



Langue et culture
espagnoles
du secondaire 1
au secondaire 4

Programme d'études :
cadre manitobain
des résultats d'apprentissage

LANGUE ET CULTURE ESPAGNOLES

du secondaire 1 au secondaire 4

*Programme d'études :
cadre manitobain des résultats d'apprentissage*

2004

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba – Données de catalogage avant publication

468.2421 Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-7711-3308-1

1. Espagnol (Langue) – Étude et enseignement (secondaire) – Francophones. 2. Espagnol (Langue) – Étude et enseignement comme langue seconde – Manitoba. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Tous droits réservés © 2004, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3.

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

La version anglaise du présent document est maintenant sur le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba à l'adresse suivante : <<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/espagnol/cadre/index.html>>.

Dans le présent document, les termes de genre masculin sont utilisés pour désigner les personnes englobant à la fois les femmes et les hommes; ces termes sont utilisés sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Remerciements

Le présent document intitulé *Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage* a été élaboré grâce à la collaboration du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta dans le cadre du *Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation de base*. Les trois autorités provinciales remercient les collaboratrices et les collaborateurs suivants :

Membres des équipes d'élaboration du programme de langue et de culture espagnoles

Alberta

Aline deBourcier	Conseillère en langues étrangères	Edmonton Public Schools
John Sokolowski	Administrateur de programme	Alberta Learning

Manitoba

Liliana Ardiles	Enseignante	Collège Louis-Riel, Division scolaire franco-manitobaine
Gorette Bento	Enseignante	Silver Heights Collegiate, Division scolaire de St. James-Assiniboia
Tess Cordeiro	Enseignante	Oak Park High School, Division scolaire Pembina Trails
Felipe Flores	Professeur	Département de français, d'espagnol et d'italien, Université du Manitoba
Mandy Freynet	Enseignante	Collège Jeanne-Sauvé, Division scolaire Louis-Riel
Ani Granson	Conseillère en technologies du Web	Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Rossana McCormack	Chargée de cours et enseignante	The Collegiate, Université de Winnipeg
Mara Reich	Chargée de cours	Collège Saint-Boniface
Antonio Tavares	Conseiller en éducation multiculturelle	Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Diana Zozman	Conseillère en langues autres que l'anglais	Division scolaire River East Transcona

Saskatchewan

Joan Boyer	Conseillère en langues secondes	Saskatchewan Learning
------------	---------------------------------	-----------------------

Personnel d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Lee-Ila Bothe	Coordonnatrice	Section du soutien à la production
Nadine Gosselin	Opératrice en éditique	Direction du développement et de l'implantation des programmes
Lynn Harrison	Opératrice en éditique	Section du soutien à la production
Nicole Massé	Éditrice	
Gilbert Michaud	Responsable des projets spéciaux	Direction du développement et de l'implantation des programmes
Grant Moore	Éditeur	Section du soutien à la production
Marjorie Poor	Éditrice	

Table des matières

Introduction	1
Contexte	3
Apprentissage linguistique efficace	5
Modèle théorique	7
Organisation du <i>Cadre</i>	9
Résultats d'apprentissage généraux	11
Applications	14
Compétence langagière	22
Civisme mondial.....	38
Stratégies	46
Annexe I : Exemple de liste de genres de texte	59
Annexe II : Glossaire	63
Références	71

INTRODUCTION

Introduction

Contexte

Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC)

Dans le cadre du *Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation de base*, les ministres de l'Éducation de l'Alberta, du Manitoba et de la Saskatchewan se sont entendus pour collaborer à l'élaboration de ce document en raison de l'importance qu'ils accordent à quatre objectifs :

- normes élevées en éducation;
- objectifs communs en éducation;
- élimination des obstacles qui empêchent les élèves de profiter de possibilités d'éducation et notamment simplification des transferts d'une province à une autre;
- utilisation optimale des ressources.

Sous l'égide du PONC, l'Alberta, le Manitoba et la Saskatchewan ont tiré profit de leur travail de collaboration visant à élaborer des programmes d'études et des documents de soutien à la mise en œuvre en ce qui concerne les langues étrangères en général et certaines langues en particulier. En 2001, avec le Manitoba comme chef de file, une initiative a été lancée pour établir des cadres communs de programmes d'études et des documents de soutien à la mise en œuvre. Cette initiative portait sur l'enseignement de la langue et de la culture espagnoles dans des programmes de quatre et de six ans au niveau secondaire.

En 2004, cette initiative s'est soldée par la publication d'un document du PONC intitulé *The Common Curriculum Framework for Spanish Language and Culture, Four-Year High School Program* et reposant sur les deux documents suivants :

- *Common Curriculum Framework for International Languages, Kindergarten to Grade 12 (June 2000)*, WCP;

- *Program of Studies: Spanish Language and Culture 10-20-30*, Alberta Learning, 2002

Le présent document *Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage* est une adaptation de celui du PONC intitulé : *The Common Curriculum Framework for Spanish Language and Culture, Four-Year High School Program*.

Description du document

Le document *Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage* fournit aux enseignants des résultats d'apprentissage dont ils peuvent se servir pour élaborer des documents de mise en œuvre des cours de langue espagnole (cours de base). Les enseignants, les administrateurs, les parents et autres personnes intéressées y trouveront des renseignements utiles sur les grandes orientations d'un programme de langue et de culture espagnoles et sur les méthodes efficaces pour apprendre l'espagnol.

Le *Cadre* énonce des résultats d'apprentissage pour les élèves qui commencent un programme de quatre ans au secondaire 1 et qui le terminent au secondaire 4. Il existe aussi un document équivalent pour le programme de six ans allant de la 7^e année au secondaire 4.

Les deux cadres sont prévus pour les programmes de langue, c'est-à-dire ceux qui mettent l'accent sur l'acquisition de compétences langagières et culturelles dans une deuxième langue. Ces programmes diffèrent des programmes bilingues ou des programmes d'immersion où la langue est non seulement une matière en soi, mais aussi la langue d'enseignement d'autres disciplines pendant une partie importante de la journée.

Raison d'être d'un cadre pour l'enseignement de la langue et de la culture espagnoles

Un cadre commun des résultats d'apprentissage généraux et spécifiques pour les programmes de langue et de culture espagnoles va :

- aider à faire en sorte que le programme d'études découle de l'expérience et de l'expertise des enseignants du Manitoba et d'autres provinces ou territoires;
- aider les concepteurs de programmes à planifier de façon cohérente un programme d'études qui évolue progressivement d'un niveau à un autre, et facilite les transitions entre les années primaires, les années présecondaires et les années secondaires;
- permettre aux établissements postsecondaires de planifier des cours de langues étrangères qui succèdent bien aux cours du niveau secondaire;
- aider les établissements postsecondaires à déterminer l'équivalence entre les différents cours de langue seconde, pour des questions d'admission ou d'évaluation;
- aider les parents et les élèves qui transfèrent d'une autorité scolaire à une autre ou d'une province à une autre;
- permettre aux employeurs de savoir ce à quoi ils peuvent s'attendre des élèves sur le plan de la **maîtrise** de la langue.*

Raison d'être de l'apprentissage de la langue et de la culture espagnoles

Dans le monde, plus de 300 millions de personnes parlent l'espagnol. C'est la langue officielle des pays suivants : Argentine, Bolivie, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, Espagne, Guatemala, Guinée équatoriale, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Puerto Rico, République dominicaine, Salvador, Uruguay et Vénézuéla.

* Voir Glossaire **Annexe II**

Elle est également parlée dans de nombreux autres pays où elle n'est pas la langue officielle, notamment aux États-Unis et aux Philippines. C'est l'une des langues les plus courantes dans le monde. Bon nombre de Manitobains et de Manitobaines sont d'origine espagnole ou bien ils ont des liens personnels, commerciaux ou autres avec le monde hispanophone.

Un Canadien ou une Canadienne a bien des raisons d'apprendre l'espagnol. À part les avantages évidents qui accompagnent la maîtrise d'une deuxième langue, le fait de connaître l'espagnol permet d'approfondir ses connaissances sur la richesse des diverses cultures espagnoles et multiplie les occasions de communiquer directement avec des Hispanophones. De même, pour les élèves qui possèdent déjà des connaissances de la langue et des cultures espagnoles, cela leur permet de s'y replonger. Cela aide également à préserver et à élargir les connaissances de ceux et de celles dont l'espagnol est la langue maternelle.

Comme pour n'importe quelle autre langue, l'apprentissage de l'espagnol sensibilise à la diversité culturelle et linguistique. En plus de préserver l'identité culturelle, c'est un moyen de s'enrichir sur le plan culturel et c'est la meilleure façon de promouvoir la compréhension et la solidarité entre les peuples et les pays. Par ailleurs, cela donne à chaque personne l'occasion de définir, de remettre en question et d'approfondir ses idées, ses valeurs et ses perspectives personnelles sur le plan culturel et de contribuer à la société de façon positive.

En outre, bien des recherches indiquent que l'apprentissage d'une autre langue favorise l'acquisition d'habiletés accrues dans la langue d'origine, sur le plan grammatical, ainsi que le développement intellectuel. L'apprentissage d'une deuxième langue accroît la capacité de conceptualiser et de raisonner abstraitement; il stimule la souplesse intellectuelle, la pensée divergente, la créativité et la compétence métalinguistique.

De plus, dans le monde actuel, la connaissance d'une deuxième langue et d'une autre culture est un atout personnel qui permet de communiquer et de traiter efficacement sur les marchés internationaux et dans le milieu de travail. Étant donné le rôle économique important que les pays de langue espagnole jouent sur la scène internationale et la croissance progressive de leurs échanges commerciaux avec le Canada, l'apprentissage de l'espagnol représente un avantage économique important.

Le présent document est destiné aux élèves qui commencent à étudier la langue et la culture espagnoles au secondaire.

Fondements

Les énoncés suivants sont des fondements qui ont guidé l'élaboration du présent document :

- Qui dit langue dit communication.
- Tous les élèves peuvent apprendre une langue et une culture même s'ils apprennent de façons différentes et qu'ils acquièrent des compétences à des rythmes différents.
- On peut enseigner et apprendre n'importe quelle langue.
- L'apprentissage de l'espagnol comme langue seconde permet à l'élève de mieux apprendre à la fois dans sa première langue et dans d'autres domaines connexes, sur le plan intellectuel et sur le plan des connaissances. Cela vaut non seulement pour les élèves qui connaissent déjà l'espagnol et qui développent leurs capacités de lecture et d'écriture dans cette langue, mais aussi pour ceux qui ne connaissent rien de l'espagnol.

Apprentissage linguistique efficace

Voici quelques-uns des **principes généraux** de l'apprentissage linguistique efficace que les travaux de recherche sur l'apprentissage et l'acquisition d'une deuxième langue ont mis en évidence. Ces principes ont guidé l'élaboration du modèle théorique utilisé dans le présent document.

Accent mis sur la pertinence

L'apprentissage d'une langue est plus efficace lorsque les classes reposent sur des **tâches*** pertinentes plutôt que sur des éléments de la langue proprement dite comme la grammaire, le vocabulaire ou les fonctions du langage. Les activités en classe portent surtout sur la communication en espagnol tout en permettant aux élèves d'apprendre un domaine particulier (p. ex. la géographie du monde hispanophone) ou de mener à bien un projet (p. ex. création d'un album de famille). Certaines habiletés linguistiques sont enseignées lorsque les élèves se rendent compte qu'il leur faut des structures, des fonctions ou un vocabulaire précis pour accomplir la tâche en question. Lorsque l'apprentissage de l'espagnol se fait dans un but précis, les élèves sont beaucoup plus motivés.

Accent mis sur l'interaction

Les élèves apprennent des langues de façon plus efficace lorsqu'ils ont souvent l'occasion de travailler en petits groupes sur des tâches qu'ils ont choisies et qui exigent d'eux de « négocier le sens » – c'est-à-dire de se faire comprendre et de faire des efforts pour comprendre les autres. Dans les cours de langue et de culture espagnoles ainsi structurés, les élèves ont plus de temps pour s'exercer; ils exécutent des tâches qui reflètent leurs intérêts et se servent de la langue dans des situations qui ressemblent davantage à ce qui se passe en dehors de l'école.

* Voir Glossaire **Annexe II**

Accent mis sur les stratégies

Les élèves qui réussissent en espagnol utilisent un certain nombre de stratégies de façon à rendre leur apprentissage plus efficace. Ces **stratégies d'apprentissage linguistique*** sont souvent réparties en trois catégories : cognitives, métacognitives et sociales ou affectives. La communication, c'est-à-dire les **stratégies d'usage linguistique***, est une composante importante de la **compétence communicative***. Il s'agit notamment de stratégies dont les personnes qui s'expriment dans n'importe quelle langue se servent régulièrement pour améliorer la communication. Cela inclut aussi des stratégies de réparation et de compensation, qui sont particulièrement importantes au début de l'apprentissage d'une langue pour que les élèves puissent participer à des activités de communication avant de maîtriser la langue proprement dite.

Tous les élèves n'acquièrent pas ces stratégies par eux-mêmes. La plupart ont besoin d'un enseignement explicite en classe en ce qui concerne l'apprentissage de la langue et les stratégies d'usage linguistique qui accompagnent l'enseignement en espagnol. Une fois que les élèves sont au courant des stratégies, ont eu l'occasion de s'y exercer, peuvent sélectionner les plus efficaces pour une tâche donnée et sont capables de faire le lien entre leurs actions personnelles et leur apprentissage, ils sont davantage motivés et ils apprennent plus efficacement.

Exploitation des connaissances antérieures

Selon la théorie constructiviste de l'apprentissage, nous apprenons en intégrant les nouveaux éléments d'information ou les nouvelles expériences à ce que nous connaissons déjà et à ce que nous avons déjà vécu. Les élèves font cela de façon particulièrement efficace lorsqu'ils s'engagent activement dans des tâches qui, à leurs yeux, sont pertinentes, dans des

contextes authentiques et avec de vrais outils. C'est pour cette raison qu'il faut organiser le contenu et les activités des leçons et des unités à partir des domaines d'expérience des élèves. Ainsi, si les élèves participent et s'intéressent à un sport particulier, on peut choisir un projet lié à ce domaine d'intérêt. Les activités d'apprentissage vont exploiter les connaissances et les expériences des élèves tout en encourageant ces derniers à approfondir leur compréhension et à élargir leurs horizons.

Même si, au moment d'apprendre l'espagnol, les élèves possèdent des antécédents culturels et socioéconomiques semblables, leurs connaissances antérieures sont différentes. Des activités en classe qui leur donnent de la souplesse et la possibilité de choisir permettent aux élèves d'établir des liens utiles et de participer activement à leur propre apprentissage.

Transfert

En plus des connaissances qu'ils possèdent sur le plan du contenu, les élèves arrivent au cours de langue et de culture espagnoles en possession de nombreuses connaissances utiles sur le plan linguistique, même s'ils n'ont jamais parlé un mot de la nouvelle langue qu'ils apprennent. En effet, ils peuvent transférer les connaissances qu'ils possèdent dans leur première langue et dans les autres langues qu'ils connaissent ou qu'ils apprennent, pour apprendre l'espagnol. Cependant, leur première langue risque parfois de créer des interférences au début, lorsqu'ils essaient d'appliquer à la nouvelle langue des généralisations valides dans leur langue dominante. Les élèves ont intérêt à comprendre les différences et les ressemblances en ce qui concerne les diverses composantes du langage : la phonétique, la grammaire, le vocabulaire et les caractéristiques du **discours***. Ils peuvent également transférer les stratégies d'apprentissage et d'usage linguistiques d'une langue à une autre.

* Voir Glossaire **Annexe II**

* Voir Glossaire **Annexe II**

Apprentissage de la langue et de la culture*

La **compétence interculturelle*** est un élément essentiel de l'apprentissage de n'importe quelle langue. À elle seule, la connaissance des cultures espagnoles ne suffit pas. En effet, les cultures évoluent avec le temps. Dans toute société, il existe des cultures minoritaires à l'intérieur de la culture dominante. Si les élèves apprennent à analyser, à comprendre et à assimiler toute culture à laquelle ils sont susceptibles d'être exposés, ils ne seront pas pris au dépourvu lorsqu'ils seront témoins de pratiques culturelles qu'ils n'auront pas étudiées en classe.

Modèle théorique

Le but du présent document intitulé *Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage* est l'acquisition de la compétence communicative en espagnol.

Quatre éléments

Pour les besoins de ce programme d'études, la compétence communicative est représentée à l'aide de quatre éléments interdépendants.

- Les **applications** correspondent à ce que les élèves seront capables de faire avec la langue, aux fonctions qu'ils seront capables d'exécuter et aux contextes dans lesquels ils seront capables de fonctionner.
- La **compétence langagière** porte sur les connaissances linguistiques des élèves et sur la capacité de ces derniers à se servir de ces connaissances pour interpréter et produire des textes pertinents correspondant à la situation dans laquelle ils sont utilisés.
- Le **civisme mondial** vise l'acquisition de la compétence interculturelle, en mettant l'accent sur les cultures du monde hispanophone.

- Les **stratégies** aident les élèves à apprendre et à communiquer plus efficacement.

Chacun de ces éléments est décrit plus en détail au début de la section correspondante de ce programme d'études.

Modes de communication

Du fait que l'accent est mis sur l'utilisation de la langue pour communiquer dans des contextes bien définis et avec un objectif précis ou une tâche particulière à l'esprit, trois modes de communication sont utilisés pour organiser certains des résultats d'apprentissage spécifiques.

Le plus souvent, l'**interaction** est une forme de communication orale directe et en personne, mais elle peut se présenter sous forme de communication écrite entre des personnes, à l'aide d'un moyen comme le courrier électronique où l'échange d'information est relativement immédiat. Elle est essentiellement une occasion de « négocier le sens » activement, ce qui signifie aider les autres à comprendre et s'efforcer de comprendre les autres. Généralement, la communication interactive exige plus de rapidité et moins de précision que les deux autres modes de communication.

L'**interprétation** est la communication réceptive de messages écrits et oraux dans des contextes où l'auditeur ou le lecteur ne se trouve pas en contact direct avec l'auteur du message. En dépit du fait qu'il n'est pas possible de demander une clarification, il est parfois possible de relire ou d'écouter à nouveau, de consulter des références ou de clarifier le message d'autres façons. La lecture et l'écoute consisteront parfois à **visionner** et à interpréter des éléments visuels tels que les illustrations de livres ou encore les images en mouvement de la télévision et des films. L'interprétation va plus loin que la compréhension littérale et inclut la compréhension de certains sous-entendus volontaires de la part de l'orateur ou de l'auteur.

* Voir Glossaire **Annexe II**

La **production** correspond à la communication de messages oraux et écrits dans des contextes où l'auditoire ou les lecteurs ne sont pas en contact direct avec l'orateur ou l'écrivain, ou bien dans des situations où une seule personne s'adresse à un public (p. ex. un exposé ou un spectacle où il n'est pas possible pour l'auditeur ou le spectateur d'interagir avec l'orateur).

Parfois, les exposés oraux et écrits donnent une **représentation** visuelle du sens à l'aide d'images, de diagrammes, de maquettes, de techniques d'art dramatique ou d'autres formes de communication non verbales. Du fait que les participants ne peuvent pas « négocier le sens » directement, il faut qu'ils possèdent davantage de connaissances sur la langue et la culture pour qu'il y ait une véritable communication.

Domaines d'expérience

Dans le présent *Cadre*, nous recommandons les domaines d'expérience suivants. Les enseignants devraient en incorporer d'autres ou des différents selon les intérêts des élèves.

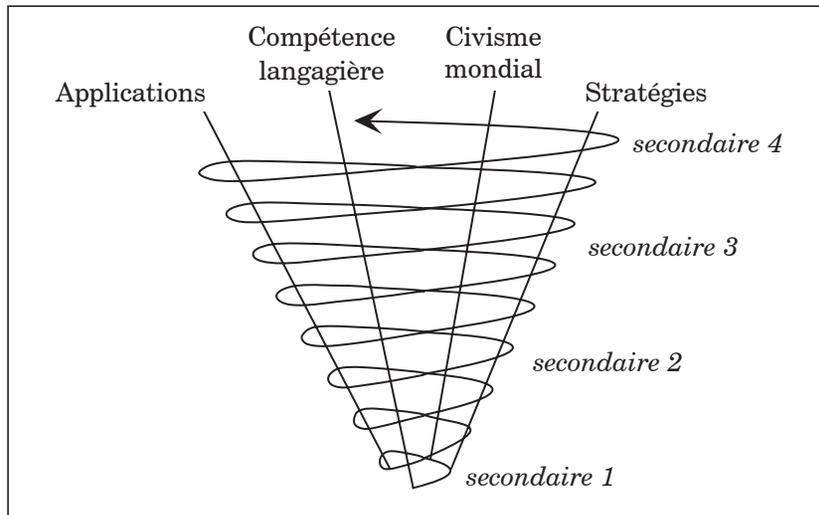
Secondaire 1	Secondaire 2
Mon entourage <ul style="list-style-type: none"> • salutations • renseignements personnels • gens et description • professions et métiers • vêtements • le corps • famille et amis L'école <ul style="list-style-type: none"> • installations scolaires • salle de classe • l'heure et le calendrier Activités <ul style="list-style-type: none"> • à la maison • dans la communauté – endroits, transport, météo • activités préférées Fêtes célébrées personnellement Introduction au monde hispanophone (géographie)	Alimentation <ul style="list-style-type: none"> • restaurants • marchés Magasinage, mode et tendances Sports et exercice Vacances et voyages Vie sociale Santé et sécurité <ul style="list-style-type: none"> • santé physique • visite chez le médecin Vie quotidienne Introduction à la diversité culturelle du monde hispanophone

Secondaire 3	Secondaire 4
Arts, divertissements et littérature Musique Relations <ul style="list-style-type: none"> • amis • clubs • activités • sports • passe-temps Fêtes (culturelles) Conduite Récits folkloriques, légendes et fables Jeux et activités pour enfants Technologie Monde du travail Environnement (introduction)	Beaux-arts Mythes Littérature <ul style="list-style-type: none"> • poésie • auteurs contemporains de langue espagnole Technologies de l'information et de la communication et médias <ul style="list-style-type: none"> • pouvoir et influence des médias et de la publicité Voyages – d'affaires et éducatifs Actualités Questions environnementales L'avenir <ul style="list-style-type: none"> • projets • carrières

Progression en spirale

L'apprentissage d'une langue se fait par intégration et pas seulement de façon cumulative. Chaque nouvel élément doit être intégré à ce qui a précédé. Une spirale grandissante est la meilleure façon de représenter les progrès de l'élève qui apprend une nouvelle langue. La progression de l'élève n'est pas seulement verticale (p. ex. maîtrise de plus en plus grande), mais elle est aussi horizontale (p. ex. applications plus variées et expérience avec un plus grand nombre de formes textuelles*, de contextes, etc.). La spirale illustre également de quelle façon les activités d'apprentissage de la langue sont les mieux structurées. Par exemple, certains domaines d'expérience, certaines stratégies d'apprentissage ou fonctions langagières sont passés en revue à différents moments du programme mais, chaque fois, dans une perspective différente, dans des contextes plus vastes ou à un degré de maîtrise légèrement plus élevé. À chaque cycle, l'apprentissage est approfondi, renforcé et élargi.

* Voir Exemple de liste de genres de textes **Annexe I**



Organisation du Cadre

Résultats d'apprentissage généraux

Les résultats d'apprentissage généraux sont des énoncés généraux indiquant les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent acquérir au cours de leur expérience d'apprentissage de la langue. Les quatre résultats d'apprentissage généraux sont à la base du document *Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, et ils reposent sur le modèle théorique décrit ci-dessus.

Applications

- Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

Compétence langagière

- Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

Civisme mondial

- Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires leur permettant de devenir des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

Stratégies

- Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

L'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage généraux sont présentés dans le *Cadre* ne constitue pas un classement séquentiel et il n'indique pas non plus l'importance relative accordée à chaque élément.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Chaque résultat d'apprentissage général est divisé en résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque cours. Ces résultats d'apprentissage spécifiques sont interdépendants. Dans la plupart des activités en classe, un certain nombre d'entre eux sont exploités de façon intégrée.

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont eux-mêmes répartis en regroupements indiquant la portée de chacun des quatre résultats d'apprentissage généraux. Ces regroupements sont indiqués à l'aide de puces au tableau de la page 12.

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont également sous-divisés en domaines faisant état de l'évolution de l'apprentissage du début jusqu'à la fin du programme. Cependant, ceux d'une année scolaire donnée sont étudiés au cours de l'année en question ainsi que les années suivantes. Si l'apprentissage d'une langue progresse à la façon d'une spirale, alors ce qui est appris au cours des années précédentes prépare l'élève en vue de l'élargissement des applications et de l'acquisition de la langue les années suivantes.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX

Résultats d'apprentissage généraux

Applications



Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons** pour :

- transmettre et recevoir de l'information;
- exprimer des émotions et des points de vue personnels;
- accomplir certaines tâches;
- élargir leur connaissance du monde;
- se servir de la langue à des fins créatives et pour le plaisir personnel;
- nouer, entretenir et améliorer des relations interpersonnelles.

Compétence langagière



Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence** pour :

- mettre l'accent sur la forme;
- interpréter et produire des textes oraux;
- interpréter et produire des textes écrits;
- appliquer les connaissances relatives au contexte socioculturel;
- appliquer les connaissances relatives à la façon dont un texte est organisé, structuré et ordonné.

Civisme mondial



Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires leur permettant de devenir des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone, pour :

- étudier les aspects historiques et contemporains des cultures hispanophones;
- promouvoir la diversité;
- explorer les débouchés personnels et professionnels.

Stratégies



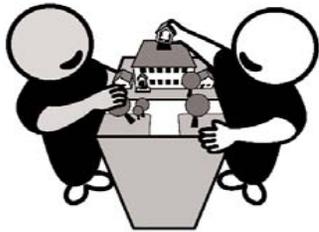
Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication :

- stratégies d'apprentissage linguistique;
- stratégies d'usage linguistique;
- stratégies d'apprentissage général.

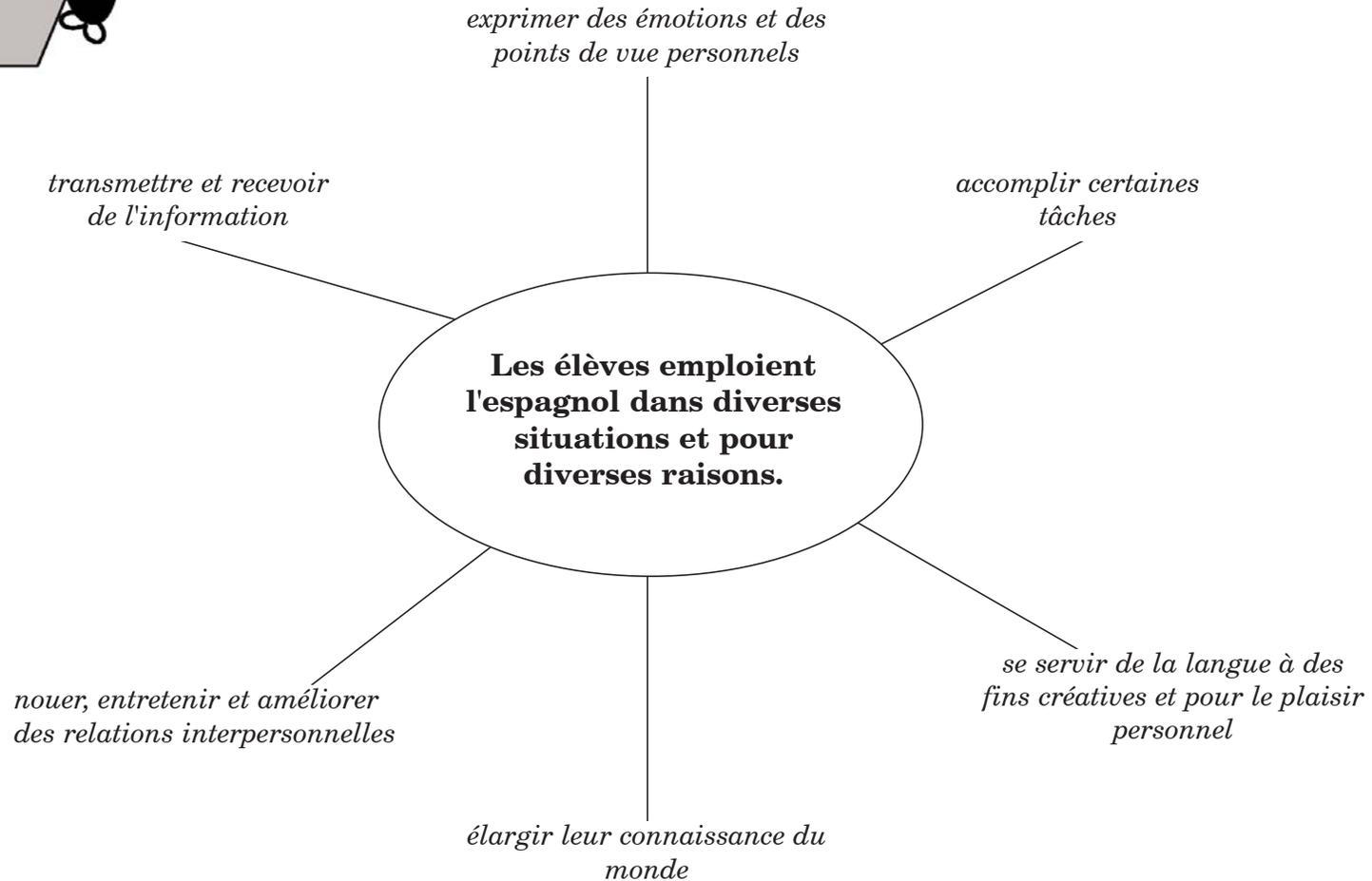
Guide de lecture du *Cadre*

Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses raisons.

	SECONDAIRE 1	SECONDAIRE 2	
<p>Regroupement associé aux résultats d'apprentissage spécifiques</p> <p>Domaine associé aux résultats d'apprentissage spécifiques</p>	transmettre et recevoir de l'information (1.1)		<p>Lire chaque page verticalement pour savoir quels résultats d'apprentissage les élèves doivent atteindre à la fin de chaque année scolaire.</p>
	<p>Partager des renseignements concrets (1.1.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> désigner des personnes, des choses et des endroits réels demander et fournir des renseignements de base répondre à des questions simples et prévisibles 	<p>Partager des renseignements concrets (1.1.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> demander et fournir des renseignements sur divers sujets familiaux décrire des personnes, des endroits, des choses et des séries d'événements ou d'actions 	
	exprimer des émotions et des points de vue personnels (1.2)		
	<p>Partager des idées, des réflexions, des opinions et des préférences (1.2.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> exprimer une réaction personnelle (p. ex. réagir à une chanson ou à une histoire) et des préférences désigner des personnes, des choses ou des endroits préférés 	<p>Partager des idées, des réflexions, des opinions et des préférences (1.2.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> exprimer une réaction personnelle à diverses situations s'interroger et exprimer des préférences (p. ex. <i>Prefiero leche</i>) consigner des réflexions et des idées, et les faire connaître à d'autres (p. ex. tenir un journal d'idées pour des histoires) 	
	<p>Partager des émotions et des sentiments (1.2.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> réagir et exprimer des sentiments et des émotions dans des contextes familiaux (p. ex. plaisir, bonheur, <i>estar</i> + adjectif) énoncer des émotions et des sentiments 	<p>Partager des émotions et des sentiments (1.2.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> s'interroger, réagir et exprimer des sentiments et des émotions dans divers contextes familiaux consigner et raconter des expériences personnelles mettant en évidence un sentiment ou une émotion (p. ex. bonheur, colère, gêne) 	
	accomplir certaines tâches (1.3)		
	<p>Guider les actions des autres (1.3.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> indiquer des souhaits et des besoins essentiels demander la permission donner oralement de simples directives ou ordres et répondre à ceux des autres (p. ex. <i>¿Tienes un lápiz?</i>) suggérer un plan d'action et réagir à une suggestion 	<p>Guider les actions des autres (1.3.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> faire toutes sortes de demandes simples et y répondre demander, accorder ou refuser la permission transmettre des messages simples encourager ou décourager d'autres personnes à suivre un plan d'action donner et suivre une série de directives simples 	
	<p>Énoncer des actions personnelles (1.3.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> réagir à des propositions et à des invitations, et suivre des directives demander ou offrir de faire quelque chose choisir parmi plusieurs options 	<p>Énoncer des actions personnelles (1.3.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> exprimer son désir de faire quelque chose faire une proposition ou une invitation et répondre à celles des autres s'interroger et faire savoir que l'on est capable ou incapable de faire quelque chose (p. ex. <i>Hablo español</i>) 	
	<p>Énoncés des résultats d'apprentissage spécifiques prévus pour chaque année scolaire.</p>		
	<p>Lire chaque page horizontalement pour voir l'évolution des résultats d'apprentissage d'une année à une autre.</p>		



Applications



Introduction

Les résultats d'apprentissage spécifiques figurant sous le titre Applications portent sur **ce que** les élèves seront capables de faire avec l'espagnol, c'est-à-dire les **fonctions** qu'ils pourront exécuter et les **contextes** dans lesquels ils pourront fonctionner. Cette compétence fonctionnelle, également appelée compétence d'action (Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell, 1995) est importante dans le contexte de l'apprentissage d'une langue axé sur le contenu ou sur les tâches, où les élèves participent constamment à des activités pertinentes.

Les fonctions sont réparties en six regroupements – voir l'illustration à la page précédente. Chacun de ces regroupements comporte plusieurs domaines indiquant l'évolution de l'apprentissage d'une année scolaire à l'autre. Chacun de ces domaines, indiqué à gauche d'une rangée, porte sur une fonction langagière particulière (p. ex. partager des renseignements concrets). À n'importe quel niveau scolaire, les élèves seront capables de partager des renseignements concrets. Les débutants le feront de façon très simple (p. ex. « C'est mon chien. »). À mesure qu'ils acquièrent plus de connaissances et d'expérience, ils vont élargir la gamme de sujets pouvant être abordés, ils vont apprendre à communiquer l'information par écrit et oralement et ils vont pouvoir se débrouiller dans des situations exigeant la forme polie (le vouvoiement) et la forme familière (le tutoiement).

Les fonctions langagières sont organisées de diverses façons selon différents modèles de compétence communicative. La structure choisie dans le présent document reflète les besoins et les intérêts des élèves dans une salle de classe où les activités sont pertinentes et font appel à l'interaction. Par exemple, nous avons inclus le domaine intitulé « Gérer les actions du groupe » afin que les élèves puissent acquérir le langage nécessaire pour fonctionner de façon autonome en petits groupes, étant donné qu'ils sont souvent appelés à le faire dans un cours de langue seconde. Les domaines figurant sous le regroupement intitulé **élargir leur connaissance du monde** sont compatibles avec une méthode d'enseignement de la langue axée sur le contenu selon laquelle les élèves apprennent le contenu d'une autre matière en apprenant l'espagnol.

Le niveau de compétence linguistique, sociolinguistique et discursive dont les élèves font preuve en exécutant les fonctions qui leur sont assignées figure dans les résultats d'apprentissage spécifiques prévus pour chaque niveau scolaire en matière de compétence langagière. Pour savoir à quel point les élèves peuvent exécuter une fonction particulière, il faut lire les résultats d'apprentissage figurant sous le titre Applications ainsi que ceux qui figurent sous le titre Compétence langagière.



Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

transmettre et recevoir de l'information (1.1)

Partager des renseignements concrets (1.1.1)

- désigner des personnes, des choses et des endroits réels
- demander et fournir des renseignements de base
- répondre à des questions simples et prévisibles

Partager des renseignements concrets (1.1.1)

- demander et fournir des renseignements sur divers sujets familiaux
- décrire des personnes, des endroits, des choses et des séries d'événements ou d'actions

exprimer des émotions et des points de vue personnels (1.2)

Partager des idées, des réflexions, des opinions et des préférences (1.2.1)

- exprimer une réaction personnelle (p. ex. réagir à une chanson ou à une histoire) et des préférences
- désigner des personnes, des choses ou des endroits préférés

Partager des idées, des réflexions, des opinions et des préférences (1.2.1)

- exprimer une réaction personnelle à diverses situations
- s'interroger et exprimer des préférences (p. ex. *Prefiero leche*)
- consigner des réflexions et des idées, et les faire connaître à d'autres (p. ex. tenir un journal d'idées pour des histoires)

Partager des émotions et des sentiments (1.2.2)

- réagir et exprimer des sentiments et des émotions dans des contextes familiaux (p. ex. plaisir, bonheur, *estar* + adjectif)
- énoncer des émotions et des sentiments

Partager des émotions et des sentiments (1.2.2)

- s'interroger, réagir et exprimer des sentiments et des émotions dans divers contextes familiaux
- consigner et raconter des expériences personnelles mettant en évidence un sentiment ou une émotion (p. ex. bonheur, colère, gêne)

accomplir certaines tâches (1.3)

Guider les actions des autres (1.3.1)

- indiquer des souhaits et des besoins essentiels
- demander la permission
- donner oralement des directives ou des ordres et répondre à ceux des autres (p. ex. *¿Tienes un lápiz?*)
- suggérer un plan d'action et réagir à une suggestion

Guider les actions des autres (1.3.1)

- faire toutes sortes de demandes simples et y répondre
- demander, accorder ou refuser la permission
- transmettre des messages simples
- encourager ou décourager d'autres personnes à suivre un plan d'action
- donner et suivre une série de directives simples

Énoncer des actions personnelles (1.3.2)

- répondre à des propositions et à des invitations, et suivre des directives
- demander ou offrir de faire quelque chose
- choisir parmi plusieurs options

Énoncer des actions personnelles (1.3.2)

- exprimer le désir de faire quelque chose
- faire une proposition ou une invitation et répondre à celles des autres
- s'interroger et faire savoir que l'on est capable ou incapable de faire quelque chose (p. ex. *Hablo español*)



Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

transmettre et recevoir de l'information (1.1)

Partager des renseignements concrets (1.1.1)

- donner des renseignements sur plusieurs aspects d'un sujet (p. ex. faire un simple compte rendu)
- comprendre et utiliser des définitions, des comparaisons et des exemples

Partager des renseignements concrets (1.1.1)

- poser des questions sur un texte informatif oral ou écrit et répondre à de telles questions

exprimer des émotions et des points de vue personnels (1.2)

Partager des idées, des réflexions, des opinions et des préférences (1.2.1)

- s'interroger et exprimer un accord et un désaccord, une approbation ou une désapprobation, un intérêt ou un manque d'intérêt, de la satisfaction ou de l'insatisfaction
- donner et justifier un point de vue

Partager des idées, des réflexions, des opinions et des préférences (1.2.1)

- s'interroger et exprimer le doute et la certitude
- donner et justifier des points de vue

Partager des émotions et des sentiments (1.2.2)

- s'interroger sur divers sentiments et émotions, les exprimer et y réagir
- comparer l'expression d'émotions et de sentiments dans diverses situations conviviales

Partager des émotions et des sentiments (1.2.2)

- s'interroger sur divers sentiments et émotions, et y réagir dans diverses situations

accomplir certaines tâches (1.3)

Guider les actions des autres (1.3.1)

- faire des suggestions et réagir à des suggestions dans diverses situations
- donner des conseils et des avertissements, et réagir à ceux des autres
- faire des propositions, des invitations et des promesses, et exprimer des souhaits, et réagir à ceux des autres

Guider les actions des autres (1.3.1)

- formuler des demandes dans des situations exigeant le vouvoiement, répondre à celles des autres et persuader les autres (p. ex. dans une bibliothèque publique, une agence de voyages)

Énoncer des actions personnelles (1.3.2)

- énoncer des actions personnelles au présent, au passé ou au futur
- faire une promesse et exprimer son intention dans diverses situations

Énoncer des actions personnelles (1.3.2)

- exprimer ses attentes, ses espoirs, ses aspirations et ses objectifs personnels



Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

accomplir certaines tâches (1.3)

Gérer les actions du groupe (1.3.3)

- intervenir à tour de rôle
- encourager les autres membres du groupe à se comporter convenablement
- demander de l'aide ou des éclaircissements sur ce qui se dit ou se fait dans le groupe

Gérer les actions du groupe (1.3.3)

- suggérer, initier ou mener un plan d'action pendant les activités de groupe
- encourager les autres membres du groupe à participer
- assumer divers rôles et diverses responsabilités en qualité de membres d'un groupe
- négocier avec les camarades pour les tâches en petit groupe
- offrir de donner des explications ou des éclaircissements

élargir leur connaissance du monde (1.4)

Découvrir et explorer (1.4.1)

- examiner l'environnement immédiat (p. ex. utiliser ses capacités d'ordre **kinesthésique***, **spatial*** et musical)

Découvrir et explorer (1.4.1)

- faire et échanger des observations personnelles
- examiner des systèmes de classement et des critères de catégorisation
- découvrir des relations et des régularités

Rassembler et organiser l'information (1.4.2)

- rassembler des renseignements simples
- organiser les éléments de diverses façons
- classer les éléments de diverses façons

Rassembler et organiser l'information (1.4.2)

- consigner et partager ses connaissances sur un sujet
- comparer et différencier les éléments de diverses façons
- formuler des questions clés pour guider la recherche
- nommer les sources d'information
- consigner les observations

Résoudre des problèmes (1.4.3)

- vivre en classe des situations incitant à résoudre des problèmes (p. ex. dans des récits)
- choisir parmi diverses solutions

Résoudre des problèmes (1.4.3)

- reconnaître un problème, le décrire et proposer des solutions
- comprendre et utiliser les étapes nécessaires au processus de résolution de problèmes

S'interroger sur des opinions et des valeurs (1.4.4)

- écouter attentivement les opinions exprimées
- réagir aux idées et aux réalisations des autres avec sensibilité
- établir des liens entre le comportement et les valeurs (p. ex. dans des textes ou des jeux de rôles)

S'interroger sur des opinions et des valeurs (1.4.4)

- exprimer leur opinion personnelle sur divers sujets connus
- recueillir des opinions sur un sujet connu
- reconnaître les différences d'opinion

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

accomplir certaines tâches (1.3)

Gérer les actions du groupe (1.3.3)

- vérifier s'il y a entente et compréhension au sein du groupe
- exprimer leur désaccord d'une façon convenable
- exprimer leur appréciation, leur enthousiasme, leur soutien et leur respect pour les contributions des autres

Gérer les actions du groupe (1.3.3)

- paraphraser ce qu'un autre membre a exprimé, développer et apporter des éclaircissements

élargir leur connaissance du monde (1.4)

Découvrir et explorer (1.4.1)

- poser des questions pour en apprendre davantage et pour bien comprendre
- s'interroger de diverses façons sur ce que cela signifie (p. ex. en dessinant un diagramme, en faisant une maquette, en reformulant)

Découvrir et explorer (1.4.1)

- examiner les liens possibles et approfondir des sujets familiers (p. ex. en faisant des analogies, des remue-méninges)

Rassembler et organiser l'information (1.4.2)

- rassembler des renseignements à partir de sources variées
- organiser et manipuler l'information (p. ex. la transformer et la présenter sous d'autres formes comme des tableaux, des diagrammes, des schémas de récit et des organigrammes)

Rassembler et organiser l'information (1.4.2)

- rassembler et résumer l'information

Résoudre des problèmes (1.4.3)

- décrire et analyser un problème, puis proposer des solutions

Résoudre des problèmes (1.4.3)

- proposer d'autres solutions au problème, et les évaluer

S'interroger sur des opinions et des valeurs (1.4.4)

- s'interroger sur la façon dont les valeurs influencent le comportement (p. ex. décrire les personnages d'un récit et leurs motivations)
- expliquer leur position sur une question

S'interroger sur des opinions et des valeurs (1.4.4)

- analyser les valeurs implicites véhiculées par les médias et faire la distinction entre les faits et les opinions
- comparer leurs idées et leurs réflexions personnelles avec celles des autres élèves de la classe



Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

se servir de la langue à des fins créatives et pour le plaisir personnel (1.5)

Humour et divertissement (1.5.1)

- se servir de la langue pour s'amuser (p. ex. apprendre de simples devinettes, refrains et chansons humoristiques)

Créativité et esthétique (1.5.2)

- se servir de la langue avec créativité

Plaisir personnel (1.5.3)

- se servir de la langue pour le plaisir personnel (p. ex. écouter leur musique préférée)

Humour et divertissement (1.5.1)

- se servir de la langue pour s'amuser et pour interpréter l'humour (p. ex. des textes amusants et simples)

Créativité et esthétique (1.5.2)

- se servir de la langue à des fins créatives et esthétiques (p. ex. composer des poèmes avec des mots simples et des répétitions, à partir de certains modèles)

Plaisir personnel (1.5.3)

- se servir de la langue pour le plaisir personnel (p. ex. écouter leurs chansons préférées en espagnol, jouer à des jeux en solitaire ou avec des amis)

nouer, entretenir et améliorer des relations interpersonnelles (1.6)

Gérer des relations personnelles (1.6.1)

- échanger des formules de salutation et d'adieu
- parler à une nouvelle connaissance et se présenter
- échanger des renseignements personnels de base – nom, âge
- nouer des relations (p. ex. inviter d'autres personnes à se joindre à eux)

Gérer des relations personnelles (1.6.1)

- s'excuser et refuser poliment
- parler d'eux-mêmes et réagir à ce que disent les interlocuteurs en se montrant attentionnés et intéressés
- prendre et annuler des rendez-vous



Résultat d'apprentissage général n° 1 : Les élèves emploient l'espagnol dans diverses **situations** et pour diverses **raisons**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

se servir de la langue à des fins créatives et pour le plaisir personnel (1.5)

Humour et divertissement (1.5.1)

- se servir de la langue pour s'amuser et pour interpréter et exprimer l'humour (p. ex. interpréter littéralement des expressions idiomatiques à l'aide d'illustrations ou de petites saynettes; interpréter des bandes dessinées, des chansons, des histoires et des poèmes humoristiques)

Créativité et esthétique (1.5.2)

- se servir de la langue à des fins créatives et esthétiques

Plaisir personnel (1.5.3)

- se servir de la langue pour le plaisir personnel (p. ex. trouver un correspondant et échanger des lettres, écouter de la musique)

Humour et divertissement (1.5.1)

- se servir de la langue pour s'amuser et pour interpréter et exprimer l'humour (p. ex. planifier une expérience d'immersion, un échange ou un stage linguistique et y participer)

Créativité et esthétique (1.5.2)

- se servir de la langue à des fins créatives et esthétiques (p. ex. monter une production multimédia sur un sujet connu)

Plaisir personnel (1.5.3)

- se servir de la langue pour le plaisir personnel (p. ex. regarder des films ou des émissions de télévision)

nouer, entretenir et améliorer des relations interpersonnelles (1.6)

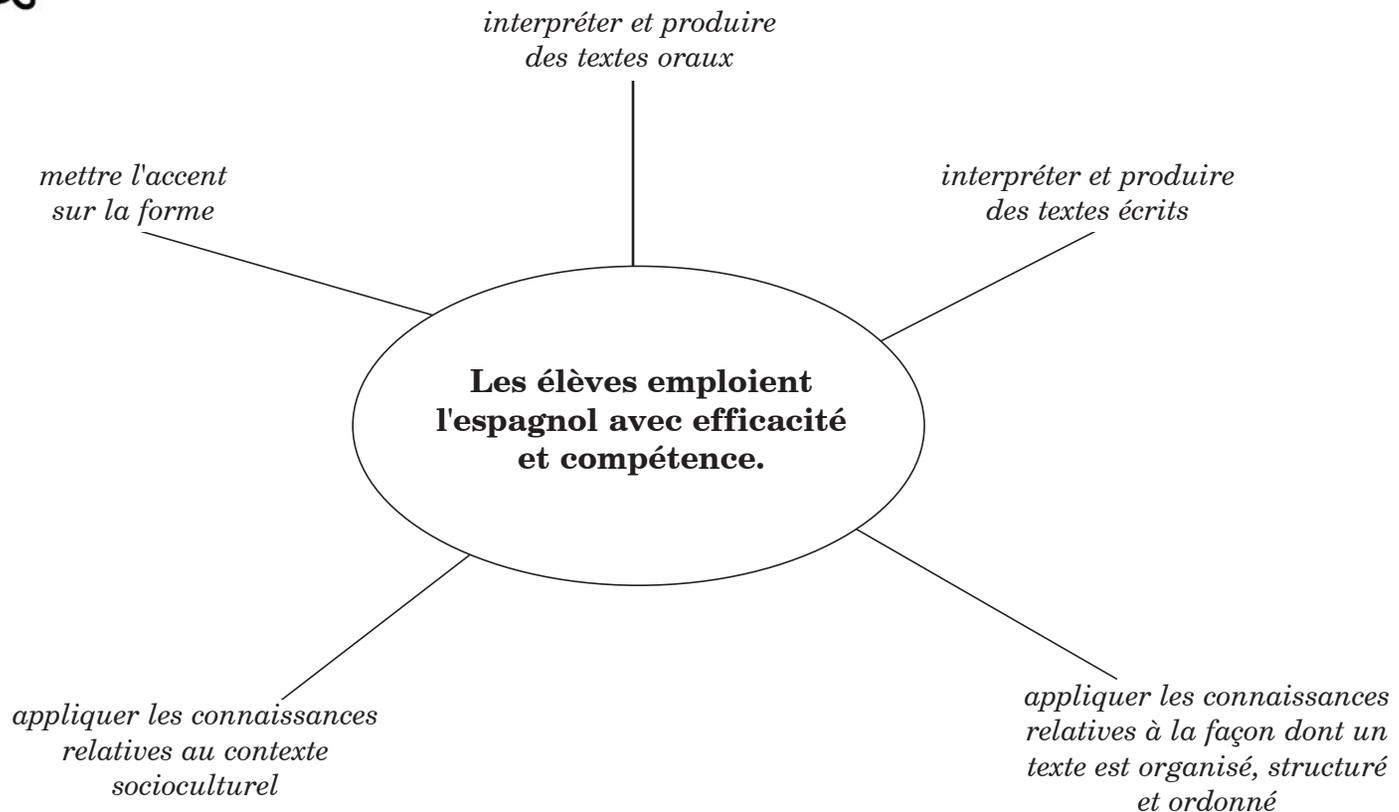
Gérer des relations personnelles (1.6.1)

- initier des conversations ou participer à des échanges verbaux avec les autres élèves de la classe sur un ton familier
- se servir de moyens de communication interpersonnelle courants (p. ex. appels téléphoniques, notes personnelles, courriel)

Gérer des relations personnelles (1.6.1)

- se servir de divers moyens de communication interpersonnelle

Compétence langagière



Introduction

La **compétence langagière** est une expression générale qui regroupe la compétence linguistique ou grammaticale, la compétence discursive, la compétence sociolinguistique ou socioculturelle et ce que l'on peut appeler la compétence textuelle. Les résultats d'apprentissage spécifiques en compétence langagière portent sur les connaissances de la langue et la capacité de se servir de ces connaissances pour interpréter et produire des textes pertinents et adaptés à la situation. La compétence langagière s'acquiert plus facilement dans des **applications pratiques**, c'est-à-dire dans le contexte d'activités ou de tâches où la langue est utilisée à des fins concrètes.

Les divers éléments de la compétence langagière correspondent à cinq regroupements – voir l'illustration à la page précédente. Dans chacun de ces regroupements figurent plusieurs domaines qui sont mentionnés à la gauche de chaque rangée et qui indiquent l'évolution de l'apprentissage d'une année scolaire à une autre. Chaque domaine porte sur un aspect particulier de la compétence langagière. Par exemple, dans le regroupement intitulé **mettre l'accent sur la forme**, on retrouve un domaine pour la phonologie (prononciation,

accentuation, intonation), l'orthographe (d'usage et grammaticale), le lexique (mots de vocabulaire et expressions) et les éléments de grammaire (syntaxe et morphologie).

Même si les résultats d'apprentissage traitent ces aspects particuliers de façon individuelle, il faut améliorer la compétence langagière à l'aide d'activités en classe qui mettent l'accent sur l'utilisation pertinente de la langue et sur la **langue en contexte**. Ces activités doivent être choisies en fonction des besoins, des intérêts et des expériences des élèves. Le vocabulaire, les structures grammaticales, les genres de texte et les conventions sociales nécessaires à l'exécution d'une tâche doivent être enseignés, pratiqués et évalués lorsque les élèves abordent divers aspects de la tâche proprement dite et **non pas de façon isolée**.

On relie souvent étroitement compétence stratégique et compétence langagière, car les élèves ont besoin de savoir comment compenser leur maîtrise insuffisante de la langue au début de leur apprentissage pour participer à des activités leur permettant dès le début de se servir de la langue de façon authentique. Cet élément est inclus dans les stratégies d'usage linguistique, dans la section consacrée aux Stratégies.



SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

mettre l'accent sur la forme (2.1)

Phonologie (2.1.1)

- prononcer correctement certaines expressions et certains mots courants
- se servir de l'intonation pour faire ressortir le sens
- distinguer certains sons

Orthographe (2.1.2)

- faire correspondre toutes les lettres de l'alphabet aux sons qu'elles représentent
- s'appuyer sur des modèles orthographiques récurrents dans la langue pour orthographier correctement certains mots, et respecter les règles de langue (p. ex. emploi des majuscules, ponctuation)

Lexique (2.1.3)

- utiliser tout un répertoire de mots et d'expressions dans des situations courantes et dans les domaines d'expérience suivants :
 - mon entourage
 - ✓ salutations
 - ✓ renseignements personnels
 - ✓ gens et description
 - ✓ professions et métiers
 - ✓ vêtements
 - ✓ le corps
 - ✓ famille et amis
 - l'école
 - ✓ installations scolaires
 - ✓ salle de classe
 - ✓ l'heure et le calendrier
 - activités
 - ✓ à la maison
 - ✓ dans la communauté – endroits, transport, météo
 - ✓ activités préférées
 - fêtes célébrées personnellement
 - introduction au monde hispanophone (géographie)
 - autres domaines correspondant aux besoins et aux intérêts des élèves

Phonologie (2.1.1)

- se servir correctement de la prononciation, de l'accentuation et de l'intonation pour produire des mots ou des expressions
- reconnaître certains des effets de l'intonation et de l'accentuation dans différentes situations
- trouver et reproduire des sons particuliers qu'il faut savoir distinguer parce qu'ils sont importants sur le plan sémantique (p. ex. appariements élémentaires [p. ex. *pero/perro, papal/papa, mina/niña*])

Orthographe (2.1.2)

- reconnaître le rôle de l'accentuation dans la langue espagnole

Lexique (2.1.3)

- utiliser tout un ensemble de mots de vocabulaire et d'expressions dans des contextes courants, dans les domaines d'expérience suivants :
 - alimentation
 - ✓ restaurants
 - ✓ marchés
 - magasinage, mode et tendances
 - sports et exercice
 - vacances et voyages
 - vie sociale
 - santé et sécurité
 - ✓ santé physique
 - ✓ visite chez le médecin
 - vie quotidienne
 - introduction à la diversité culturelle du monde hispanophone



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

mettre l'accent sur la forme (2.1)

Phonologie (2.1.1)

- employer régulièrement et correctement les sons, l'accentuation, le rythme et l'intonation caractéristiques de la langue espagnole

Orthographe (2.1.2)

- respecter l'orthographe d'usage et grammaticale

Lexique (2.1.3)

- utiliser tout un répertoire de mots et d'expressions dans divers contextes et dans les domaines d'expérience suivants :
 - arts, divertissements et littérature
 - musique
 - relations
 - ✓ amis
 - ✓ clubs
 - ✓ activités
 - ✓ sports
 - ✓ passe-temps
 - fêtes (culturelles)
 - conduite
 - récits folkloriques, légendes et fables
 - jeux et activités d'enfants
 - technologie
 - monde du travail
 - environnement (introduction)
- savoir qu'un mot peut avoir plusieurs sens, selon le contexte, et que différents mots et différentes expressions peuvent exprimer la même idée

Phonologie (2.1.1)

- employer régulièrement les principaux sons, l'accentuation, le rythme et l'intonation caractéristiques de la langue espagnole

Orthographe (2.1.2)

- respecter l'orthographe d'usage et grammaticale

Lexique (2.1.3)

- utiliser tout un répertoire de mots et d'expressions dans divers contextes et dans les domaines d'expérience suivants :
 - beaux-arts
 - mythes
 - littérature
 - ✓ poésie
 - ✓ auteurs contemporains de langue espagnole
 - technologies de l'information et de la communication
 - ✓ pouvoir et influence des médias et de la publicité
 - voyages – d'affaires et éducatifs
 - actualités
 - questions environnementales
 - l'avenir
 - ✓ projets
 - ✓ carrières



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

mettre l'accent sur la forme (2.1) (suite)

Éléments de grammaire (2.1.4)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations d'apprentissage par modelage*** :
 - *me/te/le/nos/les/os gusta/n*
 - pronoms après les prépositions : *mí, ti, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, ustedes*
 - adverbes se terminant par *mente*
 - verbes courants : *querer, ir, hacer, poder, venir, salir, jugar, saber*
 - adjectifs possessifs : *mi, tu, su, mis, tus, sus nuestro/a(s), vuestro/a(s)*
 - adjectifs et pronoms démonstratifs : *este/a, ese/a, aquel/la, estos/as, esos/as, aquellos/as*
 - impératif à la forme affirmative (avec *tú* et *ustedes/vosotros* pour les verbes courants)
 - expressions affirmatives et négatives : *alguien, nadie, algo, nada, también*
 - verbes pronominaux
 - présent progressif (*estar* + gérondif)

Éléments de grammaire (2.1.4)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations d'apprentissage par modelage*** :
 - verbes irréguliers au présent : *conocer, saber, dar, poner, traer, preferir*
 - passé simple
 - imparfait
 - passé composé
 - futur simple
 - pronoms compléments d'objet direct
 - *por/para*
 - *hace*, expressions de temps
 - personnel *a*
 - impersonnel *se*
 - *caer bien/mal*

* **Situations d'apprentissage par modelage** : On utilise cette expression pour décrire des situations d'apprentissage où des points de langue particuliers sont régulièrement présentés aux élèves sous forme de modèles pour qu'ils s'en servent immédiatement. Dans de telles situations, les élèves prennent petit à petit conscience d'éléments linguistiques et sont capables de les mettre en application dans des contextes très précis. Généralement, les élèves maîtrisent peu la langue et ils s'expriment avec hésitation.

Exemples :

- l'enseignant lit des modèles de dialogue aux élèves;
- l'enseignant donne des modèles de phrases que les élèves peuvent répéter après lui (p. ex. salutations et réponse);
- les élèves suivent l'exemple écrit d'une phrase ou d'un élément de grammaire qui ont été répétés.



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

mettre l'accent sur la forme (2.1) (suite)

Éléments de grammaire (2.1.4)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations d'apprentissage par modelage*** :
 - pronoms possessifs : *mío/mía, tuyo/tuya, suyo/suya, míos/mías, tuyos/tuyas, suyos/suyas*
 - pronoms compléments d'objet indirect
 - comparatif, superlatif, diminutif
 - impersonnel *se*
 - passé simple par opposition à l'imparfait
 - conditionnel
 - subjonctif
 - présent du subjonctif
 - ✓ pour exprimer la persuasion : *aconsejar, decir, sentir*
 - ✓ pour exprimer une émotion : *alegrarse, sentir*
 - ✓ pour exprimer le doute
 - ✓ après des expressions impersonnelles : *es una lástima que..., es necesario que...*
 - ✓ pour exprimer un souhait et un espoir : *Ojalá que, quiero que*
 - ✓ après des conjonctions adverbiales comme *cuando* et *aunque*
 - impératif à la forme négative
 - impératif des verbes irréguliers avec *tú*

Éléments de grammaire (2.1.4)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations d'apprentissage par modelage*** :
 - plus-que-parfait
 - voix passive
 - indicatif ou subjonctif dans des phrases adjectivales et adverbiales : *Conozco a alguien que habla español, Busco a alguien que hable español*
 - présent + futur (phrases avec *si*)
 - imparfait du subjonctif et conditionnel (phrases avec *si*)
 - doubles pronoms compléments (objet direct et indirect)

* **Situations d'apprentissage par modelage** : On utilise cette expression pour décrire des situations d'apprentissage où des points de langue particuliers sont régulièrement présentés aux élèves sous forme de modèles pour qu'ils s'en servent immédiatement. Dans de telles situations, les élèves prennent petit à petit conscience d'éléments linguistiques et sont capables de les mettre en application dans des contextes très précis. Généralement, les élèves maîtrisent peu la langue et ils s'expriment avec hésitation.

Exemples :

- l'enseignant lit des modèles de dialogue aux élèves;
- l'enseignant donne des modèles de phrases que les élèves peuvent répéter après lui (p. ex. salutations et réponse);
- les élèves suivent l'exemple écrit d'une phrase ou d'un élément de grammaire qui ont été répétés.



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

mettre l'accent sur la forme (2.1) (suite)

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations structurées*** :
 - phrases au présent à la forme affirmative, négative et interrogative
 - verbes réguliers en *-ar*, *-er* et *-ir* au présent
 - genre et nombre des noms et des adjectifs
 - verbes couramment utilisés : *ser*, *estar*, *tener* et *ser* par opposition à *estar*
 - *tener que* + infinitif
 - *ir* + *a* + infinitif (futur immédiat)
 - articles définis et indéfinis : *el*, *la*, *los*, *las*, *un*, *una*, *unos*, *unos*

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations structurées*** :
 - *me/te/le/nos/les/os gusta/n*
 - verbes couramment utilisés : *querer*, *ir*, *hacer*, *poder*, *venir*, *salir*, *jugar*, *saber*
 - *tener que* + infinitif
 - *ir* + *a* + infinitif (futur immédiat)
 - articles définis et indéfinis : *el*, *la*, *los*, *las*, *un*, *una*, *unos*, *unos*
 - adjectifs possessifs : *mi*, *tu*, *su*, *mis*, *tus*, *sus*, *nuestro/a(s)*, *vuestro/a(s)*
 - adverbes se terminant par *mente*
 - adjectifs et pronoms démonstratifs : *este/a*, *ese/a*, *aquel/la*, *estos/as*, *aquellos/as*
 - commandements à la forme affirmative (avec *tú* et *ustedes* pour les verbes courants)
 - expressions affirmatives et négatives : *alguien*, *nadie*, *algo*, *nada*, *también*
 - verbes pronominaux
 - présent progressif (*estar* + gérondif)
 - pronoms avec des prépositions : *mí*, *ti*, *él*, *ella*, *usted*, *nosotros/as*, *vosotros/as*, *ellos/as*, *ustedes*

* **Situations structurées** : On utilise cette expression pour décrire des situations d'apprentissage où l'on fournit aux élèves un contexte familier à l'intérieur duquel ils emploient des éléments linguistiques particuliers avec de l'aide. Dans de telles situations, les élèves ont une conscience accrue de ces éléments linguistiques, commencent à les maîtriser et sont capables de les mettre en application dans des contextes familiers et avec l'aide de l'enseignant. Généralement, les élèves maîtrisent mieux la langue et hésitent moins à s'exprimer.

Exemples :

- Pour discuter d'un sujet familier, il faut employer des mots et des expressions que les élèves connaissent et comprennent. Si un invité vient parler du sujet, il peut parler avec un accent et se servir d'un vocabulaire que les élèves connaissent bien.
- Pour lire une histoire, des illustrations doivent aider le lecteur à comprendre le sens du texte écrit. Les élèves connaissent le sujet, le vocabulaire et les éléments de grammaire contenus dans le texte.
- Pour apprendre un élément de grammaire particulier, il faut le réviser et le pratiquer avec l'aide de l'enseignant.



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

mettre l'accent sur la forme (2.1) (suite)

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations structurées*** :
 - *caer bien/mal*
 - verbes irréguliers au présent : *conocer, saber, dar, poner, traer, preferir*
 - passé simple
 - imparfait
 - passé composé
 - futur simple
 - pronoms compléments d'objet direct
 - *por/para*
 - *hace*, expressions de temps
 - personnel *a*
 - impersonnel *se*
 - adjectifs et pronoms démonstratifs :
 - ✓ *este/a, ese/a*
 - ✓ *aquel/la, estos/as*
 - ✓ *esos/as, aquellos/as*

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations structurées*** :
 - pronoms possessifs : *mío, tuyo, suyo, míos, tuyos, suyos*
 - pronoms compléments d'objet indirect
 - comparatif, superlatif, diminutif
 - impersonnel *se*
 - passé simple par opposition à l'imparfait
 - conditionnel
 - subjonctif
 - présent du subjonctif
 - ✓ pour exprimer la persuasion : *aconsejar, decir, sentir*
 - ✓ pour exprimer une émotion : *alegrarse, sentir*
 - ✓ pour exprimer le doute
 - ✓ après des expressions impersonnelles : *es una lástima que..., es necesario que...*
 - ✓ pour exprimer un souhait et un espoir : *Ojalá que, quiero que*
 - ✓ après des conjonctions adverbiales comme *cuando* et *aunque*
 - impératif à la forme négative
 - impératif des verbes irréguliers avec *tú*

* **Situations structurées** : On utilise cette expression pour décrire des situations d'apprentissage où l'on fournit aux élèves un contexte familier à l'intérieur duquel ils emploient des éléments linguistiques particuliers avec de l'aide. Dans de telles situations, les élèves ont une conscience accrue de ces éléments linguistiques, commencent à les maîtriser et sont capables de les mettre en application dans des contextes familiers et avec l'aide de l'enseignant. Généralement, les élèves maîtrisent mieux la langue et hésitent moins à s'exprimer.

Exemples :

- Pour discuter d'un sujet familier, il faut employer des mots et des expressions que les élèves connaissent et comprennent. Si un invité vient parler du sujet, il peut parler avec un accent et se servir d'un vocabulaire que les élèves connaissent bien.
- Pour lire une histoire, des illustrations doivent aider le lecteur à comprendre le sens du texte écrit. Les élèves connaissent le sujet, le vocabulaire et les éléments de grammaire contenus dans le texte.
- Pour apprendre un élément de grammaire particulier, il faut le réviser et le pratiquer avec l'aide de l'enseignant.



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

mettre l'accent sur la forme (2.1) (suite)

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations indépendantes*** :
 - pronoms sujets : *yo, tú, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos, ellas, ustedes*
 - pronoms sujets au singulier (*yo, tú, él, ella*) avec des verbes réguliers
 - phrases à la forme affirmative et à la forme négative

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations indépendantes*** :
 - phrases interrogatives au présent
 - verbes réguliers à toutes les personnes du présent
 - accord en genre et en nombre des noms et des adjectifs
 - verbes couramment utilisés : *ser, estar, tener*

* **Situations indépendantes** : On utilise cette expression pour décrire des situations d'apprentissage où les élèves emploient des éléments linguistiques particuliers dans divers contextes et avec une aide limitée de la part de l'enseignant. Dans de telles situations, les élèves maîtrisent régulièrement ces éléments linguistiques et sont capables de les mettre en application dans des contextes familiers et avec une aide limitée de la part de l'enseignant. Généralement, les élèves maîtrisent la langue et n'hésitent pas à s'exprimer.

Exemples :

- Les élèves du secondaire 4 doivent pouvoir décrire leurs amis et leurs passe-temps préférés à d'autres élèves avec une certaine facilité.
- Les élèves du secondaire 1 inscrits à un programme d'espagnol de six ans doivent pouvoir utiliser *me/te/le gusta* correctement et avec une certaine facilité dans des textes écrits et oraux.



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

mettre l'accent sur la forme (2.1) (suite)

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations indépendantes*** :
 - *me/te/le/nos/les/os/gusta/an*
 - verbes couramment utilisés au présent : *querer, ir, hacer, poder, conocer, saber, venir, salir, decidir, preferir*
 - *tener que* + infinitif
 - *ir + a* + infinitif
 - adjectifs possessifs :
 - ✓ *mi, tu, su, mis, tus, sus*
 - ✓ *nuestros/as, vuestros/as*
 - adverbes se terminant par *mente*
 - verbes pronominaux à la première et à la troisième personne du singulier
 - présent progressif (*estar* + gérondif)
 - impératif (avec *tú* – et des verbes réguliers)
 - impératif (p. ex. *usted, ustedes*) avec des verbes courants
 - pronoms après des prépositions : *mí, ti, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, ustedes*

Éléments de grammaire (2.1.4) (suite)

- utiliser les éléments de grammaire suivants dans des **situations indépendantes*** :
 - verbes dont le radical change au présent
 - verbes irréguliers : *dar, poner, traer*
 - passé simple
 - imparfait
 - passé simple par opposition à imparfait
 - comparatif, superlatif et diminutif
 - passé composé
 - pronoms compléments d'objet direct
 - pronoms possessifs : *mío/mía, tuyo/tuya, suyo/suya, míos/mías, tuyos/tuyas, suyos/suyas*
 - impersonnel *se*

* **Situations indépendantes** : On utilise cette expression pour décrire des situations d'apprentissage où les élèves emploient des éléments linguistiques particuliers dans divers contextes et avec une aide limitée de la part de l'enseignant. Dans de telles situations, les élèves maîtrisent régulièrement ces éléments linguistiques et sont capables de les mettre en application dans des contextes familiers et avec une aide limitée de la part de l'enseignant. Généralement, les élèves maîtrisent la langue et n'hésitent pas à s'exprimer.

Exemples :

- Les élèves du secondaire 4 doivent pouvoir décrire leurs amis et leurs passe-temps préférés à d'autres élèves avec une certaine facilité.
- Les élèves du secondaire 1 inscrits à un programme d'espagnol de six ans doivent pouvoir utiliser *me/te/le gusta* correctement et avec une certaine facilité dans des textes écrits et oraux.



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

interpréter et produire des textes oraux (2.2)

Interprétation auditive (2.2.1)

- comprendre une série de phrases simples dans des situations **guidées***

Production orale (2.2.2)

- produire des mots et des phrases simples dans des situations **guidées**

Interaction verbale (2.2.3)

- participer à de simples échanges à l'aide de **syntagmes lexicaux*** courts et indépendants

Interprétation auditive (2.2.1)

- comprendre des textes courts et simples dans des situations **guidées*** et **non guidées***

Production orale (2.2.2)

- produire des textes courts et simples dans des situations **guidées**

Interaction verbale (2.2.3)

- participer à de simples échanges à l'aide d'une combinaison de phrases

interpréter et produire des textes écrits (2.3)

Interprétation écrite (2.3.1)

- comprendre une série de phrases simples dans des situations **guidées***

Production écrite (2.3.2)

- produire des expressions et des phrases courtes et simples dans des situations **guidées**

Interprétation visuelle (2.3.3)

- trouver le sens d'un texte à partir de divers éléments visuels et autres formes de communication non verbale, dans des situations **guidées**

Interprétation écrite (2.3.1)

- comprendre l'idée principale et certains arguments énoncés dans des textes traitant de sujets familiers, dans des situations **guidées**

Production écrite (2.3.2)

- produire des textes courts et simples dans des situations **guidées**

Interprétation visuelle (2.3.3)

- trouver le sens d'un texte à partir des éléments visuels de divers médias, dans des situations **guidées** et **non guidées**

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

interpréter et produire des textes oraux (2.2)

Interprétation auditive (2.2.1)

- comprendre des textes courts sur des sujets inconnus dans des situations **guidées*** et des textes courts sur divers sujets dans des situations **non guidées**

Production orale (2.2.2)

- produire, dans des situations **guidées**, des textes courts sur divers sujets en fournissant quelques détails à l'appui de l'idée principale

Interaction verbale (2.2.3)

- participer à de courts échanges avec aisance, en prévoyant des pauses pour la planification et la correction

Interprétation auditive (2.2.1)

- comprendre, dans des situations **guidées***, l'idée principale et certains détails précis énoncés dans des textes oraux traitant de divers sujets

Production orale (2.2.2)

- produire, dans des situations **guidées** et **non guidées***, des textes courts sur divers sujets en fournissant divers détails à l'appui de l'idée principale

Interaction verbale (2.2.3)

- participer sans trop de difficulté à de courts échanges tirés de la vie quotidienne

interpréter et produire des textes écrits (2.3)

Interprétation écrite (2.3.1)

- comprendre, dans des situations **guidées** et **non guidées**, l'idée principale et certains détails énoncés dans des textes traitant de divers sujets

Production écrite (2.3.2)

- produire des textes simples et courts sur divers sujets en fournissant quelques détails à l'appui de l'idée principale

Interprétation visuelle (2.3.3)

- trouver, dans divers médias visuels, les objectifs, l'auditoire recherché, les messages et les points de vue exprimés, et cela dans des situations **guidées** et **non guidées**

Interprétation écrite (2.3.1)

- comprendre, dans des situations **guidées**, l'idée principale et certains détails précis énoncés dans des textes écrits traitant de divers sujets

Production écrite (2.3.2)

- produire, dans des situations **guidées** et **non guidées**, des textes écrits sur divers sujets en fournissant divers détails à l'appui de l'idée principale

Interprétation visuelle (2.3.3)

- trouver, dans divers médias visuels, les objectifs, l'auditoire recherché, les messages et les points de vue exprimés, et cela dans des situations **guidées** et **non guidées**
- trouver, dans des situations **guidées** et **non guidées**, certaines des techniques et des conventions utilisées dans divers médias visuels

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

interpréter et produire des textes écrits (2.3) (suite)

Représentation (2.3.4)

- utiliser divers éléments visuels et autres formes de communication non verbale pour faire ressortir le sens, dans des situations **guidées***

Représentation (2.3.4)

- faire ressortir le sens à l'aide d'éléments visuels dans divers médias, et cela dans des situations **guidées** et **non guidées**

appliquer les connaissances relatives au contexte socioculturel (2.4)

Registre (2.4.1)

- faire la distinction entre des situations exigeant le tutoiement et le vouvoiement, et utiliser des structures simples dans ces deux contextes, avec de l'aide (p. ex. *usted, tú*)

Expressions idiomatiques (2.4.2)

- comprendre et employer quelques expressions idiomatiques simples

Variations langagières (2.4.3)

- reconnaître les variations qui existent dans une langue
- écouter des voix différentes
- reconnaître les différences individuelles dans la façon de s'exprimer

Conventions sociales (2.4.4)

- imiter certains échanges sociaux courants et simples
- utiliser des expressions sociales simples et appropriées pour la classe
- utiliser les conventions d'usage en matière de politesse

Communication non verbale (2.4.5)

- comprendre la signification de certains comportements non verbaux employés couramment dans le monde hispanophone et imiter ces comportements (p. ex. acquiescer de la tête et secouer la tête)
- expérimenter en utilisant quelques moyens de communication non verbale simples

Registre (2.4.1)

- faire la différence entre des registres de langue soutenus et familiers dans diverses situations
- utiliser le vouvoiement et le tutoiement dans des situations de la vie de tous les jours

Expressions idiomatiques (2.4.2)

- employer des expressions idiomatiques pour améliorer la communication

Variations langagières (2.4.3)

- écouter divers accents, différentes façons de s'exprimer et les différences régionales

Conventions sociales (2.4.4)

- utiliser les formules verbales d'usage pour s'adresser à des gens que l'on rencontre souvent
- savoir quelles formules verbales sont impolies
- savoir quelles conventions sociales sont importantes dans la vie de tous les jours (p. ex. serrer la main, serrer dans ses bras, embrasser)

Communication non verbale (2.4.5)

- savoir quels comportements non verbaux sont appropriés dans divers contextes familiers (p. ex. échange de regards, espace entre les personnes, contact physique)
- savoir que certains comportements non verbaux ne conviennent pas dans certains contextes (p. ex. porter une casquette de baseball à l'intérieur)

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

interpréter et produire des textes écrits (2.3) (suite)

Représentation (2.3.4)

- faire ressortir le sens à l'aide de nombreux éléments visuels provenant de divers médias, et cela dans des situations **guidées***

Représentation (2.3.4)

- faire ressortir le sens à l'aide de nombreux éléments visuels provenant de divers médias, et cela dans des situations **guidées*** et **non guidées**

appliquer les connaissances relatives au contexte socioculturel (2.4)

Registre (2.4.1)

- explorer le vouvoiement et le tutoiement dans divers contextes
- adapter le langage à l'auditoire et à l'objectif recherché

Registre (2.4.1)

- utiliser le vouvoiement dans divers contextes
- examiner les différences de registre entre la langue écrite et la langue parlée

Expressions idiomatiques (2.4.2)

- employer dans divers contextes les expressions idiomatiques apprises

Expressions idiomatiques (2.4.2)

- examiner et interpréter des expressions idiomatiques dans la culture populaire contemporaine

Variations langagières (2.4.3)

- reconnaître les autres influences qui sont à l'origine des variations d'une langue (p. ex. âge, sexe, classe sociale)

Variations langagières (2.4.3)

- essayer certaines variations de la langue

Conventions sociales (2.4.4)

- interpréter l'emploi de conventions sociales courantes dans des textes écrits et oraux, et cela dans des situations guidées
- examiner et distinguer les variations en matière de conventions sociales (p. ex. régionales, circonstancielles)

Conventions sociales (2.4.4)

- interpréter et utiliser, avec de l'aide, diverses conventions sociales dans des situations officielles et non officielles

Communication non verbale (2.4.5)

- interpréter et utiliser diverses formes de communication non verbale, avec de l'aide (p. ex. gestes)

Communication non verbale (2.4.5)

- interpréter et utiliser diverses formes de communication non verbale, avec de l'aide

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

appliquer les connaissances relatives à la façon dont un texte est organisé, structuré et ordonné en espagnol (2.5)

Cohésion et cohérence (2.5.1)

- relier des mots ou des groupes de mots de façon simple (p. ex. *y, pero, también*)
- relier une suite de phrases de façon organisée

Genres de texte (2.5.2)

- essayer différents genres de texte
- reconnaître quelques genres de texte simples (p. ex. listes, lettres, récits, chansons)

Modèles d'interaction sociale (2.5.3)

- proposer des modèles d'interaction sociale et y participer dans des situations **guidées*** (p. ex. question-réponse)

Cohésion et cohérence (2.5.1)

- relier des phrases avec de simples charnières (p. ex. *además, primero, por, último*)
- relier plusieurs phrases de façon cohérente (p. ex. sur un seul thème)
- utiliser des conventions courantes pour structurer les textes (p. ex. titres, paragraphes)

Genres de texte (2.5.2)

- reconnaître différents genres de texte diffusés par divers médias (p. ex. instructions sur vidéocassette, rapports accompagnés d'éléments visuels)
- utiliser certains genres de texte simples dans des travaux personnels (p. ex. cartes, questionnaires)

Modèles d'interaction sociale (2.5.3)

- utiliser de simples conventions pour commencer et terminer des conversations, et faire en sorte que chacun ait l'occasion de s'exprimer
- proposer des interactions et y participer à l'aide de divers modèles simples (p. ex. question-réponse, invitation-acceptation ou refus, demande-d'accord ou pas d'accord)

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 2 : Les élèves emploient l'espagnol avec **efficacité** et **compétence**.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

appliquer les connaissances relatives à la façon dont un texte est organisé, structuré et ordonné en espagnol (2.5)

Cohésion et cohérence (2.5.1)

- organiser des textes selon des structures courantes (p. ex. cause à effet, chronologie)
- interpréter de simples éléments à l'intérieur des textes (p. ex. pronoms, démonstratifs)
- organiser des textes pour indiquer les étapes d'une procédure ou les directives à suivre

Genres de texte (2.5.2)

- énoncer la structure organisationnelle de divers genres de texte (p. ex. contes folkloriques, articles de journaux, explications d'un jeu)
- appliquer les connaissances sur les divers genres de texte pour produire des textes personnels

Modèles d'interaction sociale (2.5.3)

- combiner divers modèles simples d'interaction sociale pour participer à divers échanges (p. ex. accepter ou refuser des invitations et donner des explications)

Cohésion et cohérence (2.5.1)

- utiliser des structures faisant appel à la chronologie ou à l'organisation dans le temps pour produire et interpréter un texte
- utiliser des mots et des syntagmes appropriés pour illustrer diverses relations dans des textes

Genres de texte (2.5.2)

- analyser la façon dont différents médias et différents objectifs se traduisent par des façons différentes d'organiser et de présenter des textes, et utiliser ces connaissances pour produire des textes personnels

Modèles d'interaction sociale (2.5.3)

- combiner divers modèles simples d'interaction sociale pour participer à divers échanges de nature complexe (p. ex. accepter ou refuser une suggestion en recourant à la persuasion et à la négociation)



Civisme mondial

*étudier les éléments
historiques et contempo-
rains des cultures dans le
monde hispanophone*

renforcer la diversité

**Les élèves
acquièrent les connaissances,
les habiletés et les attitudes qui
leur permettent d'être des
citoyens du monde actifs, en
explorant les cultures du
monde hispanophone.**

*explorer les débouchés
personnels et
professionnels*

Introduction

Les résultats d'apprentissage portant sur le civisme mondial concernent l'acquisition de la **compétence interculturelle***, ce qui regroupe certaines des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont nécessaires pour devenir des citoyens du monde efficaces. Le concept de civisme mondial englobe le civisme à tous les niveaux, soit à l'échelle de l'école et de la collectivité locale, à l'échelle du Canada et à l'échelle du monde entier.

Les différents aspects du civisme mondial sont répartis en trois regroupements – voir l'illustration à la page précédente. Chacun de ces regroupements comporte plusieurs domaines qui sont mentionnés à la gauche de chaque rangée et qui indiquent l'évolution de l'apprentissage d'une année scolaire à une autre. Chacun de ces domaines porte sur un aspect particulier de la compétence interculturelle. Par exemple, dans le regroupement intitulé **étudier les éléments historiques et contemporains des cultures dans le monde hispanophone**, il y a des domaines qui traitent de ce qui suit : les processus et les méthodes d'acquisition de connaissances sur les cultures du monde hispanophone; les connaissances culturelles ainsi acquises; l'application de ces connaissances pour favoriser la compréhension et pour communiquer de façon appropriée; les attitudes positives à l'égard des cultures du monde hispanophone ainsi que les connaissances sur la diversité au sein de ces cultures.

L'acquisition et le développement de connaissances et d'habiletés culturelles est un processus qui dure toute la vie.

En effet, on acquiert des connaissances sur sa propre culture tout au long de la vie. Par ailleurs, on constate qu'avec le temps, les cultures évoluent. Au sein de n'importe quelle nation, il peut exister une ou plusieurs cultures dominantes et un certain nombre de cultures minoritaires. Plutôt que d'essayer d'établir une banque de données sur les cultures du monde hispanophone, il est plus important pour les élèves d'acquérir des habiletés qui leur permettent d'obtenir l'information culturelle, de la comprendre et de l'appliquer à des fins d'interaction et de communication. En acquérant ce genre d'habiletés, les élèves accumulent ainsi un savoir culturel. De cette façon, s'ils sont exposés à des éléments culturels qu'ils n'ont pas appris en classe, ils possèdent les compétences et les habiletés nécessaires pour les assimiler correctement et efficacement.

Le regroupement intitulé **renforcer la diversité** porte sur les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'on acquiert en reliant d'autres langues et cultures à sa langue et à sa culture personnelles. Lorsqu'on étudie une nouvelle langue et une nouvelle culture, on a naturellement tendance à les comparer avec ce que l'on connaît. Bien des élèves ressortent de l'expérience d'apprentissage d'une deuxième langue avec une conscience et une connaissance accrues de leur propre langue et de leur propre culture. Ils sont également capables de faire certaines généralisations sur les langues et les cultures à partir de leurs propres expériences et de celles de leurs camarades de classe, qui peuvent avoir diverses origines culturelles. Cela leur permet également de comprendre la diversité à la fois dans le contexte mondial et dans le contexte canadien.

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 3 : Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'être des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

étudier les éléments historiques et contemporains des cultures dans le monde hispanophone (3.1)

Acquérir des connaissances culturelles sur le monde hispanophone et les analyser (3.1.1)

- poser des questions et faire des observations dans sa langue maternelle sur des éléments culturels hispanophones

Connaissance des cultures du monde hispanophone (3.1.2)

- participer à des activités et à des expériences qui reflètent certains éléments culturels hispanophones
- nommer les endroits dans le monde où l'on parle l'espagnol

Appliquer les connaissances culturelles (3.1.3)

- trouver des éléments culturels hispanophones dans la collectivité locale

Diversité culturelle dans le monde hispanophone (3.1.4)

- faire l'expérience de divers éléments culturels hispanophones (p. ex. musique, vêtements, nourriture)
- énoncer quelques éléments qui reflètent la diversité culturelle hispanophone comme la musique rock et la musique folk

Acquérir des connaissances culturelles sur le monde hispanophone et les analyser (3.1.1)

- utiliser des habiletés de base en recherche pour s'informer sur les cultures du monde hispanophone (p. ex. formuler des questions sur les comportements ou les interactions typiques des jeunes de leur âge dans des pays de langue espagnole)
- comparer et lier certains éléments culturels hispanophones étudiés à leur culture personnelle

Connaissance des cultures du monde hispanophone (3.1.2)

- énoncer certains aspects qu'ils ont en commun avec des jeunes de leur âge qui vivent dans des pays de langue espagnole
- étudier certains éléments culturels hispanophones (p. ex. l'influence de la géographie et du climat sur le mode de vie)

Appliquer les connaissances culturelles (3.1.3)

- énoncer les points communs et les différences entre les cultures hispanophones et leur propre culture, et appliquer leurs connaissances culturelles pour interpréter ces points communs et ces différences
- se servir de connaissances en géographie pour comprendre certains éléments culturels du monde hispanophone

Diversité culturelle dans le monde hispanophone (3.1.4)

- énoncer et approfondir les points communs et les différences entre divers groupes d'Hispanophones sur le plan culturel (p. ex. les différences entre le mode de vie rural et le mode de vie urbain, les origines ethniques)



Résultat d'apprentissage général n° 3 : Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'être des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

étudier les éléments historiques et contemporains des cultures dans le monde hispanophone (3.1)

Acquérir des connaissances culturelles sur le monde hispanophone et les analyser (3.1.1)

- chercher, organiser et analyser des renseignements sur les cultures hispanophones à partir de sources diverses (p. ex. personnes, **textes*** et médias)

Connaissance des cultures du monde hispanophone (3.1.2)

- approfondir quelques éléments culturels du monde hispanophone (p. ex. événements historiques et leur influence sur les modes de vie contemporains et les valeurs culturelles actuelles)
- déterminer et expliquer l'influence des cultures hispanophones dans le monde

Appliquer les connaissances culturelles (3.1.3)

- appliquer les connaissances acquises sur le rôle des cultures hispanophones modernes dans le monde pour améliorer les relations interpersonnelles dans divers contextes et pour interpréter des textes

Diversité culturelle dans le monde hispanophone (3.1.4)

- comprendre les principaux facteurs qui ont une influence sur la diversité culturelle hispanophone
- appliquer les connaissances acquises sur le rôle de divers éléments culturels modernes des pays de langue espagnole dans le monde pour améliorer les relations interpersonnelles dans divers contextes et pour interpréter des textes

Acquérir des connaissances culturelles sur le monde hispanophone et les analyser (3.1.1)

- évaluer les renseignements provenant de sources diverses, notamment d'expériences personnelles, en ce qui concerne les cultures hispanophones (p. ex. modes de vie, fêtes et relations)

Connaissance des cultures du monde hispanophone (3.1.2)

- trouver et expliquer des éléments historiques et contemporains propres aux cultures du monde hispanophone

Appliquer les connaissances culturelles (3.1.3)

- appliquer les connaissances acquises sur les cultures hispanophones pour améliorer les relations interpersonnelles dans divers contextes et pour interpréter des textes (p. ex. signification de termes importants sur le plan culturel dans des textes authentiques)

Diversité culturelle dans le monde hispanophone (3.1.4)

- appliquer les connaissances sur divers éléments culturels du monde hispanophone pour améliorer les relations interpersonnelles dans divers contextes et pour interpréter des textes (p. ex. rôle des minorités culturelles)

* Voir Glossaire **Annexe II**



Résultat d'apprentissage général n° 3 : Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'être des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

étudier les éléments historiques et contemporains des cultures dans le monde hispanophone (3.1) (suite)

Attacher de l'importance aux cultures du monde hispanophone (3.1.5)

- être prêt à participer à des activités et à des expériences culturelles liées au monde hispanophone

Attacher de l'importance aux cultures du monde hispanophone (3.1.5)

- s'intéresser aux gens de leur âge qui parlent l'espagnol

renforcer la diversité (3.2)

Conscience de leur première langue (3.2.1)

- reconnaître les points communs entre l'espagnol et leur première langue (p. ex. mots apparentés)

Conscience de leur première langue (3.2.1)

- énoncer les points communs entre leur première langue et l'espagnol (p. ex. ordre des mots, mots semblables, mots apparentés, conventions sociales)

Connaissance générale des langues (3.2.2)

- savoir que les langues peuvent être regroupées par famille selon leurs origines communes
- étudier la diversité des langues parlées par les gens de leur entourage

Connaissance générale des langues (3.2.2)

- savoir que dans un groupe linguistique, les gens peuvent utiliser des mots différents pour désigner une même chose
- savoir que les langues peuvent avoir des différences régionales par exemple sur les plans de la prononciation, du vocabulaire et de la structure

Conscience de leur propre culture (3.2.3)

- étudier et reconnaître les similarités entre leur propre culture et d'autres cultures (p. ex. fêtes, nourriture, rôles des membres de la famille)

Conscience de leur propre culture (3.2.3)

- établir des liens entre les personnes ou les situations dans des textes et dans leurs expériences personnelles
- reconnaître et énoncer les points communs et les différences entre leur propre culture et d'autres cultures (p. ex. professions, activités saisonnières)

Connaissances culturelles générales (3.2.4)

- reconnaître que la culture s'exprime sous diverses formes, par exemple les récits, l'art, l'artisanat, la musique
- reconnaître que la géographie, le climat et l'histoire influencent la culture d'une région donnée

Connaissances culturelles générales (3.2.4)

- reconnaître que les personnes qui parlent la même langue peuvent avoir des origines culturelles différentes



Résultat d'apprentissage général n° 3 : Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'être des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

étudier les éléments historiques et contemporains des cultures dans le monde hispanophone (3.1) (suite)

Accorder de l'importance aux cultures du monde hispanophone (3.1.5)

- choisir de participer et de contribuer à des activités et à des expériences qui reflètent les cultures hispanophones (p. ex. regarder un film en espagnol, assister à une manifestation culturelle liée au monde hispanophone)

Accorder de l'importance aux cultures du monde hispanophone (3.1.5)

- chercher des occasions de fréquenter diverses personnes d'origine espagnole (p. ex. échanger des lettres avec un correspondant)
- décrire et évaluer leurs nouvelles perceptions en ce qui concerne les Hispanophones et les cultures espagnoles

renforcer la diversité (3.2)

Conscience de leur première langue (3.2.1)

- comparer les aspects oral et écrit de leur première langue et de l'espagnol
- trouver certains mots de leur première langue qui ont été empruntés à l'espagnol

Conscience de leur première langue (3.2.1)

- analyser les points communs et les différences entre leur première langue et l'espagnol (p. ex. formes textuelles et structures grammaticales)

Connaissance générale des langues (3.2.2)

- expliquer comment et pourquoi les langues empruntent des mots ou des expressions à d'autres langues
- faire des généralisations sur la nature systématique du langage
- reconnaître que les langues évoluent avec le temps

Connaissance générale des langues (3.2.2)

- faire des généralisations sur la nature systématique du langage
- reconnaître les facteurs qui influent sur le statut des langues
- décrire la façon dont les langues évoluent avec le temps et expliquer cette évolution

Conscience de leur propre culture (3.2.3)

- reconnaître certains des éléments qui influencent le développement de leur identité personnelle
- énoncer les références communes et les connotations différentes qui s'y rattachent dans leur propre culture et dans d'autres cultures

Conscience de leur propre culture (3.2.3)

- énoncer les aspects ethnocentriques de leur propre culture

Connaissances culturelles générales (3.2.4)

- reconnaître qu'à l'intérieur de n'importe quelle culture, il existe des différences importantes dans la façon dont les gens interagissent
- reconnaître que la diversité existe dans n'importe quelle culture

Connaissances culturelles générales (3.2.4)

- étudier diverses façons dont les gens acquièrent une identité culturelle



Résultat d'apprentissage général n° 3 : Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'être des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

renforcer la diversité (3.2) (suite)

Accorder de l'importance à la diversité (3.2.5)

- être prêts à interagir et à travailler avec des personnes qui sont différentes (p. ex. sur le plan de la culture, du mode de vie et des intérêts)

Habiletés interculturelles (3.2.6)

- s'adapter à de nouvelles situations
- écouter attentivement les opinions des autres
- nouer de nouvelles relations (p. ex. faire en sorte qu'un nouvel élève se sente bien accueilli dans la classe)
- respecter les opinions des autres et se méfier des stéréotypes
- réfléchir à leurs propres actions et aux effets qu'elles ont sur les autres

Accorder de l'importance à la diversité (3.2.5)

- participer à des activités qui reflètent d'autres pratiques culturelles
- reconnaître les avantages d'autres perspectives

Habiletés interculturelles (3.2.6)

- examiner comment divers facteurs contribuent à leur perspective personnelle

explorer les débouchés personnels et professionnels (3.3)

L'espagnol et les cultures du monde hispanophone (3.3.1)

- déterminer les raisons pour lesquelles on apprend l'espagnol

Diversité culturelle et linguistique (3.3.2)

- déterminer les raisons pour lesquelles on apprend d'autres langues et on cherche à connaître d'autres cultures
- suggérer quelques raisons pour lesquelles on participe à des activités et à des expériences qui reflètent différentes cultures

L'espagnol et les cultures du monde hispanophone (3.3.1)

- examiner les raisons personnelles pour lesquelles ils apprennent l'espagnol (p. ex. voyages, amis, famille)
- étudier les possibilités d'études plus poussées ou de professions liées à l'espagnol

Diversité culturelle et linguistique (3.3.2)

- examiner les raisons personnelles pour lesquelles ils apprennent d'autres langues et font l'expérience d'autres cultures
- étudier les possibilités d'études plus poussées ou de professions liées aux langues et à la culture
- nommer quelques pays qui sont très diversifiés sur les plans linguistique et culturel



Résultat d'apprentissage général n° 3 : Les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'être des **citoyens du monde** actifs, en explorant les cultures du monde hispanophone.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

renforcer la diversité (3.2) (suite)

Accorder de l'importance à la diversité (3.2.5)

- rechercher des occasions de converser avec des personnes d'autres cultures qui s'intéressent à la langue et à la culture espagnoles
- reconnaître et accepter l'existence de perspectives différentes

Habiletés interculturelles (3.2.6)

- étudier de quelles façons leur propre culture est représentée d'un point de vue extérieur
- déterminer les médias qui favorisent la communication avec d'autres pays et d'autres cultures, et s'en servir
- étudier diverses stratégies pour améliorer les relations avec des gens de cultures différentes

Accorder de l'importance à la diversité (3.2.5)

- reconnaître les contributions que les gens de diverses cultures ont apportées à la société, sur le plan mondial
- comprendre et expliquer comment les gens de partout dans le monde sont interdépendants et se heurtent aux mêmes obstacles

Habiletés interculturelles (3.2.6)

- déterminer et utiliser diverses stratégies pour améliorer les relations avec des gens de cultures différentes
- reconnaître les effets d'une perspective ethnocentrique

explorer les débouchés personnels et professionnels (3.3)

L'espagnol et les cultures du monde hispanophone (3.3.1)

- énoncer les aspects de l'histoire, de la littérature, des arts et de l'artisanat du monde hispanophone qui les intéressent personnellement (p. ex. histoire, littérature, arts, sports)
- énumérer quelques professions pour lesquelles la connaissance de la langue et de la culture espagnoles représente un atout

Diversité culturelle et linguistique (3.3.2)

- énoncer les aspects de l'histoire, de la littérature, des arts et de l'artisanat de diverses cultures qui les intéressent personnellement
- énumérer quelques professions pour lesquelles la connaissance de langues et de cultures étrangères est précieuse

L'espagnol et les cultures du monde hispanophone (3.3.1)

- étudier de quelles façons les connaissances de l'espagnol et des cultures hispanophones peuvent être mises à profit dans le lieu de travail et sur le marché du travail à l'échelle mondiale
- entreprendre un projet pour étudier un aspect du monde hispanophone qui les intéresse personnellement

Diversité culturelle et linguistique (3.3.2)

- étudier comment l'apprentissage de langues et de cultures étrangères peut être mis à profit dans le lieu de travail et sur le marché du travail à l'échelle mondiale

Stratégies



*stratégies d'apprentissage
linguistique*

*stratégies d'usage
linguistique*

**Les élèves connaissent et
utilisent diverses stratégies
pour maximiser l'efficacité de
l'apprentissage et de la
communication.**

*stratégies d'apprentissage
général*

Introduction

Dans la section intitulée Stratégies figurent des résultats d'apprentissage spécifiques qui vont aider les élèves à apprendre et à communiquer plus **efficacement**. On sait depuis longtemps que la compétence stratégique est un élément important de la compétence communicative, même si, au départ, on a surtout mis l'accent sur les stratégies de compensation et de réparation, lesquelles sont importantes au début de l'apprentissage d'une langue lorsqu'on ne la maîtrise pas très bien. Les résultats d'apprentissage suivants portent sur les stratégies d'apprentissage linguistique, sur les stratégies d'usage linguistique au sens large ainsi que sur les stratégies d'apprentissage général qui aident les élèves à apprendre la matière proprement dite. Les stratégies d'usage linguistique incluent non seulement les stratégies de compensation et de réparation, mais également les stratégies dont les personnes qui maîtrisent bien une langue se servent pour améliorer leur communication. Même si l'on se sert parfois de stratégies de façon inconsciente, les résultats d'apprentissage ne portent que sur l'**usage conscient** des stratégies.

Les stratégies sont réparties en trois regroupements – voir l'illustration à la page précédente. Chacun de ces regroupements comporte plusieurs domaines indiquant la façon dont les élèves utilisent les stratégies de plus en plus consciemment et avec de plus en plus d'habileté d'une année scolaire à l'autre. Chaque domaine, indiqué à gauche de chaque rangée, porte sur une catégorie particulière de stratégie. Les stratégies d'apprentissage linguistique et d'apprentissage général sont réparties en trois catégories : cognitives, métacognitives, ainsi que sociales et affectives. Les stratégies d'usage linguistique sont organisées selon le mode de communication : interactif, interprétatif et productif.

Les stratégies que les élèves adoptent dépendent de la tâche à effectuer, mais aussi d'autres facteurs comme leur style d'apprentissage préféré, leur personnalité, leur âge, leur

attitude et leurs bagages culturels. Les stratégies qui conviennent à l'un peuvent ne pas convenir à un autre ou peuvent ne pas convenir dans une situation différente. C'est pour cette raison qu'il n'est pas très utile de dire que les élèves devraient connaître ou être capables d'utiliser une stratégie particulière dans un cours particulier.

En conséquence, les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les connaissances des élèves en matière de stratégies générales et leurs capacités à s'en servir. Pour chaque type ou catégorie générale de stratégies, nous avons inclus des stratégies plus particulières dans la liste ci-dessous. Ces stratégies particulières **ne sont pas obligatoires**; elles servent plutôt à illustrer la façon dont on peut exploiter les stratégies générales prévues dans les résultats d'apprentissage spécifiques.

Les enseignants doivent connaître et pouvoir démontrer toute une gamme de stratégies parmi lesquelles les élèves peuvent choisir pour communiquer efficacement. Il est préférable d'enseigner ces stratégies dans le contexte d'activités d'apprentissage où les élèves peuvent les appliquer immédiatement et réfléchir ensuite à leur utilisation.

Liste complète de stratégies

Stratégies d'apprentissage linguistique

Stratégies de nature cognitive

- écouter attentivement
- exécuter les gestes qui correspondent aux paroles d'une chanson, d'une histoire ou d'un poème
- apprendre de petits poèmes ou de petites chansons en incorporant de nouveaux mots de vocabulaire ou de nouvelles tournures de phrases
- reproduire les sons et les intonations
- mémoriser de nouveaux mots en les répétant à voix basse ou à voix haute
- chercher le mot précis qui exprime le sens recherché

- répéter des mots ou des syntagmes au cours de l'exécution d'une tâche
- créer des dictionnaires personnels
- expérimenter avec divers éléments de la langue
- former des images mentales pour retenir de nouveaux éléments d'information
- regrouper les éléments – vocabulaire, structures – qui ont des caractéristiques semblables
- trouver les ressemblances et les différences entre certains aspects de la langue espagnole et ceux de sa propre langue
- chercher les régularités et les relations
- se servir de connaissances préalables pour faciliter l'apprentissage d'une tâche particulière
- associer de nouveaux mots ou de nouvelles expressions à d'autres qui sont connus, en espagnol ou dans sa propre langue
- trouver des renseignements en se servant d'ouvrages de référence comme des dictionnaires, des manuels et des grammaires
- utiliser tous les moyens technologiques possibles pour appuyer l'apprentissage de la langue (p. ex. magnétophones, ordinateurs)
- utiliser des schémas lexicaux, des cadres, des diagrammes, des tableaux ou autres représentations graphiques pour comprendre et retenir l'information plus facilement
- mettre les nouveaux mots ou les nouvelles expressions en contexte pour les retenir plus facilement
- recourir à la déduction pour formuler des règles sur l'utilisation de la langue
- chercher des occasions de pratiquer et d'observer en dehors de la classe
- repérer et consigner des expressions et des mots inconnus, en prenant note également de leur contexte et de leur fonction
- être conscient qu'il existe des mots apparentés dont le sens varie d'une langue à une autre

Stratégies de nature métacognitive

- vérifier l'exactitude des textes recopiés
- faire des choix sur sa façon d'apprendre
- répéter ou participer à des jeux de rôle
- décider à l'avance de se concentrer sur la tâche à accomplir
- réfléchir sur les tâches à accomplir avec l'aide de l'enseignant
- planifier la façon dont on aborde une tâche donnée dans le cadre de l'apprentissage d'une langue
- réfléchir aux processus d'écoute, de lecture et d'écriture
- décider à l'avance de se concentrer sur certains aspects de sa participation
- écouter ou lire les mots clés
- évaluer sa propre performance ou son degré de compréhension à la fin d'une tâche
- tenir un journal d'apprentissage
- essayer diverses méthodes d'acquisition de la langue et en choisir une ou plusieurs qu'ils jugent particulièrement utiles
- être conscient des possibilités d'apprentissage lorsqu'on est directement exposé à la langue
- savoir comment les stratégies peuvent aider à aborder des textes qui comportent des éléments inconnus
- trouver les problèmes qui risquent d'empêcher l'exécution d'une tâche donnée et rechercher des solutions
- surveiller soi-même sa façon de parler ou d'écrire pour relever les erreurs souvent répétées
- connaître ses points forts et ses points faibles, formuler ses besoins et ses objectifs personnels, et prévoir des stratégies et des méthodes en conséquence

Stratégies de nature sociale et affective

- nouer ou entretenir des relations avec les autres
- participer à des séances de lecture partagée
- demander l'aide d'un ami pour interpréter un texte

- relire des textes connus et de son choix pour améliorer la compréhension et simplement pour le plaisir
- collaborer avec des camarades de classe en petits groupes
- comprendre que le fait de commettre des erreurs fait naturellement partie de l'apprentissage d'une langue
- essayer différentes formes d'expression et remarquer si les personnes qui maîtrisent mieux la langue les jugent acceptables ou pas
- participer activement à des séances de remue-méninges et de consultation avant et après des exercices d'écriture
- se persuader que l'on est à la hauteur de la tâche
- être prêt à prendre des risques et à essayer des tâches et des méthodes nouvelles
- répéter les nouveaux mots et les nouvelles expressions que l'on entend dans les conversations et les utiliser dès que l'occasion s'y prête
- réduire l'anxiété à l'aide de techniques mentales comme l'autopersuasion ou l'humour
- travailler avec d'autres personnes pour résoudre des problèmes et solliciter leurs commentaires sur les tâches accomplies
- s'automotiver en prévoyant des récompenses personnelles pour les succès
- demander de préciser ou de répéter lorsqu'on ne comprend pas (p. ex. *¿Qué quiere decir...? ¿Puede repetir, por favor?*)
- utiliser les mots ou expressions d'autres locuteurs plus tard, dans une autre conversation
- étudier la réaction de l'interlocuteur pour savoir si le message a été compris (p. ex. regard perplexe)
- recommencer, avec une tactique différente, lorsque la communication arrive à une impasse (p. ex. *Quiero decir que...*)
- employer un mot simple semblable au concept recherché et demander le terme correct (p. ex. *fruta* au lieu de *naranja*)
- inviter d'autres personnes à intervenir dans la discussion (p. ex. *¿no?, ¿verdad?*)
- demander de l'aide pour de nouveaux termes ou de nouvelles expressions (p. ex. *¿Cómo se dice... en español?*)
- se faire confirmer qu'une formule est employée correctement (p. ex. *¿se puede decir...?*)
- utiliser diverses formules toutes faites et autres expressions passe-partout pour entretenir une conversation (p. ex. *Pues..., a ver..., bueno..., ¿qué más...?*)
- employer une périphrase pour compenser le manque de vocabulaire (p. ex. *la máquina que se usa para lavar la ropa* au lieu de *lavadora*)
- répéter une partie de ce que l'interlocuteur a dit pour confirmer que l'on se comprend (p. ex. *quieres decir que..., es decir que...*)
- résumer son point de vue lors d'une discussion afin de mieux cerner le sujet (p. ex. *Es decir..., o sea...*)
- poser des questions pour vérifier la compréhension (p. ex. *¿Me entiende?, ¿Me sigue?, ¿Está claro?*)
- utiliser des syntagmes convenables pour intervenir dans une discussion (p. ex. *Por cierto, hablando de...*)
- s'autocorriger si les erreurs entraînent des malentendus (p. ex. *Mejor dicho, lo que quiero decir es...*)

Stratégies d'usage linguistique

Stratégies de nature interactive

- utiliser des mots de sa propre langue pour se faire comprendre (p. ex. faire la traduction littérale d'une expression dans sa première langue; se servir d'un mot de sa première langue, mais le prononcer comme dans la langue étrangère)
- réagir quand quelqu'un nous adresse la parole
- interpréter et utiliser divers indices non verbaux pour communiquer (p. ex. mime, indication du doigt, gestes, dessins)
- indiquer que l'on ne comprend pas verbalement ou non verbalement (p. ex. *¿Cómo? Disculpe, No entiendo, No comprendo*)

Stratégies de nature interprétative

- utiliser des gestes, l'intonation et des éléments visuels pour favoriser la compréhension
- établir des liens entre les textes d'une part et les connaissances préalables et les expériences personnelles d'autre part
- utiliser des illustrations pour faciliter la compréhension de la lecture
- déterminer l'objectif de l'écoute
- écouter ou chercher les mots clés
- écouter de façon sélective en tenant compte de l'objectif établi
- faire des prévisions sur ce qui va être entendu ou lu, à partir des connaissances préalables et des expériences personnelles
- utiliser ses connaissances en phonétique pour faciliter la compréhension de la lecture
- déduire les sens probables d'expressions ou de mots inconnus à partir d'indices contextuels
- préparer des questions ou un guide pour prendre note des éléments d'information d'un texte
- utiliser des mots clés ou des repères dans le discours pour comprendre un texte passablement long
- relire plusieurs fois pour comprendre les idées complexes
- résumer l'information recueillie
- évaluer ses propres besoins d'information avant d'écouter, de regarder ou de lire
- parcourir rapidement des textes pour en tirer les principaux éléments d'information

Stratégies de nature productive

- imiter ce que l'enseignant dit
- utiliser des moyens de communication non verbaux
- copier ce que les autres disent ou écrivent
- utiliser des mots qui sont reconnaissables immédiatement
- utiliser des ressources pour accroître le vocabulaire

- utiliser des structures familières et répétitives provenant de récits, de chansons, de poèmes ou des médias
- utiliser des illustrations pour apporter des détails à ses propres textes
- utiliser diverses techniques pour explorer des idées à l'étape de la planification, par exemple le remue-méninges ou la tenue d'un carnet de notes ou d'un journal
- se servir de modèles syntaxiques connus pour former de nouvelles phrases
- connaître et suivre les étapes du processus d'écriture : préparation à l'écriture (recueillir des idées, planifier le texte, faire des recherches, organiser le texte), rédiger, réviser (relire, déplacer certains passages du texte, réécrire certains passages), correction (grammaire, orthographe, ponctuation), publication (réimpression, ajout d'illustrations, reliure)
- utiliser diverses ressources pour corriger des textes (p. ex. lexiques personnels, dictionnaires, listes de vérification, grammaires)
- prendre des notes en lisant ou en écoutant pour aider à la rédaction personnelle d'un texte
- réviser et corriger la version définitive du texte
- recourir à la périphrase et à la définition pour compenser le manque de vocabulaire
- respecter les règles de grammaire pour améliorer l'exactitude du texte à l'étape de la correction
- reformuler pour éviter les structures difficiles

Stratégies d'apprentissage général**Stratégies de nature cognitive**

- classer les objets et les idées en fonction de leurs caractéristiques (p. ex. les animaux carnivores et les animaux herbivores)
- se servir de modèles
- faire le lien entre ce que l'on connaît déjà et ce que l'on est en train d'apprendre

- expérimenter et se concentrer sur un aspect à la fois
- se concentrer sur les tâches d'apprentissage et les exécuter
- noter les mots et les concepts clés sous forme d'abréviations – verbales, graphiques ou numériques – pour faciliter l'exécution de la tâche d'apprentissage
- se former des images mentales pour retenir les nouveaux éléments d'information
- faire la distinction entre les faits et les opinions lorsqu'on utilise diverses sources d'information
- formuler des questions essentielles pour orienter la recherche
- faire des déductions et justifier son raisonnement
- utiliser des schémas lexicaux, des cadres, des diagrammes, des tableaux ou autres représentations graphiques pour comprendre et retenir l'information plus facilement
- recueillir de l'information à partir de sources diverses, y compris les bibliothèques, Internet, des personnes et des organismes
- utiliser les connaissances ou les habiletés déjà acquises pour faciliter l'exécution d'une nouvelle tâche d'apprentissage

Stratégies de nature métacognitive

- réfléchir aux tâches d'apprentissage avec l'aide de l'enseignant
- réfléchir à ses propres façons de raisonner et d'apprendre
- choisir parmi les possibilités d'apprentissage
- découvrir de quelle façon les efforts personnels peuvent influencer l'apprentissage
- décider à l'avance de se concentrer sur la tâche d'apprentissage
- diviser une tâche globale en un certain nombre de tâches secondaires
- planifier la façon dont on va aborder une tâche donnée
- déterminer ses besoins et ses intérêts personnels
- gérer son milieu de travail sur le plan physique
- tenir un journal ou un carnet d'apprentissage

- établir des critères pour évaluer son propre travail
- collaborer avec d'autres pour surveiller son propre apprentissage
- assumer la planification, la surveillance et l'évaluation des expériences d'apprentissage

Stratégies de nature sociale et affective

- observer les actions des autres et les copier
- rechercher l'aide des autres
- donner libre cours à sa curiosité et à sa motivation personnelles pour apprendre
- participer à des activités d'apprentissage coopératif
- choisir des activités d'apprentissage qui favorisent la compréhension et accentuent le plaisir
- avoir le courage d'essayer, même si cela signifie commettre des erreurs
- participer à des exercices collectifs de prise de décisions
- se servir de stratégies de soutien pour aider des camarades à persévérer dans certaines tâches d'apprentissage (p. ex. encourager, complimenter, proposer des idées)
- participer à des exercices collectifs de résolution de problèmes
- se persuader que l'on est à la hauteur de la tâche
- être prêt à prendre des risques et à essayer des tâches et des méthodes nouvelles
- surveiller son degré d'anxiété par rapport aux tâches d'apprentissage et prendre des mesures pour le réduire au besoin (p. ex. grandes respirations, rire)
- utiliser ses habiletés en matière d'interaction sociale pour améliorer les activités d'apprentissage en groupe



Résultat d'apprentissage général n° 4 : Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

stratégies d'apprentissage linguistique (4.1)

Stratégies de nature cognitive (4.1.1)

- utiliser de simples stratégies cognitives, avec de l'aide, pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. mémoriser de nouveaux mots en les écrivant et en les répétant à voix basse ou à voix haute)

Stratégies de nature métacognitive (4.1.2)

- utiliser de simples stratégies métacognitives, avec de l'aide, pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. répéter ou participer à des jeux de rôle)

Stratégies de nature sociale et affective (4.1.3)

- utiliser de simples stratégies sociales et affectives, avec de l'aide, pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. demander l'aide d'un ami pour interpréter un texte; prendre des risques et essayer des tâches et des méthodes nouvelles; comprendre que le fait de commettre des erreurs fait naturellement partie de l'apprentissage d'une langue)

Stratégies de nature cognitive (4.1.1)

- trouver et utiliser diverses stratégies cognitives pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. regrouper les éléments – vocabulaire, structures – qui ont des caractéristiques semblables; trouver les ressemblances et les différences entre certains aspects de la langue étudiée et ceux de leur propre langue)

Stratégies de nature métacognitive (4.1.2)

- trouver et utiliser diverses stratégies métacognitives pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. réfléchir aux processus d'écoute, de lecture et d'écriture; écouter ou lire des mots clés)

Stratégies de nature sociale et affective (4.1.3)

- trouver et utiliser diverses stratégies sociales et affectives pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. collaborer avec d'autres pour résoudre des problèmes, obtenir des commentaires sur le travail accompli)

D'autres exemples de stratégies d'apprentissage linguistique figurent aux pages 47 à 49.



Résultat d'apprentissage général n° 4 : Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

stratégies d'apprentissage linguistique (4.1)

Stratégies de nature cognitive (4.1.1)

- choisir et utiliser diverses stratégies cognitives pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. associer de nouveaux mots ou de nouvelles expressions à d'autres qui sont connus, dans la langue étudiée ou dans leur propre langue)

Stratégies de nature métacognitive (4.1.2)

- choisir et utiliser diverses stratégies métacognitives pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. évaluer eux-mêmes leur degré de compréhension à la fin d'une tâche; tenir un journal d'apprentissage)

Stratégies de nature sociale et affective (4.1.3)

- choisir et utiliser diverses stratégies sociales et affectives pour améliorer l'apprentissage linguistique (p. ex. répéter les nouveaux mots et les nouvelles expressions qu'ils entendent dans les conversations auxquelles ils participent; les utiliser dès que l'occasion s'y prête; se persuader qu'ils sont à la hauteur de la tâche)

Stratégies de nature cognitive (4.1.1)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies cognitives pour améliorer l'apprentissage linguistique

Stratégies de nature métacognitive (4.1.2)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies métacognitives pour améliorer l'apprentissage linguistique

Stratégies de nature sociale et affective (4.1.3)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies sociales et affectives pour améliorer l'apprentissage linguistique

D'autres exemples de stratégies d'apprentissage linguistique figurent aux pages 47 à 49.



Résultat d'apprentissage général n° 4 : Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

stratégies d'usage linguistique (4.2)

Stratégies de nature interactive (4.2.1)

- utiliser de simples stratégies interactives, avec de l'aide (p. ex. indiquer que l'on ne comprend pas de façon verbale ou non verbale)

Stratégies de nature interprétative (4.2.2.)

- utiliser de simples stratégies interprétatives avec de l'aide (p. ex. utiliser des illustrations pour faciliter la compréhension de la lecture; écouter et lire de façon sélective; faire des prédictions sur ce qui va être entendu ou lu; utiliser des gestes; utiliser des mots clés)

Stratégies de nature productive (4.2.3)

- utiliser de simples stratégies productives avec de l'aide (p. ex. imiter ce que l'enseignant dit; utiliser des mots qui sont reconnaissables immédiatement)

Stratégies de nature interactive (4.2.1)

- trouver et utiliser diverses stratégies interactives (p. ex. recommencer, avec une tactique différente, lorsque la communication tombe dans une impasse; employer un mot simple semblable au concept recherché et demander le terme correct)

Stratégies de nature interprétative (4.2.2)

- trouver et utiliser diverses stratégies interprétatives (p. ex. préparer des questions ou un guide pour prendre note des éléments d'information d'un texte)

Stratégies de nature productive (4.2.3)

- trouver et utiliser diverses stratégies productives (p. ex. utiliser diverses techniques pour explorer des idées; se servir d'illustrations pour donner des détails; suivre les étapes du processus d'écriture)

D'autres exemples de stratégies d'apprentissage linguistique figurent aux pages 49 et 50.



Résultat d'apprentissage général n° 4 : Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

stratégies d'usage linguistique (4.2)

Stratégies de nature interactive (4.2.1)

- choisir et utiliser diverses stratégies interactives (p. ex. utiliser toutes sortes de formules toutes faites et autres expressions passe-partout pour entretenir une conversation; employer une périphrase pour compenser le manque de vocabulaire; inviter d'autres personnes à intervenir dans la conversation; se faire confirmer qu'une formule est employée correctement)

Stratégies de nature interprétative (4.2.2.)

- choisir et utiliser diverses stratégies interprétatives (p. ex. déduire le sens probable d'expressions ou de mots inconnus à partir d'indices contextuels; relire plusieurs fois pour comprendre les textes plus complexes; préparer des questions ou un guide pour prendre note des éléments d'information d'un texte)

Stratégies de nature productive (4.2.3)

- choisir et utiliser diverses stratégies productives (p. ex. utiliser des ressources pour accroître le vocabulaire)

Stratégies de nature interactive (4.2.1)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies interactives dans des situations de communication particulières (p. ex. utiliser toutes sortes de formules toutes faites et autres expressions passe-partout pour entretenir une conversation; employer une périphrase pour compenser le manque de vocabulaire)

Stratégies de nature interprétative (4.2.2.)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies interprétatives dans des situations de communication particulières (p. ex. utiliser des mots clés ou des repères dans le discours pour comprendre un texte passablement long)

Stratégies de nature productive (4.2.3)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies productives dans des situations de communication particulières (p. ex. prendre des notes en lisant ou en écoutant pour aider à la rédaction personnelle de textes)

D'autres exemples de stratégies d'apprentissage linguistique figurent aux pages 49 et 50.



Résultat d'apprentissage général n° 4 : Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

SECONDAIRE 1

SECONDAIRE 2

stratégies d'apprentissage général (4.3)

Stratégies de nature cognitive (4.3.1)

- utiliser des stratégies cognitives simples pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. faire le lien entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils sont en train d'apprendre; classer les objets en fonction de leurs caractéristiques)

Stratégies de nature métacognitive (4.3.2)

- utiliser des stratégies métacognitives simples pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. découvrir de quelle façon les efforts personnels peuvent influencer l'apprentissage; étudier et nommer différents styles d'apprentissage)

Stratégies de nature sociale et affective (4.3.3)

- utiliser des stratégies sociales et affectives simples pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. rechercher l'aide des autres; participer à des activités d'apprentissage coopératif)

Stratégies de nature cognitive (4.3.1)

- trouver et utiliser diverses stratégies cognitives pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. noter les mots et les concepts clés sous forme d'abréviations – verbales, graphiques ou numériques – pour faciliter l'exécution de la tâche d'apprentissage; se former des images mentales pour retenir les nouveaux éléments d'information; se concentrer sur les tâches d'apprentissage et les exécuter)

Stratégies de nature métacognitive (4.3.2)

- trouver et utiliser diverses stratégies métacognitives pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. planifier la façon dont ils vont aborder une tâche donnée; tenir un journal ou un carnet d'apprentissage)

Stratégies de nature sociale et affective (4.3.3)

- trouver et utiliser diverses stratégies sociales et affectives pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. avoir le courage d'essayer, même si cela signifie commettre des erreurs; participer activement à des séances de remue-méninges et de consultation; participer à des exercices collectifs de prise de décisions)

D'autres exemples de stratégies d'apprentissage linguistique figurent aux pages 50 et 51.



Résultat d'apprentissage général n° 4 : Les élèves connaissent et utilisent diverses **stratégies** pour maximiser l'**efficacité** de l'apprentissage et de la communication.

SECONDAIRE 3

SECONDAIRE 4

stratégies d'apprentissage général (4.3)

Stratégies de nature cognitive (4.3.1)

- choisir et utiliser diverses stratégies cognitives pour améliorer l'apprentissage général (p. ex. faire des déductions et en expliquer le raisonnement; faire la distinction entre les faits et les opinions lorsqu'ils consultent diverses sources d'information; se former des images mentales pour retenir les nouveaux éléments d'information)

Stratégies de nature métacognitive (4.3.2)

- choisir et utiliser diverses stratégies métacognitives pour améliorer leur apprentissage général (p. ex. déterminer leurs besoins et intérêts personnels; gérer, sur le plan physique, l'environnement dans lequel ils doivent travailler)

Stratégies de nature sociale et affective (4.3.3)

- choisir et utiliser diverses stratégies sociales et affectives pour améliorer leur apprentissage général (p. ex. se servir de stratégies de soutien pour aider des camarades à persévérer dans certaines tâches d'apprentissage; participer activement à des séances de remue-méninges et de consultation)

Stratégies de nature cognitive (4.3.1)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies cognitives pour améliorer leur apprentissage général (p. ex. formuler des questions clés pour guider la recherche)

Stratégies de nature métacognitive (4.3.2)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies métacognitives pour améliorer leur apprentissage général dans des situations particulières (p. ex. tenir un journal ou un carnet d'apprentissage)

Stratégies de nature sociale et affective (4.3.3)

- évaluer à quel point ils réussissent à se servir de diverses stratégies sociales et affectives pour améliorer leur apprentissage général dans des situations particulières (p. ex. participer à des exercices collectifs de résolution de problèmes)

D'autres exemples de stratégies d'apprentissage linguistique figurent aux pages 50 et 51.

ANNEXE I
EXEMPLE DE LISTE DE GENRES DE TEXTE

Annexe I : Exemple de liste de genres de texte

La liste suivante n'est pas de nature obligatoire; elle vise à proposer des suggestions en vue d'élargir les expériences des élèves avec divers genres de texte.

Textes écrits

- annonces publicitaires
- biographies et autobiographies
- brochures, dépliants et prospectus
- catalogues
- dictionnaires et ouvrages de grammaire
- articles d'encyclopédies
- contes populaires et légendes
- formulaires
- graffitis
- modes d'emploi et autres guides d'instructions pratiques
- invitations
- journaux, agendas et carnets
- étiquettes et emballages
- lettres – d'affaires et personnelles
- listes, notes, messages personnels
- cartes
- menus
- articles de journaux et de revues
- pièces de théâtre
- poésie
- programmes
- questionnaires
- recettes
- rapports et manuels

- nouvelles et romans
- panneaux, avis et annonces
- récits
- articles de manuels scolaires
- billets, emplois du temps et horaires

Textes oraux

- annonces publicitaires
- annonces
- cérémonies – religieuses et laïques
- débats
- conversations (usage du vouvoiement et du tutoiement)
- entrevues
- exposés
- messages
- histoires et récits oraux
- pièces de théâtre et autres spectacles
- rapports et présentations
- chansons et hymnes
- conversations téléphoniques

Textes multimédias

- annonces publicitaires
- cédéroms
- jeux informatisés et jeux de société
- films et documentaires
- présentations – diapositives, enregistrements, disques compact, vidéos et DVD
- émissions de télévision
- sites Web

ANNEXE II
GLOSSAIRE

Annexe II : Glossaire

Apprentissage linguistique axé sur la tâche : selon cette approche, les cours mettent l'accent sur des tâches utiles plutôt que sur des éléments linguistiques proprement dits comme les structures grammaticales, le vocabulaire thématique ou les fonctions langagières.

Apprentissage linguistique axé sur le contenu : dans ce genre d'apprentissage, les élèves apprennent une deuxième langue en étudiant le contenu d'une autre matière. C'est l'approche utilisée dans les programmes d'immersion française et dans les programmes bilingues.

Aptitude spatiale : il s'agit de l'aptitude à percevoir le monde visuo-spatial avec une certaine exactitude et à exploiter ces perceptions. Cela comprend notamment la sensibilité à la couleur, aux lignes, à la forme, à l'espace et les rapports entre ces éléments.

Capacité kinesthésique : c'est la capacité de se servir du corps pour exprimer des idées et des émotions, et de se servir des mains pour produire ou transformer des choses.

Cohésion et cohérence : cohésion et cohérence sont deux éléments importants de la compétence discursive – voir ci-dessous. Dans un discours, il y a cohésion lorsque de nombreux mots ou syntagmes relient une partie du texte à une autre. La cohérence porte davantage sur la structure globale des textes : un thème ou un sujet unique, l'agencement ou le classement des phrases et le modèle d'organisation (p. ex. agencement chronologique, cause à effet, condition et résultat). Les textes qui ont de la cohésion et de la cohérence sont plus faciles à interpréter.

Communication non verbale : une grande partie de ce que l'on communique se fait sans mots. On peut communiquer le sens de quelque chose à l'aide de gestes, de regards, d'expressions du visage, de mouvements du corps, de la distance physique, du toucher, des sons, des bruits et du silence.

Compétence communicative : le type de compétence communicative adopté dans le présent document repose globalement sur les modèles de Canale et Swain, et sur ceux de Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell, mais il s'inspire également d'un certain nombre d'autres chercheurs parmi lesquels Byram, Bachman et Cohen. Il comporte notamment les éléments suivants :

Compétence discursive : « c'est la capacité d'interpréter une série de phrases ou d'énoncés de façon à former un tout intelligible et à obtenir des textes cohérents et adaptés à un contexte donné » (Savignon, 1983, p. 40) [trad. libre]. Cela consiste à comprendre et à utiliser des mots et des fonctions grammaticales pour relier les éléments d'un texte de façon que celui-ci forme un tout intelligible.

Voici quelques exemples de mots et de leurs fonctions grammaticales : pronoms relatifs; conjonctions comme *mais, et, donc*; ainsi que des mots et des syntagmes comme *en conséquence, par la suite, par contre, en outre, par exemple*. La compétence discursive est énoncée dans la partie Compétence langagière consacrée au regroupement « appliquer les connaissances relatives à la façon dont le texte est organisé, structuré et ordonné en espagnol ».

Compétence fonctionnelle ou compétence d'action : elle touche les objectifs des locuteurs, les contextes dans lesquels ils peuvent opérer et les fonctions qu'ils peuvent assumer en se servant de la langue. Cette compétence est expliquée dans la partie Applications du présent document.

Compétence grammaticale : Selon Savignon (1983, p. 37), c'est la « maîtrise du code linguistique, la capacité de reconnaître les caractéristiques *lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques* d'une langue et de les manipuler pour former des mots et des phrases » [trad. libre].

Ces éléments de la compétence communicative sont énoncés dans la partie Compétence langagière consacrée au regroupement « mettre l'accent sur la forme ». Nous avons ajouté l'*orthographe* dans le présent document en nous inspirant de Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell.

Compétence interculturelle : c'est une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent aux gens de communiquer et d'avoir des contacts malgré les frontières culturelles. Cela comprend les habiletés suivantes : s'informer sur une culture donnée; interpréter cette information pour comprendre les croyances, les raisonnements et les comportements des personnes de cette culture; faire le lien entre sa culture personnelle et la culture étudiée, et avoir des échanges avec les personnes de cette culture. En acquérant ces habiletés, les élèves acquièrent des connaissances sur l'autre culture, sont plus conscients de leur propre culture et en savent davantage sur les processus d'interaction entre deux cultures. Pour favoriser l'interaction interculturelle, il faut au préalable être ouvert et curieux d'esprit, mais aussi être prêt à observer le monde du point de vue de l'autre culture. La compétence interculturelle est expliquée dans la partie Civisme mondial du présent document.

Compétence sociolinguistique ou socioculturelle : elle concerne le caractère approprié de la langue par rapport au contexte ou à la situation. Elle comprend les éléments suivants : sensibilité aux différences de registre ou aux variations langagières, communication non verbale et expressions idiomatiques. La compétence socioculturelle est énoncée dans la partie Compétence langagière consacrée au regroupement « appliquer les connaissances relatives au contexte socioculturel ».

Compétence stratégique : dans les premiers modèles de compétence communicative, il s'agissait « d'éviter les difficultés éventuelles ou de réparer les difficultés réelles de communication, de pallier aux problèmes et de recourir à des stratégies d'ordre affectif » (Citoyenneté et Immigration Canada, 1996, p. 13) [trad. libre]. Par la suite, le concept a été élargi de façon à inclure toutes les stratégies visant à améliorer la communication et l'apprentissage de la langue. Voir les articles sur « stratégies d'apprentissage linguistique » et « stratégies d'usage linguistique » dans ce glossaire. La compétence stratégique est expliquée dans la partie Stratégies du présent document.

Compétence d'action : voir Compétence communicative.

Compétence discursive : voir Compétence communicative.

Compétence fonctionnelle : voir Compétence communicative.

Compétence grammaticale : voir Compétence communicative.

Compétence interculturelle : voir Compétence communicative.

Compétence socioculturelle : voir Compétence communicative.

Compétence sociolinguistique : voir Compétence communicative.

Compétence stratégique : voir Compétence communicative et Stratégies d'usage linguistique.

Conventions d'écriture : ce sont les conventions que l'on utilise pour faciliter la lecture des textes écrits. Il s'agit par exemple de lettres majuscules, de signes de ponctuation, de paragraphes et de titres.

Conventions sociales : ce sont les coutumes qui accompagnent la langue parlée dans des situations sociales. Il s'agit notamment des actions : saluer, serrer la main ou embrasser; des sujets abordés dans une conversation et dont certains sont considérés comme tabous; des conventions à observer pour permettre à chaque personne de prendre la parole, pour interrompre ou refuser poliment; et des périodes de silence appropriées avant de répondre.

Culture : les membres du groupe de travail sur la culture de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* (LeBlanc, 1990, p. 44) définissent la culture comme « le contexte général et le mode de vie. Ce sont les comportements et les croyances d'une communauté de personnes dont l'histoire, la géographie, les institutions et les points communs sont particuliers et les distinguent plus ou moins de tous les autres groupes » [trad. libre]. L'un des éléments importants du mode de vie d'un groupe donné est la façon dont ces personnes communiquent entre elles, c'est-à-dire leur langue.

Éléments historiques et contemporains de la culture : ils peuvent inclure ce qui suit : des événements historiques et contemporains; des personnages importants; des emblèmes ou marques d'identité nationale (mythes, produits culturels, lieux importants, événements appartenant à la mémoire collective); des institutions publiques; un espace géographique (régions, lieux caractéristiques, frontières, limites); des distinctions sociales; des types de comportement ainsi que des croyances, des tabous, des perceptions et des perspectives. Les éléments retenus doivent refléter leur importance au sein de la culture ainsi que les intérêts et le stade de développement des élèves.

Discours : le discours consiste en un enchaînement de paroles ou de mots écrits qui dépasse la simple phrase ou le simple énoncé.

Divers, diversité : dans la plupart des cultures, il existe des groupes de personnes qui possèdent des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles différentes de la culture majoritaire ou dominante. Ces différences peuvent être fondées sur la religion, l'origine nationale ou ethnique, la classe sociale, la race ou la couleur.

Expression idiomatique : une expression idiomatique est un mot ou un groupe de mots dont le sens couramment accepté est différent du sens littéral. Exemples : *il s'est éteint* (il est mort), *heureux comme un pinson* (très heureux), *j'en ai ras le bol* (j'en ai marre, j'en ai assez, ça m'énerve).

Formes textuelles : à différents types de textes correspondent des structures particulières. Par exemple, la structure ou la forme d'une lettre est différente de celle d'un rapport ou d'un poème. Une entrevue orale est différente d'une annonce ou d'un exposé oral. Un exemple de liste de genres de texte figure à l'Annexe I.

Lexique : le lexique comporte toutes sortes de mots, aussi bien des mots pleins (p. ex. *chien, courir, heureux*) que des mots-outils ou mots fonctionnels (p. ex. *lui, de, mais*). Il inclut également des syntagmes lexicaux, qui sont des groupes de mots fonctionnant comme un seul mot (p. ex. *tout-à-coup*).

Maîtrise : selon les *Canadian Language Benchmarks* (Citoyenneté et Immigration Canada, 1996, p. 10), la maîtrise est la « compétence communicative mise en évidence par la capacité à communiquer et à négocier le sens, et par la capacité à interagir efficacement avec d'autres locuteurs, avec différentes formes de discours, de textes et d'environnements dans diverses situations » [trad. libre].

Modèles d'interaction sociale : l'interaction sociale suit souvent des modèles assez prévisibles. Les modèles les plus simples consistent en deux ou trois échanges (p. ex. salutation et réponse). Les modèles plus recherchés peuvent comporter des éléments obligatoires et des éléments facultatifs selon la situation (p. ex. formuler des excuses, accepter la responsabilité, donner une explication, proposer une réparation, promettre que cela ne se reproduira pas). Les échanges prolongés peuvent consister en une combinaison de simples interactions et transactions adaptées à la situation.

Morphologie : c'est la partie de la grammaire qui traite des changements que l'on apporte aux mots pour indiquer leur fonction dans la phrase (p. ex. changements des terminaisons verbales ou des adjectifs pour marquer l'accord).

Orthographe : l'orthographe est le système d'écriture de la langue : la correspondance entre les sons et la graphie dans un système d'écriture alphabétique, les règles d'épellation ainsi que les conventions d'écriture comme l'emploi de majuscules et la ponctuation.

Phonologie : la phonologie décrit le système phonique de la langue, y compris la prononciation des voyelles et des consonnes, l'intonation, le rythme et l'accentuation.

Registre : le registre est le degré de politesse ou de familiarité que l'on emploie dans la langue parlée ou écrite; c'est le niveau de langue que l'on utilise en fonction du contexte social. Une conversation courante fait appel à un registre courant alors que des situations comme un exposé public ou une émission de radio exigent un registre plus soigné. Le langage utilisé dans une lettre personnelle adressée à un ami ou à un membre proche de la famille est très différent de celui d'une lettre officielle du milieu des affaires.

Situations dirigées : ce terme décrit toutes les méthodes que les enseignants et autres intervenants utilisent pour aider les apprenants d'une langue à comprendre et à parler cette langue.

Langue écrite : elle est plus facile à comprendre si, par exemple, des illustrations accompagnent le texte, des titres et des sous-titres guident le lecteur et si le sujet est familier.

Langue orale : elle est plus facile à comprendre si la personne qui parle s'exprime lentement et en articulant bien, si elle s'arrête pour donner le temps de comprendre et si elle accompagne son discours de gestes, d'expressions du visage, de mouvements du corps ou d'éléments visuels qui aident à transmettre le message. Les apprenants auront moins de difficulté à comprendre un locuteur connu – soit quelqu'un dont ils connaissent bien la voix, l'accent et la façon de s'exprimer – parlant sur un sujet qu'ils connaissent bien et qui les intéresse.

Productions orale et écrite : on peut aider les élèves avec ces deux formes de production en leur fournissant des modèles (p. ex. des exemples de structures de phrase et de genres de texte ainsi que des modèles d'interaction sociale), et en leur offrant un environnement stimulant sur le plan linguistique (p. ex. listes de vocabulaire thématique illustrées et affichées sur les murs de la classe, étiquettes sur des objets de la classe, guides de correction, dictionnaires illustrés).

À mesure que les élèves maîtrisent la langue de plus en plus, ces éléments de soutien peuvent être supprimés progressivement jusqu'à ce que la langue à laquelle ils sont exposés ressemble étroitement à la langue utilisée dans des situations authentiques.

Stratégies d'apprentissage linguistique : ce sont les mesures prises par les apprenants pour améliorer leur apprentissage de la langue.

Stratégies cognitives : elles agissent directement sur la langue et consistent notamment à utiliser différentes techniques pour retenir de nouveaux mots et syntagmes, déduire des règles de grammaire ou appliquer les règles déjà apprises, deviner le sens de mots inconnus ou organiser de nouveaux éléments d'information de diverses façons et les relier à des connaissances préalables.

Stratégies d'ordre affectif : il s'agit de méthodes que les apprenants utilisent pour réguler leurs émotions, leur motivation et leurs attitudes de façon à favoriser leur apprentissage.

Stratégies métacognitives : ce sont des habiletés d'ordre supérieur auxquelles les élèves recourent pour gérer eux-mêmes leur apprentissage. Il s'agit notamment de planifier et de superviser leur apprentissage linguistique, et d'en évaluer le succès.

Stratégies sociales : ce sont des mesures que les élèves prennent pour interagir avec d'autres apprenants ou avec des personnes qui parlent la langue cible.

Stratégies d'usage linguistique : il s'agit de mesures prises pour améliorer la communication. Dans les premiers modèles théoriques de compétence communicative (Canale et Swain, 1980, p. 30), la compétence stratégique représentait un élément. Il s'agissait de stratégies utilisées « pour compenser les problèmes de communication dues aux variations de la performance ou au manque de compétence » [trad. libre]. Par la suite, les modèles ont élargi la définition pour qu'elle inclue des stratégies non compensatoires. On emploie plutôt l'expression « stratégies d'usage linguistique » que « stratégies de communication » pour illustrer cet élargissement de la notion. Dans le présent document, les stratégies sont réparties selon trois modes de communication : interactif, interprétatif et productif.

On peut considérer les stratégies d'usage linguistique comme une sous-catégorie des stratégies d'apprentissage linguistique, car toute mesure prise pour améliorer la communication ou pour éviter les problèmes de communication peut être perçue comme un moyen de favoriser l'apprentissage de la langue. Toutefois, on ne s'en sert pas toujours pour essayer d'améliorer l'apprentissage de la langue.

Syntagme lexical : il s'agit d'un groupe de mots qui fonctionne comme un seul mot (p. ex. *tout-à-coup*, *autrement dit*, *sans doute*).

Syntaxe : la syntaxe est la partie de la grammaire qui porte sur le langage au niveau de la phrase (p. ex. ordre des mots, types de phrases, façon dont les phrases sont construites).

Tâche : dans le présent document, le terme signifie « une activité permettant aux apprenants de comprendre et de manipuler la langue cible, mais aussi de produire ou d'interagir dans cette langue tout en se concentrant principalement sur le sens plutôt que sur la forme » (Nunan, 1989) [trad. libre].

Texte : n'importe quelle unité sémantique d'une langue parlée ou écrite que les usagers et les apprenants interprètent, produisent ou échangent. Sans texte, il ne peut donc pas y avoir de communication par le langage.

Variations langagières : dans n'importe quelle langue, il y a des variations dans la façon dont les gens parlent ou écrivent. Le langage peut varier en fonction de l'âge, du sexe, de la classe sociale, du niveau d'éducation et de la profession du locuteur ou de l'auteur. Il peut aussi varier d'une région à une autre, à l'intérieur d'un même pays. On entend par variations notamment les différences d'accent, de vocabulaire et parfois de syntaxe, ainsi que les différences de conventions sociales.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- ALBERTA, COLOMBIE-BRITANNIQUE, MANITOBA, SASKATCHEWAN, TERRITOIRES DU NORD-OUEST ET TERRITOIRE DU YUKON. MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde—immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. <<http://www.edu.gov.mb.ca/manetfr/m-s4/pif/mat-scol/fran-fl2/cadre-poc/>>. 26 févr. 2001.
- ALBERTA, COLOMBIE-BRITANNIQUE, MANITOBA, SASKATCHEWAN, TERRITOIRES DU NORD-OUEST ET TERRITOIRE DU YUKON. MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION (2000). *The Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs: Kindergarten to Grade 12, Protocole de collaboration concernant l'éducation de base*. <<http://www.wcp.ca>>.
- ALBERTA, MANITOBA ET SASKATCHEWAN. MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION (1999). *The Common Curriculum Framework for Bilingual Programming in International Languages, Kindergarten to Grade 12, Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. <<http://www.wcp.ca>>.
- ANDERSON, Charlotte, Susan K. NICKLAS et Agnes R. CRAWFORD (1994). *Global Understandings: A Framework for Teaching and Learning*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- AUSTRALIAN EDUCATION COUNCIL (1994). *ESL Scales*. Carlton (Australie), Curriculum Corporation.
- BACHMAN, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford (Angleterre), Oxford University Press.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Toronto, Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, Geneviève ZARATE et Gerhard NEUNER (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg (France), Publications du Conseil de l'Europe.
- CANADA. MINISTÈRE DE LA CITOYENNETÉ ET DE L'IMMIGRATION (1996). *Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults, English as a Second Language for Literacy Learners*. Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services.
- CANALE, M. et M. SWAIN (1980). « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. » *Applied Linguistics* 1, p. 1–47.
- CELCE-MURCIA, Marianne, Zoltán DÖRNYEI et Sarah THURRELL (1995). « Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. » *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, n° 2, p. 5–35.
- COHEN, Andrew D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London (Ont.), Addison-Wesley.

- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTRY OF EDUCATION, SKILLS AND TRAINING (1997). *Languages Template 5 to 12 Development Package*. Victoria (C.-B.), British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Deuxième ébauche. <<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>>. 16 nov. 1998.
- EDMONTON PUBLIC SCHOOLS (1999). *Impact of Second Language Education on Intellectual Development, Student Achievement, Socialisation and Economic Potential of Student and Province*. <<http://epsb.edmonton.ab.ca/passport/Impact.htm>>. 8 déc. 1999.
- HOLEC, Henri, David LITTLE et René RICHTERICH (1996). *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg (France), Publications du Conseil de l'Europe.
- LEBLANC, Raymond (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Rapport synthèse*. Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- MARCOS, Kathleen (1997). *Why, How, and When Should My Child Learn a Second Language?* ACCESS ERIC. <<http://ericps.ed.uiuc.edu/npin/library/1998/n00048/n00048.html>>. 8 déc. 1999.
- MCKAY, Penny et Angela SCARINO (1991). *ESL Framework of Stages: An Approach to ESL Learning in Schools K-12*. Carlton (Australie), Curriculum Corporation.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Yonkers (NY), National Standards in Foreign Language Education Project.
- NORTH, Brian (1993). *The Development of Descriptors on Scales of Language Proficiency*. Washington (DC), The National Foreign Language Center.
- NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge (MA), Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1988). *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press.
- O'MALLEY, J. Michael et Anna Uhl CHAMOT (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge (MA), Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York (NY), Newbury House.
- SAVIGNON, Sandra J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading (MA), Addison-Wesley Publishing Company.
- VALE, David, Angela SCARINO et Penny MCKAY (1991). *Pocket ALL: A Users' Guide to the Teaching of Languages and ESL*. Melbourne (Australie), Curriculum Corporation.
- VAN EK, J. A. et J. L. M. TRIM (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg (France), Publications du Conseil de l'Europe.