

Progression des apprentissages

Anglais, langue seconde

24 août 2009

Table des matières

| | |
|--|----|
| Présentation | 3 |
| Catégorie 1 – Langage contextuel et langage fonctionnel | 4 |
| Catégorie 2 – Stratégies | 10 |
| Catégorie 3 – Conventions linguistiques | 14 |
| Catégorie 4 – Les composantes d'un texte | 17 |
| Catégorie 5 – Repères culturels et produits culturels | 19 |

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]

Présentation

Le présent document vise à confirmer l'importance primordiale que jouent les connaissances dans le développement des compétences en anglais, langue seconde. Il constitue un complément aux programmes d'anglais, langue seconde. Il apporte des précisions sur les savoirs essentiels énumérés dans les programmes d'anglais, langue seconde. Il fournit à l'enseignante ou l'enseignant un cadre à utiliser pour définir les connaissances nécessaires au moment de planifier le développement des compétences dans cette discipline.

Ce document s'organise autour des catégories de savoirs essentiels énoncées dans les programmes d'anglais, langue seconde. Pour le premier cycle, ces catégories sont le langage contextuel, les stratégies et les repères culturels. Pour les deuxième et troisième cycles, il s'agit du langage fonctionnel, des stratégies, des conventions linguistiques, des composantes d'un texte et des produits culturels.

Le programme du premier cycle prend appui sur la recherche qui démontre que les jeunes apprenants profitent davantage des expériences qu'ils vivent dans une langue que des expériences d'apprentissage sur cette langue. L'élève du premier cycle se laisse entraîner par la prosodie¹ (c'est-à-dire les sons et l'accentuation, l'intonation, le rythme et le débit) de la langue parlée, son principal point d'accès à la langue seconde, et essaie de comprendre ce qu'il entend pour pouvoir participer activement à la vie de classe.

Aux deuxième et troisième cycles, l'élève continue de développer sa connaissance de l'anglais pour devenir un communicateur plus habile. Le programme des deuxième et troisième cycles prend appui sur l'approche communicative. La recherche démontre que l'apprenant doit se voir offrir de nombreuses occasions de pratiquer et d'employer la langue dans des contextes signifiants et que l'enseignement explicite des conventions linguistiques dans ces contextes bénéficie également à l'apprenant.

Dans les tableaux, la flèche → n'a pas le même sens pour le premier cycle que celui qui est décrit dans la légende. En effet, elle signifie que l'élève se familiarise avec de nouvelles connaissances tout en développant les compétences *Mobiliser sa compréhension de textes entendus* et *Communiquer oralement en anglais*. La flèche sert alors à établir le lien entre les savoirs essentiels du programme du premier cycle et les éléments correspondants des programmes des deuxième et troisième cycles. Le premier cycle prépare donc la voie en vue du développement des compétences des deuxième et troisième cycles, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* et *Écrire des textes*.

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

1. « Prosodie » est un terme employé dans le programme du premier cycle du primaire. En anglais, on parle de « rhythmicity », qui est employé par Alan Maley dans son article « Poetry and Song as Effective Language Learning Activities » (paru dans *Interactive Language Teaching*, publié sous la direction de Wilga M. Rivers, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p.93).

Catégorie 1 – Langage contextuel et langage fonctionnel

*L'enfant s'intéresse à l'utilisation qu'il peut faire de cette nouvelle langue dans l'immédiat [traduction].
H. Douglas Brown*

Au premier cycle du primaire, « langage contextuel » renvoie au répertoire personnel de mots, de groupes de mots et de courtes expressions que l'élève bâtit et utilise à un rythme qui lui convient pour l'aider à développer les compétences *Mobiliser sa compréhension de textes entendus* et *Communiquer oralement en anglais*.

Puis, dès le deuxième cycle, l'élève, grâce au langage fonctionnel, est en mesure d'interagir oralement en anglais en participant à de courts échanges. Ce langage fonctionnel est formé d'expressions utiles (formules d'usage et expressions toutes faites) et de vocabulaire (éléments de forme et de sens appartenant au système de la langue). Les expressions utiles et le vocabulaire contribuent au développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*. En outre, le vocabulaire appuie également le développement des compétences *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* et *Écrire des textes*.

Les tableaux de progression des apprentissages comportent un volet sur le contexte d'apprentissage, où sont décrites les conditions dans lesquelles l'élève construit progressivement des connaissances d'un cycle à un autre. On y définit les différences entre les environnements d'apprentissage propres aux programmes du premier et des deuxième et troisième cycles.

Contexte d'apprentissage au premier cycle du primaire

Premier cycle

Initiation à la langue anglaise grâce à la participation aux routines de la classe et à l'utilisation de chansons, comptines et histoires authentiques (émergence naturelle)

Contexte d'apprentissage aux deuxième et troisième cycles du primaire

Deuxième cycle

Établissement d'un répertoire personnel de langage fonctionnel grâce à la participation aux routines de classe et à l'exécution de tâches presque toutes liées à un environnement familial (ex. : *école, maison, voisinage, famille*)

Troisième cycle

Développement d'un répertoire personnel de langage fonctionnel grâce à la participation aux routines de classe et à l'exécution de tâches souvent en rapport avec des thèmes à portée plus générale (ex. : *écologie, héros, enfants d'autres pays*)

| → | 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 | | | | | | |
| | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| LANGAGE CONTEXTUEL | | | LANGAGE FONCTIONNEL | | | |
| | | | A—Expressions utiles | | | |
| Routine de classe | | | Routine de la classe | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Employer des questions ou des énoncés courants (ex. : <i>Finished? Red pencil? That's correct.</i>) | | →1 | | <ul style="list-style-type: none"> Participer à la routine de la classe (ex. : Enseignant : "<i>What's the date?</i>" Élève : "<i>It's April second.</i>" E : "<i>What is the weather today?</i>" É : "<i>It's sunny.</i>" | | → ★ |

| | | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Participer aux réponses en chœur (ex. : <i>Hurry up. No problem.</i>) | | <ul style="list-style-type: none"> E : "<i>Open your binder.</i>" É : "<i>I forgot my binder.</i>" | | | | |
| Routine de classe | | Consignes | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Réagir aux consignes (ex. : <i>I'm ready.</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Donner des consignes (ex. : <i>Roll the dice. Pick a card.</i>) | → | → | ★ | |
| | | Gagner du temps | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Marquer des pauses pour gagner du temps (ex. : <i>Wait a minute. I'm not ready. Let me think.</i>) | → | ★ | | |
| | | Demandes d'aide ou de clarification | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Demander de l'aide (ex. : <i>Can you help me? I have a problem. How do you say...?</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Solliciter des clarifications (ex. : <i>I don't understand. Can you repeat? What do you mean?</i>) | → | ★ | | |
| | | Identification | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Identifier des personnes, des animaux, des objets, des endroits (ex. : <i>I'm a hockey player. This is my sister. It's a polar bear.</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Demander d'identifier ou de s'identifier (ex. : <i>What's this? What's your name? Where does he live?</i>) | → | → | → | ★ |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | <ul style="list-style-type: none"> Décrire des caractéristiques élémentaires de personnes, d'animaux, d'objets ou de lieux (ex. : <i>She is tall. It is round. It's a big house.</i>) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Décrire des personnes ou des personnages, des objets (ex. : <i>Big. Big monster. Blue pants. Delicious apples.</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Se renseigner sur des caractéristiques élémentaires de personnes, d'animaux, d'objets ou de lieux (ex. : <i>Does he wear glasses? Is it round? What colour is it?</i>) | | | | |
| | | Capacité | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Énoncer ses propres capacités (ex. : <i>I can play the guitar. I'm good at juggling.</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Énoncer les capacités d'autres personnes (ex. : <i>He can't sing. She's good at drawing. They can run fast.</i>) | → | → | → | ★ |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Se renseigner sur les capacités d'autres personnes (ex. : <i>Can you stand on your head? Are you good at math?</i>) | → | → | → | → |

| | | | | | | |
|--|----|--|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | Demande d'information | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Poser des questions appelant un élément d'information comme réponse (W-questions) (ex. : <i>What page is it on? When is recess? How many do you have?</i>) | → | → | → | → |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Poser des questions appelant un oui ou un non comme réponse (ex. : <i>Do you have a pencil? Is this your book? Does he play hockey?</i>) | → | → | → | → |
| | | Accord, désaccord | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Exprimer son accord ou son désaccord (ex. : <i>That's right. I agree. I don't agree.</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Demander l'accord ou le désaccord (ex. : <i>Do you agree? Is this okay? Does she disagree?</i>) | → | → | → | ★ |
| | | Opinions | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Donner son opinion (ex. : <i>I think that..., I believe that...</i>) | | | → | → |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Demander l'opinion d'autres personnes (ex. : <i>What do you think? What's your opinion? What does he think?</i>) | | | → | → |
| | | Permissions | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Demander une permission (ex. : <i>May I go to the washroom? Can I borrow a pencil?</i>) | → | ★ | | |
| | | Offres d'aide | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Offrir de l'aide (ex. : <i>Can I help you? Let me help.</i>) | → | → | → | → |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Accepter ou refuser l'aide offerte (ex. : <i>Sure. I'm okay.</i>) | → | ★ | | |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | Besoins | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses propres besoins immédiats (ex. : <i>Problem, no pencil. Pass sharpener? Drink, please.</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses propres besoins et désirs (ex. : <i>I need a pencil. I want a new skateboard.</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les besoins et désirs d'autres personnes (ex. : <i>He needs a ruler. She wants a new bike.</i>) | → | → | → | ★ |

| | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> Se renseigner sur les besoins et désirs d'autres personnes (ex. : <i>What does he need? What do you want?</i>) | → | → | → | → |
| | | Avertissements | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Avertir (ex. : <i>Careful! Watch out! Stop!</i>) | → | → | ★ | |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | Sentiments, champs d'intérêt, goûts, préférences | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Exprimer des idées (ex. : <i>Happy, today. I like red. Sing "Reach for the Sky." No, sing "Old MacDonald."</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses propres sentiments, champs d'intérêt, goûts, préférences (ex. : <i>I'm happy. I like baseball. My favourite flavour is chocolate.</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Exprimer les sentiments, champs d'intérêt, goûts, préférences d'autres personnes (ex. : <i>He's excited. My sister doesn't like rock music. They prefer pizza.</i>) | → | → | → | ★ |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Se renseigner sur les sentiments, champs d'intérêt, goûts, préférences d'autres personnes (ex. : <i>Are you okay? Who's your favourite singer? What do you prefer?</i>) | → | → | → | → |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | Expressions de politesse et conventions sociales | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des expressions élémentaires de politesse (ex. : <i>Hi. Hello. Please. Thank-you. Excuse me.</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des expressions élémentaires de politesse (ex. : <i>How are you? You're welcome.</i>) | ★ | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Salutations (ex. : <i>Good morning. Good afternoon.</i>) | ★ | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Prendre congé (ex. : <i>Good bye. See you later. Have a nice weekend.</i>) | ★ | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Remercier (ex. : <i>Thanks. Thank-you very much.</i>) | ★ | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Présenter des excuses (ex. : <i>Sorry. I'm sorry.</i>) | ★ | | | |
| | | Suggestions, invitations | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Faire des suggestions (ex. : <i>Let's be partners. How about making a poster?</i>) | → | → | → | ★ |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Inviter (ex. : <i>Do you want to play with us at recess? Would you like to work with me?</i>) | → | → | → | ★ |
| | | Expressions relançant l'interaction | | | | |

| | | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> Alimenter la conversation (ex. : <i>It's your turn. What about you? Is that right?</i>) | → | → | → | ★ |
| Routine de classe | | Expressions favorisant des échanges harmonieux et le travail d'équipe | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Donner des encouragements (ex. : <i>Hooray! Good job! Beautiful!</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Favoriser des échanges harmonieux (ex. : <i>That's a good idea. Let's listen to Sophie. What a team.</i>) | → | ★ | | |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des expressions pendant le travail en équipe de deux (ex. : <i>My turn/your turn. Good idea. Wait a minute.</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Contribuer à la bonne marche du travail d'équipe (ex. : <i>Each our turn. Do you have all your things? Five minutes left.</i>) | → | → | → | ★ |
| | | B—Vocabulaire | | | | |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | Mots d'action souvent utilisés en classe | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des expressions contenant des mots d'action (ex. : <i>Clap your hands. Turn around. Come here.</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des mots d'action (ex. : <i>look, play, bring, draw</i>) | → | ★ | | |
| Répertoire de mots et de courtes expressions | | Environnement immédiat | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliser du vocabulaire lié aux objets (ex. : <i>mittens, desk, flashcards</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser du vocabulaire lié à l'école (ex. : <i>pencils, classroom, schoolyard, teacher</i>) | ★ | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliser du vocabulaire lié aux personnes (ex. : <i>friends, mom/dad, girl/boy</i>) | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser du vocabulaire lié à d'autres environnements familiers (ex. : <i>living room, grocery store, park</i>) | → | ★ | | |
| Langage en rapport avec les chansons, les comptines et les histoires | | Thèmes abordés (ex. : <i>famille, sports, loisirs, alimentation, animaux, vêtements, événements spéciaux</i>) | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Établir son répertoire personnel de mots et de courtes expressions en participant aux chansons et aux comptines Établir son répertoire personnel de mots et de courtes expressions en disant les passages répétitifs des histoires | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser le vocabulaire ciblé pour effectuer les tâches | → | → | → | → |
| | | Pronoms personnels et formes possessives | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des pronoms personnels et des formes possessives en contexte pour parler de soi (ex. : <i>I have my book. The pencil is mine.</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des pronoms personnels et des formes possessives en contexte pour parler d'autres personnes (ex. : <i>Your book is on the desk. It's his pencil.</i>) | → | → | → | → |
| | | Alphabet | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser l'alphabet pour épeler des mots en contexte | → | ★ | | |
| | | Nombres | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les nombres cardinaux et ordinaux vus fréquemment en classe | → | ★ | | |
| | | Couleurs et formes géométriques | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les noms de couleurs et de formes géométriques vus fréquemment en classe | → | ★ | | |
| | | Prépositions et mots de localisation | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les prépositions et les mots de localisation nécessaires à la réalisation des tâches (ex. : <i>at, beside, right</i>) | → | → | → | → |
| | | Expressions du temps | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les expressions du temps vues fréquemment en classe (ex. : <i>five minutes, in September, next summer</i>) | → | → | ★ | |
| | | Mots d'interrogation | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Répondre aux mots d'interrogation utilisés en contexte (ex. : <i>who, what, how</i>) | → | → | → | ★ |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les mots d'interrogation en contexte | | → | → | ★ |

→1

Au premier cycle, l'élève découvre de nouvelles connaissances en se familiarisant graduellement avec la langue, les stratégies, les conventions linguistiques, les composantes de texte et les repères culturels.

Catégorie 2 – Stratégies

Les stratégies d'apprentissage d'une langue sont des moyens qu'emprunte l'élève pour mieux apprendre [traduction].
Rebecca Oxford

Le programme du premier cycle fait appel à des stratégies de dépannage (c'est-à-dire de communication) et d'apprentissage. L'élève imite les façons de faire de l'enseignant et découvre comment les stratégies peuvent l'aider à devenir un apprenant plus compétent. Les stratégies de dépannage et d'apprentissage favorisent le développement de la compétence *Communiquer oralement en anglais*. Les stratégies d'apprentissage permettent également de développer la compétence *Mobiliser sa compréhension de textes entendus*.

Au cours du programme des deuxième et troisième cycles, ce sont les mêmes stratégies, soit les stratégies de dépannage (de communication) et d'apprentissage, qui contribuent au développement des compétences en anglais, langue seconde. À mesure que les cycles progressent, l'élève élargit son répertoire. Il peut nommer les stratégies, choisir et mettre en pratique celles qui conviennent à la tâche et réfléchir à leur efficacité. Les stratégies de dépannage et d'apprentissage concourent au développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*. De plus, les stratégies d'apprentissage favorisent le développement des compétences *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* et *Écrire des textes*.

Les tableaux de progression des apprentissages comportent un volet sur le contexte d'apprentissage, où sont décrites les conditions dans lesquelles l'élève construit progressivement des connaissances d'un cycle à un autre. On y définit les différences entre les environnements d'apprentissage propres aux programmes du premier et des deuxième et troisième cycles.

Contexte d'apprentissage au premier cycle du primaire

Initiation aux stratégies, principalement par imitation de certaines façons de faire au moment d'effectuer une tâche

Contexte d'apprentissage aux deuxième et troisième cycles du primaire

Développement d'un répertoire de stratégies en trois étapes

- Modélisation des stratégies ciblées par l'enseignant
- Pratique guidée des stratégies ciblées
- Utilisation autonome des stratégies par l'élève

| → | 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. | | | | | | | | |
| Elementary | | | | | | | | | |
| | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| A—STRATÉGIES DE DÉPANNAGE | | | | A—STRATÉGIES DE DÉPANNAGE | | | | | |
| | | | | Gagner du temps | | | | | |
| | | | | ■ Gagner du temps pour penser à une réponse | | → | ★ | | |
| Demande d'aide | | | | Demande d'aide | | | | | |
| ■ Demander de l'aide | | → | 1 | ■ Demander de l'aide | | → | ★ | | |
| Demande de clarification | | | | Demande de clarification | | | | | |

| | | | | | | |
|--|----|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Demander à l'interlocuteur de répéter | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Demander à l'interlocuteur de répéter ou d'apporter une précision | → | ★ | | |
| Gestes | | Circonlocution | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> S'exprimer par des gestes, faute de pouvoir trouver les mots appropriés | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Compenser le fait de ne pas connaître le mot ou l'expression juste en les substituant par des mots ou expressions connus | → | → | → | ★ |
| B—STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | | B—STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | | | | |
| Utilisation du langage non verbal | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Mimer une réponse pour montrer sa compréhension et faciliter l'apprentissage | →1 | | | | | |
| Autorégulation | | Autorégulation | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Remettre en question la prononciation des mots nouveaux lus ou entendus | → | → | → | → |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Choisir et utiliser les stratégies appropriées | → | → | → | → |
| <ul style="list-style-type: none"> Vérifier et adapter sa performance en cours | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Vérifier et adapter sa performance en cours | → | → | → | → |
| Autoévaluation | | Autoévaluation | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Évaluer sa réussite sur les plans de l'apprentissage et de la performance après une séquence d'apprentissage | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Réfléchir à ce qui a été appris et à la façon d'apprendre | → | → | → | → |
| | | Planification | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Se demander ce qu'il faut faire, dans quel ordre, avec quelles ressources, ce qu'il y a lieu d'écouter ou de lire, de dire ou d'écrire et comment le faire | → | → | → | → |
| Attention dirigée | | Attention | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Décider de prêter attention à une tâche et de ne pas se laisser distraire | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Décider de se concentrer sur les bonnes choses | → | → | ★ | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Rester centré sur la tâche | → | → | → | ★ |
| Activation des connaissances antérieures | | Activation des connaissances antérieures | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Tirer parti de ses connaissances antérieures comme sources d'information | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Tirer parti de ses connaissances antérieures comme sources d'information | → | → | → | ★ |
| Anticipation | | Anticipation | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Anticiper grâce à ses connaissances antérieures, à la tâche à accomplir, au | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Anticiper grâce à ses connaissances antérieures, au thème, à la tâche à | → | → | → | ★ |

| | | | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ sujet et aux illustrations | | <ul style="list-style-type: none"> ■ accomplir, au titre, aux illustrations, au survol du texte | | | | | |
| Inférence | | Inférence | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles, comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les supports visuels, l'intonation et les passages répétitifs | →1 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation et des structures de phrases types | → | → | → | ★ | |
| Pratique | | Pratique | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Redire, répéter, regrouper, intégrer et assimiler des mots et des expressions (ex. : <i>participer aux chansons et aux comptines, dire les passages répétitifs des histoires</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Redire, répéter, regrouper, intégrer et assimiler le langage fonctionnel fréquemment utilisé | → | ★ | | | |
| Utilisation des ressources | | Utilisation des ressources | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Tirer parti des ressources humaines (ex. : <i>enseignants et pairs</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Tirer parti des ressources humaines (ex. : <i>enseignant et pairs</i>) | → | → | ★ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Tirer parti des ressources matérielles prévues pour l'exécution de la tâche (ex. : <i>affiches, cartes éclairs</i>) | →1 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Tirer parti des ressources matérielles (ex. : <i>banques de mots et d'expressions, outils de schématisation, affiches, aide-mémoire, outils de référence rapides, ouvrages, dictionnaires thématiques et visuels, technologies de l'information</i>) | → | → | ★ | | |
| | | Prise de notes | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ■ Consigner l'information pertinente de façon structurée (ex. : <i>tableau en T, diagramme de Venn, synopsis graphique d'une histoire</i>) | → | → | ★ | | |
| | | Survol | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ■ Parcourir rapidement un texte pour en avoir une idée ou un aperçu | → | → | → | ★ | |
| | | Repérage | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ■ Chercher une information particulière dans un texte | → | → | → | ★ | |
| Coopération | | Coopération | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Travailler avec les autres, apprendre avec les autres et s'entraider dans la classe | →1 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Travailler avec les autres, apprendre avec les autres, s'aider mutuellement | → | → | → | ★ | |
| Prise de risques | | Prise de risques | | | | | |

| | | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des mots, des groupes de mots et des expressions pour parler uniquement en anglais | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Oser employer le langage fonctionnel fréquemment utilisé en classe pour parler uniquement en anglais malgré les erreurs commises | → | ★ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Expérimenter avec le langage connu | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Expérimenter avec le langage connu | → | → | → | ★ |
| <ul style="list-style-type: none"> Tenter d'assimiler du langage nouveau | →1 | <ul style="list-style-type: none"> Tenter d'assimiler du langage nouveau | → | → | → | → |
| | | Accepter de ne pas tout comprendre ce qui est entendu ou lu | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Persister malgré le fait de ne pas tout comprendre ce qui est entendu ou lu, sans pour autant s'en faire outre mesure | → | ★ | | |

→1 Au premier cycle, l'élève découvre de nouvelles connaissances en se familiarisant graduellement avec la langue, les stratégies, les conventions linguistiques, les composantes de texte et les repères culturels.

Catégorie 3 – Conventions linguistiques

[...] *la grammaire est étroitement liée au sens et à l'utilisation de la langue et se rattache au vocabulaire* [traduction].
Lynne Cameron

Suivant l'approche communicative, l'apprentissage des conventions linguistiques repose sur des activités axées sur une forme cible en contexte. Cette intervention pédagogique favorise autant la compréhension que la formulation de messages oraux et écrits précis et signifiants.

Bien que le programme du premier cycle ne comporte pas de catégorie sur les conventions linguistiques, l'élève y découvre la phonologie, la musicalité ou la prosodie¹ de la langue. Il développe son oreille à l'anglais en écoutant une variété de chansons, de comptines, d'histoires et de modèles audio authentiques.

Au cours du programme des deuxième et troisième cycles, les conventions linguistiques se rapportent à la grammaire, à la phonologie, à la ponctuation et à l'orthographe. La grammaire contribue au développement des trois compétences. La phonologie concourt au développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*. La ponctuation contribue au développement des compétences *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* et *Écrire des textes* et, finalement, l'orthographe est rattachée exclusivement à cette dernière compétence.

Les tableaux de progression des apprentissages comportent un volet sur le contexte d'apprentissage, où sont décrites les conditions dans lesquelles l'élève construit progressivement des connaissances d'un cycle à un autre. On y définit les différences entre les environnements d'apprentissage propres aux programmes du premier et des deuxième et troisième cycles.

Contexte d'apprentissage au premier cycle du primaire

Aucun lien direct ne peut être établi entre les savoirs essentiels énumérés dans les programmes du premier cycle d'une part et des deuxième et troisième cycles d'autre part, puisque le premier cycle ne comporte pas de catégorie sur les conventions linguistiques

Contexte d'apprentissage aux deuxième et troisième cycles du primaire

Attention de l'élève dirigée sur une forme cible en contexte de même que sur sa fonction et sa contribution au sens du message

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|-----------------------------|---|---|--|----------------------------|---|----------------------------|---|--|
| → | 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. | | | | | | | | | |
| Elementary | | | | | | | | | | |
| | | 1^{er} cycle | | | | 2^e cycle | | 3^e cycle | | |
| | | 1 | 2 | | | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| CONVENTIONS LINGUISTIQUES | | | | | | | | | | |
| A—Grammaire | | | | | | | | | | |
| Ordre des mots | | | | | | | | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser ses connaissances sur l'ordre des mots dans les phrases simples pour en dégager le sens | | → | ★ | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> Formuler des phrases simples (ex. : <i>I like apples. Emily can sing and dance. Bring your book.</i>) | | → | ★ | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> Mettre l'adjectif avant le nom (ex. : <i>red car, beautiful day</i>) | | → | ★ | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | Pluriels | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser ses connaissances sur les pluriels réguliers et les pluriels irréguliers courants pour dégager le sens | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Mettre un « s » à la fin des noms pluriels réguliers (ex. : <i>kayaks, oranges, toys</i>) | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les pluriels irréguliers fréquemment vus en classe (ex. : <i>people, children, feet</i>) | → | → | ★ | |
| | | Articles | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Mettre un article avant le nom (ex. : <i>The bag is heavy. It's a computer. She's an athlete.</i>) | → | → | → | → |
| | | Temps de verbes | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser ses connaissances sur les temps de verbes pour dégager le sens (ex. : <i>impératif, passé et futur</i>) | → | → | → | → |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les temps de verbes ciblés pour la tâche | → | → | → | → |
| | | B—Phonologie | | | | |
| | | Intonation et prononciation du langage fonctionnel fréquemment utilisé en classe | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Avoir une intonation et une prononciation compréhensibles par un locuteur anglophone | → | ★ | | |
| | | C—Ponctuation | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser ses connaissances sur la majuscule, le point, le point d'interrogation et la virgule entre les éléments d'une énumération pour dégager le sens des textes | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Mettre la majuscule au début de la phrase et le point ou le point d'interrogation à la fin de la phrase | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Mettre une virgule entre les éléments d'une énumération | → | → | → | ★ |
| | | D—Orthographe | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Respecter l'orthographe des mots trouvés dans les modèles explicites et les ressources visées par la tâche | → | ★ | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Respecter l'orthographe des mots trouvés dans les modèles ouverts et les ressources visées par la tâche | | | → | ★ |

- 
-
1. « Prosodie » est un terme employé dans le programme du premier cycle du primaire. En anglais, on parle de « rhythmicity », qui est employé par Alan Maley dans son article « Poetry and Song as Effective Language Learning Activities » (paru dans *Interactive Language Teaching*, publié sous la direction de Wilga M. Rivers, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p.93

Catégorie 4 – Les composantes d'un texte

Tous les textes fournissent des indices pour aider le lecteur à saisir le sens du message de l'auteur [traduction].
Literacy for Learning

Au premier cycle, les composantes d'un texte se rattachent au « langage en rapport avec les chansons, les comptines et les histoires » de la catégorie sur le langage contextuel. Elles regroupent des éléments clés et des événements d'un texte travaillé oralement, avec l'aide du groupe. Ces éléments clés et principaux événements permettent de développer la compétence *Mobiliser sa compréhension de textes entendus*. Au premier cycle, il n'y a aucune attente dans le programme quant à la capacité de l'élève de lire des textes seul.

Aux deuxième et troisième cycles, les composantes d'un texte renvoient aux marqueurs de relation, aux indices contextuels, au sens global et aux éléments essentiels du texte. Avant de lire ou d'entendre un texte, l'élève se sert des indices contextuels pour en anticiper le contenu. Pendant l'écoute ou la lecture, l'élève se sert des marqueurs de relation, des éléments essentiels et du sens global pour mieux saisir le sens d'un texte. Les composantes d'un texte contribuent au développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*.

Les tableaux de progression des apprentissages comportent un volet sur le contexte d'apprentissage, où sont décrites les conditions dans lesquelles l'élève construit progressivement des connaissances d'un cycle à un autre. On y définit les différences entre les environnements d'apprentissage propres aux programmes du premier et des deuxième et troisième cycles.

Contexte d'apprentissage au premier cycle du primaire

Initiation aux composantes d'un texte grâce aux chansons, aux comptines et aux histoires authentiques, avec l'aide du groupe

Contexte d'apprentissage aux deuxième et troisième cycles du primaire

Deuxième cycle

Utilisation des composantes d'un texte pour comprendre des textes portant la plupart du temps sur des sujets familiaux (ex. : *passe-temps, animaux domestiques, créatures imaginaires*)

Troisième cycle

Utilisation des composantes d'un texte pour comprendre des textes portant la plupart du temps sur des thèmes à portée plus générale (ex. : *amitié, héros, écologie*)

| → | 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. | | | | | | | | |
| Elementary | | | | | | | | | |
| | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| LANGAGE CONTEXTUEL Langage en rapport avec les chansons, les comptines et les histoires | | | | COMPOSANTES D'UN TEXTE | | | | | |
| | | | | Marqueurs de relation (ex. : <i>once upon a time, next, finally</i>) | | | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser ses connaissances sur les marqueurs de relation pour dégager le sens | | → | → | → | ★ |
| | | | | Indices contextuels : titre, sous-titres, synopsis, phrases clés, illustrations, table des matières | | | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser les indices contextuels pour reconnaître une variété de types de textes (ex. : article de journal, BD roman, publicité) et faire des prédictions sur le | | → | → | → | ★ |

| | | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|---|
| | | ■ contenu | | | | |
| | | ■ Utiliser les indices contextuels pour dégager le sens | → | → | → | ★ |
| | | Sens global | | | | |
| | | ■ Relever les idées générales énoncées de façon explicite (soit le sens littéral) | → | ★ | | |
| | | ■ Relever les idées implicites (soit le sens sous-jacent) | → | → | → | → |
| Éléments clés | | Éléments essentiels | | | | |
| ■ Identifier oralement des personnages, des actions, des objets et des endroits | →1 | ■ Identifier et décrire brièvement des personnes, des personnages, des animaux, des objets, des endroits, le temps et le lieu du récit | → | ★ | | |
| | | ■ Citer des faits | → | → | → | ★ |
| | | ■ Décrire brièvement une intrigue, une trame | → | → | → | ★ |
| Événements | | Éléments essentiels | | | | |
| ■ Identifier oralement les principaux événements | →1 | ■ Établir la séquence des événements | → | → | → | ★ |

→1

Au premier cycle, l'élève découvre de nouvelles connaissances en se familiarisant graduellement avec la langue, les stratégies, les conventions linguistiques, les composantes de texte et les repères culturels.

Catégorie 5 – Repères culturels et produits culturels

*La découverte des repères culturels incite l'élève à apprendre la langue cible tout en rendant cet apprentissage signifiant [traduction].
Stainer*

La catégorie des repères culturels est au cœur du programme du premier cycle et donne un sens à l'apprentissage de la langue seconde chez le jeune élève. Les repères culturels sont des modèles audio authentiques ainsi que des chansons, comptines et histoires puisées dans le répertoire de textes destinés aux enfants anglophones. Cette catégorie favorise le développement des deux compétences du programme.

Aux deuxième et troisième cycles du programme, la catégorie des produits culturels comprend des textes, des médias, des jeux, des personnages célèbres, l'origine de noms, des marques d'appropriation du territoire, des traditions et des expressions idiomatiques de cultures anglophones variées. Elle contribue au développement des trois compétences en donnant vie à l'anglais en classe.

Les tableaux de progression des apprentissages comportent un volet sur le contexte d'apprentissage, où sont décrites les conditions dans lesquelles l'élève construit progressivement des connaissances d'un cycle à un autre. On y définit les différences entre les environnements d'apprentissage propres aux programmes du premier et des deuxième et troisième cycles.

Contexte d'apprentissage au premier cycle du primaire

Cultures anglophones, rendues vivantes par des chansons, des comptines et des histoires, comme toile de fond à un premier contact agréable avec la langue cible

Contexte d'apprentissage aux deuxième et troisième cycles du primaire

Contact avec les cultures anglophones grâce à des produits culturels variés servant à informer et à divertir

| → | 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. | | | | | | | | |
| Elementary | | | | | | | | | |
| | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 | | | |
| Moyens de découverte des REPÈRES CULTURELS | | | Moyens d'exploration des PRODUITS CULTURELS | | | | | | |
| Chansons et comptines <ul style="list-style-type: none"> ■ Comptines ■ Formulettes d'élimination ■ Ritournelles pour saut à la corde ■ Chansons avec gestes ■ Rondes ■ Chansons pour accompagner les jeux de ballon ■ Chansons pour accompagner les jeux de mains ■ Chansons à chanter en chœur | | | →1 | Textes, médias, jeux (ex. : <i>films, magazines, sites Internet</i>) | | → | → | → | → |
| Histoires (ex. : <i>Mouse's First Halloween, Red is Best, The Very Hungry Caterpillar</i>) | | | | | | | | | |
| Modèles audio authentiques <ul style="list-style-type: none"> ■ Productions audio : DVD et CD ■ Personnes-ressources (ex. : <i>enseignant, conférenciers invités</i>) | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | Personnages célèbres (ex. : <i>athlètes, astronautes, artistes</i>) | → | → | → | → |
| | Origine des noms (ex. : <i>noms de familles ou d'entreprises</i>) | → | → | → | → |
| | Marques d'appropriation du territoire (ex. : <i>bâtiments, statues, rues</i>) | → | → | → | → |
| | Traditions liées à des fêtes ou des événements spéciaux (ex. : <i>anniversaires, Noël, Jour de la Terre</i>) | → | → | → | → |
| | Expressions idiomatiques (ex. : <i>Break a leg. That rings a bell. Cat got her tongue.</i>) | → | → | → | → |

→1

Au premier cycle, l'élève découvre de nouvelles connaissances en se familiarisant graduellement avec la langue, les stratégies, les conventions linguistiques, les composantes de texte et les repères culturels.