écrire une variété de textes personnalisés et bien structurés. Au 2^e cycle, avant de s'engager dans la démarche d'écriture, il analyse des textes analogues à ceux qu'il s'apprête à écrire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère ainsi les caractéristiques internes (le sujet ou l'information, le langage, les éléments constitutifs) et contextuelles (le destinataire, l'intention de communication, les repères culturels) qui se dégagent de ces textes. L'élève est davantage en mesure de faire appel à la démarche d'écriture avec assurance et efficacité pour écrire des textes plus élaborés qui portent sur des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites. Avec le temps, l'élève des programmes enrichis utilise la démarche d'écriture avec davantage d'autonomie tout en respectant les exigences de la tâche.

La démarche d'écriture contribue directement au développement de la compétence *Écrire et produire des textes* et appuie celui des compétences *Interagir oralement en anglais* et *Réinvestir sa compréhension des textes*.

Démarches						
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	L'élève réutilise cette connaissance.	Secondaire			
			1 ^{er} cycle	2 ^e cycle		
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.						
B. Démarche d'écriture			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e 5 ^e
1. Avant de s'engager dans la démarche d'écriture						
a. Identifier les éléments constitutifs dans les modèles de textes écrits	P	→	★			

b. Analyser des exemples de textes écrits				→	★			
2. Préparation								
a. Effectuer avec d'autres un exercice de remue-méninges afin de trouver des idées sur le sujet	P	→	★					
b. Effectuer des recherches sur le sujet	P	→	★					
c. Tenir compte de l'intention de communication, du destinataire et des repères culturels	P	→	★					
d. Choisir le niveau de langage approprié (ex. <i>le vocabulaire, les temps de verbe, le registre de langue</i>)	P	→	★					
e. Faire un plan	P	→	★					
3. Rédaction de l'ébauche								
a. Noter ses idées, ses opinions, ses réflexions et ses impressions en se reportant au plan	P	→	★					
b. Intégrer des repères culturels ciblés		→	→	→	★			
c. Ajuster le plan		→	→	★				
4. Révision								
a. Partager son ébauche avec d'autres pour obtenir leur rétroaction sur le contenu du texte (ex. <i>l'organisation, la clarté, la cohérence</i>)	P	→	→	★				
b. Vérifier si l'ébauche convient à l'intention de communication et au destinataire ciblé	P	→	→	★				
c. Vérifier si l'ébauche intègre des repères culturels ciblés		→	→	→	★			
d. Ajouter, substituer, supprimer et réorganiser des idées, des mots et des phrases pour améliorer l'ébauche	P	→	→	★				
5. Correction								
a. Partager son ébauche avec d'autres pour obtenir leur rétroaction concernant les structures grammaticales, l'emploi des majuscules, les règles de ponctuation et l'orthographe d'usage	P	→	→	★				
b. Corriger les erreurs relevées	P	→	→	★				
c. Rédiger la version finale	P	→	→	★				
6. Publication (facultative)								
a. Partager son propre avec le destinataire ciblé	P	→	★					
B. 1 - Réfléchir à la démarche d'écriture			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'utilisation de la démarche d'écriture et à la version finale du texte écrit (ex. <i>les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)		→	→	→	★			

C. Démarche de production

Dans les programmes enrichis d'ALS du secondaire, la « démarche de production » permet à l'élève de produire des textes médiatiques (ex. *les présentations multimédias, les baladodiffusions, les brochures*). Elle comprend trois étapes : la préproduction, la production et la postproduction. En expérimentant la production de textes médiatiques variés, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé.

Bien que la démarche de production n'existe pas dans les programmes du primaire, l'élève a acquis certaines connaissances sur les textes médiatiques en explorant des produits culturels. Il a aussi créé des textes médiatiques à l'aide des modèles fournis (ex. *les affiches, les publicités, les bandes dessinées*). Tout au long du secondaire, la démarche de production repose sur la coopération et la discussion, puisque l'élève est appelé à négocier des idées et à prendre des décisions avec les autres membres de son équipe de production. La démarche de production implique également que l'élève ait recours à diverses stratégies. Dans certains cas, la démarche d'écriture peut s'imbriquer dans la

démarche de production (ex. *écrire le scénario d'un court métrage*).

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève des programmes enrichis s'initie à cette démarche pour pouvoir créer différents textes médiatiques. Au 2^e cycle, avant de s'engager dans la démarche de production, il analyse des textes analogues à ceux qu'il s'apprête à produire, prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère ainsi les caractéristiques internes (le sujet ou l'information, le langage, les éléments constitutifs) et contextuelles (le destinataire, l'intention de communication, les repères culturels) qui se dégagent de ces textes. Avec le temps, l'élève des programmes enrichis utilise la démarche de production avec davantage d'autonomie tout en respectant les exigences de la tâche.

La démarche de production contribue directement au développement de la compétence *Écrire et produire des textes* et appuie celui des compétences *Interagir oralement en anglais* et *Réinvestir sa compréhension des textes*.

Démarches								
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	L'élève réutilise cette connaissance.	Primaire	Secondaire				
				1 ^{er} cycle	2 ^e cycle			
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.								
C. Démarche de production				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1. Avant de s'engager dans la démarche de production								
a. Identifier les éléments constitutifs dans les modèles de textes médiatiques			→	★				
b. Analyser des exemples de textes médiatiques					→	★		
2. Préproduction								
a. Effectuer avec d'autres un exercice de remue-méninges afin de trouver des idées sur le sujet			→	★				
b. Effectuer des recherches sur le sujet			→	★				
c. Choisir le support médiatique et les conventions correspondantes (ex. <i>une affiche : titre accrocheur, slogan, photo de grand format</i>)			→	★				
d. Choisir le niveau de langage approprié (ex. <i>le vocabulaire, les temps de verbe, le registre de langue</i>)			→	★				
e. Cibler l'intention de communication, le destinataire et les repères culturels			→	★				
f. Écrire une phrase qui résume l'objectif de la production et qui guidera le groupe tout au long de la tâche			→	★				
g. Faire un plan du texte médiatique (ex. <i>un scénario-maquette</i>)			→	★				
h. Intégrer les repères culturels ciblés			→	→	→	★		
i. Valider ses idées avec les autres et apporter des modifications selon la rétroaction reçue			→	★				
3. Production								
a. Créer la version préliminaire du texte médiatique avec les membres de l'équipe			→	→	★			
b. Utiliser les conventions médiatiques appropriées			→	→	★			
c. Valider la version préliminaire du texte médiatique auprès d'un groupe témoin et apporter des modifications selon la rétroaction reçue (corrections et dernières retouches)			→	→	★			
4. Postproduction								
a. Partager la version finale du texte médiatique avec le destinataire ciblé			→	→	★			

C. 1 - Réfléchir à la démarche de production	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à l'utilisation de la démarche de production et à la version finale du texte médiatique (ex. <i>les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)		→	→	→	★

Textes

Dans les programmes enrichis d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Textes » du contenu de formation renvoie aux types de textes, aux éléments constitutifs des textes et aux caractéristiques des textes. Le terme « texte » fait référence à toute forme de communication (orale, écrite ou visuelle) en anglais. Au moyen de supports variés (ex. imprimés, audiovisuels, numériques), l'élève explore trois types de textes : courants, littéraires et informatifs. Chaque type de texte comprend différents genres, comme les bandes dessinées, les magazines jeunesse, les blogues pour les textes courants; les biographies, les pièces de théâtre, les poèmes pour les textes littéraires; les articles de fond, les bulletins d'informations, les publicités pour les textes informatifs.

Au primaire, l'élève a exploré les trois types de textes. Il s'est servi des éléments constitutifs pour en construire le sens et en écrire. Tout au long du secondaire, l'élève des programmes enrichis approfondit sa connaissance de textes authentiques (documents fondés sur une langue naturelle, telle que la parlent ou l'écrivent les anglophones). L'élève écoute, lit et visionne une sélection variée de textes qui conviennent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier en anglais et qui traitent de sujets de plus en plus complexes et abstraits. L'élève reconnaît et compare des textes variés en plus de réinvestir sa connaissance des textes lorsqu'il en écrit et en produit avec différentes intentions de communication et pour divers destinataires.

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève des programmes enrichis construit le sens des textes à partir de leurs éléments constitutifs (ex. les titres, les illustrations, les mises en scène, les tableaux). Au 2^e cycle, l'élève poursuit cet apprentissage en s'attardant aux caractéristiques internes (le sujet ou l'information, le langage, les éléments constitutifs) et contextuelles (le destinataire, l'intention de communication, les repères culturels) des textes. L'élève des programmes enrichis réfléchit, seul et avec d'autres, sur sa connaissance des textes pour réguler son évolution en tant qu'apprenant.

Travailler différents types et genres de textes contribue directement au développement des compétences *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes* et appuie celui de la compétence *Interagir oralement en anglais*.

Textes							
	→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	Secondaire				
			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.							
A. Types de textes			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Explorer une variété de textes courants, littéraires et informatifs	P	→	→	→	→	→	→
b. Reconnaître les types et les genres de textes au moment de se préparer à écouter, à lire et à visionner une variété de textes	P	→	→	→	★		
B. Éléments constitutifs des textes, registre de langue et destinataire			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser les éléments constitutifs des textes, le registre de langue employé et le destinataire ciblé pour construire le sens d'une variété de textes au moment d'en écouter, d'en lire ou d'en visionner	P	→	★				
b. Comparer des textes en fonction de leurs éléments constitutifs, du registre de langue et du destinataire		→	★				
c. Appliquer ses connaissances des éléments constitutifs des textes, du registre de langue et du destinataire pour écrire et produire des textes variés	P	→	★				
C. Caractéristiques des textes			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser les caractéristiques internes et contextuelles des textes pour en construire le sens au moment d'écouter, de lire ou de visionner une variété de textes					→	★	
b. Comparer des textes en fonction de leurs caractéristiques internes et contextuelles					→	★	
c. Appliquer ses connaissances des caractéristiques internes et contextuelles des textes pour écrire et produire des textes variés					→	★	

D. Réfléchir à sa connaissance des textes	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser des moyens variés pour réfléchir à sa connaissance des textes (ex. <i>les grilles d'autoévaluation, les discussions en classe, la rétroaction par les pairs</i>)	→	→	→	★	