

Progression des apprentissages au secondaire

Anglais, langue seconde (programmes de base)

20 août 2010

Table des matières

Progression des apprentissages au secondaire	3
Présentation de la discipline	5
Culture	6
Répertoire linguistique	7
Stratégies	13
Démarches	16
Textes	20

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.

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 de base 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 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 lui permettant d'accéder à des ressources humaines et matérielles variées.

Au secondaire, l'élève approfondit les connaissances acquises en ALS au primaire. Les programmes 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.

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. 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 ombrées.

Dans le présent document, l'emploi de l'italique indique que l'information est donnée uniquement à titre d'exemple.

*[...] 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 de base

Culture

Dans les programmes de base d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Culture » du contenu de formation renvoie aux dimensions esthétiques, sociologiques et sociolinguistiques. Ces dimensions englobent les croyances, les valeurs, les traditions, les us et coutumes et les objets qui caractérisent les cultures anglophones du monde. Se familiariser avec ces différentes cultures favorise l'apprentissage de l'anglais chez l'élève et contribue à développer sa vision du monde.

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. Tout au long du secondaire, l'élève continue à enrichir 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. Explorer les différentes cultures anglophones permet à l'élève de comparer sa propre culture à celle d'autres collectivités, d'en constater les similitudes et les différences et d'accroître la compréhension qu'il en a.

L'intégration de différentes dimensions de la culture dans la classe 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						
<p>→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.</p> <p>★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.</p> <p>L'élève réutilise cette connaissance.</p> <p>P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.</p>	Primaire	Secondaire				
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
A. Dimension esthétique Produits culturels tels que le cinéma, la littérature, la musique et les médias qui représentent les cultures anglophones						
a. Explorer les produits culturels de cultures anglophones	P	→	→	→	→	→
b. Comparer les produits culturels de cultures anglophones à ceux de sa propre culture		→	→	→	→	→
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 et l'histoire						
a. Explorer les modes de vie de cultures anglophones	P	→	→	→	→	→
b. Comparer les modes de vie de cultures anglophones à ceux de sa propre culture		→	→	→	→	→
C. Dimension sociolinguistique Conventions de communication telles que les conventions sociales, les aptitudes paralinguistiques, le code linguistique et l'humour						
a. Explorer les conventions de communication de cultures anglophones	P	→	→	→	→	→
b. Comparer les conventions de communication de cultures anglophones à celles de sa propre culture		→	→	→	→	→

Répertoire linguistique

Dans les programmes de base d'ALS des deux cycles du secondaire, l'élément « Répertoire linguistique » du contenu de formation renvoie aux trois aspects essentiels au développement de la compétence linguistique en anglais, soit la langue fonctionnelle, le vocabulaire et les conventions linguistiques. Ces connaissances permettent à l'élève de communiquer avec efficacité 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 classe en anglais. Tout au long du secondaire, l'élève continue de développer son répertoire linguistique à l'aide de différentes ressources humaines (ex. *les enseignants, les pairs*) et matérielles (ex. *les affiches consacrées à la langue fonctionnelle, les banques de mots, les grammaires, les dictionnaires*).

A. Langue fonctionnelle

Au secondaire, la « langue fonctionnelle » renvoie à un ensemble varié d'expressions figées (des phrases toutes faites) et de « phrases déclencheurs » qui sont enseignées et employées en contexte pour faciliter l'interaction orale.

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. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève recourt à la langue fonctionnelle pour participer à la vie de classe en anglais et réaliser des tâches portant souvent sur des sujets connus. Au 2^e cycle, l'élève utilise une langue fonctionnelle plus variée pour participer pleinement à la vie de classe et réaliser des tâches portant sur des sujets de plus en plus complexes et abstraits.

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. Conventions sociales					
a. Saluer et répondre aux salutations (ex. <i>How are you? Not so bad, and you? What's new?</i>)	P				
b. Prendre congé (ex. <i>Take care! See you later! I have to go.</i>)	P				
c. Utiliser des expressions de politesse (ex. <i>Please. Thank you very much! You're more than welcome.</i>)	P				
d. Commencer et terminer des conversations téléphoniques et utiliser la messagerie vocale (ex. <i>Hello, I'm calling about..., Thank you for calling. Please leave a message after the beep.</i>)		→ ★			
2. Excuses					
a. Présenter et recevoir des excuses (ex. <i>I apologize. Sorry, I didn't mean to..., Don't worry about it.</i>)	P				
3. Formules pour interrompre poliment une conversation					
a. Interrompre poliment une conversation (ex. <i>Excuse me. Sorry to interrupt, but..., Before you continue...</i>)		→ ★			
4. Identification et description					

a. Décrire des caractéristiques élémentaires de personnes, d'animaux, d'objets et de lieux (ex. <i>He looks..., This is a..., She is very intelligent.</i>)	P					
b. Se renseigner sur des personnes, des animaux, des objets et des lieux (ex. <i>Who are they? Where is it? What's your...?</i>)	P	→	★			
c. Décrire des événements, des expériences, des idées et des problématiques (ex. <i>This is about..., It was the best day of my life because...</i>)		→	→	→	★	
d. Se renseigner sur des événements, des expériences, des idées et des problématiques (ex. <i>What does it look like? Can you tell me more about...</i>)		→	→	→	★	
5. Formules pour gagner du temps et mots de remplissage						
a. Utiliser des « gagners de temps » pour trouver quoi dire et comment le dire (ex. <i>Just a minute. Wait a second. Let me think.</i>)	P					
b. Utiliser des « remplisseurs de pause » pour entretenir la conversation (ex. <i>I mean..., You know..., Well...</i>)		→	★			
6. Réparties et connecteurs						
a. Inviter les interlocuteurs à prendre part à la conversation et à maintenir l'interaction (ex. <i>What about you? Are you sure? What's your point of view?</i>)	P	★				
7. Mises en garde						
a. Faire des mises en garde (ex. <i>Watch out! Be careful! You'd better not...</i>)	P					
8. Accords et désaccords						
a. Exprimer son accord ou son désaccord (ex. <i>Me too. I don't think so. We don't agree with...</i>)	P					
b. Demander à d'autres personnes si elles sont en accord ou en désaccord (ex. <i>Do you agree? Who disagrees? Are you okay with...?</i>)	P	★				
9. Opinions						
a. Émettre ses opinions (ex. <i>In my opinion..., I think that..., I'm for/against...</i>)	P	→	★			
b. Demander l'opinion d'autres personnes (ex. <i>What do you think? What's your opinion? Is he for or against...?</i>)	P	→	★			
c. Appuyer ses opinions (ex. <i>I believe this because..., For example..., Based on the text...</i>)		→	→	→	★	
d. Demander à d'autres personnes d'appuyer leurs opinions (ex. <i>Why do you say that? Why are you against...? What are your arguments?</i>)		→	→	→	★	
10. Capacités						
a. Énoncer des capacités (ex. <i>He's good at..., They are unable to..., I can/can't...</i>)	P	★				
b. Se renseigner sur des capacités (ex. <i>Do they know how to...? Can it...? Are you good at...?</i>)	P	→	★			
11. Sentiments						
a. Exprimer des sentiments (ex. <i>I'm thrilled. She feels..., They're happy.</i>)	P	★				
b. Se renseigner sur les sentiments d'autres personnes (ex. <i>How do you feel about...? Are you okay? Why is she sad?</i>)	P	→	★			
12. Intérêts, goûts et préférences						
a. Exprimer des intérêts, des goûts et des préférences (ex. <i>They like..., I can't stand..., She prefers...</i>)	P	★				
b. Se renseigner sur les intérêts, les goûts et les préférences d'autres personnes (ex. <i>Which would you prefer? What's your favourite...? Why do you like...?</i>)	P	→	★			

13. Décisions et indécisions					
a. Exprimer une décision ou une indécision (ex. <i>I decided that..., We choose this one. I'm not sure about this.</i>)		→	★		
b. Se renseigner sur la décision ou l'indécision d'autres personnes (ex. <i>What have you decided? Have you made up your mind? What's your decision?</i>)		→	★		
14. Permissions					
a. Demander une permission (ex. <i>May/Can I...? Do you mind if...? Is it all right if...?</i>)	P				
b. Accorder ou refuser une permission (ex. <i>Yes, go ahead. No you can't. Sure, no problem.</i>)		★			
15. Conseils et rétroactions					
a. Donner des conseils et une rétroaction (ex. <i>Why don't you try..., If I were you, I would..., You could...</i>)		→	→	★	
b. Demander des conseils et une rétroaction (ex. <i>What would you do? Could you give me your feedback on this? Would you have a look at...?</i>)		→	→	★	
16. Directives, consignes et routines de classe					
a. Participer à la vie de classe (ex. <i>Write this down. I would like to work with..., How was your weekend?</i>)	P				
17. Aide					
a. Demander de l'aide (ex. <i>How do you write...? How would you do this? Can you help me with...?</i>)	P				
b. Accepter ou refuser l'aide offerte (ex. <i>No thanks. Sure, that's fine. Yes, I'll help you.</i>)	P				
c. Offrir de l'aide (ex. <i>Do you want me to help you? I can help you with..., Let me give you a hand.</i>)	P	→	★		
18. Besoins					
a. Exprimer des besoins, des désirs et des obligations (ex. <i>They need..., I really want..., We must...</i>)	P	★			
b. Se renseigner sur des besoins, des désirs et des obligations (ex. <i>What do they need? What does she want? What do we have to do?</i>)	P	→	★		
19. Demandes de renseignements					
a. Demander une information (ex. <i>Who/What/Where/When/Why/How...? Does he...? Can they...? Are you...?</i>)	P	→	→	★	
20. Clarifications					
a. Solliciter des clarifications (ex. <i>Could you repeat, please? Can you say that another way? What does... mean?</i>)	P				
b. Offrir des clarifications (ex. <i>What I said was..., Let me explain..., I mean...</i>)		→	★		
21. Suggestions					
a. Faire des suggestions (ex. <i>Let's..., Maybe you should..., Why don't we...?</i>)	P	★			
b. Demander des suggestions (ex. <i>Should I...? What do you suggest? Do you have a suggestion?</i>)		→	★		
22. Invitations					
a. Faire des invitations (ex. <i>Let's go to..., Would you like to...? Do you want to join us?</i>)	P	★			

b. Accepter ou refuser des invitations (ex. <i>Yes, I'd love to! I can't make it. Sounds good to me.</i>)	P	★					
23. Travail d'équipe et encouragements							
a. Favoriser le travail d'équipe et les échanges harmonieux (ex. <i>Do you want to be on our team? Interesting idea! Good work!</i>)	P	★					
24. Marqueurs de relation							
a. Utiliser des marqueurs de relation pour faire le lien entre les idées (ex. <i>Then..., Next..., On the other hand...</i>)		→	→	★			
25. Objectifs d'apprentissage							
a. Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme (ex. <i>I will watch an English TV program tonight. By the end of the year, I will..., This year, I want to improve...</i>)				→	★		
26. Réflexions							
a. Faire part de ses réflexions sur l'apprentissage (ex. <i>I was able to understand this text because..., I used this strategy to..., I learned...</i>)				→	★		

B. Vocabulaire

Au secondaire, le « vocabulaire » renvoie aux mots appris en contexte. En classe d'ALS, l'enseignant cible les mots dont a besoin l'élève pour participer à la vie de la classe et pour réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives.

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, il ajoute à son répertoire du vocabulaire lié aux problématiques relevant des domaines généraux de formation, aux compétences transversales, aux stratégies, aux démarches, aux conventions linguistiques et aux textes. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève continue d'alimenter son vocabulaire lorsqu'il réalise des tâches portant sur des thèmes connus (ex. *les loisirs*) ou des thèmes à portée plus générale (ex. *les responsabilités sociales*). Au 2^e cycle, il élargit son vocabulaire lorsqu'il examine des sujets de plus en plus complexes (ex. *la liberté*).

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						
	Primaires	Secondaire				
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
→ 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.						
B. Vocabulaire						
a. Utiliser le vocabulaire ciblé lié à l'environnement immédiat comme la classe, la maison ou la collectivité (ex. <i>stapler</i>).	P					
b. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux champs d'intérêt et aux besoins de l'élève comme les loisirs, les relations personnelles et les emplois (ex. <i>sports equipment</i>)	P	→	★			
c. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux problématiques relevant des domaines généraux de formation <ul style="list-style-type: none"> – 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. skim: <i>quick read</i>)	P	→	→	→	★	
f. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production (ex. response process: <i>exploring, connecting, generalizing</i>)		→	→	★		
g. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux conventions linguistiques (intonation, ponctuation et grammaire) (ex. talk: <i>silent letter 'l'</i>)	P	→	→	★		
h. Utiliser le vocabulaire ciblé lié aux textes (ex. text components: <i>subtitles</i>)	P	→	→	→	★	

C. Conventions linguistiques

Au secondaire, les « conventions linguistiques » se rapportent 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. *préfixes, suffixes, géronatifs*) 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 paires, les grammaires, les listes de verbes*).

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. *terminaison en -ed des verbes réguliers au passé simple*), le sens (ex. *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 : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.																											
		C. Conventions linguistiques																											
															1 ^{er} cycle					2 ^e cycle									
															1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	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. hausser la voix pour exprimer sa surprise : <i>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</i> : \ 'wenz-day\)	P	→	★																									
c.	Mettre l'accent au bon endroit et bien prononcer les mots ciblés liés à la réalisation des tâches (ex. <i>chocolate</i> : \ 'chä-clate\)		→	→	→	→	→	→	→																				
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	→	→	→	→	→	→	→	★																			

Stratégies

Dans les programmes de base 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. L'élève élargit progressivement son répertoire de stratégies par l'entraînement à leur utilisation : modelage de l'enseignant, pratiques guidées des stratégies ciblées, utilisation autonome par l'élève.

Au primaire, l'élève s'est constitué un répertoire de stratégies de communication et d'apprentissage. Au secondaire, il ajoute de nouvelles stratégies à son répertoire. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève fait appel à des stratégies variées et réfléchit à l'efficacité de leur utilisation. Au 2^e cycle, il gère un répertoire de stratégies de communication et d'apprentissage avec davantage d'autonomie, c'est-à-dire qu'il les reconnaît, 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. 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		
A. Stratégies de communication Stratégies servant à résoudre les problèmes qui surviennent lorsque l'élève participe à une interaction ou l'entretient		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1. Liste des stratégies de communication						
1.1. Faire des gestes a. Recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer son message	P					
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 a. Se donner le temps de réagir pour trouver quoi dire et comment le dire	P					
1.5. Substituer a. Utiliser une expression ou des mots moins précis pour remplacer un mot non connu	P	★				
2. Autorégulation des stratégies de communication						
a. Utiliser des moyens d'autoévaluation pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie de communication donnée (ex. <i>la grille d'autoévaluation, la discussion en classe</i>)	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 Stratégies servant à réguler ses apprentissages		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
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 à court et à long terme pour apprendre l'anglais				→	★	
2. Autorégulation des stratégies métacognitives						
a. Utiliser des moyens d'autoévaluation pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie métacognitive donnée (ex. <i>la grille d'autoévaluation, la discussion en classe</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'approprier 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. les organisateurs graphiques, les questions, les amorces)	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 d'autoévaluation pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie cognitive donnée (ex. <i>la grille d'autoévaluation, la discussion en classe</i>)	P	→	→	★		
b. Gérer un répertoire de stratégies cognitives <ul style="list-style-type: none"> – 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	P					
a. Solliciter de l'aide, de la répétition, de la clarification ou du renforcement						
1.2. Poser des questions				→	★	
a. Demander un conseil, une rétroaction ou d'être corrigé pour favoriser l'apprentissage						
1.3. Coopérer	P	★				
a. Travailler avec d'autres vers un but commun						
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	P	→	★			
a. Oser communiquer en anglais en acceptant la possibilité de faire des erreurs						
2. Autorégulation des stratégies socioaffectives						
a. Utiliser des moyens d'autoévaluation pour réfléchir à l'efficacité d'une stratégie socioaffective donnée (ex. <i>la grille d'autoévaluation, la discussion en classe</i>)	P	→	→	★		
b. Gérer un répertoire de stratégies socioaffectives <ul style="list-style-type: none"> – 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 de base 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 et à écrire des textes ainsi qu'à produire des textes médiatiques. Chaque démarche est constituée d'une série d'étapes récursives où l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre, lui permettant ainsi de s'ajuster au besoin. Tout au long du secondaire, l'élève coopère avec les pairs et apprend avec eux à utiliser et à adapter les démarches selon ses besoins, son style d'apprentissage et la tâche à réaliser.

A. Démarche de réponse

Au secondaire, la « démarche de réponse » permet à l'élève de comprendre, seul et avec les 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 texte. L'élève recourt à différentes stratégies pour construire le sens des textes, et ce, tout au long de la démarche de réponse. Il 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*).

La démarche de réponse n'existe pas dans les programmes du primaire. Par ailleurs, 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. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève s'initie à cette démarche pour pouvoir comprendre le sens propre (les idées explicites) et le sens figuré (les idées implicites) des textes. Au 2^e cycle, l'élève utilise la démarche de réponse avec davantage d'assurance afin de parvenir à une compréhension plus approfondie 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		
			1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
			4 ^e	5 ^e	
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. Étape : Explorer le texte					
1.1. Avant l'écoute, la lecture ou le visionnement d'un texte :					
a. Utiliser les stratégies, les questions, les amorces et la connaissance des éléments constitutifs des textes pour se préparer à réagir	→	★			
b. Utiliser la connaissance des caractéristiques des textes pour se préparer à réagir	→	→	→	★	
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	→	★			
b. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces liées au sens figuré	→	→	→	★	
c. Discuter avec les autres de sa compréhension des textes pour la vérifier, la clarifier et l'approfondir	→	→	★		
2. Étape : Établir un lien personnel avec le texte					

a. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces pour établir un lien personnel avec les textes		→	→	★		
b. Discuter avec les autres des liens personnels établis avec les textes pour approfondir sa compréhension		→	→	★		
3. Étape : Généraliser au-delà du texte						
a. Répondre individuellement aux questions et compléter les amorces liées aux problématiques présentées dans les textes sous une perspective plus vaste, plus générale		→	→	→	★	
b. Discuter avec les autres des généralisations faites à partir des problématiques des textes pour approfondir sa compréhension		→	→	→	★	

B. Démarche d'écriture

Au 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). Cette démarche exige de l'élève qu'il fasse appel à diverses stratégies. Elle repose également sur la coopération et la discussion entre l'élève, ses pairs et l'enseignant.

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 fournis. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève s'approprie la démarche d'écriture pour pouvoir écrire une variété de textes personnalisés et bien structurés. Au 2^e cycle, l'élève est davantage en mesure de faire appel à la démarche d'écriture avec assurance pour écrire des textes plus élaborés. Avant de s'engager dans la démarche d'écriture, il analyse des textes analogues à ceux qu'il s'apprête à écrire, les compare entre eux et repère des patrons dans l'utilisation des caractéristiques internes (le sujet ou l'information, le langage, les éléments constitutifs) et contextuelles (le destinataire, l'intention de communication, les repères culturels) de ces textes.

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.	P	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. Étape : 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 et du destinataire	P	→	★			
d. Choisir le niveau de langage approprié (ex. <i>ton, vocabulaire</i>)	P	→	★			
e. Faire un plan	P	→	★			
3. Étape : Rédaction de l'ébauche						
a. Noter ses idées, ses opinions, ses réflexions et ses impressions en se reportant au plan	P	→	★			

b. Ajuster le plan		→	→	→	★	
4. Étape : Révision						
a. Partager son ébauche avec ses pairs pour obtenir leur rétroaction sur le contenu du texte	P	→	→	→	★	
b. Vérifier si l'ébauche convient à l'intention de communication et au destinataire	P	→	→	→	★	
c. Ajouter, substituer, supprimer et réorganiser des idées, des mots et des phrases pour peaufiner le texte	P	→	→	→	★	
5. Étape : Correction						
a. Partager son ébauche avec ses pairs pour obtenir leur rétroaction sur les erreurs à corriger	P	→	→	→	★	
b. Corriger ses erreurs pour peaufiner son texte	P	→	→	→	★	
c. Rédiger la version finale	P	→	→	→	★	
d. Utiliser des moyens d'autoévaluation pour réfléchir à la démarche et à la version finale du texte écrit (ex. <i>la grille d'autoévaluation, la discussion en classe</i>)	P	→	→	→	★	
6. Étape : Publication (facultative)						
a. Partager son propre avec les destinataires cibles	P	→	★			

C. Démarche de production

Au secondaire, la « démarche de production » permet à l'élève de produire des textes médiatiques (ex. *les présentations sur ordinateur, les baladodiffusions, les courts métrages*). Elle comprend trois étapes : la préproduction, la production et la postproduction. Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé. La démarche de production repose sur la coopération et la discussion, puisque l'élève négocie constamment des idées et prend des décisions avec les autres membres de l'équipe de production. Elle exige également le recours à diverses stratégies.

La démarche de production n'existe pas dans les programmes du primaire. Par ailleurs, 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*). Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève s'initie à cette démarche pour pouvoir créer différents textes médiatiques. Au 2^e cycle, il est davantage en mesure de faire appel à la démarche de production et de choisir le support médiatique, les outils, les stratégies et les processus qui conviennent le mieux pour réaliser la tâche. Avant de s'engager dans la démarche de production, il analyse des textes médiatiques analogues à ceux qu'il s'apprête à produire, les compare entre eux et repère des patrons dans l'utilisation des caractéristiques internes (sujet ou information, langage, éléments constitutifs) et contextuelles (destinataire, intention de communication, repères culturels) de ces textes. Dans certains cas, la démarche d'écriture peut s'imbriquer dans la démarche de production (ex. *écrire le scénario d'un court métrage*).

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. Étape : Préproduction								
a. Établir le plan avec les membres de l'équipe				→	★			
b. Effectuer avec d'autres un exercice de remue-méninges afin de trouver des idées sur le sujet				→	★			
c. Effectuer des recherches sur le sujet				→	★			
d. Choisir le support médiatique et les conventions correspondantes (ex. affiche : <i>titre accrocheur, slogan, grande photo</i>)				→	★			
e. Choisir le niveau de langage approprié (ex. <i>ton, vocabulaire</i>)				→	★			
f. Cibler l'intention de communication, le destinataire et les repères culturels				→	★			
g. Écrire une phrase qui résume l'objectif de la production				→	★			
h. Faire un plan du texte médiatique (ex. <i>un scénario-maquette</i>)				→	★			
i. Valider ses idées avec les autres et apporter des modifications selon la rétroaction reçue				→	★			
3. Étape : 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 échantillon de destinataires cibles et apporter des modifications selon la rétroaction reçue (corrections et dernières retouches)				→	→	→	★	
4. Étape : Postproduction								
a. Partager la version finale du texte médiatique avec les destinataires cibles				→	→	→	★	
b. Utiliser des moyens d'autoévaluation pour réfléchir à la démarche et la version finale du texte médiatique (ex. <i>la grille d'autoévaluation, la discussion en classe</i>)				→	→	→	★	

Textes

Dans les programmes de base 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. L'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques (soit des documents fondés sur une langue naturelle, telle que la parlent ou l'écrivent des anglophones). L'élève écrit et produit également des textes avec différentes intentions de communication et pour divers destinataires. Au moyen de supports variés (ex. *imprimés, audiovisuels, numériques*), l'élève explore les trois types de textes suivants : courants (ex. *les bandes dessinées, les magazines jeunesse*), littéraires (ex. *les biographies, les pièces de théâtre*) et informatifs (ex. *les dictionnaires, les bulletins d'informations*).

Au primaire, l'élève a exploré des textes courants, littéraires et informatifs et a construit le sens de ces textes à l'aide des éléments constitutifs. Au secondaire, l'élève approfondit ses connaissances de ces trois types 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. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'élève construit le sens des textes à partir des éléments constitutifs (ex. *les titres, les illustrations, les mises en scène, les tableaux*). Au 2^e cycle, l'élève poursuit cet apprentissage en considérant, cette fois, les 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.

Travailler les 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						
<p>→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.</p> <p>★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.</p> <p>L'élève réutilise cette connaissance.</p> <p>P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.</p>	Primaire	Secondaire				
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
A. Types de textes		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Explorer une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs	P	→	→	→	→	→
B. Éléments constitutifs des textes		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
a. Utiliser les éléments constitutifs des textes pour construire le sens au moment d'en écouter, d'en lire ou d'en visionner	P	→	★			
b. Appliquer la connaissance des éléments constitutifs des textes pour en écrire et en produire	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 construire le sens au moment d'en écouter, d'en lire ou d'en visionner				→	★	
b. Appliquer la connaissance des caractéristiques internes et contextuelles des textes pour en écrire et en produire				→	★	