

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION (M.A.)**

**par
NICOLE CHAMPDOIZEAU
BACHELIÈRE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES FRANÇAISES (B.A.)**

**PROPOSITION D'APPLICATION D'UNE MÉTHODE BASÉE SUR
"SESAME STREET" AU PROGRAMME DU MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION (MEQ) EN ANGLAIS LANGUE SECONDE AFIN
D'AMÉLIORER LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE**

janvier 1994



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Cette recherche propose l'implantation d'une méthode multi-média dans le cadre du programme de l'anglais langue seconde à l'école afin d'améliorer la compétence communicative des élèves. Plus spécifiquement, la recherche montrera que l'émission "Sesame Street" est un outil efficace dans l'enseignement de l'anglais langue seconde aux enfants de la quatrième année du primaire et ceci pour des raisons psychologiques et pédagogiques.

L'implantation de cette méthode se fait dans le cadre de l'approche communicative. Le cadre théorique décrit bien cette approche et met en évidence le travail de Krashen dans le domaine de l'enseignement des langues secondes.

Cette recherche est fondée sur les théories de Krashen et l'approche communicative. Elle cherche à montrer que l'utilisation de l'émission de "Sesame Street" pourrait fournir un document réaliste à la classe de langue seconde et donc améliorer l'efficacité de cette approche.

Les principes conducteurs de notre démarche reposent sur l'importance:

- du contact avec l'expression authentique de la langue cible et sa culture;
- de la quantité du temps de contact;
- de la motivation dans l'apprentissage;
- de la forme orale de la langue;
- d'un contexte riche et varié;
- de la communication et des occasions de communiquer;
- d'une attitude positive.

Dix-huit (18) plans de leçon élaborés autour de l'utilisation de l'émission sont présentés dans la recherche afin de montrer la façon dont une telle utilisation incorpore l'idéologie des théories mentionnées et permet l'atteinte des objectifs énumérés dans le programme du ministère de l'Éducation du Québec.

Enfin, cette recherche met l'accent sur la nécessité d'intégrer des documents authentiques de la société dans la classe de langues secondes pour mieux permettre aux élèves l'atteinte d'une compétence communicative à l'intérieur d'une approche communicative.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait jamais été possible sans le soutien de plusieurs personnes.

Je voudrais d'abord remercier mon directeur de recherche, Monsieur Samuel Amégan, Ph. D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui m'a toujours encouragée et soutenue par ses conseils, sa disponibilité et son intérêt.

J'aimerais remercier M. Robert Dole, Ph. D., professeur au Département des arts et lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi; ses connaissances en langues secondes m'ont été bénéfiques.

Je tiens à remercier tout spécialement M. Kamel Marmouch pour son soutien et encouragement ces deux dernières années. Il a su m'encourager lorsqu'il était nécessaire.

Enfin, je remercie ma famille, Maurice, Catherine, Jeannine, Daniel et Christine pour leur intérêt et leur encouragement.

INTRODUCTION

Au Canada, le bilinguisme est d'une grande importance pour des raisons politiques, sociales, économiques et personnelles. Depuis la loi des langues officielles en 1969, le Canada est un pays bilingue. Le contexte canadien exige le bilinguisme: la commission sur le Bilinguisme et le Biculturalisme, la loi des langues officielles, les cent-millions de dollars dépensés par le Secrétariat d'État pour l'enseignement des langues secondes, les droits linguistiques dans la nouvelle constitution et les efforts de plusieurs chefs politiques et éducateurs ont démontré la nécessité du bilinguisme au Canada. (Leblanc, J.C. 1985 p. 18) Le bilinguisme dans ce contexte a deux buts principaux: (1) rendre les Canadiens sensibles aux deux cultures; (2) donner aux Canadiens l'occasion d'acquérir la langue seconde, leur permettant de communiquer avec les Canadiens de l'autre groupe linguistique. (Lamarre, P. 1990 p. 198)

Le programme du ministère de l'Éducation du Québec décrit l'importance de l'apprentissage de l'anglais langue seconde sous deux volets; "comme instrument de communication et ensuite comme moyen d'accéder à tous les médias d'information." (Ministère de l'Éducation 1981 p. 17)

À part cela, le bilinguisme offre des avantages pour l'individu. L'apprentissage d'une langue seconde augmente la capacité intellectuelle d'une personne et par cela développe sa structure de pensée. Une personne bilingue est au courant des différences entre les deux langues, elle peut analyser le langage et s'en servir comme instrument avec lequel elle peut élaborer son processus de pensée. (Cummins, J. 1979 p. 30)

Selon l'hypothèse du seuil ("threshold hypothesis) (Cummins 1976), l'enfant qui atteint le seuil de performance dans la langue seconde pourra profiter d'un développement général académique et cognitif qui dépasse celui d'un enfant qui n'atteint pas ce seuil. Les capacités langagières sont influencées par ce développement. (Cummins, J. 1979 p. 30)

Évidemment, dans le contexte canadien, être bilingue a des avantages dans le domaine du travail également. (Carrothers, J. 1979 p. 4)

Plus globalement, le bilinguisme a des avantages au niveau mondial. Il faut préparer les jeunes à vivre dans un monde touché pour la première fois par la globalisation; ce qui amènera des changements économiques et sociaux. Kniewasser (1985) dit qu'il faut préparer nos jeunes à vivre et à réussir dans un monde d'affaires de plusieurs langues et cultures. Les Canadiens traînent derrière la plupart des nations du marché international dans l'habileté à mener des affaires en langues étrangères, à comprendre le processus de la pensée et les traditions des cultures étrangères et à se déplacer à volonté à travers le Canada ou même le monde. Les anglophones ont été habitués à conduire des affaires dans leur langue. Il faut encourager les jeunes à être à l'aise et à profiter de nos deux langues officielles. (Kniewasser, A. 1985 p. 2-3) Du côté des francophones, ce sont des raisons historiques et sociopolitiques qui ont constitué des freins à l'apprentissage de la langue seconde.

Puisque le bilinguisme est un phénomène de si grande importance au Canada, l'école a la responsabilité d'enseigner les langues secondes aux élèves canadiens. Officiellement, elle se trouve devant l'obligation d'assurer aux élèves

une formation en langue seconde à cause de la loi des langues officielles, mais il existe également une deuxième force qui pousse les écoles à incorporer les langues secondes au curriculum: les parents.

Les parents voient l'utilité et l'importance d'une langue seconde et veulent que leurs enfants profitent des avantages personnels, sociaux et professionnels associés au bilinguisme. Ils demandent que l'apprentissage de la langue seconde commence au primaire au lieu du secondaire. Dans les provinces anglophones, l'implication des parents dans l'apprentissage a été tellement forte que plusieurs d'entre eux se sont réunis pour former l'association Canadian Parents for French, en 1977, une organisation qui pousse les commissions scolaires à fournir à leurs enfants une formation satisfaisante en français langue seconde et qui ensuite évalue ces programmes. Cette association qui regroupait plus de 17 000 membres en 1990 et qui est en grande partie responsable du programme d'immersion dans les provinces anglaises où la langue seconde est l'instrument par lequel les connaissances des autres matières sont véhiculées. (Tremblay, D. 1990 p. 218)

Chez les francophones, on retrouve la même inquiétude. En général, les parents veulent que l'enseignement de l'anglais langue seconde commence en première année. "...More and more parents are insisting that something be done to give their children opportunities for developing proficiency in English." (Lightbown, P. M. 1988 p. 29) Deux propositions qui semblent plaire aux parents sont l'introduction de l'anglais langue seconde en première année et des cours intensifs qui remplaceraient les petites périodes dispersées sur plusieurs années. (Lightbown, P. M. 1988 p. 29)

Un sondage fait par Robert Dole (1987) auprès des étudiants universitaires a révélé que presque tous les sujets questionnés croyaient que l'enseignement de l'anglais langue seconde devrait être obligatoire dans les écoles québécoises. De plus, 53% des sujets croyaient que cet enseignement devrait commencer en première année. (Lightbown, P. M. 1988 p. 28)

L'intérêt croissant dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes est évident. Dans le sondage de Dole, 93% des sujets espèrent améliorer leur anglais un jour. (Lightbown, P. M. 1988 p. 28) Chez les anglophones, on retrouve la statistique suivante:

Pendant l'année scolaire 1977-1978, il y avait 37 000 étudiants anglophones inscrits dans un programme d'immersion française au Canada. En 1984-1985, on y comptait plus de 150 000. (Goodings, S. 1985 p. 120)

Aujourd'hui, on compte près de 2 026 532 d'élèves anglophones inscrits au cours de français langue seconde et 250 000 à l'immersion. (Le Quotidien 1992)

Cependant, la plupart des Canadiens anglophones suivent un programme régulier dont la langue seconde est l'objet d'étude.

Au Québec, il n'existe pas de programmes d'immersion anglaise pour les francophones. La plupart des élèves francophones suivent des cours réguliers en anglais langue seconde. Cependant, le nouveau projet de loi 86, amendant la loi 101 propose la possibilité d'une certaine immersion anglaise pour les élèves francophones.

Malgré tout l'argent et le temps investis dans l'enseignement des langues secondes par le gouvernement, la commission scolaire et les enseignants du Canada, on n'obtient pas les résultats qu'on aimerait avoir.

Le programme du ministère de l'Éducation du Québec reconnaît l'importance de la compétence orale en langue seconde et les objectifs du programme ont été élaborés en fonction d'une méthode basée sur la compétence communicative. Cependant, les élèves qui suivent ce programme n'atteignent pas la compétence communicative.

L'insatisfaction face à la compétence des élèves en langue seconde semble être un phénomène assez répandu. Au Nouveau-Brunswick, A. Forsyth, (responsable des programmes d'anglais langue seconde dans les écoles francophones), fait le commentaire suivant: "Des recherches démontrent que, quelle que soit la méthode, les avantages tirés d'une leçon courante de langue parlée n'étaient guère proportionnels au temps investi et à l'énergie dépensée en enseignement." (Forsyth, A. 1990 p.27) Malgré tout cet argent et tout ce travail investis, le résultat est pauvre: la compétence en langue seconde des élèves est peu encourageante.

Le programme régulier est depuis longtemps l'objet de plusieurs critiques au Canada. "On a pu constater l'échec de l'enseignement non-intensif (programme régulier) des langues secondes ou étrangères au Canada où, malgré une politique officielle prônant le bilinguisme depuis des années, le bilinguisme individuel était fort rare." (Lightbown, P. M. 1989 p. 35) À la fin du programme régulier, trop d'élèves sont incapables de communiquer oralement en langue

seconde en dépit du nombre d'heures qu'ils avaient passées à apprendre la langue seconde. La naissance du programme d'immersion chez les anglophones était supposé combler les lacunes du programme régulier.

C'est donc dire qu'il y a encore beaucoup de place à l'amélioration dans les différents programmes d'enseignement des langues secondes.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
INTRODUCTION	v
TABLE DES MATIÈRES	xi
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	xv
Chapitre 1: LA PROBLÉMATIQUE	1
1.1 L'ANALYSE DU PROBLÈME	2
1.2 LA CLARIFICATION DU PROBLÈME	4
Le nombre d'heures de contact	5
L'intensité du contact	7
La qualité du contact	7
1.3 LA DÉLIMITATION	13
Question spécifique	16
Objectifs	16
Chaptire 2: LA RECENSION DES ÉCRITS	17
2.1 LE PROGRAMME RÉGULIER ACTUEL	18
2.2 L'APPROCHE COMMUNICATIVE	20
2.3 LA COMPÉTENCE	23
Les niveaux de compétence	25

2.4 L'IMPORTANCE DE CERTAINS FACTEURS DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE.....	26
L'âge.....	27
Le temps.....	29
La qualité	32
L'intensité.....	34
2.5 LES MÉDIAS.....	39
La formule.....	40
Le rôle du professeur.....	41
L'efficacité.....	41
2.6 LES MÉDIAS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES.....	44
2.7 LA TÉLÉVISION.....	47
Expérience au Nouveau-Brunswick	51
2.8 L'ÉMISSION DE "SESAME STREET".....	56
2.9 ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE ET PROPOSITIONS.....	60
2.10 LES PRINCIPES À LA BASE DE NOS PROPOSITIONS.....	62
Chapitre 3: LE CADRE THÉORIQUE.....	63
3.1 LES GRANDS COURANTS D'ACQUISITION DE LA LANGUE.....	64
Le behaviorisme.....	64
Le nativisme	65
L'interactionnisme.....	68

3.2 LES MODÈLES À LA BASE DE L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES	72
Le modèle de l'acculturation.....	73
La théorie de l'accommodation	74
La théorie du discours.....	75
Le modèle de compétence variable	75
L'hypothèse universelle.....	76
La théorie neurofonctionnelle.....	77
3.3 LE MODÈLE MONITEUR DE KRASHEN	78
3.4 LA MÉTHODE MULTI-MÉDIA.....	83

Chapitre 4: UNE PROPOSITION CONCRÈTE D'UNE DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE.....

4.1 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.....	90
4.2 POURQUOI "SESAME STREET"?	91
4.3 NOS PROPOSITIONS	91
4.4 LA DÉMARCHE	101
La préparation.....	101
La présentation.....	106
4.5 PLAN DE LECON	107
Introduction.....	111
Développement	115
Exploitation.....	119

4.6 ATTEINTE DES OBJECTIFS DU MEQ.....	121
4.7 COMMENTAIRES.....	125
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	127
RÉFÉRENCES.....	133
ANNEXES	139
ANNEXE 1 Questionnaire administré aux cégépiens.....	140
ANNEXE 2 Leçon-modèle de la 4 ^{ème} année du primaire.....	145
ANNEXE 3 Les objectifs intermédiaires du programme.....	150
ANNEXE 4 Plans de leçon: COLD.....	158
ANNEXE 5 Plans de leçon: FAST/SLOW.....	182
ANNEXE 6 Plan de leçon: HEAVY/LIGHT.....	189
ANNEXE 7 Plan de leçon: OPEN/CLOSED.....	193
ANNEXE 8 Plan de leçon: BIG/LITTLE	196
ANNEXE 9 Plan de leçon: I LIKE.....	200
ANNEXE 10 Plan de leçon: RAIN.....	204
ANNEXE 11 Plan de leçon: SNOW	208
ANNEXE 12 Plan de leçon: DIRTY	213

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1:	Comparaison des deux groupes.....	30
Diagramme 2:	L'enseignement traditionnel.....	53
Diagramme 3:	La méthode multi-média	54
Schéma 4 :	Le processus de l'acquisition d'une langue seconde	72

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 L'ANALYSE DU PROBLÈME

Au Canada, le niveau de compétence communicative en langue seconde chez les deux groupes linguistiques est problématique.

À la fin du programme régulier en langue seconde, les élèves peuvent communiquer plus ou moins bien par écrit, mais ne peuvent pas communiquer oralement. Ils ont une pauvre utilisation du vocabulaire et des expressions idiomatiques et une mauvaise prononciation de la langue. Ils utilisent mal des structures grammaticales, ne parlent pas couramment et ne sont pas à l'aise dans l'expression de la langue cible. (Lamarre, P. 1990; Forsyth, A. 1990)

Donc, après plusieurs années d'études en langue seconde, ils sont peu compétents en cette langue. Ils réussissent plus ou moins bien les exercices de grammaire qu'on leur donne, mais ne peuvent pas les transférer aux situations réelles. (Lamarre, P. 1990)

Le programme d'immersion française a été conçu dans le but d'améliorer la compétence des élèves anglais en augmentant le temps de contact avec la langue française. Cependant, malgré l'augmentation du nombre d'heures de contact, il y a toujours des faiblesses concernant la compétence orale des élèves qui suivent ce programme.

Un élève en immersion peut atteindre des niveaux de compétence en écoute et en lecture semblables à ceux d'un natif; cependant, il y a plusieurs différences en ce qui concerne la langue parlée et écrite. (Spilka 1976; Harley et Swain 1977 dans Swain, M. 1979 p. 22)

L'étude de l'Ontario Institute for Studies in Education, publiée en 1987, avance qu'en français..."les élèves de l'immersion parlent une "langue-amalgammée", commettent des anglicismes et ignorent certaines conjugaisons." (Drobot, E. 1990 p. 35)

Selon une étude menée à l'Université d'Ottawa publiée en 1988, les élèves dans le programme d'immersion qui avaient passé 14 ans à étudier le français se servaient rarement du français. Ils ont une bonne compréhension de la langue mais arrivent mal à la parler. Après 7 000 heures d'enseignement, le français reste lettre morte. Leur français est "formel et figé". "Même s'ils maîtrisent les règles de grammaire et qu'ils ont du vocabulaire, il leur manque les références culturelles et historiques qui sous-tendent la langue. Bref, ils ne sont pas bilingues." (Drobot, E. 1990 p. 35)

Ces études démontrent l'efficacité plus ou moins satisfaisante du programme d'immersion, le programme "idéal" pour enseigner le français langue seconde aux Canadiens anglais. Donc, l'augmentation du temps de contact avec la langue cible aide, mais ne suffit pas pour rendre les élèves compétents.

Research providing evidence that CLT (communicative language teaching) does not necessarily lead to grammatical accuracy comes from Canadian French immersion programs. These programs are referred to by Krashen (1984) as 'communicative programs par excellence' since the focus is almost exclusively on meaning through subject-matter instruction rather than on the form of the language itself. It has been demonstrated that, while children learn to speak French fluently and confidently, their accuracy in French syntax and morphology is still far below what one might expect of learners who have spent several years immersed in the second language (Harley and Swain 1984; Swain 1985, 1989). Indeed some observers have concluded that French immersion is the best demonstration of the inadequacy of CLT (Hammerly 1987). (Lightbown, P. M. et Spada, N. 1990 p. 431)

Même si l'on a voué à l'enseignement le temps et l'intensité qui semblent suffisants, les enfants canadiens inscrits dans des programmes d'immersion en français diffèrent des francophones d'une façon caractéristique quant à la prononciation, à la grammaire, à l'utilisation du vocabulaire et au comportement sociolinguistique. (Harley et Swain 1984 dans Lightbown, P. M. 1989 p. 35)

Imaginez donc les problèmes dans le programme régulier, où l'élève a moins de temps de contact avec la langue cible et les situations où il pourrait se servir de la langue et moins d'occasions pour la pratiquer.

Tel est le contexte de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec. La plupart des élèves suivent un programme régulier, similaire au programme régulier du français langue seconde chez les anglophones. Le contact avec la langue seconde est très limité.

Puisque la majorité des élèves francophones suivent le programme régulier en anglais langue seconde (ALS), c'est sur ce programme que notre travail portera.

1.2 LA CLARIFICATION DU PROBLÈME

À la fin du programme régulier en langue seconde, la plupart des élèves canadiens ne peuvent pas communiquer oralement à un niveau satisfaisant.

Le but du MEQ concernant l'apprentissage de l'ALS est un bilinguisme fonctionnel: l'habileté de se servir de l'anglais dans une variété de fonctions communicatives de base. Cependant, ce but n'est pas atteint par la plupart des élèves actuellement. (Lightbown, P. M. 1988 p. 28-29)

Plusieurs professeurs d'ALS au Québec affirment que la plupart des élèves

n'atteignent pas une compétence communicative en anglais malgré toutes leurs années d'études à l'école. Ceux qui l'atteignent ont des contacts avec des anglophones (ex. parents, amis), voyagent dans les milieux anglophones ou regardent souvent la télévision anglaise.

Selon un sondage que nous avons effectué auprès d'une quarantaine d'étudiants au niveau collégial au Québec, la plupart des étudiants sont insatisfaits de leur formation en anglais langue seconde à l'école primaire et secondaire, mais surtout de leur compétence orale. Nous avons distribué le questionnaire dans des cours débutants d'ALS au Cégep de Jonquière au printemps 1992. Trois remarques revenaient souvent dans les questionnaires: les étudiants ont appris à lire et à écrire la langue seconde en utilisant de vieux manuels démodés, ils n'avaient jamais l'occasion de pratiquer la langue cible et l'enseignant parlait toujours dans la langue maternelle des étudiants. Ce questionnaire est présenté à l'Annexe 1.

En général, la faiblesse en compétence en langue seconde est due à trois facteurs importants. Premièrement, le nombre d'heures de contact avec la langue seconde, deuxièmement l'intensité du contact et troisièmement la qualité du contact.

Le nombre d'heures de contact

Le ministère avoue que peu de commissions scolaires offrent le nombre d'heures nécessaires dans l'atteinte des objectifs du programme. (Lightbown 1987; Pratte 1987 dans Lightbown, P. M. 1988 p. 29) Donc, l'élève ne reçoit pas le nombre d'heures nécessaire pour acquérir la langue seconde. En fait, le MEQ

prévoit 120 minutes en ALS par semaine au primaire, cependant en réalité, on retrouve souvent de 45 à 90 minutes par semaine. (Lightbown, P. M. 1990 p. 34)

Selon un sondage fait par le MEQ, moins que 25% des écoles élémentaires offrent le nombre d'heures prévues. "This limitation of the amount of time available for instruction ensures that few students will achieve more than minimal skills in English." (Spada, N. et Lightbown, P. M. 1989 p. 12)

Le programme régulier ne consiste qu'en quelques périodes par semaine. Dans une période de 30 minutes, chaque élève d'un groupe de 25 à 30 aurait à peine une minute chacun pour parler dans un contexte idéal.

Le problème du temps insuffisant est d'une importance primordiale. Le programme régulier ne permet pas assez de temps pour devenir compétent en langue seconde.

Too little time to hear the language; too few chances to try to use words or phrases students have heard. Too little time for the teacher to interact with each student; too little time for the teacher to find out who is still having trouble understanding and who is already bored. (Lightbown, P. M. 1986 p. 7)

Il faut que l'élève apprenne à se débrouiller dans plusieurs contextes. Comment développer la compétence orale si on ne peut pas la pratiquer? En plus, la pratique apporte la confiance à parler la langue. Il faut augmenter le temps du contact avec la langue seconde.

Est-ce que c'est réaliste d'envisager la compétence communicative dans un contexte où la communication dans la langue cible est si limitée?

L'intensité du contact

Les cours d'anglais, de 30 à 60 minutes, sont donnés trois ou quatre fois par semaine. "...Les quelques gouttes que les élèves reçoivent de la langue seconde se perdent dans la mer de leur langue maternelle ou, plutôt, de la langue dominante de l'école." (Lightbown, P. M. 1990 p. 33) "...Some experts have argued that this 'drip-feed' approach is the worst possible way to organize language instruction (Hawkins 1978, 1988; Stern 1985; Swain 1981 dans Spada, N. et Lightbown, P. M. 1989 p. 12)

Cette façon d'apprendre une langue seconde détruit la motivation de l'élève à apprendre la langue.

Malheureusement, la lenteur de l'apprentissage qui est presque inévitable dans des cours de base dispensés à raison d'une demi-heure par jour mène très souvent au découragement et, par conséquent, à une perte de motivation chez beaucoup d'élèves bien avant la fin de leurs études scolaires. (Lightbown, P. M. 1990 p. 33)

Il faut faire une distinction entre le contexte de l'anglais et du français langues secondes au Canada. Grâce au cable et au statut de langue dominante au Canada, les francophones Canadiens peuvent profiter d'un plus grand contact avec la langue seconde (anglais) que les anglophones qui ont moins de possibilités d'écouter la langue française. Il semble que l'élève ne profite pas de ce contact à l'extérieur de l'école.

La qualité du contact

Le cas de l'immersion dans les provinces anglophones nous indique qu'un contact prolongé avec la langue seconde ne suffit pas pour rendre les élèves

bilingues. Il faut que l'élève soit en contact avec l'expression authentique de la langue cible et aux contextes de communication.

L'apprentissage incomplet chez les enfants est un phénomène (plus) rare qu'on observe d'habitude dans des milieux où l'enfant n'a pas eu l'occasion de s'intégrer à un groupe qui utilise la langue cible. Cela expliquerait à la fois le cas de l'enfant en immersion française qui a peu de contact avec les francophones.... (Wong-Fillmore 1987 dans Lightbown, P. M. 1989 p. 36)

Dans le programme régulier, les élèves ont peu de contact avec l'expression authentique de la langue cible. Ils n'ont pas toujours l'occasion de parler la langue seconde. Pire, souvent l'enseignant parle la langue maternelle des élèves pour être sûr de se faire comprendre. Donc, l'élève ne se développe pas l'oreille pour la langue seconde parce qu'il ne l'entend pas et évidemment il n'a pas l'occasion de la parler.

De l'autre côté, si l'enseignant parle la langue cible, il y a trois autres problèmes qui se posent. Premièrement, si la langue cible n'est pas la langue maternelle de l'enseignant, il risque d'y avoir des problèmes au niveau de la qualité de la langue transmise aux élèves. Est-ce que l'élève parlera l'anglais avec un accent français transmis par son enseignant? Est-ce que l'enseignant sera suffisamment à l'aise dans cette langue seconde pour bien enseigner? Lorsqu'il parlera, est-ce qu'il pensera plus au message qu'au contenu de son message? Il faut que l'enseignant maîtrise la langue seconde.

Deuxièmement, souvent les élèves habitent un milieu où souvent le seul contact qu'ils ont avec la langue cible est avec leur enseignant. Ils ne connaissent pas d'autres natifs. Souvent, l'élève s'adapte et s'habitue à la voix et à l'accent de son enseignant et trouve très difficile de comprendre d'autres

natifs lorsqu'ils lui parlent.

Troisièmement, si les enfants ne comprennent pas l'enseignant parce qu'il parle la langue seconde, ils perdront patience. L'enseignant se trouve donc devant la difficulté de maintenir le contrôle et la discipline dans la classe.

Enfin, même si l'enseignant parle bien et oblige les élèves à parler la langue seconde, un autre problème intervient. L'enseignant étant le seul natif, les élèves se trouvent dans une situation où ils parlent une langue seconde avec d'autres élèves qui partagent leur langue maternelle. De cela découle plusieurs problèmes.

Premièrement, ils ne reçoivent pas d'informations nouvelles. En général, tous les élèves sont au même niveau. Il y a très peu de nouveaux mots de vocabulaire, d'expressions idiomatiques et de structures grammaticales qui sont introduits. Il s'agit d'une occasion pour pratiquer ce qu'ils ont déjà appris et non pour acquérir de nouvelles connaissances.

Deuxièmement, les autres élèves sont en général incapables de corriger les fautes de leurs camarades. L'élève qui n'est pas corrigé continuera à faire les mêmes fautes et peut même "contaminer" les autres élèves qui vont entendre la faute et commencer à l'utiliser eux-mêmes, la croyant acceptable. De cette façon également, l'accent et la prononciation ne sont pas corrigés.

...since the students are in classes which are strictly homogeneous for native language, they tend to get masses of non-native input which will tend to confirm their own interlanguage hypotheses.
(Lightbown, P. M. 1991 p. 208)

Troisièmement, les élèves savent qu'ils partagent tous la même langue

maternelle alors il semble qu'ils sont satisfaits de leur niveau une fois qu'ils peuvent se faire comprendre par les autres élèves de la classe: c'est la fossilisation. Swain (1979) explique qu'ils ne font plus d'effort pour améliorer leur accent, leurs structures grammaticales et sont satisfaits de glisser des mots de la langue maternelle là où ils ne trouvent pas l'équivalence en langue seconde, ou de parler la langue cible en utilisant des structures grammaticales de la langue maternelle, du genre, "I am go 'au centre-ville' for buy the 'patins'." Cependant, il semblerait que le phénomène de fossilisation ne soit pas accepté par tous les linguistes, et que même Swain ne soit plus totalement de cet avis.

Enfin, en forçant l'élève à parler lorsqu'il préfère écouter, en le plaçant dans une situation humiliante, on le décourage. (Lightbown, P. M. 1990 p. 33)

Plusieurs personnes croient que l'âge prédit la maîtrise d'une langue seconde. Cependant, le contact authentique avec la langue semble être plus important.

For example, children in French immersion programs rarely reach a complete native-like mastery of the language, not because they didn't start early enough, but apparently because they do not have a sufficiently rich range of models - especially peers - on whom to base their own language development. (Lightbown, P. M. 1986c p. 7)

Est-ce qu'une approche basée sur la communication peut fonctionner auprès d'un groupe d'élèves qui partagent la même langue maternelle?

Souvent l'élève du programme régulier voit très peu la culture de la langue seconde qu'il étudie. Donc, la langue seconde n'est pas très significative. Pour

lui, la langue est morte; il ne connaît pas de natifs et ne connaît pas la culture, encore moins les expressions idiomatiques. Il ne voit pas l'utilité de la langue seconde et ne la perçoit surtout pas comme un outil de communication.

En introduisant la culture, on ajoute de l'authenticité à l'enseignement. L'élève sera sensibilisé aux gestes, aux accents, aux valeurs, etc. Est-ce qu'un élève peut atteindre les objectifs de la compétence communicative s'il n'a pas d'attitudes affectives positives envers le groupe linguistique?

Ici, encore une fois, l'élève francophone se trouve dans une meilleure position que l'élève anglophone en ce qui concerne la possibilité de contact avec la langue cible.

La plupart du matériel disponible aux enseignants a été créé dans le but d'enseigner l'ALS. Donc, l'élève est exposé à un langage non-authentique. Il ne voit pas et n'entend pas l'usage authentique de la langue seconde. Il manque un contact avec l'expression authentique de la langue seconde.

Le manque de proximité affective avec la langue seconde et le manque de l'usage communicatif contribuent au problème du transfert entre le savoir (les connaissances) et le savoir-faire (l'usage). (Mazur, G. 1986 p. 80)

D'autres conditions relèvent du matériel d'apprentissage. Il faut une quantité suffisante de matériel qui respecte le rythme individuel des élèves et qui engage et motive l'élève à apprendre. (Lightbown, P. M. 1990 p. 33)

Est-ce que le matériel disponible est conforme aux objectifs du programme pour l'atteinte de la compétence communicative? **Il faut du matériel qui**

présente la forme orale de la langue aux élèves, aussi bien que la culture. Il faut que le matériel soit authentique pour que l'élève puisse profiter du contact avec la langue cible.

Tous ces aspects contribuent à la problématique de l'enseignement des langues secondes au Canada. On peut dire donc que la situation actuelle de l'enseignement des langues secondes dans ce pays se résume à ceci:

- 1- le niveau de compétence communicative chez les élèves à la fin du programme régulier est déficient;
- 2- le temps d'enseignement et de contact avec la langue est limité dans le cadre scolaire;
- 3- les élèves ont peu de contact avec l'expression authentique de la langue cible.

En 1981, le ministère de l'Éducation du Québec a reconnu la situation problématique dans laquelle l'enseignement de l'anglais langue seconde se trouvait. On a blâmé les objectifs de l'ancien programme, la liberté des commissions scolaires de développer un programme, le temps alloué à l'enseignement et la compétence des enseignants. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 13)

Compte tenu des résultats peu satisfaisants observés chez les écoliers quant à leur capacité à communiquer hors de la salle de classe, du désir clairement exprimé par le milieu d'avoir des programmes mieux adaptés et plus précis et de l'évolution de la recherche dans les domaines liés à l'enseignement des langues, le ministère de l'Éducation a repensé le programme d'études de 1971 et précisé les exigences minimales de la formation linguistique de base que doivent assurer à leurs élèves toutes les écoles du Québec. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 13)

1.3 LA DÉLIMITATION

La compétence communicative chez les élèves qui suivent le programme régulier de langue seconde à l'école est influencée par le nombre d'heures en contact avec la langue seconde aussi bien que par la l'intensité et la qualité de ce contact. **Il s'agit d'augmenter le contact avec la langue seconde et donc d'augmenter la quantité de contextes différents.**

De plus, malgré le fait que le programme ait adopté l'approche communicative basée sur la communication, **on questionne l'efficacité d'une méthode qui vante la communication entre des élèves qui partagent la même langue maternelle par rapport à l'efficacité d'une approche communicative qui met les élèves en contact avec l'expression authentique de la langue cible.**

Regardons la leçon-modèle suggérée par le ministère de l'Éducation (voir l'Annexe 2). Le thème central est "les jouets". Le modèle montre bien les objectifs qui seront atteints dans la réalisation de cette leçon. Le ministère suggère des activités communicatives, une chanson et des jeux de communication. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 72-75) Les élèves pratiqueront la langue orale mais n'ayant pas de contact avec l'expression authentique de la langue cible (des personnes qui parlent la langue ou les médias appropriés), ils n'atteindront probablement pas une compétence communicative et la langue seconde sera une langue artificielle.

Une plus grande quantité de données est possible si on augmente

le temps où l'élève est exposé à la langue seconde et que ses attitudes affectives envers la langue et la culture sont positives; ce qui amènera une augmentation dans sa motivation à apprendre la langue et à profiter de l'instruction formelle à l'école et de toute occasion à l'extérieur de l'école pour être en contact avec la langue cible.

La réponse idéale serait alors d'amener l'élève à vivre dans le milieu de la langue seconde, où il serait en contact constant avec des natifs et leur culture. Il prendrait un intérêt dans la langue, l'écouterait constamment et se verrait dans l'obligation de s'exprimer dans la langue seconde.

Cependant, la situation actuelle de l'école nous indique clairement qu'un séjour en milieu anglophone pour tous les élèves est loin d'être réaliste.

On peut donc dire qu'en augmentant le temps de contact d'un élève avec la langue seconde, on lui permet d'améliorer sa compétence orale. Cependant, une augmentation du temps de contact ne suffit pas. Il faut lui donner plus de contact avec l'expression authentique de la langue seconde afin d'atteindre le but de la compétence communicative décrit dans le programme scolaire.

Cependant le cadre scolaire ne permet qu'un minimum de temps de contact avec la langue seconde. De plus, ce contact n'est pas souvent authentique.

Comment peut-on alors introduire l'expression de la langue cible à l'école afin d'augmenter le temps de contact avec la langue

seconde? Que peut-on faire pour encourager l'apprentissage de l'anglais et donc augmenter et intensifier le temps de contact après les heures d'école?

Il faut trouver un moyen de permettre un contact avec la culture et la langue à l'intérieur et à l'extérieur de l'horaire scolaire. Pour augmenter la probabilité d'apprentissage, il faut également assurer des attitudes affectives positives envers la langue cible et la culture de celle-ci.

Hajjaj (1988) suggère l'utilisation du matériel authentique de l'environnement dans la salle de classe afin d'augmenter le contact avec la langue cible. (Hajjaj, A. 1988 p. 7)

Les médias sont très connus dans notre société parce qu'ils nous présentent les informations de partout au monde comme si on s'y trouvait vraiment. On a l'impression d'y être. Est-ce que les médias peuvent remplacer le contexte d'un milieu anglophone en permettant aux élèves d'être en contact avec un milieu vicarial ou de substitution leur permettant d'améliorer leur compétence orale? Est-ce que les médias sont un moyen efficace de combler le besoin des élèves de passer le maximum de temps en contact avec le milieu anglais pour développer leur compétence orale?

L'utilisation de leçons télévisées dans l'enseignement des langues secondes peut offrir un moyen de combler les lacunes à la fois au niveau du matériel pédagogique qu'au niveau de formation des enseignants. (Corder, 1966; Pohl, 1975; Talas, 1975 dans Sauvé, L. 1979 p. 17)

Question spécifique

Est-ce que les médias pourraient être utilisés dans le programme régulier de l'ALS afin d'améliorer la compétence communicative des élèves, telle que décrite dans le programme du ministère et ceci en fournissant à l'élève un contact plus prolongé et adéquat avec la forme orale de la langue anglaise?

Objectifs

Ce travail consistera à montrer que les médias pourraient constituer un moyen efficace dans l'enseignement d'une langue seconde en vue de développer la compétence communicative des élèves et qu'ils pourraient constituer en même temps un matériel précieux pour l'application de la méthode dans le cadre scolaire.

Nous montrerons que les médias peuvent remplacer le milieu authentique, tout en respectant les objectifs du programme du ministère, permettant à l'élève d'augmenter son temps de contact et de développer des attitudes affectives positives envers l'autre groupe linguistique. Nous montrerons également qu'une telle méthode est réalisable dans le cadre scolaire actuel.

CHAPITRE II

LA RECENSION DES ÉCRITS

2.1 LE PROGRAMME RÉGULIER ACTUEL

La plupart des enfants québécois apprennent l'anglais dans un programme régulier. Jusqu'à date, les écoles françaises n'ont pas de programmes d'immersion.

L'enseignement de l'ALS dans le programme régulier commence normalement en quatrième année du primaire. Un maximum de 700 heures d'enseignement sont réparties sur huit ans. (Lightbown, P. M. 1983a p. 4) On prévoit 120 minutes par semaine au deuxième cycle du primaire et 150 minutes au secondaire. Cependant, peu de commissions scolaires au Québec offrent tant de minutes en réalité. (Lightbown, P. M. 1990 p. 34)

Vers la fin des années 1970, deux commissions scolaires commencent à offrir des cours intensifs d'anglais langue seconde dans le cadre du programme régulier. (Lightbown, Conan, Bolduc et Guay, 1988 dans Lightbown, P. M. 1990 p. 34) Pendant cinq mois, soit de 350 à 400 heures, les élèves prêtent toute leur attention à l'apprentissage de l'anglais. Ce cours intensif est offert dans une vingtaine de commissions scolaires au Québec présentement, en cinquième ou sixième année du primaire. (Lightbown, P. M. 1990 p. 34)

Trois facteurs ont favorisé la création de ce programme: une insatisfaction avec le programme régulier; le succès du programme d'immersion chez les anglophones et le constat que les élèves immigrants apprennent une quantité suffisante de français dans un an dans une classe d'accueil pour leur permettre de s'intégrer à la classe ordinaire. (Spada, N. et Lightbown, P. M. 1989 p. 13)

Ce cours intensif n'est pas un cours d'immersion parce que les cinq mois sont consacrés à l'étude de la langue anglaise. Les élèves laissent de côté leurs cours réguliers pendant ce temps. (Lightbown, P. M. 1990 p. 34)

La description de ces programmes nous permet d'aborder une distinction importante entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue faite par Krashen.

L'*acquisition* suggère "l'absorption" d'une langue par un contact avec celle-ci. Le programme d'immersion favorise l'acquisition.

L'*apprentissage* suggère une étude consciente de la langue cible. Traditionnellement, le programme régulier présente la langue cible comme un objet d'étude plutôt qu'un médium de communication comme dans l'immersion. (Ellis, R. 1985 p. 6)

Le programme régulier que l'on connaît actuellement existe depuis le début des années 1980. La réalisation que l'anglais n'est pas comme les autres matières parce qu'on ne peut jamais maîtriser une langue à la perfection a obligé les enseignants à reviser leurs méthodes. Il faut être compétent dans un domaine où l'excellence est inatteignable.

On a reconnu que la méthode grammaire/traduction ne permettait pas à l'élève d'atteindre un niveau satisfaisant, ni les approches audio-orale et audio-visuelle.

The goal of grammatical accuracy in the speech of learners whose total exposure to the language is, at best, less than 175 hours per year is clearly unrealistic. What is worse, however, is that the interests and abilities of the young learners are being ignored or frustrated. (Lightbown, P. M. et Malcolm, D. 1980 p. 62)

Une étude sur la compétence des élèves dans l'utilisation de six morphèmes grammaticaux en 1978 a permis à Lightbown de conclure qu'il y a peu de progrès chez les élèves de l'ancien programme régulier. Elle suggère plus d'activités de communication pour développer le vocabulaire et la loquacité. Le contact communicatif à l'intérieur de la salle de classe pourrait possiblement encourager l'élève à chercher des occasions à entendre et utiliser l'anglais à l'extérieur de la classe. (Lightbown, P. M 1983b p. 240)

Depuis 1981, le MEQ reconnaît que le but d'enseigner une langue seconde est de permettre aux élèves d'être assez compétents pour converser et travailler dans la langue et pour mieux comprendre les natifs. On prône une approche communicative.

L'attention se porte maintenant sur l'apprenant et sur ses besoins plutôt que sur la langue elle-même. En outre, plusieurs spécialistes du domaine accordent une importance plus grande au caractère social de la langue et recommandent une approche centrée davantage sur la communication. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 13)

Les nouveaux programmes, qui donnent la préséance aux activités axées sur la communication, où le contenu du message importe plus que sa forme et où l'accent est mis sur la compréhension et l'acquisition d'attitudes positives, reflètent mieux les théories actuelles en matière d'acquisition et d'enseignement des langues. (Lightbown, P. M. 1983a p. 51)

2.2 L'APPROCHE COMMUNICATIVE

C'est l'approche communicative qui fournit les fondements du programme du ministère de l'Éducation du Québec depuis 1981. Le but principal de l'approche communicative est donc la communication; le but secondaire est le système grammatical. Puisque le but est communicatif, il faut que l'étudiant développe sa

compétence communicative, il doit savoir se servir du code pour s'exprimer et pour comprendre. Il s'agit d'un savoir - la connaissance du code et d'un savoir-faire - comment se servir du code pour communiquer. (Lamarre, P. 1990 p. 197)

Il (le programme) accorde la priorité au développement de la compétence à communiquer en favorisant le message plutôt que la forme.....(Il insiste) sur la nécessité de placer l'élève dans des situations réelles de communication qui actualisent la compréhension et la production de discours oraux et écrits. De ce fait, ils subordonnent la connaissance de la langue et des règles qui la régissent aux habiletés à communiquer. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 14)

Le programme régulier doit assurer à l'élève une compétence orale fonctionnelle. Les parents demandent que l'élève puisse comprendre et parler suffisamment bien pour satisfaire avec confiance aux besoins sociaux, communicatifs et de voyage et avoir une appréciation de l'autre groupe linguistique du Canada. (Leblanc, J.C. 1985 p. 21)

De cette approche communicative, découle l'idée que la meilleure façon d'apprendre une langue est par l'interaction entre l'apprenant et le milieu et par la communication qui provient de cette interaction. Cela explique l'efficacité des programmes d'immersion où l'élève est en contact avec la culture et le groupe linguistique de la langue seconde.

Les principes de l'approche communicative peuvent être résumés ainsi:

- (1) La langue est un instrument de communication; l'étudiant doit être capable de communiquer.
- (2) Le code linguistique est un support à la communication.
- (3) Le contenu est déterminé selon les besoins de l'étudiant.

(4) L'enseignement est centré sur l'apprenant.

(5) L'étudiant est directement engagé dans son apprentissage. (Lamarre, P. 1990 p. 198)

Le programme du ministère de l'Éducation du Québec se base sur l'approche communicative pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. Les principes et les objectifs visent l'atteinte d'une compétence communicative. Les deux principes généraux pour la quatrième année du primaire sont:

2.2.1 Il est essentiel de respecter les besoins, les intérêts et l'âge de l'élève.

2.2.2 Il est essentiel de respecter le développement cognitif et affectif de l'élève.

Les principes spécifiques visent:

2.2.3 Exposer l'élève à un environnement linguistique riche et varié.

2.2.4 Communiquer d'une façon réelle et authentique.

2.2.5 Accorder l'importance au message au lieu de la forme.

2.2.6 Tolérer les erreurs qui n'entravent pas la communication.

2.2.7 Recourir à des habiletés diversifiées. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 18)

L'objectif global:

2.3 À la fin du cours primaire, l'élève non-anglophone devra être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 18)

Les deux objectifs généraux sont les suivants:

- l'élève sera capable de comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit, dans un nombre limité de

situations que vivent les enfants anglophones du même âge.

- l'élève sera capable de s'exprimer et de se faire comprendre, oralement ou par écrit, dans un nombre limité de situations que vivent les enfants anglophones du même âge. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 19)

Les objectifs intermédiaires sont présentés à l'Annexe 3.

Selon Leblanc (1985), cette approche communicative est l'idéale, cependant, elle pose un problème pour certains éducateurs. La compétence communicative est une acquisition globale, alors on ne peut pas garantir une certaine connaissance de règles à court terme. Cependant, on peut garantir des avantages à long terme. On garantit une compétence des règles grammaticales, mais en plus, les élèves seront plus à l'aise à s'exprimer et auront plus d'intérêt. (Leblanc, J.C. 1985 p. 22)

Donc, l'objectif du programme régulier est l'acquisition d'une compétence communicative.

2.3 LA COMPÉTENCE

Il faut d'abord définir ce qui est entendu par la compétence.

Chomsky (1965) fait la distinction entre la compétence et la performance. Selon lui, la compétence est la représentation mentale des règles linguistiques qui permet la performance ou la compréhension et la production du langage. (Ellis, R. 1985 p. 5-6) L'observation de la performance nous offre la possibilité de vérifier la compétence. Donc, la compétence est la connaissance du langage et la performance est l'acte d'utiliser le langage d'une façon créative. (Mazur, G. 1986 p. 78)

Il faut également considérer une autre distinction entre la compétence et le savoir. Le savoir décrit les connaissances à propos d'un sujet tandis que la compétence décrit les connaissances de l'utilisation de ces informations, un savoir-faire.

Enfin, on peut faire la distinction entre la compétence orale ou linguistique et la compétence communicative. La compétence orale est l'habileté d'une personne à parler une langue. Tandis que la compétence communicative est plus complexe.

This concept refers to the situationally discriminating criteria of language internalized by the speaker which allow the speaker that mode of expression which is appropriate to any given situation of speaking. (Mazur, G. 1986 p. 77)

La compétence est une connaissance du code, mais aussi une connaissance de circonstances de la communication, les contextes où la communication se produit, les dimensions culturelles de la communication. (Widdowson 1978 dans Lamarre, P. 1990 p. 200-201)

Pour atteindre une compétence communicative, il faut respecter deux principes:

- le contenu doit être appris et pratiqué dans des contextes qui ressemblent le plus possible à des contextes authentiques. Il faut essayer "de créer en classe des situations qui ressemblent à celles trouvées en milieu naturel d'acquisition." (Lamarre, P. 1990 p. 197)
- l'enseignement doit être centré sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers, soit sa participation active dans l'acquisition de la langue seconde. L'élève doit être directement engagé dans son apprentissage. (Lamarre, P. 1990 p. 197)

La capacité d'utiliser une langue seconde dans ce modèle communicatif repose sur:

- la maîtrise intuitive des formes linguistiques et cognitives;
- la capacité d'utiliser la langue en portant une attention maximale à la communication et une attention minimale à la forme;
- la créativité dans l'utilisation de la langue.

L'enseignement de la langue doit permettre à l'élève d'utiliser la langue pour développer la compétence communicative. Il faut donc créer des situations dans lesquelles l'élève peut se servir de la langue pour communiquer et alors maximiser la pratique communicative. (Lamarre, P. 1990 p. 207-208)

Les niveaux de compétence

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario distingue trois niveaux de compétence en langue seconde. L'étudiant moyen atteint l'un de ces trois niveaux:

(1) le niveau de base (1 200 heures): connaissance fondamentale de la langue. L'élève sera capable de participer à une conversation simple; capable de lire des textes simples; capable de continuer l'étude de la langue seconde plus tard, aura une connaissance et une appréciation de base de la culture de la langue cible.

(2) le niveau intermédiaire (2 100 heures): lire les journaux et livres d'intérêt personnel à l'aide d'un dictionnaire; comprendre la radio, la télé; participer adéquatement à une conversation; posséder des informations au sujet de la culture; fonctionner plus ou moins bien dans le milieu après quelques mois de séjour.

(3) le niveau supérieur: (5 000 heures): continuer son éducation (universitaire ou collégiale) en langue seconde; travailler en langue seconde; participer facilement à une conversation; comprendre et apprécier les attitudes émotionnelles et les valeurs des natifs. (Edwards, H.B. 1979 p. 10-11)

On peut dire qu'en général, les élèves de l'immersion longue ont à peu près 7000 heures en langue seconde et les élèves de l'immersion courte ont de 3000 à 4000 heures. (Morrison, F. 1985 p. 74) Un élève du programme régulier en ALS reçoit un maximum de 700 heures d'enseignement. Donc l'élève ne peut même pas atteindre le niveau de base, soient 1200 heures. Un élève en l'immersion a 1000 heures par année.

Bien que les fondements théoriques soient soulignés dans le programme, la plupart des élèves n'atteignent pas la compétence communicative vantée par cette approche. Est-ce que les fondements de cette approche sont effectivement appliqués dans l'administration du programme? Si oui, est-ce qu'ils sont appliqués comme il le faut?

2.4 L'IMPORTANCE DE CERTAINS FACTEURS DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Au Canada, on retrouve maintes recherches sur le français langue seconde chez les anglophones à cause du phénomène de l'immersion. Au Québec, on remarque surtout les recherches du centre TESL de l'Université Concordia sur l'anglais langue seconde.

Lorsque l'on parle de l'apprentissage d'une langue seconde, l'influence de

certaines facteurs est inévitablement abordée. On parle de l'influence de l'âge de l'apprenant et du temps, de la qualité et de l'intensité du contact dans la langue seconde. Tous ces facteurs ont fait l'objet de recherche en langue seconde.

L'âge

L'enfant qui commence tôt est souvent plus à l'aise et plus naturel dans la langue seconde. Puisqu'il est jeune, il accepte d'apprendre la langue seconde sans se questionner. L'enfant qui commence tard a souvent d'autres intérêts et n'a pas de temps à consacrer à l'apprentissage d'une langue seconde. Il se rend compte que l'apprentissage d'une langue demande beaucoup de temps et d'efforts. (Swain, M. 1979 p. 26) De plus, jeune, l'enfant n'a pas d'attitudes négatives envers l'autre groupe ou culture. (Wightman, P. 1979 p. 62)

Concernant l'immersion française plus particulièrement, Cummins souligne:

Children in early immersion programs develop bilingual skills during a period of development (6-12 years) when the ability to symbolize events and relationships through language is becoming increasingly important for overall cognitive academic growth. (Cummins, J. 1979 p. 33)

Après l'adolescence, la pensée des individus devient plus logique. Les adultes peuvent étudier des règles d'une langue seconde et les appliquer ensuite. Un enfant ne comprend pas la langue en tant que système, mais en tant qu'outil pour exprimer la signification. Rosansky (1975) dit que les enfants apprennent plus vite que les adultes parce qu'ils sont égocentriques, ils ne savent pas qu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue et ils n'ont pas encore d'attitudes sociales négatives envers le groupe linguistique. Donc, ils sont "cognitivement ouverts" à la langue seconde. (Ellis, R. 1986 p. 108)

Selon Wilder Penfield (1959), qui a étudié la capacité des enfants à apprendre des langues, l'apprentissage d'une langue seconde devrait commencer avant l'âge de dix ans (l'hypothèse de la période critique). La souplesse neuronale de l'enfant lui permet d'acquérir les sons facilement. Les changements neuronaux vers l'âge de 10 ans influencent l'acquisition d'un accent. Après cet âge optimal, l'enfant apprend à produire la langue seconde en utilisant l'ensemble de sons phonétiques de sa langue maternelle. Cette théorie fut cependant critiquée par certains. (Wightman, P. 1979)

Selon Neufeld (1978) c'est la pression des pairs qui pousse l'élève à perfectionner son accent. L'élève veut parler comme les natifs de son entourage alors il essaie de parler comme eux. (Ellis, R. 1986 p. 110) (On remarque également l'importance de la qualité du contact.)

Certaines recherches indiquent que les adultes et les adolescents progressent plus que les jeunes enfants dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, les enfants qui commencent à apprendre la langue seconde avant la puberté semblent pouvoir maîtriser la langue s'ils ont l'occasion d'être en contact avec des natifs dans une variété de contextes. (Lightbown, P. M. 1986b p. 7)

Le cas d'immersion française nous indique qu'un enfant, même jeune, ne maîtrisera jamais la langue s'il n'a pas de contact avec des natifs. (Harley et Swain 1984 dans Lightbown, P. M. 1988 p. 30)

Les jeunes sont plus capables mentalement et physiquement d'acquérir un accent correct. Ils aiment mémoriser et faire des mimiques. Ils ne sont pas gênés. Ils aiment participer, jouer, chanter et ils s'intéressent aux autres

personnes du monde. De plus, si l'enfant est jeune, il aura plus d'heures de contact avec la langue et il sera donc plus compétent qu'un élève qui commence plus tard. (Gibson, J. 1979 p. 78)

Le temps

L'apprentissage d'une langue seconde demande un énorme investissement de temps. Les quelques citations suivantes concernant l'apprentissage du français langue seconde peuvent s'appliquer à l'ALS également.

The degree of proficiency in the French language, as in any foreign language tends to be strongly related to the total amount of exposure to and instruction in, that language. (Edwards, H.P. 1979 p. 19) The amount of French learned is directly related to the amount of instructional time. (Gibson, J. 1979 p. 77) In French language arts, it appears that progress in the early grades may be dependent on the amount of exposure to French rather than on grade levels. (Wightman, P. 1979 p. 58) The achievement of skill in a foreign language is primarily a function of the amount of time spent studying that language. (Burstall 1975 p. 17 dans Ellis, R. 1986 p. 106)

Carroll (1975) dit que le facteur décisif dans l'apprentissage de français langue seconde est le nombre d'heures de contact. Le ministère de l'Éducation en Ontario (1977) affirme que le nombre d'heures influence directement la compétence en langue seconde. (Lightbown, P. M. 1986 p. 8)

Une étude faite par McGillivray (1985) sur l'évaluation du programme régulier en français langue seconde montre la supériorité du programme d'immersion française. Regardons les résultats de l'auto-évaluation de chaque groupe.

Tableau 1 Comparaison des deux groupes

		Excellents	Bons	Pauvres
L'écoute	immersion	75,9%	51,6%	35,1%
	régulier	13,3%	23,1%	1,0%
La lecture	immersion	71,6%	27,5%	0,9%
	régulier	12,5%	82,0%	5,5%
L'écrit	immersion	32,3%	61,6%	6,1%
	régulier	0,8%	46,1%	53,1%
Le parler	immersion	37,1%	54,1%	8,7%
	régulier	4,7%	50,8%	44,5%

On remarque une grande différence entre la compétence des élèves de l'immersion et celle des élèves du programme régulier dans l'écoute, la lecture, l'écrit et le parler, soit 75,9% et 13,3% respectivement; 71,6% et 12,5% respectivement; 32,3% et 0,8% respectivement; et 37,1% et 4,7% respectivement.

Il faut remarquer que ce tableau démontre l'auto-évaluation de l'élève de sa compétence. Son image de soi influence grandement sa compétence et vice versa.

Cette étude a été faite auprès d'élèves anglophones qui apprennent le français langue seconde, cependant, l'important est de remarquer la différence entre les différents programmes.

Dans une question sur la recommandation du programme régulier versus l'immersion, les élèves de l'immersion ont recommandé l'immersion longue (80,3%), l'immersion (22,8%) et le programme régulier (1,7%). Les élèves du régulier ont recommandé l'immersion longue (56,9%), l'immersion (26,9%) et le programme régulier (16,2%). (McGillivray, W. R. 1985 p. 89)

Si on veut améliorer la compétence des élèves du programme régulier, il faut augmenter le temps de contact avec la langue seconde. De cette façon, l'élève sera en contact avec la langue et avec un plus grand nombre de contextes. Cela amènera une meilleure compétence, qui amènera une plus grande confiance ou aisance dans la langue. (Stanutz, S. 1985 p. 34) La règle générale se formule, **"le niveau de contact avec la langue seconde influence directement le niveau de compétence"**. (Gibson, J. 1979 p. 77)

Il faut "permettre aux élèves de pratiquer autant que possible des situations de communication qu'ils trouveront dans la vie réelle. Le but de la classe de langue seconde sera de susciter ces situations". (Lamarre, P. 1990 p. 202)

Un étudiant doit alors passer le maximum de son temps dans la production réelle de la langue, dans un programme où le but de chaque activité est la communication. (Paulston, C. et Bruder, M. 1976 p. 1)

Si on veut que l'élève apprenne à fonctionner efficacement dans la langue seconde, il faudrait lui donner le maximum de possibilités pour développer des stratégies de compréhension qui lui permettent de fonctionner dans la langue seconde à l'extérieur de la classe. La meilleure façon est d'apporter des documents authentiques dans la classe et de les laisser à la disposition des

élèves. (Rogers, C. et Medley, F. 1988 p. 475)

Le cadre scolaire est dans l'impossibilité d'offrir le temps et les contextes nécessaires à l'apprentissage d'une langue seconde. Il faut donc dépasser les murs de l'école pour compléter le programme scolaire.

Lemoine et Tougas suggèrent des activités parascolaires pour compléter l'apprentissage de la langue seconde à l'école. Les activités assurent le rôle fonctionnel de la langue. On augmente le temps, le contact et le nombre de contextes. L'élève doit communiquer, alors la langue devient un outil à la communication. Puisque l'élève doit être créatif dans la production spontanée de la langue seconde, elle devient plus naturelle. (Lemoine, R. et Tougas, J. 1985 p. 57)

La qualité

Regardons le programme d'immersion chez les anglophones. Malgré le grand nombre d'heures de contact, la langue parlée des élèves est faible à cause du peu de **contact avec des natifs**. Ils parlent la langue seconde avec d'autres individus qui partagent leur langue maternelle et sont satisfaits de se faire comprendre par eux. (Swain, M. 1979 p. 22)

Il faut donc introduire l'authenticité à l'école. Il faut présenter aux élèves "un éventail d'exemples très divers d'anglais authentique." (Lightbown, P. M. 1983a p. 5)

L'introduction et l'utilisation progressives et systématiques d'exemples authentiques renforcent l'assurance des élèves et les convainquent qu'ils sont capables de manipuler 'le vrai anglais,' ce qui les encourage, hors de la classe, à profiter des occasions qui

se présentent à eux d'utiliser et d'apprendre l'anglais. Cette assurance contribue à son tour à leur inculquer une attitude positive à l'égard de l'anglais, tant pour apprendre cette langue que pour l'utiliser. (Lapkin, S. et Swain, M. 1985 p. 53)

...If students are given the opportunity to interact in a wider variety of contexts (both oral and written), this will entail a greater productive use of grammatical rules and vocabulary items, thus having a positive impact on grammatical and other areas of communicative competence. (Lapkin, S. et Swain, M. 1985 p. 53)

Il faudrait alors donner à l'élève l'occasion d'être en contact avec la langue seconde à l'extérieur de l'école, ce qui pourrait être maintenu lorsque l'élève aura complété l'école.

L'élève doit donc:

- Écouter, lire, et parler la langue seconde, regarder la télévision, écouter la radio, parler avec des natifs. L'élève doit être en contact avec la langue pour l'apprendre comme pour la langue maternelle (le langage réceptif et productif);
- Pratiquer puisque l'acquisition d'une langue est faite par "surapprentissage";
- Voir l'utilité de la langue seconde. (Leblanc, J. C. 1985 p. 25-26)

Une des meilleures façons d'apprendre une langue est d'être immergé dans le milieu. "One learns to communicate by communicating, not by analyzing and studying the language for its own sake." (Lemoine, R. et Tougas, J. 1985 p. 57)

Il faut maintenir le niveau d'intérêt et de stimulation à l'extérieur de l'école. En s'intégrant à la culture, l'élève aura plus de contact et plus d'intérêt. Lemoine et Tougas suggèrent plusieurs activités que les enseignants et les parents peuvent utiliser pour améliorer la compétence des élèves: des activités de la

communauté linguistique, des sites historiques, des médias. (Lemoine, R. et Tougas, J. 1985 p. 60-61)

Une étude sur l'utilisation d'éléments introductoires (ex. there is) (Lightbown 1984) démontre l'incongruité entre ce que l'enseignant enseigne et ce que les élèves apprennent, et l'importance d'un contexte riche. Les résultats de l'expérience effectuée auprès d'un groupe d'élèves de 11 à 17 ans indiquent que l'enseignant ne devrait pas contrôler son langage de façon à ce que les élèves n'entendent que les concepts déjà appris. On devrait fournir un contexte riche qui permet l'acquisition du langage selon la théorie de Krashen. (Lightbown, P. M. 1984)

L'intensité

L'intensité du contact semble être un facteur déterminant également dans le succès d'apprentissage. "...Intensive contact with the language may be more effective than that which is spread out over many years in smaller quantities." (Lightbown, P. M. 1986 p. 8)

Les enfants immigrants semblent pouvoir apprendre suffisamment de français dans un an dans une classe d'accueil pour être intégrés dans une classe ordinaire. Quelques observateurs ont fait la remarque suivante:

...a relatively short period of intensive language instruction was more effective than either the drip-feed approach or French immersion. Indeed the stronger claim was made that five months of intensive instruction would result in better language performance than would five years of attendance at a school where the second language was the medium of instruction (Billy 1980 dans Spada, N. et Lightbown, P. M. 1989 p. 13)

Une étude a été faite sur le progrès dans un cours intensif d'ALS de cinq mois

par Lightbown et Spada (1987). Elles ont comparé des élèves qui avaient suivi un cours intensif au primaire (350 à 400 heures d'ALS) et un groupe d'élèves qui avaient suivi le cours régulier (de 50 à 70 heures d'ALS). Les élèves du groupe intensif sont de loin plus compétents que l'autre groupe.

Lorsqu'elles ont comparé le groupe intensif et un groupe d'élèves en neuvième et dixième années qui avaient accumulé le même nombre d'heures mais dans une période plus longue, on remarque que les élèves du groupe intensif ont plus de confiance, un vocabulaire plus riche, comprennent mieux l'anglais parlé et utilisent une plus grande variété de stratégies communicatives. (Spada et Lightbown 1989; Paris 1987 dans Lightbown, P. M. 1990 p. 35) Il faut remarquer cependant que l'autre groupe avait reçu leur cours d'anglais selon l'approche audio-orale. (Spada, N. et Lightbown, P. M. 1989 p. 24)

Les élèves du groupe intensif ont passé du niveau débutant au niveau intermédiaire. "Ils semblent avoir atteint un niveau de compétence et de confiance qui leur permet de continuer à développer leur anglais...". (Lightbown, P. M. 1990 p. 35)

It is clear that most students in intensive programs have developed fluency skills in English as well as confidence and ease in using their second language. Although they make numerous grammatical errors, I would not expect high levels of accuracy so early in that development. In any case, the focus of instruction was on communicating intentions and meanings, not on producing grammatically correct sentences and structures. (Spada, N. et Lightbown, P. M. 1989 p. 24)

Lightbown (1986) croit que les élèves apprendront plus si on commence plus tard à enseigner l'anglais et on intensifie l'instruction au lieu de commencer tôt à raison d'une ou deux heures par semaine. (Lightbown, P. M. 1986 p. 7)

La question de rendre l'apprentissage significatif est également importante dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde. Le contact ne fournit pas seulement de nouveaux mots ou de nouvelles expressions, etc., mais il rend l'apprentissage plus significatif. **Il faut donc lui montrer la société et la culture où on parle cette langue seconde.** (Paulston, C. et Bruder, M. 1976) L'apprentissage de la langue seconde devient significatif - plus concret. L'élève voit l'utilité de l'apprentissage de cette langue et cela touche son vécu. Il arrive à mieux situer la langue seconde dans son réseau cognitif.

Il vit la langue seconde, apprend des expressions idiomatiques et découvre les coutumes. Il est sensibilisé à la culture et aux gens de cette culture. Il développe un sentiment d'amitié et d'appartenance envers le groupe en question. (Paulston, C. et Bruder, M. 1976)

On ne peut pas alors nier l'importance du contact avec le groupe linguistique dans l'enseignement d'une langue seconde. On suggère même qu'un contact avec ce groupe pourrait empêcher la perte de la langue seconde qui est si fréquent chez les élèves lorsqu'ils quittent l'école secondaire. (Carrothers 1979; Leblanc 1985)

Enfin, puisque le grand problème est le fait que le programme régulier n'offre pas assez de temps de contact authentique à l'élève, il faut aller à l'extérieur de l'école pour acquérir la langue et pour la maintenir une fois que l'école est terminée.

En fait, Lightbown (1986c) avoue que le problème le plus ressenti dans l'enseignement de l'ALS au Québec est le manque de temps. Elle suggère de

mieux profiter du temps alloué et d'essayer d'en obtenir plus. Il faut qu'on prépare l'élève à profiter des occasions de contact avec la langue à l'extérieur de la classe. De cette façon, l'élève reçoit plus de données et plus de pratique. On ne parle pas simplement de converser avec des anglophones, mais de regarder la chaîne anglaise, de lire des bandes-dessinées, des journaux, des livres, etc. Il faut montrer à l'élève comment profiter d'occasions en dehors de l'école.

Lightbown (1989) propose les généralisations suivantes sur l'apprentissage d'une langue seconde:

- La communication en langue seconde permet à l'élève de découvrir seul les structures de la langue.
- La connaissance d'une règle grammaticale n'équivaut pas à l'utilisation de la règle.
- L'acquisition d'une langue seconde se fait par étapes.
- La maîtrise d'une langue exige des milliers d'heures. "Il est impossible d'atteindre une parfaite maîtrise de cette langue uniquement en salle de classe." (Lightbown, P. M. 1989 p. 38) Il faut motiver les élèves pour prolonger leur apprentissage au-delà de la salle de classe.
- Le contexte et la situation aident l'élève à comprendre le sens global du message.
- "Une grande partie de la langue cible doit forcément être acquise inconsciemment (tout comme la langue maternelle des enfants), puisque les apprenants qui réussissent le mieux à la maîtriser finissent par en savoir beaucoup plus long que tout ce qu'on pourrait leur enseigner." (Lightbown, P. M. 1989 p. 38)

Selon Lightbown, le rôle de l'enseignant est le suivant:

- Fournir à l'élève un contexte compréhensible (théorie de Krashen) et une ambiance détendue.
- Préparer l'élève au contact avec la langue seconde en dehors de l'école, donc l'utilisation de documents authentiques.
- Encourager le recours aux ressources pour favoriser l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue.
- Fournir des explications nécessaires sur les formes du langage.
- Offrir du feedback. (Lightbown, P. M. 1989 p. 37-40)

Lightbown (1983) croit que l'on devrait mettre l'accent sur la compréhension plutôt que sur l'expression dans l'enseignement de l'ALS pour plusieurs raisons.

- Il est plus important aux Québécois de bien comprendre l'anglais que de bien parler.
- Lorsque l'élève comprend le message, il se sent plus compétent en langue seconde.
- On fournit un contexte riche à l'élève (théorie de Krashen).

L'enseignement de la langue orale devrait servir "à développer les techniques permettant aux élèves d'obtenir des renseignements: apprendre à poser des questions, demander des précisions, expliquer ce que l'on désire." (Lightbown, P. M. 1983a p. 5)

Pour que l'élève acquière une compétence linguistique, il doit comprendre et parler la langue. Il doit avoir un contact avec l'expression authentique de la

langue cible. Pour enseigner la culture, il faut du matériel qui peut montrer la culture. **Puisqu'on ne peut pas amener tous les étudiants au milieu, il faut leur "apporter" le milieu.**

Nous estimons que les médias peuvent constituer un moyen efficace pour atteindre ce but.

If students are to use the second language communicatively in the real world tomorrow, then they must begin to encounter the language of that world in the classroom today. They must see and hear the second language being used as the primary medium of communication among native speakers - as "language with a purpose". This can best be done through the use of authentic materials. (Rogers, C. et Medley, F. 1988 p. 467)

En utilisant une approche basée sur l'approche multi-média, on pourrait introduire l'élément du milieu de la langue seconde à l'école.

Les médias sont une ressource riche si bien utilisés. L'élève pourrait écouter les natifs qui parlent la langue cible, voir la culture et donc développer une compétence orale et des attitudes affectives positives.

2.5 LES MÉDIAS

Le terme *médium* fait référence à la façon dont un message éducatif est communiqué à l'apprenant, par exemple, le matériel, l'appareil et les individus qui transmettent des informations. (Rothwell, W. et Nazanas, H. 1992 p. 185)

On peut dire que les médias sont les moyens de communication qui atteignent une grande quantité de personnes, par exemple des journaux, des revues, la radio et la télévision. (Robinson, J. et Groombridge, B. 1985 p. 3292)

Les médias envahissent notre société et s'emparent de l'attention de nos jeunes. Les auxiliaires audio-visuels sont des miroirs impitoyables: entre les mains d'un professeur brouillon, desséché ou pusillanime, ils donnent l'image d'une classe désordonnée, mécanique ou vide; commandés par un maître méthodique, généreux et doué d'une présence réelle, ils restituent un enseignement qui semble aisé, efficace, rayonnant de toute la richesse humaine d'une constante communication. (Rivenc, Paul dans Cureau, J. 1968 p. 2)

La méthode multi-média est une présentation réalisée à l'aide de moyens audio-visuels, dans le but de transmettre de l'information. C'est une ressource qui a beaucoup de possibilités dans le système scolaire actuel.

Autrefois, l'enseignant avait seulement sa voix, la craie et le tableau à sa disposition. Aujourd'hui, on retrouve plusieurs outils pédagogiques: des manuels, des livres de référence, des cartes, des diapositives, des films, des enregistrements sonores, des diagrammes, des reproductions d'oeuvre d'art, des imprimés, la télévision, des maquettes, de l'équipement de laboratoire, des projecteurs, de l'instruction programmée, des laboratoires de langues, l'ordinateur, etc.

La formule

La méthode multi-média est une formule médiatisée basée sur une typologie qui classifie les formules selon la présence d'intermédiaire entre l'enseignant et l'élève et le partage de l'initiative entre les deux. La communication entre le professeur et l'élève s'établit par l'intermédiaire du matériel pédagogique (l'enseignement indirect). Selon une deuxième typologie, Joyce et Weil (dans Amégan, S.) c'est une formule de traitement de l'information, qui sert à enseigner des concepts.

Les documents audio-visuels peuvent être un outil de deux façons. On peut les utiliser pour transmettre le contenu ou comme un supplément à la leçon.

Le rôle du professeur

Tournier (1978) explique que le rôle principal de l'enseignant est d'ajouter des explications orales ou de faire le lien entre les éléments, lorsque c'est le document qui est le transmetteur de l'information. L'enseignant détermine les objectifs et le sujet, il sélectionne et élabore les documents, il planifie la présentation et ajoute des commentaires. Si le document est un supplément, l'enseignant l'utilise à son gré pour atteindre ses objectifs. On peut fournir à l'élève l'occasion d'être créatif et de penser. (Forsyth, A. 1990)

Si c'est le professeur qui a toute l'initiative, il choisit le sujet, prépare et planifie le cours et présente le contenu par l'intermédiaire des documents audio-visuels. Il est à la fois organisateur, personne-ressource et animateur.

Il doit trouver des documents qui ont les mêmes objectifs que ce qu'il veut enseigner. Ces documents doivent convenir à l'âge, au niveau et aux intérêts de son groupe. Il doit présenter le matériel au bon moment du programme pour en profiter au maximum.

Un bon enseignant choisit soigneusement les documents et varie ses moyens pour mieux profiter de la méthode.

L'efficacité

Ces documents sont efficaces pour plusieurs raisons, si bien utilisés.

Raisons psychologiques:

Les documents audio-visuels ont une valeur psychologique. L'élève est stimulé à écouter et à regarder le document. Les sons, les couleurs, les images et les mouvements attirent l'attention. Les documents présentent le concept à apprendre d'une manière vivante et intéressante. Ils captent et soutiennent l'intérêt de l'étudiant pendant longtemps, suscitent la motivation et éveillent sa curiosité. (Joyce et Weil, dans Amégan, S.; Tremblay, Y. 1986 p. 71) On dit même que les intérêts stimulés par les médias motivent plusieurs personnes à poursuivre ces intérêts. (Robinson, J. et Groombridge, B. 1985 p. 3293)

D'une autre façon, c'est un changement de la méthode traditionnelle. Le changement seul stimule l'élève à écouter.

Dans une époque technologique où l'enfant passe son temps devant les médias, les méthodes traditionnelles de l'enseignement ont peu à offrir pour gagner l'intérêt de l'élève. C'est un genre de compétition pour l'intérêt de l'élève.

Le langage des documents audio-visuels est très proche de celui des jeunes. Bernard Lachance (dans Ausubel, D. 1969) croit que les enfants maîtrisent un langage universel de l'image en regardant la télévision. En utilisant des documents audio-visuels, on peut communiquer avec eux dans leur langage.

Dans la méthode traditionnelle, on ne rejoint pas tous les étudiants. On procède au rythme de l'étudiant moyen. Ceux qui sont plus ou moins avancés se perdent ou s'ennuient. La méthode multi-média peut permettre à l'élève d'avancer à son rythme. C'est individuel. Il peut aller plus vite ou plus lentement.

Cela élimine l'échec, alors l'élève est plus motivé à apprendre. (Tremblay 1986; Forsyth 1990)

Dans la méthode traditionnelle, les élèves auditifs et les élèves visuels doivent apprendre selon le même mode d'apprentissage, malgré le fait qu'ils pourraient apprendre mieux si le matériel était présenté dans leur mode privilégié. Dans la méthode multi-média, l'élève a l'occasion d'apprendre visuellement et auditivement. (Joyce et Weil dans Amégan, S.; Tremblay, D. 1990)

Selon Tremblay (1990), on apprend par l'image. L'image attire l'attention; elle est utile dans la présentation du stimulus principal d'une leçon.

Raisons pédagogiques:

Selon Ausubel et Robinson (1969) l'avantage principal des documents audio-visuels est qu'ils nous permettent de montrer aux étudiants l'application des concepts à apprendre dans la réalité. Certes, le contact direct est plus profitable en ce qui concerne l'apprentissage, mais lorsque ce n'est pas possible, on peut donner un portrait vif de la réalité en utilisant ces documents, une expérience par substitution. On peut montrer à l'élève des événements dans des pays étrangers et des choses qui seraient autrement impossibles à montrer. On peut fournir un échantillon d'une société. Plus un portrait est réaliste, plus l'apprentissage sera significatif pour l'étudiant.

Puisque ces documents sont produits par des professionnels, ils sont meilleurs que toute représentation qu'un enseignant pourrait faire. Les professionnels connaissent bien la matière et ont les moyens financiers et de

meilleurs équipements pour produire une belle représentation. (Joyce et Weil dans Amégan, S.) Même les documents de tous les jours, comme le journal, sont très utiles.

Les documents peuvent être copiés et partagés par plusieurs personnes. L'établissement d'un centre de documentation peut permettre à l'élève d'aller voir du matériel pour réviser ou en tant que supplément. (Joyce, B. et Weil, M. dans Amégan, S.; McAlpin, J. 1980)

L'inconvénient est que l'enseignant doit effectuer plusieurs tâches parapédagogiques à chaque présentation. Il doit trouver le document qui lui convient, le réserver, le chercher, le rapporter, etc. Parfois même l'enseignant doit préparer son matériel lui-même, ce qui demande du temps, du matériel et de la créativité.

Il faut que l'enseignant soit habile dans le fonctionnement de ces documents. Dans les mains de quelqu'un de malhabile, on pourrait s'attendre au désastre.

2.6 LES MÉDIAS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Deux genres de documents médiatiques sont utilisés dans l'enseignement d'une langue seconde. Il faut donc faire la distinction entre les documents authentiques et les documents non-authentiques.

Les documents authentiques sont de vrais documents présentés dans la langue maternelle d'un peuple, à l'intention de ce peuple, qui sont l'acte authentique de la communication.

...the term authentic is used to refer to language samples - both oral and written - that reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers. (Rogers, C. et Medley, F. 1988 p. 468)

Les documents authentiques peuvent être: visuels, auditifs ou imprimés.

Les documents non-authentiques sont conçus afin d'enseigner une langue à un peuple.

L'utilisation des médias dans l'enseignement d'une langue seconde devient de plus en plus populaire puisqu'elle est maintenant reconnue comme étant un moyen pour apprendre une langue seconde. En Irlande et dans d'autres pays, les médias sont incorporés dans les cours d'anglais avancés. (Devitt, S. 1986 p.1)

Roulet (1975) dit que "les documents authentiques permettent de soutenir la motivation et démystifient les préjugés et les réserves envers l'autre langue et l'autre communauté." (Sauvé, L. 1979 p. 31)

Dans le contexte de la langue seconde le degré d'initiative et de participation dans l'utilisation de cette formule dépend du gré du professeur. Dans ce cas, l'élève regarde, écoute ou lit un document qui lui donne des renseignements, mais qui le met en contact avec la langue seconde en même temps. Cette activité est suivie d'une activité d'expression avec laquelle l'élève doit s'exprimer en utilisant ses connaissances en langue seconde.

Le degré d'interaction entre le professeur et l'élève change selon l'activité. En

général, l'élève travaille seul et ensuite il y a une discussion ou une activité, sauf dans le cas de la production d'un document par les élèves. Dans ce cas, il y a de l'interaction entre l'élève et l'enseignant et les élèves entre eux.

L'idée d'utiliser les techniques audio-visuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde a été très populaire pendant les années 1960 à 1980 à cause de la méthode audio-orale, basée sur les principes behavioristes. Cette méthode avançait l'idée que l'élève apprendra la langue seconde par répétition et imitation s'il est en contact avec la langue de la même façon qu'un enfant apprend sa langue maternelle.

Dans l'enseignement des langues secondes, les médias peuvent être utilisés comme objet d'étude. On peut étudier le contenu (ex. vocabulaire), l'utiliser pour enseigner un concept et ensuite pratiquer ou renforcer ce concept. Ces documents peuvent être à la base de plusieurs activités d'expression, telles que des simulations, des sketches, des jeux de rôle, des travaux écrits, des jeux. On peut rendre l'apprentissage significatif et intéressant et exploiter la créativité.

Grâce à ces documents, l'élève a un aperçu de la culture de la langue seconde qu'il étudie également. Il entendra la langue parlée, la prononciation, la structure des phrases, l'intonation et des expressions idiomatiques. On lui fournit un échantillon de la culture.

McAlpin (1980) vante l'usage des images des revues pour l'apprentissage d'une langue seconde. Elles sont vives, modernes, une source riche de vocabulaire, de structures grammaticales, de jeux, d'activités et de créativité. Les

images sont utiles parce qu'on peut rendre l'apprentissage plus significatif. L'élève peut parler, il peut répondre aux questions et l'enseignant a le contexte pour vérifier la compréhension de l'élève. De plus, les images sont souvent drôles, alors on ajoute un élément d'humour au cours. On peut organiser un centre de documentation pour permettre à l'élève de travailler individuellement.

Ayton (1981) parle de l'utilité de diapositives dans l'enseignement des langues secondes. On peut les utiliser pour enseigner un concept ou en supplément.

Le journal est précieux également. Il peut être livré à l'école les jours qu'on aimerait les recevoir. "Your class will be motivated to learn and practise regular classroom skills using the real-life content of the newspaper. At the same time, your students will gain valuable life skills." (The Gazette) Puisque chaque élève est différent, le journal offre quelque chose d'intéressant pour tous les goûts. De plus, le contenu est écrit à différents niveaux de difficulté. Des études démontrent que l'usage du journal à l'école a un effet positif sur les attitudes des élèves envers l'école, la communauté et la matière scolaire. Il augmente les niveaux de réussite dans les sciences sociales, les arts langagiers et les maths. (The Gazette)

2.7 LA TÉLÉVISION

La télévision "accapare l'attention de toute la population, surtout celle des enfants et des jeunes d'âge scolaire." (Forsyth, A. 1990 p. 24)

Des enquêtes signalent que beaucoup de jeunes passent beaucoup plus de temps devant la télévision qu'à l'école.

Hypnotisant par leur forme autant que par leur contenu, les médias captent l'attention des jeunes au point qu'ils pensent pratiquement à leur place; devenus passifs, les jeunes ne pensent plus pour eux-mêmes. (Forsyth, A. 1990 p. 24)

Autrefois, la télévision était l'ennemi du professeur, mais pour plusieurs enseignants aujourd'hui, le réseau de la télévision est une ressource riche. (Leslie, C. 1990 p. 46-47) Aux États-Unis, de plus en plus d'écoles se servent des émissions télévisées pour enseigner. Au Kentucky, la législature paie les antennes paraboliques pour les écoles pour qu'elles puissent recevoir des émissions éducatives. D. Brock, vice-président de "Public Broadcasting Service", dit: "Il y a deux ans, environ mille districts scolaires avaient de l'équipement de satellite. Aujourd'hui (1990) il y a plus de trois mille ou le cinquième de 15 577 districts de la nation." (Leslie, C. 1990 p. 47)

On utilise déjà la télévision dans l'enseignement des langues secondes. Les émissions sont produites afin de remplacer l'enseignant, d'aider l'enseignant à présenter un concept qu'il n'est pas capable de présenter ou d'enrichir la leçon donnée par l'enseignant en montrant surtout la culture de la langue seconde. La télévision est un outil efficace dans la présentation de la langue cible et sa culture. (Cordor, S. 1969 p. 83-84)

Un désavantage de cette méthode est cependant qu'elle ne permet pas la fonction interactive du langage entre l'enseignant et l'élève. Donc, on peut montrer une conversation à la télévision, mais l'élève ne peut pas y participer. (Cordor, S. 1969 p. 83)

La télévision:

- 1- offre un modèle de la langue seconde et de la culture à l'élève;
- 2- permet l'élaboration des objectifs;
- 3- offre des leçons de qualité;
- 4- minimise les difficultés de capacité en langue seconde chez les enseignants (Pohl 1975);
- 5- rend la langue plus réelle;
- 6- est une aide pédagogique. (Sauvé, L. 1979 p. 16)

Le magnétoscope nous permet d'enregistrer des émissions qu'on aimerait montrer aux étudiants. (Leslie, C. 1990 p. 47) On peut profiter des fonctions de l'appareil. On peut fixer l'image, revoir une partie, baisser le volume, arrêter la cassette pour continuer l'émission quand on le voudra. (Mount, R. 1988 p. 145)

Une expérience effectuée par Tremblay (1986) était conçue pour montrer qu'une méthode basée sur les documents audio-visuels serait plus efficace parce qu'elle peut nous permettre de rejoindre les élèves auditifs et visuels; ce que la méthode traditionnelle ne peut pas toujours faire. Les étudiants de l'expérience ont suivi un cours à leur rythme utilisant des documents audio-visuels.

En effet, ils ont préféré cette méthode à la méthode traditionnelle. De l'échantillon, 84% ont dit que la méthode a stimulé leur intérêt, 90% ont dit avoir aimé la méthode. Les étudiants ont aimé travailler à leur rythme et utiliser ces documents.

Hajjaj (1988) a voulu montrer l'importance des médias dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il se base sur Penfield (1987) qui écrit:

The everyday life of the student is full of learning situations in the form of television, radio, newspapers, movies, and so on. But too often these media resources are neglected in the second language because teachers are not always certain how to adapt these rich and complex learning materials to students' needs and language competencies. (Hajjaj, A. 1988 p. 3-4)

Hajjaj prétend qu'en profitant des médias anglais disponibles dans l'environnement, un cours d'ALS peut être plus bénéfique. Il parle surtout de son expérience en Arabie-Saoudite, mais son idée peut s'appliquer facilement au contexte québécois où les médias anglais sont si présents. Il dit qu'il faut apporter l'anglais trouvé à l'extérieur de l'école à l'intérieur de la salle de classe. **Il faut profiter des médias anglais de l'extérieur pour augmenter le temps de contact qu'a l'élève dans la langue.** (Hajjaj, A. 1988)

Hajjaj a élaboré une méthode qui intégrait les médias dans le programme. Il a trouvé que les émissions de télévision étaient utiles, aussi bien que le fait d'écouter la radio et de lire les revues et les journaux. (Hajjaj, A. 1988 p. 21)

Une expérience par Manning (1988) dans laquelle les élèves anglophones ont appris le français par cassette-vidéo a montré que les élèves peuvent apprendre à communiquer dans la langue cible de cette façon. Ils ont une bonne prononciation et intonation. Ils utilisent bien les expressions idiomatiques et les gestes. (Manning, J. 1988 p. 455-456)

Pierre J. Capretz, professeur de français à Yale vante l'utilité de la télévision dans l'enseignement du français langue seconde.

Television enables us to bring France right into the student's living room. It offers us the chance to give students direct contact with the French people, just as if they had traveled there. Yet we are able to structure the contact so that it becomes a language lesson. (Mount, R. 1988 p. 146)

Sanders (1980) vante l'usage du magnétoscope dans l'enseignement de l'ALS au Québec. La télévision est une source d'anglais très connue chez les non-anglophones. Cependant, à cause du droit d'auteur, les écoles n'ont pas le droit d'enregistrer du matériel pour des fins éducatives. En Angleterre, les écoles peuvent en profiter parce qu'elles ont une entente avec la BBC. Sanders suggère l'utilisation de plusieurs genres d'émissions, avec une préparation de la part de l'enseignant. Il suggère des publicités, les nouvelles, des émissions pour les enfants (Sesame Street, etc.), la météo, les documentaires, les entrevues, etc.

Expérience au Nouveau-Brunswick

Une étude faite au Nouveau-Brunswick dans le cadre du programme d'ALS présente la supériorité d'une méthode "basée sur un modèle multimédia axé sur l'apprentissage par opposition au modèle couramment pratiqué d'enseignement des langues." (Forsyth, A. 1990 p. 26) Elle est basée sur les idées suivantes:

- L'apprentissage est un processus et l'élève apprend en effectuant des tâches.
- L'apprentissage doit être individualisé pour respecter le style et le rythme des élèves.
- L'élève doit apprendre à être autonome.
- L'élève doit être motivé pour apprendre (un choix de médias permettra une variété de choix).

- L'élève doit travailler dans une ambiance de détente. (Forsyth, A. 1990 p. 25-26)

L'expérience dura trois ans. Les élèves étaient des jeunes de huit à dix ans, en troisième, quatrième et cinquième années. La matière était l'anglais langue seconde, enseigné trente minutes par période, cinq jours par semaine, soit de 75 à 90 heures par année. Il faut noter que les élèves avaient peu ou pas de contact avec l'anglais hors de la classe d'anglais. Les résultats étaient analysés par Patsy Lightbown du Centre TESL de l'Université Concordia. (Forsyth, A. 1990 p. 26)

Forsyth a décidé d'étudier la lecture parce qu'elle avait déjà été démontrée comme un objectif réaliste à atteindre. "La réalité suggérait qu'il était possible d'apprendre une langue seconde à l'école grâce à la nouvelle technologie, surtout audio-visuelle, à prix modique". (Cela n'a pas été démontré scientifiquement cependant.) "L'écoute devenait un autre objectif possiblement réalisable." (Forsyth, A. 1990 p. 26-27) La probabilité de réussite dans l'expression orale n'était pas très évidente, alors on l'a évaluée, mais on ne l'a pas incluse dans l'expérience. (Forsyth, A. 1990 p. 27)

Il se base sur l'idée que l'étude d'une langue devrait commencer par l'écoute et la lecture. Il faut "plonger les élèves en rapport direct avec la langue cible." (Forsyth, A. 1990 p. 27) L'élève doit avoir accès au matériel de la langue cible. Il s'agit d'utiliser des médias et de participer aux activités animées par l'enseignant; on n'insiste pas sur la grammaire. (Forsyth, A. 1990 p. 27)

Les diagrammes suivants démontrent la différence entre l'enseignement

traditionnel et la méthode multi-média.

Diagramme 2: L'enseignement traditionnel

○ = élève

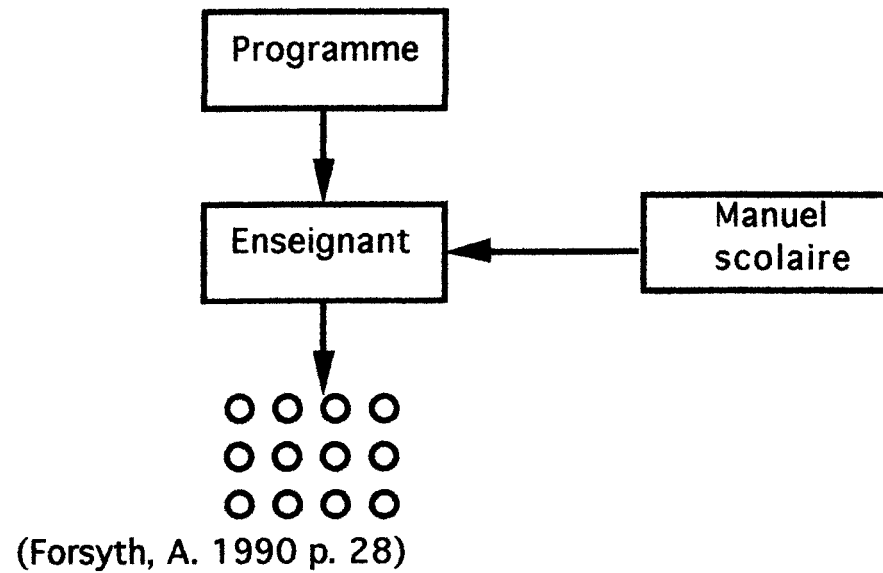
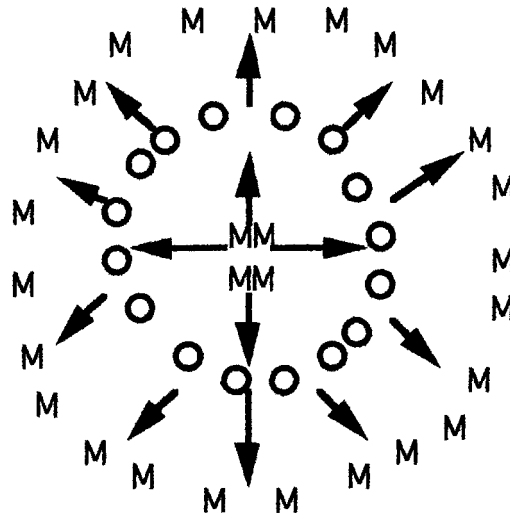


Diagramme 3: La méthode multi-média

○ = élève

M = matériel, média



(Forsyth, A. 1990 p. 28)

Dans le premier diagramme, on voit l'enseignement traditionnel. Le programme fournit les objectifs à l'enseignant qui élabore des leçons à l'aide d'un manuel scolaire et transmet les connaissances au groupe d'élèves. Le deuxième diagramme montre la méthode multi-média. Les médias transmettent le contenu aux élèves et ces derniers utilisent les médias pour renforcer leur apprentissage.

Le choix du matériel augmente la motivation et l'autonomie de l'élève. Il travaille à son rythme et selon ses goûts. Tout cela crée une atmosphère de détente qui encourage l'apprentissage. Puisqu'on utilise la technologie, on peut copier les documents et l'élève peut visionner les documents lorsqu'il le voudra. (Forsyth, A. 1990 p. 27)

Selon Forsyth, "L'automation et l'utilisation massive des ressources audio-

visuelles devraient constituer deux éléments prédominants dans l'apprentissage des langues." (Forsyth, A. 1990 p. 27-28)

Pour son expérience, chaque élève avait un magnétophone et des écouteurs pour écouter ou lire en écoutant. Une centaine de livres illustrés étaient disponibles, la plupart accompagnés d'enregistrements sonores. L'élève organise son travail, choisit son matériel et étudie de façon indépendante. (Forsyth, A. 1990 p. 28)

Après trois ans, les conclusions suivantes étaient tirées:

- "De jeunes élèves pouvaient apprendre une langue seconde par eux-mêmes lorsqu'ils ont libre accès au matériel qui convient." (Forsyth, A. 1990 p. 28)

- "Les apprenants dans les classes expérimentales ont également progressé par rapport à l'expression orale, même s'ils n'étaient pas obligés de prononcer un seul mot d'anglais pendant la période expérimentale." (Forsyth, A. 1990 p. 28)

- Il y avait également des indices d'autonomie. (Forsyth, A. 1990 p. 29)

Forsyth a alors montré que:

ce programme expérimental à l'élémentaire est une approche didactique qui permet aux apprenants de capacités diverses de se donner une base solide dans une langue seconde. (Forsyth, A. 1990 p. 29)

Lorsque le progrès de ce groupe d'élèves a été comparé à un groupe d'élèves du programme régulier axé sur l'oral, on a trouvé que le niveau de compréhension était semblable chez les deux groupes. Le groupe expérimental avait une attitude positive envers leur cours d'anglais et était plus autonome

dans leur apprentissage. Il est étonnant de noter que les élèves du groupe expérimental étaient capables de produire quelques phrases enchaînées malgré le fait qu'ils n'avaient jamais été obligés de 'produire'. Les élèves de l'autre groupe prononçaient quelques mots et attendaient un signe de continuer. (Lightbown, P. M. 1990 p. 38)

2.8 L'ÉMISSION DE "SESAME STREET"

Une étude présentée par Louise Sauvé (1979) montre l'efficacité de l'émission "Sesame Street" dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les élèves francophones au Québec. Elle voulait voir:

si l'émission de "Sesame Street" favorise certains aspects de la connaissance (compréhension auditive et expression orale d'éléments de vocabulaire) de l'anglais, langue seconde, chez les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} année élémentaire ainsi que des attitudes positives envers l'anglais et le cours d'anglais. (Sauvé, L. 1979 p. 1)

L'expérience dura dix semaines et a impliqué un groupe contrôle qui n'a pas visionné l'émission et un deuxième groupe qui a visionné l'émission à raison de trente minutes par jour, cinq jours par semaine. Elle a présenté trente minutes de l'émission de "Sesame Street" pendant la période, sans aucune intervention pédagogique. "Les résultats permettent de constater que les groupes, qui visionnent 'Sesame Street', ont de meilleurs scores aux différents tests que ceux qui ne le visionnent pas." (Sauvé, L. 1979 p. 1)

L'émission de "Sesame Street", née en 1969 de The Children's Television Workshop, (CTW) connaît beaucoup de succès. Elle a été conçue afin de mieux préparer pour l'école les enfants de milieux défavorisés, pour réduire l'écart

entre ces enfants et ceux des milieux favorisés. L'émission a été adaptée en huit langues différentes et l'on peut la regarder dans quarante pays. (Sauvé, L. 1979 p. 20)

Chaque émission de "Sesame Street" dure à peu près une heure. Il n'y a pas de pauses publicitaires. Elle est composée d'une trentaine de segments où on retrouve des bandes-dessinées, des chansons, des petites histoires, des sketches avec des marionnettes ou des personnes et des enregistrements d'autres natifs qui n'apparaissent pas d'une façon régulière dans l'émission. Les personnages utilisent un langage simple et redondant.

Les scènes de la rue visent par le réalisme des échanges verbaux entre des locuteurs natifs à familiariser l'élève aux aspects linguistiques et socio-linguistiques des échanges en langue seconde. En effet, Hatch et Wagner - Gough (1975) et Krashen (1976) soulignent l'importance de présenter un échantillon d'échanges authentiques variés de la langue seconde. (Sauvé, L. 1979 p. 23)

Le but était de développer les habiletés cognitives et langagières ainsi que les connaissances générales de l'enfant. (Polsky, R. 1974)

Selon Sagan et Smith (1975), "Sesame Street":

1. expose l'enfant à plusieurs réalités du monde:
 - a) son corps;
 - b) son environnement physique et social;
 - c) la représentation symbolique (ex. lettres, chiffres);
 - d) le bilinguisme et le bi-culturalisme (la connaissance de l'autre langue et sa culture).

2. encouragement:

- a) l'organisation cognitive;
- b) le raisonnement et la résolution des problèmes. (Sauvé, L. 1979 p. 23)

Les fondateurs de l'émission s'étaient donné cinq volets d'objectifs globaux:

- 1- le développement social, moral et affectif (identifier les émotions, l'estime de soi);
- 2- le langage et la lecture (apprendre les lettres, le concept des mots, les distinctions auditives);
- 3- les habiletés mathématiques et numériques (compter, reconnaître les chiffres);
- 4- le raisonnement et la résolution des problèmes;
- 5- la perception (se concentrer). (Sauvé, L. 1979 p. 71-88)

Plusieurs études ont été faites afin de montrer l'efficacité de cette émission. Selon Diaz-Guerro, Reyes-Lagunes, Witzke et Holtzman, 1976; Gorn, Goldberg et Kanungo, 1975; Kob 1975; Palmer, Chên et Lesser 1976; Salomon 1976; Yamamoto 1976, cette émission "favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et langagières de la langue maternelle ou seconde chez les jeunes enfants d'âge pré-scolaire." (Sauvé, L. 1979 p. 20-21)

Certains résultats trouvés dans ces expériences sont:

- le développement des habiletés cognitives chez l'enfant (Diaz-Guerrero, Reyes-Lagunes, Witakes et Hotzman 1976-Mexique);
- le développement des habiletés langagières (Salas de Bodini 1975-Chili);

- l'attention et la participation active des enfants (Salomon 1976-Israel);
- le développement de la "pensée abstraite" (Kob 1975-Allemagne);
- une meilleure connaissance de leur pays (Gorn, Goldberg, Kanungo 1975-Canada). (Sauvé, L. 1979 p. 20-21)

Même chez les adultes, il y a eu une enquête sur l'utilisation de "Sesame Street" pour enseigner l'anglais langue seconde qui montre qu'il y a eu acquisition langagière. (Yamamoto, 1976 dans Sauvé, L. 1979 p. 40)

Le Children's Television Workshop a démontré que "des millions d'enfants, de niveau moyen ou désavantagé, peuvent acquérir des habiletés cognitives par le biais de la télévision." (Polsky, R. 1974 p. 13)

Sauvé écrit:

...différentes études suggèrent qu'étant donné que "Sesame Street" favorise l'acquisition formelle et informelle d'habiletés langagières, cette émission serait valable comme outil d'apprentissage de l'anglais langue seconde, dans les classes élémentaires du Québec. (Sauvé, L. 1979 p. 38)

Si on offre des possibilités à l'élève, par exemple les médias qu'il peut utiliser à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, on peut l'intéresser et donc augmenter l'intérêt, le contact et la confiance dans la langue.

Les médias pourraient constituer un moyen efficace pour permettre l'atteinte des objectifs de compétence communicative décrits dans le programme du ministère de l'Éducation en augmentant la quantité de données en langue seconde auxquelles l'élève est exposé et en augmentant l'intérêt de l'élève face au

groupe linguistique de cette langue et donc développer des attitudes positives envers ce groupe.

2.9 ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE ET PROPOSITIONS

L'approche communicative favorise l'apprentissage d'un langage fonctionnel en utilisant le langage pour communiquer. Cependant, à cause du manque de contact avec la langue cible, les élèves n'atteignent pas une compétence communicative satisfaisante. Il faut trouver un moyen de permettre à l'élève un plus grand contact avec l'expression authentique de la langue anglaise à l'intérieur du programme du MEQ.

Au lieu de proposer des exercices de communication pour améliorer la compétence des élèves qui partagent la même langue maternelle, nous voulons montrer que les documents authentiques peuvent améliorer la compétence communicative des élèves tout en respectant les objectifs et l'idéologie du programme du MEQ.

Nous croyons qu'une émission telle que "Sesame Street" peut constituer un outil efficace dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde en fournissant à la classe d'anglais l'élément manquant, soit une représentation authentique de la langue et de la culture de la langue cible.

Louise Sauvé (1979) dans son mémoire a analysé l'utilisation de "Sesame Street" dans l'enseignement de l'anglais langue seconde aux élèves francophones de façon expérimentale. Elle a voulu montrer que la présentation

de cette émission, sans exploitation ni élaboration, pourrait être efficace.

Notre recherche n'est pas expérimentale et ne vise pas à montrer le progrès que font certains élèves qui écoutent le programme, mais de montrer que l'émission est exploitable et applicable dans le cadre scolaire actuel. Sauvé a montré l'efficacité de *la présentation* de l'émission. **Nous allons montrer l'effectivité de l'exploitation, ou sa valeur comme document pédagogique.** D'ailleurs ce manque d'intervention pédagogique est l'une des critiques de l'expérience de Sauvé. En fait, dans sa conclusion, elle dit qu'il faudrait "prévoir une certaine participation des professeurs aux émissions." (Sauvé, L. 1979 p. 128)

Une deuxième critique de cette étude est le fait que les enfants perdent la patience pendant certaines parties de l'émission lorsque le dialogue est trop complexe. Sauvé a montré l'émission telle quelle - sans intervention pédagogique ni découpage.

Prenant en considération ces deux critiques, nous montrerons en détail au chapitre 4 la façon dont on pourrait élaborer un plan de leçon autour de cette émission tout en respectant l'idéologie et les objectifs du programme du ministère.

Enfin, nous voulons démontrer la possibilité d'utiliser des documents authentiques disponibles dans l'environnement québécois afin d'augmenter le temps, l'intensité et l'authenticité du contact tout en favorisant des attitudes positives envers la langue et la culture anglaise.

2.10 LES PRINCIPES À LA BASE DE NOS PROPOSITIONS

1. L'émission "Sesame Street" est un outil efficace dans l'enseignement de l'anglais langue seconde et permet l'atteinte des objectifs énumérés dans le programme de ministère de l'Éducation du Québec pour la quatrième année du primaire.
2. L'émission "Sesame Street" permet un développement de la compétence orale et de la compétence communicative de l'élève en langue seconde.
3. L'émission "Sesame Street" est un outil pédagogique dont les richesses peuvent être développées et exploitées par les enseignants.
4. L'émission "Sesame Street" est un outil efficace dans l'enseignement des langues secondes aux enfants parce que:
 - a) les élèves du primaire la trouvent intéressante;
 - b) l'émission est éducative;
 - c) le langage et le contexte non-verbal favorisent la compréhension;
 - d) chaque émission est basée sur quelques thèmes spécifiques;
 - e) elle fournit un aperçu de la culture;
 - f) elle est un document authentique;
 - g) l'émission est disponible et accessible après les heures de classe, chez l'enfant.

Le cadre théorique qui suivra dans le troisième chapitre permettra de mieux situer et mieux justifier nos propositions.

CHAPITRE III

LE CADRE THÉORIQUE

3.1 LES GRANDS COURANTS D'ACQUISITION DE LA LANGUE

L'étude des théories de l'apprentissage des langues secondes est relativement neuve. Avant les années 1970, il y avait très peu d'études à ce sujet.

Les théories de l'acquisition d'une langue seconde sont pour la plupart basées sur les théories de l'acquisition de la langue maternelle dont les trois grands courants idéologiques sont: le behaviorisme, le nativisme et l'interactionnisme.

Ces courants de pensée, bien que construits pour expliquer le phénomène de l'acquisition de la langue maternelle, ont également été appliqués à l'acquisition des langues secondes. Nous commencerons par expliquer les trois grands courants, ensuite nous parlerons des sept théories d'acquisition de langues secondes.

Le behaviorisme

Pour les behavioristes, l'environnement est d'une importance primordiale. On parle d'habitudes ou comportements qui sont observables et automatiques.

Un enfant apprend sa langue maternelle par imitation et "feedback". Si le "feedback" est positif, la réponse se répétera, sinon, le "feedback" sert à corriger l'enfant.

Ce concept a influencé l'apprentissage des langues secondes. Un apprenant est censé apprendre une langue seconde de la même façon que sa

langue maternelle - par imitation ou répétition et "feedback". L'application de cette théorie dans l'enseignement des langues secondes est la méthode audio-orale, expliquée dans la recension des écrits.

Cette méthode est basée sur l'importance du contact avec la langue seconde et de la répétition. Il fallait décomposer des phrases en éléments, à pratiquer et à maîtriser un élément à la fois. On évaluait le comportement "parler" et non la compréhension.

Pour les behavioristes, les erreurs sont la preuve d'un non-apprentissage; l'échec face à l'acquisition d'une langue seconde a sa cause dans la langue maternelle. Puisque les erreurs peuvent devenir des habitudes, il faut les éviter. (Gaonac'h, C. 1987)

Cette théorie behavioriste a dominé les études sur la langue jusqu'à l'apparition d'une certaine oeuvre qui a changé les conceptions idéologiques de l'époque et qui a amené le deuxième courant de pensée ayant une certaine importance dans l'apprentissage des langues secondes.

Le nativisme

Chomsky (1959) a critiqué la conception behavioriste. Il disait que l'environnement n'est pas le facteur principal, que l'apprenant est le plus important. Il dit qu'on ne peut pas parler d'êtres humains de la même façon qu'on parle de comportements animaux. Tout n'est pas toujours en terme de stimulus - réponse; dans le cas du langage, par exemple, il n'y a pas toujours de stimulus. (Gaonac'h, D. 1987)

Chomsky rajoute que l'imitation et le renforcement sont inadéquats pour expliquer l'acquisition du langage. La prétention que l'on se sert de l'analogie pour créer de nouvelles phrases est ridicule et on néglige la créativité dans le langage. (Ellis, R. 1986 p. 30)

Chomsky apporte d'autres critiques également. Un enfant n'apprend pas par imitation parce que chaque émission de l'enfant n'a pas déjà été entendue par l'enfant. Deuxièmement, supposons qu'un enfant apprenne par imitation en imitant les phrases grammaticalement correctes de ses parents - comment expliquer les phrases grammaticalement incorrectes émises par l'enfant? Elles ne sont pas le résultat de l'imitation. (Chomsky, N. 1969)

Il critique également l'importance du feedback. Selon ses études, la mère (ou le parent) ne corrige pas souvent son enfant alors on ne peut pas dire que le "feedback" a façonné le langage de l'enfant.

Chomsky parle d'une grammaire universelle - une structure innée dans chaque individu qui lui permet d'apprendre une langue. Cette structure ou organe est présent dès la naissance. C'est cela qui permet à l'enfant l'acquisition d'une langue. Cela explique également le phénomène qu'un enfant peut comprendre deux phrases qui ont exactement la même structure grammaticale, mais une signification tout à fait différente.

La grammaire universelle est:

- i) un ensemble de principes linguistiques innés qui contrôle la forme des phrases de toute langue;

- ii) un ensemble de procédures pour relier les principes universels aux données dans une situation naturelle. (Ellis, R. 1986 p. 43)

Cook (1985) décrit la grammaire universelle de cette façon:

The language properties inherent in the human mind make up "Universal Grammar", which consists not of particular rules or of a particular language, but a set of general principles that apply to all languages. (Ellis, R. 1986 p. 191)

Chomsky (1966) nous fournit le modèle suivant pour expliquer l'acquisition de la langue maternelle:

données linguistiques primaires (DLP) → AA → G

Pour que le AA (appareil d'acquisition) qui contient la grammaire universelle fonctionne, il faut qu'il soit activé par le DLP. Par exemple, l'enfant doit d'abord posséder le concept d'une phrase avant d'apprendre la langue. Donc, le DLP active le AA et le AA est responsable de l'acquisition.

Chomsky parle de l'importance de l'intérieur. Pour Chomsky, c'est la contribution de l'apprenant qui compte.

The facts of language acquisition could not be as they are unless the concept of a sentence is available to children at the start of their learning. The concept of a sentence is the main guiding principle in a child's attempt to organize and interpret the linguistic evidence that fluent speakers make available to him. (McNeill 1970 p. 2 dans Ellis, R. 1986 p. 43)

Un troisième volet qui s'ajoute à ces deux idées est qu'un enfant naît avec un appareil qui lui permet d'apprendre une langue, mais que cet appareil n'est pas entièrement développé à la naissance. L'appareil se développe à mesure que l'enfant se développe et mûrit. C'est l'apport de Felix (1984) à la théorie de

Chomsky. Pour Chomsky, la grammaire universelle est prête dès la naissance, pour Felix, cependant, elle se développe à mesure que les autres capacités cognitives se développent. (Ellis, R. 1986 p. 198)

Les nativistes parlent de l'interlangue, une phase intermédiaire entre la naissance et la compétence langagière. Pendant cette phase, l'enfant essaie de se servir de structures grammaticales afin de communiquer, mais ses énoncés, mal formulés, ne font pas partie de sa langue maternelle.

L'interlangue existe également dans l'acquisition d'une langue seconde. C'est la phase entre la langue maternelle et la langue seconde. L'apprenant parle une langue qui n'est ni la langue maternelle ni la langue seconde parce qu'il n'a pas encore assez de connaissances en langue seconde pour bien s'exprimer dans cette langue sans avoir recours à sa langue maternelle.

L'erreur n'est pas un phénomène négatif selon le courant nativiste parce qu'elle sert à indiquer les processus mentaux qui ont lieu dans l'interprétation de la langue.

L'interactionnisme

Certains critiquent Chomsky parce qu'il ne parle pas de l'importance des données ("input"). Les données sont importantes parce qu'elles doivent convenir à l'apprenant. La théorie d'interlangue néglige le rapport qui existe entre les données et le mécanisme du processus interne. (Ellis, R. 1986 p. 71)

D'autres critiques concernent sa définition de la compétence. Chomsky décrit une compétence linguistique; "internalized rules of syntax - abstract from

the social rules of linguistic use." (Stern, H. H. 1983 p. 229) Hymes décrit la compétence communicative de cette façon: "when to speak, when not, as to what to talk about with whom, when, where, in what manner." (Hymes 1972 p. 277 dans Stern, H. H. 1983 p. 229)

Les interactionnistes parlent de l'importance de l'interaction entre l'environnement et le mécanisme inné. L'acquisition du langage est le résultat de l'interaction entre les habilités mentales de l'apprenant et l'environnement linguistique, donc les données et le mécanisme inné.

Pour étudier l'importance de l'environnement et du mécanisme inné, plusieurs théoriciens ont étudié le rapport entre l'enfant et sa mère et le langage que la mère utilise pour communiquer avec son enfant. (Snow et Ferguson 1977; Waterson et Snow 1978; Krashen 1981 dans Ellis, R. 1986)

Certains résultats de l'expérience sont pertinents dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde. Les voici:

- i) Le langage parlé par la mère à son enfant est bien structuré grammaticalement.
- ii) La mère parle à son enfant pour communiquer et non pour lui enseigner le langage.
- iii) La mère adapte son langage au niveau de l'enfant, elle veut que l'enfant la comprenne. Elle simplifie son langage pour aider l'enfant à comprendre. Elle s'occupe peu de la forme grammaticale des émissions de son enfant; c'est le but social de la communication qui importe. Donc, l'enfant doit comprendre les données.

- iv) La mère n'enseigne pas de règles grammaticales, mais l'enfant les apprend quand-même. (Ellis, R. 1986)

Il faut remarquer l'importance de l'interaction entre la mère et l'enfant, une interaction basée sur la communication, où les règles grammaticales ne sont pas enseignées de façon systématique. Les données doivent être adaptées aux besoins de l'enfant, elles doivent être compréhensibles. Donc, il faut une interaction où les données sont compréhensibles. La mère se sert d'indices visuels, d'expression etc. pour faciliter la compréhension. (Ellis, R. 1986 p. 130-131)

Les données seules ne suffisent pas. Elles doivent être comprises par l'enfant et adressées à lui. Des données que l'enfant entend mais ne comprend pas, ou qui ne lui sont pas adressées ne l'aident pas à apprendre la langue. Il faut de l'interaction.

La théorie interactionniste répond mieux aux besoins de la compréhension de l'acquisition d'une langue, donc est une des théories sur laquelle notre recherche portera. Pour cette raison, nous la décrirons plus en détail.

Ce dernier courant a influencé le domaine des langues secondes à cause de l'importance accordée à la communication dans le développement du langage.

Hatch (1978) prétend qu'un ordre naturel d'acquisition existe et que cet ordre est le produit d'interactions et les données de ces dernières. Les ressources limitées de l'apprenant régissent les données auxquelles ce dernier sera exposé. L'enfant apprend à participer à des interactions et à interagir

verbalement. C'est à partir de cette interaction que la structure syntaxique se développe. (Ellis, R. 1986 p. 154)

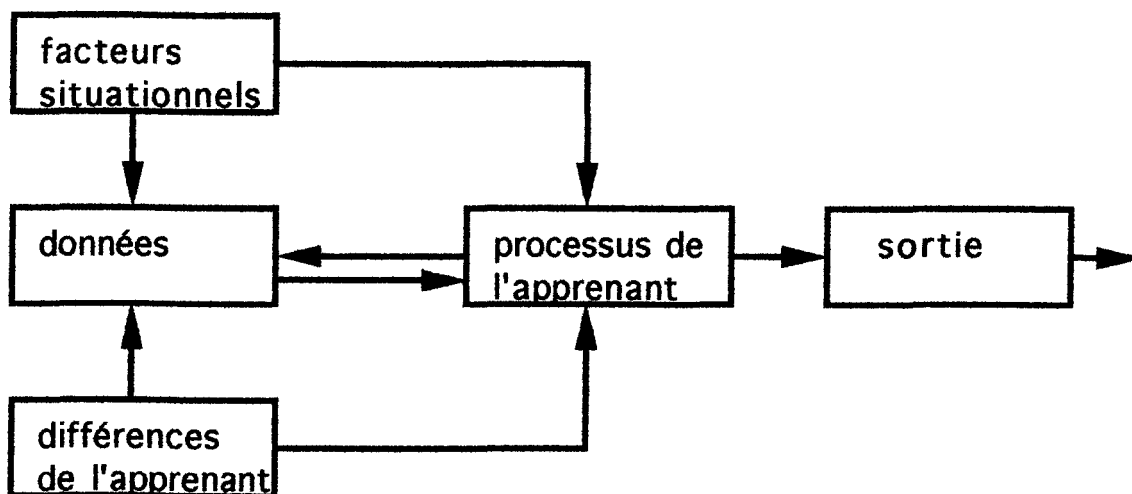
L'interaction peut aider l'apprenant de plusieurs façons. Premièrement, l'interaction donne à l'apprenant des formules ("formulaic speech"), des blocs de langage qui peuvent être mémorisés. L'apprenant peut les utiliser plus tard en entier ou décomposés.

Deuxièmement, la structure verticale décrit le phénomène qui a lieu lorsque l'apprenant emprunte des blocs de langage du discours précédent pour utiliser immédiatement ou pour emmagasiner pour l'avenir. (Ellis, R. 1986 p. 155)

Troisièmement, il y a la question de fréquence. L'apprenant apprend d'abord les expressions auxquelles il est exposé le plus souvent. (Ellis, R. 1986 p. 156)

Quatrièmement, on remarque l'importance des données compréhensibles. Krashen et Long (1983) prétendent que l'acquisition d'une langue seconde dépend de la disponibilité de données compréhensibles. Ceci est obligatoire avant que le mécanisme interne puisse se mettre en marche. Le tableau suivant décrit le processus de l'acquisition d'une langue seconde.

Schéma 4: Le processus de l'acquisition d'une langue seconde



(Ellis, R. 1986 p. 276)

Ce tableau nous montre que les différences au niveau de l'individu peuvent influencer l'acquisition de la langue. Par là, on veut dire des aspects tels l'âge, l'intérêt, la personnalité, la motivation, les attitudes, la langue maternelle, etc. Ces aspects influencent le taux d'acquisition et non la route de l'acquisition; laquelle est universelle selon plusieurs études.

3.2 LES MODÈLES À LA BASE DE L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES

Ellis (1986) nous fait part de sept théories qui dominent les études en langues secondes. Nous les présenterons ici brièvement.

Le modèle de l'acculturation

L'acculturation peut se définir comme étant le processus d'adaptation à une nouvelle culture. (Brown 1980 p. 129 dans Ellis, R. 1986 p. 251) Selon ce modèle, la langue seconde est importante en ce qu'elle fait partie de la culture de la langue seconde.

L'acculturation et donc le succès qu'aura un apprenant à apprendre la langue est en rapport avec la proximité sociale et psychologique qu'il ressent face à ce groupe linguistique. Un apprenant qui se sent proche du groupe, cherchera des occasions d'augmenter son temps de contact avec le groupe et laissera plus de données passer par son filtre mental.

La fonction pour laquelle l'apprenant prévoit utiliser la langue détermine également le succès de l'apprenant. La théorie décrit les fonctions communicative, intégrative et expressive.

Andersen (1980; 1981; 1983) ajoute à cette théorie un modèle de "nativisation". Il dit que l'acquisition d'une langue seconde est le résultat de données et de la fonction de la langue seconde pour l'élève. Il parle de la "nativisation" qui comprend l'assimilation, où l'élève fait à ce que les données soient intégrées dans sa structure cognitive. Il parle également de la dénativisation qui inclut l'accommodation, où l'élève fait à ce que le système incorpore les données.

Cette théorie aide à expliquer pourquoi l'élève n'atteint pas toujours la compétence parfaite en langue seconde. Elle ne parle pas cependant du rôle de l'interaction entre la situation et l'apprenant.

La théorie de l'accommodation

Cette théorie provient de l'étude de la façon dont les attitudes sociale et psychologique influencent l'acquisition d'une langue seconde dans un groupe inter-ethnique. Comme dans le modèle d'acculturation, la proximité est importante, mais cette théorie a trait au rapport entre le groupe de l'apprenant et l'autre groupe. Selon Giles (1979), les rapports entre les groupes sont dynamiques et changent souvent.

Il ajoute l'importance de la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde. Si la motivation est forte à cause d'attitudes socio-psychologiques, l'apprenant cherchera à améliorer ses connaissances en langue seconde, non seulement en instruction formelle, mais également à l'extérieur de la classe.

Giles prétend que le progrès et la motivation à se perfectionner changent constamment parce que les rapports entre les groupes sont dynamiques.

Ce modèle est problématique parce qu'il concerne surtout les contextes inter-ethniques.

La théorie du discours

Cette théorie se base sur le fait que le langage se développe par la communication. L'enfant découvre la signification du langage par sa participation dans des conversations.

Donc, le langage vient de l'usage interpersonnel de ce langage; c'est l'outil de la communication. Cherry (1979 p. 122 dans Ellis, R. 1986 p. 259) dit: "Through communicating with other people, children accomplish actions in the world and develop the rules of language structure and use."

Cette théorie, proposée par Hatch (1978) se base sur les principes suivants:

- i -Il existe une route naturelle dans le développement syntaxique.
- ii -Les natifs modifient leur langage pour parler avec des non-natifs.
- iii -Les stratégies de conversation influencent le taux et la route de l'acquisition.
- iv -La route naturelle d'acquisition est le résultat de l'apprentissage à participer à des conversations.

Le modèle de compétence variable

Cette théorie parle de la façon dont la langue est apprise et le produit de son utilisation. L'acquisition peut être planifiée ou non-planifiée. Tarone (1982; 1983), Widdowson (1979; 1984) et Bialystok (1982) ont participé à l'élaboration de cette théorie.

Ces auteurs se basent sur le processus de l'utilisation de la langue et le produit. Le processus comprend la connaissance des règles (la compétence) et la connaissance de l'application de ces règles (la capacité). En utilisant une langue, on essaie de comprendre les règles et de créer de nouvelles règles.

Donc, le développement d'une langue seconde est le résultat de l'acquisition de nouvelles règles par la participation aux conversations et l'activation de règles déjà existantes afin d'être utilisées dans un discours non-planifié.

Cette théorie explique la variabilité dans la langue seconde, aussi bien que les processus externes et internes responsables de l'acquisition d'une langue seconde.

L'hypothèse universelle

Cette théorie a déjà été développée dans la section traitant la position nativiste.

Ce modèle décrit l'appareil de l'acquisition d'une langue et la grammaire universelle. Il distingue les éléments (ou universels) substantifs et formels des langues. Les universels substantifs sont les éléments fixes d'une langue, par exemple, les sons, les catégories grammaticales, etc. Les universels formels décrivent la possibilité d'utiliser telle règle dans telle situation.

On peut parler d'éléments de base ("core") qui sont communs dans plusieurs langues et sont donc "non-marqués" et faciles à apprendre. Les éléments qui sont propres à quelques langues seulement sont des éléments périphériques et sont donc "marqués" et plus difficiles à apprendre.

L'apprenant a besoin d'une grammaire universelle pour apprendre une langue.

La plus grande critique de cette théorie est sa négligence du rôle de l'environnement dans l'acquisition d'une langue seconde et le fait que la route de la grammaire universelle étant homogène n'explique pas la variabilité que l'on retrouve chez les apprenants.

La théorie neurofonctionnelle

Lamendella (1979) nous propose une théorie basée sur la recherche neuro-linguistique. Il étudie le lien entre le langage et l'anatomie neurale. Il analyse les fonctions langagières des hémisphères gauche et droit du cerveau. La droite est responsable de l'aspect global du langage et la gauche de l'aspect analytique, comme la compétence et la production du langage.

A neurofunctional perspective on language attempts to characterize the neurolinguistic information processing systems responsible for the development and use of language. (Ellis, R. 1986 p. 271)

Il dit qu'il y a deux genres d'acquisition:

- i) l'acquisition primaire - entre l'âge de deux à cinq ans;
- ii) l'acquisition secondaire - l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une langue seconde après l'âge de cinq ans.

Il parle de deux genres d'hierarchies: la hiérarchie communicative qui est responsable du langage et d'autres formes de communication interpersonnelle

et la hiérarchie cognitive, qui contrôle une variété d'activités cognitives. (Ellis, R. 1986 p. 273)

Donc, pour Lamendella, l'acquisition d'une langue seconde peut s'expliquer en termes du système neurofonctionnel utilisé. (Ellis, R. 1986 p. 274)

Pour les fins de ce travail, nous prenons comme cadre théorique la position interactionniste, qui souligne l'importance de l'environnement et de l'apprenant. Nous retenons également la théorie de Krashen, le septième modèle présenté par Ellis.

3.3 LE MODÈLE MONITEUR DE KRASHEN

"Krashen has suggested that exposure to the target language in communicative settings is necessary for the activation of language acquisition processes." (Lightbown, P. M. 1987 p. 170) Ce modèle de Krashen est probablement la théorie la plus complète de l'acquisition d'une langue seconde; cependant, elle a été l'objet de plusieurs critiques. Cette théorie a été élaborée à partir de cinq hypothèses:

i-l'hypothèse d'acquisition-apprentissage

Pour Krashen, l'acquisition et l'apprentissage sont deux éléments séparés. L'acquisition est le résultat de la communication; l'apprentissage est le résultat de l'étude d'une langue. Ces deux éléments sont emmagasinés séparément. On peut acquérir une langue, ou la...

...découvrir tout en utilisant la langue pour des fins de communication et sans porter une attention directe sur les règles de grammaire ou des listes de vocabulaire. On peut aussi

apprendre la grammaire et le vocabulaire, en faisant l'effort d'étudier les règles de grammaire et des listes de vocabulaire. (Lightbown, P. M. 1990 p. 33)

L'acquisition nous permet de communiquer; l'apprentissage permet le fonctionnement de l'appareil nommé le moniteur.

ii- l'hypothèse de l'ordre naturel

L'acquisition suit un ordre naturel qui est semblable pour chaque apprenant. Les stades sont invariables dans le sens que l'ordre de la présentation des concepts modifie peu l'ordre d'acquisition. Il vaut mieux fournir un contexte riche et varié, pour que l'élève soit en contact avec le concept approprié au bon moment de son développement. (Lightbown, P. M. 1990 p. 37)

iii- l'hypothèse du moniteur

Le moniteur est un appareil optionnel qui édite le langage produit par l'apprenant. Il peut fonctionner avant ou après l'émission. Il y a trois conditions pour l'usage de cet appareil:

- a) du temps adéquat;
- b) la concentration sur la forme et non sur la signification;
- c) l'apprenant doit connaître les règles.

Donc, les connaissances apprises sont disponibles seulement lorsqu'on prend le temps de porter attention à la forme plutôt que sur le sens du message. (Lightbown, P. M. 1990)

iv) l'hypothèse des données

L'acquisition a lieu quand l'apprenant comprend les données. Les données idéales doivent respecter la règle "i+1".

Pour acquérir la grammaire et le vocabulaire d'une langue seconde, il suffit d'être exposé à cette langue dans des situations où on peut comprendre les messages qu'elle véhicule. Il faut toutefois que ces messages contiennent des structures de la langue qui sont un peu plus avancées que celles que l'apprenant a déjà maîtrisées. (Lightbown, P. M. 1990 p. 37)

Krashen dit que l'apprenant a besoin de données qui peuvent contenir des formes grammaticales qu'il connaît déjà et d'autres qui font partie de la prochaine étape de l'acquisition. Les données doivent être "i (input) + 1".

Krashen (1982 p. 21 dans Ellis, R.) écrit:

a necessary (but not sufficient) condition to move from stage "i" to stage "i + 1" is that the acquirer understand input that contains "i + 1", where "understand" means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message.

Cela aura lieu si le but est une communication réussie. Les deux parties veulent comprendre et se faire comprendre. Les données doivent être assez larges pour englober ce qui a déjà été compris et du nouveau matériel.

Les nouvelles données deviennent compréhensibles de cette façon. Krashen explique l'importance de cela. Il distingue les données ("input") et l'admission ("intake"). Toute donnée n'est pas admise. L'apprenant a un genre de filtre qui laisse rentrer certaines données dans la structure cognitive et d'autres non. Pour que les données deviennent admissibles, elles doivent être compréhensibles, pour que l'apprenant puisse les traiter.

v) l'hypothèse du filtre affectif

Ce filtre contrôle le temps de contact que l'apprenant aura avec la langue et aussi la quantité de données qui deviendra admissible. On parle de la motivation, la confiance en soi, etc. Cela influence le taux de l'acquisition et non la route. Il faut que l'élève ait des attitudes positives envers la langue et son acquisition. Il ne faut pas le frustrer ou l'embarrasser, donc, l'enseignant ne devrait pas l'obliger de parler. (Lightbown, P. M. 1990 p. 37)

L'apprenant doit être ouvert à ces nouvelles données. Pour des raisons socio-affectives, le filtre peut en refuser certaines. (Ellis, R. 1986 p. 159) Donc, l'apprenant n'accepte que certains éléments des données dans sa structure cognitive.

Krashen parle également de l'aptitude, du rôle de la langue maternelle, des routines et styles, des différences individuelles et de l'âge dans l'acquisition d'une langue seconde.

Cette théorie fut critiquée par certains pour son manque de résultats empiriques et d'explication des processus cognitifs.

On ne peut encore rejeter aucune des théories décrites ci-dessus puisque chacune apporte des éléments importants et spéciaux. Il faut remarquer que les études en langue seconde ne sont pas encore assez avancées pour mieux cerner la question de l'acquisition. Pour le moment, il faut donc considérer toutes les théories parce qu'ensemble elles englobent tous (ou presque tous)

les éléments de l'acquisition des langues secondes. Chaque théorie a ses points forts et ses points faibles.

Nous soulignons l'importance de certains principes découlant des théories et des courants de pensée exposés ici.

- Pour qu'un élève apprenne la langue seconde, il doit être en interaction avec la langue seconde. C'est à partir de la communication qu'il apprendra la langue.
- L'apprentissage de la langue seconde devra porter sur le message et la communication et non sur le code grammatical.
- L'élève doit être exposé à un environnement riche, d'où il peut retirer de nouvelles connaissances. Pour que l'élève fasse du progrès, il faut suivre la formule "i + 1".
- Pour que l'élève apprenne de l'environnement, il doit comprendre les données et être réceptif à ces dernières, d'où l'importance d'attitudes positives.
- L'élève qui a des attitudes positives envers le groupe linguistique sera plus motivé à apprendre et cherchera des occasions à l'extérieur de l'école pour améliorer sa compétence.
- Si on veut que l'élève développe sa compétence communicative, il faut qu'il pratique la communication.
- Plus un élève passera de temps en contact avec la langue seconde, plus il deviendra compétent en cette langue.

3.4 LA MÉTHODE MULTI-MÉDIA

La méthode multi-média a déjà été élaborée dans la recension des écrits. Nous ne ferons ici que souligner les points principaux, afin de montrer leur pertinence.

Nous croyons que les médias pourraient être utilisés comme matériel dans l'élaboration des composantes du modèle de Krashen.

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, en milieu scolaire se doit d'exposer les élèves aux divers modèles linguistiques susceptibles d'être entendus par l'élève. Les mises en situation d'apprentissage et l'apport de documents authentiques en salle de classe amèneront l'enfant à saisir le sens global des messages quelle qu'en soit la variété. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 19)

Les documents visuels tels les vidéos, sont particulièrement utiles. Les vidéos fournissent plus d'indices qui facilitent la compréhension que d'autres documents: le contexte audio et visuel, les comportements non-verbaux (gestes, expressions faciales). De plus, les vidéos sont très disponibles, surtout pour les francophones qui veulent obtenir des documents de langue anglaise. Il faut profiter des vidéos pour enseigner les langues secondes et introduire l'élève à la culture de la langue seconde. (Rogers, C. et Medley, F. 1988 p. 468)

Les médias peuvent aider à immerger l'élève dans le milieu de la langue seconde d'une façon artificielle. Il entendra la langue seconde et verra la culture. Il sera exposé à un contexte riche en vocabulaire, expressions, éléments culturels etc. Non seulement pourra-t-il améliorer sa compétence d'écoute, mais il apprendra du vocabulaire nouveau, des expressions idiomatiques et des structures grammaticales. (Forsyth, A. 1990)

L'élève aura une meilleure compréhension orale. Il entendra parler des natifs à un débit naturel puisque c'est un document authentique. En plus, il entendra la voix d'autres natifs autre que celle de son enseignant.

Exposure to a variety of voices prepares students for the real world of language diversity and helps them to understand everyday speech... Also, when students watch actors encounter each other in a dramatic setting, they hear language spoken at a normal pace, rather than the slower, well-articulated classroom pronunciation. In short, video programs prepare students to understand situations involving rapid, animated, and sometimes even slurred conversation. They enable students to understand a variety of people whose voices reflect a myriad of class, ethnic, and regional backgrounds. (Mount, R. 1988 p. 146)

Les documents sont précieux dans le sens qu'ils présentent à l'élève le milieu de la langue seconde. C'est l'échantillon d'une société. (Joyce, M. et Weil, B. dans Amégan, S.) L'étudiant peut donc voir la culture de la langue seconde parce que le document fournit un genre de contact avec le milieu, et alors l'apprentissage est plus significatif. (McAlpin, J. 1980; Joyce, M. et Weil, B. dans Amégan, S.) La langue devient vivante pour l'élève. (Forsyth, A. 1990) Il touche la culture. (Ironsides, L. 1979 p. 111)

Des émissions bien conçues peuvent offrir de multiples occasions d'associer le sens des paroles entendues à des images correspondantes et favorisent l'acquisition non-dirigée de l'anglais, langue seconde. (Sauvé, L. 1979 p. 19)

L'élève sera plus familier avec le groupe linguistique, donc plus motivé à apprendre la langue. Les médias aideront à développer des sentiments de respect et de compréhension envers ce groupe.

La théorie de Krashen (1982) soutient bien l'idée de l'utilisation des médias dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les deux conditions nécessaires

sont présentes: un contact avec le langage authentique et un environnement positif. (Tudor, I. 1987 p. 204)

Les médias sont utiles parce qu'ils fournissent un grand contexte riche à l'élève. Les images, les expressions faciales et les actions aident l'élève à comprendre le contexte. En utilisant les médias de tous les jours, qui conviennent à l'âge et aux goûts de l'élève, on garantit que l'élève apprendra d'abord les expressions et le vocabulaire les plus utilisés dans les contextes de communication où il pourrait se trouver.

Les médias sont utiles dans l'enseignement parce qu'ils sont non seulement bien réalisés et intéressants, mais aussi parce qu'ils peuvent saisir l'intérêt des jeunes dans un monde technologique. De plus, les documents peuvent être copiés pour permettre du travail individuel.

Si les médias disponibles sont intéressants, l'élève motivé, peut donc facilement augmenter son temps de contact avec la langue cible. S'il aime les médias de la langue seconde, il s'en procurera lui-même et les regardera à son loisir. De cette façon, il augmentera son temps d'immersion dans la langue seconde. (Wightman, P. 1979 p. 63)

Les émissions et les vidéos sont bien faits; alors les élèves sont motivés à les regarder et à les comprendre. De plus, on peut les présenter comme un genre de feuilleton ou de télé-roman, ce qui augmente la motivation de l'élève à l'écouter.

Les médias pourraient donc, constituer un atout idéal pour améliorer la compétence d'écoute d'un élève. Mais pour avoir de l'interaction et pour développer le langage productif, il faut que l'élève parle également.

Un document peut être à la base de plusieurs activités d'élaboration qui nous permettent de faire parler l'élève: des sketches, des jeux de rôles, des textes écrits, des activités de création, des discussions. De plus, les documents nous fournissent un contexte fixe et déterminé, ce qui est important dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde parce qu'il est difficile de toucher le vécu des élèves et de savoir la validité de leurs réponses (McAlpin, J. 1980) On donne à l'élève l'occasion de parler et de faire des phrases avec les concepts enseignés. (Gibson, J. 1979 p. 76)

L'utilisation des médias dans l'enseignement des langues secondes exige une clarification au niveau de son point d'entrée. Plusieurs enseignants prétendent que les médias sont utiles pour les élèves avancés qui ont déjà une bonne connaissance en langue seconde. Donc, les médias serviraient comme outil de perfectionnement et de maintien. Par contre, d'autres auteurs croient qu'un document médiatique, si bien utilisé, peut être très efficace au niveau débutant en langue seconde. Le document fournit et enrichit les données ("input") nécessaires à l'acquisition de la langue (Krashen 1981 p. 62) et réduit les barrières affectives dès le début. (Devitt, S. 1986 p. 1-2)

Les raisons énumérées ci-dessus sont à la base de notre hypothèse que les médias pourraient constituer un moyen efficace pour appliquer le modèle de Krashen à l'école: augmenter le temps de contact avec l'expression

authentique de la langue seconde et développer des attitudes positives chez les élèves envers l'autre groupe linguistique.

In order for students to learn to communicate effectively in a foreign language, they must experience the language as it is used for real communication by native speakers. Inclusion of authentic materials in the instructional process addresses this need. (Rogers, C. et Medley, F. 1988 p. 467)

Dans le chapitre suivant, nous allons décrire les différents scénari susceptibles de nous permettre de rendre opérationnelles ces idées de base.

CHAPITRE IV

UNE PROPOSITION CONCRÈTE D'UNE DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

La recension des écrits et le cadre théorique nous permettent de proposer une méthode basée sur l'émission "Sesame Street" dans l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire.

Nous avons d'abord voulu élaborer cette méthode pour ensuite la comparer avec la méthode traditionnelle. Dans le cadre d'une recherche expérimentale, nous aurions utilisé les deux méthodes avec des groupes d'élèves choisis aléatoirement dans le cadre scolaire.

Cependant, puisque Sauvé (1979) recommande un minimum de dix semaines pour bien évaluer le progrès dû à l'émission, nous aurions été obligée de chercher une école qui nous aurait laissée essayer la méthode pendant presque trois mois. De plus, il nous aurait été impossible de former les groupes aléatoirement à cause de l'horaire scolaire. Donc, l'idée d'effectuer une recherche expérimentale dans le cadre scolaire a été abandonnée.

Nous nous sommes questionné sur l'idée d'essayer la méthode auprès de quelques élèves bénévoles seulement, mais les résultats auraient été faussés par l'aspect de la motivation. On ne pourrait pas généraliser que la méthode, efficace auprès de quelques élèves motivés, serait efficace auprès de tous les élèves.

Donc, nous avons décidé d'élaborer quelques plans de leçon qui démontreront l'application possible d'une méthode basée sur l'émission de "Sesame Street". Nous allons montrer comment cette méthode respecte et intègre les idées principales du cadre théorique aussi bien que les fondements

et les objectifs du programme d'anglais langue seconde du ministère de l'Éducation du Québec.

4.1 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Le programme du ministère de l'Éducation du Québec est construit autour de l'approche communicative. On énumère des objectifs qui visent la compétence communicative et plus spécifiquement la compétence orale, d'un point de vue de la compréhension et de l'expression de l'élève. Un objectif est présenté de cette façon:

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ENONCÉS
1.2.2	Given an oral request, the student will orally identify an animal, thing or place by giving the	NAME OF: ANIMAL THING PLACE	-(A) lion.- (A) (soccer) (ball). -(The) (forum). -That's (the) (church).

(Ministère de l'Éducation, 1981 p. 40)

Il faut remarquer que dans notre recherche, nous chercherons à montrer de quelle façon l'utilisation de cette émission atteint les objectifs du programme. Cependant puisque l'émission télévisée est un document authentique et qu'elle n'a pas été élaborée pour atteindre les objectifs particuliers du ministère, on ne trouve que rarement les objectifs identiques tels que présentés dans le programme. Par contre, dans le développement et l'exploitation du document, on peut facilement intégrer ces objectifs. En fin de compte, puisque c'est un document authentique, on sait qu'il fournit un contexte linguistique riche qui contient un nombre infini de formules langagières. Ces formules ne sont peut

être pas identiques à celles dans le programme. Les objectifs du programme sont présentés à l'Annexe 3.

4.2 POURQUOI "SESAME STREET"?

Nous avons choisi "Sesame Street" parce que nous trouvons que c'est un bon document éducatif. Nous trouvons qu'elle donne un bon aperçu de la culture et permet à l'enfant un bon contact avec la langue. Le débutant peut comprendre suffisamment bien pour suivre l'émission sans perdre d'intérêt. Le contexte est assez riche que même les élèves les plus avancés peuvent profiter de l'émission. On fournit un modèle qui respecte les composantes de la théorie de Stern et on expose l'élève à un contexte riche qui soutient la théorie de Krashen sur l'importance d'un environnement de "i+1". On vise un contexte linguistique riche et varié au lieu d'un contexte restreint qui n'utilise que des structures que l'élève connaît déjà.

L'essentiel est de donner à l'enfant assez de "données" pour comprendre le document d'une façon générale. Il faut qu'il devienne capable de distinguer des mots dans les suites de sons anglais qui ne sont pour lui qu'une suite de sons imperceptibles.

4.3 NOS PROPOSITIONS

Rappelons et démontrons les principes directeurs de nos propositions:

1- L'émission de "Sesame Street" est un outil efficace dans l'enseignement de l'anglais langue seconde qui permet l'atteinte des objectifs énumérés dans le programme du

ministère de l'Éducation du Québec pour la quatrième année du primaire.

L'élaboration des plans de leçon nous a permis de constater que les objectifs énumérés dans le programme peuvent être intégrés dans une méthode basée sur l'émission "Sesame Street". Puisque c'est un document authentique, "Sesame Street" fournit un contexte linguistique riche, dans lequel on retrouve facilement et en abondance les formules présentes dans le programme.

Puisque l'émission est conçue pour les enfants de 3 à 5 ans, le niveau du langage est assez simple. Cependant, Sauvé démontre que l'utilisation de l'émission était appropriée même pour les élèves en quatrième année du primaire.

Le programme suggère un contexte riche et des documents authentiques dans l'enseignement des langues secondes. (Ministère de l'Éducation du Québec 1981 p. 19)

Dans le développement et l'exploitation du document, on peut facilement renforcer les objectifs spécifiques. On n'a qu'à choisir les formules qui reviennent le plus souvent dans les segments et qui favorisent mieux l'exploitation.

2- L'émission de "Sesame Street" permet le développement de la compétence orale et de la compétence communicative de l'élève en langue seconde.

Le programme du ministère du Québec décrit l'objectif général de cette façon.

À la fin du cours primaire, l'élève non-anglophone devra être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge. (Ministère de l'Éducation 1981 p. 18)

L'étude de Sauvé (1979) montre que les élèves améliorent leur compétence orale et leur compétence communicative. Son hypothèse était la suivante:

Les élèves francophones de niveau élémentaire, qui visionnent "Sesame Street" ont une meilleure compréhension auditive et expression orale d'éléments de vocabulaire anglais, langue seconde, que ceux qui ne le visionnent pas. (Sauvé, L. 1979 p.40)

Cette hypothèse a été confirmée. Sauvé, après cette recherche, croit que l'émission Sesame Street est un bon document pour enseigner l'anglais langue seconde.

Si les élèves ont profité de ce contact sans l'intervention de l'enseignant, une manipulation et une exploitation du document devrait permettre un plus important progrès, ce qui est d'ailleurs suggéré par Sauvé. (Sauvé, L. 1979 p. 120)

3- L'émission de "Sesame Street" est un outil pédagogique dont les richesses peuvent être développées et exploitées par les enseignants.

Nous avons montré dans l'élaboration de quelques plans de leçon des exemples de développement et d'exploitation de cette émission. On peut extrapoler du vocabulaire verbal du segment pour inclure d'autres mots qui ne sont pas présents dans le segment aussi bien que du vocabulaire non-verbal. Le développement du segment peut être modifié pour accommoder les

Puisque la concentration de l'enfant est minime, la musique leur permet de savoir quand un segment débute et finit. On se sert de la musique pour faciliter l'apprentissage, pour raconter des histoires et pour montrer des émotions ou le danger. (Lesser, G. 1974 p. 106)

La répétition attire et facilite la concentration et favorise la pratique. De plus, les enfants aiment regarder certaines choses deux fois. (Lesser, G. 1974 p. 106-109)

Pour diriger l'attention, on se sert des éléments de surprise, d'animation et d'action. (Lesser, G. 1974 p. 109-116)

Pour soutenir l'attention, on se sert de l'humour, de l'anticipation et de la diversité des éléments.

Les enfants aiment la comédie "slapstick" ou les farces bouffonnes, surtout ceux qui montrent l'action physique exagérée. Ils aiment également la tricherie, où la personne trichée vainc le tricheur. (Lesser, G. 1974 p. 117)

Le succès de l'anticipation est repris dans les segments où l'on montre une lettre par exemple, suivie d'une pause et ensuite l'émission verbale de la lettre. Les enfants aiment anticiper ce qui va arriver. (Lesser, G. 1974 p. 121-124)

La diversité des éléments évite une perte d'intérêt. On évite l'élaboration d'une grande quantité de segments autour d'un même thème. La diversité des personnages utilisés, les humains et les marionnettes et la personnalité distincte de chacun contribuent à la variété.

Le CTW prétend que, selon leurs études, les enfants préfèrent regarder et écouter les enfants plutôt que des adultes en général. (Lesser, G. 1974 p. 127)

De plus, on mélange quatre styles visuels, ce qui aide à retenir l'attention ou à la recapter. On retrouve les marionnettes, les adultes et les enfants de la rue Sesame, l'animation et les films authentiques. On y ajoute la musique et les effets appropriés, aussi bien que les invités célèbres et la technique de "feuilletons" etc. Ceci nous permet de mélanger la réalité et la fantaisie. Evidemment, on varie également le débit et l'humour des segments. (Lesser, G. 1974 p. 124-139)

b) L'émission est éducative.

L'émission a été conçue afin d'éduquer les enfants par les médias, surtout les enfants des milieux défavorisés qui ne profitaient pas de service d'école préscolaire comme ceux des milieux favorisés.

Plusieurs études montrent le progrès cognitif et intellectuel dû à l'émission. Elle est responsable de l'acquisition des habilités cognitives simples et complexes dans plusieurs pays. Lesser (1974) prétend qu'elle favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et langagières du niveau pré-scolaire. (Sauvé, L. 1979 p. 12-13) Son impacte auprès des enfants en les préparant à lire et à commencer l'école a été démontré dans des études réalisées aux Etats-Unis, en Australie, au Canada, en Israël et au Mexique. (Murphy, R. 1991 p. 27) (Ces études sont mieux expliquées dans la recension des écrits.) L'origine de l'émission était "...an effort to try to educate children via mass communications". (Lesser, G. 1974 p. xvii)

c) Le langage et le contexte non-verbal favorisent la compréhension.

Le langage dans plusieurs segments est simple donc les enfants peuvent le comprendre facilement. Dans les segments des personnages de la rue Sesame, les adultes ne parlent que rarement entre eux. Normalement, ils parlent à un enfant ou à une marionnette, donc, ils adaptent leur langage aux enfants, ce qui bénéficie à l'enfant qui écoute à la maison également. Le langage est à son niveau puisque ce sont d'autres enfants qui sont les émetteurs ou les récepteurs dans l'émission.

De plus, souvent certains mots-clefs sont répétés plusieurs fois dans un segment ou une séquence. Par exemple, dans le segment "Weather Forecast" qui a trait au thème du froid ("cold"), on remarque que le mot "cold" est répété dix-neuf fois dans les deux minutes que dure le segment. Donc, une fois qu'on enseigne un mot de vocabulaire, la répétition renforce l'apprentissage. Les enfants aiment la répétition. De plus, celle-ci favorise la concentration et la pratique. (Lesser, G. 1974 p. 106-109)

Le contexte non-verbal facilite la compréhension du message verbal. Souvent, un mot apparaît seul avec l'image; par exemple, on prononcera le mot "banane" en même temps que de montrer une image d'une banane. On se sert de l'anticipation dans cette partie. L'image précède le mot de quelques secondes. Parfois, les personnages prononceront une expression en français pour ensuite la répéter en anglais. Enfin, les gestes et les images aident à la compréhension du message verbal d'une façon générale.

Un autre élément qui facilite la compréhension est le fait que l'émission n'a pas été traduite, donc, l'enfant peut associer le son et le mouvement des lèvres du personnage. Ce mouvement des lèvres l'aide à mieux "entendre" le mot.

d) Chaque émission est basée sur quelques thèmes spécifiques.

Nous avons dit que les mots-clefs sont souvent répétés plusieurs fois dans un segment. Les producteurs de l'émission regroupent ces segments qui ont un thème commun dans des blocs ou des séquences. Ceci nous aide énormément dans l'utilisation de ces segments dans l'élaboration d'une leçon.

De plus, plusieurs thèmes reviennent souvent dans une émission. Par exemple, dans une émission en particulier, (#1), on retrouve des séquences qui ont les thèmes suivants: la lettre "N", le numéro 11, "heavy / light", "big / little", "open / closed", "I like ...".

Ceci facilite l'enseignement dans le sens que l'enseignant peut élaborer ses leçons autour d'un thème central. Spécifiquement, il peut aider l'enfant à reconnaître un mot. Ce mot sera répété et renforcé. L'élève finira par apprendre le nouveau mot et la signification de celle-ci puisque le mot sera devenu significatif. L'élève sera capable de reconnaître et de produire le mot dans l'avenir.

e) Elle donne un aperçu de la culture.

L'émission montre un quartier moyen aux États-Unis. On retrouve des adultes et des enfants de plusieurs races. Ils parlent de certains événements de la vie quotidienne auxquels tout le monde peut s'identifier.

De plus, chaque émission est construite de telle façon à permettre l'intégration de segments culturels propres à chaque pays. L'émission que l'on voit au Canada contient une bonne partie de l'émission vue dans d'autres pays mais contient également des segments que l'on montre au Canada seulement parce qu'ils ont trait à la culture canadienne. On retrouve des segments en anglais, en français ou dans les deux langues. On retrouve des segments qui montrent des particularités de la culture canadienne: la vie des autochtones, l'influence des immigrants (par exemple les perogies des Ukrainiens), la neige, le sirop d'érable, l'origine du drapeau canadien, etc. Donc, elle reflète les caractéristiques du bilinguisme, de l'influence des immigrants, des autochtones.

f) Elle est un document authentique.

Puisque l'émission est d'abord conçue pour les enfants de langue maternelle anglaise, non pas pour des francophones, le document est authentique. Les personnages parlent à un débit naturel. Le but du langage est la communication et non l'enseignement de la forme grammaticale. De plus, étant authentique et produite pour des enfants de la culture anglaise, elle donne un aperçu de la culture.

g) L'émission est disponible et accessible après les heures de classe, chez l'enfant.

Un des grands avantages de l'émission est le fait que l'enfant peut regarder l'émission chez lui à la télévision ou peut l'enregistrer pour la regarder plus tard ou une deuxième fois. Donc, on peut augmenter le temps d'exposition de l'enfant à la langue.

L'enseignant n'a qu'à enregistrer quelques émissions, puisqu'une émission entière et son exploitation peut prendre plusieurs périodes.

Il faut ajouter que la question du droit d'auteur doit être abordée avant l'utilisation de l'émission. Il s'agirait d'une étente avec le CTW.

Si on regarde la grille des caractéristiques nécessaires au choix d'un bon document visuel ou vidéo selon Mount (1988 p. 149-150), on peut mesurer la valeur de "Sesame Street":

- Accommoder le but de l'enseignant. Elle permet l'atteinte des objectifs du programme et elle est exploitable.
- Respecter le niveau de l'élève, à un niveau personnel et langagier.
- Coordination des lèvres et des sons. C'est un document authentique qui n'est pas traduit. De plus, l'enfant peut voir le mouvement des lèvres.
- Temps. On peut arrêter l'émission lorsqu'on le voudra, pour continuer une autre fois.
- Coût. Il s'agit de la location ou de l'achat d'un magnétoscope et des cassettes-vidéos.

- Date du vidéo. On peut montrer les émissions "Sesame Street" presque en direct.
- Couleur / Noir et blanc. L'émission est en couleur.
- Intérêt et qualité de l'émission. Le budget du Children's Television Workshop permet une émission de haute qualité.
- Disponibilité. On peut l'enregistrer facilement pour l'avoir à notre disposition. L'enfant peut même le regarder chez lui, soit enregistré ou en direct.
- Auxiliaires à l'enseignant. L'enseignant moins qualifié peut offrir à ses élèves un contact de qualité. On peut l'utiliser pour compléter notre enseignement.

Donc, on peut voir que l'émission de "Sesame Street" rejoint nos propositions. Nous ferons, dans la conclusion, nos remarques sur cette émission dans l'application de l'approche communicative dans l'enseignement de l'anglais langue seconde.

4.4 LA DÉMARCHE

La démarche utilisée est également celle proposée aux enseignants qui aimeraient essayer la méthode. Elle est composée de deux étapes: la préparation et la présentation.

La préparation

L'enseignant doit d'abord avoir une connaissance des objectifs du programme et du niveau de ses élèves. Il enregistre l'émission et prépare un canevas comme suit qu'il remplira au fur et à mesure et qu'il regardera l'émission.

L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
1:53	Weather Bulletin	marionnettes	anglais (A)	2 mn
1:55	"K"	bandes dessinées (BD)	A	.5 mn
1:55	Dr. Bazooky	marionnettes	A	3 mn
1:58	Swimmer	BD	A et français (F)	1 mn
1:59	Stoneworking	film	A	1 mn
2:00	Camp	marionnettes	A	3 mn
2:03	Factory	film	A	1 mn
2:04	Three Musketeers	BD	A	3 mn
2:07	Shopping	film	A	2 mn
2:09	"K"	BD	A	1 mn
2:10	Barkley	personnages de "Sesame Street"	A	2 mn
2:12	Il neige	BD	F	3 mn
2:15	Plane	marionnettes	A et F	1 mn
2:16	Playing in the snow	film	A	1 mn
2:17	1-5	BD	F	.5 mn
2:17	Cold out	personnages de S. S.	A	2 mn
2:19	1-20	BD	A	1 mn

2:20	Cookie Monster	marionnettes	A	4 mn
2:24	A-Z	BD	F et A	1 mn
2:25	Winter clothes	film	F et A	1 mn
2:26	K	BD	A	1 mn
2:27	Bus stop	personnages de S. S.	A	3 mn
2:30	Don't walk	BD	A	1 mn
2:31	Fiddle	film	A	1 mn
2:32	Mother Brown	BD	A	1 mn
2:33	Grover	marionnettes	A	1 mn
2:34	K	BD	A	.5 mn
2:34	Jungle	BD	A	2 mn
2:36	Inuit	film	A	3 mn
2:39	Big Bird	marionnettes	A	3 mn
2:42	Cheese cycle	BD	A	1 mn
2:43	Good night	personnages de S. S.	A	2 mn
2:45	1-15	BD	A	1 mn
2:46	Night time	film	A	2 mn
2:48	At night	BD	A	1 mn

L'heure indique le début et la longueur du segment. *Le titre* est donné par l'enseignant afin de mieux organiser la préparation. *Les personnages* dans le segment sont soit des marionnettes (mar.), des habitants de la rue Sesame (personnages de S. S.), des personnages dans un genre de film authentique (film) ou des bandes-dessinées (BD).

Puisque les compteurs varient d'un magnétoscope à l'autre et que ceci ne nous indique pas la durée de chaque segment, nous préférons indiquer l'heure du début de chaque segment. Ceci nous montre la longueur du segment et nous sert également de système de repérage.

On remarque également qu'il n'y a pas de titre comme tel pour chaque segment. L'enseignant donne un titre à chaque segment pour des fins de clarification.

Après avoir visionné l'émission, l'enseignant décide de quels segments lui seront utiles. Il doit considérer:

- les objectifs du programme;
- le niveau du langage;
- le nombre de segments qui ont un thème commun et leur proximité l'un de l'autre dans l'émission (pour ne pas perdre du temps à chercher les segments en classe);
- le goût des élèves;
- la présentation générale du segment;
- l'utilité pour les élèves.

Ensuite, l'enseignant choisit le bloc de segments ou la séquence qu'il veut présenter. Pour un cours de trente minutes, une séquence de cinq à dix minutes serait l'idéal.

Puisqu'on veut inciter l'enfant à écouter le maximum de l'émission, l'enseignant peut inclure un segment facile avant ou après la séquence, par exemple un segment qui montre l'alphabet ou les chiffres, un segment non-verbal ou même en français. Par exemple, dans une certaine émission (#3) on retrouve les segments suivants:

1:06 bande-dessinée - compter de 1 à 11 (lions)
 1:07 bande-dessinée - thème: FAST/SLOW (tortues)
 1:10 bande-dessinée - thème: FAST/SLOW (lapins, escargots)
 1:12 film - fabrication des lapins au chocolat (lapins)
 1:13 bande-dessinéé - compter de 1 à 11 (chiens)

Bien que deux segments seulement nous intéressent dans l'enseignement du thème FAST/SLOW, on peut montrer les segments qui précèdent et qui suivent les segments en question.

Ceci a cinq avantages en particulier:

- l'enfant peut se détendre et regarder l'émission;
- l'apprentissage indirect des chiffres etc. et des éléments faciles peut avoir lieu;
- on fournit un contact supplémentaire avec la langue;
- l'enfant se rend compte qu'il peut comprendre sans l'intervention de l'enseignant. Il devient plus indépendant dans son apprentissage et sera peut-être motivé à essayer d'écouter l'émission chez lui;
- on souligne la communication et non la qualité de la forme du message.

La présentation

On distingue trois étapes dans la présentation: l'introduction, le développement et l'exploitation. Cette élaboration est basée sur la méthode de Lonergan. (Mount, R. 1988 p. 151-153)

La première étape (A) est l'introduction. On présente oralement le vocabulaire ou les structures utiles à la compréhension du segment. On peut faire ceci durant le cours précédant la présentation du document ou au début du cours. On donne également tout autre renseignement qui facilitera la compréhension du segment.

On montre des petits bouts du segment pour renforcer le vocabulaire, les structures et la grammaire apprises. L'élève est plus à l'aise, il voit les personnages et entend le langage. Ensuite, on lui donne les documents qu'il utilisera dans la prochaine étape pour vérifier sa compréhension de l'émission. De cette façon, l'enfant sait à l'avance quoi chercher dans le segment lors du développement.

La deuxième étape (B) est le développement. On montre tout le segment, mais on arrête de temps en temps pour vérifier la compréhension. On peut demander à l'élève de répondre vrai ou faux, d'identifier le bon dessin, etc. On peut rembobiner la cassette et baisser le volume pour pratiquer l'oral. Cette étape peut prendre plusieurs périodes.

Enfin, dans la troisième étape (C), l'exploitation, on montre le segment du début à la fin sans interruption. Ensuite, on peut exploiter le document. On peut faire des activités créatives, commenter, comparer, etc.

L'enseignant prépare un deuxième genre de canevas pour chaque segment de la séquence.

4.5 PLAN DE LECON

THÈME: Cold

Émission #1

Le thème COLD revient dans trois séquences dans cette émission de "Sesame Street":

Séquence 1: (3 segments ayant le thème COLD)

1:53 Weather Bulletin
1:55 K
1:55 Dr. Bazooky
1:58 Swimmer

Séquence 2: (4 segments de COLD)

2:12 Il neige
2:15 Plane
2:16 Playing in snow
2:17 Cold out
2:19 1-20

Séquence 3: (2 segments de COLD)

2:24 A-Z
2:25 Winter clothes
2:26 K
2:27 Bus stop
2:30 Don't walk

Nous avons choisi d'inclure quelques segments faciles qui se trouvent au début, au milieu ou à la fin de la séquence.

Chaque segment ayant le thème de COLD, prendra une leçon ou plus à enseigner. Donc, pour présenter les neuf segments, on aura besoin de neuf plans de leçon.

PLAN DE LECON #1

THÈME: COLD

Segment: 1/4 dans la séquence 1/3

Émission: #1

L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
1:53	Weather Bulletin	marionnettes.	A	2

Résumé: Un journaliste annonce la météo. Le mot COLD vient vers lui. Il frissonne. Le journaliste lui offre ses vêtements d'hiver. COLD n'a plus froid, mais maintenant c'est le journaliste qui frissonne. (Le texte suit dans l'introduction.)

Notes: Le thème COLD est trouvé dans trois séquences dans cette émission de "Sesame Street" La première séquence est composée de quatre segments dont trois parlent du froid; la deuxième séquence de cinq dont quatre parlent du froid et la troisième de cinq segments dont deux parlent du froid.

Les objectifs suivants du ministère peuvent être atteints dans cette leçon:

1.1.1: Given an oral identification of another, the student will demonstrate understanding of: NAME (George) I'm (George) That's (Carol Jones).

1.1.2: *Given a situation requiring identification, the student will orally identify himself/herself or other persons by giving: NAME (Virginia) I'm (Diane) That's (Mary Smith).*

1.1.3: *Given a single-word written request for self-identification, the student will demonstrate understanding of: NAME*

1.1.4: *Given an oral request for identification, the student will demonstrate understanding of: NAME Name? What's (your) name?*

1.1.5: *Given a situation in which there is a need to find out, the student will orally ask about another person's identity by asking for: NAME Name? What's (your) name?*

1.2.1: *Given an oral identification of an animal, thing or place, the student will demonstrate understanding of the: NAME OF THING (A) (baseball) (bat). It's (a) (soccer) (ball). That's (a) (fishing) (pole).*

1.2.2: *Given an oral request, the student will orally identify an animal, thing or place by giving the: NAME OF THING (A) (lion). (A) (soccer) (ball).*

1.2.3: *Given an oral request for identification of an animal, thing or place the student will demonstrate understanding of the NAME OF (THING) What's (that)? What's (this) is English? What is (it)?*

(Dans le programme, on dit plutôt NAME OF ANIMAL OR PLACE, cependant, la même formule peut être utilisée pour les choses, donc, on l'inclura dans cette section.)

1.2.4: *Given the need to know the student will orally ask for identification on an animal, thing or place by asking for the NAME OF THING What's (that)?*

1.3.3: *Given an oral request for the description of a person, the student will demonstrate understanding of the request for: DRESS*

*What color (was) (Joan's) (T-shirt)? Did (he) have (a) (green) (tie)?
(Was) (she) wearing (a) (coat)?*

1.4.1: Given an oral description of an animal, thing or a place, the student will demonstrate understanding of: (TEMPERATURE) ex. It's (cold). Dans le programme, les notions à renforcer sont la forme, la grandeur, la couleur, le goût etc., cependant les mêmes formules peuvent être utilisées.

1.5.2: Given an oral narration, the student will demonstrate understanding of: OCCURENCE, SEQUENCE, CAUSE-EFFECT, PRESENT, PAST AND FUTURE REFERENCE REASON.

2.4.3: Given an oral request about certainty, the student will demonstrate understanding of the request about: OPINION, FACT, EVENT Sure? (You) sure? For sure? (Are) (you) sure?

2.5.1: Given an oral statement of agreement or disagreement, the student will demonstrate understanding of the statement concerning a: PROPOSITION O.K.! It's O.K. Yes. Yeah. All right. fine. No

2.5.2: Given an appropriate situation, the student will orally agree or disagree with a: PROPOSITION O.K. (It's) O.K. Yes. All right. fine. No. No way.

2.5.3: Given an oral request for agreement or disagreement, the student will demonstrate understanding of the request concerning a: PROPOSITION O.K.? Right? All right?

4.6.1: Given oral instructions, the student will demonstrate understanding concerning an: ACTIVITY Stand (up). Give (me) (my) (chocolate bar). Come here.

5.1.1: *Given an oral introduction of a particular person, the student will demonstrate understanding of that person: NAME (Mary). I'm (Mary). My name is (Mary). This is (Mary).*

5.1.2: *Given a situation requiring the introduction of himself or another person, the student will orally give his/her or another person's. NAME (George). I'm (George). (John Smith).*

A. Introduction:

Présenter et enseigner les mots de vocabulaire et les réalisations langagières soit au début du cours ou durant le cours précédant, avec une révision au début de cette leçon. Le tableau indique des mots de vocabulaire (verbal et non-verbal) et les expressions utilisées dans le segment qui pourraient être enseignés à l'aide de ce segment. Les mots qui sont répétés le plus souvent sont indiqués par un *.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
weather	snow	*I'm cold.
*cold	sneeze	*Come back.
today	give	*It's cold.
C-O-L-D		*Who are you?
*hat		*You are...
*scarf		You're wearing
*ear muffs		

On montre le segment en petites parties une première fois pour enseigner le vocabulaire. On peut arrêter le segment aux endroits suggérés dans le texte qui suit pour enseigner le vocabulaire indiqué entre crochets. L'enseignant invite les élèves à répéter le mot qu'il introduit.

Weather Bulletin

Telly Monster: This is Telly Monster reminding you to dress warmly because **it is very cold** out today. Yes, just look at this weather, **it's very very cold**. [ARRET: cold, it's cold.]

Cold: **Cold.**

Telly Monster: That's what I said, **cold**. **Who are you?** [ARRET: Who are you?]

Cold: **Cold.**

Telly Monster: **Cold?** Hey, **you are** the word **cold**. Ha, ha. I told you, **it's very cold** out today folks. [ARRET: cold, you are..., it's cold]

Cold: **Cold.**

Telly Monster: Well no wonder **you're cold** **Cold**. **You're not wearing a scarf or a hat or ear muffs** or anything. [ARRET: scarf, hat, ear muffs]

Intervention de l'enseignant

L'enseignant répète le mot **COLD** en se frottant les bras pour démontrer le concept **COLD**. Il peut répéter "Cold. It's cold. I'm cold."

L'enseignant demande à deux élèves "Who are you?" puis il répond à sa question pour donner un exemple. "I am Mr. Brown. Who are you? You are David. You are Michael."

L'enseignant répète **COLD** en faisant l'action de se frotter les mains.

L'enseignant pointe et nomme les objets mentionnés que le monstre porte.

Cold: **Cold.**

Telly Monster: Oh, the poor thing.

Cold: Achoo!

Telly Monster: Hold on there for a minute. I've got something for your right here - you poor thing. There you go, a little set of **ear muffs** there. Get them on. I think this is where ear muffs go on **Cold**. [ARRET: ear muffs] I'm not sure. Is that better? Oh, you'd better put on this hat too. Let's see. How's that? Is that the right place for a **hat**? [ARRET: hat] Huh? All right, there. How's that? Is that better?

Cold: Um, hum

Telly Monster: Well what do you know, the **cold** seems warmer now. But guess what? I'm **cold**. [ARRET: I'm cold.] I'm sorry can I have my stuff back **Cold**? **Come back here Cold!** [ARRET: Come back.] Bring me back my stuff! This is Telly Monster your monster on the spot saying ... Achoo!

L'enseignant pointe, nomme et répète "ear muffs". Il fait semblant de mettre des caches-oreilles sur sa tête.

L'enseignant pointe, nomme et répète "hat". Il fait semblant de mettre une tuque sur sa tête.

L'enseignant fait semblant d'avoir très froid et répète "I'm cold."

L'enseignant fait signe de demander à quelqu'un de revenir et répète "Come back."

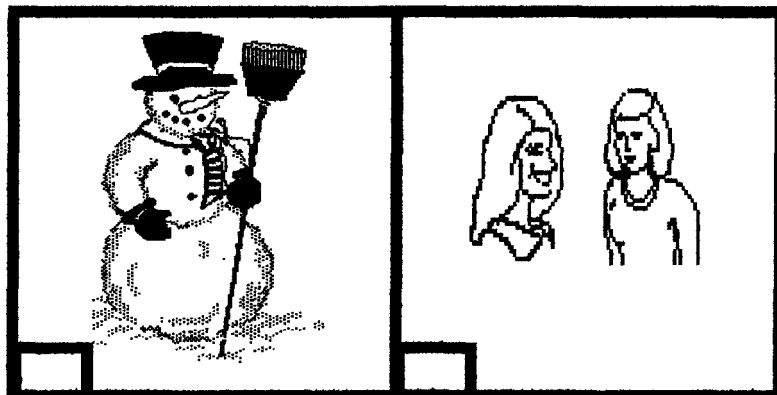
B. Développement:

On montre le segment, mais avec des pauses pour renforcer et vérifier les connaissances des élèves. Les premières fois, l'enseignant répète les étapes de la présentation en les modifiant légèrement. Les élèves répètent les mots. Ensuite, l'enseignant fait les pauses et les actions seulement et encourage les élèves à dire les mots. On peut leur donner des exercices dont il faut cocher la bonne image ou marquer vrai ou faux (voir le modèle suivant). Il est suggéré de distribuer l'exercice au début du développement pour faciliter la tâche de l'élève en le préparant à ce qu'il devrait chercher dans le segment.

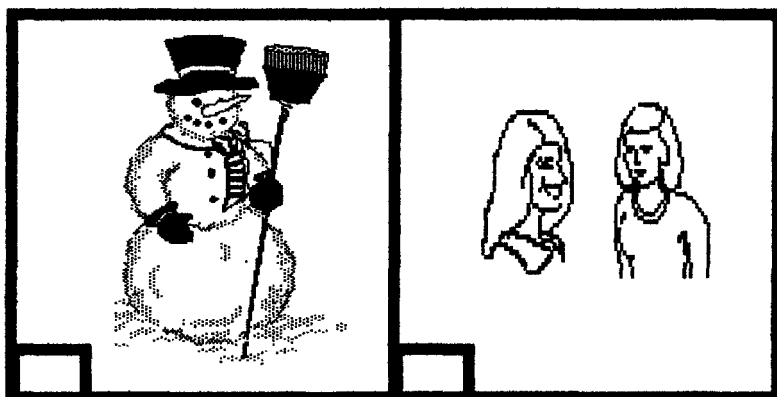
Mark (X) the right answer.

NAME: _____

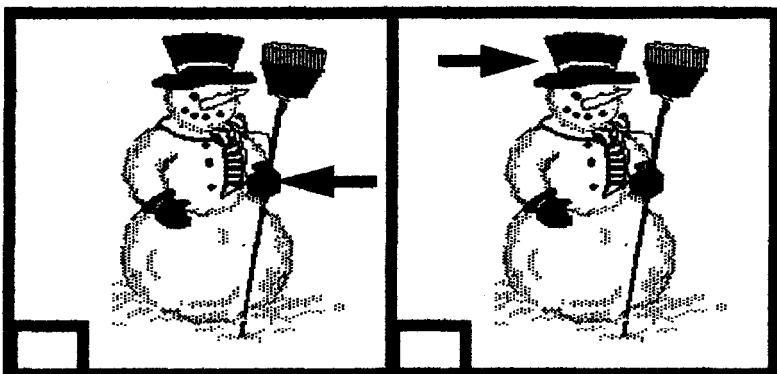
1.



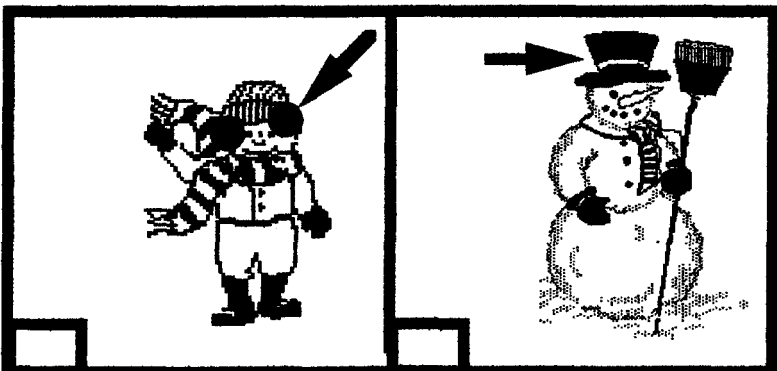
2.

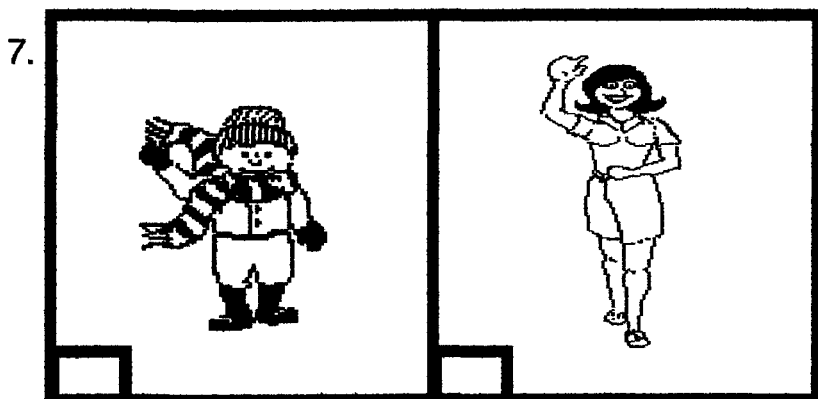
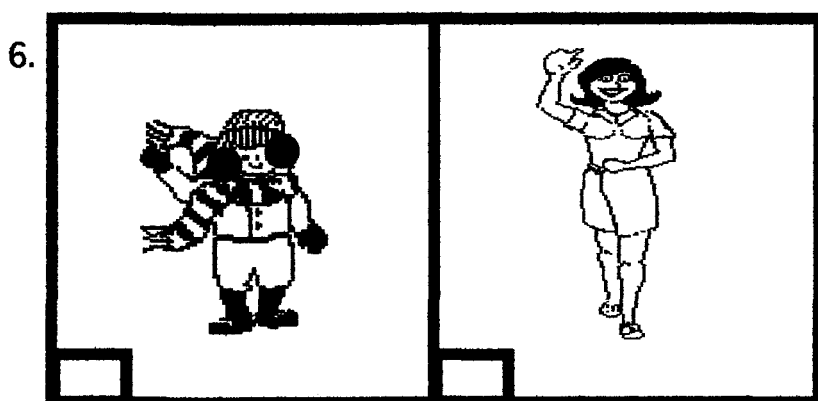
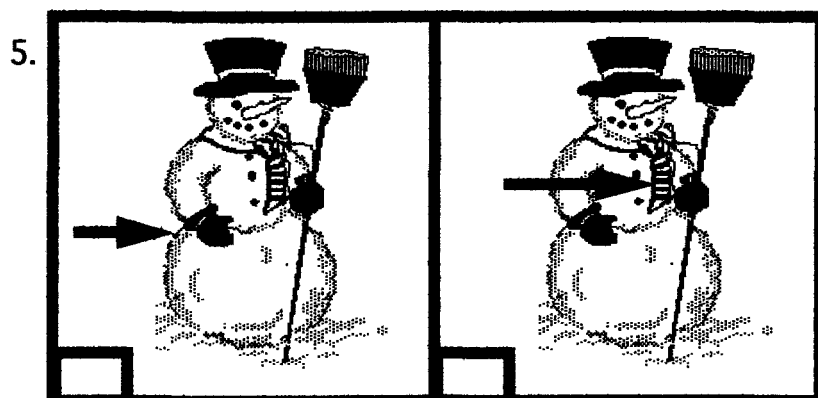


3.



4.





L'enseignant prononcera les phrases suivantes qui correspondent à chaque item. L'élève doit écouter la phrase et cocher la case appropriée. L'enseignant montre un bout du segment et ensuite vérifie les connaissances des élèves.

- L'enseignant:
1. It is cold.
 2. Who are you? (retour au film)
 3. hat
 4. ear muffs
 5. scarf (retour au film)
 6. I'm cold.
 7. Come back.

L'endroit des retours au film (les pauses) sont indiqués dans le texte qui suit.

Weather Bulletin

Telly Monster: This is Telly Monster reminding you to dress warmly because **it is very cold** out today. Yes, just look at this weather, **it's very very cold.**

Cold: **Cold.**

Telly Monster: That's what I said, **cold. Who are you?**

Cold: **Cold.**

Telly Monster: **Cold?** Hey, **you are** the word **cold.** Ha, ha. I told you, **it's very cold** out today folks. [ARRET]

Cold: **Cold.**

Telly Monster: Well no wonder **you're cold Cold. You're not wearing a scarf or a hat or ear muffs** or anything.

Cold: **Cold.**

Telly Monster: Oh, the poor thing.

Cold: **Achoo!**

Telly Monster: Hold on there for a minute. I've got something for your right here - you poor thing. There you go, a little set of **ear muffs** there. Get them on. I think this is where ear muffs go on **Cold**. I'm not sure. Is that better? Oh, you'd better put on this hat too. Let's see. How's that? Is that the right place for a **hat**? Huh? All right, there. How's that? Is that better? [ARRET]

Cold: Um, hum.

Telly Monster: Well what do you know, the **cold** seems warmer now. But guess what? **I'm cold**. I'm sorry can I have my stuff back **Cold**? **Come back here Cold!** Bring me back my stuff! This is Telly Monster your monster on the spot.saying...Achoo! [ARRET]

C. Exploitation:

On montre le segment au complet sans pauses. On peut choisir d'exploiter le segment seul ou de l'utiliser comme un genre de piste à la base d'autres activités. Les idées suivantes peuvent être utilisées dans l'exploitation. On peut se contenter de pratiquer les expressions utilisées dans le segment, ou profiter de l'occasion pour enseigner de nouveaux mots de vocabulaire.

Sketch: L'enseignant et sa classe font un petit jeu de rôle basé sur le segment. Ensemble ils recréent l'histoire. L'enseignant écrit l'histoire au tableau ou dans un grand cahier devant tous les élèves. Le sketch pourrait ressembler à ceci:

Telly Monster: Hello. Cold. It's cold.

Cold: Cold.

TM: Yes, it's cold.

Cold: Cold.

TM: Who are you?

Cold: Cold.

TM: You are Cold.
 Cold: Cold.
 TM: (puts clothes on Cold) Hat, ear muffs, scarf. I'm cold.
 Come back, Cold. It's cold.

Cet exercice permet aux élèves de voir la forme écrite de la langue.

Winter clothes: L'enseignant apporte des tuques, des caches-oreilles et des foulards. Il regroupe les élèves en diades pour pratiquer le sketch. L'enseignant peut également demander à chaque enfant d'apporter soit une tuque, des cache-oreilles ou un foulard de la maison. De cette façon, les élèves se sentent plus impliqués. (D'autres variations suivent.)

L'enseignant demande aux élèves d'apporter toutes sortes de vêtements d'hiver à l'école. Chaque enfant doit dire le nom du vêtement avant de le mettre.

L'enseignant demande aux élèves d'apporter toutes sortes de vêtements d'hiver à l'école. Chaque enfant s'habille de tous les vêtements qu'il a apportés. Il doit nommer chaque vêtement avant de pouvoir l'enlever.

L'enseignant ramasse tous les vêtements et fait un genre de magasin. Les élèves viennent "acheter" les vêtements un habit à la fois. Pour l'acheter, l'élève doit demander le vêtement en anglais.

Chaque élève est habillé d'une tuque, des mitaines, d'un foulard, des cache-oreilles, etc. On joue à "Pierrot dit". L'enseignant dit, "Touch your

hat." "Touch your scarf." Si l'élève se trompe il s'assoit. Le gagnant est celui qui reste debout le plus longtemps.

L'enseignant demande aux élèves de dessiner des vêtements d'hiver ou de les chercher dans un catalogue et de les découper. Ils font une grande murale de ces dessins et des images du catalogue.

Cold things: L'enseignant demande aux élèves de dessiner ou de trouver des images d'objets qui sont froids (ex. la glace, la neige, etc.). Les élèves font une grande affiche et ils apprennent de nouveaux mots de vocabulaire.

Weather: L'enseignant décrit le temps dehors. Il dirige le regard des élèves vers l'extérieur.

Enseignant: Look! Is it cold? Yes, it is cold. It is snowing. It is cold.

Il invite les élèves à dessiner ou à trouver des images qui montrent le climat. ex. le soleil, la pluie, la neige, etc. Il n'est pas nécessaire de renforcer les mots qui décrivent le climat puisqu'ils reviendront dans d'autres segments.

My name is...: Les élèves forment un cercle. L'enseignant lance une balle à un élève et lui dit, "My name is Mr. Brown. What is your name?" L'élève répond, "My name is (David). What is your name?" Il lance la balle à la personne à qui il pose la question. Le jeu continue.

4.6 ATTEINTE DES OBJECTIFS DU MEQ

(Les chiffres représentent les objectifs présentés précédemment.)

Les objectifs déjà mentionnés peuvent être atteints dans l'utilisation suggérée des mises en situation suivantes:

1.1.1: E (enseignant): Who are you? I am Mr. Brown. Who are you?

e 1 (élève 1): I am David.

E: Yes, you are David. And who are you?

e 2(élève 2): I am Michael.

E: Yes, you are Michael.

1.1.2: E: I am Mr. Brown. You are David and he is Michael. He is Mark, she is Debbie.

1.1.3: Sur la feuille d'exercice sera marqué NAME:. L'élève comprendra qu'il faut marquer son nom à cet endroit.

1.1.4: E: I am Mr. Brown. My name is Mr. Brown. Your name is Michael. His name is David. What is your name?

e: Debbie.

E: Yes, your name is Debbie. My name is Mr. Brown. What is your name?

e: My name is Mary.

1.1.5: E: My name is Mr. Brown. What's your name?

e 1: My name is Mark. What's your name?

e 2: My name is Ann. What's your name?

(voir activité "My name is...")

1.2.1: E: That's a hat. It's a hat.

1.2.2 et E: What's that?

1.2.3: e: That's a scarf.

E: Yes, that's a scarf.

1.2.4: L'enseignant apporte des dessins de certaines choses qui sont froides.

L'élève doit demander "What's this?" pour connaître le nom des objets.

1.3.3: E: Telly Monster is wearing a hat. Am I wearing a hat?

e: No.

E: Is Telly Monster wearing boots?

e: No.

E: What color is his hat? His hat is green. What color is his scarf? Is his scarf green?

e: No.

1.4.1: On introduit la notion de la température qui n'est mentionnée que dans les objectifs de la sixième année du primaire. ex. It's cold.

1.5.2: L'élève comprendra que le monstre annonce un temps froid et qu'il donne ses vêtements à Cold qui cesse d'avoir froid. Cependant, puisqu'il lui a donné ses vêtements, il a maintenant froid.

2.4.3: L'enseignant peut facilement incorporer ces mots lorsque les élèves répondent à ses questions.

E: What is that?

e: That is a hat.

E: Are you sure?

2.5.1: E: What is that?

e: That's a hat.

E: Yes, that's a hat.

2.5.2: E: Is that a hat?

e: Yes.

E: Is that a hat?

e: No.

2.5.3: E: That's a hat. Right?

e: No.

E: That's a hat? Right?

e: Yes.

4.6.1: L'élève apprend l'expression "Come back" dans le segment.

5.1.1 et E: Mr. Brown. I'm Mr. Brown. My name is Mr. Brown. This is Telly

5.1.2 Monster. This is Cold. This is Mark.

e: I'm Mark.

Après avoir présenté tous les segments ayant le thème de COLD, on peut les montrer tous ensemble (la séquence) pour montrer la continuité.

D'autres plans de leçon ont été élaborés afin de montrer l'effectivité de cette méthode. Cependant, nous ne les présenterons pas dans ce chapitre à cause de leur longueur évidente. Les plans sont présentés aux Annexes 4 à 12.

4.7 COMMENTAIRES

Après avoir élaboré des plans de leçon pour l'intégration de "Sesame Street" dans l'enseignement de l'anglais langue seconde en quatrième année du primaire, nous pouvons faire les commentaires suivants:

- Il vaudrait mieux essayer de maintenir l'ordre naturel des segments pour éviter des pertes de temps et du travail supplémentaire dans la présentation.

- Il faut enseigner premièrement le vocabulaire verbal nécessaire à la compréhension du message avant de donner du vocabulaire non-verbal. Le vocabulaire non-verbal décrit les objets que l'on peut voir dans le segment mais qui ne sont pas nommés oralement.

- Il faut inclure des segments non-verbaux et français. Ceci ajoute une ambiance de détente et souligne l'importance de la communication. On peut baisser le son pour développer et exploiter le contenu.

- Il faut d'abord présenter les mots de vocabulaire qui seront utiles à l'élève dans l'avenir et ceux qui sont les plus utilisés.

- Il faut bien choisir les segments à montrer. Certains segments, surtout ceux des personnages de la rue Sesame sont trop difficiles à comprendre et ont peu d'animation pour soutenir l'intérêt; alors l'enfant s'ennuie. (Rogers, C. et Medley, F. 1988 p. 470)

- Il faut élaborer des activités et du matériel pour accompagner l'émission. (Rogers, C. et Medley, R. 1988 p. 470)

- Il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève comprenne tout, ceci n'est pas le but. Ce n'est pas nécessaire de tout comprendre. (Rogers, C. et Medley, R. 1988 p. 480) Cela nous arrive même dans notre langue maternelle de rencontrer un mot que l'on ne connaît pas, cependant ceci n'entrave pas gravement la compréhension du message.

Par cet exemple de leçon nous croyons avoir démontré que l'utilisation de "Sesame Street" dans l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire permet de respecter non seulement les principes scientifiques de Krashen ainsi que les objectifs poursuivis par le MEQ mais aussi d'enseigner cette langue de façon plus vivante et créative dans le cadre de l'approche communicative.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Depuis 1981, le ministère de l'Éducation du Québec recommande une approche communicative dans l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les écoles de la province. Cette même approche a été adoptée dans les commissions scolaires des provinces anglophones également.

Cependant, les résultats sont peu encourageants. Les études montrent que malgré cette nouvelle approche basée sur la communication, les élèves n'atteignent pas une compétence communicative satisfaisante. Malgré tout le temps investi et l'accent mis sur la communication, la plupart des élèves n'atteignent pas une compétence communicative dans le cadre du programme régulier de l'enseignement des langues secondes à cause du manque de contact avec l'expression authentique de la langue cible. Ceci soulève la question de l'efficacité d'une approche communicative en l'absence de données authentiques de la langue cible.

Nous proposons une méthode basée sur l'exploitation de l'émission de "Sesame Street" parce que nous croyons qu'elle pourrait aider à développer une compétence communicative chez l'élève et ceci pour plusieurs raisons, dont les principales seront récapitulées ici.

L'émission est un document authentique donc elle fournit les données ("input") de l'expression authentique de la langue cible et donne un aperçu de la culture. Cela pourrait en partie remplacer le manque de contact direct qui semble empêcher l'atteinte d'une compétence communicative chez l'élève. Il faut profiter des ressources de l'environnement pour augmenter le temps et la qualité

du contact en langue seconde.

Revenons brièvement sur nos propositions énoncées dans le chapitre IV. Cette émission permet l'atteinte des objectifs énumérés dans le programme pour la quatrième année du primaire dans le cadre de l'approche communicative. Elle est également une ressource exploitable pour l'enseignant, donc elle a une valeur pédagogique.

Sauvé (1979) a montré le progrès en langue seconde dû à cette émission, donc on peut dire qu'elle peut être utilisée comme outil pour apprendre une langue.

Plus l'élève est motivé, plus il apprendra, alors un bon outil devrait motiver l'élève à apprendre. Les techniques variées utilisées par les réalisateurs de l'émission aussi bien que le contenu de l'émission intéressent les enfants d'une façon importante. Les enfants aiment l'émission, ils voient l'usage de la langue dans la vie quotidienne, donc ils sont "ouverts" à l'apprentissage de cette langue "vivante".

Également, si les élèves aiment l'émission, ils vont vouloir la regarder. Cela peut contribuer à la résolution du deuxième problème après celui du manque de contact: le manque de temps. **Les enfants, en général, aiment regarder l'émission de "Sesame Street" et puisque l'émission passe à la télévision à la chaîne anglaise, il est possible de la regarder souvent lorsque l'enfant le voudra et donc augmenter le temps que l'enfant passera en contact avec la langue seconde.**

L'utilisation de cette émission a bien sa place dans le modèle de Krashen expliqué dans le cadre théorique.

Regardons les théories qui dominent les études en langue seconde élaborées dans le cadre théorique. Si l'enfant se sent proche des personnes de langue anglaise, il cherchera des occasions à se mettre en contact avec le groupe et son filtre mental sera ouvert à l'apprentissage. Selon la théorie du discours, l'apprentissage d'une langue est dû à la participation de l'élève dans des conversations. Bien que l'interaction soit impossible puisqu'il s'agit d'un document médiatique, l'élève voit d'autres enfants de son âge participer à des conversations et l'enseignant peut exploiter le document pour faire parler l'élève.

Krashen nous présente probablement la théorie la plus complète de l'acquisition d'une langue seconde, malgré les critiques à propos de celle-ci. L'utilisation de "Sesame Street" pourrait permettre *l'acquisition* du langage, ce qui nous permet de communiquer, selon l'hypothèse d'acquisition-apprentissage.

L'hypothèse des données et celle du filtre affectif sont très importantes également. L'émission fournit toujours un contexte de "i+1". On enseigne des mots à l'élève qui l'aideront à comprendre le segment. Cependant, on ne veut pas lui enseigner tous les mots au départ parce que: ceci n'est pas nécessaire à la compréhension globale du message; l'apprentissage de la langue devient trop fastidieux; l'élève doit apprendre à reconnaître des mots dans une suite de sons et à deviner leur signification à partir du contexte.

On vise une compréhension globale. Il faut garantir un contexte "i+1" pour que

l'élève puisse continuer son cheminement dans l'apprentissage de la langue seconde.

Puisque l'hypothèse du filtre contrôle premièrement la quantité de données avec laquelle l'élève se mettra en contact et deuxièmement la quantité qu'il acceptera dans son réseau cognitif, il faut développer chez l'élève la motivation, la confiance en soi, etc.

"Sesame Street" fournit un contexte de "i+1" et augmente la motivation chez l'élève à écouter l'émission et à la comprendre. De plus, si on peut suggérer à l'élève de s'intéresser aux médias (ex. émissions de télévision) il sera plus tenté de regarder d'autres émissions. De cette façon, il aura plus de contact et cet intérêt pourrait lui permettre de poursuivre son apprentissage même après l'école secondaire.

Donc, en intégrant une méthode basée sur l'exploitation de l'émission de "Sesame Street", en quatrième année du primaire, on pourrait:

- **atteindre les objectifs du ministère dans le cadre de l'approche communicative;**
- **souligner l'importance de la forme orale de la langue et de la communication, tout en montrant la culture de la langue cible;**
- **intéresser l'élève à l'émission et l'encourager à regarder l'émission chez lui;**
- **profiter de la période critique avant l'âge de dix ans;**
- **immerger l'élève dans la langue cible dans une ambiance positive et détendue.**

L'atteinte de ces critères permet donc une augmentation de la quantité et de la qualité des données authentiques de la langue cible et de sa culture auxquelles l'élève est exposé et facilite l'apprentissage de la langue selon l'approche communicative. L'élève peut ensuite prendre l'initiative de se procurer d'autres formes médiatiques dans l'environnement afin de poursuivre son apprentissage et de se perfectionner.

LES RECOMMANDATIONS

Puisqu'un travail de recherche n'est jamais fini, il reste à poser quelques points d'interrogation et à présenter quelques recommandations.

Deux questions se posent aux niveaux technique et pédagogique. Premièrement, la question du droit d'auteur. Il faudrait contacter le CTW avant d'instaurer cette méthode. Deuxièmement, nous aimerions renforcer l'importance d'un suivi pédagogique par l'enseignant pour enseigner les aspects grammaticaux de l'émission et pour encourager la participation de l'élève à produire et à pratiquer la langue.

Ce serait intéressant de mener une recherche expérimentale afin de comparer le progrès dû à l'utilisation de cette méthode basée sur la présentation et l'exploitation de l'émission "Sesame Street" dans le cadre scolaire et la méthode utilisée présentement dans les écoles. On pourrait vérifier la compétence des élèves, leur motivation, leurs attitudes et leur initiative à profiter des autres médias dans l'environnement depuis le début de l'expérience.

RÉFÉRENCES

AMEGAN, S. *Exemples d'analyse de formules pédagogiques selon l'approche de Joyce, B. et Weil, M.* Document de travail pour le cours Formules pédagogiques 3MED873.

AUSUBEL, D. et ROBINSON, F. (1969). *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. USA: Holt, Rinehart & Winston Inc.

AYTON, A. et MORGAN, M. (1981). *Photographic Slides in Language Teaching*. Great Britain: George, Allen & Unwin Ltd.

CARROTHERS, J. (1979). "Why Bilingualism?", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Ottawa: Canadian Parents for French: Mutual Press Ltd., pp. 4-8.

CHOMSKY, N. (1959). "A Review of B. F. Skinner's 'Verbal Behavior'", dans *Language*, 35, p. 26-58. (Traduction, un compte-rendu du "Comportement verbal" de B. F. Skinner, 16, pp. 16-49).

CORDER, S. Pit (1969). *The Visual Element in Language Teaching*. Longman.

CUMMINS, J. (1979). "Cognitive Development and Early French Immersion", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Ottawa: Canadian Parents for French: Mutual Press Ltd., pp. 28-34.

CUREAU, J. (1968). *Conseils d'utilisation: Méthode audio-visuelle d'anglais*. Paris: Didier.

DEVITT, S. M. (1986). *Learning a Foreign Language through the media*. Ireland: Trinity College.

DROBOT, E. (1990). "L'immersion rend-elle le français soluble?", dans *L'actualité*, vol. 15, no. 7, le 1er mai, p. 35.

EDWARDS, H. P. (1979). "An Overview of French Second-Language Programs", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Canadian Parents for French: Ottawa: Mutual Press Ltd., pp. 9-11.

ELLIS, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FORSYTH, A. (1990). "Projet expérimental en anglais langue seconde à l'élémentaire, au Nouveau-Brunswick", dans *Education Canada*, vol. 30, no. 2, pp. 23-29.

GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Credif.

GIBSON, J. (1979). "What About Core?", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Ottawa: Canadian Parents for French: Mutual Press Ltd., pp. 74-83.

GOODINGS, S. (1985). "The CPF Saga", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray. Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 116-125.

HAJJAJ, A. (1988). "Formalizing Informal EFL Teaching and Learning", dans *Literacy Investment for Tomorrow*, St. Louis.

IRONSIDE, L. (1979). "The Role of Music in Second Language Programs", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Ottawa: Canadian Parents for French: Mutual Press Ltd., pp. 111-114.

KNIEWASSER, A. (1985). "Our Brave New World", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd, pp. 1-4.

LAMARRE, P. (1990). "L'enseignement du français comme langue seconde", dans *Pour un enseignement dynamique et efficace*, sous la direction d'Adel Safty, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 193-214.

LAPKIN, S. et SWAIN, M. (1985). "Research Update: The New Brunswick Study", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. R. McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 47-54.

LEBLANC, J. C. (1985). "Is Core French a Valid Option?", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 18-27.

LEMOINE, R. et TOUGAS, J. (1985). "Joie de vivre: A Dialogue on Co-curricular Activities", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 55-64.

LESLIE, C. et al. (1990). "The Second Blackboard", dans *Newsweek*, vol. 115, no. 4, April 2, pp. 46-47.

LESSER, G. S. (1974). *Children and Television: Lessons from Sesame Street*. New York: Random House.

LIGHTBOWN, P. M. (1991). "What have we here?", dans *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*, édité par R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, M. Swain, Clevedon: Multilingual Matters, p. 197-212.

LIGHTBOWN, P. M. (1990). "Innovations dans l'enseignement des langues secondes", dans *Bulletin de l'AQEFLS*, vol 12, no. 1, pp. 32-42.

LIGHTBOWN, P. M. et SPADA, M. (1990). "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning", dans *Studies in Second Language Acquisition*, vol 12, no. 4, pp. 429-448.

LIGHTBOWN, P. M. (1989). "L'apprentissage des langues secondes en salle de classe", (traduit par L. Van Toch) dans *Bulletin de l'AQEFLS*, vol 10, no. 2, pp. 34-41.

LIGHTBOWN, P. M. (1988). "Educational Research and theory in language policy: ESL in Quebec schools", dans *TESL Canada Journal*, vol 5, no. 2, pp. 27-32.

LIGHTBOWN, P. M. (1987). "Classroom language as input to second language acquisition", dans *First and second language acquisition processes*, édité par C. Pfaff, Cambridge, Mass.: Newbury House, p. 169-190.

LIGHTBOWN, P. M. (1986). "ESL: Time to teach", dans *SPEAQ-Out*, vol 14, no. 4, pp. 1,3,7-9,11.

LIGHTBOWN, P. M. (1984). "Input and acquisition in second language classrooms", dans *TESL Canada Journal*, vol 1, no. 2, pp. 55-67.

LIGHTBOWN, P. M. (1983a). "Core ESL in Quebec: What results can we expect?", dans *Dialogue*, vol 2, no. 1, pp. 4-6.

LIGHTBOWN, P. M. (1983b). "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition", dans *Classroom-oriented research in language acquisition*, édité par H. Seliger et M. Long, Rowley, Mass.: Newbury House.

LIGHTBOWN, P. M. et MALCOLM, D. (1980). "Evaluating changes in the oral English of French-speaking students", dans *SPEAQ Journal*, vol 4, no. 2, pp. 41-64.

MAZUR, G. S. (1986). "Communicative Competence in the Beginning Foreign Language Class: Problems and Suggestions", dans *Selecta*, US, vol. 7, pp. 77-83.

MCALPIN, J. (1980). *The Magazine Picture Library*. Great Britain: George, Allen & Unwin Ltd.

McGILLIVRAY, W. R. (1985). *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd.

McGILLIVRAY, W. R. (1985). "Senior Students and French - How Do They Rate Themselves?", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 87-92.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Programmes d'études: primaire anglais langue seconde*. Gouvernement du Québec.

MORRISON, F. (1985). "French Immersion Students in Secondary and Post-Secondary Schools", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 73-82.

MOUNT, R. T. et al. (1988). "The Videocassette Challenge: Strategies for the Foreign Language Teacher", dans *New Challenges and Opportunities*, US, pp. 145-158.

MURPHY, R. T. (1991). *Educational Effectiveness of Sesame Street: A Review of the First Twenty Years of Research 1969 -1989*. Educational Testing Services.

PAULSTON, C. Bratt et BRUDER, M. Newton (1976). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. USA: Winthrop Publishers.

POLSKY, R. M. (1974). *Getting to Sesame Street: Origins of the Children's Television Workshop*. US: Praeger Publishers.

QUOTIDIEN (le) (1992). *Français: un record d'étudiants au Canada*, le samedi 28 novembre, p. 17.

RIVERS, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.

ROBINSON, J. et GROOMBRIDGE, B. (1985). "Media Support in Adult Education", dans *The International Encyclopedia of Education*, Great Britain: Pergamon Press, vol. 6, pp. 3292- 3295.

ROGERS, C. Villegas et MEDLEY, F. W. Jr. (1988). "Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom", dans *Foreign Language Annals*, vol. 21, no. 5, pp. 467-478.

ROTHWELL, W. J. et NAZANAS, H. C. (1992). *Mastering the Instructional Process*, California: Jossey-Bass Inc.

SANDERS, D. (1980). "The Communicative Use of Video in TESL", dans *SPEAQ Journal*, vol. 4, no. 2, pp. 77-83.

SAUVE, L. (1979). *L'utilisation de l'émission "Sesame Street" dans l'enseignement de l'anglais langues seconde dans les écoles françaises du*

Québec. Mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.

SPADA, N. et LIGHTBOWN, P. M. (1989). "Intensive ESL programs in Quebec primary schools", dans *TESL Canada Journal*, vol 7, no. 1, pp. 11-32.

STANUTZ, S. (1985). "A Progress Report from the Principal", dans *More French s'il vous plaît*, édité par W. Russ McGillivray, Ottawa: CPF: Mutual Press Ltd., pp. 33-38.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. (1979). "What does Research say about Immersion Education?", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Ottawa: Canadian Parents for French: Mutual Press Ltd., pp. 20-27.

THE GAZETTE (NIE), *Newspapers-In-Education 91-92: English Second Language*. Montréal, QC.(newsletter-sans date)

TOURNIER, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec: Les éditions Le Griffon d'argile.

TREMBLAY, D. (1990). "L'immersion française" dans *Pour un enseignement dynamique et efficace*, sous la direction d'Adel Safty, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 193-214.

TREMBLAY, Y. (1956). *Médias, symboles, et styles d'apprentissage*. Montréal: Les Editions Bellarim.

TUDOR, I., "Video as a Means of Cultural Familiarization", dans *System*, Great Britain, vol. 15, no. 2, pp. 203-201.

WIGHTMAN, P. (1979). "French Immersion: An Educational Alternative", dans *So you Want your Child to Learn French!*, édité par B. Mlacak et E. Isabelle, Ottawa: Canadian Parents for French: Mutual Press Ltd., pp. 54-65.

ANNEXES

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX CÉGÉPIENS

QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX CÉGÉPIENS

VEUILLEZ COMPLÉTER LE QUESTIONNAIRE SUIVANT CONCERNANT VOTRE EXPÉRIENCE DE L'APPRENTISSAGE D'ANGLAIS LANGUE SECONDE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

1. En quelle année avez-vous complété l'école secondaire? _____

2. À quelles écoles êtes-vous allé:

au primaire _____ ville: _____

au secondaire _____ ville: _____

3. Marquez (X) pour indiquer dans quels niveaux vous avez suivi des cours d'anglais langue seconde.

maternelle __; primaire 1 __; 2 __; 3 __; 4 __; 5 __; 6 __

secondaire 1 __; 2 __; 3 __; 4 __; 5 __

4. Indiquez si votre professeur pour chaque niveau était anglophone (A) ou francophone (F).

maternelle __; primaire 1 __; 2 __; 3 __; 4 __; 5 __; 6 __

secondaire 1 __; 2 __; 3 __; 4 __; 5 __

5. Combien de fois par semaine et pour combien de minutes chaque fois était votre cours d'anglais? (ex. 5 x 30 mins.)

maternelle _____; primaire 1 _____; 2 _____;
3 _____; 4 _____; 5 _____; 6 _____

secondaire 1 _____; 2 _____; 3 _____; 4 _____;
5 _____

6. En général, est-ce que vous êtes satisfait de votre formation en anglais langue seconde à l'école? _____

7. Qu'est-ce que vous avez plus apprécié?

8. Qu'est-ce que vous avez moins apprécié?

9. Qu'est-ce que vous auriez aimé changer ou modifier à votre formation?

10. Pensez-vous que vous avez passé: (encercler la bonne réponse)

trop / assez / pas assez de temps à pratiquer l'oral?

trop / assez / pas assez de temps à pratiquer l'écrit?

11. Pensez-vous qu'une compétence écrite dans une langue seconde est:

_____ plus importante qu'une compétence orale.

_____ moins importante qu'une compétence orale.

_____ d'une importance égale à celle de la compétence orale.

12. Quelle était votre note finale en anglais langue seconde à la fin de l'école secondaire?

_____ 95-100; _____ 90-94; _____ 85-89; _____ 80-84; _____ 75-79; _____ 70-74; _____ 65-69;

_____ 60-64; _____ 60-64; _____ 55-59; _____ 50-54; _____ 45-49; _____ 0-44

13. Est-ce que vos enseignants d'anglais parlaient:

_____ toujours en français

_____ plus en français qu'en anglais

_____ 50% en français, 50% en anglais

_____ plus en anglais qu'en français

_____ toujours en anglais

14. Etes-vous satisfait de votre compétence: (1-non, pas du tout; 5-oui, très)

a) écrite? 1 2 3 4 5

b) orale? 1 2 3 4 5

15. Sinon, qu'est-ce qui aurait pu vous aider à améliorer votre compétence orale/écrite?

16. En général, est-ce que vos enseignants ont utilisé:

- ☐ un manuel scolaire ☐ un cahier d'exercice
☐ des photocopies de vocabulaire ☐ des photocopies d'exercices de grammaire
☐ des jeux éducatifs ☐ des livres
☐ des cassettes sonores ☐ des cassettes magnétoscopiques
☐ des films ☐ des diapositifs
☐ Autres:

17. Est-ce que vous avez assisté à un programme d'immersion anglaise (ex. programme d'été de six semaines)? _____ Où? _____

Quand? _____

18. Connaissez-vous des anglophones? _____ Environ combien? _____

19. Pensez-vous que des documents audio-visuels (ex. films, télé, journaux) auraient pu être utiles dans votre apprentissage d'une langue seconde?

20. Regardez-vous la chaîne anglaise à la télévision anglaise? _____ Combien d'heures par semaine? _____ Quel genre d'émission? _____

21. Est-ce qu'il vous est important d'avoir une connaissance:

minime / moyenne / bonne d'anglais? (encercler)

22. Est-ce que la formation que vous avez reçue en anglais langue seconde à l'école a été suffisante selon vous?

Autres commentaires sur votre expérience de l'apprentissage de l'anglais:

Merci de votre collaboration!

ANNEXE 2

LEÇON-MODÈLE DE LA 4ÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

ACTIVITÉS DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

A. PRÉSENTATION

« Go Fishing »

B. EXERCICE

« Show me, show me do »

C. COMMUNICATION

« The Dollar Game »

« Mix and Match »

A. PRÉSENTATION: « GO FISHING »

Le professeur entre en classe portant une grande boîte « colorée ». Deux marionnettes, Charlie le chien et Simon le serpent s'approchent de la boîte avec excitation et Simon commence la conversation: « Look Charlie ». Charlie regarde dans la boîte et découvre les jouets. « Toys » dit-il à Simon et à tous ceux qui l'écoutent. « What do you want? » demande Simon. Charlie répond « I want a ball, please ». Simon lui tend une ligne et lui dit « Go fishing ». « Thanks » dit Charlie en plongeant la ligne dans la boîte d'où il retire un livre. Déçu, il déclare « Ah a book, not a ball ». « Go fishing » répète Charlie et Simon replonge la ligne dans la boîte. Cette fois-ci il pêche une balle. « A ball » s'exclame-t-il. Charlie se tourne alors vers Simon et demande « What do you want Simon? » Simon répond « I want a puppet ». « Go fishing » lui dit Charlie, ce que fait Simon. Cependant, il retire une planche à roulettes et paraît déçu. « Ah a skateboard not a puppet ». « Go fishing » dit Charlie et Simon retourne à la boîte. Cette fois-ci il pêche une marionnette et s'exclame « A puppet ».

Les enfants qui ont suivi la scène vont maintenant entrer dans l'action. Charlie appelle un élève (ex. Jean) et dit: « Go fishing ». Jean avance et vient pêcher un objet qui, naturellement, correspond au vocabulaire introduit dans cette leçon. *Les enfants ne pouvant encore produire le nouveau vocabulaire, c'est Charlie et Simon qui le feront pour eux, en nommant chaque objet pêché dans la boîte à tour de rôle par les élèves* (ex. Oh a skateboard).

L'enfant prend alors la planche à roulettes et retourne à son siège. La présentation prend fin lorsque le vocabulaire à introduire est épuisé. La phase d'exercice peut alors commencer.

B. EXERCICE: « SHOW ME, SHOW ME DO »

OBJECTIFS:

Permettre à l'enfant de répondre non-verbalement à un ordre oral.

FONCTIONS EXPLOITÉES:

4.1.2.1, 4.4.6.1

RÉALISATIONS LINGUISTIQUES/LEXIQUE:

Show me a + ball, bat, bike, bool, box car, doll, pen, puppet, skateboard.

PROCÉDURE:

L'activité porte sur une chanson et on demande préalablement à l'enfant de dessiner et de colorier une image représentant l'un des jouets de l'unité. L'image est ensuite introduite dans la boîte. L'enseignant invite alors les élèves à choisir une image dans cette boîte (images de 8 1/2 x 11). L'enseignant met en marche la bande magnétique ou il chante la chanson de vive voix et chaque élève se lève et montre son image à l'appel de son nom. (Ex. Show me a puppet). Les élèves qui ont une image de marionnette se lèvent, etc.

MATÉRIEL REQUIS:

Cassette de la chanson « Show me »

(parole de la chanson)

SHOW ME, SHOW ME DO (Tune of « Old MacDonald »)

Show me a ball and a bat,
Show me, show me, do
Show me a doll and a skateboard too
Show me, show me, do
Show me red and yellow too
Show me, show me, do
Show me green and white and blue
Show me, show me, do
Show me a puppet, book and box
Show me, show me, do
Show me pen, bike and car
Show me, show me, do.

VARIATIONS:

Comme suivi de cette activité, l'enseignant pourrait placer au tableau les images correspondant au lexique, diviser la classe en groupes et faire chanter la chanson.

C. COMMUNICATION I: « THE DOLLAR GAME »

OBJECTIF:

Permettre aux élèves d'exprimer un désir.

FONCTIONS EXPLOITÉES:

4.1.2.1, 4.1.2.4, 4.3.3.2

RÉALISATIONS LINGUISTIQUES:

— I want a
— Numbers 1 to 10
— Stop
— Lexique des jouets

NOMBRES DE JOUEURS:

La classe

PROCÉDURE:

L'enseignant divise la classe en quatre groupes, dispose sur une table, face à la classe, un nombre d'objets (lexique des jouets) dont l'étiquette de prix est cachée et explique aux élèves (en français) que chacun des groupes disposera de 10,00\$ à dépenser. Le jeu consiste à acheter le plus d'objets possible sans dépasser le montant d'argent. Les joueurs qui dépasseront ce montant seront éliminés. Pour aider ses élèves, l'enseignant donne à chaque fois le prix de l'objet choisi par un groupe qui peut s'arrêter de choisir au moment voulu. Le jeu commence avec un premier groupe dont le porte-parole choisit un objet en disant: « I want a skateboard ». L'enseignant en donne le prix et ainsi de suite jusqu'à ce que l'équipe dise « Stop ». Lorsque toutes les équipes ont joué à tour de rôle, c'est celle qui est parvenue le plus près des 10,00\$ sans excéder le montant qui est déclarée gagnante.

C. COMMUNICATION 2:**« MIX AND MATCH »****OBJECTIF:**

Permettre aux élèves d'exprimer un désir.

FONCTIONS EXPLOITÉES:

4.3.3.1, 4.1.2.1, 4.3.3.2, 4.2.5.1, 4.2.5.2

RÉALISATION LINGUISTIQUES/LEXIQUE:

I want a + (noun)

Yes/no

LEXIQUE:

Lexique des jouets

NOMBRES DE JOUEURS:

La classe entière

PROCÉDURE:

L'enseignant donne à chaque élève une carte représentant la demi-image d'un objet correspondant au lexique de l'unité. (par exemple, une demi-balle). Le jeu se déroule de la façon suivante: Un(e) élève « A » s'adresse à un(e) autre élève « B », en exprimant un désir (« I want a ball »). Si l'élève « B » ne possède pas l'autre moitié de la balle, il/elle répond « NO ». L'élève « A » continue à interroger les élèves pour trouver l'autre moitié de son image.

5.2 LEÇON-MODÈLE II: 5^e ANNÉE

La seconde leçon-modèle pourrait être introduite en 5^e année, vers la mi-période d'apprentissage. À ce stade, les élèves ont acquis un lexique suffisant pour permettre à l'enseignant d'introduire et de réemployer une variété d'objectifs. Certains d'entre-eux, portant sur l'expression de l'accord ou du désaccord par exemple, ont été en 4^e année. Certains autres, qui ne sont que des objectifs secondaires, ont été introduits plus tôt en cours d'année scolaire et constituent maintenant le point central de l'enseignement (compréhension des goûts et des aversions alimentaires, compréhension des questions portant sur la nourriture, compréhension de directives d'orientation). Dans le cadre de cette unité, les élèves doivent énoncer leurs goûts et leurs aversions alimentaires et montrer qu'ils ont compris les goûts et les aversions exprimés par des tierces personnes. De plus, l'unité de base porte sur la capacité de l'élève à comprendre et à demander des directives d'orientation. Elle comprend également des objectifs secondaires comme par exemple demander des éclaircissements et montrer qu'on a compris l'identification d'aliments. On trouvera ci-après une liste d'objectifs à enseigner en 5^e année dans le cadre de cette unité-modèle.

Objectifs de la deuxième leçon-modèle: 5^e année

- 4.1.2.5 Given a simple written identification of a thing (food) or place, the student will demonstrate understanding.
- 4.2.5.1 Given an oral statement of agreement or disagreement, the student will demonstrate understanding.
- 4.2.5.2 Given an appropriate situation the student will orally agree or disagree.
- 4.3.1.1 Given an oral expression of likes or dislikes, the student will demonstrate understanding of the expression concerning things (food).
- 4.3.1.2 Given an appropriate situation the student will orally state his/her or another's likes or dislikes concerning things (food).
- 4.3.3.1 Given an oral statement about someone's want to do or have something, the student will demonstrate understanding of that statement concerning food.
- 4.3.3.3 Given an oral question about his/her or another's want to do or have something, the student will demonstrate understanding of that request concerning food.

- 4.4.7.1 Given an oral statement which provides directions, the student will demonstrate understanding of that statement concerning a place.
- 4.4.7.5 Given the need to find a particular place, the student will orally ask for directions.
- 4.4.8.2 Given an oral statement, the student will indicate lack of understanding by asking for repetition or clarification.

L'UNITÉ EN BREF...

Dans le cadre de cette unité, les enfants pourront énoncer eux-mêmes leurs goûts ou leurs aversions alimentaires. En commençant avec une liste de produits d'épicerie et en concluant avec deux jeux vivants qui permettront aux élèves d'énoncer les aliments qu'ils préfèrent et l'endroit où on peut les acheter, on fait ainsi porter l'objet de la conversation sur un sujet qui occupe souvent l'esprit des enfants: la nourriture.

THÈME: « GOING SHOPPING »

SITUATION: DANS UNE ÉPICERIE

RÉALISATIONS LANGAGIÈRES:

- I like + (noun)
- I don't like + (noun)
- Yes, I do
- No, I don't
- I want
- Where's the + (noun)
- It's (next to) the...

LEXIQUE:

- store
- shop
- candy
- ice cream
- fruits (eg. apple, orange...)
- vegetables (eg. carrot, tomato)
- beside
- next to
- over
- between
- near
- under

ANNEXE 3

LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES DU PROGRAMME

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
1.1.1	Given an oral identification of another, the student will demonstrate understanding of:	NAME AGE ADDRESS PHONE NUMBER GRADE LEVEL OCCUPATION RELATIONSHIP	<ul style="list-style-type: none"> - (George). - I'm (George). - That's (Carol) (Jones). - (10) - (11) years old. - I'm (ten). - (142) (Gagné) (Road). - On (22nd) (Avenue) - In (Montreal). - It's (2268) (McGill). - (Apartment) (19). - (272-2619). - (4). - Grade (6). - (She's) (a) (plumber). - (A) (typist). - That's (her) (brother).
1.1.2	Given a situation requiring identification, the student will orally identify himself/herself or other persons by giving:	NAME AGE ADDRESS PHONE NUMBER GRADE LEVEL OCCUPATION RELATIONSHIP	<ul style="list-style-type: none"> - (Virginia). - (I'm) (Diane). - That's (Mary) (Smith). - (10) - (He's) (nine). - (296) (Gagné) (street). - In (Montreal). - It's (2020) (University). - (Apartment) (9). - (265-6662). - (4). - Grade (5). - A typist. - That's (his) (mother).
1.1.3	Given a single-word written request for self-identification, the student will demonstrate understanding of:	NAME ADDRESS PHONE NUMBER AGE	<ul style="list-style-type: none"> - NAME - ADDRESS - PHONE NUMBER - AGE
1.1.4	Given an oral request for identification, the student will demonstrate understanding of:	NAME AGE ADDRESS PHONE NUMBER GRADE LEVEL RELATIONSHIP	<ul style="list-style-type: none"> - Name? - What's (your) name? - Age? - How old (are) (you)? - How old (is) (your) (mother)? - Address? - What's (his) (address)? - (Phone) number? - What's (Alice's) (phone) number? - What's (your) number? - Grade? - What grade (are) (you) in? - (Your) (brother)?

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
1.1.5	Given a situation in which there is a need to find out, the student will orally ask about another person's identity by asking for:	NAME AGE ADDRESS PHONE NUMBER GRADE LEVEL RELATIONSHIP	- Name? - What's (your) name? - Age? - Address? - (phone) number? - What's (his) number? - What (grade) (are) (they) in? - (Your) (sister)?
1.2.1	Given an oral identification of an animal, thing or place, the student will demonstrate <u>understanding</u> of the	NAME OF: ANIMAL THING PLACE	- That's (a) (lion). - It's (a) (bird). - (A) (dog). - (A) (baseball) (bat). - It's (a) (soccer) (ball). - That's (a) (fishing) (pole). - The (biggest) (balloon). - (The) (stadium). - It's (the) (gym). - That's (the) (cafeteria). - It's (the) (only) (library).
1.2.2	Given an oral request, the student will orally identify an animal, thing or place by giving the	NAME OF: ANIMAL THING PLACE	- (A) (lion). - (A) (soccer) (ball). - (The) (forum). - That's (the) (church).
1.2.3	Given an oral request for identification of a animal, thing or place the student will demonstrate understanding of the	NAME OF: ANIMAL PLACE	- What's (that) - What's (this) in English? - What is (it)?
1.2.4	Given the need to know the student will orally ask for identification of an animal, thing or place by asking for the	NAME OF: ANIMAL THING PLACE	- What's (that)
1.3.3	Given an oral request for the description of a person, the student will demonstrate understanding of the request for:	FEATURES TEMPERAMENT DRESS	- What colour (are) (his) (eyes)? - Is (Pauline) (tall)? - (Was) (Mr. Smith) (tired)? - It (your) (teacher) (angry)? - (Was) (Mrs. Thomas) (very) (sad)? - What colour (was) (Joan's) (T-shirt)? - Did (he) have (a) (green) (tie)? - (Was) (she) wearing (a) (coat)?

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
1.4.1.	Given an oral description of an animal, thing or a place, the student will demonstrate understanding of:	SHAPE SIZE COLOUR TEXTURE TASTE CONDITION	- It's (round). - It's (a) (round) (building). - (That) (table) is (square). - Size (10). - It's (a) (big) (house). - (My) (dog) is (small). - (A) (black) (one). - (His) (coat) was (blue). - (Red). - (My) (father's) (car) is (red). - (It's) (a) (blue) (dress). - (This) (ice cream) is (very) (soft). - (The) (large) (soft) (cushion). - (That) (apple) is (sour). - (Bitter). - (This) is (good). - (My) (sweater) is (wet). - (That) (T.V.) (show) is (great).
1.4.2.	Given an appropriate situation, the student will orally describe an animal, thing or place by giving its:	SHAPE SIZE COLOUR TASTE CONDITION	- It's (square). - Size (10). - (Blue). - (A) (green) (skirt). - (Sour). - (This) is (good). - (The) (door) is (open).
1.5.2	Given an oral narration, the student will demonstrate understanding of:	OCCURENCE, SEQUENCE, CAUSE-EFFECT, PRESENT, PAST AND FUTUR REFERENCE REASON	- « One there was a young girl, her favorite colour was red. She had a red hat, red coat, red jeans and red shoes. So all her friends called her Little Red ».
2.1.3	Given an oral request for information about capability, the student will demonstrate understanding of the request about an:	ACTIVITY	- Can (you)? - Can (you) (do) (it)? - Do (you) think (John) can (ride) (a) (bike)? - Can (they) (sing)?
2.4.3	Given an oral request about certainty, the student will demonstrate understanding of the request about	OPINION FACT EVENT	- Sure? - (You) sure? - For sure? - (Are) (you) sure?
2.5.1	Given an oral statement of agreement or disagreement, the student will demonstrate understanding of the statement concerning a:	PROPOSITION	- O.K.! - It's O.K. - Yes. - Yeah. - All right. - Fine. - No. - No. way! - No, not (that). - No, not (a) (baseball). - Not (her).

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
2.5.2	Given an appropriate situation, the student will orally agree or disagree with a:	PROPOSITION	<ul style="list-style-type: none"> - O.K. - (It's) O.K. - Yes. - All right. - Fine. - No. - No way. - No, not (that).
2.5.3	Given an oral request for agreement or disagreement, the student will demonstrate understanding of the request concerning a:	PROPOSITION	<ul style="list-style-type: none"> - O.K.? - Right? - All right?
2.6.1	Having been verbally offered something or more of something, the student will demonstrate understanding of the offer of:	DRINK OFFER	<ul style="list-style-type: none"> - (Milk)? - (Some) (cocoa)? - (An) (apple)? - More?
2.7.1	Given an oral statement accepting or declining something, the student will demonstrate understanding of the statement concerning an:	INVITATION	<ul style="list-style-type: none"> - Yes. - Yes, (please). - No. - No, thank you. - No, thanks - Sorry, no.
		SUGGESTION	<ul style="list-style-type: none"> - Fine. - Great! - Okay. - All right. - All right, thank you. - All right, thanks - No way!
2.7.2	Given an oral invitation, suggestion or offer, the student will orally accept or decline an:	INVITATION	<ul style="list-style-type: none"> - Yes, please - No, thank you. - No, thanks. - Sorry, no. - Fine. - Great! - Okay. - All right, thank you. - All right, thanks.
		OFFER	
		SUGGESTION	

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
3.1.1	Given an oral expression of likes or dislikes, the student will demonstrate understanding of the expression concerning:	PERSON PLACE THING ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - (I) like (Michael). - (I) like (my) (little) (brother). - (They) (don't) like (her). - (The) (boys) like (Miss Brown). - (Mrs. Robertson) likes (Mike). - (I) like (Québec). - (They) (don't) like (that) (school). - (Peter) likes (the) (farm). - (She) (doesn't) like (the) (zoo). - (I) like (hot dogs) (with) (mustard). - (I) (don't) like (spinach). - (Bob) (doesn't) like (planes). - (Léo) likes (raw) (carrots). - (Mr. Smith) doesn't like (tennis).
3.1.3	Given an oral question about likes or dislikes, the student will demonstrate understanding of the question concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - What would (you) like to do?
3.2.1	Given an oral statement of intention, the student will demonstrate understanding of the statement concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - (I'm) going to (a) (party). - (They) (are) going to (Montreal) (next) (month). - (He's) going to (play) (the) (guitar). - (I'm) going to be (a) (police woman).
3.3.1	Given an oral statement about someone's want to do or have something, the student will demonstrate understanding of the statement concerning a:	ACTIVITY THING FOOD DRINK ANIMAL	<ul style="list-style-type: none"> - (John) wants to (play). - (I) want (a) (new) (bike). - (My) (father) wants (a) (hat) (for) (his) (birthday). - (They) want (some) (candies). - (She) wants another (drink). - (Jean) wants (a) (kitten).
3.3.2	Given an appropriate situation, the student will orally express his/her or another's want to do or have something especially:	FOOD THING	<ul style="list-style-type: none"> - (I) want (a) (hot dog). - (Elaine) wants (a) (kite).
4.1.1	Given an oral suggestion to do something, the student will demonstrate understanding of the suggestion concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Let's (play) (a) (record). - How about (a) (movie)? - Let's (go) to (the) (new) (shopping center). - Let's go (skiing).
4.2.1	Given an oral request for assistance, the student will demonstrate understanding of the request concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Help. - Help (me) (please). - (Come on), help out.
4.2.2	Given a situation in which assistance is needed the student will orally ask for another's help in a given:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Help. - Help (me), (please).

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
4.4.1	Given an oral invitation, the student will demonstrate understanding concerning:	PLACE ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Come to (the) (movie). - Come (over) to (my) (place). - Do (you) want to (come) (swimming)?
4.5.1	Given an oral warning, the student demonstrate understanding concerning:	DANGER	<ul style="list-style-type: none"> - Look out! - Watch it! - Don't do (that). - Don't (run). - Be careful! - (Walk) (slowly). - Don't!
4.6.1	Given oral instructions, the student will demonstrate understanding concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Stand (up). - Give (me) (may) (chocolate) bar). - Show (me) (your) (picture). - Come here. - Add (some) (blue). - Colour it (green). - Paint (it) (light) (brown). - Put (it) in (the) (desk). - Write (your) (name).
4.6.2	Give simple written instructions, the student will demonstrate understanding concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - (Tear) along dotted line. - Like (this). - Fill in the blanks.
4.7.4.	Given an oral request for directions, the student will demonstrate understanding about:	PLACE	<ul style="list-style-type: none"> - Where's (the) (bank)? - Where is (it)?
4.8.1	Given an oral request for clarification, the student will demonstrate understanding.		<ul style="list-style-type: none"> - Repeat (please). - What? - Pardon?
4.8.2	Given an oral statement, the student will indicate lack of understanding by asking for repetition or clarification.		<ul style="list-style-type: none"> - Repeat (please). - What? - Pardon? <p>A repetition of the focal content word with rising intonation eg: Stimulus: Do you want lunch now? Response: Lunch?</p>
4.9.3	Given a situation in which someone asks for something, the student demonstrate understanding about:	THINGS	<ul style="list-style-type: none"> - Pass (the) (jam). - Give me (that) (pencil). - (A) (milkshake), please.
4.9.4	Given a situation in which the student needs something, he/she will orally ask for:	THINGS	<ul style="list-style-type: none"> - (A) (milkshake), please. - Give me (an) (eraser). - Pass (the) (scissors).

4e année
LES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

NO.	OBJECTIF	NOTIONS	ÉNONCÉS
5.1.1	Given an oral introduction of a particular person, the student will demonstrate understanding of that person's:	NAME	<ul style="list-style-type: none"> - (Mary). - I'm (Mary). - My name is (Mary). - This is (Mary). - Meet (Mary Bradford).
5.1.2	Given a situation requiring the introduction of himself or another person, the student will orally give his/her or another person's.	NAME	<ul style="list-style-type: none"> - (George). - I'm (George). - (John Smith).
5.2.1	Given a situation requiring an exchange of greetings, the student will orally give a greeting appropriate to the time of day.	TIME	<ul style="list-style-type: none"> - Hi. - Hello. - Good (morning).
5.3.1	Given an oral expression of leave-taking, the student will demonstrate understanding.		<ul style="list-style-type: none"> - Bye. - Good-bye. - So long. - See you.
5.3.2.	Given a situation requiring, the student to leave or when someone else is leaving, the student will say good-bye.		<ul style="list-style-type: none"> - Bye. - Good-bye.
5.4.1	Given an oral statement of thanks, the student will demonstrate understanding especially for an:	ACTIVITY OFFER INVITATION	<ul style="list-style-type: none"> - Thanks. - Thank you. - Thanks (a lot). - Thank you (very) (much). - Thanks (very) (much).
5.4.2	Given an appropriate situation, the student will orally state his/her thanks concerning an:	ACTIVITY OFFER INVITATION	<ul style="list-style-type: none"> - Thanks. - Thank you.
5.5.1	Given an oral statement of apology, the student will demonstrate understanding concerning an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Sorry. - Pardon me. - Sorry about that.
5.5.2	Given an appropriate situation, the student will orally state his/her apologies for an:	ACTIVITY	<ul style="list-style-type: none"> - Sorry.

ANNEXE 4

PLANS DE LEÇON: COLD

PLAN DE LECON #2

THÈME: COLD

Segment: 2,3/4 dans la séquence 1/3

Émission: #1

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	1:55	K	BD	A	.5
b)	1:55	Dr. Bazooky	marionnettes	A	3

Résumé: a) La lettre K

b) Dr. Bazooky et Basil essaient d'identifier des choses qui sont froides ou chaudes.

Note: b) Le mot "hot" est employé 12 fois; le mot "cold" 8 fois.

A. Introduction:

Présenter et enseigner les mots de vocabulaire et les réalisations langagières soit au début du cours ou le cours précédant, avec une révision au début de cette leçon. On commencera d'abord par les nouveaux mots qui sont répétés le plus souvent ou que l'on considère comme étant les plus importants (indiqués par un *). On arrête le segment à plusieurs reprises pour enseigner le vocabulaire.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
*hot		a cup of...
cold		*Thank you./ Thanks.
hot cocoa		Certainly
ice cube		*Hi.
*Yes.		too hot
		Get me a...
		*This is hot.
		*That's right.
		*This is...(hot).
		Yes.
		I'd like...

B. Développement:

Montrer le segment, mais avec des pauses pour renforcer et vérifier leurs connaissances. On peut leur donner des exercices dont il faut cocher la bonne image ou marquer vrai ou faux. Il est suggéré de distribuer l'exercice au début

du "développement" pour faciliter la tâche de l'élève en lui préparant à ce qu'il devrait chercher dans le segment.

C. Exploitation:

Les idées suivantes peuvent être utilisées dans l'exploitation. On peut se contenter de pratiquer les expressions utilisées dans le segment, ou profiter de l'occasion pour enseigner de nouveaux mots de vocabulaire. Les nouveaux éléments sont indiqués en italiques.

- too hot, too cold. I'm cold hot./ This is hot, cold.
- a cup of(hot cocoa, *tea, coffee, etc.*)/ a *glass of ..(milk, water, juice)*
- Nommer des choses qui sont froides (*snow, ice, etc.*) (Si déjà utilisé dans la première leçon, peut servir de révision.)

Voir la première leçon, le segment nous offre plusieurs possibilités d'exploitation.

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.1.5, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3, 2.6.2, 2.7.1, 2.7.2, 3.2.1, 4.6.1, 4.9.3, 4.9.4, 5.1.1, 5.1.2, 5.2.1, 5.4.1, 5.4.2

PLAN DE LECON #3

THÈME: COLD

Segment: 4/4 dans la séquence 1/3

Émission: #1

L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
1:58	Swimmer	BD	F	1

Résumé: Un homme se trouve dans l'océan, l'autre sur la plage. L'un a froid, l'autre a chaud.

Note: Puisque le segment est en français, on peut baisser le volume lors de l'utilisation.

À la fin de cette leçon, nous pouvons montrer tous les segments présentés jusqu'à ce point ensemble.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
	*water	*I'm cold.
	*swim	*I'm hot.
	*chair	This is nice.
	relax	
	*sun	

B. Développement:

Voir plan de leçon #2. Baisser le volume.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- summer (*sun, hot, warm, lake, relax, sports, beach, pool, lemonade, bicycle, etc.*)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.3.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.5.2, 3.2.1, 4.7.4

PLAN DE LECON #4

THÈME: COLD

Segment: 1/6 dans la séquence 2/3

Émission: #1

L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
2:12	Il neige	film	F	3

Résumé: Un homme est assis sur un banc. Il commence à neiger et le monsieur devient un bonhomme de neige.

Note: Puisque le segment est en français, on peut baisser le volume lors de l'utilisation.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
	*dog	*It's snowing.
	*woman	*It's a...
	wheelchair	
	*children	
	slide	
	*snowman	
	broom	
	*hat	
	*newspaper	
	*man	
	*read	

B. Développement:

Voir plan de leçon #2. Baisser le volume.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- It's a ... (dog, snowman, etc.)
- winter sports (sliding, *skiing*, *skating*, etc.)
- winter clothes (see plan #1)
- people (woman, man, children, *boy*, *girl*, etc.)
- animals (dog, *cat*, *rabbit*, *fish*, etc.)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.4.1, 1.4.2, 3.2.1

PLAN DE LECON #5

THÈME: COLD

Segment: 2/6 dans la séquence 2/3

Émission: #1

L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
2:15	Plane	marionnettes.	A/F	1

Résumé: Deux marionnettes sont en train de piloter un avion. Ils écoutent la météo qui annonce la neige et peu après, il commence à neiger.

Note: Un peu de français est utilisé dans le segment, cependant c'est traduit.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
*plane	*sky	*It's snowing.
*snow		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- It's snowing. (*raining*, etc.)
- traveling (plane, *car*, *boat*, *train*, *bus*, etc.)
- people (woman, man, *boy*, etc.)
- weather (rain, snow, etc.)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.1.1, 1.1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 2.4.3, 4.1.1, 4.5.1, 4.7.4,
5.1.1, 5.1.2

PLAN DE LECON #6

THÈME: COLD

Segment: 3 et 4/6 dans la séquence 2/3

Émission: #1

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	2:16	Playing in the snow	film	A	1
b)	2:17	1-5	BD	F	.5

Résumé: a) Une petite fille joue dans la neige avec sa grand-mère.

b) On compte de 1 à 5 en français.

Note: Le langage utilisé n'est pas convenable au niveau des élèves donc on ne passera pas trop de temps à sa présentation.

Le deuxième segment est facultatif.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
*snow	*boots	
*play	roll	
	*chicken	
	*eggs	
	*1-5	

B. Développement:

Voir plan de leçon #2. Baisser le son.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- winter activities (sports, *making snowmen*, *forts*, *snowballs*, *rolling*, etc.)
- farm animals (chicken, *horse*, *cow*, *sheep*, *goats*, etc.)
- uses for eggs..(*eat*, *make a cake*, etc.)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 3.2.1, 4.7.4

PLAN DE LECON #7

THÈME: COLD

Segment: 5 et 6/6 dans la séquence 2/3

Émission: #1

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	2:17	Cold out	personnages de S. S.	A	2
b)	2:18	1-20	BD	A	1

Résumé: a) Une petite fille ne veut pas mettre son manteau avant de sortir. Elle sort mais rentre aussitôt parce qu'elle a tellement froid.

b) On compte de 1 à 20.

Note: Le langage utilisé n'est pas convenable donc, il faut modifier la présentation.

Le deuxième segment est facultatif.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a) *soup		*That was good.
cold		*Look!
*jacket		*Okay.
		*Don't move.
		*Come here.
		*That's OK.
b) *1-20		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- winter clothes

- food (soup, *bread*, *vegetables*, *fruit*, etc.)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.1.1, 1.1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 3.2.1, 4.6.1

PLAN DE LECON #8

THÈME: COLD

Segment: 1 et 2/5 dans la séquence 3/3

Émission: #1

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	2:24	A-Z	BD	A/F	1
b)	2:25	Winter clothes	film	A/F	1

Résumé: a) L'alphabet dans les deux langues.

b) Un petit garçon s'habille pour aller jouer dehors.

Note: a) Facultatif.

b) Les deux langues sont utilisées. La plupart des activités nommées dans l'exploitation ont été introduites dans un autre plan de leçon.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a) A-Z		It's cold.
b) *coat	hat	*I put on my...
*scarf	dog	
*tuque	sliding	
*mitts		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- winter clothes
- animals (dogs, cats, birds, rabbits, etc.)
- winter sports
- It's cold, it's hot.

OBJECTIFS: Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.3, 3.2.1

PLAN DE LECON #9

THÈME: COLD

Segment: 3, 4 et 5/5 dans la séquence 3/3

Émission: #1

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	2:26	K	BD	A	1
b)	2:27	Bus stop	personnages de S. S.	A	3
c)	2:30	Don't walk	BD	A	1
d)	2:31	Fiddle	film	O	1
e)	2:32	Mother Brown	BD	A	1

Résumé: a) On montre des mots qui commencent par K.

b) Gina et l'éléphant attendent l'autobus. Pour se rechauffer, ils bougent des parties de leur corps.

c) Le personnage épèle l'expression "Don't walk".

d) Les personnages jouent du violon et dansent. Il n'y a pas de paroles.

e) On compte et nomme des animaux.

Note: a, c, d, e) Facultatifs. Puisqu'on vise un maximum de contenu, ces segments peuvent être montrés, mais pas nécessairement précédés d'un enseignement.

Après l'exploitation de cette séquence, on peut montrer les trois séquences à la suite.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
key		
*ketchup		
*kitten		
*kangaroo		
kiss		
*kite		

(suite)

b)	cold	*bus stop	It's cold.
	freezing	*elephant	*Really?
	*feet		*like this
	*stamp		*Try.
	*shake		*See?
	*bus		*That's better.
	*jump		*Wait.
			The bus is here.
			*Hi.
			*Bye.
c)			*Don't walk.
d)		*dance	*play... (the fiddle)
		*clap	
e)	*hen		*1-15
	*pig		
	*cow		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2. b) On peut demander aux élèves de faire les actions en même temps que les personnages.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

b) transportation (bus, *train*, etc.)

b) action games or songs ex. Simon says, If you're happy and you know it...

b) parts of the body (feet, *hands*, *arms*, *legs*, etc.) Song about parts of the body, ex. Head, shoulders, knees and toes

e) What is this? It's a ...

OBJECTIFS: Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.3.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 2.4.3, 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3, 3.2.1, 4.1.1, 4.6.1, 4.7.4, 4.8.1, 5.1.1, 5.1.2, 5.2.1, 5.3.1, 5.3.2

ANNEXE 5

PLANS DE LEÇON: FAST/SLOW

PLAN DE LECON #10

THÈME: FAST/SLOW

Segment: 1 et 2/5 dans la séquence 1/1

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	4:06	11	BD	A	1
b)	4:07	The turtle	BD	A	3

Résumé: a) On compte onze lions.

b) Une torture se promène lentement tandis que le bébé se promène rapidement.

Note: a) Facultatif.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a) *1-11		*Count them.
lions		Introducing...
b) *fast	*turtle	*Show us.
*slow		move slowly
*feet		*I am slow.
*mouth		
speed		
*baby		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- parts of the body (feet, *hands*, *arms*, *legs*, etc.) Song about parts of the body ex.

Head, shoulders, knees and toes

- I am fast (slow). You are (fast) (slow).

- Nommer des choses qui sont rapides et lentes.
- Action game. L'élève doit bouger lentement ou rapidement selon la directive.

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 2.1.3, 2.5.1, 2.5.2, 3.1.1, 3.1.2, 5.1.1, 5.1.2, 5.2.1

PLAN DE LECON #11

THÈME: FAST/SLOW

Segment: 3, 4 et 5/5 dans la séquence 1/1

Émission: #3

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	4:10	The snail	BD	F	2
b)	4:12	Chocolate rabbits	film	A	1
c)	4:13	1-11	BD	A	1

Résumé: a) L'escargot se déplace lentement tandis que le lapin est tellement rapide qu'il se fait arrêter par la police.

b) On montre la fabrication des lapins au chocolat dans une usine.

c) On compte onze chiens.

Note: a) Le segment est en français.

b) et c) Facultatifs.

Après l'étude individuelle des deux segments, on peut les présenter ensemble.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a)	*snail	
	slow	
	*rabbit	
	fast	
	dog	
	*policeman	
	laugh	
b)	*chocolate	rabbit
		factory
c)	1-11	dog
		doghouse

B. Développement:

Voir plan de leçon #2. Baisser le volume.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Nommer des choses qui sont rapides et lentes.
- Recréer le segment.
- Easter
- Pets (dogs, cats, etc.)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 3.2.1

ANNEXE 6

PLAN DE LEÇON: HEAVY/LIGHT

PLAN DE LECON #12

THÈME: HEAVY/LIGHT

Segment: 1 et 2/2 dans la séquence 1/1

Émission: #4

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	1:44	Volcano	BD	F	1
b)	1:45	Brick/Feather	marionnettes	A	2
c)	1:47	Doctor	BD	A	1

Résumé: a) On montre un volcan.

b) On montre des objets qui sont lourds ou légers.

c) Des personnes montent sur une balance et le médecin décide s'ils sont lourds ou légers.

Note: a) Facultatifs. Le segment est en français.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		
verbal	non-verbal	
a)	volcan	
b)	*brick	sing
	*feather	fall
	*heavy	
	*light	
c)	*doctor	
	heavy	scales
	light	

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Nommer des choses qui sont lourdes et légères.

- Recréer le segment du médecin avec des objets.

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.3, 4.6.1, 5.1.1, 5.1.2, 5.2.1

ANNEXE 7

PLAN DE LEÇON: OPEN/CLOSED

PLAN DE LECON #13

THÈME: OPEN/CLOSED

Segment: 1 et 2/2 dans la séquence 1/1

Émission: #4

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	1:47	Bus stop	film	A/F	1
b)	1:48	Owl	BD	A	1

Résumé: a) Un homme attend l'autobus. Il commence à pleuvoir. Il a son parapluie, mais il n'arrive pas à l'ouvrir.

b) On montre un hibou.

Note: b) Facultatif. Le segment est en français.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a) *umbrella	bus stop	*Here's a/an... (umbrella)
*open		*It's... (open/closed)
*closed		
*rain		
b)	owl	

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Nommer des choses qui ouvrent ou ferment.

- Faire un jeu d'action selon lequel l'enfant doit ouvrir ou fermer quelque chose selon la directive.

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2

ANNEXE 8

PLAN DE LEÇON: BIG/LITTLE

PLAN DE LECON #14

THÈME: BIG/LITTLE

Segment: 1, 2 et 3/3 dans la séquence 1/1

Émission: #4

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	1:33	N	BD	A	1
b)	134	Restaurant	marionnettes	A	2
c)	1:36	1-11	BD	F	1

Résumé: a) On dit l'alphabet jusqu'à la lettre P, afin de trouver le bon endroit pour placer N.

b) Un homme commande un grand hamburger malgré les recommandations du serveur. Il est tellement grand qu'il cause des dégâts au restaurant.

c) On compte de 1 à 11.

Note: a) Facultatif.

c) Facultatif. Le segment est en français.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a) *A-P		
b) *waiter	*table	*Sit down.
menu	*door	*Yes sir.
*hamburger	chair	*I want...
*little	*man	
*big	*restaurant	
	plate	
c) 1-11		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Nommer des choses qu'on aime manger au restaurant. (hamburger, *french fries*, etc.)
- Recréer le segment.

- Faire un jeu de rôle dans lequel il faut commander au restaurant.
- Nommer des choses qui sont petites ou grandes.
- Rappeler le concept HEAVY/LIGHT.
- Dishes (*plate, cup, glass, knife, etc.*)
- Kitchen appliances (*fridge, stove, sink, etc*)
- I want ...

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3, 2.6.1, 2.7.1, 2.7.2, 3.2.1, 3.3.1, 3.3.2, 4.6.1, 4.9.3, 4.9.4, 5.1.1, 5.1.2, 5.2.1

ANNEXE 9

PLAN DE LEÇON: I LIKE...

PLAN DE LECON #15

THÈME: I LIKE ...

Segment: 1, 2 et 3/3 dans la séquence 1/1

Émission: #4

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	1:50	Hopscotch	film	O	1
b)	1:51	Ernie & Burt	marionnettes	A	3
c)	1:54	Look!	film	A/F	1

Résumé: a) Des enfants jouent. Il n'y a pas de langage verbal.

b) Burt veut dormir, Ernie commence à nommer les choses qu'il aime en chantant.

c) Un film qui attire l'attention des enfants vers différents objets.

Note: a) Facultatif.

b) C'est une chanson, donc on peut l'adapter au niveau des élèves et la chanter.

c) Facultatif. Le segment est en français.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a)	hopscotch	
	*children	
	*play	
	*rain	
b)	*sleep	*bed
	*I like...	
	paperclips	moon
	*say good-night	
	bottlecaps	sing
	*talk to you	
	pigeons	music
	*I love...	
	*rubber duck	dance
	*jelly beans	laugh
c)		*look

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Nommer des choses qu'ils aiment ou n'aiment pas. (*I like ..., I don't like ...*)
- Recréer le segment, chanter la chanson.
- Montrer des images des choses nommées dans la chanson au bon moment.

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 2.4.3, 2.5.1, 3.1.1, 3.1.3

ANNEXE 10

PLAN DE LEÇON: RAIN

PLAN DE LECON #16

THÈME: RAIN

Segment: 1, 2 et 3/3 dans la séquence 1/1

Émission: #4

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	2:08	Il fait beau	BD	F	2
b)	2:10	Il pleut	marionnettes	A/F	1
c)	2:11	A-Z	BD	F	1

Résumé: a) Un personnage se repose au soleil, mais il commence à pleuvoir à plusieurs reprises.

b) Une marionnette veut aller à la plage, mais il pleut.

c) A - Z

Note: a) On peut baisser le son.

c) Facultatif. Le segment est en français.

Lexique		
verbal	non-verbal	
a)	*sun	(It's nice today.)
	cloud	*It's sunny/windy.
	*rain	*It's raining.
	*tree	*I'm dry/wet.
	*chair	That's better.
	*wet	*Thank you.
	*dry	
	*umbrella	
	*wind	
b)	rain	It's raining.
	glasses	
	beach	
	*shirt	
c)	A-Z	umbrella

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Parler de la météo. (sun, rain, wind, snow, etc.)
- Recréer le segment a). Baisser le volume.

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.2, 2.5.1, 2.5.2, 3.2.1, 5.4.1, 5.4.2

ANNEXE 11

PLAN DE LEÇON: SNOW

PLAN DE LECON #17

THÈME: SNOW

Segment: 1,2,3,4,5 et 6/6 dans la séquence 1/1

Émission: #4

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	2:21	X	BD	F	.5
b)	2:21	Travel Tips	marionnettes	A	3
c)	2:24	Igloo	film	A	1
d)	2:25	Rap muppets	marionnettes	A	1
e)	2:26	B	BD	A	1

Résumé: a) La lettre X.

b) Les marionnettes chantent une chanson qui vante les vacances dans l'Antarctique.

c) Les personnages font un igloo.

d) Les marionnettes dansent.

e) On nomme des objets qui commencent par la lettre B.

Note: a) Facultatif.

- c) Facultatif. Le langage n'est pas convenable à ce niveau.
- d) Facultatif. Le langage n'est pas convenable à ce niveau.
- e) Facultatif.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
a) *X		
b) *snow	world	
Antarctica	*fish	
*ice	*sing	
*penguins	seal	
c) *igloo		
snow		
block		
cold		
d)	*dance	
	sing	
e) *B		
*banana		
ballerina		
beautiful		

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Parler de la météo. (sun, rain, wind, snow, etc.)
- It's ...(cold, snowing, etc.)
- Vacations
- Animals in Antarctica (penguins, seals, polar bears, etc.)

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.4.1, 1.4.2

ANNEXE 12

PLAN DE LEÇON: DIRTY

PLAN DE LECON #18

THÈME: DIRTY

Segment: 1/1 dans la séquence 1/1

Émission: #2

	L'heure	Titre	Personnages	Langue	Durée (mn)
a)	3:24	Daniel	BD	F	2

Résumé: Daniel est sale. Il doit prendre son bain.

Note: C'est en français.

A. Introduction:

Voir plan de leçon #2.

Lexique		Réalisations langagières
verbal	non-verbal	
	*bath	*(I'm dirty/clean.)
	*Mom	*(Look at you.)
	*water	*(Take a bath.)
	shampoo	*(I don't like...)
	*hair	*(Wash your...)
	*face	*(I'm finished.)
	*arms	*(Thank you.)
	*ears	
	*back	
	*dirty	
	*clean	
	*bathroom	

B. Développement:

Voir plan de leçon #2.

C. Exploitation:

Voir plan de leçon #2.

- Nommer les parties du corps.
- Faire un jeu ou une chanson selon lequel d'enfant doit indiquer les différentes parties du corps. Ex. Simon says, When you wake up in the morning and it's quarter to 8 ...

OBJECTIFS:

Les objectifs suivants sont présents dans le segment et peuvent être exploités:

1.3.3, 3.1.1, 3.1.3, 3.2.1, 5.1.1, 5.1.2, 5.2.1, 5.4.1, 5.4.2