

Anglais, langue seconde

Version approuvée

Parcours de formation axée sur l'emploi

Formation préparatoire au travail

TABLE DES MATIÈRES

Présentation de la discipline	1		
Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres disciplines de la Formation préparatoire au travail	3		
Contexte pédagogique	5		
Compétence 1 Interagir oralement en anglais			
Sens de la compétence.....	6		
Compétence 1 et ses composantes.....	8		
Critères d'évaluation	8		
Cibles de fin de formation	8		
Compétence 2 Lire, écouter et visionner des textes variés			
Sens de la compétence.....	9		
Compétence 2 et ses composantes.....	11		
Critères d'évaluation	11		
Cibles de fin de formation	11		
		Compétence 3 Écrire des textes en anglais	
		Sens de la compétence	12
		Compétence 3 et ses composantes	14
		Critères d'évaluation	14
		Cibles de fin de formation	14
		Contenu de formation	
		Ressources langagières	15
		Stratégies.....	18
		Démarche de réponse	20
		Textes	22
		Démarche d'écriture	23
		Bibliographie	25

Présentation de la discipline

Pour les élèves inscrits à la Formation préparatoire au travail, développer des compétences en anglais, langue seconde, c'est se doter d'un outil supplémentaire pour mieux relever les défis qui les attendent comme travailleurs. C'est aussi avoir l'occasion de s'ouvrir aux autres cultures du Québec et du Canada de même qu'à celles de nombreux autres pays.

Exergue central : Les élèves pourront acquérir des habiletés au regard d'une communication orale de base, utile dans la vie de tous les jours.

Le programme vise à développer chez les élèves une connaissance de l'anglais qui leur permettra de se débrouiller dans diverses circonstances, notamment pour combler leurs besoins de base au regard de la sécurité, des déplacements, du travail et des loisirs. À titre d'exemples, ils pourront lire des textes informatifs et écouter ou visionner des documentaires en anglais pour enrichir leur bagage sur différents sujets. Il leur sera également possible de trouver de nouvelles sources de divertissement dans les médias anglophones : magazines, cinéma, radio ou télévision. La connaissance, même élémentaire, d'une autre langue leur fournira ainsi un moyen additionnel d'accroître leur autonomie.

Le programme s'articule autour des compétences dont les élèves ont amorcé le développement au primaire et au premier cycle du secondaire :

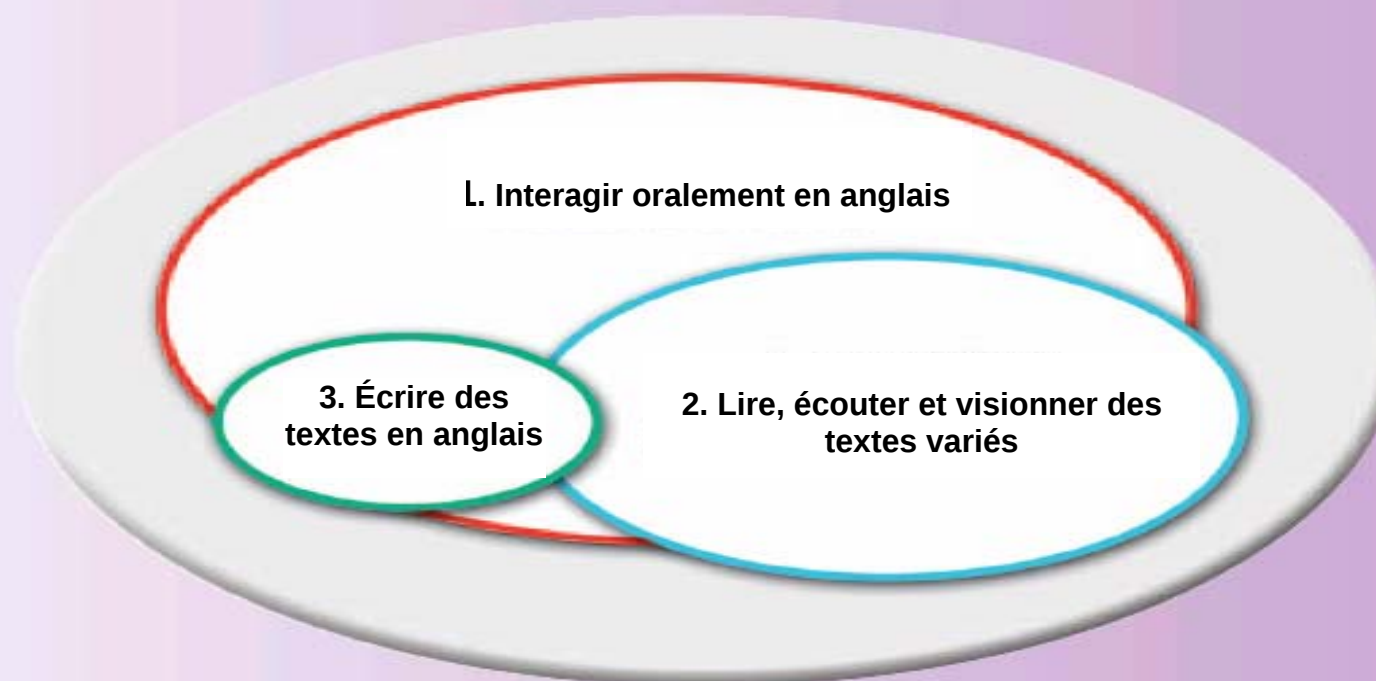
- Interagir oralement en anglais;
- Lire, écouter et visionner des textes variés;
- Écrire des textes en anglais.

Il repose sur une approche communicative et tient compte des recherches¹ les plus récentes dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette approche suppose que l'enseignant est le premier modèle linguistique de l'élève et qu'il s'exprime en anglais. Elle suppose aussi que les élèves s'engagent activement, à l'école ou en milieu de stage, dans des activités susceptibles d'améliorer leur capacité à communiquer en anglais. Les trois compétences sont à développer en synergie, dans un contexte d'apprentissage interactif.

Le programme a aussi été conçu dans l'optique d'apporter une réponse adaptée aux véritables besoins des élèves auxquels il est destiné. Ainsi, les enseignants sont invités à pratiquer une pédagogie différenciée qui tient compte de la diversité des expériences et des acquis de leurs élèves, comme de leurs préoccupations et de leurs centres d'intérêt. Aussi y accorde-t-on une place prépondérante au développement de la compétence de communication orale, plus accessible et plus immédiatement utile dans le monde du travail auquel ils se destinent. Les compétences *Lire, écouter et visionner des textes variés* et *Écrire des textes en anglais* seront également abordées d'un point de vue utilitaire et fonctionnel, bien que certains élèves puissent être invités à pousser plus loin leur apprentissage.

1. Les dernières recherches dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde portent sur les approches cognitivistes, le socioconstructivisme, l'approche communicative, l'apprentissage coopératif et l'utilisation de stratégies.

Formation préparatoire au travail
Anglais, langue seconde



Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres disciplines de la Formation préparatoire au travail

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, ne peut se faire sans l'apport des autres disciplines de la Formation préparatoire au travail. Il contribue également à l'acquisition des compétences visées par différents programmes, puisqu'il permet aux élèves de construire des connaissances et d'élaborer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans les autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou en stage. De façon plus précise, la parenté entre les processus, les stratégies et les ressources déployés pour apprendre à communiquer en anglais, langue seconde, et en français, langue d'enseignement, favorise le transfert des savoirs entre ces deux disciplines. Les élèves peuvent en outre être amenés à saisir les similarités et les différences entre les deux langues, mais aussi à percevoir certaines différences culturelles entre les deux communautés linguistiques.

Exergue central : Les élèves découvrent, par exemple, qu'ils peuvent enrichir leur connaissance du monde du travail en ayant accès à des documents relatifs à l'emploi qui sont publiés en anglais.

Pour les élèves de la Formation préparatoire au travail, on vise d'abord l'acquisition d'habiletés au regard d'une communication orale de base, utile dans la vie de tous les jours. Cependant, il est important que les élèves soient amenés à prendre conscience du fait que la capacité à lire de courts textes en anglais devient un moyen additionnel pour accéder à des ressources utiles dans différents domaines. C'est le cas lorsqu'ils font des recherches dans Internet sur des sujets qui les interpellent ou pour trouver l'information nécessaire à la réalisation d'un travail dans une autre discipline ou d'un projet interdisciplinaire. Les

élèves peuvent également être amenés à consulter des publications en langue anglaise, notamment des articles de revues qui traitent de sujets qui les intéressent, par exemple les relations amoureuses entre jeunes adultes, les performances de certains athlètes de la Ligue nationale de hockey ou encore les émissions de télévision des réseaux anglophones populaires auprès des adolescents. Le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté pourrait fournir des occasions de stimuler leur intérêt à connaître la communauté anglophone et ses modes d'expression linguistique et culturelle. Bref, en s'efforçant de lire et de comprendre certains textes en anglais pour répondre à leurs besoins dans d'autres disciplines, ils ouvrent une nouvelle fenêtre sur le monde qui les entoure et élargissent leurs horizons et leurs centres d'intérêt.

En développant leur habileté à lire des textes en anglais, les élèves se dotent d'outils supplémentaires pour affirmer leur autonomie et faciliter leur insertion socioprofessionnelle. Ils découvrent, par exemple, qu'ils peuvent enrichir leur connaissance du monde du travail en ayant accès à des documents relatifs à l'emploi qui sont publiés en anglais. Ils peuvent également apprécier les textes de leur groupe musical favori, lorsqu'il s'agit d'un groupe anglophone. S'ils participent à des compétitions sportives entre établissements scolaires parmi lesquels il y a des écoles anglophones, ils sont en mesure de communiquer, même de façon sommaire, avec les membres de ces équipes. Pour améliorer leur anglais, on peut aussi les encourager à dialoguer par courriel avec ces nouvelles connaissances. De plus, la capacité à lire

de courts messages leur permet d'utiliser certains appareils dont le mode d'affichage est en anglais. Cela peut donc s'avérer très utile dans des situations vécues dans les différents milieux de stage.

Contexte pédagogique

Dans le cours d'anglais, langue seconde, les élèves de la Formation préparatoire au travail continuent à développer des compétences à l'intérieur d'une communauté d'apprenants. Cette communauté déborde du cadre de la classe et comprend aussi d'autres personnes, par exemple le personnel de l'école, les amis ou les employeurs.

La classe d'anglais, langue seconde, est un lieu propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où chaque élève doit participer activement à son apprentissage et contribuer à l'instauration d'un climat d'apprentissage stimulant, empreint de confiance mutuelle et de respect, qui laisse place aux différences personnelles. Chacun apprend en observant la façon dont les autres communiquent, travaillent, utilisent des stratégies et mobilisent des ressources. En situation d'apprentissage et d'évaluation, l'élève participe au choix des sujets à travailler, sélectionne des ressources nécessaires à la réalisation des tâches et décide de la forme finale de sa production. Dans le cadre de l'alternance travail-études, il importe que l'élève soit sensibilisé à l'utilisation éventuelle de ses compétences en langue anglaise dans certains emplois ainsi que dans des loisirs.

Dans le cadre de l'alternance travail-études, l'élève est sensibilisé à l'utilisation éventuelle de ses compétences en langue anglaise dans certains emplois ainsi que dans des loisirs.

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, les élèves ont besoin d'un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel. En conséquence, on devrait trouver dans la classe

d'anglais des exemples de ressources linguistiques et culturelles sous différentes formes, comme des affiches sur les métiers, des banques d'expressions courantes, des revues et des brochures. Les technologies de l'information et de la communication peuvent également être une source précieuse de motivation pour les élèves, et ce, particulièrement dans les régions où ils sont rarement en présence de l'anglais à l'extérieur de la classe. Un environnement linguistique riche leur permettra de mieux comprendre les cultures anglophones. En retour, être exposé à un contexte culturel riche favorise l'apprentissage de l'anglais. Les élèves pourront contribuer eux-mêmes à la création de cet environnement en affichant les textes qu'ils ont écrits et en participant au choix des textes à voir en classe.

L'enseignant doit être attentif aux besoins, aux centres d'intérêt et aux caractéristiques individuelles de ses élèves et moduler son enseignement de façon à les aider à progresser. Pour soutenir leur motivation, il doit les amener à faire des liens entre leurs apprentissages et différents aspects de leur vie personnelle, sociale et scolaire, et se préoccuper d'établir en classe un climat de confiance où ils n'hésiteront pas à prendre des risques en vue de développer leur répertoire personnel de ressources langagières. Il doit enseigner de façon explicite l'usage de la langue et l'utilisation de démarches, de stratégies et de ressources. À titre de modèle et de guide, il lui faut s'exprimer en anglais, encourager les élèves à faire de même et leur apporter le soutien dont ils ont besoin pour mieux communiquer à l'oral et à l'écrit.

Compétence 1 Interagir oralement en anglais

Sens de la compétence

Les élèves inscrits à la Formation préparatoire au travail ont déjà eu l'occasion, au premier cycle du secondaire, de participer à des activités d'interaction orale en anglais en utilisant les ressources et les stratégies appropriées. Ils ont également commencé à s'exprimer sur des sujets en rapport avec leurs expériences de vie et leurs domaines d'intérêt. Ils doivent maintenant se préparer à entrer à court terme dans le monde du travail, tout en continuant de développer leur capacité à se débrouiller en anglais dans des situations de la vie courante. Ils pourront ainsi satisfaire leurs besoins de base et communiquer, même de façon limitée, avec des locuteurs anglophones dans divers contextes, y compris des contextes de travail. À cette fin, ils doivent se constituer un répertoire langagier (expressions courantes, éléments de vocabulaire, conventions linguistiques et notions de grammaire) et se doter de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces.

Exergue central : À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais et encourage les élèves à faire de même.

En classe comme en milieu de stage, les situations d'apprentissage devront être planifiées pour fournir à chaque élève l'occasion de développer son habileté à utiliser des formules de courtoisie, à donner ou à recevoir des informations, à comprendre des consignes, à demander de l'aide et à exprimer sa capacité de faire quelque chose.

Cette compétence s'articule autour de trois composantes interdépendantes, qui doivent être abordées en relation les unes avec les autres : participer à des interactions en anglais; construire le sens du

message; et se constituer un répertoire personnel de ressources langagières et de stratégies.

Participer à des interactions orales en anglais

Lorsqu'ils participent à des échanges en anglais, les élèves doivent être en mesure d'amorcer une interaction, de la soutenir et d'y mettre fin de façon appropriée. Les situations d'apprentissage sont liées à leur vie de tous les jours. Les interactions, qui sont brèves, se font dans une langue adaptée à la situation et se déroulent avec une personne à la fois, en petit ou en grand groupe. Les élèves sont encouragés à réagir aux propos de l'interlocuteur et à fournir des réponses adéquates. Ils doivent poser des questions, donner de l'information, exprimer des idées, des pensées et des sentiments, et faire connaître leur point de vue. Si l'interaction s'interrompt, il leur faut recourir à des stratégies de communication, comme faire de courtes pauses afin de se donner du temps pour trouver le mot qui manque et relancer la discussion. Ils sont aussi invités à réfléchir sur les conventions sociales liées à une interaction orale réussie, par exemple ne pas couper la parole à son interlocuteur, signe de respect et de civisme. Ajoutons enfin qu'ils doivent s'efforcer d'utiliser une prononciation qui ne nuit pas à la compréhension de leur message.

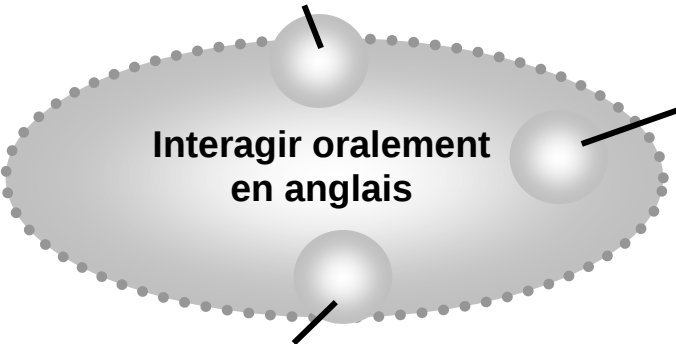
Construire le sens du message

Pour construire le sens du message, les élèves doivent apprendre à porter attention à ce que dit leur interlocuteur et essayer de reconnaître les mots et les expressions qu'ils connaissent déjà. À cette fin, ils se servent du contexte et reformulent au besoin. Ils doivent considérer

également l'intonation et le langage non verbal de l'interlocuteur. Ils peuvent aussi le questionner pour vérifier s'ils ont bien compris le message et clarifier ou enrichir la compréhension qu'ils en ont.

Se constituer un répertoire personnel de ressources langagières et de stratégies

Pour parvenir à se constituer un répertoire de ressources langagières et de stratégies adapté à leurs besoins individuels, à leur expérience de la langue, à leurs aptitudes et aux exigences du monde du travail, les élèves doivent être fréquemment placés dans des situations d'interaction orale en anglais avec leurs pairs. De telles interactions facilitent la mise en commun de leurs ressources et les aident à prendre conscience de l'importance d'enrichir et d'exploiter leur répertoire personnel de ressources langagières et de stratégies.

Compétence 1 et ses composantes	Cibles de fin de formation
Participer à des interactions orales en anglais Amorcer une interaction • Alimenter et maintenir l'interaction • Réagir aux propos de son interlocuteur • Mettre fin à l'interaction  Se constituer un répertoire personnel de ressources langagières et de stratégies Utiliser les expressions courantes, le vocabulaire et les conventions linguistiques connus • Enrichir son bagage de ressources langagières • Utiliser des stratégies de communication et d'apprentissage et chercher à en acquérir de nouvelles • Réfléchir sur sa façon d'utiliser et d'enrichir son répertoire Construire le sens du message Écouter le message • Dégager les éléments essentiels du message • Saisir le sens global du message • Vérifier sa compréhension du message lorsque cela est nécessaire	Au terme de sa formation, l'élève participe de façon active à des interactions en anglais. Il peut communiquer, même de façon limitée, avec des locuteurs anglophones dans des contextes de la vie scolaire ou extrascolaire. Il transmet de brèves informations, pose des questions ou fournit des réponses pour combler ses besoins de base (sécurité, déplacements, travail et loisirs). Il réagit aux propos de son interlocuteur. Pour faciliter ses interactions avec ses pairs, il adopte une attitude positive à l'égard de ses interlocuteurs et de la culture anglophone. Il tient compte de son répertoire de ressources langagières et de stratégies pour amorcer une interaction, la soutenir, y mettre fin ou pour la réguler. Il recourt également à des stratégies de communication (ex. faire des gestes, faire de courtes pauses). Il réfléchit à sa façon d'utiliser son répertoire de ressources langagières et de stratégies et l'enrichit au besoin.
Critères d'évaluation – Participation active aux interactions – Utilisation de son répertoire personnel de ressources langagières et de stratégies – Clarté du message (contenu)	Il se soucie des conventions linguistiques lors d'interactions. Il utilise des phrases simples et une prononciation qui lui permet d'être compris par un locuteur anglophone.

Compétence 2 Lire, écouter et visionner des textes variés

Sens de la compétence

Pour un jeune qui se prépare à entrer bientôt dans sa vie d'adulte, la capacité à lire, à écouter et à visionner divers textes en anglais – sous forme orale, écrite, visuelle ou à caractère médiatique – constitue un atout. Cela ne peut que contribuer à sa qualité de vie et à son intégration au monde du travail. Cela lui permettra, par exemple, de lire les modes d'emploi de différents appareils électroniques, de comprendre des consignes de sécurité données oralement, de lire des menus, de se repérer dans un journal ou un dépliant, le tout en langue anglaise.

Exergue central : Lire, écouter et visionner divers textes en anglais peut contribuer à la qualité de vie de l'élève et à son intégration au monde du travail.

Au premier cycle du secondaire, les élèves ont pu s'initier, à partir de textes courants, informatifs et littéraires, à une démarche de réponse leur permettant de mieux saisir le sens d'un texte² grâce à l'interaction avec leurs pairs et l'enseignant. Dans le cadre de la Formation préparatoire au travail, ils sont invités à aborder des textes liés à leurs expériences de vie, à des fonctions de travail ou à leurs centres d'intérêt professionnels. Ces textes peuvent être présentés sur différents supports médiatiques : livres, brochures, magazines, vidéos, émissions de télévision, cassettes audio, disques vidéo numériques, cédéroms et sites Web. Certains élèves apprécient particulièrement les textes comportant de nombreuses illustrations, mais il importe surtout que les

thématiques retenues correspondent à leurs domaines d'intérêt et à leurs préoccupations.

C'est en accomplissant certaines tâches, seul ou avec ses pairs, qu'un élève peut démontrer sa compréhension d'un texte. Chacune de ces tâches devrait être authentique et signifiante (décoder une affiche, remplir un formulaire, commander un repas, répondre à des questions oralement, par écrit ou en interaction, etc.) et permettre l'utilisation d'outils, tel un organisateur graphique. Dans tous les cas, la tâche doit avoir un rapport avec l'expérience vécue de l'élève, dans sa vie personnelle ou scolaire, en stage ou dans un milieu de travail. Il exécute cette tâche avec le soutien de l'enseignant, qui la modélise à plusieurs reprises pour le mettre en confiance et l'encourager à poursuivre son apprentissage malgré les difficultés. L'élève apprend à utiliser des stratégies appropriées, telles que planifier sa lecture, diriger son attention sur des aspects précis du texte ou le comparer à d'autres textes.

À mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage en lecture, les élèves acquièrent un peu plus d'assurance dans l'utilisation des stratégies liées à la tâche. Ils peuvent alors participer à la planification des situations d'apprentissage et au choix des textes à l'étude ou des tâches à réaliser. Il importe qu'ils se sentent de plus en plus capables de prendre des risques, attitude essentielle pour apprendre une langue seconde.

2. Voir la section *Contenu de formation*, sous la rubrique *Démarche de réponse*.

Le développement de cette compétence s'articule autour de trois composantes : construire le sens du texte; démontrer sa compréhension du texte; et adopter une attitude réflexive.

Construire le sens du texte

Lorsque les élèves abordent un texte, qu'ils le lisent (ex. mode d'emploi), l'écoutent (ex. chanson) ou le parcourent (ex. affiche promotionnelle), ils doivent savoir se référer à leurs connaissances antérieures sur le sujet traité, sur le genre de texte, sur la langue utilisée et sur le contexte. Concrètement, il leur faut s'appuyer sur des indices visuels et contextuels pour en anticiper le contenu, s'interroger sur le but du texte (informer ou divertir) et sur son destinataire, et relever l'information qu'il contient tout en considérant les repères culturels qui peuvent s'y rattacher. Selon le niveau de difficulté du texte, ils auront recours à diverses ressources pour en clarifier le sens : banque de mots, autres textes sur le sujet, stratégies, etc. Ils peuvent aussi solliciter le soutien de l'enseignant et la collaboration des pairs.

Il importe d'amener les élèves à orienter leur lecture en fonction de la tâche demandée et à porter attention tantôt au sens général du message, tantôt à des détails susceptibles d'être utiles : un prix, une date, une personne à contacter, par exemple. Ils doivent apprendre à s'appuyer sur des indices contextuels, comme les titres, les intertitres, les images ou les citations dans un article de magazine, et à utiliser des stratégies susceptibles de les aider à mieux comprendre le texte : lecture en survol, activation des connaissances sur le sujet, inférence³, etc.

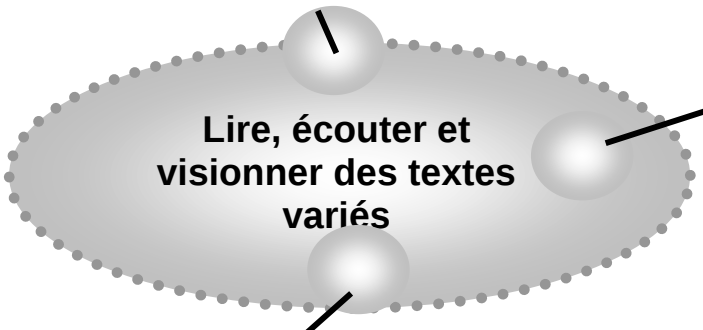
3. Voir la section *Contenu de formation*, sous la rubrique *Démarche de réponse*.

Démontrer sa compréhension du texte

Pour démontrer leur compréhension du texte, les élèves utilisent la démarche de réponse (explorer le texte individuellement, explorer le texte avec les autres, établir un lien personnel avec le texte et anticiper d'autres contextes d'application). Ils doivent en dégager la structure, considérer le langage utilisé, sélectionner l'information et organiser les idées pour réaliser une tâche. Pour les aider à y parvenir, l'enseignant leur apprendra à recourir à des stratégies et à des ressources appropriées.

Adopter une attitude réflexive

Guidés par l'enseignant, les élèves doivent revenir régulièrement sur leurs objectifs de lecture ou d'écoute ainsi que sur l'efficacité des stratégies, des ressources et de la démarche de réponse utilisées. Cela leur permet de jeter un regard rétrospectif sur les apprentissages réalisés et de se fixer des objectifs à court et à long terme.

Compétence 2 et ses composantes	Cibles de fin de formation
Construire le sens du texte Utiliser ses connaissances antérieures sur le sujet, le genre du texte, le contexte et la langue • S'interroger sur le but du texte et son destinataire • Anticiper le contenu à partir d'indices visuels et contextuels • Chercher de l'information sur le sujet • Dégager des éléments de sens dans le texte  Démontrer sa compréhension du texte Utiliser la démarche de réponse, les stratégies et les ressources • Formuler sa compréhension du texte • Sélectionner, l'information et le langage utiles pour réaliser une tâche donnée Adopter une attitude réflexive Revenir régulièrement sur ses objectifs de lecture et d'écoute • Ajuster sa compréhension du texte • Accepter de ne pas tout comprendre • Considérer les apprentissages réalisés et ceux qui sont à poursuivre • Considérer les stratégies et les ressources utilisées	Au terme de sa formation, l'élève est en mesure de comprendre des textes courts et simples en anglais. Il lit, écoute et visionne une diversité de textes en rapport avec ses expériences de vie, des fonctions de travail ou ses centres d'intérêt professionnels. Lorsqu'il aborde un texte, il s'appuie sur des indices visuels et contextuels (ex. titres, intertitres, images, citations) pour anticiper le contenu, s'interroger sur le but du texte et sur son destinataire, et relever les informations qu'il contient. Il utilise également la démarche de réponse, les stratégies et les ressources pour réguler sa compréhension. En interagissant avec ses pairs et son enseignant sur le sens du texte, il établit des liens personnels avec le texte, ce qui lui permet de s'en donner une meilleure compréhension afin de réaliser une tâche.
Critères d'évaluation – Démonstration de sa compréhension du texte – Efficacité dans l'utilisation de stratégies et de ressources	Il revient sur ses objectifs de lecture et évalue l'efficacité des stratégies, des ressources et de la démarche de réponse utilisées. Il reconnaît les apprentissages réalisés, notamment ceux liés à sa vie personnelle, scolaire ou professionnelle, qui sont à poursuivre.

Compétence 3 Écrire des textes en anglais

Sens de la compétence

En raison des besoins des élèves concernés, on ne saurait, dans le cadre de la Formation préparatoire au travail, accorder une place prépondérante à la compétence *Écrire des textes en anglais*. Toutefois, étant donné l'intérêt d'une maîtrise minimale de cette compétence, notamment pour l'exercice de certaines fonctions de travail, on amènera les élèves à en saisir les avantages. L'enseignant leur proposera donc d'utiliser leur capacité à écrire dans le cadre d'activités qui leur permettront d'en saisir l'utilité, par exemple faire une demande de renseignements, écrire un court message à un élève anglophone ou encore préparer une offre de services pour un emploi d'étudiant. Il leur apprendra aussi à tenir compte de leur intention d'écriture, mais aussi du destinataire, notamment pour réaliser qu'on n'écrit pas à un ami de la même manière qu'on le ferait pour prendre un rendez-vous professionnel.

Exergue central : L'enseignant proposera aux élèves d'utiliser leur capacité à écrire dans le cadre d'activités qui leur permettront d'en saisir l'utilité immédiate.

Le but n'est pas d'amener les élèves à maîtriser l'ensemble du code grammatical, mais plutôt de faire en sorte qu'ils puissent en appliquer certains des éléments. Pour y arriver, ils pourront se servir de modèles comme guides ou comme sources d'inspiration, solliciter l'aide de leurs pairs, de leur enseignant, de la personne responsable de leur stage ou de toute autre personne-ressource, et recourir à une variété de ressources matérielles (listes à cocher, banques de mots, grilles d'autocorrection, organisateur graphique, etc.). Ils seront également

appelés à utiliser divers outils technologiques : dictionnaires visuels et thématiques, logiciel de traitement de textes, sites Web spécialisés.

En rédigeant leur texte, les élèves feront sans doute appel à des stratégies d'apprentissage et à des stratégies compensatoires. Avec le temps, chacun en arrivera à reconnaître celles qui fonctionnent le mieux pour lui. L'enseignant et les pairs jouent à cet égard un rôle important, tant par la rétroaction qu'ils donnent que par leur participation aux discussions qui accompagnent la réflexion sur les apprentissages effectués en réalisant la tâche.

Le développement de cette compétence s'articule autour des trois composantes suivantes : rédiger un texte; se constituer un répertoire personnel de ressources d'écriture; adopter une démarche réflexive.

Rédiger un texte

Pour se préparer à écrire un texte, les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils veulent dire ou écrire et avoir clairement à l'esprit à qui ils s'adressent. Il leur faut réactiver leurs connaissances sur le sujet choisi, sur le genre de texte à utiliser et sur la langue, prévoir les ressources les plus susceptibles de les aider, prendre en note des idées et des notions intéressantes, et les organiser. La composition d'un premier jet s'effectue en se référant à des modèles explicites et en utilisant un langage fonctionnel ainsi que des expressions et des mots connus. Le travail peut se faire en coopération avec les pairs, tant pour la recherche d'idées que pour le choix des meilleures stratégies d'écriture. Ceux qui

éprouvent des difficultés doivent être encouragés à demander de l'aide, au besoin.

Les élèves révisent leur texte eux-mêmes, mais peuvent aussi le soumettre à d'autres. Ils doivent s'assurer d'avoir bien répondu aux exigences de la tâche, reformuler au besoin certaines idées, faire les corrections nécessaires et tenir compte de leur destinataire avant de rédiger la version finale. Ils apprendront à utiliser les moyens les plus appropriés pour mettre leur texte en valeur. Ils auront alors avantage à se servir de leurs connaissances sur les possibilités que leur offrent différentes technologies de l'information et de la communication.

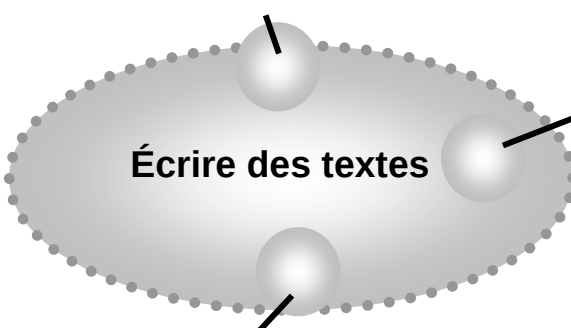
Se constituer un répertoire personnel de ressources d'écriture

Parmi les ressources matérielles mises à leur disposition – dictionnaires, banques de mots, modèles de textes courants et informatifs, etc. –, les élèves doivent apprendre à choisir celles dont ils ont besoin pour écrire

des textes. Dans la constitution de leur répertoire personnel de ressources, l'enseignant les aidera à porter attention à tout ce qui est susceptible de leur servir pour leur entrée prochaine dans le monde du travail.

Adopter une démarche réflexive

Tout au long de leur démarche d'écriture, les élèves doivent réfléchir aux stratégies et aux ressources qui sont les plus efficaces et qui leur permettent d'atteindre leur but le plus facilement. Ils sont incités à réfléchir à leurs objectifs d'écriture, à vérifier si leur texte sert bien leurs objectifs, à évaluer la qualité de leur texte final et la démarche qu'ils ont suivie, et à se fixer des objectifs à court et à long terme. Cette démarche de réflexion est guidée par l'enseignant et soutenue par les pairs.

Compétence 3 et ses composantes	Cibles de fin de formation
Rédiger un texte Adapter son écriture à la tâche et au destinataire • Activer ses connaissances sur le sujet et sur la langue • Écrire un brouillon, le réviser et en présenter une version finale • Recourir aux stratégies de communication et d'apprentissage appropriées  Se constituer un répertoire personnel de ressources d'écriture Explorer de courts textes informatifs sur divers supports médiatiques • Se familiariser avec les ressources offertes par les technologies de l'information et de la communication • Inventorier divers modèles de textes • Inventorier diverses façons d'écrire ou de produire un texte et différents outils pour le faire Adopter une attitude réflexive Revenir régulièrement sur ses objectifs d'écriture • Vérifier en cours de processus que la forme du texte sert bien ses objectifs • Évaluer la qualité de son texte final et de la démarche empruntée • Considérer les apprentissages réalisés et ceux qui sont à poursuivre	Au terme de sa formation, l'élève écrit des textes brefs qui correspondent principalement à ses besoins personnels et professionnels. Il tient compte de son intention d'écriture et du destinataire. Il utilise son répertoire personnel de ressources d'écriture pour exprimer ses idées, réviser son texte, le corriger et en présenter une version finale. Il emploie des expressions et des mots connus. Il applique certaines conventions linguistiques. Son texte est structuré et composé de courtes phrases. Il revient sur ses objectifs d'écriture et évalue l'efficacité des stratégies, des ressources et de la démarche d'écriture utilisées. Il reconnaît les apprentissages réalisés et ceux qui sont à poursuivre.
Critères d'évaluation – Production du message (contenu et formulation) – Efficacité dans l'utilisation de stratégies et de ressources	

Contenu de formation

Le contenu de formation est présenté sous quatre rubriques : les ressources langagières, les stratégies, les démarches et les textes. Il

s'agit d'autant de ressources à mobiliser pour l'exercice des trois compétences du programme.

Ressources langagières

Dans le contexte de la Formation préparatoire au travail, les ressources langagières essentielles au développement des compétences *Interagir oralement en anglais* et *Lire, écouter et visionner des textes variés et écrire des textes variés* sont regroupées en quatre grandes catégories :

- expressions courantes;
- vocabulaire;
- conventions linguistiques;
- grammaire.

développe les trois compétences propres au programme d'anglais, langue seconde. Il serait intéressant que l'élève se crée un répertoire personnel numérique qui lui permettrait d'ajouter les nouveaux mots appris et auquel il pourrait se référer facilement. Ce répertoire personnel pourrait être produit à l'aide de différents outils informatiques. Voici des exemples d'éléments constitutifs du répertoire personnel de ressources langagières.

Tout au long de sa formation, chaque élève se constitue un répertoire personnel de ressources langagières qui reflète son expérience de la langue et ses aptitudes linguistiques. Il l'enrichit à mesure qu'il

Expressions courantes

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Conventions sociales (ex. <i>Pleased to meet you. How are you? Hello! I'm..., Hi, this is my friend...</i>) – Identification (ex. <i>This is..., She's my partner.</i>) – Conversations téléphoniques, messages pour boîte vocale ou courriels (ex. <i>May I speak to...? Is Peter there? I'll get back to you later.</i>) – Excuses (ex. <i>I'm sorry. Excuse me. I apologize for...</i>), – Réparties, connecteurs (ex. <i>What about you? Are you sure? What do you think? Is this clear?</i>) – Mises en garde (ex. <i>Pay attention! Be careful! Watch out!</i>) – Moyens d'interrompre poliment une conversation (ex. <i>Sorry to interrupt. Excuse me.</i>) |
| <ul style="list-style-type: none"> – Accord, désaccord, opinions (ex. <i>I think you're right, I disagree, They believe..., We agree..., I don't think so.</i>) |

- Capacité (ex. *They can..., He can't..., She is able to..., I'm sure we can.*)
- Sentiments, centres d'intérêt, goûts, préférences (ex. *He loves..., They like..., I hate..., She prefers..., He enjoys..., I'm happy..., She is sad.*)
- Décision ou indécision (ex. *They've decided that..., I'm not sure about that. We choose this one.*)
- Permissions (ex. *May I...? Can you...?*)
- Conseils (ex. *Should I...? Do you think...? I think that..., Is this the right thing to do?*)
- Directives, consignes et routines de classe (ex. *Write this down. Whose turn is it? We have 15 minutes to do it.*)
- Offres d'aide (ex. *Let me help you. Can I give you a hand? Do you need help? Can I help you?*)
- Demandes d'aide (ex. *How do you say...? What does... mean? Could you help me? How do you write...? How do we do this? Is this right?*)
- Demandes d'information (ex. *Where can I find...? Do you have...? Who...? Why...? What...?*)
- Suggestions, invitations (ex. *Let's do/go..., Would you like to...? How about...? Do you want to join our team? Maybe we could write about...*)
- Travail d'équipe et encouragements (ex. *Good work! Let's put our heads together. We're almost finished. We're doing well. Good point! We're the best!*)
- Mots de remplissage et mots-charnières dans la phrase et entre les phrases (ex. *So..., Then..., Next..., Finally..., Also..., For example..., You see..., Well...*)
- Expressions pour terminer une conversation (ex. *I have to go. See you soon! Bye for now. Take care! That's all I have to say.*)
- Expressions pour retarder une réponse (ex. *Let me think. Give me a second. Wait a minute.*)

Vocabulaire

Vocabulaire usuel et mots-clés liés aux aspects suivants :

- Milieu de vie immédiat (ex. maison, classe, école, milieu de stage, centre communautaire);
- Centres d'intérêt et besoins de l'élève (ex. alimentation, loisirs, relations, mode, musique, sport, carrière);
- Stratégies de communication et d'apprentissage utiles dans le contexte de la Formation préparatoire au travail;
- Situations de communication en milieu de travail (ex. avec les fournisseurs, les clients).

Conventions linguistiques

Conventions linguistiques touchant les aspects suivants :

- Intonation et prononciation (pour les expressions courantes);
- Choix et ordre des mots (phrases simples et position de l'adjectif);
- Accords (pluriel des mots réguliers et quelques temps de verbes les plus usuels);
- Orthographe (reproduction à l'écrit des mots que l'on trouve dans les modèles fournis);
- Ponctuation (usage de la majuscule, du point à la fin de la phrase et de la virgule dans une énumération).

Grammaire

« Se concentrer sur la forme »

« Se concentrer sur la forme » fait référence à un enseignement qui attire l'attention sur les formes et les structures de la langue cible dans le contexte d'une classe interactive. En classe d'anglais, langue seconde, les élèves sont encouragés à développer de l'aisance et de la précision pour communiquer dans cette langue. Bien qu'ils prêtent principalement attention au sens du message, ils doivent devenir de plus en plus sensibles aux erreurs de forme qui nuisent à la compréhension de leur message et, avec de l'aide, tenter de les corriger. Ils profiteront d'autant plus de la correction des erreurs relatives aux conventions linguistiques qu'ils auront atteint un certain niveau d'habileté dans l'utilisation de la langue.

C'est l'enseignant qui porte les erreurs à leur attention, utilisant différentes techniques de rétroaction (ex. incitation, demande de clarification, rétroaction métalinguistique et répétition) pour les mettre en évidence. Il doit aussi les encourager à demander son aide ou celle de leurs pairs au besoin et, à mesure qu'ils progressent dans leur acquisition de la langue, les amener à prendre conscience de l'importance de faire les efforts nécessaires pour utiliser les formes correctes.

Techniques de rétroaction

L'incitation est utilisée pour encourager les élèves à employer une forme correcte. L'enseignant leur demande de compléter leur phrase, en faisant une pause à l'endroit stratégique pour leur permettre d'ajouter ce qui manque (ex. *It's a...*), les interroge pour qu'ils utilisent la forme correcte (ex. *How do you say X in English?*) ou leur demande de reformuler ce qu'ils ont dit ou écrit (ex. *Could you say/write that another way?*).

La demande de clarification indique aux élèves que leur message a été mal compris ou mal exprimé et qu'il faut répéter ou reformuler (ex. *Pardon me..., What do you mean by...?*).

La rétroaction linguistique prend la forme de commentaires, de renseignements ou de questions relatifs à la formulation de ce que les élèves disent ou écrivent, mais sans fournir explicitement la forme correcte. Pour leur faire comprendre qu'il y a eu erreur quelque part, l'enseignant se sert généralement d'un élément grammatical qui permet d'évoquer la nature de l'erreur (ex. *I didn't understand your verb. How do you say that verb in the past tense?*).

La répétition consiste à ne reprendre que l'erreur commise par l'élève. Dans la plupart des cas, l'enseignant met l'erreur en évidence par son intonation (ex. *She sleep?*) 

Stratégies

Les stratégies sont des actions, des comportements ou des techniques utilisés pour résoudre un problème et améliorer l'apprentissage. Elles aident les élèves à apprendre avec efficacité et à transférer cet apprentissage dans de nouvelles situations. Elles leur permettent d'assumer la responsabilité de leur apprentissage et ainsi d'accroître leur motivation et leur estime de soi. L'enseignant les enseigne explicitement,

par l'incitation ou la démonstration. Il soutient les efforts des élèves pour se les approprier, les encourageant à réfléchir à l'efficacité des stratégies utilisées. Chacun peut faire profiter les autres des stratégies qui lui ont réussi. Les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage présentées dans les tableaux ci-dessous ont démontré leur efficacité pour la plupart des apprenants d'une langue seconde.

Stratégies de communication

- Faire des gestes (recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer un message)
- Reprendre (répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier la compréhension)
- Reformuler (exprimer d'une autre façon)
- Faire de courtes pauses (se donner le temps de concevoir une réponse)
- Substituer (utiliser une expression ou des mots moins précis pour remplacer des mots plus précis mais inconnus)
- Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et parler quand on se sent à l'aise de le faire)

Stratégies d'apprentissage

Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	Stratégies socioaffectives
Elles consistent à transformer, relier, décomposer ou recombinaer les éléments du contenu à l'étude, ou à appliquer une stratégie particulière pour soutenir l'apprentissage.	Elles amènent l'élève à réfléchir à son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent selon les tâches proposées et à évaluer dans quelle mesure l'apprentissage s'est réalisé.	Elles consistent à interagir avec une autre personne ou à utiliser des moyens de régulation de la dimension affective pour favoriser l'apprentissage.
– Activer ses connaissances antérieures – Comparer (noter les similarités et les différences significatives) – Inférer (faire des suppositions éclairées d'après les indices tels que le contexte, les mots, les expressions, les éléments visuels ou contextuels et l'intonation) – Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations réelles de communication) – Prédire (poser des hypothèses fondées sur les connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations et le survol d'un texte) – Survoler (lire rapidement un texte pour en avoir un aperçu global) – Prendre des notes (écrire l'information pertinente) – Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs)	– Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et éviter les distractions) – Prêter une attention sélective (décider à l'avance de remarquer certains détails) – Planifier (prévoir les étapes de résolution et les ressources nécessaires) – S'autoévaluer (réfléchir à ce qui a été appris) – S'autoréguler (vérifier et corriger sa façon d'utiliser la langue)	– Demander de l'aide (réitération, précision et renforcement) – Coopérer (travailler avec d'autres pour atteindre un objectif commun) – S'encourager et encourager les autres – Réduire l'anxiété (atténuer la tension au moyen de techniques de relaxation ou du rire, ou en se rappelant les objectifs visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles) – Prendre des risques (faire des tentatives pour communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs)

Démarche de réponse

La démarche de réponse aide les élèves, à titre d'auditeurs, de lecteurs ou de spectateurs, à saisir le sens d'un texte en interagissant avec leurs pairs et leur enseignant. Ils doivent établir des liens personnels avec le texte et échanger ensuite sur les pensées, les sentiments et les opinions qu'il a suscités en eux, afin de s'en donner une compréhension plus approfondie. Ils peuvent réagir à certains textes sans nécessairement recourir à toutes les étapes de la démarche. Les exemples ci-dessous suggèrent des façons d'utiliser cette démarche.

Démarche de réponse			
Étapes de la démarche	Déroulement	Exemples d'expressions	Exemples de questions
Pour explorer le texte	Les élèves font part de leur réaction à un texte en se référant à des passages et à des éléments particuliers de ce texte et ils expliquent en quoi ces passages ou ces éléments les ont aidés à mieux le comprendre. Ils prennent connaissance de la réaction des autres, donnent de la rétroaction, en reçoivent et ajustent au besoin leur compréhension personnelle. – Repérer ce qui attire l'attention (ex. <i>I saw that...</i>, <i>I learned that...</i>, <i>I find...</i>) – Relever les éléments importants (ex. <i>Very interesting...</i>)	<i>I saw that...</i> <i>I learned that...</i> <i>I understood that...</i> <i>I had problems to understand...</i> <i>It was very interesting because...</i> <i>It made me think that...</i> <i>I think the person wants to...</i> <i>The text says that...</i>	<i>What did you learn from the text?</i> <i>What was difficult to understand?</i> <i>What strategies did you use to understand?</i> <i>What was interesting important/ surprising?</i> <i>What is the message?</i> <i>Who is it for?</i>
Pour établir un lien personnel avec le texte	Les élèves établissent, entre le texte et leurs réactions, questions et réflexions, un lien personnel qui les aide à mieux le comprendre et ils en font part aux autres. Ce lien peut aussi se faire à partir de l'expérience des autres.	<i>It happened to me too...</i> <i>That person is like me because...</i> <i>I find that person interesting because...</i> <i>I knew someone who...</i>	<i>Have you ever experienced something like this?</i> <i>Which people do you find the most interesting/important/surprising? Why?</i> <i>What is your opinion?</i>

Démarche de réponse			
Étapes de la démarche	Déroulement	Exemples d'expressions	Exemples de questions
		<i>I heard/read/saw something about this...</i> <i>I agree/disagree because...</i> <i>If that happened in our school...</i> <i>Now, I will...</i>	<i>What would you do in this type of situation?</i> <i>Do you know anyone who did the same?</i>
Pour généraliser et dépasser le cadre du texte	Les élèves généralisent et dépassent le cadre du texte lorsqu'ils abordent les questions à un autre niveau et dans un autre contexte. Certains textes leur permettent d'apprendre sur eux-mêmes et sur les autres. Ainsi, la description du sort d'un jeune sans-abri peut susciter de la sympathie chez les lecteurs, éveiller en eux le sens de la communauté et les inciter à passer à l'action ensemble (ex. créer une affiche de sensibilisation, écrire aux élus).	<i>In our village/city/province/country...</i> <i>This problem also exists in ...</i> <i>This is caused by...</i> <i>I think people should...</i>	<i>Do we see the same situations/problems in our community?</i> <i>How do other people deal with the same problem?</i> <i>What should people do in this type of situation?</i> <i>How could you inform people in your school/village/city of this problem?</i>

Exemples d'outils	
Journal de réponse	Avant, pendant ou après l'étude d'un texte, l'élève note (avec l'aide de l'enseignant) ses réactions personnelles, des questions ou des commentaires sur ce qu'il a écouté, lu ou vu. Cela constitue son « journal de réponse », qui peut prendre la forme d'un livret, d'une chemise ou d'un fichier informatisé (traitement de texte).
Discussion sommaire	L'élève, aidé de l'enseignant, discute brièvement avec un partenaire ou en petit groupe, en s'appuyant sur des structures coopératives. Une interaction efficace et équitable est visée.
Organisateurs graphiques	Les organisateurs graphiques aident à relier des idées et permettent à l'élève de mieux cerner sa compréhension en lui donnant une forme concrète. Notons, parmi les exemples les plus courants : le diagramme de Venn, les réseaux de mots, les lignes de temps, les réseaux d'idées, les organisateurs de séquences, les réseaux de personnages et les réseaux d'événements. L'élève peut aussi utiliser un idéateur. Pour en savoir plus sur ce type d'outil : http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?article21 .

Textes

Le terme « texte » désigne toute forme de communication – orale, écrite et visuelle – qui fait appel à la langue anglaise. Les élèves écoutent, lisent ou visionnent différents textes courants et informatifs correspondant à leur âge, à leurs centres d'intérêt et à leur connaissance de l'anglais.

- Exemples de textes courants : dessins animés, bandes dessinées, bandes-annonces, courriels, cartes de vœux, invitations, lettres, cartes postales, affiches, chansons, vidéoclips, annonces

publicitaires, histoires enregistrées sur vidéo, magazines jeunesse, textes sur cassettes, sites Web.

- Exemples de textes informatifs : annonces publicitaires, atlas, dictionnaires imprimés ou en ligne, directives, répertoires, documentaires, encyclopédies, guides, modes d'emploi, étiquettes, magazines, manuels, cartes, menus, messages, journaux, présentations multimédias, questionnaires, horaires, sondages, sites Web.

Les textes contiennent des indices contextuels qui se rapportent à la forme et à la structure d'un texte. Voici quelques exemples.

Exemples d'indices contextuels

Textes	Articles de journaux	Atlas	Chansons	Sites Web	Annonces publicitaires	Bulletins de nouvelles
Indices contextuels	Titre, signature, manchette, photos, légendes	Cartes, graphiques, légendes, table des matières, index	Titre, vers, chœur, rimes	URL ⁴ , cadres, hyperliens	Photos, affiches, slogan, musique, logo, illustrations	Logo de la station, manchettes, commentaires, triangle inversé (de l'information générale vers l'information plus précise)

4. L'URL (*Uniform Resource Locator*) est l'adresse Web ou l'emplacement où se trouvent un document, un fichier ou toute autre ressource sur le Web.

Démarche d'écriture

En suivant une démarche d'écriture, les élèves apprennent à s'exprimer de manière cohérente et structurée. Cette démarche, qui repose sur la collaboration et la discussion entre les pairs et avec l'enseignant, les aide à faire un lien entre ce qu'ils écrivent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils lisent ou ont lu. Il ne s'agit pas d'un processus linéaire mais plutôt récursif, en ce sens qu'un va-et-vient entre les différentes étapes est possible et le plus souvent souhaitable. La réflexion a lieu tout au long de la démarche et se poursuit une fois le produit fini.

Démarche d'écriture	
Étapes de la démarche	Action
Se préparer à écrire	– Déterminer l'intention d'écriture – Choisir le ou les destinataires – Déterminer le type de texte approprié selon l'effet désiré – Faire la recherche sur le sujet retenu – Dégager les idées – Activer ses connaissances antérieures – Faire un plan – Recourir à diverses ressources
Écrire une ou plusieurs ébauches	– Se concentrer sur le sens du message – Noter des idées, des besoins – Prévoir des possibilités de modifications – Maintenir son intention d'écriture – Conserver une attitude réflexive en cours de réalisation – Consulter les autres, au besoin
Réviser	– Faire des relectures – Clarifier le sens du texte, au besoin – Améliorer l'organisation des idées, si cela est nécessaire – Tenir compte des commentaires reçus – Utiliser des stratégies de révision – Utiliser des ressources appropriées
Corriger	– Se concentrer sur les fautes d'orthographe, la ponctuation, la structure des phrases et les conventions linguistiques

Démarche d'écriture	
Étapes de la démarche	Action
	– Consulter diverses ressources
Rédiger la version finale	– Intégrer les éléments révisés, améliorés et corrigés – Choisir des moyens appropriés pour mettre en valeur sa production

Bibliographie

Note : Les ouvrages et articles figurant dans une catégorie peuvent contenir de l'information relevant d'autres catégories.

Apprentissage d'une langue seconde

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2^e éd., White Plains, Longman, 2001.

Cele-Murcia, Marianne (dir.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle, 2001.

Ellis, Rod. *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2^e éd., Oxford, Oxford University Press, 2000.

Lightbown, Patsy M. et Nina Spada. *How Languages Are Learned*, 2^e éd., Oxford, Oxford University Press, 1999.

Évaluation

Brown, Douglas. H. *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, White Plains, New York, Longman, Pearson Education, 2004.

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. *Canadian Language Benchmarks 2002, English as a second language – for adults*, Ottawa, 2002, <www.language.ca>.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2003.

Culture

Hinkel, Eli. *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge Applied Linguistics, 2005.

Huber-Kriegler, Martina, Ildikó Lázár et John Strange. *Miroirs et fenêtres : Manuel de la communication interculturelle*, 2006, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Stratégies

Anderson, N. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*, ERIC Digests, 2002.

<http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm>

Chamot, A. U. « The Cognitive Academic Learning Approach (CALLA): An Update », dans P. A. Richard-Amato et M. A. Snow (dir.), *Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers*, White Plains (New York), Longman, 2005, p. 87-101.

Grammaire

Doughty, Catherine et Jessica Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Ellis, Rod. « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum », dans *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

Lyster, Roy et Leila Ranta. « Corrective Feedback and Learner Uptake », *Studies in Second Language Acquisition*, n° 19, 1997, p. 31-66.

Processus de réponse

Parsons, Les. *Response Journals Revisited; Maximizing Learning through Reading, Writing, Viewing, Discussing and Thinking*. Markham (Ontario), Pembroke Publishers, 2001.

Rosenblatt, Louise. *Making Meaning with Texts: Selected Essays*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann, 2005.

Processus d'écriture

Fiderer, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach*, New York, Scholastic, Professional Books, 1999.

Willis, Scott. « Teaching Young Writers: Feedback and Coaching Helps Students Hone Skills », *Curriculum Update*, printemps 1997.

Textes

Copi, Irving M. *Introduction to Logic*, 12^e éd., Delhi, Prentice Hall of India, 2004.

Widdowson, H. G. *Text, Context, Pretext*, Australie, Blackwell Publishing, 2004.