L’enseignement intensif de l’anglais au troisième cycle du primaire

Guide à l’intention des enseignants d’anglais, langue seconde

Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur
Direction de la formation générale des jeunes
Document de travail 2017

AVANT-PROPOS

« La connaissance de plusieurs langues permet à la fois d'enrichir la connaissance de sa propre langue et de mieux situer son patrimoine culturel. De plus, l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue tierce constitue un outil des plus importants pour évoluer dans une société pluraliste ouverte sur d'autres univers culturels. » (*Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, p. 70.)

Depuis 1976 : l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (ALS) au fil du temps

Au Québec, l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, communément appelé « anglais intensif », a été implanté au milieu des années 1970 dans des écoles primaires francophones. Il est inspiré des méthodes employées pour l'enseignement du français dans les classes d'accueil. Le premier mode d'organisation, mis à l'essai à la Commission scolaire des Mille-Îles[1] et à la Commission scolaire de Greenfield Park[2], était divisé en deux périodes de cinq mois. L'anglais était enseigné pendant cinq mois consécutifs et les autres matières, au cours des cinq autres mois. Ce mode d'organisation est toujours le plus répandu au Québec. D'autres modes sont également appliqués avec succès, comme l'alternance de demi-journées, de journées, de semaines ou de cycles.

Ce qu'est l'enseignement intensif de l'anglais

L'enseignement intensif de l'anglais consiste à augmenter et à concentrer le temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, pour l'équivalent d'environ une demi-année scolaire (369 heures) en cinquième ou en sixième année du primaire. Dans les établissements scolaires francophones du Québec, il ne s'agit pas d'immersion, car l'enseignement des matières autres que l'ALS y est donné en français.

Résultats

Au terme de l'enseignement intensif de l'anglais, l'élève utilise spontanément la langue seconde avec davantage d'aisance et de précision dans diverses situations de la vie courante. Il est en mesure de parler, de lire, d'écouter, de visionner et d'écrire sur divers sujets correspondant à son âge, à ses besoins et à ses champs d'intérêt. Il peut comprendre et se faire comprendre par divers interlocuteurs anglophones avec plus de facilité. Le fait pour l'élève de recevoir l'enseignement intensif de l'anglais augmente sa motivation à apprendre la langue seconde, puisqu'il s'améliore en peu de temps et constate rapidement ses progrès.

📖 Ce que dit la recherche

« Ces études montrent bien que l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, du fait de la concentration du temps d'apprentissage et de l'augmentation du nombre d'heures, a des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves en ALS. Il a également des effets positifs sur la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'ALS. Ces résultats sont probants sans égard au rendement scolaire des élèves, puisque dans l'étude de Collins et coll. (1999), deux des trois programmes [d'anglais intensif] étaient ouverts à tous. » (CREXE, 2014, p. 37.)

[1] Actuellement la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.
[2] Actuellement la Commission scolaire Marie-Victorin.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION……4

A. LA CLASSE OÙ L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EST INTENSIF……5

A1. L'usage de l'anglais……6

A2. La collaboration avec les pairs……8

A3. La consolidation des stratégies……10

A4. L'aisance et la précision……12

A5. Les éléments communs aux programmes d'ALS et de FLE……14

A6. Le développement cognitif de l'élève……16

B. LE PARCOURS DE L'ÉLÈVE QUI REÇOIT L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS ……18

B1. Phase d'adaptation……19

B2. Phase d'expérimentation……20

B3. Phase de consolidation……21

B4. Phase de peaufinage……22

C. DEUX EXEMPLES DE GRILLES-HORAIRES…… 23

C1. Exemple de grille-horaire : la première semaine……24

C2. Exemple de grille-horaire : une semaine typique……34

D. L'ÉVALUATION…… 43

D1. Critères d'évaluation et place des connaissances……43

D2. Sélection des tâches et établissement des exigences……43

D3. Outils d'évaluation……44

D4. Évaluation des élèves ayant des besoins particuliers……44

D5. Foire aux questions sur l'évaluation des élèves……45

E. ANNEXES……46

E1. Développement des trois compétences d'ALS……46

E2. Contexte de la classe d'ALS……47

E3. Exploration de textes……48

E4. Démarche d'écriture……49

E5. Glossaire……50

F. BIBLIOGRAPHIE……57

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

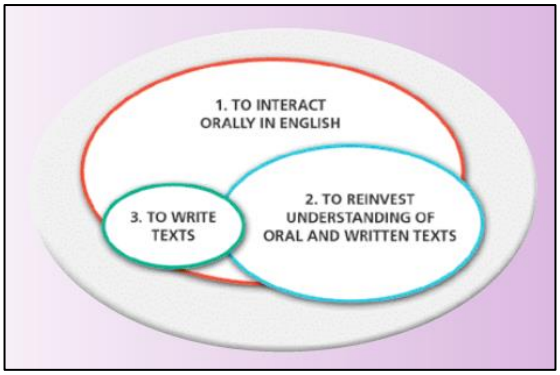
INTRODUCTION

Le présent guide, élaboré à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde (ALS), vise à les soutenir dans l'implantation de l'enseignement intensif de l'ALS pour tous les élèves (élèves à risque, élèves avancés, débutants). Ce guide s'utilise en complément des documents suivants :

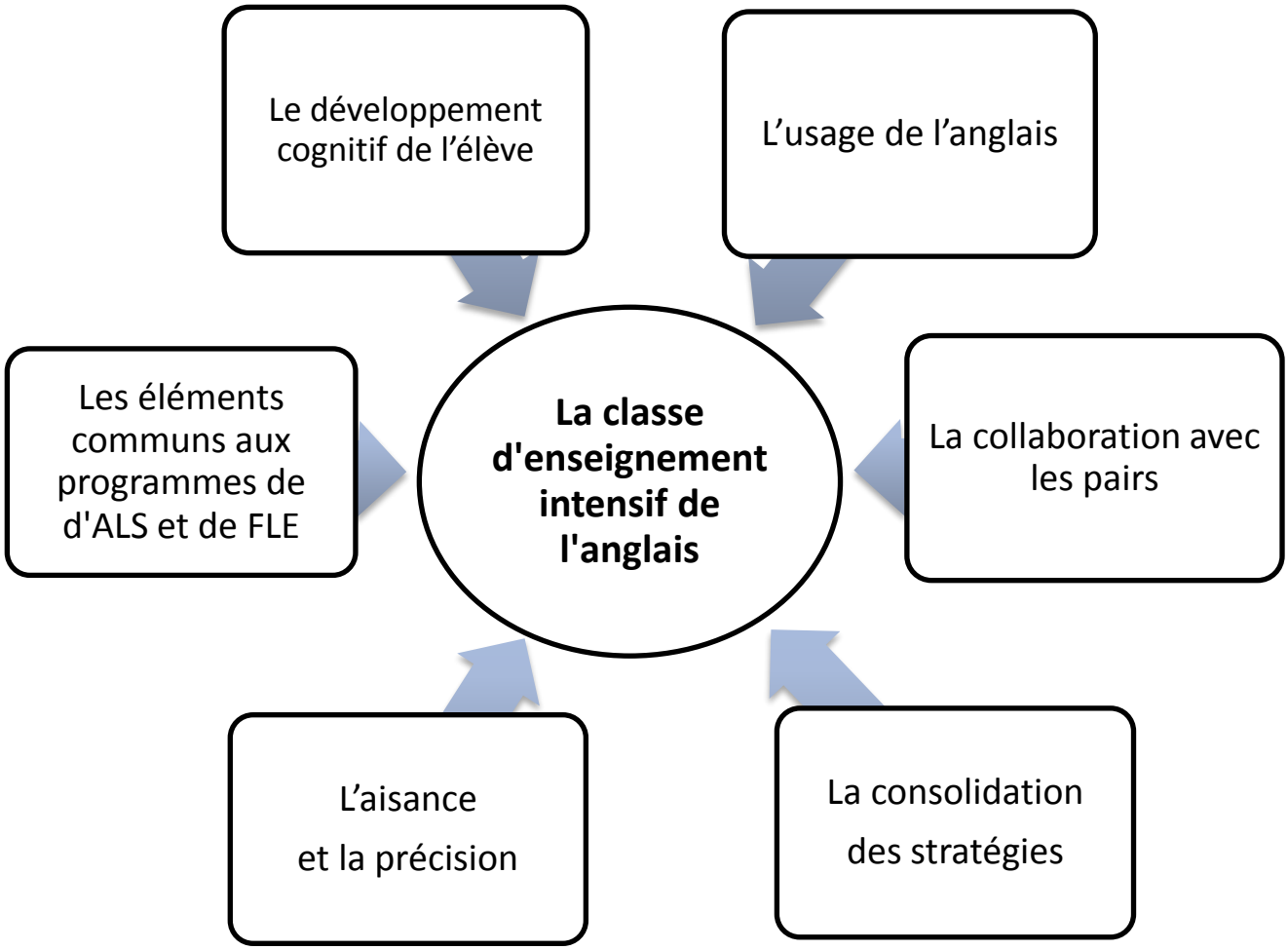
- le programme d'anglais, langue seconde, du troisième cycle du primaire;
- la progression des apprentissages au primaire, anglais, langue seconde;
- le cadre d'évaluation des apprentissages, anglais, langue seconde, enseignement primaire.

Ce guide est divisé en six sections. La section A, « La classe où l'enseignement de l'anglais est intensif », présente six éléments à considérer lors de la mise en place du contexte pédagogique de l'enseignement intensif de l'anglais ainsi que des suggestions pour les enseignants. La section B, « Le parcours de l'élève qui reçoit l'enseignement intensif de l'anglais », décrit quatre phases que peut traverser l'élève durant son cheminement dans cette classe. La section C, « Deux exemples de grilles-horaires », offre une grille-horaire pour la première semaine de classe et une autre pour une semaine typique. La section D, « L'évaluation », contient certains éléments à prendre en considération lors de l'évaluation des trois compétences d'ALS dans le contexte de l'enseignement intensif de l'anglais. La section E, « Annexes », présente des façons de soutenir le développement des compétences et l'acquisition des connaissances en ALS de même qu'un glossaire des termes utilisés dans ce document. Enfin, la section F, « Bibliographie », consiste en une liste des ressources consultées pour l'élaboration du présent guide.

A. LA CLASSE OÙ L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EST INTENSIF



Les six éléments présentés ci-dessous, qui sont interreliés, favorisent le développement optimal des compétences et l'acquisition des connaissances du programme d'ALS du troisième cycle du primaire, dans le contexte d'une classe où l'enseignement de l'anglais est intensif :

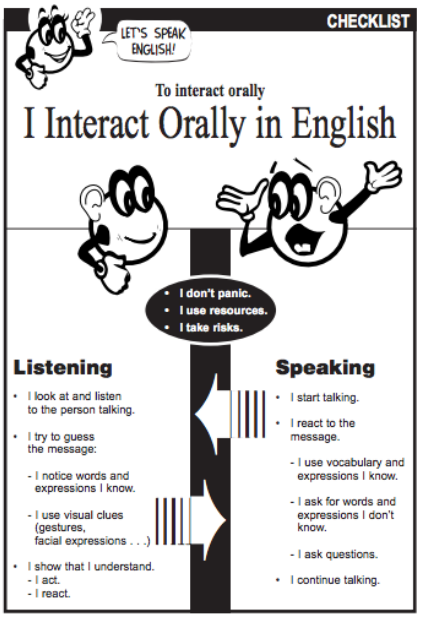


A1. L'USAGE DE L'ANGLAIS

L'utilisation de l'anglais au quotidien, dans l'environnement linguistiquement riche et interactif qu'est la classe d'enseignement intensif de l'anglais, permet à l'élève de « vivre » la langue seconde et de développer de l'aisance à communiquer oralement dans des situations de la vie courante. L'élève est invité à amorcer, à maintenir et à conclure des échanges signifiants et authentiques avec au moins un interlocuteur et à réagir à ces échanges. L'interaction orale constitue la trame de fond de toute activité dans cette classe, où la langue seconde est utilisée pour tout échange élève-élève, élève-enseignant ou enseignant-élève.

Au début, l'élève a besoin de beaucoup de soutien pour utiliser le langage fonctionnel (expressions utiles et vocabulaire) et les conventions linguistiques (grammaire, prononciation et intonation) avec précision. Ce soutien s'estompe à mesure que l'élève accroît son autonomie à s'exprimer en anglais et qu'il participe activement à toutes les activités de la classe, que ce soit à des fins personnelles, sociales ou liées à une tâche.

Suggestions pour l'enseignant :



1. Créer un milieu linguistique riche pour maximiser l'exposition de l'élève à la langue cible. Par exemple, l'enseignant peut :
   - transformer la classe en une *English Only Zone.* Une délimitation visuelle (*magic line*) peut être placée à l'entrée de la classe (ex. : ruban adhésif, affiche, rideau) pour rappeler que l'anglais est la seule langue utilisée une fois la porte franchie;
   - afficher des ressources linguistiques et visuelles, et inviter l'élève à s'y référer lors des interactions orales;
   - écrire en anglais les activités de la journée au tableau;
   - faire découvrir une gamme de produits culturels anglophones;
   - fournir des textes authentiques et diversifiés;
   - exposer l'élève à divers locuteurs anglophones au moyen d'enregistrements audio et vidéo.

2. S'exprimer en anglais en tout temps pour fournir un modèle linguistique à l'élève. Par exemple, l'enseignant peut utiliser l'anglais pour :
   - accueillir et saluer l'élève au début de la journée;
   - entamer des conversations spontanées avec l'élève;
   - expliquer le nouveau vocabulaire;
   - résoudre des conflits dans la cour d'école.

3. Débuter par des tâches brèves, simples et présentées étape par étape pour aider l'élève à utiliser l'anglais en tout temps et avec succès dès le départ, et pour développer sa confiance[3]. Par exemple, l'enseignant peut :
   - planifier des activités brise-glace ou autres activités pour développer le sentiment d'appartenance au groupe;
   - discuter de l'importance que revêt l'apprentissage de l'anglais;
   - utiliser des structures de coopération telles que *Birthday lineup*;
   - proposer un jeu de société pour revoir le langage fonctionnel.

4. Associer les consignes et les explications données en anglais à un support visuel pour faciliter la compréhension. Par exemple, l'enseignant peut :
   - écrire les consignes au tableau et les pointer;
   - montrer l'illustration d'un mot ou le mimer;
   - utiliser des objets;
   - afficher des productions d'élèves sur le babillard de la classe à titre de modèles.

5. Encourager l'élève à utiliser l'anglais dans toutes les situations de la classe. Par exemple, l'enseignant peut :
   - établir des règles concernant l'utilisation de l'anglais en classe;
   - recourir à un système d'émulation qui encourage l'élève à persévérer dans son utilisation de l'anglais;

[3] Voir la section C1, « Exemple de grille-horaire : la première semaine », pour des suggestions d'activités.

- choisir des thèmes liés à l'âge, à l'expérience, aux besoins et aux champs d'intérêt de l'élève;
- enseigner le langage fonctionnel ciblé pour faciliter la collaboration avec les pairs;
- modéliser les stratégies nécessaires à l'accomplissement des tâches sans le recours au français;
- proposer à l'élève des expressions utiles qu'il pourra utiliser pour demander de l'aide lors d'un bris de communication;
- encourager l'élève à faire des phrases complètes dès le début à l'aide de phrases modèles;
- féliciter l'élève lors de ses succès.

6. Commencer par une discussion sur le thème choisi pour préparer l'élève avant les interactions orales et les tâches de réinvestissement ou d'écriture. Par exemple, l'enseignant peut inviter l'élève à :
   - activer ses connaissances antérieures sur le thème proposé;
   - faire des liens personnels en ce qui concerne ce thème;
   - poser des questions;
   - participer à un jeu pour apprendre le vocabulaire ciblé.

7. Consacrer beaucoup de temps à la communication orale en encourageant l'usage spontané de l'anglais et en planifiant des échanges structurés liés aux tâches significatives à accomplir. Par exemple, l'enseignant peut inviter l'élève à :
   - partager ses idées lors d'un remue-méninges;
   - comparer en dyade l'information trouvée sur plusieurs sites Web;
   - discuter des différents points de vue des personnages d'une histoire;
   - faire de l'improvisation;
   - participer au conseil de classe hebdomadaire;
   - interviewer ses camarades;
   - créer une vidéo avec ses coéquipiers.

8. Offrir de la rétroaction constructive[4], au besoin, pour soutenir l'élève. Par exemple, l'enseignant peut :
   - féliciter l'élève lorsqu'il utilise correctement le langage fonctionnel ciblé;
   - lui demander de corriger sa prononciation d'un mot ou un temps de verbe mal employé.

9. Intégrer régulièrement à l'enseignement des moments de réflexion pour permettre à l'élève de découvrir ses forces et ses faiblesses, et de se fixer des objectifs pour utiliser l'anglais en tout temps. Par exemple, l'enseignant peut :
   - demander à l'élève d'évaluer sa participation et son usage de l'anglais à l'aide d'une grille;
   - l'encourager à discuter de son utilisation des stratégies et des ressources en lui posant des questions;
   - lui demander d'examiner son usage du langage fonctionnel ciblé à l'aide d'une liste de vérification.

🕮 Ce que dit la recherche

[Traduction] « Tableau 5.2 : Les élèves en anglais intensif font généralement preuve des habiletés suivantes : aisance, confiance, communication principalement en anglais (alternance du code linguistique peu fréquente), capacité de négocier le sens de façon efficace, peu ou pas d'incitation par le chercheur, utilisation d'un lexique et de phrases variés, descriptions précises, facilité à retrouver rapidement la plupart des mots nécessaires à la réalisation d'une tâche et utilisation efficace de stratégies pour combler des lacunes lexicales ou pour échanger de l'information. » (White et Turner, 2012, p. 106.)

[4] Voir la section E5, « Glossaire », et la section A4, « L'aisance et la précision ».

A2. LA COLLABORATION AVEC LES PAIRS

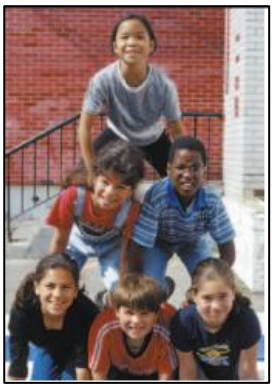
Dans la classe où l'enseignement de l'anglais est intensif, collaborer avec les pairs tous les jours permet à l'élève de développer de l'aisance à communiquer en langue seconde dans une variété de contextes signifiants. Cette collaboration au sein d'une communauté d'apprenants amène l'élève à échanger des idées et de l'information, à coconstruire son savoir, à atteindre un objectif commun, à apprendre en observant la façon dont ses camarades communiquent, travaillent, utilisent des stratégies et mobilisent des ressources. La collaboration avec les pairs peut encourager l'élève à s'engager davantage dans ses apprentissages et à accroître son autonomie tout en favorisant le développement de ses habiletés coopératives et sociales.

Suggestions pour l'enseignant :

1. Accorder beaucoup de temps de classe à l'interaction avec les pairs pour que chaque élève utilise la langue cible dans une gamme de contextes signifiants et à des fins différentes. Par exemple, l'enseignant peut proposer à l'élève de :
   - faire un remue-méninges en dyade;
   - interroger ses coéquipiers et répondre à leurs questions;
   - préparer une saynète en équipe;
   - inventer un jeu de société en équipe et y jouer.

2. Instaurer un milieu d'apprentissage qui repose sur la confiance, le respect mutuel et l'appréciation de l'apport de chacun. Par exemple, l'enseignant peut :
   - amener l'élève à écouter l'opinion des autres et à en tenir compte;
   - féliciter l'élève quand il travaille bien avec les autres;
   - encourager l'élève à trouver des solutions avec ses pairs;
   - reconnaître l'apport de chacun lors d'un travail d'équipe.

3. Proposer diverses formes de collaboration pour mieux répondre aux besoins de chaque élève et aux exigences de la tâche. Par exemple, l'élève peut travailler :
   - en dyade;
   - dans de petites équipes;
   - dans des groupes d'« experts »;
   - dans des groupes homogènes;
   - dans des groupes hétérogènes.



4. Utiliser des structures coopératives[5] pour favoriser la participation de tous les élèves, telles que les suivantes :
   - structure « penser-préparer-échanger »;
   - table ronde;
   - casse-tête;
   - têtes numérotées;
   - jetons de parole fournis aux élèves.

5. Planifier des activités qui font appel à la contribution de chaque membre de l'équipe en attribuant un rôle de coopération[6] à chacun, par exemple celui de :
   - porte-parole;
   - secrétaire;
   - animateur ou modérateur;
   - lecteur.

6. Aider l'équipe à s'organiser en fonction des échéances et à développer des méthodes de travail efficaces. Par exemple, l'enseignant peut :
   - se référer à une liste de tâches à accomplir;
   - indiquer les dates importantes sur un calendrier de classe;
   - utiliser l'agenda.

[5] Voir la section E5, « Glossaire ».
[6] Voir la section E5, « Glossaire ».

7. Offrir de la rétroaction constructive et de l'encouragement, au besoin, pour soutenir les équipes. Cette rétroaction peut porter sur :
   - l'exercice des rôles;
   - la participation;
   - l'utilisation des stratégies et des ressources disponibles;
   - l'utilisation de l'anglais avec les pairs.

8. Intégrer régulièrement à l'enseignement des moments de réflexion pour permettre à l'élève de découvrir ses forces et ses faiblesses en vue d'améliorer son habileté à collaborer. Par exemple, l'enseignant peut :
   - aider l'élève à reconnaître le lien entre les efforts faits par chacun et le succès obtenu par l'équipe;
   - l'aider à réfléchir à l'efficacité avec laquelle il coopère, à trouver des solutions aux obstacles rencontrés par l'équipe et à utiliser des méthodes de travail efficaces lors de la collaboration avec ses camarades.

9. Inviter l'élève à se fixer des objectifs en vue d'améliorer son habileté à collaborer. Par exemple, l'élève peut dire :
   - *Next time, I will listen to my partners' suggestions.*
   - *Next time, I will use the talking chips to participate more actively.*
   - *Next time, I will take my role more seriously.*

🕮 Ce que dit la recherche

[Traduction] « Cette recherche contribue à la pédagogie, car elle démontre que les jeunes apprenants d'une langue seconde qui participent à des activités de groupe coopératives en classe construisent volontiers leurs connaissances avec le soutien des autres. En d'autres mots, cette étude confirme le fait que les élèves du primaire sont disposés à soutenir leurs pairs et à recevoir de l'aide de leurs coéquipiers lors des activités de groupe. » (Gagné, 2009, p. 62-63.)

[Traduction] « Le travail en équipe ou en dyade est un ajout précieux à la variété d'activités qui encouragent et favorisent le développement d'une langue seconde. Utilisé en combinaison avec du travail individuel et en grand groupe, il joue un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. » (Lightbown et Spada, 2006, p. 192.)

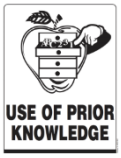
A3. LA CONSOLIDATION DES STRATÉGIES

Les stratégies sont des actions et des comportements spécifiques utilisés pour résoudre des problèmes et améliorer l'apprentissage. Les stratégies font partie intégrante de chacune des trois compétences disciplinaires : Interagir oralement en anglais (C1); Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus (C2); Écrire des textes (C3). Dans la classe où l'enseignement de l'anglais est intensif, l'élève a plus de temps pour consolider les stratégies de dépannage et d'apprentissage du programme d'ALS du troisième cycle du primaire.

L'utilisation de l'anglais au quotidien et le fait de collaborer avec ses pairs tous les jours exigent de l'élève qu'il recoure, dès le départ, à des stratégies pour réussir à accomplir, dans la langue cible, les tâches demandées. De plus, lorsque l'élève prend conscience de son utilisation efficace des stratégies (c'est-à-dire qu'il sait lesquelles choisir, comment et quand les utiliser), il se sent plus confiant et compétent. Le développement d'un répertoire de stratégies accroît l'autonomie de l'élève, ce qui l'aidera comme apprenant tout au long de sa vie.

Suggestions pour l'enseignant :

1. Donner la priorité aux stratégies suivantes au cours des premières semaines :
   a. Activer les connaissances antérieures.
      - Demander à l'élève ce qu'il connaît sur le thème proposé.
      - Faire des liens avec les expériences personnelles de l'élève.
      - Revoir le langage fonctionnel ciblé à l'aide d'une activité de vocabulaire.
   b. Accepter de ne pas tout comprendre.
      - Rassurer l'élève en reconnaissant sa nervosité.
      - L'encourager à persévérer lorsqu'un message est difficile à comprendre.
      - Lui demander d'expliquer ce qu'il a compris.
      - Lui rappeler les progrès qu'il a faits.
   c. Prêter attention.
      - Aider l'élève à se concentrer sur les consignes données en lui offrant un support visuel.
      - Faire des pauses pour lui permettre d'assimiler l'information.
   d. Demander de l'aide ou des clarifications.
      - Fournir à l'élève le langage fonctionnel nécessaire : *How do you say…?*, *Can you help me with…?*, *Could you repeat, please?*, *Can you explain…?*
   e. Gagner du temps.
      - Dire à l'élève qu'il peut faire de courtes pauses pour penser à une réponse.
      - Lui proposer des expressions utiles qu'il pourra utiliser pour indiquer qu'il a besoin de plus de temps pour réfléchir à une réponse : *Wait a minute., Let me think about it., I need more time.*
   f. Prendre des risques.
      - Encourager l'élève à parler uniquement en anglais malgré la possibilité de faire des erreurs.
      - Féliciter l'élève lorsqu'il s'exprime en anglais.
   g. S'exercer.
      - Offrir à l'élève des occasions d'utiliser et de réutiliser le langage fonctionnel nouvellement appris.
      - Encourager l'élève à utiliser le nouveau vocabulaire lors d'une tâche d'écriture.
   h. Coopérer.
      - Enseigner les rôles de coopération[7].
      - Expliquer l'écoute active à l'aide d'un « tableau en T[8] ».
   i. Utiliser des ressources.
      - Proposer des ressources accessibles en ligne.
      - Se référer aux références linguistiques disponibles dans la classe.
      - Faire une démonstration de l'usage du dictionnaire bilingue.



[7] Voir la section E5, « Glossaire ».
[8] Voir la section E5, « Glossaire ».

2. Enseigner et modéliser les stratégies ciblées, en contexte, en mettant l'accent sur un petit nombre de stratégies à la fois. Par exemple, l'enseignant peut :
   - nommer la stratégie;
   - donner une définition de la stratégie ciblée;
   - utiliser la technique « penser à voix haute » (*think aloud*);
   - enseigner ou rappeler le langage fonctionnel à utiliser;
   - demander à des élèves volontaires de modéliser l'utilisation efficace de la stratégie ciblée devant le groupe.

3. Offrir, à titre d'outils de référence, des supports visuels pour les stratégies ciblées. Par exemple, l'enseignant peut utiliser des:
   - affiches et des cartes illustrant la stratégie (ex. : *Attention*);
   - affiches illustrant les composantes de la stratégie (ex. : *Look* + *Listen*);
   - mots clés au tableau;
   - des extraits vidéo servant de modèles.

4. Planifier des moments de pratique guidée des stratégies ciblées dans un contexte similaire à celui de la modélisation, en vue d'une éventuelle utilisation autonome de ces stratégies par l'élève dans de nouveaux contextes. Par exemple, l'enseignant peut :
   - faire la démonstration de la stratégie « repérage » pour dégager des éléments clés d'un texte informatif (ex. : article de journal, magazine, brochure de voyage). Ensuite, en dyade, l'élève s'exerce à utiliser cette stratégie à l'aide d'un texte similaire pour en dégager les éléments clés.

5. Offrir de la rétroaction constructive sur l'emploi efficace ou inefficace des stratégies ciblées pour soutenir et guider l'élève. Par exemple, l'enseignant peut :
   - discuter des stratégies qui peuvent faciliter la tâche pendant et après une activité;
   - inviter l'élève à en faire usage dans une situation ultérieure semblable.

6. Intégrer régulièrement à l'enseignement des moments de réflexion pour permettre à l'élève d'évaluer son utilisation des stratégies et de réfléchir à leur efficacité. Par exemple, l'enseignant peut :
   - demander à l'élève de reconnaître les stratégies qu'il emploie spontanément pour accomplir une tâche;
   - lui proposer des outils de consignation qui lui permettent de conserver des traces écrites des stratégies utilisées (ex. : grille d'autoévaluation, journal de bord);
   - prévoir des moments pour discuter de l'utilisation des stratégies en grand groupe.

7. Inviter l'élève à se fixer des objectifs pour améliorer son utilisation des stratégies. Par exemple, ce dernier peut dire :
   - *I will use my resources to check my spelling.*
   - *I will use clues from the text to understand a new word.*
   - *I will pay more attention to my teammates' suggestions.*

🕮 Ce que dit la recherche

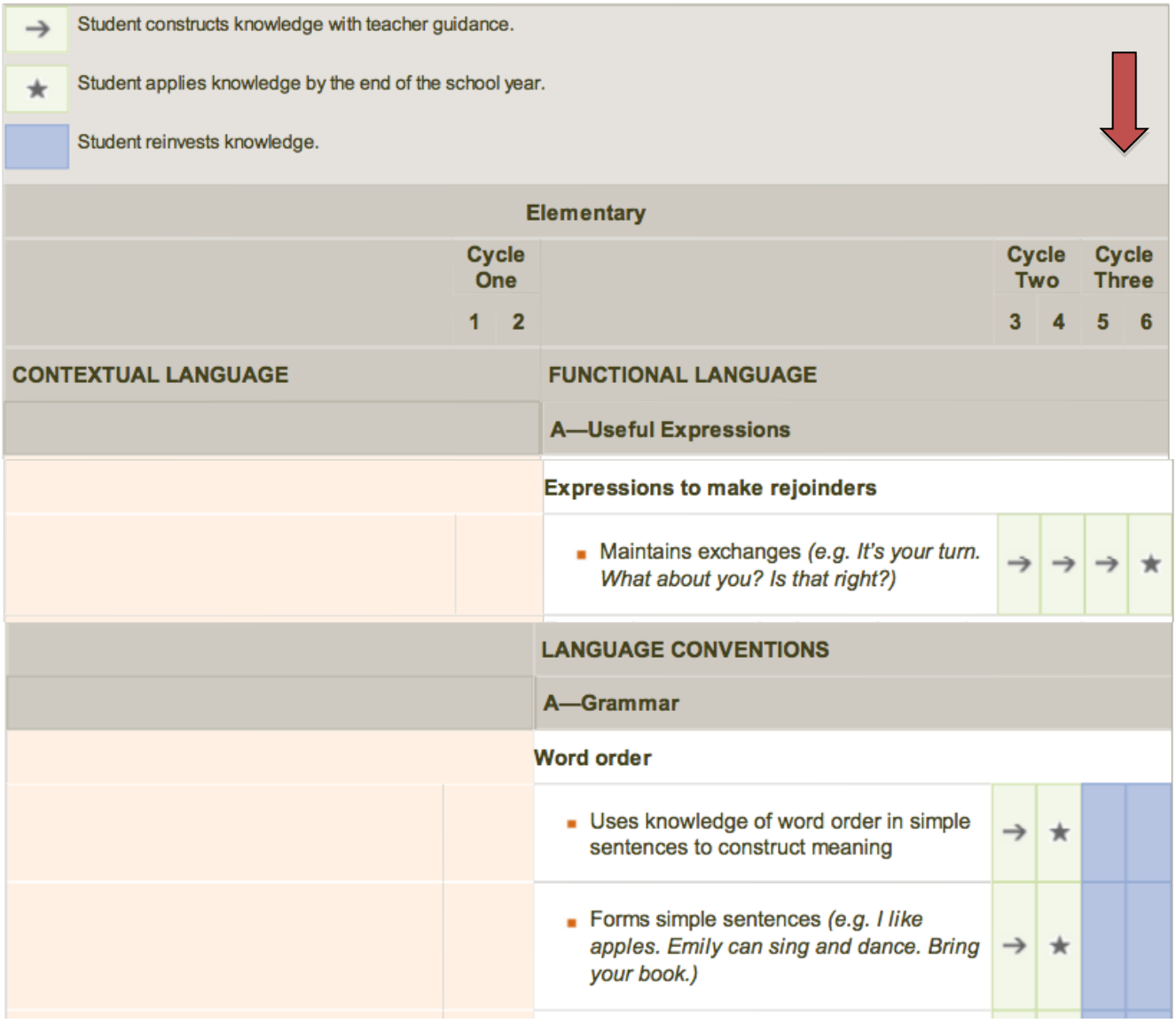
[Traduction] « Les résultats indiquent que l'enseignement de quelques stratégies du PFEQ a eu un effet statistiquement significatif sur le développement de la compétence *Interagir oralement en anglais* des élèves. Si l'enseignement d'un petit nombre de stratégies a pu avoir un tel effet sur une période de quatre mois, on peut supposer que la mise en œuvre de toutes les stratégies qui relèvent du curriculum tout au long du parcours scolaire d'élèves du primaire et du secondaire aura une portée bien plus grande que les quelques heures consacrées à l'anglais, langue seconde, et les dotera d'habiletés requises pour l'apprentissage en général. » (Gunning et Oxford, 2014, p. 15.)

A4. L'AISANCE ET LA PRÉCISION

En enseignement intensif de l'anglais, le but premier de la communication est le développement de l'aisance à s'exprimer oralement. L'enseignant peut aussi aider l'élève à être plus précis dans son usage de la langue anglaise en attirant son attention sur les conventions linguistiques ciblées (grammaire, intonation, prononciation, ponctuation et orthographe), et ce, en contexte. **L'aisance** correspond à la capacité de s'exprimer avec facilité par des phrases qui s'enchaînent bien, sans trop d'hésitations lorsque l'on cherche ses mots. La **précision** renvoie, pour sa part, au fait d'employer les formes correctes de la langue cible et d'éviter les erreurs. Mettre l'accent sur la précision linguistique en contexte permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs et de s'autocorriger, et peut même l'inciter à offrir de la rétroaction à ses pairs.

Suggestions pour l'enseignant :

1. Cibler le langage fonctionnel et les conventions linguistiques essentiels à l'accomplissement de la tâche. Pour ce faire, l'enseignant peut se référer à la progression des apprentissages d'anglais, langue seconde, pour le primaire. Par exemple, le tableau qui suit indique que :
   - l'élève de sixième année du primaire doit être en mesure de maintenir des échanges à la fin de l'année scolaire;
   - l'élève du troisième cycle du primaire doit être capable de réinvestir sa connaissance de l'ordre des mots dans une phrase simple pour construire sa compréhension ainsi que pour former des phrases simples.



→ Student constructs knowledge with teacher guidance.

★ Student applies knowledge by the end of the school year.

Student reinvests knowledge.

Elementary						
	Cycle One			Cycle Two		Cycle Three	
	1	2		3	4	5	6
CONTEXTUAL LANGUAGE			**FUNCTIONAL LANGUAGE**				
			A—Useful Expressions				
			Expressions to make rejoinders				
			▪ Maintains exchanges *(e.g. It's your turn. What about you? Is that right?)*	→	→	→	★
			LANGUAGE CONVENTIONS				
			A—Grammar				
			Word order				
			▪ Uses knowledge of word order in simple sentences to construct meaning	→	★		
			▪ Forms simple sentences *(e.g. I like apples. Emily can sing and dance. Bring your book.)*	→	★		

2. Enseigner le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés et donner l'occasion à l'élève de les utiliser en contexte, immédiatement après l'enseignement explicite. Par exemple, l'élève peut :
   - inventer des devinettes sur les autres élèves en utilisant des pronoms possessifs;
   - interviewer ses camarades pour s'exercer à poser des questions;
   - revoir les mots de vocabulaire ciblés à l'aide d'un site Web éducatif;
   - relire un album illustré et prêter attention à la position des adjectifs dans la phrase.

3. Revoir ou réutiliser le plus souvent possible le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés. Par exemple, lorsque l'élève apprend à conjuguer au passé, il peut être invité à utiliser le temps de verbe ciblé au cours de diverses activités :
   - lire les paroles d'une chanson;
   - présenter un jeu de rôles;
   - jouer à *Tic-Tac-Took*[9] pour apprendre les verbes irréguliers.

4. Proposer des activités sur les erreurs récurrentes commises par les élèves pour attirer leur attention sur la forme correcte à employer. Par exemple, l'enseignant peut dire : *I see that some of you are forgetting to pronounce the "s" at the end of plural nouns. Let's play a game to practise.*

5. Faire des liens entre les conventions linguistiques de la langue française et celles de la langue anglaise pour faciliter l'apprentissage et la consolidation de celles-ci, lorsque cela est possible. Par exemple, l'enseignant peut faire remarquer à l'élève que :
   - la construction de la phrase simple est semblable en anglais et en français (sujet-verbe-complément);
   - l'emploi de la majuscule dans les noms propres est similaire dans les deux langues;
   - la position de l'adjectif dans une phrase diffère en anglais et en français.

6. Offrir de la rétroaction corrective par diverses techniques[10] dont la correction explicite, la reformulation, la répétition, la demande de clarifications, l'indice métalinguistique et l'incitation. Par exemple, l'enseignant peut dire :
   - *Be careful, not "have". We say: "I am 12 years old."* (correction explicite);
   - *How do we say "buyed" in the past tense?* (indice métalinguistique);
   - *She sleep_↑?* (répétition).

7. Intégrer à l'enseignement des moments de réflexion pour aider l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses erreurs récurrentes. Par exemple, guidé par l'enseignant, l'élève peut répondre aux questions suivantes:
   - *Did I take time to correct my work, using resources?*
   - *Did I consider the teacher's feedback?*
   - *Did I practise pronouncing the "th" sound*?

8. Demander à l'élève de nommer des moyens pour améliorer son utilisation des conventions linguistiques. Par exemple, l'élève peut dire :
   - *I will review my grammar capsule to better participate in the tasks.*
   - *I'll read English texts at home.*
   - *I will refer to the word list related to the theme to improve my spelling.*

🕮 Ce que dit la recherche

[Traduction] « Plusieurs études ayant procédé à une collecte de données en classe démontrent que l'enseignement de la grammaire et l'utilisation de la rétroaction corrective dans le contexte d'un programme fondé sur la communication et les contenus disciplinaires font progresser plus rapidement l'apprentissage d'une langue seconde que les programmes basés presque exclusivement sur le développement de la compréhension, l'aisance ou la précision linguistique. » (Lightbown et Spada, 2006, p. 179.)

[9] Voir *Interactive Grammar (Cycle Two and Three)* sur le site *ESL Insight* (eslinsight.qc.ca).
[10] Pour plus d'information sur la compétence 1, *Interagir oralement en anglais*, voir la section E5, « Glossaire » et le webinaire *Making C1 Work! Feedback in the ESL Classroom* accessible sur le site *Intensive ESL Community* (http://blogdev.learnquebec.ca/eslcommunity/intensive-talks-web-events2).

A5. LES ÉLÉMENTS COMMUNS AUX PROGRAMMES D'ALS ET DE FLE

Plusieurs liens existent entre les programmes d'anglais, langue seconde (ALS), et de français, langue d'enseignement (FLE). Ces liens peuvent servir de leviers pour la consolidation des connaissances et le développement des compétences des élèves dans chaque langue. Dans le contexte de l'enseignement intensif de l'anglais, l'enseignant d'ALS et le titulaire peuvent considérer les éléments communs aux deux programmes de langues dans leur planification respective. Ainsi, les apprentissages faits dans l'une et l'autre langue peuvent être utilisés et transférés par l'élève dans une variété de contextes de communication, et ce, tout au long de l'année, en anglais ou en français. Les éléments communs aux deux programmes de langues sont les suivants :

- la communication orale;
- la lecture d'une variété de textes authentiques (populaires, littéraires, informatifs);
- l'utilisation d'une démarche d'écriture;
- l'utilisation de stratégies et de ressources;
- l'acquisition de connaissances liées aux conventions linguistiques et aux textes;
- la découverte de produits culturels.

Le tableau ci-dessous montre la correspondance entre les libellés des compétences des deux programmes de langues.

ALS		FLE	
C1	Interagir oralement en anglais	**C3**	Communiquer oralement
C2	Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus	**C1** **C4**	Lire des textes variés Apprécier des œuvres littéraires
C3	Écrire des textes	**C2**	Écrire des textes variés

Suggestions pour l'enseignant :

1. L'enseignant d'ALS et le titulaire peuvent partager, créer et utiliser des outils et des méthodes semblables pour aider l'élève à :
    a. amorcer et entretenir des interactions orales et réagir ou mettre fin à ces interactions :
        i. saluer, donner son opinion, exprimer son accord ou son désaccord, discuter, prendre congé;
    b. démontrer ou réinvestir sa compréhension d'une variété de textes authentiques :
        i. construire le sens des textes, partager sa réaction aux textes, exprimer son appréciation d'un album de littérature jeunesse, rédiger une fin différente à la suite de la lecture d'une nouvelle;
    c. écrire des textes en suivant une même démarche d'écriture[11] :
        i. faire un plan, rédiger une ébauche, réviser le contenu et les idées, corriger les erreurs de conventions linguistiques, écrire une copie finale, tenir compte de l'intention de communication et du public cible, recevoir de la rétroaction de ses pairs pour améliorer un texte, utiliser un code de correction semblable;
    d. utiliser des stratégies, par exemple :
        i. activer ses connaissances antérieures, demander de l'aide ou des clarifications, anticiper, inférer, survoler, repérer, prendre des risques, planifier, prendre des notes, coopérer, s'autoréguler, s'autoévaluer;
    e. utiliser des ressources telles que les suivantes :
        i. un aide-mémoire pour la démarche d'écriture, une grille d'observation pour le travail d'équipe, des codes de correction pour l'écriture de textes, des dictionnaires;
    f. acquérir des connaissances liées à des conventions linguistiques telles que :
        i. l'ordre des mots, les accords, l'orthographe d'usage, l'emploi de la majuscule, la ponctuation, les mots apparentés, les faux amis;
    g. développer ses connaissances en lien avec le texte en explorant :
        i. les marqueurs de relation; les caractéristiques d'une fable; les indices contextuels tels que le titre, le sous-titre et les illustrations; le sens global; les éléments essentiels tels que les personnages principaux, les lieux, le temps et la séquence des événements;

[11] Voir la section E4, « Démarche d'écriture ».

h. explorer les liens entre les produits culturels francophones et anglophones, et améliorer ainsi sa compréhension de sa propre culture et de celle des autres :
    i. discuter des caractéristiques de différentes écoles à travers le monde, dégager des ressemblances et des différences entre deux traditions liées à des fêtes, comparer des expressions idiomatiques similaires en anglais et en français.

2. Préparer une planification globale et créer du matériel pédagogique avec le titulaire. Par exemple, l'enseignant d'ALS et le titulaire peuvent :
    - choisir des thèmes communs pour la lecture;
    - proposer les mêmes types de textes au cours d'un même mois;
    - préparer des affiches pour les stratégies qui comportent les mêmes pictogrammes dans les deux langues;
    - utiliser des aide-mémoire semblables pour la démarche d'écriture.

3. Offrir de la rétroaction à l'élève en se servant des éléments semblables et différents des deux langues. Par exemple, l'enseignant peut :
    - discuter de conventions linguistiques ciblées telles que l'ordre des mots, l'usage de la majuscule et des expressions comme *there is* ou *there are* pour « il y a »;
    - rappeler à l'élève qu'une lettre rédigée en anglais comporte les mêmes composantes qu'une lettre écrite en français (date, salutation, message, signature, etc.).

🕮 Ce que dit la recherche

« On observe de la même façon, à des niveaux plus avancés, le transfert d'une langue à l'autre des compétences académiques, des compétences de lecture; comment, par exemple, distinguer entre idée principale et détails accessoires dans un passage ou une histoire; comment identifier cause et effet, séparer les faits des opinions, comment rétablir l'ordre des événements dans une histoire ou un exposé historique. » (Cummins, 2001, p. 18.)

[Traduction] « Les résultats de cette étude suggèrent que, lorsque les enseignants connaissent les éléments communs à leurs programmes respectifs, cela facilite la collaboration et augmente l'uniformité de l'enseignement des stratégies, ce qui renforce la conscience et l'usage autonome des stratégies de lecture chez l'élève. Cela permet également de gagner du temps puisque les stratégies enseignées dans une classe peuvent être réinvesties dans l'autre classe. » (Gunning et autres, 2016, p. 84.)

A6. LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ÉLÈVE

Lorsque l'élève reçoit l'enseignement intensif de l'anglais, il dispose de plus de temps pour participer à davantage de SAE[12], dont la complexité s'accroît progressivement. La recherche démontre que des tâches significatives et complexes motivent l'élève à s'investir dans ses apprentissages et soutiennent son développement cognitif, soit :

- **le raisonnement**, qui fait appel à la pensée logique :
  - faire des inférences;
  - résoudre des problèmes;
  - utiliser de l'information;
  - exercer un jugement critique;
  - tirer des conclusions;
- **les habiletés sociales**, c'est-à-dire la capacité de travailler avec d'autres et de communiquer de manière appropriée :
  - négocier avec ses pairs;
  - accepter les autres;
  - s'entraider;
  - considérer différents points de vue;
  - participer activement à une activité;
- **les aptitudes personnelles**, soit le développement des qualités individuelles :
  - confiance;
  - estime de soi;
  - sens de l'initiative;
  - sens des responsabilités;
  - autonomie;
  - créativité;
  - gentillesse;
- **le sens de l'organisation** ou la capacité de se donner des méthodes de travail efficaces :
  - planifier son travail;
  - utiliser des ressources;
  - prendre des notes;
  - respecter l'échéance fixée.

Suggestions pour l'enseignant :

1. Commencer par des thèmes familiers et des tâches simples pour aider l'élève à développer sa confiance en sa capacité de réussir et lui permettre de vivre des succès. Introduire des thèmes à portée plus générale au fil du temps et augmenter progressivement la complexité des tâches en tenant compte du développement langagier, de l'âge, de l'expérience, des besoins et des champs d'intérêt de l'élève pour favoriser son engagement. Par exemple, l'enseignant peut :
   - débuter en abordant des thèmes familiers tels que la famille, la vie en classe, les passe-temps et les animaux de compagnie, puis introduire graduellement des thèmes à portée plus générale tels que l'environnement, les habitudes de consommation et la sécurité dans le cyberespace;
   - débuter par des tâches simples, au cours desquelles l'élève identifie, associe et décrit, pour graduellement introduire des tâches plus complexes où l'élève doit comparer, inférer et analyser.

2. Expliquer les critères d'évaluation et les exigences de la tâche avant son accomplissement pour permettre à l'élève de mieux comprendre les attentes et de mieux planifier son travail. Par exemple, l'enseignant peut :
   - présenter les grilles d'évaluation et d'observation;
   - offrir des modèles de ce qui est attendu;
   - analyser des exemples types de travaux d'élèves représentant différents niveaux de réussite;
   - fournir à l'élève une grille de vérification pour lui permettre de respecter les exigences de la tâche.

3. Favoriser la collaboration avec les pairs pour permettre la coconstruction du savoir. Par exemple, l'enseignant peut demander à l'élève de :
   - partager ses idées et ses opinions en équipe;
   - comparer sa compréhension du sens d'un texte en dyade;

[12] L'acronyme « SAE » désigne une situation d'apprentissage et d'évaluation.

- aider ses pairs pendant un travail d'écriture.

4. Choisir des projets ou des SAE mettant à profit les domaines généraux de formation[13] (pour ancrer les apprentissages dans la réalité d'aujourd'hui) et les compétences transversales[14] (pour développer des savoir-agir transférables d'une matière à l'autre).

5. Proposer des tâches de réinvestissement significatives et authentiques où l'élève sélectionne, organise et personnalise les connaissances tirées de textes pour livrer un produit final individuellement. Par exemple, l'élève peut :
   - s'appuyer sur de l'information tirée de divers textes pour justifier le choix d'une sortie de classe;
   - rédiger le portrait d'une personne choisie après avoir lu sur trois membres de la collectivité en vue de le publier dans la rubrique « Personnalité de la semaine » du journal scolaire.

6. Faire des liens avec d'autres matières pour aider l'élève à intégrer ses apprentissages. Par exemple, l'enseignant peut :
   - préparer des ateliers scientifiques sur des animaux en voie d'extinction;
   - proposer une SAE sur des personnages historiques marquants;
   - planifier un sondage sur les habitudes de consommation des élèves de la classe avec présentation des résultats sous forme de graphique circulaire.

7. Mettre en pratique la différenciation (du contenu, du processus, de la structure et du produit) pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Par exemple, l'enseignant peut :
   - proposer une sélection de textes sur un même sujet pouvant convenir aux différents niveaux de compétence langagière et champs d'intérêt des élèves (différenciation du contenu);
   - offrir plus de soutien à un élève qui éprouve des difficultés (différenciation du processus);
   - permettre à un élève avancé d'approfondir la matière (différenciation du processus);
   - offrir la possibilité à certains élèves de travailler seul ou en dyade (différenciation de la structure);
   - laisser l'élève décider de la forme que prendra la version finale de sa production (différenciation du produit).

8. Offrir de la rétroaction constructive pour soutenir le développement cognitif de l'élève. Par exemple, l'enseignant peut :
   - faire un retour sur la capacité de l'élève à considérer l'opinion de ses pairs lors d'un travail d'équipe (habileté sociale);
   - discuter en grand groupe de la manière de prendre des notes après avoir rempli un organisateur graphique (sens de l'organisation).

9. Intégrer régulièrement à l'enseignement des moments de réflexion pour permettre à l'élève de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, et de se fixer des objectifs. Par exemple, l'élève peut dire :
   - *I am able to consider my partner's point of view.*
   - *I often use the right resources to solve problems.*
   - *I have to take more initiative and participate more actively.*
   - *I should refer to the texts provided when giving my opinion.*

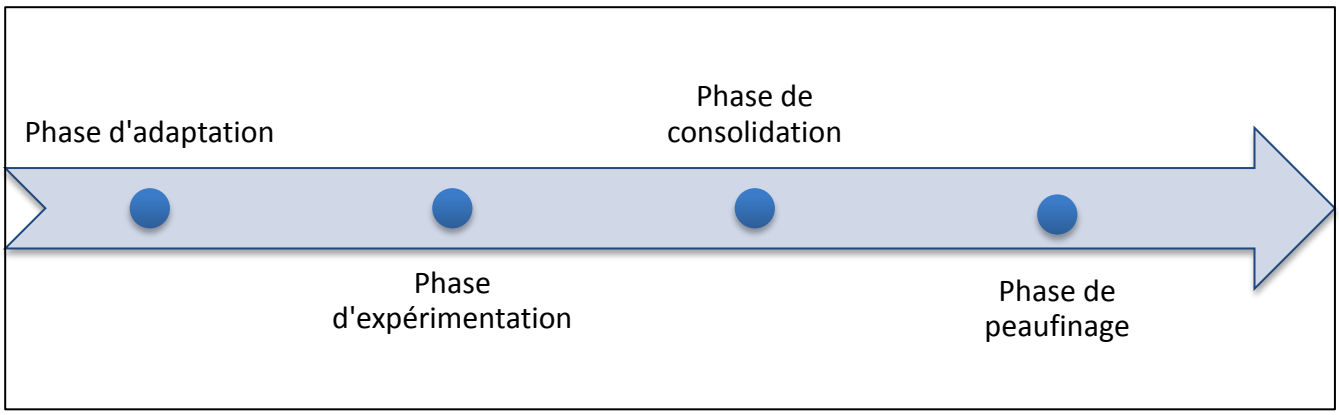
🕮 Ce que dit la recherche

[Traduction] « Les processus cognitifs se chevauchent à travers les cours de langues et les disciplines. Ainsi, lorsque le titulaire et l'enseignant d'ALS sont conscients de ces recoupements, cela crée des occasions de collaboration et de la cohérence dans l'instruction. En augmentant le temps alloué à l'instruction dans une variété de contextes, l'élève est davantage conscient de ces chevauchements, ce qui augmente les possibilités de transfert des apprentissages d'une matière à l'autre et à travers les langues. » (Gunning et autres, 2016, p. 86.)

[13] *Santé et bien-être*, *Orientation et entrepreneuriat*, *Environnement et consommation*, *Médias*, *Vivre-ensemble et citoyenneté*.
[14] *Exploiter l'information*, *Résoudre des problèmes*, *Exercer son jugement critique*, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)*, *Structurer son identité*, *Coopérer*, *Communiquer de façon appropriée*.

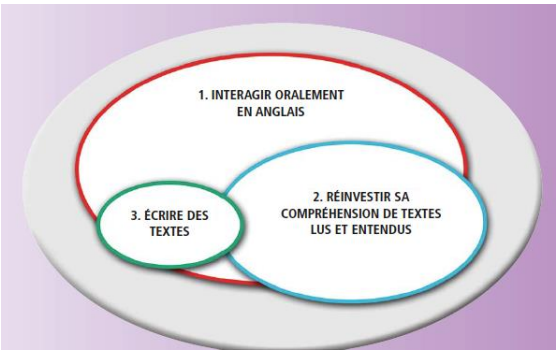
B. LE PARCOURS DE L'ÉLÈVE QUI REÇOIT L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS

La section ci-dessous met en lumière quatre phases que l'élève peut traverser durant son parcours, soit les phases d'adaptation, d'expérimentation, de consolidation et de peaufinage.



La durée de chaque phase n'est pas précisée puisque chaque élève progresse à son propre rythme. Par exemple, certains jeunes peuvent passer plus de deux mois dans la phase d'adaptation avant d'avoir suffisamment développé leur confiance en leurs capacités, tandis que d'autres peuvent faire des allers-retours entre les phases ou même sauter une phase.

Dans certains cas, un élève pourrait être dans la phase de consolidation lorsqu'il interagit oralement, mais dans la phase d'expérimentation lorsqu'il écrit des textes. À la fin de leur parcours, certains élèves peuvent rester dans la phase de consolidation pour certains aspects de la langue seconde et atteindre la phase de peaufinage au secondaire.



Dans cette section, il est aussi question de l'environnement pédagogique facilitant l'apprentissage de l'élève pour chacune des quatre phases. L'information présentée s'appuie sur l'expérience d'enseignants chevronnés de différentes commissions scolaires du Québec qui ont été consultés lors de l'élaboration de ce guide. Les quatre phases reflètent aussi les résultats de recherche portant sur l'acquisition d'une langue seconde : l'importance de considérer les caractéristiques individuelles de l'apprenant ainsi que les aspects cognitifs et socioaffectifs de l'apprentissage d'une langue seconde.

B1. PHASE D'ADAPTATION

Tenir compte du côté affectif de l'élève
Il peut falloir un certain temps à l'élève pour s'adapter à cette classe où toutes les activités se déroulent en anglais pendant de nombreuses heures consécutives. Il éprouvera peut-être une gamme d'émotions allant de l'enthousiasme et de la fébrilité au stress et à la fatigue. Il pourra douter de sa capacité à réussir, craindre de faire des erreurs, voire régresser temporairement en tentant de s'adapter aux exigences de son nouvel environnement linguistique anglophone.

L'élève aime être rassuré et est motivé lorsqu'il vit des réussites dès le premier jour. Une atmosphère inclusive et motivante l'encourage à prendre des risques et à s'exprimer en anglais. Établir des routines de classe, instaurer une consigne concernant l'emploi de la langue cible, mettre en place un système d'émulation qui incite l'élève à persévérer dans l'usage de l'anglais, planifier des activités en grand groupe pour développer le sentiment d'appartenance, rappeler que les erreurs font partie de l'apprentissage, enseigner des stratégies et proposer des ressources sont des moyens de faciliter cette transition.

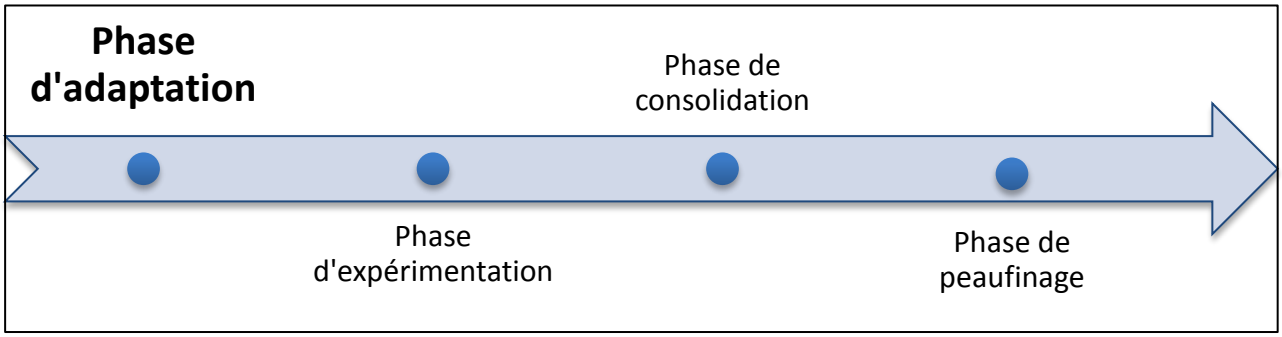
Favoriser le développement des compétences
Au cours de cette phase initiale, des observations en salle de classe démontrent que le fait d'être guidé de près par l'enseignant et d'avoir accès à des modèles explicites facilite le développement des trois compétences d'ALS et l'acquisition de connaissances en langue seconde.

L'élève développe la compétence *Interagir oralement en anglais* (C1) en s'appuyant beaucoup sur le langage fonctionnel (expressions utiles et vocabulaire) et les conventions linguistiques (grammaire, prononciation et intonation) qui lui sont fournis ainsi que sur les affiches des stratégies qu'on lui propose d'utiliser. Commencer par des activités de communication orale courtes, simples, portant sur des thèmes familiers et présentées étape par étape peut faire vivre aux élèves des réussites immédiates, ce qui accroît leur confiance et leur motivation.

En ce qui concerne la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (C2), l'élève, avec le soutien de l'enseignant, participe à des discussions sur les textes pour se préparer à lire, à écouter ou à visionner des textes simples sur des sujets qui lui sont familiers. Après avoir construit le sens d'un texte, individuellement ou avec les autres, il est mieux outillé pour démontrer sa compréhension du sens propre des textes et reconnaître leurs éléments clés. L'élève a besoin d'être guidé de près par l'enseignant lorsqu'il planifie et accomplit des tâches de réinvestissement de sa compréhension de textes (ex. : discuter des exigences de la tâche avec le groupe, utiliser des organisateurs graphiques, se référer à des modèles du produit final, recourir à des grilles de vérification). Au cours de cette phase initiale, étayer la tâche aide l'élève à sélectionner, à organiser et à personnaliser l'information provenant des textes fournis pour livrer un court produit final individuel.

Pour développer la compétence *Écrire des textes* (C3), l'élève se réfère à des modèles explicites afin de rédiger des textes courts (quelques phrases), pertinents et bien structurés qui ressemblent beaucoup aux modèles qui lui sont fournis. Il s'exerce à appliquer les conventions linguistiques (grammaire, ponctuation et orthographe) ciblées en recourant aux ressources et aux stratégies proposées, au besoin.

Amener l'élève à se fixer des objectifs
Il importe de faire prendre conscience à l'élève des progrès qu'il a accomplis en peu de temps et de lui offrir plusieurs occasions de se fixer des objectifs d'apprentissage personnels à court et à plus long terme pour apprendre l'anglais.



B2. PHASE D'EXPÉRIMENTATION

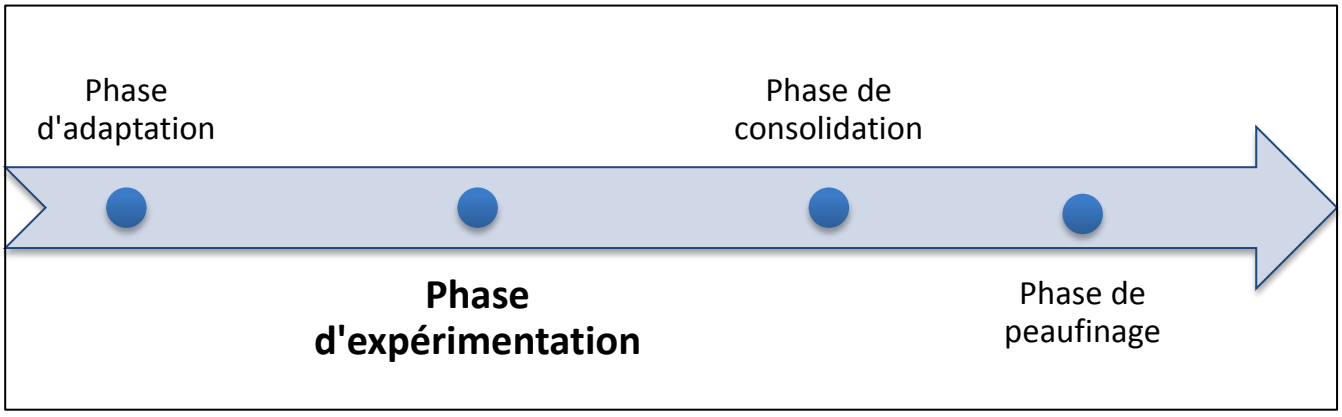
Tenir compte du côté affectif de l'élève
Au cours de cette deuxième phase, l'élève peut ressentir une certaine nervosité ou de la frustration étant donné qu'il n'arrive pas encore à s'exprimer avec aisance en anglais. Il est toutefois prêt à prendre plus de risques pour s'exprimer et peut commencer à collaborer avec ses pairs de façon plus autonome. L'élève est graduellement plus à l'aise dans son environnement et avec les routines de la classe.

Favoriser le développement des compétences
L'élève a encore besoin du soutien de l'enseignant pour développer ses compétences et acquérir des connaissances. Il comprend mieux les consignes orales simples et poursuit le développement de son répertoire personnel de langage fonctionnel (expressions utiles et vocabulaire) et de conventions linguistiques (grammaire, prononciation et intonation) en participant à de courts échanges structurés ou spontanés sur des sujets familiers et parfois à portée plus générale. Il expérimente l'usage de la langue dans divers contextes et découvre les stratégies et les ressources qui lui sont les plus utiles pour développer la compétence *Interagir oralement en anglais* (C1).

En ce qui concerne la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (C2), l'élève participe plus activement aux discussions pour se préparer à lire, à écouter ou à visionner une gamme de textes sur des sujets familiers et parfois à portée plus générale. Pour construire le sens des textes, individuellement ou avec les autres, il utilise les composantes d'un texte avec le soutien de ses pairs, partage brièvement sa compréhension du sens propre des textes avec le groupe, tente de comprendre leur sens figuré avec de l'aide, commence à établir des liens personnels avec les textes et à exprimer son appréciation de ceux-ci. À ce stade, l'élève a besoin de suffisamment de temps pour construire le sens des textes avant d'en démontrer sa compréhension et d'accomplir des tâches de réinvestissement. L'élève est en mesure de sélectionner, d'organiser et de personnaliser les connaissances tirées des textes fournis, avec le soutien de l'enseignant et de ses pairs, pour livrer un produit final individuel[15].

Pour développer la compétence *Écrire des textes* (C3), l'élève apprend à utiliser une démarche d'écriture[16] et s'inspire de modèles explicites et ouverts pour rédiger de courts textes pertinents, bien structurés et personnalisés. De plus, il commence à appliquer correctement les conventions linguistiques (grammaire, ponctuation et orthographe) ciblées en recourant aux ressources et aux stratégies proposées, au besoin.

Amener l'élève à se fixer des objectifs
Il importe de planifier des moments où l'élève peut réfléchir à ses apprentissages et aux progrès accomplis, et se fixer des objectifs d'apprentissage personnels à court et à plus long terme pour apprendre l'anglais.



[15] Voir la section E3, « Exploration de textes ».
[16] Voir la section E4, « Démarche d'écriture ».

B3. PHASE DE CONSOLIDATION

Tenir compte du côté affectif de l'élève
Au cours de cette troisième phase, l'élève constate les progrès qu'il a accomplis, ce qui accroît sa confiance en sa capacité à communiquer dans la langue seconde et sa motivation intrinsèque. Il est plus autonome dans ses apprentissages, car il sait maintenant utiliser des stratégies et des ressources avec efficacité. Il sollicite l'aide de ses pairs au besoin et parfois celle de l'enseignant. La classe devient une communauté d'apprenants impliqués où chacun peut donner, demander et recevoir de la rétroaction constructive.

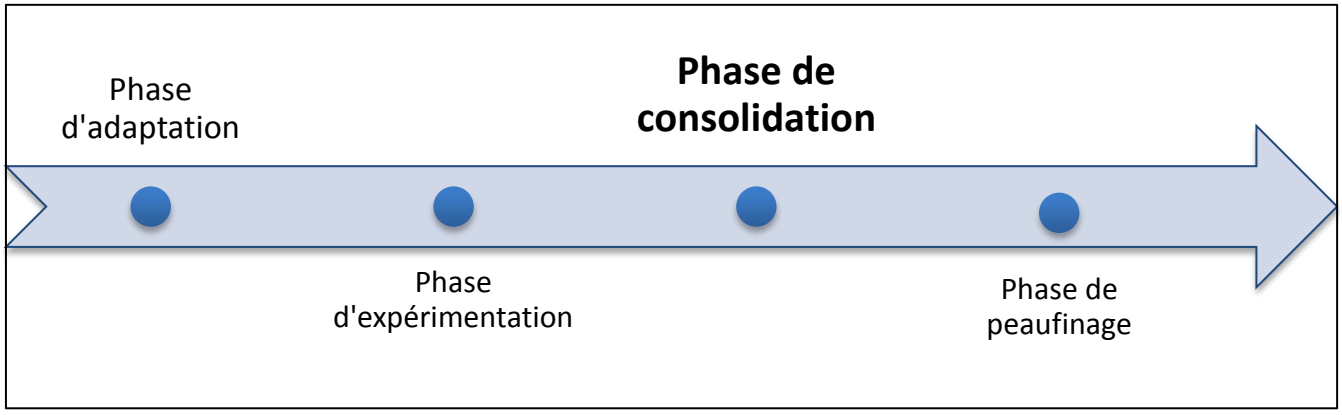
Favoriser le développement des compétences
Autant à l'oral qu'à l'écrit, l'élève est en mesure d'accomplir des tâches plus complexes, puisqu'il comprend mieux la langue anglaise. Il poursuit le développement et la consolidation de ses compétences et continue d'acquérir de nouvelles connaissances.

L'élève s'exprime à l'oral avec plus de facilité dans une gamme de situations de communication structurées et spontanées. Il continue à élargir son répertoire de langage fonctionnel (expressions utiles et vocabulaire) et sa connaissance des conventions linguistiques (grammaire, prononciation et intonation). Progressivement, il s'exprime avec une aisance accrue sur les thèmes exploités en classe et peut se concentrer davantage sur la précision de ses messages en utilisant des stratégies et des ressources pour développer la compétence *Interagir oralement en anglais* (C1).

En ce qui concerne la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (C2), l'élève participe plus spontanément aux discussions pour se préparer à lire, à écouter ou à visionner des textes variés sur des sujets connus et sur des thèmes à portée plus générale. À mesure que l'élève progresse, le niveau de complexité des textes choisis augmente selon son développement cognitif et son niveau langagier. Pour construire le sens des textes, individuellement ou avec les autres, l'élève utilise les composantes d'un texte avec plus d'autonomie pour comprendre le sens propre et le sens figuré des textes. Il fait des liens entre ceux-ci et ses expériences personnelles, et peut davantage exprimer son appréciation des textes. À ce stade, l'élève sollicite l'aide de ses pairs et parfois de son enseignant pour construire le sens des textes avant d'en démontrer sa compréhension et d'accomplir des tâches de réinvestissement. L'élève sélectionne, organise et personnalise les connaissances tirées des textes fournis avec davantage d'autonomie pour livrer un produit final individuel.

Pour développer la compétence *Écrire des textes* (C3), l'élève a recours à une démarche d'écriture avec l'aide de l'enseignant et de ses pairs, au besoin. Il utilise des modèles ouverts pour rédiger des textes plus longs, pertinents, bien structurés et personnalisés qui témoignent de son imagination et de sa créativité. Il applique les conventions linguistiques (grammaire, ponctuation et orthographe) ciblées avec plus de facilité en recourant à des ressources et à des stratégies, au besoin.

Amener l'élève à se fixer des objectifs
Tout comme dans les phases précédentes, il importe de planifier des moments où l'élève peut réfléchir à ses apprentissages ainsi qu'aux progrès qu'il a accomplis, et se fixer des objectifs d'apprentissage personnels à court et à plus long terme pour apprendre l'anglais.



B4. PHASE DE PEAUFINAGE

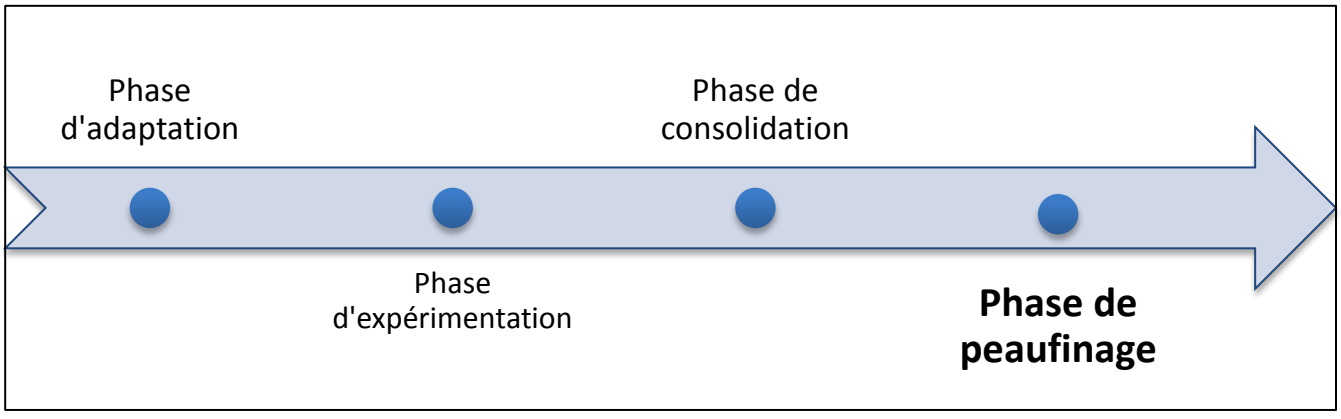
Tenir compte du côté affectif de l'élève
Au cours de cette dernière phase, l'élève est à l'aise dans sa classe exclusivement en anglais et le succès lui donne de l'aplomb. Il devrait être en mesure d'utiliser des méthodes de travail efficaces, de collaborer avec les autres et de recourir à des stratégies et à des ressources de manière autonome. Il est en mesure de réfléchir à ses apprentissages et peut constater et corriger certaines de ses erreurs par lui-même. À ce stade, il comprend la plupart des locuteurs anglophones dans une variété de situations de la vie courante.

Favoriser le développement des compétences
L'élève peut utiliser ses compétences et ses connaissances en ALS avec autonomie et assurance. L'élève participe activement à des échanges structurés et spontanés qu'il est davantage capable de maintenir. Il raffine son répertoire de langage fonctionnel (expressions utiles et vocabulaire) et de conventions linguistiques (grammaire, prononciation et intonation) en discutant en anglais d'une vaste gamme de sujets. Il s'exprime avec de plus en plus d'aisance et de précision et utilise les structures de la langue d'une façon personnalisée dans une variété de situations de communication, en ayant recours à des stratégies et à des ressources de manière plus autonome, pour développer la compétence *Interagir oralement en anglais* (C1).

En ce qui concerne la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (C2), l'élève participe plus spontanément aux discussions pour se préparer à lire, à écouter ou à visionner des textes variés. Pour construire le sens des textes, individuellement ou avec les autres, il utilise les composantes d'un texte en citant des faits, en décrivant l'intrigue ou la trame et en établissant la séquence des événements de manière autonome. Il comprend mieux le sens figuré des textes. Il est en mesure d'établir des liens entre ceux-ci et ses expériences personnelles et d'exprimer son appréciation des textes. Après avoir construit le sens des textes, l'élève est en mesure d'en démontrer sa compréhension et d'accomplir des tâches de réinvestissement de manière plus efficace. L'élève sélectionne, organise et personnalise les connaissances tirées des textes fournis avec davantage d'autonomie pour livrer un produit final individuel.

Pour développer la compétence *Écrire des textes* (C3), l'élève peut rédiger des textes plus élaborés, pertinents, bien structurés et personnalisés en faisant preuve d'imagination et de créativité. Il applique les conventions linguistiques (grammaire, ponctuation et orthographe) ciblées de manière plus précise et autonome dans ses propres textes en recourant à des ressources et à des stratégies, au besoin.

Amener l'élève à se fixer des objectifs
L'élève a encore besoin de moments pour réfléchir à ses apprentissages ainsi qu'aux progrès qu'il a accomplis. Il importe de l'inciter à se fixer des objectifs d'apprentissage pour qu'il tire profit au maximum de son expérience en contexte d'enseignement intensif et qu'il actualise son plein potentiel.



C. DEUX EXEMPLES DE GRILLES-HORAIRES

Cette section présente deux exemples de grilles-horaires pour l'enseignement intensif de l'anglais. Le premier exemple illustre la première semaine d'activités et le second montre ce à quoi peut ressembler une semaine typique. Ces grilles-horaires présentent des activités qui visent à développer les trois compétences disciplinaires du programme d'ALS du troisième cycle du primaire : *Interagir oralement en anglais* (C1), *Réinvestir sa compréhension des textes lus et entendus* (C2) et *Écrire des textes* (C3).

Un survol de ces deux exemples de grilles-horaires révèle la place prépondérante accordée à l'interaction orale. Les compétences d'ALS sont mises à profit en synergie à l'intérieur de tâches interreliées, ce qui permet à l'apprenant d'utiliser le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés et de réutiliser ses connaissances dans différents contextes (ex. : l'improvisation, la chanson, la capsule grammaticale, les activités de coopération et l'oral) tout au long de la semaine. Les différents types d'activités sont répartis en dix rubriques associées à un code de couleurs :

1. Rose : développement d'une communauté d'apprenants
2. Rouge : activités à l'oral
3. Bleu : activités de coopération
4. Noir : devoirs et leçons
5. Bleu pâle : activités de lecture
6. Vert : tâches permettant la réalisation de la SAE de la semaine
7. Brun : activités de prononciation
8. Mauve : enseignement par ateliers
9. Gris: activités liées au projet éducatif de l'école
10. Orange : stratégies ciblées

Les activités sont expliquées à la suite des grilles-horaires. Elles privilégient chaque jour diverses formes de collaboration avec les pairs (ex. : travail en dyade ou en équipe, groupes homogènes et hétérogènes, discussions en grand groupe) et permettent aussi le travail individuel. De plus, dans le deuxième exemple de grille-horaire, le choix des activités et des thèmes proposés à l'élève tient compte d'un projet éducatif d'établissement axé sur le programme de science et technologie ainsi que sur l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité.

Ces grilles-horaires peuvent être adaptées pour mieux répondre aux besoins des élèves. Par exemple, il est possible de prendre plus de temps pour bien préparer l'élève à une tâche et de poursuivre certaines activités au cours de la semaine suivante. De plus, selon le thème, le niveau de complexité de la SAE, la dynamique du groupe ou le rythme d'apprentissage des élèves, on pourra proposer une SAE une semaine et l'enseignement par ateliers la semaine suivante pour aider le groupe à s'acclimater aux différentes modalités de travail. Ces grilles-horaires ont été conçues pour le mode d'organisation formé de deux périodes de cinq mois, mais il est possible de les adapter aux autres modes d'organisation (ex. : alternance de demi-journées, ou de journées).

C1. EXEMPLE DE GRILLE-HORAIRE : LA PREMIÈRE SEMAINE

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1re période De 8 h 53 à 9 h 48	Apprendre les noms Discussion sur l'importance de l'anglais Stratégies C1	Lecture personnelle Activités de coopération Courts textes Stratégies C1, C2	Lecture personnelle Activités de coopération Stratégies C1, C2	Lecture personnelle Capsule grammaticale Rétroaction Stratégies C2	
2e période De 9 h 53 à 10 h 48	Affiche motivation Choix d'un livre Stratégies C1, C2, C3	Responsabilités *Birthday lineup* C1, C2		Œuvre d'art collective Stratégies C1, C2	Lecture personnelle Activités de coopération Stratégies C1, C2
Récréation					
3e période De 11 h 08 à 12 h 03	Organisation de l'environnement Règles de classe Activités à l'oral Stratégies C1		Devoirs et leçons Vocabulaire thématique SAE de la semaine Rétroaction C1, C2, C3		SAE de la semaine (*Suite*) Rétroaction Devinette et virelangue en vedette C1, C2, C3
Dîner					
4e période De 13 h 23 à 14 h 38	Lecture personnelle Activités de coopération Fiche personnelle Stratégies C1, C2, C3		Lecture personnelle Chanson Rétroaction Stratégies C1, C2	Lecture personnelle Activités à l'oral Rétroaction Stratégies C1, C2	Œuvre d'art personnelle et collective (*Suite*) Stratégies C1, C2, C3
Récréation					
5e période De 14 h 53 à 15 h 53	Œuvre d'art personnelle Autoévaluation/ Rétroaction C1, C2	Activités à l'oral Rétroaction Stratégies Autoévaluation/ Rétroaction C1, C2	Lecture interactive Stratégies Autoévaluation/ Rétroaction C1, C2	Carte d'anniversaire Rétroaction Stratégies Autoévaluation/ Rétroaction C3	Activités à l'oral Rétroaction Stratégies Autoévaluation Rétroaction C1

N. B. Les cases vides sont des périodes de spécialité données en français (ex. : éducation physique et à la santé, musique, arts plastiques, art dramatique). Le choix des spécialités et le temps alloué à chacune varient d'une école à l'autre.

C1.01 Développement d'une communauté d'apprenants

Pour apprendre une langue seconde, les apprenants doivent interagir les uns avec les autres. Ainsi, apprendre à connaître ses camarades grâce à des activités rassembleuses peut aider à développer un sentiment d'appartenance au groupe et accroître la motivation à participer aux activités. L'enseignant peut accorder le temps nécessaire à l'instauration d'un climat de classe où l'élève se sent suffisamment en confiance et en sécurité pour prendre des risques au sein du groupe et soutenir ses pairs dans le développement des compétences.

Apprendre les noms: Apprendre les noms des élèves dès le départ permet à chacun de se sentir reconnu au sein du groupe. Cela peut avoir des répercussions bénéfiques sur la gestion de classe.

Discussion sur l'importance de l'anglais : Pour rendre l'apprentissage de l'anglais signifiant pour tous et accroître l'engagement des élèves, l'enseignant peut demander à chacun de trouver une raison personnelle pour laquelle il apprend l'anglais en tenant compte de ses besoins et de ses champs d'intérêt, et de partager cette raison avec le groupe (ex. : voyager, avoir un bon emploi dans le futur, comprendre les chansons en anglais, jouer à des jeux vidéo en anglais). Les raisons suggérées par les élèves peuvent être écrites au tableau et servir de modèles à ceux qui hésiteraient à parler en anglais. * Stratégies ciblées[17] : activation des connaissances antérieures, prise de risques.

Affiche motivation : Après la discussion spontanée sur l'importance de l'anglais, une affiche peut être créée en grand groupe, sur laquelle chacun écrit la raison première pour laquelle il s'est s'engagé dans l'apprentissage de l'anglais pendant l'année. Si cette affiche est ensuite apposée sur la porte de la salle de classe, l'élève y verra un rappel de l'importance de faire des efforts en classe pour une raison qui lui est chère. Cette affiche montrera aussi aux autres jeunes de l'école, au personnel et aux visiteurs que tous les élèves du groupe sont motivés à apprendre l'anglais. * Stratégie ciblée : demande d'aide ou de clarifications.

Organisation de l'environnement : L'organisation de l'environnement se fait généralement durant la première semaine. L'enseignant peut, par exemple, assigner des casiers aux élèves, leur remettre l'agenda, le cahier d'exercices et le dictionnaire visuel, les inviter à identifier les sections du cahier à anneaux et présenter les ressources telles que le coin lecture et les ordinateurs. Il importe de prendre le temps de montrer aux élèves comment utiliser le matériel et les ressources disponibles. Par exemple, lors de la remise du dictionnaire bilingue, l'enseignant peut prendre le temps d'en présenter les deux sections (français-anglais), d'expliquer comment chercher un mot et de demander à l'élève de trouver quelques mots (pratique guidée) pour que celui-ci soit en mesure d'utiliser le dictionnaire de manière plus autonome par la suite.

De plus, pour encourager l'élève à utiliser l'anglais dès le début et lui permettre de revoir le vocabulaire thématique de la classe, l'enseignant peut demander au groupe d'étiqueter les objets qui se trouvent en classe et d'écrire les mots dans un glossaire personnel. Les élèves peuvent aussi faire un remue-méninges portant sur tous les mots anglais qu'ils connaissent et réaliser ainsi qu'ils possèdent des connaissances antérieures dans cette langue.* Stratégie ciblée : attention.

Règles de classe : Les règles de classe peuvent être élaborées en collaboration avec les élèves (ex. : par des questions telles que *What is a good teacher?, What is a good student?*). Des affiches rappelant ces règles peuvent être créées par les élèves et apposées sur les murs de la classe. Les règles peuvent aussi être présentées de manière ludique à l'aide de « mèmes » (choisir une photo d'une personne célèbre connue des élèves et lui ajouter une bulle de texte présentant une règle implicitement ou explicitement). * Stratégie ciblée : prise de risques.

Fiche personnelle : L'élève répond à un court questionnaire qui lui permet de partager avec son enseignant, par écrit et donc en privé, ses champs d'intérêt, ses forces, ses craintes et ce qu'il désire apprendre. L'enseignant peut tenir compte de ces renseignements dans le choix des thèmes et des SAE à proposer aux élèves pour démontrer que leur point de vue est important dans l'élaboration des plans de cours. Cette activité initie l'élève à une utilisation autonome de ses outils de référence (ex. : affiches, dictionnaire bilingue). L'élève peut inclure sa fiche dans son portfolio. * Stratégie ciblée : utilisation des ressources.

[17] Voir la section C1.10, « Stratégies ciblées ».

Œuvre d'art personnelle : Pour mettre à profit la créativité de l'élève, l'enseignant peut lui demander de créer, à partir de photos, de dessins, de techniques artistiques telles que la mosaïque et le collage, de logiciels ou d'applications technologiques, une œuvre qui servira à personnaliser son portfolio, son pupitre ou son casier. Cela encourage l'élève à faire preuve de créativité, contribue à instaurer un climat agréable en classe et accroît son sentiment d'appartenance. * Stratégies ciblées : attention, prise de risques.

Responsabilités : Prendre part au fonctionnement de la classe (ex. : responsabilités, routines) est une façon de développer l'aspect social de la vie en groupe. Des tâches différentes peuvent être assignées mensuellement à chaque élève (ex. : tenir la porte pour les autres élèves de la classe, éteindre les lumières, ouvrir et fermer les fenêtres, écrire la date du jour au tableau, effacer et laver le tableau, aller chercher le lait, distribuer les feuilles, ramasser les travaux, ranger le matériel, éteindre et brancher les ordinateurs, présenter les prévisions météorologiques du jour, sortir les objets destinés au recyclage, remettre les cartes d'anniversaire). L'enseignant peut profiter de cette activité pour enseigner le langage fonctionnel lié à chacune des tâches (ex. : *Can I wash the board at recess?, Do you want me to take out the recycling bin?*). * Stratégies ciblées : attention, demande d'aide ou de clarifications.

***Birthday lineup* :** Cette structure coopérative requiert que les élèves se placent à la file indienne et selon l'ordre chronologique de leurs dates de naissance. L'élève doit communiquer oralement avec ses pairs pour déterminer le premier-né, le deuxième né, etc., et savoir ainsi où se placer. L'enseignant rappelle à l'élève de parler en anglais uniquement en s'aidant des modèles de langage fonctionnel écrits au tableau (ex. : *When is your birthday?, My birthday is on…, You're in front of me., You're younger than me.*). Il s'agit d'une façon ludique de créer des équipes pour une activité ultérieure. Par exemple, les quatre premiers élèves composent une première équipe, les quatre prochains forment une deuxième équipe, et ainsi de suite. Si le nombre d'élèves de la classe est impair, l'enseignant peut faire des équipes de trois ou permettre au dernier élève de se joindre à l'équipe de son choix.* Stratégie ciblée : utilisation des ressources.

> **Variante :** Les élèves peuvent se placer en file selon leur grandeur, la longueur de leurs cheveux, la pointure de leurs souliers, etc.

Œuvre d'art collective : Le fait de produire une œuvre collective et de l'afficher à l'extérieur de la classe permet au groupe d'atteindre un but commun. Cette activité aide à développer le sentiment d'appartenance et à stimuler l'engagement de chaque élève dans ses apprentissages. L'affirmation de l'identité par un projet signifiant qui intègre l'univers social (ex. : créer un totem, fabriquer une courtepointe, dessiner des armoiries) permet à l'élève d'apprendre comment d'autres personnes manifestent leur identité avec fierté et de découvrir des ressemblances et des différences avec les autres cultures. L'enseignant peut demander à l'élève de rédiger une courte description de cette œuvre d'art collective ainsi qu'une appréciation de celle-ci qu'il ajoutera à son portfolio. Ce projet nécessite souvent plus d'une période. * Stratégies ciblées : prise de risques, utilisation des ressources.

Carte d'anniversaire : Chaque élève rédige une carte d'anniversaire pour un autre jeune de la classe. Cette activité d'écriture lui permet de revoir ses connaissances antérieures, de faire appel à ses habiletés sociales (ex. : être aimable envers ses pairs), d'accomplir une tâche artistique, de démontrer sa créativité et d'utiliser la démarche d'écriture[18] en contexte. Les cartes sont conservées et, le jour de l'anniversaire d'un élève, l'une d'entre elles est choisie, signée par tous les élèves de la classe et remise à cet élève. * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, utilisation des ressources.

C1.02 Activités à l'oral

Au cours des premières semaines, les activités à l'oral demeurent simples, ce qui aide à diminuer le stress que l'élève pourrait ressentir lorsqu'il prend des risques en parlant en anglais. Ces activités représentent également ses premières expériences de collaboration avec les pairs. Elles sont courtes, structurées et modélisées étape par étape pour soutenir le développement de l'aisance et de la précision à l'oral dès le premier jour.

Après chaque activité, l'enseignant peut offrir de la rétroaction à l'élève pour le soutenir dans ses apprentissages (ex. : féliciter l'élève qui a parlé en anglais tout au long de l'activité, encourager un jeune à parler davantage en anglais dans une prochaine activité, revoir ce qui n'a pas été bien compris, diriger l'attention de l'élève sur le

[18] Voir la section E4, « Démarche d'écriture ».

nouveau vocabulaire en l'écrivant au tableau). De plus, l'élève peut être invité à évaluer son utilisation de l'anglais et à se fixer des objectifs d'apprentissage pour parler davantage dans cette langue.

***I'm going on a trip and I'm going to bring (name) and his/her (object)* :** L'élève doit utiliser cette amorce, nommer un autre élève de la classe ainsi qu'un objet qui commence par la première lettre du nom de ce camarade (ex. : *I'm going on a trip and I'm going to bring **P**eter and his **p**yjamas*.). L'activité se déroule oralement sous forme de devinette, car, pour faire partie du voyage, l'élève doit deviner que le nom et l'objet doivent commencer par la même lettre. Ce défi cognitif favorise la participation de l'élève. Ce dernier infère ce qui est attendu en écoutant attentivement les exemples donnés par son enseignant et les autres jeunes. La phrase modèle permet aussi d'enseigner les déterminants possessifs *his* et *her*. L'amorce de phrase peut être écrite au tableau pour fournir à l'élève le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés et lui permettre d'exécuter la tâche avec succès. Il peut ainsi développer sa confiance en sa capacité à répondre aux attentes. * Stratégies ciblées : acceptation du fait de ne pas tout comprendre, activation des connaissances antérieures, attention, prise de risques.

***This summer, did you…?* :** Cette activité amène l'élève à recueillir de l'information sur les activités estivales de ses camarades. Une feuille présentant divers énoncés (langage fonctionnel) est remise à l'élève (ex. : *This summer, did you play soccer?, Did you visit another country?, Did you drink pink lemonade?*). L'objectif est d'interagir oralement et de trouver un élève différent pour chacun des énoncés en posant des questions en anglais. Cette activité permet au jeune d'établir un premier contact avec les autres en utilisant des questions simples, correctement structurées et fournies à l'écrit. L'atmosphère est animée puisque l'élève circule librement dans la classe. Une discussion, accompagnée d'un support comme un « tableau en T[19] » et ayant lieu avant et après cette activité, permet à l'enseignant de présenter ses attentes concernant le bruit, l'utilisation de l'anglais et l'écoute active. * Stratégie ciblée : prise de risques.

***The rainbow* :** De petits cartons de six couleurs différentes ou de petits objets (ex. : trombones, jetons) sont placés dans une boîte. Six questions sont écrites au tableau, chacune correspondant à l'un des cartons de couleur ou des petits objets. L'élève pige un carton, lit la question qui correspond à sa couleur et y répond (ex. : *What is your favourite snack? My favourite snack is…*). L'activité permet à l'élève de pratiquer le langage fonctionnel pour exprimer ses préférences à propos de thèmes familiers tels que les animaux, les matières scolaires, les chansons, les jeux, les sports, la nourriture ou les livres. * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, prise de risques.

Jeux de société : Il existe du matériel didactique qui propose des activités inspirées de jeux de société grâce auxquelles il est possible de réutiliser les expressions utiles et le vocabulaire ciblés. Certains jeux permettent aussi de réviser la prononciation des lettres et des chiffres. * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, demande d'aide ou de clarifications, utilisation des ressources.

Jeux extérieurs : Pour revoir le langage fonctionnel de base de façon ludique, l'élève peut participer à des jeux à l'extérieur de la classe. Par exemple, le jeu ***What's the Address?*** consiste à marcher en rang deux par deux dans le quartier, en compagnie de l'enseignant, en s'exerçant à dire les nombres en anglais. Par exemple, l'enseignant peut demander au premier duo d'élèves de nommer les numéros de portes. Au signal de l'enseignant, ceux-ci vont se placer à la fin du rang pour permettre aux jeunes du deuxième duo de s'exercer également à dire ces numéros, individuellement ou en dyade, et ainsi de suite. Il est toutefois important de demander la permission aux parents et à la direction d'école avant de circuler dans le quartier ou de faire une sortie.

De retour à l'école, il est possible de jouer à ***Simon Says*** (*Jean dit*) ou à ***1, 2, 3, Boom*** dans la cour d'école. Dans le jeu ***1, 2, 3, Boom***, les élèves, assis en cercle, comptent à tour de rôle. Un chiffre est choisi avant le début du jeu. L'élève dont c'est le tour de parole et qui devrait dire un multiple de ce chiffre doit plutôt remplacer le multiple par « Boom ». Par exemple, si le chiffre 5 est choisi, le jeu se déroule comme suit : *1, 2, 3, 4, Boom!, 6, 7, 8, 9, Boom!, 11, 12, 13, 14...* La partie se termine lorsqu'il ne reste qu'un seul élève dans le cercle. Cette activité permet de consolider les connaissances antérieures de l'élève en mathématique (numération, multiples). * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, prise de risques.

[19] Voir la section E5, « Glossaire ».

C1.03 Activités de coopération[20]

Pour faciliter l'interaction orale en anglais, l'enseignant peut planifier et modéliser de courtes activités structurées visant à initier l'élève à la collaboration avec ses pairs. Les activités coopératives suggérées permettent aussi la mise en pratique des stratégies.

Après chaque activité de collaboration, l'enseignant peut offrir de la rétroaction à l'élève pour l'inciter à continuer à parler en anglais en tout temps, le féliciter pour sa participation active et l'encourager à collaborer avec les autres. De plus, l'élève peut être invité à évaluer son habileté à collaborer avec ses pairs ainsi que son utilisation de l'anglais, de stratégies et de ressources.

***Card matchup* :** Après avoir révisé les nombres avec le reste du groupe, chaque élève reçoit une carte où est écrit un nombre. Il circule ensuite dans la classe pour trouver le jeune qui a reçu le même nombre que lui en utilisant le langage fonctionnel ciblé (ex. : *Do you have number ___?*). Une fois réunis, les deux élèves se posent une question qui a été modélisée auparavant (ex. : *Hi, how are you?*), écoutent la réponse de leur partenaire et retournent à leur place. Lorsque l'activité est terminée, l'enseignant peut demander à quelques élèves choisis au hasard de partager la réponse de leur partenaire avec la classe pour faire un retour sur l'utilisation efficace des stratégies employées (ex. : prise de risques). Le langage fonctionnel ciblé peut être écrit au tableau ou sur des affiches pour encourager l'élève à interagir avec son partenaire en anglais seulement. Dans la grille-horaire proposée pour la première semaine, cette activité est utilisée de trois façons différentes pour permettre à l'élève de développer l'habitude de travailler avec les autres en anglais durant les tâches de coopération. * Stratégies ciblées : acceptation du fait de ne pas tout comprendre, activation des connaissances antérieures, prise de risques, utilisation des ressources.

> **Variante 1 :** En utilisant un jeu de cartes différent, l'activité offre un nouveau défi significatif et stimulant aux élèves. Cette fois, les cartes peuvent présenter des nombres plus élevés que 1000. Le langage fonctionnel peut aussi être varié (ex. : *How's it going?, What's up?, Not so bad., So-so., See you later alligator!*).
>
> **Variante 2 :** Il est possible d'utiliser des cartes comportant un vocabulaire thématique. Par exemple, si le vocabulaire de la classe est choisi, un mot tel que *desk* peut être divisé en deux : *de* serait inscrit sur une première carte et *sk* sur une deuxième. L'élève ayant la carte *de* circulerait dans la classe pour trouver l'autre élève dont la carte *sk* complète le mot. Ensuite, les élèves participeraient à l'activité modélisée avant de retourner à leur place (ex. : *faire des salutations, parler du petit-déjeuner, discuter d'activités parascolaires*).

Horloge coopérative : Chaque élève reçoit une horloge imprimée sur une feuille. Il est ensuite invité à prendre rendez-vous avec un élève différent pour chaque heure de l'horloge. Pour ce faire, l'élève circule dans la salle de classe et fixe des rendez-vous avec douze compagnons différents. Chaque rendez-vous (nom de l'élève rencontré) est inscrit sur l'horloge imprimée. L'enseignant peut inviter deux élèves à faire une démonstration du déroulement de l'activité et à modéliser le langage fonctionnel à utiliser (ex. : *Are you available at one o'clock?, Yes, I am., No, I'm not., Can you please spell your name?*). Cette activité offre une façon rapide de former des dyades lors d'activités de collaboration ultérieures (ex. : discussions, remue-méninges, révision par les pairs, correction des devoirs). Lorsqu'une activité nécessite un partenaire, l'enseignant nomme une heure et l'élève regarde son horloge pour connaître le nom de son partenaire pour l'activité. Cette technique coopérative permet de gagner du temps lors de la formation d'équipes. * Stratégie ciblée : attention.

C1.04 Devoirs et leçons

Pour consolider les apprentissages faits en classe au cours de la première semaine, l'enseignant peut demander à l'élève de relire le vocabulaire ciblé et la capsule grammaticale, de remplir quelques pages du cahier d'exercices pour revoir les conventions linguistiques ciblées, de continuer à recueillir de l'information liée à la SAE de la semaine (ex. : *Une boîte qui te représente*), de répéter le virelangue en vedette ou de chercher la réponse à la devinette de la semaine. L'enseignant peut également demander à l'élève d'écouter une émission en anglais ou de lire un livre en anglais.

[20] Voir la section E5, « Glossaire », pour les définitions des rôles de coopération.

Il est possible de personnaliser les devoirs pour répondre aux besoins de tous les jeunes. Par exemple, un élève avancé peut lire un texte plus complexe ou plus long portant sur le thème de la semaine, alors qu'un élève qui éprouve des difficultés peut avoir droit à plus de temps pour lire son texte ou avoir le choix de lire le texte ou d'écouter l'enregistrement de celui-ci à la maison.

En outre, puisque plusieurs élèves participent à des activités parascolaires après l'école, la plupart d'entre eux et leurs parents aiment avoir une semaine complète pour effectuer leurs devoirs et leçons. La quantité de devoirs et de leçons peut varier d'une école à l'autre. La décision revient à l'enseignant. * Stratégies ciblées : attention, utilisation des ressources.

C1.05 Activités de lecture

Dans cette grille-horaire, le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (C2) est amorcé dès la première journée. En plus de prendre part à des activités de lecture structurées, l'élève peut choisir les textes qu'il souhaite lire pour le plaisir. L'enseignant peut lui offrir de la rétroaction sur son utilisation des composantes d'un texte, de stratégies et de ressources. L'élève peut également être invité à évaluer son utilisation de ces éléments et à se fixer des objectifs de lecture.

Choix d'un livre : Dès le premier jour de classe, l'élève est invité à emprunter un livre en anglais à la bibliothèque de la classe, selon ses champs d'intérêt et son niveau d'habileté en lecture. Il peut être conseillé par l'enseignant pour faire son choix. Par exemple, l'enseignant peut proposer à l'élève de lire une page au hasard dans un livre afin de s'assurer que le niveau langagier du texte correspond à la capacité de l'élève. Si l'élève éprouve de la difficulté à comprendre le message, il est préférable de choisir un autre titre.

Lecture personnelle : Cette lecture pour le plaisir n'est ni imposée, ni suivie d'une activité, ni évaluée. Au début, il est possible que l'élève ne puisse se concentrer pour lire un texte en anglais plus de trois à cinq minutes à la fois. Le temps alloué à cette activité peut croître au fur et à mesure que l'élève lit de façon plus autonome. La lecture personnelle peut se faire à son pupitre, au coin lecture, à l'ordinateur ou à un poste d'écoute. Généralement individuelle, cette période de lecture peut aussi se dérouler en dyade. La lecture en équipe permet à l'élève qui éprouve des difficultés de développer de l'aisance à lire. Pendant ce temps, l'enseignant peut également lire, prendre les présences, répondre aux questions d'un jeune, ramasser les coupons-réponses, lire les messages des parents ou encore discuter avec un élève en privé pour le féliciter, l'encourager ou lui rappeler le comportement attendu de lui. L'élève peut consigner les titres des œuvres lues dans son portfolio. * Stratégie ciblée : acceptation du fait de ne pas tout comprendre.

Courts textes : L'enseignant peut présenter aux élèves de courts témoignages (environ cinq phrases par texte) écrits par d'anciens élèves qui ont reçu l'enseignement intensif de l'anglais mentionnant, par exemple, leur nom, leur âge, leur nationalité, la raison pour laquelle ils apprennent l'anglais et les stratégies efficaces permettant d'y parvenir. Par la suite, l'enseignant peut poser quelques questions à l'oral pour vérifier la compréhension des élèves et leur permettre de faire des liens avec leur expérience personnelle et l'affiche motivation créée au cours de la première journée. L'enseignant peut également inviter l'élève à se fixer des objectifs de lecture (ex. : lire un texte à plusieurs reprises, regarder les illustrations, lire plus de textes en anglais). * Stratégies ciblées : acceptation du fait de ne pas tout comprendre, attention.

Lecture interactive : Dans une lecture interactive, l'enseignant lit à voix haute un texte authentique au groupe. La lecture interactive est jumelée à une discussion entre les élèves et l'enseignant, qui peut se dérouler avant, pendant ou après la lecture. Elle sert à construire collectivement le sens du texte et à en clarifier la compréhension. Cette discussion permet aussi à l'enseignant de modéliser l'utilisation des stratégies et d'attirer l'attention de l'élève sur tous les indices contextuels facilitant la compréhension (ex. : titre, sous-titres, illustrations, quatrième de couverture, repères culturels).

Quand l'enseignant d'ALS fait référence aux mêmes thèmes et types de textes que ceux abordés par le titulaire, cela permet à l'élève de faire des liens entre ses apprentissages en langue seconde et ses apprentissages en français et de faire des transferts d'une langue à l'autre. * Stratégies ciblées : attention, prise de risques.

C1.06 Tâches permettant la réalisation de la SAE de la semaine (*Une boîte qui te représente*)

Cette section offre un aperçu des tâches en lien avec la SAE de la semaine. Cette SAE permet à l'élève de développer la compétence transversale (CT) *Coopérer* ainsi que les trois compétences d'ALS. L'accent est mis principalement sur la compétence 1, *Interagir oralement en anglais,* puisque pendant la tâche finale, l'élève discute du contenu de sa boîte avec son équipe en utilisant des stratégies et des ressources. Le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés sont enseignés de façon explicite pendant une capsule grammaticale. Celle-ci est suivie par de la pratique guidée où l'élève réutilise le langage fonctionnel ciblé dans un contexte signifiant (ex. : chanson, activité de coopération, jeu de vocabulaire).

Tout au long de la SAE de la semaine, l'enseignant peut offrir de la rétroaction pour soutenir l'élève dans ses apprentissages (ex. : féliciter l'élève qui a parlé en anglais tout au long d'une activité, encourager un jeune à utiliser les ressources fournies ou à parler davantage en anglais dans une prochaine activité, revoir ce qui n'a pas été bien compris, diriger l'attention de l'élève sur le nouveau vocabulaire en l'écrivant au tableau). De plus, l'élève peut évaluer son utilisation de l'anglais, des stratégies ciblées et des ressources fournies.

Une boîte qui te représente : Durant la première semaine, l'enseignant peut demander à chaque élève de placer, dans une boîte, des objets qui le représentent. L'enseignant peut proposer des modèles, y compris sa propre boîte. Il peut, par exemple, décrire sa boîte et expliquer ses choix d'objets (ex. : *This is a tennis racket. It represents me because I like to play tennis.*). Une explication des exigences de la tâche et des critères d'évaluation[21] peut faciliter l'accomplissement de celle-ci. L'élève peut prendre quelques jours pour sélectionner ses objets et préparer ce qu'il dira en utilisant des stratégies, des ressources et le langage fonctionnel ciblé.

La semaine suivante, pour favoriser des échanges plus naturels et moins stressants, l'élève peut être invité à partager le contenu de sa boîte en discutant en équipe plutôt que de présenter ses objets devant tout le groupe. L'enseignant peut aussi demander aux jeunes de se regrouper en équipes de deux pour comparer le contenu de leurs boîtes et dégager des champs d'intérêt communs. Un court texte décrivant les objets de la boîte peut accompagner le projet. Enfin, les boîtes et les textes écrits peuvent être exposés en classe pour que tous puissent en prendre connaissance. Le texte écrit peut ensuite être ajouté au portfolio.

L'enseignant peut offrir de la rétroaction et de l'encouragement à l'élève durant les échanges. Pour terminer, l'élève peut évaluer son habileté à collaborer ainsi que son utilisation de l'anglais, de stratégies et de ressources. * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, prise de risques, utilisation des ressources.

Chanson : Au cours des premières semaines, il est suggéré de choisir des chansons à débit modéré, faciles à comprendre et qui tiennent compte de l'âge et des champs d'intérêt de l'élève. Le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés pour la SAE de la semaine peuvent aussi être considérés lors de la sélection de la chanson. Chanter avec ses camarades permet à l'élève de répéter sa prononciation en toute confiance sans avoir à s'exprimer seul devant un groupe. De plus, la chanson lui fait découvrir des produits culturels anglophones.

Par exemple, la chanson *Hello, Goodbye* du groupe The Beatles est un choix possible puisque le vocabulaire de l'activité de coopération ***Card matchup*** y est réinvesti (salutations). Une courte présentation du groupe (ex. : nationalité ou pays d'origine, membres, dates de naissance, albums) peut accompagner la chanson. L'élève peut réutiliser le type d'information que contient cette présentation dans l'activité ***Une boîte qui te représente*** (ex. : nationalité, date de naissance, groupe ou album préféré). L'enseignant peut proposer une activité lui permettant de démontrer sa compréhension de la chanson (ex. : illustrer les gestes et les émotions du chanteur, préparer une saynète qui résume le message). * Stratégies ciblées : acceptation du fait de ne pas tout comprendre, attention.

Capsule grammaticale : Dans cet exemple de grille-horaire, les conventions linguistiques nécessaires à la réalisation de l'activité ***Une boîte qui te représente*** sont présentées à l'élève. Ainsi, les verbes *to have* et *to be*, les pronoms personnels et la structure de la phrase simple (**S**ujet-**V**erbe-**C**omplément = **SVC**) pourraient être enseignés de manière explicite et réutilisés lors d'une pratique guidée pour que l'élève puisse les utiliser correctement et de manière autonome lors de tâches ultérieures. * Stratégies ciblées : attention, activation des connaissances antérieures.

[21] Voir la section D, « L'évaluation ».

Par exemple, l'activité de coopération **SVC** permet d'utiliser les conventions linguistiques ciblées pour construire des phrases simples en manipulant des cartons de couleur. En équipe, les élèves reçoivent une liste de mots (ex. : douze sujets, douze verbes au présent, douze compléments de phrase) et autant de petits cartons de trois couleurs différentes (ex. : douze cartons bleus, douze cartons rouges, douze cartons verts). Ensemble, ils décident quels mots appartiennent au groupe sujet, au groupe verbe et au groupe complément pour ensuite les écrire sur les cartons de la couleur appropriée (ex. : les sujets sur des cartons bleus, les verbes sur les cartons rouges et les compléments sur les cartons verts). Quand tous les mots de la liste ont été transcrits sur les cartons de couleur, les coéquipiers valident leurs choix en faisant des phrases simples (SVC) et en utilisant ces cartons. Ensuite, ces phrases sont affichées dans la classe.

Pour assurer l'interdépendance et la participation des quatre coéquipiers, il importe de leur assigner des rôles de coopération. Le premier élève, le lecteur, est le seul à détenir la liste de mots et en fait la lecture à voix haute aux membres de son équipe. Le crayon et les cartons de couleur sont remis au deuxième élève, le scripteur, qui écrit les mots entendus sur ces cartons. Le troisième élève, le facilitateur, encourage les membres de l'équipe à partager leurs opinions à tour de rôle. Le dernier élève, le porte-parole, affiche les phrases construites par son équipe et présente les résultats au reste du groupe. Les quatre rôles et le langage fonctionnel ciblé peuvent être enseignés et modélisés au préalable. * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, attention, demande d'aide ou de clarifications, prise de risques, utilisation des ressources.

Vocabulaire thématique : Pour présenter ou revoir le vocabulaire thématique (ex. : l'école : objets de la classe, emplois, matières scolaires, lieux), l'élève participe à un jeu d'épellation où il nomme des lettres pour deviner un mot mystère et marquer des points pour son équipe. Cette activité permet de répéter la prononciation des lettres de l'alphabet et d'étudier le vocabulaire ciblé de façon ludique, ce qui accroît l'attention et la participation de tous. Le fait pour l'élève d'avoir le droit d'utiliser des ressources (ex. : dictionnaire visuel, affiches) pour participer à cette activité augmente sa motivation, ses chances de réussite et sa capacité à utiliser des ressources de manière autonome. * Stratégies ciblées : activation des connaissances antérieures, prise de risques, utilisation des ressources.

C.1.07 Activités de prononciation

Les activités de prononciation peuvent aider l'élève à utiliser la langue cible avec plus de précision lorsqu'il interagit oralement et lui permettre d'être mieux compris par des interlocuteurs anglophones. L'enseignant peut offrir de la rétroaction constructive à l'élève sur sa prononciation (ex. : diriger l'attention de l'élève sur les mots inconnus en les disant à voix haute, l'encourager à utiliser les ressources fournies, revoir les mots qui ne sont pas bien prononcés). L'élève peut être invité à s'autoévaluer et à se fixer des objectifs pour améliorer sa prononciation (ex. : écouter la prononciation des mots au moyen des dictionnaires en ligne, répéter un virelangue avec un camarade au téléphone).

Devinette et virelangue en vedette : L'apprentissage d'une langue seconde est bonifié par l'ajout de ces deux produits culturels.

La devinette implique que l'élève infère des idées implicites. L'enseignant peut donner des explications et des indices pour aider à résoudre la devinette de la semaine. La devinette *Who can jump higher than the tallest mountain?*, dont la réponse est *Everyone, because a mountain can't jump*, représente un choix intéressant pour la première semaine puisqu'un lien peut être fait avec les émotions vécues au début du parcours intensif. En effet, même si parler en anglais semble impossible à première vue, aborder le problème avec une perspective différente, ou sous un nouvel angle, permet de réussir.

Le virelangue est un moyen ludique d'apprendre la prononciation. L'enseignant peut l'expliquer et le répéter en classe avec les élèves afin de modéliser la prononciation. Le virelangue *Elizabeth's birthday is on the third Thursday of this month* peut être utilisé au cours de la première semaine pour présenter le son *th* aux élèves. * Stratégies ciblées : prise de risques, utilisation des ressources.

C1.08 Enseignement par ateliers

Dans cet exemple de grille-horaire pour la première semaine, aucun enseignement par ateliers n'est suggéré. Par contre, l'exemple d'une semaine typique offre une définition de l'enseignement par ateliers et des exemples.

C1.09 Activités liées au projet éducatif de l'école

Aucune activité liée au projet éducatif de l'école n'est proposée dans cette grille-horaire de la première semaine, même si cela aurait été possible. Cependant, des liens de ce type sont présents dans la grille-horaire d'une semaine typique (science et technologie, ouverture au monde, respect de la diversité).

C1.10 Stratégies ciblées

Dès la première semaine, les stratégies de dépannage et d'apprentissage sont enseignées de façon explicite et modélisées en contexte. Ensuite, par la pratique guidée, l'élève emploie les stratégies ciblées avec le soutien des autres. Il apprend également en observant des pairs qui utilisent ces stratégies. L'enseignant peut offrir de la rétroaction et permettre à l'élève d'évaluer son utilisation de celles-ci et de se fixer des objectifs pour développer son autonomie à cet égard en vue de tâches ultérieures. Les stratégies ciblées pour la grille-horaire de la première semaine sont présentées à titre d'exemples. L'enseignant peut choisir de cibler d'autres stratégies selon les besoins des élèves.

La première colonne du tableau suivant présente les stratégies ciblées pour la grille-horaire de la première semaine. La deuxième colonne contient les activités où les stratégies sont utilisées. La troisième présente quelques moyens dont dispose l'enseignant pour enseigner explicitement et modéliser les stratégies ciblées.

Exemple de grille-horaire pour la première semaine			
Stratégies ciblées	**Activités**		**Moyens**
✓ Acceptation du fait de ne pas tout comprendre	• *I'm going on a trip…* • Courts textes	• Chanson • *Card matchup* • Lecture personnelle	Fournir du support visuel (ex. : utiliser des affiches illustrant la stratégie ciblée, écrire le langage fonctionnel ciblé au tableau ou sur la feuille de l'élève). Enseigner explicitement la stratégie ciblée, en contexte. Par exemple, utiliser un « tableau en T » pour clarifier les attentes liées à la tâche à exécuter, se référer aux affiches des composantes de la stratégie, réfléchir à voix haute (*think aloud*) pour modéliser l'utilisation de la stratégie. Offrir à l'élève des moments de pratique guidée de la stratégie enseignée. Offrir de la rétroaction constructive à l'élève sur son usage de la stratégie ciblée durant et après une activité. Permettre à l'élève de réfléchir à son utilisation de la stratégie ciblée (ex. : tenir une discussion en grand groupe, proposer une grille de vérification ou utiliser un « tableau en T » pour revoir ce que l'enseignant s'attend à voir et à entendre lors de l'utilisation de la stratégie ciblée).
✓ Activation des connaissances antérieures	• Discussion sur l'importance de l'anglais • Carte d'anniversaire • *I'm going on a trip…* • Jeux de société	• *The rainbow* • Une boîte qui te représente • Capsule grammaticale • Vocabulaire thématique • SVC • Jeux extérieurs • *Card matchup*	
✓ Attention	• Organisation de l'environnement • Capsule grammaticale • Œuvre d'art personnelle • Courts textes • Responsabilités	• *I'm going on a trip…* • Chanson • SVC • Horloge coopérative • Devoirs et leçons • Lecture interactive	
✓ Demande d'aide ou de clarifications	• Affiche motivation • Jeux de société	• Responsabilités • SVC	
✓ Prise de risques	• Discussion sur l'importance de l'anglais • SVC • Règles de classe • *The rainbow* • Œuvre d'art personnelle • Lecture interactive • Œuvre d'art collective	• Une boîte qui te représente • *I'm going on a trip…* • Jeux extérieurs • *This summer, did you…?* • *Card matchup* • Devinette et virelangue en vedette • Vocabulaire thématique	
✓ Autoévaluation	• Après chaque activité	• À la fin de la journée	
✓ Utilisation des ressources	• Fiche personnelle • *Birthday lineup* • Œuvre d'art collective • Carte d'anniversaire • Jeux de société • *Card matchup*	• Une boîte qui te représente • SVC • Vocabulaire thématique • Devinette et virelangue en vedette • Devoirs et leçons	

N. B. Lorsque les élèves ont développé de l'aisance à utiliser les sept stratégies du tableau ci-dessus, l'enseignant peut graduellement présenter d'autres stratégies telles que la coopération, la pratique, le fait de gagner du temps, le repérage, la prédiction et le parcours rapide.

C2. EXEMPLE DE GRILLE-HORAIRE : UNE SEMAINE TYPIQUE

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1re période De 8 h 53 à 9 h 48	Lecture personnelle Récit de la fin de semaine Article de journal Rétroaction C1, C2	Activité brise-glace Lecture personnelle Article de journal Grammaire explicite et pratique guidée Rétroaction C1, C2	Activité brise-glace Lecture personnelle Article de journal Stratégies Rétroaction Chanson Rétroaction C1, C2	Activité brise-glace Lecture personnelle Article de journal Stratégies Rétroaction Conseil de classe C1, C2	Activité brise-glace Lecture personnelle Devinette et virelangue en vedette Correction des devoirs Rétroaction C1, C2
2e période De 9 h 53 à 10 h 48	Présentation de la SAE Présentation des ateliers C1, C2	Utilisation autonome de la grammaire Rétroaction Planification du produit final C1, C2		Improvisation Rétroaction Autoévaluation C1, C2	Débat Rétroaction Autoévaluation C1, C2 (C3 facultatif)
Récréation					
3e période De 11 h 08 à 12 h 03	Présentation de la SAE (*Suite*) Rétroaction C1, C2		Extrait vidéo Sélection et organisation des connaissances tirées des textes Rétroaction C2	Cercle de lecture Rétroaction Autoévaluation C1, C2	Explication des devoirs de la semaine suivante C2
Dîner					
4e période De 13 h 23 à 14 h 38	Lecture personnelle Lecture interactive Stratégies C1, C2	Lecture personnelle Ateliers Stratégies Rétroaction Autoévaluation C1, C2	Lecture personnelle Ateliers Stratégies Rétroaction Autoévaluation C1, C2	Lecture personnelle Activités liées au projet éducatif de l'école Rétroaction C1, C2, C3	
Récréation					
5e période De 14 h 53 à 15 h 53	Ateliers Stratégies Rétroaction Autoévaluation C1, C2	Activités à l'oral Rétroaction Autoévaluation C1		Personnalisation des connaissances tirées des textes Rétroaction par les pairs C1	Activités à l'oral Rétroaction Autoévaluation C1

N. B. Les cases vides sont des périodes de spécialité données en français (ex. : éducation physique et à la santé, musique, arts plastiques, art dramatique). Le choix des spécialités et le temps alloué à chacune varient d'une école à l'autre.

C2.01 Développement d'une communauté d'apprenants

Récit de la fin de semaine : Pour que la classe soit un milieu d'apprentissage interactif et accueillant, il peut être intéressant, au retour d'une fin de semaine ou d'un congé, de prendre du temps (ex. : de dix à quinze minutes) pour discuter des expériences de vie et des loisirs des élèves. Cette discussion peut permettre à l'élève de connaître davantage l'enseignant et ses camarades. Ces échanges peuvent aussi aider l'élève qui a besoin d'un lien significatif avec l'adulte à s'investir dans ses apprentissages scolaires. Au fil du temps, lorsque les jeunes ont développé une certaine aisance à s'exprimer en anglais, plus de temps peut être consacré à ce retour sur la fin de semaine ainsi qu'à d'autres types d'échanges spontanés. Pour leur offrir un défi supplémentaire, l'enseignant peut leur demander d'utiliser un vocabulaire ciblé ou d'utiliser une variété de verbes.

Activité brise-glace : Le matin, lorsque l'élève arrive en classe, l'enseignant peut prendre le temps de l'accueillir en lui souhaitant la bienvenue et en discutant brièvement avec lui. Le recours à une activité brise-glace peut motiver l'élève et permettre de commencer la journée de façon positive en rendant le climat de classe plus agréable. Certains jours, une photo humoristique, une bande dessinée, une blague, une citation ou une chanson peut être présentée et commentée en classe pour aborder des événements scolaires, l'actualité ou les accomplissements personnels des élèves. Ces discussions spontanées peuvent capter l'attention de l'élève et favoriser sa participation active en plus de lui faire découvrir des produits culturels anglophones.

Conseil de classe : Lors d'un conseil de classe, l'élève peut donner son opinion, négocier des compromis, apprendre à respecter l'opinion de ses pairs et participer à la recherche de solutions en ce qui a trait à la vie scolaire. Les thèmes abordés peuvent porter sur l'organisation de kiosques pour une foire de fin d'année, les conflits dans la cour de récréation, les règles de classe et les réussites scolaires. Cette forme de discussion spontanée favorise le développement des aptitudes sociales et personnelles de l'élève ainsi que sa compétence à interagir oralement en anglais.

C2.02 Activités à l'oral

Pendant les activités à l'oral, l'élève développe davantage d'aisance et de précision en utilisant l'anglais en tout temps. Par exemple, il peut créer, en collaboration avec ses camarades, sa propre version d'un jeu, inspirée d'un jeu-questionnaire télévisé, pour réviser le langage fonctionnel et les conventions linguistiques appris dans la SAE ou les ateliers de la semaine.

Une période entière est généralement allouée à une activité à l'oral pour permettre à l'élève d'activer ses connaissances antérieures, de comprendre les exigences de la tâche et d'observer des modèles du langage fonctionnel et des conventions linguistiques ciblés. L'élève apprend à utiliser des stratégies et des ressources pour que l'activité se déroule entièrement en anglais.

Après l'activité, l'enseignant peut offrir de la rétroaction pour soutenir les apprentissages (ex. : féliciter les élèves qui ont utilisé l'anglais tout au long de l'activité, encourager les autres à utiliser davantage l'anglais dans l'heure qui suit, revenir sur les étapes moins bien comprises et écrire les mots nouveaux au tableau). De plus, l'élève peut évaluer son utilisation de l'anglais de même que des stratégies et des ressources fournies. Il peut également être invité à se fixer des objectifs pour améliorer sa compétence à interagir en anglais.

C2.03 Activités de coopération[22]

Dans cet exemple de grille-horaire pour une semaine typique, les activités de coopération sont intégrées aux autres sections (ex. *:* activités à l'oral ou de lecture, tâches permettant la réalisation de la SAE de la semaine, enseignement par ateliers). Par exemple, l'élève peut collaborer avec ses coéquipiers lors de la création d'un jeu-questionnaire, jouer le rôle qui lui a été attribué afin de contribuer à la discussion lors du cercle de lecture, planifier et présenter une improvisation, compléter la résolution d'un problème à un atelier.

L'enseignant peut offrir de la rétroaction et de l'encouragement à l'élève pour l'inciter à continuer à parler en anglais en tout temps, le féliciter pour sa participation active et le soutenir dans sa collaboration avec les autres.

[22] Voir la section E5, « Glossaire », pour diverses définitions en lien avec l'enseignement coopératif.

De plus, l'élève peut évaluer son habileté à collaborer ainsi que son utilisation de l'anglais de même que des stratégies et des ressources fournies. L'élève peut également être invité à se fixer des objectifs pour améliorer son habileté à collaborer avec ses pairs.

C2.04 Devoirs et leçons

Correction des devoirs : Pour que l'élève soit attentif, actif et plus susceptible d'apporter les corrections nécessaires à son travail, l'enseignant peut lui demander de corriger ses devoirs individuellement ou en collaboration avec des camarades. Par exemple, l'élève peut comparer ses réponses en dyade, consulter le corrigé affiché sur le tableau interactif ou participer à une discussion en grand groupe sur les activités moins bien comprises. La rétroaction peut être offerte en grand groupe pour les erreurs communes ou en privé lorsqu'une erreur concerne un seul élève.

Explication des devoirs de la semaine suivante : L'enseignant prend le temps nécessaire pour expliquer les devoirs de la semaine suivante et répondre aux questions des élèves. Pour permettre à l'élève de réviser et de consolider ses apprentissages, l'enseignant peut lui demander de regarder un bulletin météo si le vocabulaire thématique nécessaire a été abordé au préalable, de relire la capsule grammaticale associée à la SAE de la semaine, de remplir quelques pages du cahier d'exercices pour réutiliser les conventions linguistiques liées à la SAE et de répéter le virelangue de la semaine au téléphone avec un autre élève de la classe.

En plus de la révision de ce qui a été appris auparavant, les devoirs peuvent permettre à l'élève de se préparer pour une activité qui se déroulera en classe par la suite. Par exemple, le jeune peut avoir à lire quelques chapitres d'un roman sélectionné pour en discuter en classe durant le cercle de lecture ou à recueillir de l'information pour sa participation à une SAE en classe. Il est également possible de personnaliser les devoirs et les leçons pour répondre aux besoins de tous les élèves. Par exemple, un élève avancé peut avoir à lire un texte plus complexe ou plus long portant sur le thème de la semaine, alors qu'un élève pour qui la lecture représente un défi important peut avoir droit à plus de temps pour lire un album illustré ou encore avoir le choix de lire un texte ou d'écouter un livre audio en ligne.

Par ailleurs, puisque plusieurs élèves participent à des activités parascolaires après l'école, la plupart d'entre eux et leurs parents aiment avoir une semaine pour effectuer les devoirs et les leçons. La quantité de devoirs et de leçons peut varier d'une école à l'autre. La décision revient à l'enseignant.

C2.05 Activités de lecture[23]

Les activités qui suivent permettent à l'élève de construire le sens d'un texte et de démontrer sa compréhension de celui-ci. Cependant, pour développer la compétence 2 dans son ensemble, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*, l'élève doit nécessairement accomplir une tâche de réinvestissement signifiante et authentique. La section C2.06 de ce guide offre un exemple de SAE qui inclut toutes les composantes de la compétence 2[24].

Lecture personnelle : Cette lecture pour le plaisir n'est ni imposée, ni suivie d'une activité, ni évaluée. La lecture personnelle peut se faire au pupitre de l'élève, au coin lecture, à l'ordinateur ou à un poste d'écoute. Généralement individuelle, cette période de quinze minutes peut aussi se dérouler en dyade (lire à voix haute ou écouter un élève le faire). L'enseignant peut également lire pour le plaisir, prendre les présences, répondre aux questions d'un jeune, ramasser les coupons-réponses, lire les messages des parents ou encore discuter avec un élève en privé pour le féliciter, l'encourager ou lui rappeler le comportement qu'il attend de lui.

Article de journal : L'article de journal (ou de magazine pour jeunes) est un texte authentique qui permet de travailler, seul ou avec les autres, les composantes d'un texte, le langage fonctionnel, les stratégies de lecture, les compétences transversales et les domaines généraux de formation. L'article de journal permet souvent

[23] Voir la section E3, « Exploration de textes ».
[24] Pour plus d'information sur la compétence 2, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*, se référer au document *Competency 2 FAQ+*, accessible sur le site *ESL Insight* (eslinsight.qc.ca) et au webinaire *Making C2 Work in the ESL Classroom!*, accessible sur le site *Intensive ESL Community* (http://blogdev.learnquebec.ca/eslcommunity/archive-making-c2-work-in-the-intensive-esl-classroom).

d'aborder d'autres disciplines (ex. : français, langue d'enseignement; éthique et culture religieuse; science et technologie; univers social; domaine des arts), ce qui permet à l'élève d'explorer des thèmes à portée plus générale, de réutiliser ses connaissances et de consolider ses apprentissages. L'élève peut discuter d'un texte avant d'en faire la lecture pour activer ses connaissances antérieures et après la lecture pour approfondir sa compréhension du texte avec les autres. L'enseignant peut lui offrir de la rétroaction sur sa compréhension du texte, son utilisation de stratégies (ex. : repérage, survol) et de ressources ainsi que sa collaboration avec ses pairs. L'élève peut également être invité à se fixer des objectifs pour améliorer sa capacité à lire.

Lecture interactive : Dans une lecture interactive, l'enseignant lit à voix haute un texte authentique. La lecture interactive est jumelée à une discussion entre les élèves et l'enseignant. Cette discussion peut se dérouler avant, pendant et après la lecture. Elle sert à construire collectivement le sens du texte et à résoudre des problèmes de compréhension ou d'interprétation. La discussion permet aussi à l'enseignant de modéliser l'utilisation des stratégies et d'attirer l'attention de l'élève sur tous les indices contextuels facilitant la compréhension (ex. : titre, sous-titres, illustrations, quatrième de couverture, repères culturels).

Cercle de lecture : Les élèves sont généralement regroupés en équipes de quatre, selon leurs habiletés en lecture (équipes homogènes), pour lire et discuter d'un même roman pendant environ un mois. Les membres de chaque équipe peuvent choisir un livre qui correspond à leur niveau de développement langagier et à leurs champs d'intérêt. Pour stimuler la discussion, chaque équipier se voit assigner un rôle (ex. : maître de la discussion, maître des mots, maître des illustrations, maître des liens, maître du résumé, maître du passage[25]) et accomplit une tâche précise avant la rencontre du cercle de lecture hebdomadaire. Chaque rôle peut être expliqué et modélisé au préalable, en contexte, pour que l'élève sache ce qui est attendu de lui, surtout s'il s'agit d'une première expérience du rôle en question. Le cercle de lecture permet à l'élève de poursuivre sa construction du sens du texte puisqu'en discutant avec ses camarades, il confirme et approfondit sa compréhension. Chaque équipe peut enregistrer la discussion en vue de recevoir de la rétroaction de l'enseignant par la suite.

À la suite du cercle de lecture, l'enseignant peut offrir de la rétroaction à l'élève sur sa participation, son rôle, son utilisation de stratégies (ex. : repérage, survol, coopération) et de ressources pour l'aider à développer son autonomie. L'enseignant peut inviter les équipes à partager les faits saillants de leurs discussions pour favoriser l'apprentissage de tous (ex. : mot nouveau, illustration d'un événement important, lien personnel avec le texte). Il peut aussi demander à l'élève d'évaluer son usage de l'anglais durant le cercle de lecture et de se fixer de nouveaux objectifs de lecture.

C2.06 Tâches permettant la réalisation de la SAE de la semaine

Le tableau suivant présente un aperçu des tâches liées à un exemple de SAE. Cette SAE permet à l'élève de développer les compétences transversales *Exploiter l'information* et *Exercer son jugement critique* ainsi que les trois compétences d'ALS en explorant le thème des robots. L'accent est mis sur la compétence 2, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*, puisque la tâche finale exige que l'élève s'appuie sur des connaissances tirées de textes pour participer à un débat sur l'avenir des robots.

Pendant les activités par ateliers, l'élève collabore avec ses pairs pour construire le sens des textes fournis en vue de participer à la SAE en utilisant des stratégies (ex. : coopération, pratique) et des ressources de manière plus autonome. Le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés qui sont nécessaires à l'accomplissement des tâches sont enseignés explicitement dans une courte capsule grammaticale. Celle-ci est suivie de pratique guidée et de l'utilisation autonome par les élèves de ce qui a été enseigné. Ce langage fonctionnel et ces conventions linguistiques sont ensuite réutilisés par les élèves, en contexte, par l'entremise de chansons, de jeux de rôle, de jeux de vocabulaire et de courtes vidéos pour être réinvestis lors du débat.

[25] Voir la section E5, « Glossaire ».

SAE de la semaine : *L'avenir des robots*		
Lundi **Présentation de la SAE** (deux périodes)	Activation des connaissances antérieures	L'enseignant peut présenter la SAE de la semaine à l'aide d'affiches, d'images, d'extraits vidéo ou d'objets pour mettre le thème abordé en contexte. Il peut animer une discussion en posant des questions sur ce que les élèves connaissent sur le sujet (ex. : les robots).
	Exposition de l'intention pédagogique et de la question directive	L'élève s'engage plus facilement si la tâche est significative et authentique, si elle a un but précis et s'il sait à qui elle est destinée. Dans cet exemple de grille-horaire, la SAE est rattachée à un enjeu de société par l'entremise d'un des domaines généraux de formation (ex. : *Environnement et consommation*). Une question directive claire reliant toutes les activités à l'accomplissement de la tâche oriente l'élève vers la réussite (ex. : *Quel sera le rôle des robots dans l'avenir?*).
	Explication des exigences de la tâche finale et des critères d'évaluation	La SAE de la semaine permet aux élèves d'explorer le thème plus en profondeur et de développer le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés en ce qui concerne ce thème (ex. : l'élève développe ses connaissances en lien avec le rôle des robots dans la société pour réinvestir sa compréhension de textes (C2) lors d'un débat sur l'avenir des robots). Si l'élève comprend bien les exigences de la tâche et les critères d'évaluation dès le départ, il sera en mesure de mieux planifier sa tâche finale et aura davantage confiance en sa capacité à réussir. Morceler la tâche en plusieurs étapes (ex. : à l'aide de grilles de vérification et de modèles) aide l'élève à comprendre les exigences fixées et à y répondre. La grille d'évaluation peut aussi être décrite aux élèves pour qu'ils soient conscients des éléments au regard desquels ils seront observés.
	Enseignement par ateliers (voir la rubrique C2.09)	Lundi avant-midi, l'enseignant présente brièvement les ateliers aux élèves. Lundi après-midi, l'élève lit, écoute ou visionne une variété de textes (ex. : articles, bandes-annonces de films, extraits vidéo, publicités) sur le thème de la SAE de la semaine (les robots) en participant aux différents ateliers (ex. : comparer, classer et analyser l'information). Seul ou en équipe, l'élève développe sa compréhension et conserve des traces de celle-ci afin de réinvestir des connaissances pertinentes dans le produit final (ex. : l'élève écrit des idées pour le débat sur l'avenir des robots).
	Apprentissage du vocabulaire thématique	Le langage fonctionnel nécessaire pour la tâche finale de la SAE est présenté en contexte, à l'aide d'une activité de collaboration avec les pairs (ex. : l'élève utilise un dictionnaire illustré pour jouer à un jeu de vocabulaire en grand groupe ou en petit groupe, l'élève a recours à un jeu de mémoire présentant des images et des mots liés au thème de la SAE). Les mots nouveaux peuvent être écrits au tableau pour en augmenter l'exposition et, ainsi, en faciliter l'utilisation subséquente par l'élève. L'enseignant peut également offrir de la rétroaction à l'élève sur la prononciation d'un mot inconnu.
	Prise de notes sur des informations pertinentes tirées des textes	Individuellement, l'élève consigne des traces de ses connaissances à l'aide d'un journal de bord (ex. : définition du mot robot, tâches exécutées par les robots, professions qui utilisent des robots, films ou livres portant sur des robots) ou en remplissant un organisateur graphique (ex. : carte sémantique, tableau SVA, toile de mots). L'utilisation d'un tel schéma aide l'élève à faire des choix et à organiser ses idées en fonction de la tâche finale (ex. : débat sur l'avenir des robots). Par la suite, l'élève peut comparer ses notes avec

		celles d'un coéquipier et ajouter de nouvelles idées à son journal de bord ou à son organisateur graphique

Mardi **Conventions linguistiques** (deux périodes)	Enseignement explicite de la grammaire ciblée (capsule grammaticale)	Dans cet exemple de grille-horaire, l'enseignant présente, de manière explicite et en contexte, les conventions linguistiques ciblées qui sont nécessaires à la réalisation de la SAE (ex. : l'élève apprend à conjuguer des verbes au futur pour être en mesure de le faire correctement lors de sa participation au débat sur l'avenir des robots). L'élève peut être invité à souligner les éléments clés d'une rubrique de son cahier d'activités ou à prendre des notes sur les éléments clés de la convention linguistique ciblée dans un cahier. Ces deux ressources pourront être consultées au besoin pour la SAE.
	Pratique guidée de la grammaire ciblée	Quelques exercices de collaboration avec les pairs, en dyade ou en grand groupe permettent la mise en pratique de ce qui a été enseigné explicitement auparavant (ex. : l'élève prédit quelles seront les activités de ses camarades après l'école en conjuguant les verbes au futur). L'enseignant peut offrir du soutien ou de la rétroaction à l'élève, au besoin.
	Utilisation autonome de la grammaire ciblée pour la réalisation du produit final	L'élève utilise ses notes pour mettre en pratique les conventions linguistiques ciblées en contexte (ex. : en respectant le modèle « sujet-verbe-complément », l'élève écrit des phrases simples au futur pour se préparer au débat sur l'avenir des robots). L'enseignant peut offrir du soutien ou de la rétroaction à l'élève, au besoin.
	Enseignement par ateliers (voir la rubrique C2.09)	L'élève lit, écoute ou visionne une variété de textes (ex. : articles, bandes-annonces de films, extraits vidéo, publicités) sur le thème de la SAE de la semaine (les robots) en participant aux différents ateliers (ex. : comparer, classer et analyser l'information). Seul ou en équipe, l'élève développe sa compréhension et conserve des traces de celle-ci afin de réinvestir ses connaissances dans le produit final (ex. : l'élève continue de noter des idées pour le débat sur l'avenir des robots).

Mercredi **Modèles linguistiques authentiques**[26] (deux périodes)	Chanson	La chanson permet à l'élève de réutiliser le langage fonctionnel ou les conventions linguistiques ciblés qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche et de s'exercer au regard de la prononciation (les sons), de l'intonation (l'accentuation), du rythme et du débit de la langue. La chanson est également une façon de présenter des produits culturels anglophones (ex. : l'élève peut comparer deux versions de la chanson *Que Sera Sera* afin de revoir les verbes au futur). L'enseignant peut modéliser et offrir de la rétroaction à l'élève sur la prononciation et l'intonation des paroles de la chanson.
	Extrait vidéo	Un extrait vidéo qui exploite le thème à l'étude dans un contexte authentique pour son groupe d'âge initie l'élève à différents locuteurs de la langue anglaise de même qu'à différents rythmes et accents (ex. : une courte vidéo sur l'utilisation des robots au travail). Les élèves peuvent visionner l'extrait à plusieurs reprises pour mieux comprendre son contenu. L'activité liée au visionnement peut être étayée pour permettre à l'élève de se concentrer sur un élément à la fois. L'enseignant peut offrir du soutien ou de la rétroaction à l'élève, au besoin.

[26] Voir la section E3, « Exploration de textes ».

	Sélection et organisation de connaissances tirées des textes	L'élève planifie son produit final en notant des idées tirées des textes fournis, en se référant à ses notes et en utilisant des outils de référence. Il doit utiliser des informations, des idées et un langage pertinents tirés des textes pour soutenir son point de vue (ex. : à l'aide d'un organisateur graphique, l'élève s'appuie sur des connaissances tirées des textes pour rédiger ses arguments en vue du débat sur les robots).
	Enseignement par ateliers (voir la rubrique C2.09)	L'élève lit, écoute ou visionne une variété de textes (ex. : articles, bandes-annonces de films, extraits vidéo, publicités) sur le thème de la SAE de la semaine (les robots) en participant aux différents ateliers (ex. : comparer, classifier et analyser l'information). Seul ou en équipe, l'élève développe sa compréhension et conserve des traces de celle-ci afin de réinvestir ses connaissances dans le produit final (ex. : l'élève continue de noter des idées pour le débat sur l'avenir des robots).

Jeudi **Réutilisation des connaissances** (deux périodes)	Improvisation	L'improvisation permet à l'élève d'interagir avec ses pairs de manière spontanée (durant la courte période de préparation) et structurée (par le respect du thème, du langage fonctionnel et des conventions linguistiques ciblés). L'improvisation permet à l'élève de réutiliser ses apprentissages liés à la SAE dans un contexte différent (ex. : l'élève simule une session avec une diseuse de bonne aventure pour découvrir son avenir : *You will become a dentist., You will have four children., You will visit Japan and move there.).* Au cours de cette activité, l'enseignant peut observer l'élève dans le but de consigner des traces de ses apprentissages. Il peut offrir une rétroaction orale à tout le groupe sur les erreurs communes ou une rétroaction plus personnalisée par écrit. Le jeune peut aussi être invité à évaluer son usage de l'anglais.
	Personnalisation des connaissances tirées des textes et rétroaction par les pairs	L'enseignant rappelle à l'élève de personnaliser les connaissances tirées des textes en fonction de l'intention de communication et du destinataire ciblé. L'élève prend le temps de peaufiner son produit final à l'aide de ressources (ex. : l'élève revoit ses arguments, ajoute des informations tirées des textes pour appuyer ses propos, fait des liens avec ses expériences personnelles, choisit des verbes et des adjectifs variés). Avant la présentation du produit final, l'enseignant peut permettre à l'élève de revoir ses arguments à l'oral avec ses pairs. L'élève peut alors donner et recevoir de la rétroaction sur sa prononciation ainsi que sur la clarté et la précision de son message.

Vendredi **Produit final** (une période)	Tâche finale	Lors de la tâche finale, l'élève participe à un débat pour partager ses arguments avec tout le groupe. Au cours de cette activité, l'enseignant peut observer l'élève dans le but de consigner des traces de ses apprentissages liés à la compétence 2, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*[27]. L'enseignant peut offrir une rétroaction orale à tout le groupe sur les erreurs communes ou une rétroaction plus personnalisée par écrit à certains élèves. Le jeune peut être invité à évaluer son travail à l'aide d'une grille, et à ajouter cette dernière à son portfolio.

[27] Voir la section D, « L'évaluation », et se référer au document *Competency* 2 FAQ+, accessible sur le site *ESL Insight* (eslinsight.qc.ca).

		Tâche facultative : L'enseignant pourrait demander à l'élève d'écrire un texte d'opinion (C3) sur l'avenir des robots à l'aide de la démarche d'écriture[28]. Cette tâche facultative nécessiterait du temps additionnel la semaine suivante.

C2.07 Activités de prononciation

Des activités de prononciation peuvent aider l'élève à utiliser la langue de manière plus précise lorsqu'il interagit oralement. Elles lui permettent aussi d'être mieux compris par son interlocuteur. L'enseignant peut offrir de la rétroaction à l'élève sur sa prononciation (ex. : attirer son attention sur la prononciation de mots nouveaux en les disant à voix haute, l'encourager à utiliser les ressources à sa disposition, lui demander de répéter correctement les mots prononcés de manière erronée). L'élève peut être invité à évaluer sa prononciation et à se fixer des objectifs pour s'améliorer (ex. : utiliser les composantes portant sur la prononciation des dictionnaires anglais en ligne, répéter un virelangue avec un ami au téléphone, regarder des émissions de télévision en anglais).

Devinette et virelangue en vedette : L'apprentissage d'une langue seconde est bonifié par l'ajout de ces deux produits culturels.

La devinette implique que l'élève comprenne des idées implicites (inférence). L'enseignant peut donner des explications et des indices pour aider à résoudre la devinette, par exemple :

- *I am ahead of you but you cannot see me. Yet, you may see me later? What am I?*
  Réponse : *The future (because you cannot see me at first, but you will see me eventually).*
- *I am a teacher, yet I am not a human nor a robot. What am I?*
  Réponse : *A book.*

Le virelangue est un moyen ludique de pratiquer la prononciation. L'enseignant peut l'expliquer et le répéter en classe avec les élèves afin de modéliser la prononciation. Par exemple, le virelangue *The third robot's code number is three thousand thirty-three* permet de s'exercer à prononcer le son *th*.

C2.08 Enseignement par ateliers

Le terme *enseignement par ateliers* fait référence à une série d'activités présentées simultanément. L'élève y participe en rotation, selon un ordre donné, avec l'aide de ses coéquipiers et pendant un temps spécifié par l'enseignant. L'élève travaille généralement en équipe hétérogène, en ayant peu recours à l'enseignant. Dans cette grille-horaire, trois périodes sont consacrées à l'enseignement par ateliers. Les équipes doivent suivre six ateliers d'environ vingt-cinq minutes sur trois jours (deux ateliers par jour).

Avant d'amorcer l'enseignement par ateliers, il importe d'expliquer à l'élève les différents postes de travail (ex. : où trouver les instructions, comment utiliser le matériel de manipulation, quoi faire lorsqu'il a terminé). L'enseignant peut aussi enseigner les habiletés liées à la collaboration et demander à l'élève de les mettre en pratique (ex. : travailler calmement, respecter le tour de parole, utiliser les ressources disponibles) à l'aide de courtes activités de coopération (voir l'exemple de grille-horaire de la première semaine). Ces courtes activités préparent l'élève à travailler de façon autonome avec ses coéquipiers lors des ateliers. Par ailleurs, l'élève peut être invité à évaluer son utilisation de l'anglais, de stratégies et de ressources. Il peut aussi réfléchir à sa manière de collaborer avec ses pairs et se fixer des objectifs pour faire preuve de plus d'autonomie aux différents postes de travail.

Ces activités sont principalement liées à la compétence *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (C2), mais elles nécessitent d'*Interagir oralement en anglais* (C1). Les ateliers peuvent également donner à l'élève l'occasion d'*Écrire des textes* (C3).

Les ateliers permettent le développement cognitif[29] de l'élève (raisonnement, habiletés sociales, aptitudes personnelles et sens de l'organisation) grâce à la collaboration avec les pairs et à la complexité des activités proposées (ex. : remettre les étapes d'assemblage d'un saxophone en ordre chronologique à partir d'un extrait vidéo, réparer une chambre à air de vélo à l'aide d'instructions, lire sur différents métiers et faire ressortir les

[28] Voir la section E4, « Démarche d'écriture ».
[29] Voir la section A6, « Le développement cognitif de l'élève ».

avantages et les inconvénients de chacun dans le but de choisir celui qui convient le mieux à un personnage, cibler de l'information provenant de différents textes pour préparer ses arguments en vue de participer à un débat). Il revient à l'enseignant de décider du nombre de périodes à allouer à l'enseignement par ateliers en fonction du niveau langagier des élèves, de la complexité de la tâche et du temps nécessaire pour compléter chacune des activités.

C2.09 Activités liées au projet éducatif de l'école

Dans cet exemple d'une grille-horaire, la science et la technologie (par le projet scientifique) ainsi que l'ouverture au monde et le respect de la diversité (par la correspondance) font partie du projet éducatif de l'école.

Projet scientifique : L'utilisation de l'anglais dans un contexte plus général, tel que la science et la technologie, suscite l'intérêt de l'élève et favorise son développement cognitif. Des sites éducatifs en anglais présentent des activités et des expériences scientifiques où l'élève peut réutiliser les apprentissages qu'il a faits avec le titulaire dans des situations différentes, tout au long de l'année. De tels liens sont possibles dans toutes les matières scolaires et peuvent faciliter la réussite de l'élève.

Correspondance : Écrire à un élève anglophone de son âge qui habite un autre pays, une autre province ou un autre quartier constitue une tâche d'écriture authentique et significative qui permet aux apprenants d'échanger sur les ressemblances et les différences entre leurs réalités (ex. : célébrations, habitudes de vie, champs d'intérêt). Un tel projet permet d'utiliser l'anglais dans un autre contexte que la salle de classe. L'élève peut échanger avec son correspondant en ayant recours à une combinaison de lettres, de cartes postales, de courriels et de vidéoconférences.

Par exemple, la moitié des élèves écrivent une lettre à leur correspondant à propos de leur SAE : *L'avenir des robots*. Pendant ce temps, en équipes, l'autre moitié des élèves de la classe peuvent créer, assembler et programmer un robot à l'aide d'un logiciel disponible dans le « coin scientifique ». La semaine suivante, les deux groupes inversent les rôles afin de compléter l'autre activité.

PELIQ-AN est un programme ministériel d'échanges linguistiques qui favorise la réalisation de projets entre deux groupes d'élèves, anglophones et francophones, du Québec : *blogdev.learnquebec.ca/peliqan/fr/.*

C2.10 Stratégies ciblées

L'élève continue de développer son répertoire de stratégies de dépannage et d'apprentissage. Dans cet exemple de grille-horaire, les stratégies ciblées sont le repérage et le survol puisque l'élève est appelé à lire une variété de textes sur le thème de la semaine. Ces deux stratégies sont enseignées explicitement et modélisées en contexte. Lors de la pratique guidée, l'enseignant peut offrir de la rétroaction à l'élève et l'inviter à s'autoévaluer et à se fixer des objectifs afin d'être plus autonome lors de tâches ultérieures.

Dans cet exemple de grille-horaire, les stratégies sont enseignées de manière explicite le lundi. L'élève apprend à survoler le texte pour avoir un aperçu de l'information qui y est présentée, puis à discuter de ses observations avec le groupe. Ensuite, il est invité à souligner les éléments importants du texte individuellement (repérage). Enfin, il peut comparer ses réponses avec celles d'un partenaire. L'élève utilise ces stratégies à divers moments dans la semaine (ex. : enseignement par ateliers, lecture d'article de journal).

D. L'ÉVALUATION

La présente section contient certains éléments à considérer dans l'évaluation des trois compétences d'ALS dans le contexte de l'enseignement intensif de l'anglais :

- Compétence 1, *Interagir oralement en anglais* (45 %);
- Compétence 2, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* (35 %);
- Compétence 3, *Écrire des textes* (20 %).

D1. CRITÈRES D'ÉVALUATION ET PLACE DES CONNAISSANCES

L'évaluation des élèves qui reçoivent l'enseignement intensif de l'anglais s'appuie sur les mêmes critères que ceux qui s'appliquent aux autres élèves. En effet, l'enseignant doit évaluer les trois compétences d'ALS décrites dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) selon les critères d'évaluation présentés dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Notons que les éléments marqués d'une étoile (✶) servent à soutenir les apprentissages et que les évaluations s'y rapportant ne sont pas inscrites au bulletin. Toutefois, l'enseignant doit absolument fournir à l'élève une rétroaction sur chacun des éléments, marqué ou non d'une étoile, pour favoriser les apprentissages.

Bien sûr l'acquisition des connaissances contribue au développement des compétences d'ALS. C'est pourquoi le *Cadre d'évaluation des apprentissages* propose un critère d'évaluation intitulé « Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages ». Cependant, lors de l'évaluation pour le bulletin, l'enseignant doit accorder la priorité aux critères non marqués d'une étoile, qui ciblent l'application des connaissances dans un contexte signifiant. Le bulletin doit faire état du développement des trois compétences d'ALS et non pas seulement de l'acquisition des connaissances.

D2. SÉLECTION DES TÂCHES ET ÉTABLISSEMENT DES EXIGENCES

Devrait-on évaluer les élèves qui reçoivent l'enseignement intensif de l'anglais suivant les mêmes attentes que celles qui sont formulées à l'égard des élèves inscrits au parcours ordinaire d'ALS? Avant de répondre à cette question, rappelons qu'il n'existe pas actuellement de programme propre à l'enseignement intensif offert au troisième cycle du primaire. C'est le programme d'ALS du troisième cycle du primaire qui est enseigné, mais de façon intensive. Il faut également comprendre la place qu'occupe l'évaluation. L'évaluation doit-elle servir à rendre compte du développement des compétences dans le bulletin ou à soutenir les apprentissages? La réponse est la suivante : les deux éléments doivent être considérés.

Lorsqu'il doit mesurer le développement des compétences dans le bulletin, l'enseignant doit évaluer les trois compétences d'ALS de l'élève en fonction du programme existant. En effet, les résultats inscrits au bulletin doivent rendre compte du cheminement de l'élève par rapport aux exigences du programme officiel d'ALS du troisième cycle du primaire. Toutefois, les attentes présentées dans le programme pour chaque compétence laissent une certaine latitude quant à la sélection des tâches et à l'établissement des exigences connexes, suivant une certaine échelle. Ainsi, l'enseignant peut établir des exigences qui se situent davantage dans le bas de l'échelle pour les élèves du parcours ordinaire, mais viser le haut de l'échelle pour les élèves inscrits à l'enseignement intensif. Par exemple, selon les attentes établies pour la compétence 3 à la fin du troisième cycle, *Écrire des textes*, « l'élève écrit des textes variés et bien structurés à des fins qui lui sont signifiantes ». Par conséquent, l'enseignant pourrait exiger de l'élève du parcours intensif qu'il écrive un texte légèrement plus ambitieux que celui de l'élève du parcours ordinaire, ou encore cibler des conventions linguistiques différentes pour une même tâche. Voici quelques suggestions concernant l'évaluation pour le bulletin :

1. Examiner les attentes du programme pour chacune des trois compétences d'ALS;
2. Définir les exigences et le niveau de rendement attendus pour chaque tâche, dans des limites raisonnables;
3. Mettre au point un outil d'évaluation (ex. : grille d'évaluation, liste de vérification) permettant de situer le rendement de l'élève par rapport aux exigences.

Lorsqu'il évalue en vue de soutenir les apprentissages, l'enseignant dispose d'une plus grande latitude, car l'objectif est d'offrir à l'élève une rétroaction qui l'aidera à progresser.

D3. OUTILS D'ÉVALUATION

Les outils à utiliser varient en fonction de la ou des compétences à évaluer ainsi que de l'intention poursuivie, soit faire état du développement des compétences ou soutenir les apprentissages.

Puisque dans le parcours intensif, l'enseignant côtoie l'élève sur de longues périodes, il devrait recourir le plus souvent possible aux évaluations pour soutenir les apprentissages. Les grilles d'observation et les fiches anecdotiques se prêtent particulièrement bien à ce type d'évaluation. Toutefois, tout outil qui informe l'élève sur les points à améliorer et sur la façon d'y parvenir peut être utile.

De même, il existe une foule d'outils pouvant servir à l'évaluation pour le bulletin, notamment les grilles d'évaluation ou d'observation. Par ailleurs, le Ministère a publié divers outils pour l'évaluation des élèves de sixième année du primaire, y compris des outils axés sur des tâches et intégrés dans des SAE ou des situations d'évaluation (SE)[30] ainsi que des outils généraux visant à évaluer la compétence 2, *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*[31].

🕮 Ce que dit la recherche

[Traduction] « Des études ont permis d'établir que la rétroaction sous forme de commentaires favorise les apprentissages chez l'élève tandis que l'attribution de notes ou de cotes numériques a des effets négatifs, puisque l'élève ne s'intéresse pas aux commentaires s'ils sont accompagnés d'une note. » (Black, 2004, p. 9.)

D4. ÉVALUATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

L'enseignant doit tenir compte des besoins particuliers des élèves au moment de l'évaluation, comme il le fait pour les élèves du parcours ordinaire d'ALS.

Pour le bulletin, les élèves doivent tous être évalués à partir des mêmes critères, sauf dans le cas des élèves pour lesquels des **modifications** (et non des **mesures d'adaptation**) sont prévues dans un plan d'intervention. Il existe plusieurs ouvrages sur le sujet, mais le document ci-dessous pourrait s'avérer particulièrement utile pour l'évaluation des élèves du troisième cycle du primaire.

Version française

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*, [En ligne], 2014. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf.]

Version anglaise

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Information Document: Pedagogical Flexibility, Adaptations and Modifications for Special Needs Students*, [En ligne], 2014. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique_en.pdf]

30. Voir le document *How Can We Shrink That Footprint?*, dans le site sécurisé de la Direction de l'évaluation des apprentissages, sous l'onglet « Prototypes d'épreuves ».
31. Voir le site sécurisé de la Direction de l'évaluation des apprentissages, sous l'onglet « Grilles de correction et grilles d'évaluation ». Note : Le site Web www.educationevaluation.qc.ca donne accès à des documents de soutien en évaluation, par exemple des examens, et est donc protégé par un mot de passe. Demander ces documents auprès de la direction, du conseiller ou de la conseillère pédagogique ou encore de la direction des services pédagogiques de l'école.

D5. FOIRE AUX QUESTIONS SUR L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

1. **Combien de mots devrait compter un texte écrit par un élève qui reçoit l'enseignement intensif de l'anglais?**
   La longueur des textes qu'un élève devrait être en mesure d'écrire dépend beaucoup de la tâche à exécuter. Par exemple, dans le cadre d'une étude menée par le Ministère en 2015 et en 2016, les élèves recevant l'enseignement intensif avaient pour tâche de présenter une proposition à la direction de leur école pour réinvestir leur compréhension d'un texte. Ces textes comptaient en moyenne 153 mots.

2. **Les exposés oraux peuvent-ils servir aux fins d'évaluation de la compétence 1?**
   Non, les exposés oraux ne peuvent pas servir à évaluer la compétence 1, *Interagir oralement en anglais,* puisqu'ils n'offrent pas d'occasion d'échanges bidirectionnels. Il s'agit en effet d'un mode de communication unidirectionnel.

   Les tâches liées à cette compétence peuvent servir aux fins d'évaluation si :
   - elles sont signifiantes et authentiques (elles se rapportent à des situations de la vie de tous les jours);
   - elles visent une intention claire (ex. : informer, s'exprimer, divertir);
   - elles appellent la participation d'interlocuteurs (interaction avec au moins une personne autre que le locuteur);
   - elles donnent lieu à des échanges bidirectionnels (amorcer ⟺ réagir ⟺ maintenir ⟺ conclure).

3. **Le travail d'équipe peut-il servir aux fins d'évaluation de la compétence 2 et de la compétence 3?**
   Non, le travail d'équipe ne peut servir aux fins d'évaluation des compétences 2 et 3, à moins que l'enseignant ait établi précisément quelle partie de la tâche chaque élève doit effectuer. Pour le bulletin, il est essentiel de faire état du développement des compétences de chaque élève, ce qui est impossible dans le cas d'un texte écrit en équipe. Cependant, si chaque élève écrit son chapitre d'une histoire, l'enseignant peut alors évaluer chaque texte et attribuer une note à chacun. Ainsi, chaque élève doit livrer un produit final individuellement.

E. ANNEXES

E1. DÉVELOPPEMENT DES TROIS COMPÉTENCES D'ALS

Compétence 1 : *Interagir oralement en anglais*

1. Participer à des échanges structurés bidirectionnels (ex. : discuter en dyade ou en petit groupe pour proposer des solutions à un problème, interroger ses camarades sur leurs loisirs préférés, échanger de l'information sur un événement à venir).
2. Utiliser le langage spontanément (ex. : participer aux routines de la classe, discuter de l'actualité, émettre des idées lors de la tenue d'un conseil de classe, parler à des invités anglophones).
3. Réutiliser le langage fonctionnel dans plusieurs contextes signifiants et authentiques (ex. : discuter d'un texte, participer à une improvisation, faire un remue-méninges avec un coéquipier, jouer à *Twenty Questions*, parler d'un événement culturel).
4. Faire des exercices de prononciation et d'intonation avec un partenaire (ex. : chanson, virelangue, lecture chorale, théâtre du lecteur, ressources linguistiques interactives en ligne).
5. Utiliser des ressources contenant des éléments du langage fonctionnel (ex. : dictionnaires illustrés, affiche faite par les élèves, expressions utiles et mots écrits au tableau).
6. Participer à des activités éducatives enrichissantes (ex. : club d'anglais, journal de classe, excursion, pièce de théâtre).

Compétence 2 : *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*

7. S'assurer que l'élève est capable de parler du thème avant de lire, d'écouter ou de visionner un texte, ce qui facilitera sa compréhension (ex. : amener l'élève à partager ses connaissances antérieures, à faire des prédictions avec le reste de la classe et à participer à un remue-méninges en sous-groupe, présenter les mots clés, les stratégies ciblées et l'intention de lecture).
8. Explorer une gamme de textes authentiques sur divers supports (ex. : lire un roman jeunesse, écouter le bulletin météorologique du jour, visionner des bandes-annonces de films, consulter une brochure ou une recette, fournir des textes audio en ligne aux élèves ayant des besoins particuliers et des textes plus complexes aux élèves avancés).
9. Construire le sens d'un texte individuellement ou avec les autres (ex. : lire un texte à plusieurs reprises, rappeler aux élèves d'utiliser les stratégies ciblées, inviter les élèves à poser des questions sur les textes, discuter des éléments clés des textes).
10. Démontrer sa compréhension des textes (ex. : se servir d'une carte sémantique pour repérer les éléments clés d'une fable, exprimer son avis en s'appuyant sur de l'information tirée d'un article de journal, comparer les points de vue émis par deux auteurs à l'aide d'un diagramme de Venn, redire une histoire en suivant un scénario-maquette).
11. Accomplir une tâche de réinvestissement signifiante et authentique (ex. : composer une fin différente pour un conte, créer une bande dessinée à partir d'un poème, présenter un pays lors d'une journée thématique en combinant de l'information provenant de diverses sources sur le Web, créer un jeu de société à partir de textes sur un même thème, participer à un débat en réutilisant l'information contenue dans les documents consultés).

Compétence 3 : *Écrire des textes*

12. S'assurer que l'élève est capable de parler du thème avant d'écrire son propre texte, ce qui améliorera la structuration de ses idées (ex. : partager ses connaissances antérieures, discuter de l'intention d'écriture, du destinataire et des stratégies, participer à un remue-méninges en sous-groupe, prendre des notes).
13. Se référer aux modèles de textes avant l'écriture de sa propre version (ex. : modèle de l'enseignant, amorces, travaux antérieurs effectués par d'autres élèves).
14. S'appuyer sur la démarche d'écriture[32] pour rédiger une variété de types de textes (ex. : récits, cartes de vœux, lettres, invitations).
15. Créer une gamme de textes médiatiques (ex. : scénarios, vidéos, blogues, brochures, présentations multimédias, affiches, photorécits, balados, scénarios-maquettes).
16. Constituer un portfolio d'écriture (ex. : portfolio de présentation incluant les meilleures productions de l'élève, portfolio d'apprentissage montrant les progrès de l'élève et incluant des fiches d'autoévaluation sur l'emploi de la démarche d'écriture et de la rétroaction par les pairs en ce qui concerne les productions écrites).

[32] Voir la section E4, « Démarche d'écriture ».

E2. CONTEXTE DE LA CLASSE D'ALS

La classe d'enseignement intensif de l'anglais est un environnement d'apprentissage stimulant où l'élève « vit » la langue dans un contexte linguistique et culturel riche qui lui donne accès à des ressources authentiques. Grâce à ce milieu dynamique, l'élève peut développer sa compétence communicative, augmenter son niveau de motivation et adopter une attitude favorable à l'égard de la langue seconde en se familiarisant avec divers produits culturels de langue anglaise.

Environnement d'apprentissage

- Espaces de travail variés (ex. : poste d'écoute, bibliothèque de la classe, coin lecture, coin informatique, coin scientifique).
- Espaces d'affichage et de rangement (ex. : babillards, tableaux, étagères, lieux de mise en évidence des travaux exécutés par l'élève).
- Regroupements variés (ex. : travail en dyade, en équipe, par champ d'intérêt commun, par niveau de compétence, par groupe homogène ou hétérogène).

Ressources matérielles

- Produits linguistiques et culturels de langue anglaise authentiques (ex. : livres variés de divers niveaux de difficulté et sur différents sujets, ouvrages de référence, magazines scientifiques pour jeunes, cartes postales, extraits vidéo, chansons, sites Web, livres interactifs en ligne).
- Outils de référence (ex. : affiches présentant des expressions utiles et des stratégies, dictionnaires illustrés, dictionnaires de synonymes, dictionnaires anglais ou bilingues, précis de grammaire).
- Jeux (ex. : jeux de société, jeux linguistiques en ligne, jeux de mémoire).
- Contributions des élèves (ex. : livres, films et sites Web suggérés par les élèves, affiches créées par les élèves).
- Procéduriers (ex. : affiche portant sur la démarche d'écriture, cartes aide-mémoire des stratégies, liste d'étapes à suivre pour créer un photorécit).
- Ressources pour les jeux de rôles (ex. : accessoires, costumes, musique, marionnettes).
- Technologies de l'information et de la communication (TIC) (ex. : ordinateurs, tablettes, projecteur, haut-parleurs, tableaux numériques interactifs, Internet, logiciels, applications, appareils photo numériques).
- Matériel pédagogique (ex. : outils de planification globale, guides du maître, cahiers d'activités, documents reproductibles, cédéroms et clés USB contenant du matériel didactique).
- Matériel d'assistance technologique pour les élèves ayant des besoins particuliers (ex. : système d'écoute MF, logiciels d'autocorrection, enregistrements de mini leçons accessibles sur le site Web de la classe).
- Documents ministériels officiels (ex. : programme d'ALS du troisième cycle du primaire; progression des apprentissages d'ALS pour le primaire; cadre d'évaluation des apprentissages d'anglais, langue seconde, pour le primaire).

E3. EXPLORATION DE TEXTES

Dans le cadre des programmes d'anglais, langue seconde, le terme « texte » désigne toute forme de communication (orale, écrite ou visuelle) en anglais. Dans la classe d'ALS, les textes authentiques offrent un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais. Les textes authentiques sont des documents fondés sur une langue naturelle, telle qu'elle est parlée ou écrite par des anglophones.

Les programmes d'ALS comportent trois types de textes : **courants** (ex. : bandes dessinées, affiches, films), **littéraires** (ex. : légendes, poèmes, nouvelles) et **informatifs** (ex. : dictionnaires, biographies, publicités). Les textes peuvent être présentés sur divers supports : audio (ex. : émissions de radio, chansons), audiovisuel (ex. : annonces publicitaires, bandes-annonces de films) ou visuel et imprimé (ex. : journaux, romans graphiques).

L'élève utilise les composantes d'un texte (marqueurs de relation, indices contextuels, sens global, éléments essentiels) pour comprendre des textes sur des sujets familiers (ex. : loisirs, animaux de compagnie, famille) et des thèmes à portée plus générale (ex. : habitudes de consommation, environnement, sécurité dans le cyberespace).

AVANT LA LECTURE, L'ÉCOUTE OU LE VISIONNEMENT D'UN TEXTE, l'élève emploie des stratégies (ex. : attention, prédiction, acceptation du fait de ne pas tout comprendre) pour se préparer à explorer des textes. L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves, discute du thème et de l'intention de la lecture, de l'écoute ou du visionnement, enseigne explicitement les stratégies liées à la tâche et présente le vocabulaire essentiel à la compréhension du texte.

PENDANT LA LECTURE, L'ÉCOUTE OU LE VISIONNEMENT D'UN TEXTE, l'élève emploie des stratégies (ex. : survol, repérage, inférence) et se sert des composantes d'un texte pour en dégager le sens et en acquérir une compréhension initiale de façon individuelle (ex. : écouter l'enseignant lire un texte à voix haute, surligner les mots clés, encercler les données importantes, prendre des notes sur les idées implicites du texte). Le fait d'explorer un texte plusieurs fois et de noter ses idées lui permet de mieux les partager avec les autres par la suite.

APRÈS AVOIR LU, ÉCOUTÉ OU VISIONNÉ UN TEXTE, l'élève emploie des stratégies (ex. : planification, prise de notes, coopération) et des ressources (ex. : dictionnaires, organisateurs graphiques, pairs) pour approfondir sa compréhension, seul ou avec l'aide de ses pairs (ex. : échanger des idées en grand groupe, comparer son opinion à celle d'un partenaire, discuter de ses réactions au texte lors d'un cercle de lecture, poser des questions).

Ensuite, l'élève démontre individuellement sa compréhension du texte (ex. : indiquer les faits importants d'un article, organiser les événements d'une histoire selon l'ordre chronologique, exprimer son appréciation des textes sur le site Web de la classe, illustrer un des personnages d'une légende).

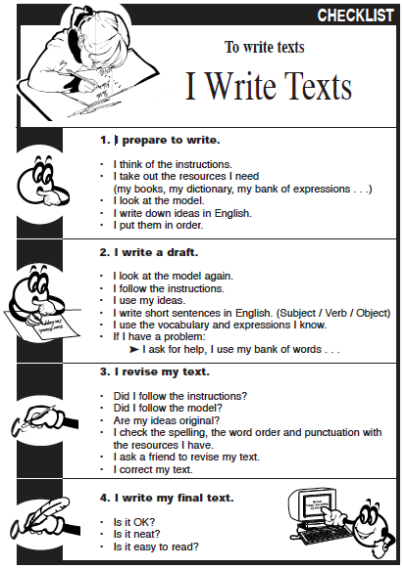
Finalement, l'élève accomplit une tâche de réinvestissement significative au cours de laquelle il sélectionne les connaissances pertinentes (information, idées et langage) tirées des textes fournis, les organise de manière cohérente et les personnalise en fonction de l'intention de communication et du destinataire ciblé. Chaque élève livre un produit final individuel et personnalisé (ex. : après avoir visionné des vidéos informatives, l'élève peut être invité à enregistrer un balado visant à convaincre ses pairs d'adopter des habitudes alimentaires saines; après avoir lu un roman graphique, l'élève peut créer une bande-annonce au sujet d'un des personnages; après avoir lu un album illustré, l'élève peut réécrire l'histoire du point de vue d'un autre personnage; après avoir exploré divers textes portant sur son quartier, l'élève peut produire une brochure pour en présenter les attraits principaux).

Le site éducatif *Québec Reading Connection* (QRC) (*quebecreadingconnection.ca*) présente une importante sélection de livres de qualité, de fiction comme de non-fiction, dont les auteurs viennent de partout : du Québec, du Canada et du reste du monde. Tous les livres sont accompagnés d'un descriptif, ce qui aide les enseignants à faire des choix en fonction de leurs intentions pédagogiques. Diverses activités adaptées au Programme de formation de l'école québécoise y sont également proposées.

E4. DÉMARCHE D'ÉCRITURE

Initier l'élève à l'écriture en tant que démarche l'aide à rédiger une variété de textes[33]. En utilisant des modèles de textes comme guides et sources d'inspiration, l'élève écrit ses propres textes et tient compte de l'intention de communication et du destinataire. Il s'exprime en anglais tout en développant des stratégies pour écrire efficacement (ex. : planification, prise de notes, coopération) et bénéficie du soutien de son enseignant et de la rétroaction de ses pairs, au besoin. L'élève se réfère aux ressources disponibles pour utiliser avec précision les conventions linguistiques ciblées dans son propre texte (ex. *:* modèles, listes de vérification, affiches, banques de mots, dictionnaires, logiciels de correction).

Cette section présente deux modèles de démarches d'écriture. Celui de droite, qui se trouve sur le site *ESL Insight*, comporte quatre phases. Celui de gauche, inspiré du modèle proposé au secondaire, contient cinq phases parmi lesquelles la révision et la correction sont présentées séparément.



Préparation

Pour se préparer à écrire, l'élève peut :

- se référer aux exigences de la tâche, y compris l'intention et le destinataire ciblé;
- se familiariser avec la grille d'évaluation;
- activer ses connaissances antérieures (ex. : langage, sujet, stratégies, démarche d'écriture);
- faire un remue-méninges avec des pairs;
- noter ses idées et les organiser;
- faire un plan du texte;
- faire des recherches sur le sujet, au besoin;
- utiliser des ressources, au besoin.

Rédaction du brouillon

Pour rédiger son brouillon, l'élève peut :

- consulter des modèles et des outils de référence linguistiques (ex. : modèles explicites ou ouverts, dictionnaires, précis de grammaire);
- utiliser le langage fonctionnel et les conventions linguistiques ciblés tirés des ressources fournies;
- écrire ses idées dans des phrases complètes;
- demander de l'aide en cas de difficulté;
- se référer à son plan;
- consulter les résultats de ses recherches, au besoin;
- demander une rétroaction aux autres élèves et à l'enseignant et apporter des modifications, au besoin.

Révision

Pour réviser son brouillon, l'élève améliore le contenu de son texte et l'organisation de ses idées. Il peut :

- s'assurer qu'il a respecté les exigences de la tâche en utilisant une liste de vérification;
- déterminer si les idées de son texte sont claires et bien enchaînées;
- ajouter, remplacer, supprimer ou réorganiser des mots et des idées;
- demander une rétroaction aux autres élèves et à l'enseignant et apporter des modifications, au besoin;
- consulter des modèles et des outils de référence linguistiques (ex. : modèles explicites ou ouverts, dictionnaires, précis de grammaire).

Correction

Pour corriger son brouillon, l'élève s'intéresse à l'application correcte des conventions linguistiques ciblées. Il peut :

- vérifier la grammaire, la ponctuation et l'orthographe ciblées pour la tâche;
- demander une rétroaction aux autres élèves et à l'enseignant et apporter les corrections nécessaires, au besoin;
- consulter des modèles et des outils de référence linguistiques (ex. : modèles explicites ou ouverts, dictionnaires, précis de grammaire);
- corriger les erreurs liées aux conventions linguistiques (ex. : utiliser des codes de correction ou grilles de vérification).

Copie finale

Lorsque l'élève écrit la version finale de son texte, il réécrit son brouillon révisé pour livrer un texte bien structuré. Il peut transmettre son texte au destinataire ciblé, s'il décide de le publier.

[33] Pour plus d'information sur la compétence 3, *Écrire des textes*, se référer au webinaire *Making C3 Work in the ESL Classroom!*, accessible sur le site *Intensive ESL Community* (http://blogdev.learnquebec.ca/eslcommunity/intensive-talks-web-events2).

E5. GLOSSAIRE

Apprentissage coopératif
Selon Kagan (1994), l'apprentissage coopératif est un mode d'enseignement où les élèves, en petits groupes hétérogènes, travaillent ensemble en vue d'un but commun. L'apprentissage coopératif se distingue du travail en groupe, car il se déroule suivant une structure (ex. : casse-tête, têtes numérotées, tours de rôle) qui vise à s'assurer que chaque coéquipier assume sa part de responsabilité dans l'atteinte du but commun. De plus, chaque élève a un rôle de coopération précis à jouer (ex. : animateur, secrétaire, responsable du matériel), ce qui favorise l'interdépendance des coéquipiers.

Coopération
Il y a coopération si deux élèves ou plus travaillent ensemble à atteindre un objectif commun, par exemple l'organisation d'une fête.

Rôle de coopération
Dans la classe où se pratique l'apprentissage coopératif, chaque élève doit exécuter une tâche au sein de son équipe pour favoriser l'interdépendance et la responsabilisation de tous les coéquipiers. L'attribution de rôles facilite ou améliore le travail d'équipe en plus de contribuer au développement d'habiletés sociales. Tout au long de l'année scolaire, l'élève peut jouer différents rôles par rotation pour connaître et assumer les différentes responsabilités au sein d'une équipe. Les rôles peuvent être planifiés ou encore attribués de façon aléatoire et peuvent varier selon la tâche à exécuter. L'enseignant peut enseigner le langage fonctionnel associé à chaque rôle pour aider l'élève dans son utilisation de l'anglais. En voici quelques exemples :

Animateur ou modérateur
L'élève veille à ce que ses coéquipiers ne s'éloignent pas du sujet. Il les encourage à participer et s'assure que chacun a voix au chapitre. Il félicite ceux qui se distinguent par leur contribution personnelle. De plus, il peut attribuer des tâches ou des sujets de recherche aux membres de l'équipe.

Gardien de l'anglais
L'élève encourage les coéquipiers à utiliser l'anglais pendant le travail d'équipe. Par exemple, il peut dire : *Could you repeat that in English, please?*

Lecteur
L'élève lit les consignes, les listes de mots, les questions et les textes au reste de l'équipe. Ce rôle peut être attribué à un seul élève ou encore être assumé par tous les coéquipiers.

Porte-parole
L'élève est chargé de résumer la discussion ou de présenter le travail fait par son équipe. Au besoin, il peut consulter les notes du secrétaire lorsqu'il faut transmettre les réponses ou idées de l'équipe au reste de la classe.

Responsable du chronométrage
L'élève tient les coéquipiers au courant du temps qu'il reste pour terminer une tâche. Au besoin, il encourage l'équipe à se concentrer sur le travail à faire.

Responsable du matériel
L'élève est chargé de recueillir, de conserver et de distribuer le matériel dont a besoin l'équipe et de veiller à ce que ce matériel soit rangé une fois la tâche terminée.

Responsable du niveau de bruit
L'élève veille à ce que chaque coéquipier respecte les consignes quant au niveau de bruit pour ne pas déranger les autres équipes ou classes.

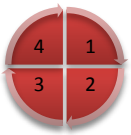
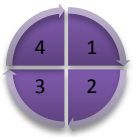
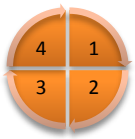
Secrétaire
L'élève consigne par écrit les réponses et les idées de l'équipe. Parfois, il doit s'assurer que des traces du travail fait par l'équipe soient conservées (ex. : il rappelle aux coéquipiers de prendre des notes sur un sujet donné, il fait un compte rendu des discussions de groupe, il conserve et partage l'information en faisant appel à la technologie).

Structure coopérative
La structure coopérative est un mode d'organisation des interactions en classe visant à favoriser l'interdépendance et la responsabilisation des coéquipiers. La structure peut varier selon la tâche à accomplir. En voici quelques exemples :

Casse-tête
Structure coopérative qui permet aux élèves de travailler en petites équipes (équipes d'attache) en vue de construire leur compréhension de textes ou de contenus avec leurs pairs. Par exemple, si l'enseignant divise un texte en quatre parties, chaque membre de l'équipe d'attache devient responsable d'une partie du texte à titre d'expert.

Les experts qui se sont vu attribuer une même partie du texte se réunissent pour former un « groupe d'experts ». Les élèves de chaque groupe d'experts comparent leur compréhension du texte et s'entendent sur l'information à présenter à leur équipe d'attache. Ils retournent ensuite à leur équipe d'attache pour partager leur expertise. Pour terminer, les élèves peuvent discuter en grand groupe des idées soulevées et revenir sur les points saillants de l'activité. Les tableaux qui suivent illustrent les étapes à suivre lorsque cette structure coopérative est utilisée :

1re étape et 3e étape

Équipe d'attache 1	Équipe d'attache 2 	Équipe d'attache 3
Équipe d'attache 4 	Équipe d'attache 5	Équipe d'attache 6 

2e étape

Groupe d'experts A	Groupe d'experts B
Groupe d'experts C	Groupe d'experts D

Explications des tableaux :

1re étape – Les élèves se réunissent en équipes d'attache et se voient attribuer une des quatre parties du texte.

2e étape – Ils se réunissent en groupes d'experts pour construire leur compréhension de leur partie du texte.

3e étape – Ils retournent ensuite à leur équipe d'attache pour partager leur expertise.

4e étape – Ils discutent en grand groupe des idées soulevées et reviennent sur les points saillants de l'activité (ex. : apprentissages faits, stratégies utilisées, difficultés surmontées, appréciation de l'activité).

Jetons de parole
Organisation du travail où les élèves se servent des jetons de parole pour assurer le bon déroulement des discussions en équipes et la participation de chacun. L'enseignant s'en sert également pour superviser la participation des élèves. Chaque fois qu'un élève prend la parole, il dépose un jeton sur la table. Il doit utiliser tous ses jetons pendant la discussion. Une fois tous les jetons déposés, chacun reprend les siens et la discussion se poursuit.

Penser-préparer-échanger
Structure coopérative dans laquelle les élèves se voient accorder du temps pour réfléchir individuellement (ex. : faire appel à ses connaissances antérieures, faire des prédictions, comparer) avant d'entamer une discussion sur un sujet choisi par l'enseignant. Les élèves ont du temps pour réfléchir en silence et pour

noter leurs idées (penser). Ensuite, en équipes de deux, ils discutent et comparent leurs idées (préparer). Enfin, chaque équipe fait part de ses réponses à une autre équipe ou à l'ensemble de la classe (échanger).

Table ronde
Structure coopérative analogue à celle des tours de rôle, excepté que les élèves répondent par écrit. Tout d'abord, l'enseignant pose une question ouverte puis marque une pause pour permettre aux élèves de réfléchir à leur réponse. Ensuite, l'élève 1 de chaque équipe écrit sa réponse sur la feuille de réponses de son équipe, puis passe la feuille à l'élève 2 pour qu'il fasse de même et ainsi de suite. Enfin, les équipes présentent leurs réponses à l'ensemble du groupe. Les élèves peuvent également être appelés à collaborer à la création de textes (ex. : contes, poèmes, affiches).

Têtes numérotées
Structure coopérative selon laquelle les élèves sont regroupés en équipes de quatre et désignés comme suit : élève 1, élève 2, élève 3 et élève 4. Les coéquipiers doivent se concerter pour répondre à une série de questions. Ils doivent s'entendre sur les réponses à donner et chacun doit être prêt à répondre. L'enseignant dit alors un numéro; les élèves qui portent ce numéro lèvent la main et présentent la réponse de leur équipe à la classe. Si la réponse est incorrecte, l'enseignant nomme un autre numéro.

Tours de rôle (Round Robin)
Structure coopérative où les élèves, en équipes et à tour de rôle, répondent verbalement à la question de l'enseignant. On peut y avoir recours pour demander aux élèves de transmettre des idées ou de l'information ou encore d'exprimer leur opinion sur un sujet donné.

Cercle de lecture
Groupe équivalent au club de lecture chez les adultes, mais dont la structure et les attentes sont plus rigoureuses. L'objectif est de permettre aux élèves de mieux comprendre un texte en parlant avec leurs pairs, de favoriser les discussions éclairées et de faire naître chez eux l'amour de la lecture. L'enseignant guide les élèves et leur offre du soutien, au besoin.

En petites équipes, les élèves choisissent un livre qui correspond à leurs champs d'intérêt communs et à leurs habiletés langagières. Les équipes se rencontrent régulièrement, suivant un calendrier préétabli, pour discuter de leurs lectures (ex. : examiner des indices contextuels, décrire des événements et des personnages, citer des faits, faire des liens personnels, exprimer leur appréciation du texte, poser des questions). Afin d'orienter leur lecture et la discussion, les élèves prennent des notes sous forme écrite ou dessinée, selon le rôle qui leur a été attribué pour la rencontre en question. Une fois le livre terminé, les élèves peuvent être invités à exprimer leur appréciation à leurs coéquipiers, puis à former de nouvelles équipes pour un nouveau choix de lecture. Voici des exemples de rôles au sein du cercle de lecture :

Maître de la discussion
L'élève prépare les questions à poser aux coéquipiers pendant la rencontre du cercle de lecture. Le maître de la discussion peut se voir remettre des exemples de questions qui l'aideront à diriger la rencontre (ex. : *What element surprised you?, What was your favourite part?, What solution would you propose to the character?*).

Maître des illustrations
L'élève choisit et dessine un événement, un lieu ou un personnage tiré du texte. Il présente ensuite son travail aux coéquipiers pendant la rencontre. Lors de la discussion, les coéquipiers peuvent faire part de leurs réactions concernant le travail de l'illustrateur.

Maître des liens
L'élève est chargé de faire des liens personnels avec le texte fourni et de les présenter à ses coéquipiers pendant la rencontre du cercle de lecture. Par exemple, il peut s'agir de liens par rapport à son expérience personnelle ou encore de liens avec un livre ou un film portant sur un thème ou une situation analogues. Pendant la discussion, les coéquipiers peuvent exprimer leurs opinions sur les idées présentées par le maître des liens.

Maître des mots
L'élève choisit quelques mots dans le texte, que les équipiers pourront examiner pendant la rencontre. Par exemple, il peut demander à ses coéquipiers de deviner le sens d'un mot avant d'en dévoiler la définition.

Maître du passage
L'élève présente à ses coéquipiers un passage marquant, qui l'interpelle ou qui suscite la réflexion, et leur en explique l'importance.

Maître du résumé
L'élève écrit un résumé du texte et le présente à ses coéquipiers pendant la rencontre du cercle de lecture. Le résumé répond aux questions ouvertes de base (ex. : *Who?, What?, When?, Where?, Why?*).

Différenciation
Pratique pédagogique qui consiste à tenir compte des besoins de tous les élèves de la classe d'ALS en matière d'apprentissage, y compris les élèves présentant des difficultés ou des besoins particuliers ou encore les élèves doués et talentueux. L'enseignant voit où en sont les élèves dans leurs apprentissages et adapte ses pratiques pédagogiques pour les aider à actualiser leur potentiel. L'enseignant peut différencier le contenu en proposant des textes variés (ex. : vidéos, albums illustrés); les processus en accordant du temps supplémentaire (ex. : pour l'exécution d'une tâche, pour l'approfondissement d'un sujet); le produit en permettant aux élèves d'en choisir la forme finale (ex. : présentation multimédia, affiche); et le contexte d'apprentissage en modulant l'organisation du travail (ex. : travail individuel, travail d'équipe).

Mot apparenté et faux ami
Un mot apparenté est un mot qui a la même graphie et le même sens dans des langues différentes. Ils sont très nombreux. Par exemple, les mots *nation* et *table* sont des mots apparentés en français et en anglais.

Un faux ami est un mot qui a une forme analogue mais un sens distinct d'une langue à l'autre. Par exemple, *sensible* veut dire « raisonnable » en anglais, mais « sensible » en français. De même, *library* signifie « bibliothèque » en français, et ne doit pas être confondu avec « librairie » en français, dont l'équivalent est *bookstore* en anglais.

Organisateur graphique
Cadre visuel que les élèves remplissent ou créent pour établir des liens entre des idées ou illustrer leur compréhension. Voici des exemples d'organisateurs graphiques :

Carte sémantique
Représentation visuelle d'un concept et des notions sous-jacentes telles que des mots ou des idées connexes. Par exemple, la carte sémantique peut servir à décrire un personnage dans une histoire ou à planifier un projet.

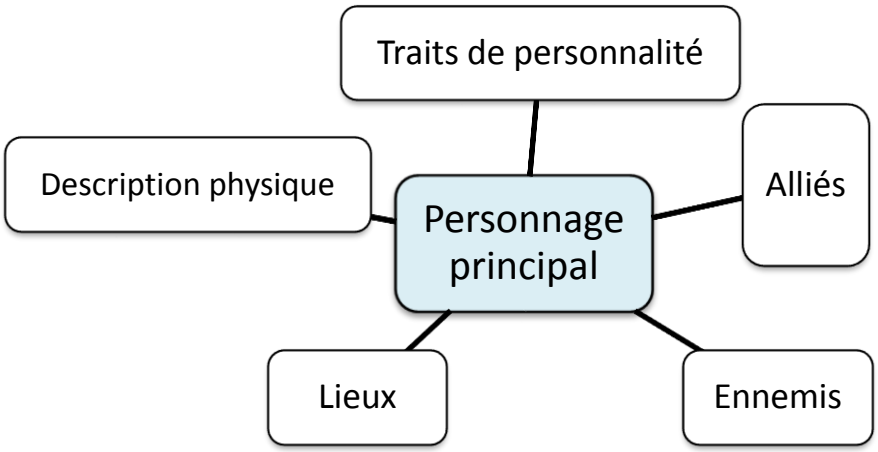


Diagramme en arêtes de poisson
Organisateur graphique servant à établir des relations de cause à effet. Les élèves peuvent y avoir recours pour cerner et classer les causes d'un problème donné.

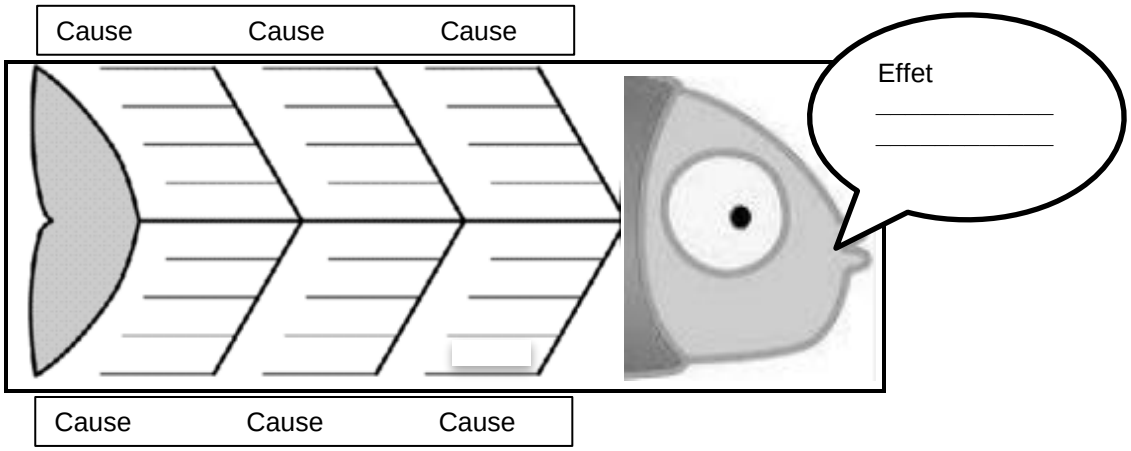
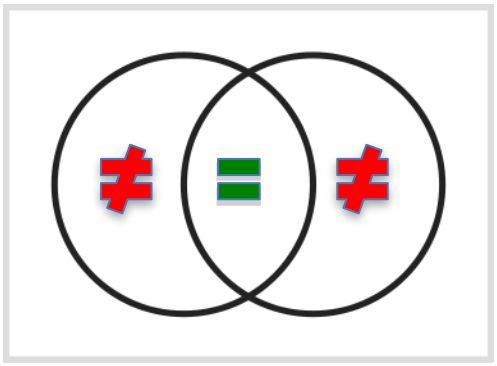
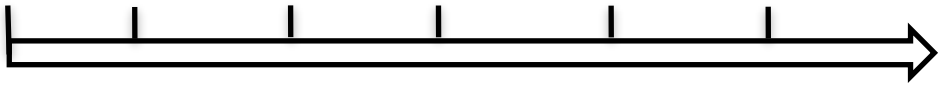


Diagramme de Venn
Graphique comportant deux cercles qui forment une intersection et servant à représenter des similitudes et des différences entre deux concepts. Les similitudes paraissent dans l'intersection, là où les cercles se chevauchent, et les différences figurent dans les parties non superposées.



Ligne du temps
Organisateur graphique montrant l'ordre chronologique d'événements (ex. : récit, planification d'un projet).



« Tableau en T »
Tableau permettant de définir ou de comparer deux aspects d'un sujet. Par exemple, un « tableau en T » peut servir à consigner ce que l'enseignant s'attend à voir et à entendre lorsque les élèves utilisent la stratégie coopérative.

COOPÉRATION	
Ce que je vois	**Ce que j'entends**
➢ Les élèves se font face. ➢ Les élèves acquiescent d'un signe de la tête. ➢ Les élèves sourient. ➢ Les élèves froncent les sourcils. ➢ Les élèves haussent les épaules.	➢ *I agree.* ➢ *I disagree*. ➢ *I don't understand.* ➢ *Can you repeat, please?* ➢ *Great idea!* ➢ *What do you think?*

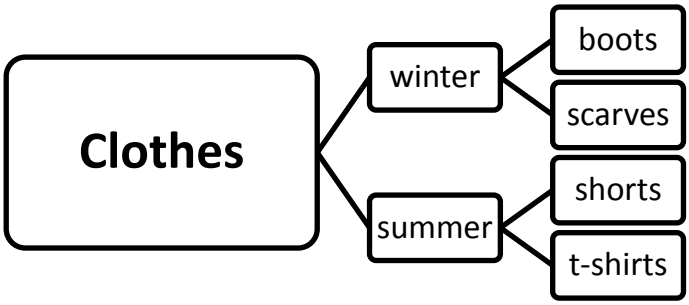
Tableau SVA

Cet organisateur graphique est un tableau en trois colonnes. Dans la première colonne, l'élève est invité à écrire ce qu'il **s**ait sur un sujet ou un thème; dans la deuxième, ce qu'il **v**eut savoir; et par la suite, dans la troisième colonne, ce qu'il a **a**ppris.

Tableau SVA		
Ce que je sais	**Ce que je veux savoir**	**Ce que j'ai appris**

Toile de mots

Organisateur graphique qui favorise l'enrichissement du vocabulaire (ex. : définitions, synonymes, antonymes*).* Elle peut servir à activer des connaissances antérieures et à acquérir du nouveau vocabulaire. Les élèves choisissent un mot et écrivent des mots ou des éléments connexes dans les cases autour du mot principal.



Rétroaction corrective

Intervention visant à faire savoir à l'élève qu'il a commis une erreur dans son utilisation de la langue cible. Généralement, l'enseignant aide l'élève à relever son erreur, puis lui demande de reformuler. Mettre l'accent sur la précision linguistique, en contexte, permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs, de s'autocorriger et même d'offrir de la rétroaction à ses pairs. Voici quelques exemples de techniques de rétroaction corrective :

Correction explicite

L'enseignant fait savoir à l'élève qu'il a commis une erreur et corrige celle-ci de façon explicite (ex. : *Not quite, this word is pronounced "squirrel". Be careful, not "have", we say: "I am 12 years old."*).

Demande de clarification
L'enseignant fait savoir à l'élève que le message a été mal compris (ex. : *Pardon me? What do you mean by…?*). L'enseignant demande donc à l'élève de reformuler sans relever l'erreur.

Incitation
L'enseignant reprend la phrase de l'élève en utilisant la forme correcte. L'enseignant utilise la forme correcte de façon implicite sans demander à l'élève de s'autocorriger. La correction peut passer inaperçue, puisque l'enseignant n'attire pas l'attention de l'élève sur l'erreur. (Note : Des études révèlent que l'incitation est une technique couramment utilisée en classe de langue seconde. Toutefois, elle est inefficace auprès des élèves en bas âge lorsqu'elle est employée seule, sans que l'erreur commise ne soit relevée.)

Indice métalinguistique
L'enseignant fait savoir à l'élève qu'il a commis une erreur et lui fournit un indice métalinguistique sur la nature de l'erreur sans corriger cette dernière (ex. : *I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense? How do we say "buyed" in the past tense?).* L'enseignant demande à l'élève de reformuler et lui fournit un indice grammatical.

Reformulation
L'enseignant reprend la phrase de l'élève, mais marque une pause pour permettre à l'élève de s'autocorriger (ex. : *It's a…*), lui pose une question pour l'aider à trouver la forme correcte (ex. : *How do we say this in English?*) ou lui demande de reformuler (ex. : *Could you say... another way?*). Il demande donc à l'élève de reformuler en relevant l'erreur, mais sans donner d'indice.

Répétition
L'enseignant reprend la phrase de l'élève et se sert de l'intonation pour mettre l'erreur en évidence (ex. : *She sleep*↑), puis laisse l'élève s'autocorriger. L'enseignant demande donc à l'élève de reformuler et lui donne un indice en insistant sur la dernière syllabe.

F. BIBLIOGRAPHIE

BLACK, P., et autres (2004). « Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom », *Phi Delta Kappan*, vol. 86, nº 1 (septembre), p. 9.

BROWN, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2e éd., White Plains, Longman.

BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4e éd., White Plains, Longman.

CELCE-MURCIA, M. et autres (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4e éd., Boston, National Geographic Learning.

CENTRE DE RECHERCHE ET D'EXPERTISE EN ÉVALUATION (2014). *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec*, rapport de recherche, École nationale d'administration publique.

CHRISTEL, M. T., et S. SULLIVAN (2010). *Lesson Plans for Developing Digital Literacies*, Urbana, National Council of Teachers of English.

COLLINS, J., S. STEAD et S. WOOLFREY (2004). « Rethinking Teaching Strategies for Intensive French », *Canadian Modern Language Review*, vol. 60, nº 3, p. 355-372.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*, avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

CUMMINS, J. (2009). « Bilingual and Immersion Programs », dans LONG, M. H., et C. J. DOUGHTY (dir.), *The Handbook of Language Teaching*, West Sussex, Wiley-Blackwell, p.161-181.

CUMMINS, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum,* nº 19, p.15-20, [en ligne], http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf

GAGNÉ, N. (2009). *Cooperative Learning and Oral Interaction Activities in an Intensive Grade 6 ESL Program in Québec*, mémoire de maîtrise, Université Laval.

Gagné, N., et S. PARKS (2013). « Cooperative Learning Tasks in a Grade 6 Intensive ESL Class: Role of Scaffolding », *Language Teaching Research*, vol. 17, nº 2, p. 199-209.

GERMAIN, C., et J. NETTEN (2012). « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 », *Réflexions*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, vol. 31, nº 1, p. 17-18.

GUNNING, P. (2011). *ESL Strategy Use and Instruction at the Elementary School Level: A Mixed Methods Investigation*, thèse de doctorat, Université McGill.

GUNNING, P., J. WHITE et C. BUSQUE (2016). « Raising Learners' Awareness through L1–L2 teacher collaboration », *Language Awareness*, vol. 25, nº 1-2, p. 72-88.

GUNNING, P., et R. L. OXFORD (2014). « Children's Learning Strategy Use and the Effects of Strategy Instruction on Success in Learning ESL in Canada », *System*, vol. 43, nº 1, p. 82-100.

KAGAN, S., et M. KAGAN (2009). *Kagan Cooperative Learning,* San Clemente, Kagan Publishing.

LIGHTBOWN, P. M., et N. SPADA (2006). *How Languages are Learned*, 3e éd., Oxford, Oxford University Press.

LYSTER, R., K. SAITO et M. SATO (2013). « Oral corrective feedback in second language classrooms », *Language Teaching*, vol. 46, nº 1, p. 1-40.

LYSTER, R., et H. MORI (2006). « Interactional Feedback and Instructional Counterbalance », *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 269-300.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2007). « Chapitre 5 : Domaine des langues, Anglais, langue seconde », *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). « Chapitre 5 : Domaine des langues, Anglais, langue seconde », *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2001). « Chapitre 5 : Domaine des langues, Anglais, langue seconde », *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Gouvernement du Québec.

NATION, P. (2015). « Principles Guiding Vocabulary Learning through Extensive Reading », *Reading in a Foreign Language*, vol. 27, nº 1, p. 136-145.

NATION, P. (juin 1996). « The Four Strands of a Language Course », *TESOL in Context*, vol. 6, nº 2, p. 7-12.

NETTEN, J., et C. GERMAIN (2012). « A New Paradigm for the Learning of a Second or Foreign Language: The Neurolinguistic Approach », *Neuroeducation*, vol. 1, nº 1, p. 85-114.

NETTEN, J., et C. GERMAIN (2004). « Developing the Curriculum for Intensive French », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, nº 3, p. 295-308.

NETTEN, J., et C. GERMAIN (2000). « Transdisciplinary Approach and Intensity in Second Language Learning/Teaching », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 3, nº 1-2, p. 107-122.

SCHUNK, D. H. (2002). « Self-Regulation through Goal Setting », *ERIC Digests*, [en ligne], http://www.ericdigests.org/2002-4/goal.html

SOCIÉTÉ POUR LE PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU QUÉBEC (2012). *Guide d'implantation de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au Québec.*

SPADA, N., et P. M. LIGHTBOWN (1989). « Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools », *TESL Canada Journal*, vol. 7, nº 1, p. 11-32.

TOMLINSON, C. A., et J. MCTIGHE (2006). *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design*, Alexandria, ASCD.

WHITE, J., et C. E. TURNER (2012). « What Language is Promoted in Intensive Programs? Analyzing Language Generated from Oral Assessment Tasks », dans MUÑOZ, C. (dir.), *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*, Bristol (Royaume-Uni), Multilingual Matters, p. 88-110.