

**Programme d'études :
Espagnol 23421**

**Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques**

(Version octobre 2005)

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CADRE THÉORIQUE | 3 |
| 1. Orientations du système scolaire | 3 |
| 1.1 Mission de l'éducation | 3 |
| 1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation | 4 |
| 2. Composantes pédagogiques | 6 |
| 2.1 Principes directeurs | 6 |
| 2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires..... | 7 |
| 2.3 Modèle pédagogique | 14 |
| 3. Orientations du programme | 22 |
| 3.1 Présentation de la discipline | 22 |
| 3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux..... | 23 |
| 3.3 Principes didactiques..... | 30 |
| PLAN D'ÉTUDES | 36 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 53 |

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épique.*

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;

3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de part la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.

9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie*** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

| À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir : |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité;➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. | <ul style="list-style-type: none">➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur;➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières;➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. | <ul style="list-style-type: none">➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté;➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension;➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. | <ul style="list-style-type: none">➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes;➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières;➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés. |

Les technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

| À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir : |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques et la position de base associée à la saisie de clavier; ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et <i>utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace et <i>démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données. |

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

| À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir : | À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir : |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites. | <ul style="list-style-type: none">➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites. | <ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses. | <ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses. |

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

| <p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> | <p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> | <p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> | <p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.); ➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci; ➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives; ➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels; ➤ développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre; ➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives; ➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci. |

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

| <p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> | <p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> | <p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> | <p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale; ➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices ; ➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs; ➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté. |

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. | <p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. | <p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. | <p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. |
|---|--|--|--|

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de

qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

1. L'évaluation formative: régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud,

1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux

cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (voir Annexe 1)

Des composantes de l'évaluation

| Démarche évaluative | Évaluation formative | Évaluation sommative |
|---------------------------------|---|--|
| INTENTION (Pourquoi?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études |
| OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme |
| MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape | <ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire |
| MESURE (Comment?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité | <ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches |
| MESURE (Qui?) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère | <ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère |

| Démarche évaluative | Évaluation formative | Évaluation sommative |
|---------------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ parents | |
| JUGEMENT | <ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études |
| DÉCISION ACTION | <ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin |

| |
|--|
| La relation entre la démarche d'enseignement |
|--|

| | Préparation | Réalisation | Intégration |
|---|---|---|---|
| Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant) | Identifier les résultats d'apprentissage Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources Anticiper des problèmes et formuler des alternatives | Faire la mise en situation et actualiser l'intention Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage Assurer le transfert de connaissances chez l'élève | Analyser la démarche et les stratégies utilisées Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir Formuler de nouveaux défis |
| Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève) | Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées Prendre conscience de ses connaissances antérieures Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources | Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés Faire la cueillette et le traitement des données Analyser des données Communiquer l'analyse des résultats | Faire l'objectivation de ce qui a été appris Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs Faire le transfert des connaissances Évaluer la démarche et les stratégies utilisées Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions |

Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

Étant donné que le Nouveau-Brunswick est une province officiellement bilingue, l'acquisition d'une troisième langue peut venir compléter une formation qui ouvre déjà l'élève à une autre culture. L'apprentissage de l'espagnol représente une occasion d'expérimenter une autre façon de regarder le monde, de sentir et d'agir dans un univers qui, tout en étant différent, devient de plus en plus familier grâce au développement de nouveaux liens sociaux, culturels, technologiques et économiques entre le Canada et les pays de la communauté hispanophone.

La langue est le véhicule principal pour exprimer des perspectives culturelles et des pratiques sociales. Ainsi, l'étude de l'espagnol fournit à l'élève l'occasion de développer une certaine compréhension des peuples hispanophones et une ouverture sur leur culture qu'il ne pourrait acquérir autrement. Cela lui permet de reconnaître les valeurs culturelles universelles, de comparer celles qui sont partagées dans son milieu culturel à celles des communautés d'expression espagnole, en plus de découvrir leurs valeurs particulières.

Il existe également d'autres avantages associés à l'apprentissage d'une troisième langue : vu que la langue, quelle qu'elle soit, est étroitement liée aux pensées et aux émotions, au développement interpersonnel et intra-personnel, ainsi qu'au développement cognitif, l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère influencent le potentiel intellectuel et scolaire, le potentiel social et économique et le développement personnel de l'apprenant. De même l'apprentissage d'une langue qui se parle dans plusieurs pays peut élargir ses horizons en stimulant les processus mentaux et la pensée critique.

L'enseignement de l'espagnol vise, avant tout, à développer un certain niveau de compétence en communication chez l'apprenant. Dans cette optique, l'apprenant doit acquérir et développer, dans le but de les perfectionner, les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et communiquer des idées à l'oral et à l'écrit en cette langue.

Étant donné que l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité complexe et de longue haleine, l'enseignement de l'espagnol au secondaire

doit fournir à l'élève des connaissances de base qui lui permette de comprendre et de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit et, s'il le désire, de progresser dans son apprentissage en accédant à des études plus avancées.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Le plan d'études vise une approche communicative expérientielle où l'espagnol est employé en tant qu'outil de communication. La communication et la nature d'une langue (maternelle ou étrangère, à l'oral ou à l'écrit) englobent beaucoup plus que la simple étude ou la mémorisation des éléments du code linguistique. Cette approche repose sur quatre dimensions : la communication, la formation langagière générale, la langue et la culture.

Dimension : communication

La communication renforce les compétences sociolinguistiques et fournit à l'apprenant un outil de mesure. Il est essentiel de créer en salle de classe un climat de communication où chaque apprenant a l'occasion d'être en interaction dans la langue cible. Par conséquent, il faut fournir à chacun des contacts répétés avec l'environnement linguistique.

Toute langue repose sur la communication et l'établissement de relations sociales. La communication n'est donc pas un but à atteindre, mais le médium par lequel passent tous les apprentissages en salle de classe. Les expériences que vivent les apprenants dans le cours d'espagnol doivent les inciter à communiquer dans cette langue. Ils apprennent ainsi à engager la conversation, à comprendre la langue écrite et parlée, à fournir et obtenir de l'information, à exprimer des sentiments, des goûts ou des préférences et à échanger des idées et des opinions à l'oral ou à l'écrit.

Afin de rendre la communication authentique, les activités et les thèmes doivent être *en contexte*, avoir un rapport avec la vie de l'apprenant et créer le besoin d'utiliser l'espagnol. À l'étape de la planification des activités d'apprentissage, il faut prendre conscience des domaines d'expérience déjà acquis chez les élèves dans leur langue première et de leur développement intellectuel, affectif et social. Les activités intéressantes, signifiantes et motivantes encourageront l'apprenant à prendre des risques et à progresser dans son acquisition de la langue. Les nombreuses activités et expériences faites en classe doivent favoriser la communication et l'interaction. Il faut modeler la communication pour les apprenants en s'exprimant en tout temps *en espagnol* avec eux, à

leurs niveaux, et ainsi encourager une communication et une interaction véritables. Les thèmes, sujets, projets et activités sont illimités, mais ils doivent viser un but et des résultats précis. Il est également important que la durée, l'objectif et le produit final varient d'une activité à l'autre.

Les résultats d'apprentissage généraux englobent l'expression, la compréhension et la négociation dans la langue cible, soit à l'oral, à l'écrit ou au visuel et favorisent l'interaction entre les habiletés langagières. Les résultats d'apprentissage généraux sont:

- interpréter, négocier et réagir en interaction orale dans des situations sociolinguistiques variées.
- interpréter et réagir de façon critique à la signification de messages médiatiques et de textes variés.
- présenter de l'information, des concepts et des idées à une variété d'audiences avec une variété d'intentions

Dimension : formation langagière générale

La formation langagière générale, une dimension importante de l'approche communicative expérientielle, vise à montrer aux apprenants les stratégies d'apprentissage et de communication qu'ils peuvent intégrer à leur répertoire personnel d'apprentissage. Ces stratégies peuvent se transposer de l'espagnol aux autres matières. Pour l'apprenant, la formation langagière générale doit faciliter et démystifier l'acquisition de la langue cible. Il peut apprendre des stratégies d'apprentissage et connaître son propre processus d'apprentissage (métacognition) afin d'y avoir accès. La formation langagière l'aide à comprendre comment personnaliser son apprentissage et comment devenir un apprenant autonome pour la vie.

Pour progresser de façon optimale, l'apprenant doit d'abord acquérir des connaissances métalinguistiques *individualisées* et *personnalisées*. La réflexion personnelle et le développement d'une conscience de la langue le mèneront à établir des liens entre ses connaissances et la pratique, et à éprouver le besoin de nouvelles connaissances, le besoin de gérer efficacement sa pratique et d'évaluer ses stratégies d'apprentissage. Par la suite, il pourra explorer régulièrement les stratégies et ses connaissances métalinguistiques pour parvenir à une formation langagière générale.

Dans cette optique, l'enseignant offrira à l'élève des activités sur les stratégies d'apprentissage et sur les niveaux de conscience à privilégier, c'est-à-dire, une *formation langagière générale*. L'apprenant aura ainsi accès à des outils qui lui permette de profiter pleinement des conditions d'apprentissage et d'être conscient de ce qu'il apprend. Puisque l'élève doit participer activement à son apprentissage, il doit être capable d'évaluer ses progrès et de prendre conscience des moyens qu'il utilise pour les réaliser en faisant appel à des stratégies d'apprentissage et d'autoévaluation. Pour permettre à l'élève de s'autoréguler, l'enseignant doit faire appel aux trois types de conscience langagière de façon explicite, continue et contextuelle :

- la conscience stratégique - il faut développer chez l'apprenant une série de stratégies d'apprentissage personnalisées et globales qu'il pourra utiliser pour approfondir son acquisition de la langue et pour devenir un apprenant autonome. De fait, le processus d'apprentissage ne doit pas apparaître tel un mystère, mais plutôt s'avérer un outil de perfectionnement. Dans l'enseignement de la conscience stratégique, les stratégies d'apprentissage et de communication seront explorées afin de guider l'apprenant vers ce qui lui convient le mieux. La prise de conscience stratégique et la maîtrise progressive du contrôle des activités d'apprentissage par moyen de stratégies permettront une représentation explicite des savoirs, savoirs - faire et savoirs-être.
- la conscience linguistique - il faut développer chez l'apprenant une appréciation de l'espagnol en tant qu'un code de communication ayant une forme, une signification et un usage qui varient selon les situations sociolinguistiques : la prise de conscience de ces trois éléments (forme, signification, usage) guidera l'élève dans l'exploration du code linguistique et dans les choix qu'il doit y effectuer. Il sera également amené à reconnaître les similarités et les différences entre la langue cible et les langues qu'il connaît déjà.

- la conscience culturelle - il faut développer chez l'apprenant une appréciation de la langue espagnole en tant que code socioculturel dynamique ainsi que des cultures qui s'y rattachent à l'échelle mondiale : l'espagnol, bien qu'apparenté au français de par son origine, n'est pas simplement une série de traductions du français ni une liste de règles ou de mots à mémoriser. L'élève sera amené à observer les similarités et les différences entre les deux langues, tout en prenant conscience de l'utilisation distincte de l'espagnol selon la situation socioculturelle du locuteur.

Dimension : langue

La connaissance du code linguistique ne peut être séparée de la fonction communicative de la langue; il faut traiter les deux ensembles. De ce fait, il faut explorer le code linguistique et le discours dans un contexte communicatif. Le contexte doit tenir compte des niveaux de développement, de la connaissance linguistique de l'apprenant et de ses domaines d'expérience.

L'acquisition d'une langue ne se fait pas de façon linéaire; c'est un processus dynamique. Chaque apprenant avance à son rythme et intègre ce qui est pertinent et signifiant dans sa vie et selon ses besoins; ainsi, tout comme l'enseignement sans contexte de discours, l'enseignement systématique de la grammaire sans contexte et sans faire référence à l'usage ni aux significations variées ne favorise pas l'apprentissage. L'enseignement de la langue doit coïncider avec les besoins de communication de l'apprenant. Enseigner un élément pris isolément, sans contexte et sans objectif de communication spécifique constitue une perte de temps.

Il faut montrer les liens qui existent entre le discours (communication du message et fonctions langagières) et le code linguistique (sons, vocabulaire, grammaire, etc.).

1. Le discours :

- les fonctions et les réalisations langagières
- les unités discursives (*es decir / o sea, ¿no?, si...pero*)

2. Le code linguistique :

- la structure de la langue
- la grammaire : forme, usage, signification dans la langue, etc.
- les sons : prononciation, débit, intonation, accentuation, etc.
- le vocabulaire : mots apparentés, faux amis, synonymes, etc.

Dimension : culture

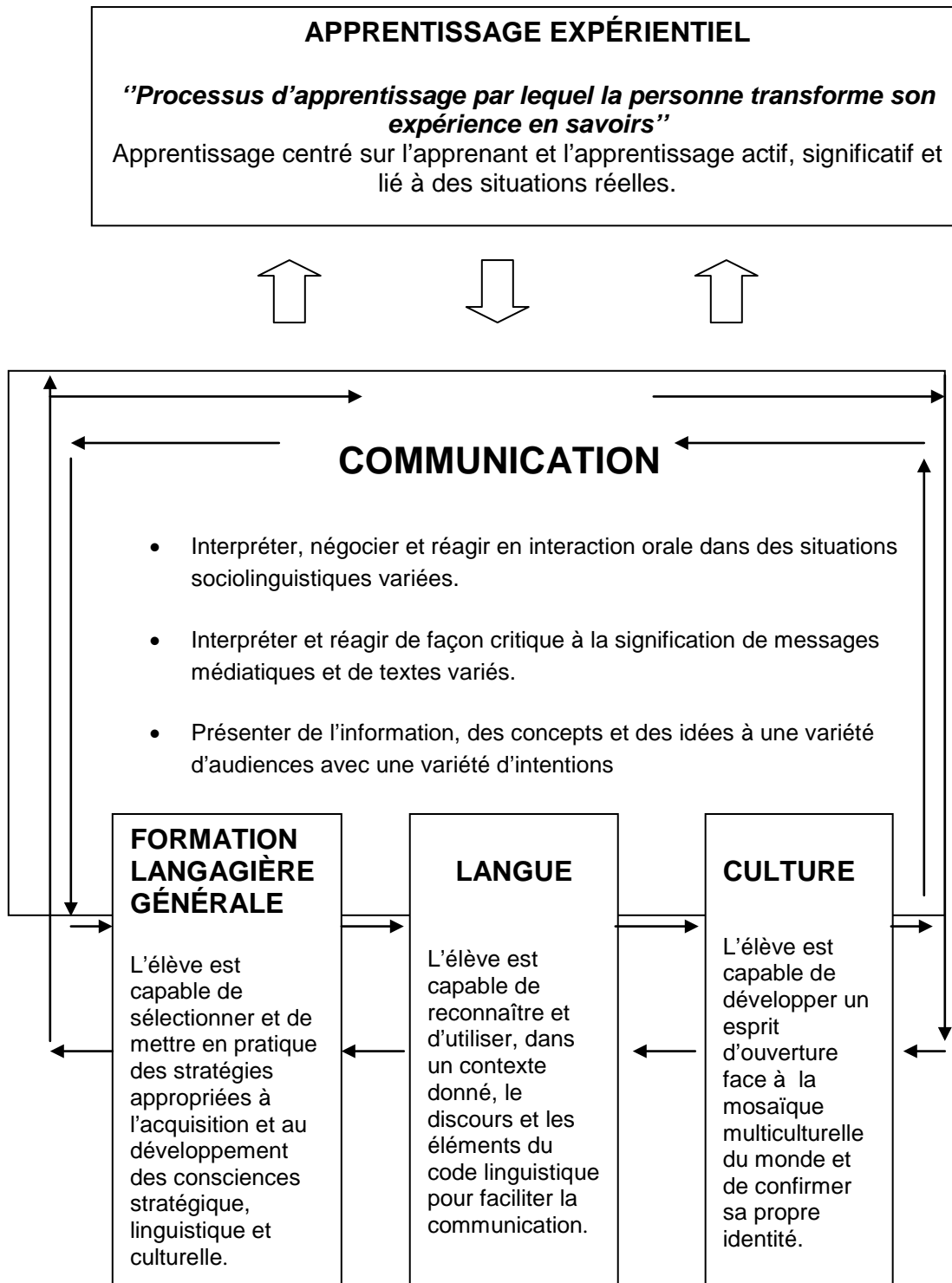
La langue ne peut être dissociée de la culture qui englobe tous les aspects de la vie des peuples hispanophones, qu'il s'agisse de l'activité sociale et familiale ou de produits de ces activités ayant une influence sur la société : produits socioculturels (musique, arts visuels, etc.) ou encore produits socio-économiques, (nourriture, tourisme, etc.) La culture est chose du présent (l'actualité), mais prend racine dans le passé (l'histoire). Bien qu'il soit impossible d'aborder quelque chose d'aussi complexe que la culture autrement que dans une perspective superficielle, il demeure important d'intégrer celle-ci à l'apprentissage d'une langue pour permettre à l'élève d'acquérir une meilleure compréhension et une certaine appréciation des différences entre sa propre culture et celles des divers peuples de langue espagnole.

Il faut donc explorer dans un esprit d'ouverture la culture hispanophone de manière à ce qu'elle soit signifiante, vivante et dynamique pour l'apprenant. Il faut amener l'élève à établir des rapports entre sa culture et celle de la langue cible. Il faut aussi promouvoir chez lui une attitude positive et respectueuse envers la langue et les cultures hispanophones en l'encourageant à reconnaître les valeurs culturelles universelles partagées, tout en découvrant les traits culturels (gestes, folklore, etc.) et les valeurs spécifiques de ces communautés.

La culture au programme sera explorée de façon continue et contextualisée. Afin de mieux circonscrire ce qu'on entend par culture, on peut la définir sous deux aspects, soit la culture plus formelle et la culture quotidienne. La **culture formelle** comprend tout ce qui touche aux institutions (sociale, politique et économique), l'histoire, les produits littéraires, artistiques et scientifiques. La **culture quotidienne**, elle, touche aux aspects de la vie journalière : le logement, les vêtements, la nourriture, les outils, les moyens de transport et les modèles de comportement que les membres d'une culture voient nécessaires et appropriés.

La culture peut donc intégrer tous ces thèmes : formes de politesse, traditions, culture populaire et actuelle des jeunes, similarités et différences entre les cultures française et hispanophone, variations linguistiques et régionales, fêtes et célébrations, expressions populaires, littérature et autres formes d'expression artistique, etc.

Dimensions de l'approche communicative expérientielle



3.3 Principes didactiques

1. L'acquisition et le développement de l'espagnol chez l'élève sont les buts du programme d'études. Pour y parvenir, l'espagnol doit être la seule langue de communication de l'enseignant en salle de classe; l'enseignement doit se faire en espagnol *au niveau linguistique* des apprenants. Il faut modeler la langue visée d'une façon communicative et authentique afin d'encourager l'acquisition par la participation active. Vu que l'acquisition d'une langue est directement liée à l'interaction sociale, il faut donc assurer beaucoup de contacts authentiques avec la langue cible.
2. L'approche doit promouvoir les compétences langagières communicatives. L'enseignant mettra l'apprenant en situation de communication où il peut explorer et manipuler la langue pour comprendre et se faire comprendre. Ces situations doivent être signifiantes pour l'apprenant et se rattacher à ses domaines d'expérience. L'enseignement et les activités se font dans un contexte donné. La langue sert à communiquer de nombreuses intentions. Elle peut se manifester sous diverses formes telles la création, la narration, la discussion, la fabrication, la définition, l'expression verbale et l'établissement de liens. Les activités en salle de classe doivent refléter ces caractéristiques fonctionnelles de l'espagnol et amener l'élève à objectiver sur ses expériences d'apprentissage.
3. Conscient des rapports étroits qui existent entre les habiletés langagières (la production orale, écrite et visuelle; la compréhension orale, écrite et visuelle), l'enseignant doit faire appel aux quatre dimensions de la langue soutenues dans une approche communicative expérientielle. Les dimensions reconnues sont :
 - la communication expérientielle (les habiletés langagières, les activités et les projets interactifs et contextualisés)
 - la formation langagière générale (la métacognition, les stratégies et les consciences)
 - la langue (le discours et le code linguistique)
 - la culture (les dynamiques socioculturelles de l'espagnol)
4. Conscient des rapports étroits qui existent entre la participation active de l'élève et la construction durable des connaissances, des habiletés et des valeurs, l'enseignant doit encourager l'apprentissage expérientiel, la

composante intégrale d'une approche communicative expérientielle. L'apprentissage expérientiel est axé sur l'apprenant qui vit des expériences dans la langue cible pour accomplir une tâche, atteindre un but et transformer son expérience en savoirs.

5. Il faut favoriser la communication et l'interaction en faisant appel aux habiletés langagières de base, tout en mettant l'accent sur la communication authentique et la participation active. Il faut que l'expérience de communication en salle de classe ait une signification pour les apprenants tout en tenant compte des sujets d'intérêt, des besoins et du rythme d'apprentissage du groupe et de l'individu. De même, pour rendre l'expérience plus signifiante, il faut profiter de la culture populaire actuelle et quotidienne des apprenants.
6. Il faut développer les processus mentaux de niveau supérieur en proposant des activités et des projets qui font appel au traitement de l'information, à la créativité, à l'apprentissage coopératif, au travail en petits groupes, à la pensée critique, etc.
7. Il faut éviter de traiter les habiletés langagières isolément les unes des autres. En situation de communication, il y a toujours interaction; afin de profiter de l'interrelation et de l'interaction des habiletés, il faut donner à l'apprenant de nombreuses occasions de développer des habiletés communicatives qui l'amèneront à approfondir et à perfectionner sa compétence et sa performance linguistiques.

Liens avec la langue maternelle et la langue seconde

L'acquisition d'une langue première se fait à partir d'interactions non menaçantes et non punitives avec des locuteurs qui n'hésitent pas à communiquer avec l'enfant dans la langue maternelle. De la même façon, celui qui apprend une autre langue doit avoir des contacts continus avec la langue afin de développer ses habiletés langagières et sa confiance linguistique. Alors l'enseignant, dès le début, engage l'apprenant dans l'acquisition de la langue cible avec un minimum d'interventions correctives.

Le principe important à retenir par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est que les habiletés langagières se construisent petit à petit en s'ajoutant aux connaissances antérieures. On apprend à connaître la langue en la construisant. Étant donné que les facteurs (besoins, sujets d'intérêt,

aptitudes, personnalité, motivation et attitude, occasions accordées à la communication et à la réflexion, vécu de l'apprenant, croyances, etc.) qui influencent l'acquisition d'une langue sont nombreux et distincts pour chaque individu, on ne peut espérer que chaque élève progresse au même rythme ni qu'il possède le même répertoire langagier. Il faut respecter les étapes d'acquisition et de développement d'une langue chez lui. Chacun y va par étapes, à son propre rythme ou selon son style d'apprentissage. Néanmoins, l'enseignant, de par son rôle en motivation scolaire, agira sur les rythmes variables d'apprentissage et tiendra compte des styles d'apprentissage en proposant une grande variété de stratégies et d'activités qui correspondent aux styles, aux rythmes, aux besoins et aux forces de communication de chacun.

Dès que l'apprenant, de façon autonome, commence à formuler des énoncés dans un continuum de développement, l'enseignant en explore la forme et l'aide à progresser. Afin que l'apprenant profite pleinement de l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant tient compte d'abord de son niveau de développement, de ses connaissances et de ses sujets d'intérêt actuels. De même, l'enseignant tient compte des habiletés langagières et des consciences stratégiques que les élèves ont déjà développées dans les cours de langue seconde.

Transdisciplinarité

Étant donné son contenu notionnel et les habiletés auxquelles il fait appel, le cours d'espagnol, en tant qu'outil de communication, a des liens étroits avec les autres disciplines et les résultats d'apprentissage transdisciplinaires. L'apprentissage optimal d'une langue se fait à partir de l'exploration d'un contexte et d'un contenu déjà familiers. Ce cours de langue étrangère privilégie donc l'intégration d'autres savoirs et d'autres thèmes existant dans les autres matières, lesquelles font appel aux domaines d'expérience et aux domaines d'intérêt de l'apprenant.

Par exemple, plusieurs notions des consciences stratégique, culturelle et linguistique de la langue maternelle et de la langue seconde peuvent se transposer à l'espagnol (et vice versa), notamment les conventions et la progression en lecture, et les processus et les étapes de développement d'une rédaction qui sont semblables. Dans les programmes de sciences humaines et de formation personnelle et sociale, on peut trouver des thèmes hautement intéressants qui exploitent les champs d'expérience de

l'apprenant et qui peuvent facilement s'adapter au cours d'espagnol : on n'a qu'à penser à l'étude des cultures et du patrimoine, à l'actualité et aux valeurs de la société. Dans les programmes d'informatique, les apprenants peuvent transposer leurs connaissances de l'informatique et de la technologie dans les activités proposées lors des cours de langue étrangère. La technologie, sous toutes ses formes, constitue une excellente ressource pour l'apprentissage de l'espagnol. Vu que le multimédia et la technologie sont stimulants et accessibles, ils peuvent contribuer de manière remarquable au programme (p. ex. : audiovisuel, logiciels, cédéroms, sites Internet, etc.).

Climat de communication authentique

Pour créer chez les apprenants un climat de communication authentique et le besoin de communiquer et de consolider leurs habiletés langagières, l'enseignant les met quotidiennement en situation de communication active. Pour atteindre cet objectif, il encourage le travail coopératif, facilite la participation active et change régulièrement la dynamique des groupes. De même, il propose des projets créatifs et des contextes motivants et il permet aux apprenants de choisir et de proposer des activités et des moyens d'évaluation. Le temps doit être réparti pour permettre des moments de travail d'équipe, du travail coopératif, du travail collectif, du travail en projet et des activités individuelles. Cette diversité dans l'organisation du travail présente un double avantage : elle permet, d'une part, de tenir compte de divers styles d'apprentissage et d'autre part, d'intervenir aux moments opportuns auprès des élèves qui ont des rythmes d'apprentissage variés.

Afin de stimuler l'interaction et l'apprentissage de l'espagnol, l'aspect physique de la classe se doit d'être accueillant et motivant tout en permettant à l'apprenant d'explorer la langue de façon autonome (affiches, exposition de travaux des apprenants, centres de ressources, accessibilité aux référentiels, etc.). Le milieu d'apprentissage doit convenir à divers types d'intelligence en proposant des activités très variées qui stimuleront l'intérêt et l'intellect en même temps qu'elles favoriseront le développement de la langue cible. Le climat de la salle de classe doit faire en sorte que chacun s'y sente membre à part entière; on y encouragera donc la confiance en soi et la communication sous toutes ses formes. Enfin, les apprentissages seront animés par des stratégies variées qui reflètent les réalités linguistiques et le développement affectif et intellectuel de chacun.

Climat d'évaluation authentique

L'acquisition et le perfectionnement d'une langue sont des processus dynamiques. Pour les favoriser, il faut mettre l'accent sur la participation active en encourageant la communication authentique et continue.

Afin de conserver sa motivation et poursuivre son apprentissage de la langue, l'apprenant doit aussi se sentir continuellement soutenu et savoir qu'il a atteint un certain niveau de succès. Dans le but de l'aider à atteindre cet objectif, l'enseignant mettra l'accent sur ce que l'apprenant est *capable* de faire plutôt que sur ce qu'il est *incapable* de faire.

Les apprentissages en espagnol doivent d'abord faire l'objet d'évaluations formatives, puis d'évaluations sommatives. Il faut effectuer des évaluations formatives *informelles* de rendement, où l'observation est fortuite et les critères sont variables, et des évaluations formatives *formelles*, où l'observation est contrôlée à l'aide d'outils et les critères sont fixes.

L'évaluation formative deviendra pour l'apprenant un autre outil d'apprentissage grâce à l'emploi de la rétroaction constructive. Cette évaluation doit se faire de façon régulière et continue pour favoriser la progression de l'élève. L'évaluation doit refléter la réalité vécue en salle de classe; il faut créer des rapports logiques entre l'évaluation et les résultats d'apprentissage. L'évaluation peut prendre diverses formes : autoévaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant et évaluation par les groupes. L'évaluation formative vise surtout à assurer un enseignement de qualité et à permettre à l'apprenant de poursuivre son apprentissage. Elle sert aussi à renforcer les compétences linguistiques, les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage.

Ainsi, il faut varier les outils et les styles d'évaluation de telle sorte qu'ils reflètent la réalité en salle de classe. Pendant une période d'évaluation formelle (formative ou sommative), il est absolument nécessaire que l'élève comprenne le pourquoi, le comment et les résultats visés de son évaluation. À certains moments, il faut évaluer le processus, le contenu, le niveau d'authenticité, etc., plutôt que de se limiter à donner une note sommative basée sur les erreurs de grammaire et les fautes d'orthographe.

Dans les interventions correctives, il faut se demander si l'élément à corriger est une faute (que l'élève peut corriger) ou une erreur (qu'il ne peut corriger parce qu'il ne la connaît pas.) Aussi faut-il décider si l'intervention corrective constitue une intervention au niveau de la langue, de la formation langagière ou de la communication. Si, par exemple, l'erreur est au niveau de la langue, est-ce une erreur de forme, d'usage ou même de signification. Il faut tenir compte aussi que ce ne sont pas toutes les fautes ni toutes les erreurs qui méritent une intervention corrective. L'évaluation et la rétroaction doivent servir à encourager et à guider, non à punir l'apprenant ni à diminuer sa confiance.

PLAN D'ÉTUDES

| | |
|----------|---|
| 1 | Résultat d'apprentissage général Interpréter, négocier et réagir en interaction orale dans des situations sociolinguistiques variées |
|----------|---|

Résultats d'apprentissage spécifiques

L'élève doit pouvoir :

- 1.1 s'engager dans l'interaction active en salle de classe;
- 1.2 initier des conversations et participer à des échanges variés sur des sujets familiers;
- 1.3 réinvestir de l'information recueillie de sources diverses;
- 1.4 produire des messages variés signifiants et compréhensibles peu importe ses erreurs de prononciation, de vocabulaire, de syntaxe ou de grammaire;
- 1.5 utiliser les formules de politesse et le degré de formalité approprié dans des interactions variées;
- 1.6 échanger de l'information sur des objets, des lieux, des personnes et des activités;
- 1.7 exprimer ses besoins et ses sentiments, partager ses sujets d'intérêt et ses préférences et ceux des autres;
- 1.8 soutenir et guider sa communication à l'oral en employant du vocabulaire et des expressions appropriés ainsi que des structures de phrases variées;
- 1.9 employer les sons propres à l'espagnol (accentuation des syllabes –accent tonique marqué, discrimination, prononciation ñ, ll, rr, ch, j, g, h, intonation variée selon l'intention de la phrase ¿? ¡! Etc.);
- 1.10 utiliser des référentiels afin de vérifier sa compréhension et de guider sa communication;
- 1.11 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et de communication;
- 1.12 s'auto-évaluer face à ses stratégies choisies;
- 1.13 exploiter des éléments des dimensions de la langue, de la formation langagière générale et de la culture afin de construire sa communication.

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Prendre un message téléphonique
 - Jeux de rôles
 - création de dialogues
 - annonces publicitaires
 - situations de la vie quotidienne
 - Art dramatique
 - Structures coopératives
 - Activités d'écoute et de reformulation en dyade et en équipe (2 à 4 au plus)
 - Présentations informelles avec support visuel
 - Jeux interactifs communicatifs
 - Réagir aux documentaires, aux messages publicitaires et autres textes enregistrés
 - Faire des entrevues
 - Etc.
- N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

L'évaluation de la communication orale met l'accent sur l'évaluation holistique, formative et rétroactive (ex. le message) et non sur l'analyse ou la précision des items pris isolément.

Exemple de tâche - Un fin de semana inolvidable

- Deux apprenants planifient une fin de semaine. Ils créent un dialogue en dyade en tenant compte des activités à planifier et de l'équipement qu'ils auront besoin d'apporter avec eux.
- En dyade, les élèves préparent oralement un jeu de rôles pour exprimer un message. Avant d'entamer l'activité, ils prendront connaissance des critères et de la pondération de l'évaluation.

Dimensions observables

Communication

Poser des questions appropriées
Donner des réponses précises

Formation langagière générale

Pratiquer

Demander de reformuler ou de répéter

Clarifier

Langue

Utiliser un vocabulaire approprié à la tâche et des structures de phrases liées à l'activité

Culture

Les ados et les activités plein air/ de fin de semaine /d'excursion

Exemples de questions et de structures possibles

¿A dónde quieres ir?

¿Qué vas a llevar?

¿Cómo vamos a viajar?

¿Qué vamos a comer?

¿Cuánto dinero tienes?

¿Qué necesitamos comprar?

Necesito...

Necesitamos...

Vamos a...

Tenemos que...

Tengo

(Etcétera...)

N.B. : ce ne sont que des exemples.

| | |
|----------|--|
| 2 | Résultat d'apprentissage général Interpréter et réagir de façon critique à la signification de messages médiatiques et de textes variés |
|----------|--|

Résultats d'apprentissage spécifiques

L'élève doit pouvoir :

- 2.1 démontrer par la parole, le dessin ou l'écrit sa compréhension de textes lus en s'appuyant sur certains éléments du texte ou sur son expérience personnelle;
- 2.2 créer et employer des représentations visuelles afin de démontrer sa compréhension (dessins, graphiques, cartes d'exploration, diagrammes, prise de notes, etc.);
- 2.3 identifier des éléments clés et des idées principales provenant de textes variés qui traitant d'un sujet familier;
- 2.4 réinvestir les idées principales de textes variés traitant d'un sujet familier;
- 2.5 donner une interprétation personnelle après la lecture d'un texte;
- 2.6 réagir de façon personnelle après sa lecture en faisant des liens avec son vécu;
- 2.7 utiliser des référentiels afin de vérifier sa compréhension et guider sa communication;
- 2.8 appliquer les étapes du processus de lecture : pré lecture, lecture, post lecture, réflexion et transfert;
- 2.9 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et de lecture;
- 2.10 s'auto-évaluer face à ses stratégies choisies;
- 2.11 exploiter des éléments des dimensions de la langue, de la formation langagière générale et de la culture afin de construire sa communication.

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Lire des dépliants touristiques de voyage afin de créer une brochure touristique de sa région
- Réagir aux journaux et aux petites annonces classées
- Partager un extrait de lecture intéressant avec un partenaire
- Lire à des fins personnelles un article de revue actuelle traitant de ses sujets d'intérêt
- Lire des textes non traditionnels (ex. dans Internet afin de comparer deux sites ou de trouver de l'information)
- Faire la synthèse entre les paroles de deux chansons afin d'en créer une nouvelle
- Faire des liens entre des personnages de sa lecture et des personnes connues de son environnement immédiat
- Etc.

N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

Exemple de tâche - ¿ Qué compro?

- Comprendre et réagir à l'information trouvée dans un journal, des dépliants ou des revues, des catalogues (les petites annonces d'articles à vendre).
- L'apprenant prend des notes en faisant le survol d'un texte et en faisant ressortir les détails essentiels (prix, couleurs, quantité, etc.).
- Avec un budget limité, il choisit des articles et justifie ses achats. Il partage cette information en dyade.
- Avant d'entamer l'activité, les apprenants prendront connaissance des critères et de la pondération de l'évaluation.

Dimensions observables

Communication

Réinvestir les détails décrits dans l'annonce. p. ex. : qui? quoi? où? comment? pourquoi?

Identifier les éléments clés

Reconnaître et réinvestir le vocabulaire

Formation langagière générale

Faire un survol

Prendre des notes

Recourir aux connaissances linguistiques antérieures

Langue

Le vocabulaire, les abréviations, le format des annonces et les descriptions trouvées dans les revues et catalogues (dans Internet)

Culture

Les journaux (les petites annonces), les revues, les catalogues

Comparer les textes en espagnol à ceux d'un texte semblable en français (p. ex. les revues)

| | |
|----------|---|
| 3 | Résultat d'apprentissage général Présenter de l'information, des concepts et des idées à une variété d'auditoires avec une variété d'intentions. |
|----------|---|

Résultats d'apprentissage spécifiques

L'élève doit pouvoir :

- 3.1 réinvestir ses habiletés langagières pour faire part de ses expériences et de ses sujets d'intérêt;
- 3.2 écrire des messages simples et compréhensibles peu importe ses erreurs de grammaire, de structure, d'orthographe ou de vocabulaire;
- 3.3 écrire à diverses fins et sous diverses formes en tenant compte de ses propres sujets d'intérêt, de l'auditoire et de l'intention
- 3.4 réinvestir du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases fréquents dans la communication écrite
- 3.5 composer des phrases courtes, simples et variées de façon séquentielle, cohérente et logique afin de développer un texte sur un sujet familier;
- 3.6 utiliser des référentiels afin de vérifier sa compréhension et de guider sa communication;
- 3.7 appliquer les étapes du processus d'écriture : pré écriture, écriture, révision, mise au point, publication;
- 3.8 sélectionner et appliquer des stratégies d'apprentissage et d'écriture;
- 3.9 s'auto-évaluer face à ses stratégies choisies;
- 3.10 exploiter des éléments des dimensions de la langue, de la formation langagière générale et de la culture afin de construire sa communication.

Profil de compétence

En développement

Pistes d'exploitation

- Lettres d'opinion, de mise en candidature, de remerciement
- Blagues, les devinettes
- Histoires simples
- Bandes dessinées
- Annonces publicitaires
- Poèmes simples (ABAB), acrostiches, etc.
- Entrevues
- Prise de notes
- Créer et publier une page Web
- Remplir des formulaires
- Rédiger un article pour le journal de l'école
- Etc.

N.B. : ce ne sont que des exemples

Activité d'évaluation possible

Exemple de tâche - ¡ Bienvenidos a !

- L'apprenant crée une annonce publicitaire de style « marketing ». Elle présente une excursion de camping pour un groupe d'élèves qui viendront visiter sa région (selon le choix et le goût de l'apprenant).
- Individuellement, les apprenants écrivent des phrases descriptives et un slogan afin de préparer le dépliant ou l'affiche qui décrit les éléments importants et attrayants en relation avec l'excursion.
- Ce produit n'est pas qu'une série de mots, mais c'est surtout des idées structurées en phrases complètes qui respectent les conventions de la langue.
- Avant d'entamer l'activité, les apprenants prendront connaissance des critères et de la pondération de l'évaluation.

Dimensions observables

Communication

Communiquer par écrit avec l'intention de persuader quelqu'un de participer à une fin de semaine en excursion
Respecter l'auditoire, le but et le degré de formalité dans la communication écrite

Formation langagière générale

Recourir aux ressources linguistiques et aux référentiels
Appliquer les étapes du processus de rédaction

Langue

Utiliser un vocabulaire spécifique de la tâche et des structures de phrases appropriées

Culture

Les régions géographiques et la clientèle visée
Les caractéristiques des affiches et des dépliants
Le format écrit des adresses en espagnol

Quelques possibilités de caractéristiques

El nombre de la excursión
5 características que describan la actividad
Los comentarios de otros huéspedes o invitados que ya han participado en esa actividad
Un logotipo inolvidable, el número de teléfono, la dirección, etcétera...

Dimension : Formation langagière générale

L'élève est capable de sélectionner et de mettre en pratique des stratégies appropriées à l'acquisition et au développement des consciences stratégique, linguistique et culturelle. Voici les stratégies à travailler et à développer aux niveaux 1 et 2 :

- la conscience stratégique
- la conscience linguistique
- la conscience culturelle

Cette dimension préconise le développement d'un répertoire personnel de stratégies d'apprentissage et de communication. En sachant que chaque apprenant développera des stratégies qui lui sont propres, selon ses besoins, elles ne sont pas évaluées de façon systématique ni sommative. Néanmoins, le développement de ces stratégies requiert que l'enseignant planifie des moments d'enseignement explicite de celles qui sont appropriées à la réalisation d'une tâche. Pour y arriver, il fait un modelage et amène une réflexion de même qu'une autoévaluation en rapport avec ces stratégies.

LA CONSCIENCE STRATÉGIQUE

Se fixer des buts langagiers personnels

Gérer ses apprentissages par l'autoévaluation

Faire le transfert de nouvelles connaissances dans un autre contexte

S'auto-évaluer au niveau de l'effort par rapport à son niveau de succès

Réfléchir sur le processus

Prendre la responsabilité de la planification, de la gérance et de l'évaluation de son apprentissage

Coopérer (travailler ensemble, s'entraider)

Prendre des risques (oser parler et s'exprimer par écrit en espagnol, expérimenter avec la langue connue en essayant d'intégrer de nouveaux concepts)

Participer activement à ses apprentissages (porter attention à la tâche)

Prendre des notes (écrire l'information pertinente à la tâche)

Faire le survol d'un texte afin d'identifier des éléments essentiels (écrêtage)

Activer les connaissances antérieures en lisant, en écoutant et en discutant

Anticiper le contenu, l'apprentissage et l'expérience (d'un sujet annoncé, d'un titre, d'illustrations ou d'éléments sonores)

Recourir à l'autoévaluation et à un retour réflexif pour identifier ses forces et ses défis

Sélectionner et employer ses propres stratégies et réfléchir sur l'efficacité de celles-ci

Planifier, organiser et gérer son apprentissage en se posant des questions telles « Quelle est la tâche? » « Quel est l'ordre des sous-tâches? » « De quelles ressources ai-je besoin? »
« Combien de temps cela me prendra-t-il? »

Pratiquer à haute voix

Se parler (gestion mentale, visualisation)

Recourir aux ressources linguistiques (banque de mots, référentiels, images, listes orthographiques, cartes sémantiques, graphiques organisationnels, ressources humaines)
Inférer le sens d'un énoncé à partir d'illustrations, du contexte, d'éléments gestuels et de sa langue maternelle

Prédire le sens en utilisant des indices structurels

Formuler des hypothèses sur la langue et les vérifier

Demander de l'aide, des précisions, des clarifications aux personnes de l'environnement immédiat (partenaires, enseignants, autres élèves)

Recourir à des techniques de mémorisation

Persévérer dans la tâche, même si on ne comprend pas tous les mots ou toutes les expressions

Recourir aux connaissances antérieures sur la tâche à réaliser, le sujet ou le contenu du texte.

Recourir aux connaissances linguistiques antérieures de la langue cible, de la langue maternelle et de la langue seconde

Utiliser divers moyens de dépannage : emploi de gestes, de mimiques, de paraphrases, de mots inventés, de mots d'une autre langue pour se faire comprendre

Solliciter l'aide de l'interlocuteur en lui demandant : de répéter, de ralentir son débit, de reformuler son énoncé ou de l'expliquer

Utiliser des circonlocutions

LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE

Comprendre la relation entre les lettres et les sons particuliers à l'espagnol

Exprimer par des réactions non verbales ses idées, ses préférences, son incompréhension...
utiliser le non-verbal pour se faire comprendre

Comparer les mots apparentés et les expressions idiomatiques en espagnol et en français

Distinguer les éléments essentiels du superflu

Classer les mots : mots connus, mots apparentés, faux-amis, mots de la même famille, mots clés

Reformuler dans ses propres mots, des énoncés entendus, lus ou vus

Recourir à des indices morphologiques : marques du genre et du nombre, terminaisons, préfixes, suffixes

Imiter le type de certains textes déjà lus

Reconnaître les sons propres à l'espagnol (accentuation des syllabes –accent tonique marqué, discrimination, prononciation ñ, ll, rr, ch, j, g, h, voyelles, intonation variée selon l'intention de la phrase ¡!, ¿? etc.)

LA CONSCIENCE CULTURELLE

Adopter une attitude d'ouverture vis-à-vis des cultures hispanophones et la langue cible

Saisir les occasions de parler ou d'écrire en espagnol

Prendre conscience qu'il existe des similarités entre l'espagnol et le français, (ex. mots apparentés) voire entre l'espagnol et l'anglais (ex. -- *Estar* + *gérondif* = present continuous)

Démontrer une appréciation et une compréhension des caractéristiques des cultures hispanophones en les comparant à sa propre culture

Prendre conscience de l'importance de la politesse et de l'utilisation des formules de politesse

Prendre connaissance des coutumes (ex. *apellido de la mujer al casarse*), traditions et célébrations des sociétés hispanophones et discuter des similarités et des différences entre celles-ci et les siennes

Apprécier les traditions, les perspectives et les produits (ex. œuvres d'art, chansons, musique, nourriture, vêtements, littérature, magazines, bandes dessinées, vidéos, commerciaux) des cultures étudiées et les comparer à ceux qui font partie de son expérience

Dimension : langue

L'élève est capable de reconnaître et d'utiliser, dans un contexte donné, le **discours** et les **éléments du code linguistique** pour faciliter sa compréhension et sa production de la communication orale et écrite.

Bien que l'élément de la langue soit indiqué, l'exploration se fait de façon contextuelle, non linéaire et en respectant les besoins de l'élève dans le contexte de la tâche communicative à réaliser. L'enseignement des éléments pris isolément sans signification communicative constitue une perte de temps et met l'accent sur la précision de la langue au lieu de mettre l'accent sur la communication. Les éléments de la langue seront toujours en développement et en perfectionnement. Le continuum suggéré repose sur la présomption que l'élève suivra la progression naturelle, de l'exposition initiale à l'utilisation indépendante de la langue. Les éléments suggérés reposent sur la présomption que l'élève suivra la progression naturelle, de l'exposition initiale à l'utilisation indépendante de la langue.

DISCOURS

FONCTIONS LANGAGIÈRES

Les fonctions langagières seront appliquées dans une variété de contextes linguistiques (écouter, s'exprimer oralement ou par écrit, interagir oralement ou par écrit, lire, écrire) touchant à de nombreux thèmes de la vie quotidienne (les renseignements personnels, la maison, la vie familiale, la santé, les loisirs, l'actualité, etc.)

Socialiser

- Saluer (*¡Buenos días!, ¡Hola!, ¿qué tal?*)
- Dire au revoir (*¡Adiós!, ¡Hasta la próxima!, ¡Hasta pronto!*)
- Présenter (*Quiero presentarle a mi amigo, ¡Encantado/a!, ¡Tanto gusto!*)
- Remercier (*¡Gracias! ¡De nada! ¡No hay de qué!*)
- S'excuser (*Lo siento, Discúlpame; Disculpe*)
- Demander la permission (*Con permiso, ¿Se puede...? ¿Puedo pasar? Con su permiso*)
- Avertir (*¡Cuidado! ¡Ojo! ¡Epa! ¡Alto! ¡Para!*)
- Suggérer, offrir et inviter (*¿Qué te parece...? ¿Le parece bien...? Quisiera invitarte a..., ¿Te gustaría ir a...?*)
- Offrir de l'assistance (*¿En qué puedo servirle? ¿Puedo ayudarte? ¿Necesitas asistencia?*)
- Commencer et soutenir l'interaction dans les activités, (*Es su turno. Y tú, ¿qué piensas?*)
- Féliciter (*¡Felicidades!, ¡En hora buena!*)
- Complimenter (*Me gusta tu/su..., ¡Qué rica la comida! Luces una hermosa....*)
- Offrir ses souhaits selon l'occasion spéciale (*¡Feliz cumpleaños!, ¡Feliz Navidad!, ...*)

Exprimer

- Des sujets d'intérêt (*Me interesa..., Me gusta/gustan...*)
- Des préférences (*Prefiero,... Es mi... preferido/a*)
- Son accord / son désaccord (*Estoy de acuerdo con..., Es interesante, pero....*)
- Des sentiments (*estar contento/a, etc.*) ; réagir à
 - o des faits (*Es una buena/mala cosa, Es importante, Es útil, No es necesario...*)
 - o des événements (*¡Qué lástima!, ¡Qué tragedia!, ¡Qué buena noticia.....*)
 - o des attitudes (*Me alegra ..., me molesta...*)
 - o *Des besoins* (*Necesito..., Busco...¿Dónde está/án...por favor?*)

Comprendre, se renseigner et renseigner

- Suivre des directives et participer aux activités usuelles en salle de classe (*Abran sus cuadernos, Siéntense, Escuchen las instrucciones, Reúnanse con su equipo, Tomen su lápiz*)
- Identifier et décrire (*Me llamo María, Es un perro, Es azul, Ella está en la cocina, Los alumnos están en la escuela; Hay un cuaderno sobre el pupitre. Las calles son anchas, etc.*)
- Demander de l'aide ou des clarifications (*¿Puede usted ayudarme / hablar más despacio/ repetir por favor? No entiendo; ¿Cómo se dice...? ¿Qué quiere decir...?*)
- Poser des questions simples de bas niveau (*¿A qué hora es? ¿Es frágil? ¿Te gusta la película?*)
- Demander de l'information (*¿Cómo se llama? ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Dónde...? ¿Cómo...? ¿Cuándo...? ¿Quién es...?*)
- Décrire des habiletés et des capacités (*Sé tocar...; Puede ...*)
- Donner des directives (*Gira a la izquierda, Sigue todo recto...*)

Code linguistique

Vocabulaire contextualisé

Le vocabulaire lié :

- aux actions usuelles de l'environnement immédiat et de la salle de classe;
- aux objets de l'environnement immédiat et de la salle de classe;
- aux contextes et thèmes explorés;
- aux formules de politesse et de salutation : *por favor, gracias, hola, adiós, etc.*
- au temps; le calendrier : *días, meses, estaciones, etc.* les indicateurs : *ahora, ayer, anteayer, mañana, pasado mañana, hace un año, etc.*
- à la position d'un objet : *a la izquierda, a la derecha, enfrente a, al lado de, entre, etc.*
- à l'heure: *Es la una, son las dos y media, etc.*
- aux marqueurs de temps : *ya que, debido a, en consecuencia, luego, entonces, etc.*
- l'initiation aux adverbes : *rápidamente, lentamente, etc.*

Le vocabulaire descriptif de l'environnement immédiat et quotidien :

les couleurs et qualificatifs simples : *rojo/a, verde, largo/a, hermoso/a, bueno/a, etc.*
les contraires : *alegre-triste, largo-corto, alto-bajo-corto, grande –pequeño, etc.*

La sensibilisation aux mots interrogatifs *quién, cuándo, cuánto, porqué, dónde, etc.*

L'intonation et la prononciation de mots et phrases utilisés fréquemment en classe : les sons propres à l'espagnol (le « rr » de *perro*, le « j » de *bajar*, la « ñ » *niña*, la « ll » *lluvia*, la « g » *general, etc.*

L'intonation des phrases exclamatives, interrogatives, affirmatives, impératives, négatives

L'orthographe de mots fréquents et d'expressions courantes liés aux contextes et aux thèmes et appuyés par des référentiels et des modèles

CONVENTIONS GRAMMATICALES À DÉVELOPPER À L'INTÉRIEUR DE LA COMMUNICATION « CONTEXTUALISÉE » SELON LES THÈMES EXPLOITÉS

Niveau 2 :

Les verbes communs (réguliers et irréguliers): le présent simple (*presente*), le présent immédiat (*estar + gerundio*) le futur proche (*ir + a + infinitivo*), le futur simple (*futuro perfecto*), l'imparfait (*futuro imperfecto*), le passé composé (*pretérito*), le passé simple (*pretérito indefinido*), l'impératif (*imperativo*) aux formes affirmative et négative

Les prépositions (revoir *por* et *para* et ajouter d'autres expressions nécessitant des prépositions *soñar con, pensar en, etc.*)

L'apocope (*ciento – cien, bueno – buen, grande – gran, tanto – tan, recientemente – recién, ante un participio pasado*)

Les adverbes de comparaison - les comparatifs (*más que, menos que, la más, bueno/mejor, malo/peor, etc.*) et les superlatifs (*ísimo/a*)

Le pronom *se*

Les pronoms relatifs (*quien, quienes, el/la cual, los/las cuales*)

Les pronoms sujets et objets *yo, mí, tú, ti, él, ella, Ud, sí (conmigo, contigo)*

Les pronoms possessifs (*el mío, el tuyo, el suyo, etc*)

Les adjectifs possessifs (*mío, tuyo, suyo, mi, tu, su, etc.*)

DIMENSION CULTURE

L'élève est capable de développer un esprit d'ouverture face à la mosaïque multiculturelle du monde et de confirmer sa propre identité. **Bien que des notions culturelles soient indiquées, il faut toujours les explorer en tenant compte des sujets d'intérêt et des besoins des apprenants.** Afin de créer des rapports entre la culture de l'apprenant et les cultures hispanophones, on explore les cultures de façon significative, vivante et dynamique pour l'apprenant. Puisque la culture est omniprésente, elle peut devenir un outil d'encadrement pour les scénarios d'apprentissage et non un contenu à évaluer en soi.

Voici des notions culturelles qui peuvent être explorées

Formules et degrés de politesse et salutations : Uso del *tú* y del *Ud.*, vosotros versus ustedes, formules et règles de la politesse, etc.

Personnes célèbres : artistes, athlètes, chanteurs, acteurs, inventeurs, scientifiques, etc.

Traditions, fêtes, célébrations, croyances

Cumpleaños

Quinceañera

Día de los muertos (México)

Quema del diablo (Guatemala)

Posadas, Nochebuena, Navidad y Año Nuevo y el día de los Tres Reyes Magos

Día de la Candelaria

San Valentín- el día de los enamorados

Semana Santa y Pascua

Los Santos Inocentes... el día de los inocentes

Fiestas de conmemoración política

San Fermín...los toros de Pamplona

Littérature et autres types d'expression écrite

Les cartes d'invitation et de souhaits

Les bandes dessinées

Les contes traditionnels

Les légendes

Les chansons

Les locutions et les proverbes (*proverbios y refranes, trabalenguas, frases hechas y modismos*)

Les poèmes simples,

Les devinettes, etc.

Culture populaire et actuelle des jeunes

La mode L'alimentation

L'amitié Les vacances

La famille Les études

Les sports – *las corridas de toros, peleas de gallo, el fútbol, el béisbol, los caballos*

La musique Etc.

Formes d'expression artistique

La musique

Les arts plastiques

L'écriture

La littérature

L'art dramatique

BIBLIOGRAPHIE

AKYEL, A. « Collaboration to explore teaching: A case study report. » *TESL Canada Journal*, 18 (1), p. 58-74, 2000.

ALLAIN, M. *Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

ARCHAMBAULT, Ariane et Jean-Claude CORBEIL. *L'enseignement du français langue seconde aux adultes - Description de l'organisation administrative et pédagogique - Réflexion sur certains problèmes linguistiques et culturels sous-jacents*. Québec, Conseil supérieur de la langue française du Québec, 2002.

ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

ARPIN, L. et L. CAPRA. *Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

ASCD. *Education in New Era*, Alexandria (USA) Edited by Ronald S Brandt, 2000.

AUERBACH, E. [Making meaning, making change: Participatory curriculum development for adult ESL literacy](#), Washington, DC, Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 1992.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 2^e édition, Clevedon, Multilingual Matters Ltd. 1997.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: Former une pédagogie de la compréhension*, Paris: Pédagogie RETZ, 1993.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

BLACK, P. et D. WILIAM. *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappas, octobre 1998.

BLOOM, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*. – New York, Longman, 1977.

BOUYSSOU, G., P. ROSSANO, P. et F. RICHAUDEAU. *Oser changer l'école*, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.

BROOKS, J.G. et M.G. BROOKS. *The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding*, Alexandria (USA), ASCD 2000.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*, 4^e édition, White Plains, NY : Longman, 2000.

BROWN, H.D. et S. GONZO. *Readings on second language acquisition*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regent, 1995.

BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, PROVINCE DE MANITOBA. *Français langue seconde - immersion secondaire : Langue et communication*, août 1999.

BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, PROVINCE DE MANITOBA. *Français langue seconde - immersion 6^e année*, 1998.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS *Formative assessment : English as a second language*, CASLT/ACPLS, Ottawa : M Éditeur, 1999.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS. *L'évaluation formative des apprentissages de français langue seconde : Assessment instruments for French as a second language*, CASLT/ACPLS, Ottawa : M Éditeur, 1996.

CARON, J. *Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe participative*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CARON, J. *Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

CARR, W. « Fear of teaching French : Challenges faced by generalist teachers », *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), p. 155-179, 1999.

CELCE-MURCIA, M. « Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse », dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 7 (p. 119-133), Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

CODDING, D.D. et J.B. MARSH. *The New American High School*, Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1998.

COHEN, E.G. *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

COSTE, Daneil et al. *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976.

CORNAIRE, C. et P.M. RAYMOND (éditeurs). *Regards sur la didactique des Langues*, Outremont, Québec : Les Éditions LOGIQUES, 2001.

CUMMINS, J. *The construct of Language Proficiency in Bilingual Education - Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington, D.C, Georgetown University Press, 1980.

CUMMINS, J. *Language proficiency and Academic Achievement. — Issues in Language Testing Research*, Washington, D.C., Newbury House, 1983.

CUNNINGHAM FLOREZ, MaryAnn. *Q & A Current Concepts and Terms in Adult ESL*, Washington, D.C., National Center for ESL Literacy Education (NCLE), Novembre 1998.

DAWS, N. et B. SINGH. *Formative assessment : to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?*, School Science Review, vol. 77, 1996.

DEPARTMENT OF EDUCATION, NEWFOUNDLAND AND LABRADOR. *A curriculum guide : Core French Intermediate (7-8-9)*, septembre 1997.

DEPARTMENT OF EDUCATION, PROVINCE OF NEW BRUNSWICK. *Atlantic Canada English language arts curriculum. Elementary 4-6*, 1998.

DEPARTMENT OF EDUCATION, PROVINCE OF PRINCE EDWARD ISLAND. *English language arts (second language) for Francophones*, draft only, septembre 1994.

DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

DEWAR, T. Adult learning online ,1996 [document WWW]
<http://www.cybercorp.net/~tammy/lo/oned2.html>

DORE, L., N. MICHAUD, et L. MUKARUGAGI. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, France, Chronique Sociale, 1991.

ECHEVARRIA, J., M.E. VOGT et D.J. SHORT. *Making content comprehensible for English language learners : The SIOP model*. Boston : Allyn et Bacon, 2000.

EDWARDS, V.E., P.L. KRISTMANSON et S.E. REHORICK. *Manuel pour la formation des enseignants et des enseignantes : L'enseignement des langues*

secondes d'après une approche communicative/expérientielle. Centre didactique des langues secondes, UNB : Ministère du patrimoine canadien, 2000.

ELLIS, R. « Methodological options in grammar teaching materials », dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 9 (p. 155-179), Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

ELLIS, R. « The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum », dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 2 (p. 17-34). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

FARR, R. et B. TONE. *Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

FOTOS, S. « Integrating grammar instruction and communicative language Use through grammar consciousness-raising tasks », *TESOL Quarterly*, 28 (2), p. 323-351, 1994.

FUCHS, L., FUCHS, D. "Effects of systematic formative evaluation : A meta-analysis", *Exceptional children*, vol. 53, 1986.

FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1997.

FULLAN, M. *Change Forces, The sequel*, Philadelphia (USA), Falmer Press, 1999.

FULLAN, M. et A. HARGREAVES. *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, Ontario, 1992.

GAER, S. [Using software in the adult ESL classroom](#), ERIC Q&A, Washington, DC, National Center for ESL Literacy Education, 1998.

GOLOMBEK, P.R. « A study of language teachers' personal practical knowledge », *TESOL Quarterly*, 32 (30), p. 447-464, 1998.

GOSSEN, D. et J. ANDERSON. *Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HANSEN, J. *When learners evaluate*, Portsmouth, NH : Heinemann, 1998.

HARLEY, B., A. d'ANGLEJAN et S.M. SHAPSON. *The evaluation syllabus: National Core French Study*, Canadian Association of Second Language teachers (CASLT), Ottawa : M Éditeur, 1993.

HÉBERT, Y. *Syllabus formation langagière générale: Études nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes (CASLT), Ottawa : M Éditeur, 1993.

HERMAN, J.L., P.R. ASCHBACKER et L. WINTERS. *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HINKEL, E. et S. FOTOS. « From theory to Practice: A teacher's view », dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 2 (pp. 17-34). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

HIVON, R. *L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation*, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993.

HOERR, T. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOOD, S. «Critical literacy: What does it mean in theory and practice?» In H. Burns & S. Hood (Eds.), *Teachers' voices 3: Teaching critical literacy*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, 1998, p.11-19.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Structurer le succès : un calendrier de l'implantation de la coopération*, Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

HUGHES, R. et M. MCCARTHY. « From sentence to discourse : Discourse Grammar and English language teaching », *TESOL Quarterly*, 32 (2), p. 263-287, 1998.

IZUMI, S. et M. BIGELOW. « Does output promote noticing and second language acquisition? » *TESOL Quarterly*, 34(2), p. 239-278, 2000.

JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

JOHNSTON, B., et K. GOETTSCHE. « In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers », *The Canadian Modern Language Review*, 56 (3), p. 437-468, 2000.

LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria (USA), ASCD, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. « The grammar of choice ». dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapter 6 (p. 103-118), Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent*, brochure 2000E/F, Ottawa.

LEBLANC, R. *A synthesis: National Core French Study*, Canadian Association of Second Language teachers (CASLT), Ottawa : M Éditeur, 1993.

LECLERC, M. *Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993.

LIGHTBOWN, P., R.H. HALTER, J.L. WHITE et M. HORST. « Comprehension-based learning; The limits of "Do it yourself" », *Canadian Modern Language Review*, 58 (3), p. 427-464, 2002.

LIGHTBOWN, P.M. « Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching », *Applied Linguistics*, 21 (4), p. 431-462, 2000.

LIGHTBOWN, P.M. et N. SPADA. « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning », dans H. Douglas Brown et S. Gonzo (Eds.), *Readings on second language acquisition*, chapitre 12 (p. 306-330), Upper Saddle River : Prentice Hall Regents, 1995.

LIGHTBOWN, P.M. et N. SPADA. *How languages are learned*, édition rev., Oxford : Oxford University Press, 1999.

MANITOBA EDUCATION AND TRAINING, SCHOOL PROGRAMS DIVISION. *Planning for success : developing an English as a second language protocol : a resource for Kindergarten to senior 4 schools*, 1998.

MARZANO, R.J., D.J. PICEKERING et J.E. POLLOCK. *Classroom Instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

MASSÉ, L. *Comment utiliser le modèle de Bloom pour enrichir les activités offertes aux élèves doués OU Comment viser les niveaux les plus élevés de la*

pensée dans les activités offertes aux élèves?, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2000.

MICHAUD, Daniel. *La communication formative, Vers une nouvelle didactique des langues secondes*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 1996

MILLARD, D.J. « Form-focussed instruction in Communicative language teaching: Implications for grammar textbooks », *TESL Canada Journal*, 18 (1), p. 47-57, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario. English. Copies types de la 10e année*, Exemples de travaux d'élèves : document d'appui, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario. English. 11^e et 12^e année*, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE TERRE-NEUVE ET DU LABRADOR. *Programme d'études pour l'enseignement des arts langagiers anglais dans les écoles franco-terre-neuviennes. Niveaux 4-5-6*, janvier 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études au secondaire*, document provisoire, janvier 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études, 9 à 12 (Voies A et B)*, version non officielle, septembre 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études Voie B. Programme multimédia*, version pilote, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Anglais langue seconde. Programme d'études Voie A. Programme multimédia*, version pilote, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'art du langage en immersion. Guide pédagogique pour l'élémentaire*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'anglais langue seconde au primaire*, document provisoire, septembre 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'études : Français langue seconde : français de base 9^e, 10^e, 11^e, 12^e*, décembre 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'études : Anglais langue seconde. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaines des langues; English as a second language*, chapitre 5.2, <http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/index.html> septembre 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaines des langues; Français accueil*, chapitre 5.3, <http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/index.html> septembre 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario. Anglais de la 4^e à la 8^e année*, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année. Anglais pour débutants*, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 10^e année. English*, 1999.

MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

MORRIS, L. et M. TREMBLAY. « The impact of attending to unstressed words on the acquisition of written grammatical morphology by French-speaking ESL students » *The Canadian Modern Language Review*, 58 (3), p. 364-385, 2002.

MOSS, Donna, *Project-Based Learning for Adult English Language Learners*, Arlington VA, The Arlington Education and Employment Program (REEP), National Center for ESL Literacy Education ERIC Digest, December 1998.

MOSS, Donna, *Project-based learning and assessment: A resource manual for teachers*, Arlington VA, The Arlington Education and Employment Program (REEP), 1998.

MULLER, F. [en ligne]
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm (page consultée le 27 mars 2003).

NICHOLAS, H., P. LIGHTBOWN et N. SPADA. « Recasts as feedback to language learners », *Language Learning*, 51 (4), p. 719-758, 2001.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Ste-Foy (QC), MST Éditeur, 1998.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy (QC) MST Éditeur, 1997.

O'MALLEY, J.M. et L. VALDEZ PIERCE. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*, Addison-Wesley, 1996.

PAINCHAUD, G. *Syllabus Langue: Études nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa : M Éditeur, 1993.

PALLASCIO, R. et D. LEBLANC. *Apprendre différemment*, Laval (QC), Édition Agence D'Arc, 1993.

PENNINGTON, M.C. « Grammar and communication: New directions in theory and practice » dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 5 (p. 77-98), Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE*, Paris, ESF Éditeur, 2000.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b.

PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition Hachette, 1993.

REID, J.M. (Ed.) *Understanding learning styles in the second language classroom*, Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall Regents, 1998.

RICHARD-AMATO, P.A. *Making it happen in the second language classroom: From theory to practice, 2^e edition*, White Plains, NY : Longman, 1996.

RICHARDS, C. « Accuracy and fluency revisited », dans E. Hinkel et S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, chapitre 3 (p. 35-50), Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, É. ROYER et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000.

SHEHADEH, A. « Self- and other-initiated modified output during task-based interaction », *TESOL Quarterly*, 35 (3), p. 433-457, 2001

SHRUM, J.L. et E.W. GLISAN. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*, 2^e édition, Boston, MA : Heinle et Heinle, 2000.

SKINNER, D. « Access to Meaning : The Anatomy of the Language Learning Connection », *Journal of Multicultural Development*, Vol. 6, n^o 2, 1985.

SMITH, F. *The book of learning and forgetting*, New York, NY : Teachers College Press, 1998.

SOUSA, D.A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.

SOUSA, D.A. *Un cerveau pour apprendre : Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

TARDIF, J., G. CHABOT. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.

TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

TAYLOR, Marcia. The language Experience Approach and Adult Learners, JobLink 2000, ERIC Digest, June 1992.

TOMLINSON C.A. et A.S. DEIRSKY. *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000.

TOMLINSON, C.A. *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*, 2^e édition, ASCD, 2001.

TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999.

TREMBLAY, R., M. DUPLANTIE et D. HUOT. *The Communicative/Experiential Syllabus : National Core French Study*, Canadian Association of Second Language teachers (CASLT), Ottawa : M Éditeur, 1993.

TURNBULL, M. « Multidimensional project-based second language learning: Observations of four grade-9 core French teachers », *The Canadian Modern Language Review*, 56 (1), p. 7-30, 1999.

ULLMAN, C. [Social identity and the adult ESL classroom](#), ERIC Digest, Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (EDRS No. ED 413 795), 1997.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (QC) ERPI, 1994.

Vie pédagogique, avril-mai 2002.

WARSCHAUER, Mark. *The changing global economy and the future of English teaching*, TESOL Quarterly, vol. 34 (3), automne 2000.

YVROUD, G. [en ligne]

<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).

Pages Web

<http://www.docuweb.ca/SpainInCanada/english/educat/menu-4.html>

Ministères de l'Éducation au Canada

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/objcat.html>

<http://www.learning.gov.ab.ca/lfb/600/spanish.html>

http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/dl/handbook/key_contacts.html

http://www.gov.nf.ca/edu/sp/sh_core_french_guide.htm

<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/sp512/spaintr6.htm>

PERFORMANCE STANDARDS

<http://www.state.ct.us/sde/dtl/curriculum/frwlang.pdf>

NEBRASKA K-12 FOREIGN LANGUAGE FRAMEWORKS

<http://www.nde.state.ne.us/FORLG/Frameworks/FLFCurric.pdf>

<http://www.nde.state.ne.us/FORLG/Frameworks/Frameworks.pdf>

DEWAR, T. Adult learning online, 1996 [document WWW]

<http://www.cybercorp.net/~tammy/lo/oned2.html>