

Espagnol, langue tierce



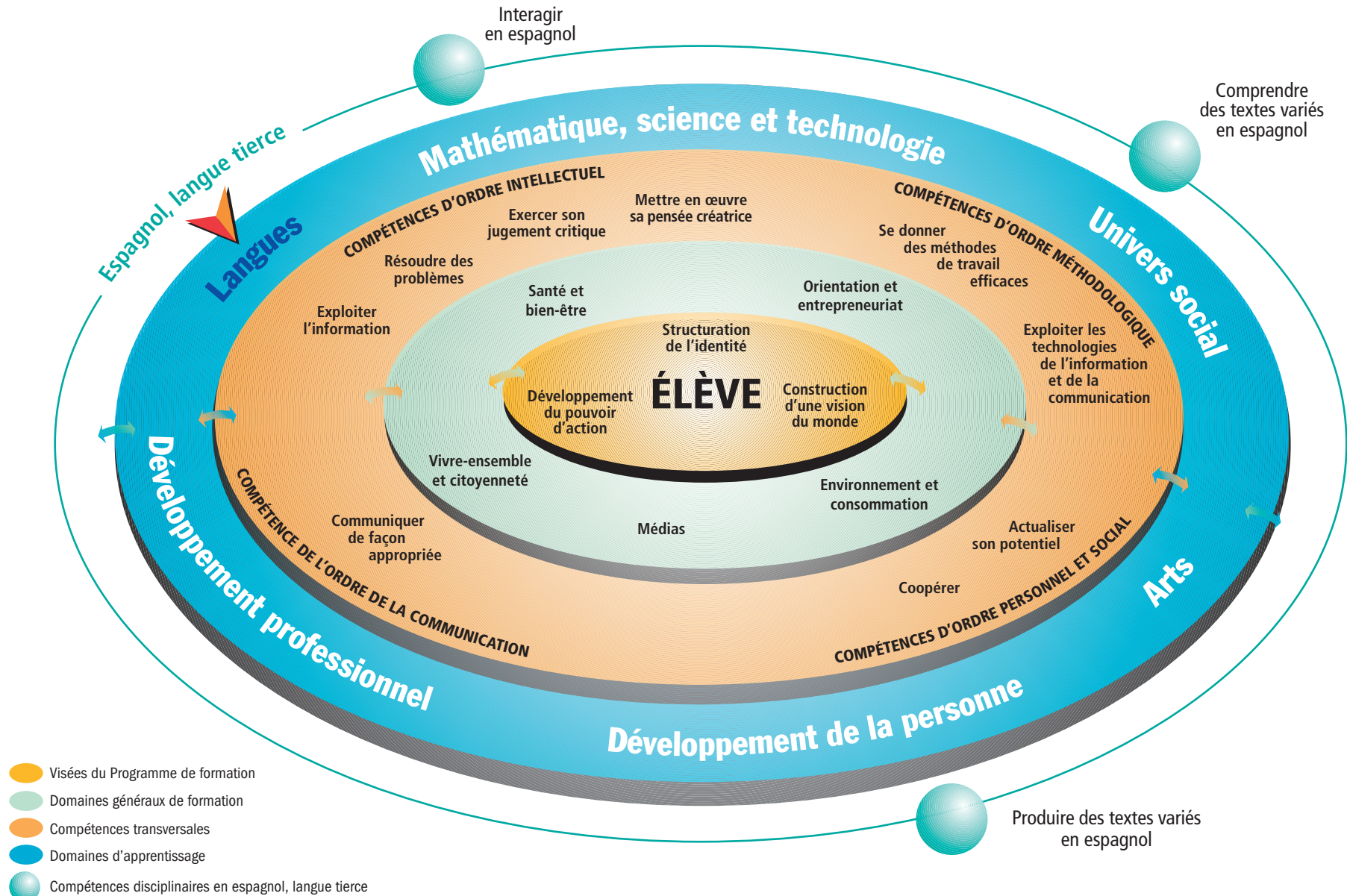
Table des matières

Présentation de la discipline	1
Le programme d'espagnol, langue tierce	1
Les compétences du programme d'espagnol, langue tierce	2
Relations entre le programme d'espagnol, langue tierce et les autres éléments du Programme de formation	4
Relations avec les domaines généraux de formation	4
Relations avec les compétences transversales	5
Relations avec les autres disciplines	6
Contexte pédagogique	7
Climat de classe	7
Rôle de l'élève	7
Rôle de l'enseignant	7
Différenciation pédagogique	8
Enseignement de la langue et de la culture	8
Ressources humaines et matérielles	9
Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation	9
Évaluation	10
Les compétences du programme d'espagnol	12
Compétence 1 Interagir en espagnol	13
Sens de la compétence	13
Compétence 1 et ses composantes	14
Critères d'évaluation	14
Attentes de fin de cycle	14
Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence	15
Compétence 2 Comprendre des textes variés en espagnol	17
Sens de la compétence	17
Compétence 2 et ses composantes	18
Critères d'évaluation	18
Attentes de fin de cycle	18
Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence	19

Espagnol, langue tierce

Compétence 3 Produire des textes variés en espagnol	21
Sens de la compétence	21
Compétence 3 et ses composantes	22
Critères d'évaluation	22
Attentes de fin de cycle	22
Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence	23
Contenu de formation	26
Éléments de la situation de communication	27
Intention de communication	29
Éléments linguistiques	31
Grammaire	31
Lexique	33
Phonétique	34
Repères culturels	35
Stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue	37
Démarche d'interaction, de compréhension ou de production	39
Bibliographie	41
Annexe – Exemple de canevas pour l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en espagnol	42

Apport du programme d'espagnol, langue tierce, au Programme de formation



Présentation de la discipline

La connaissance de plusieurs langues représente un avantage indéniable puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de divers pays et de développer envers eux une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance.

La connaissance d'une langue étrangère permet d'entrer en contact avec d'autres communautés et d'autres cultures. Elle favorise la découverte de la richesse, de la diversité et de la complexité du monde et de l'être humain. Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges et des communications, la connaissance de plusieurs langues représente un avantage indéniable puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de divers pays et de développer envers eux une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance.

Au deuxième cycle du secondaire, le curriculum québécois offre la possibilité de se familiariser avec une langue tierce¹ dans le cadre de cours à option. Les cours de langue tierce

sont destinés à des élèves qui ne connaissent pas ou qui connaissent peu la langue enseignée; il s'agit donc d'une initiation à une nouvelle langue et à la culture qu'elle véhicule.

L'apprentissage d'une langue tierce contribue de façon toute particulière à l'atteinte des visées du Programme de formation de l'école québécoise. Au contact de réalités culturelles différentes de la sienne, l'élève est en effet appelé à prendre conscience de sa propre culture, tout en reconnaissant l'apport d'autres cultures, et à découvrir l'existence de valeurs universelles. Il est également amené à se situer lui-même, à mieux cerner ses propres croyances, aussi bien que ses valeurs personnelles, et à les remettre en question au besoin. Tout cela l'aide à enrichir sa vision du monde et à structurer son identité. Par ailleurs, la connaissance d'une troisième langue lui fournit un outil de communication supplémentaire, ce qui est un atout non négligeable pour l'exercice de son pouvoir d'action dans une société de plus en plus ouverte sur le monde.

La caractéristique principale de l'apprentissage de la langue tierce est qu'il se fait presque uniquement dans le cadre scolaire et durant un nombre

1. Définie comme une langue enseignée en sus du français et de l'anglais, la langue tierce est une langue vivante qui a un caractère international.

d'heures limité. Or, il est bien établi que l'exposition à la langue et le contact fréquent avec celle-ci sont les éléments les plus générateurs d'apprentissage. Afin de pallier le manque de contact avec des locuteurs de langue tierce, la classe devra constituer un milieu suffisamment riche et stimulant pour inciter l'élève à plonger dans un nouvel univers langagier et culturel. Le rôle de l'enseignant et l'engagement des élèves sont donc déterminants à cet égard.

Le programme d'espagnol, langue tierce

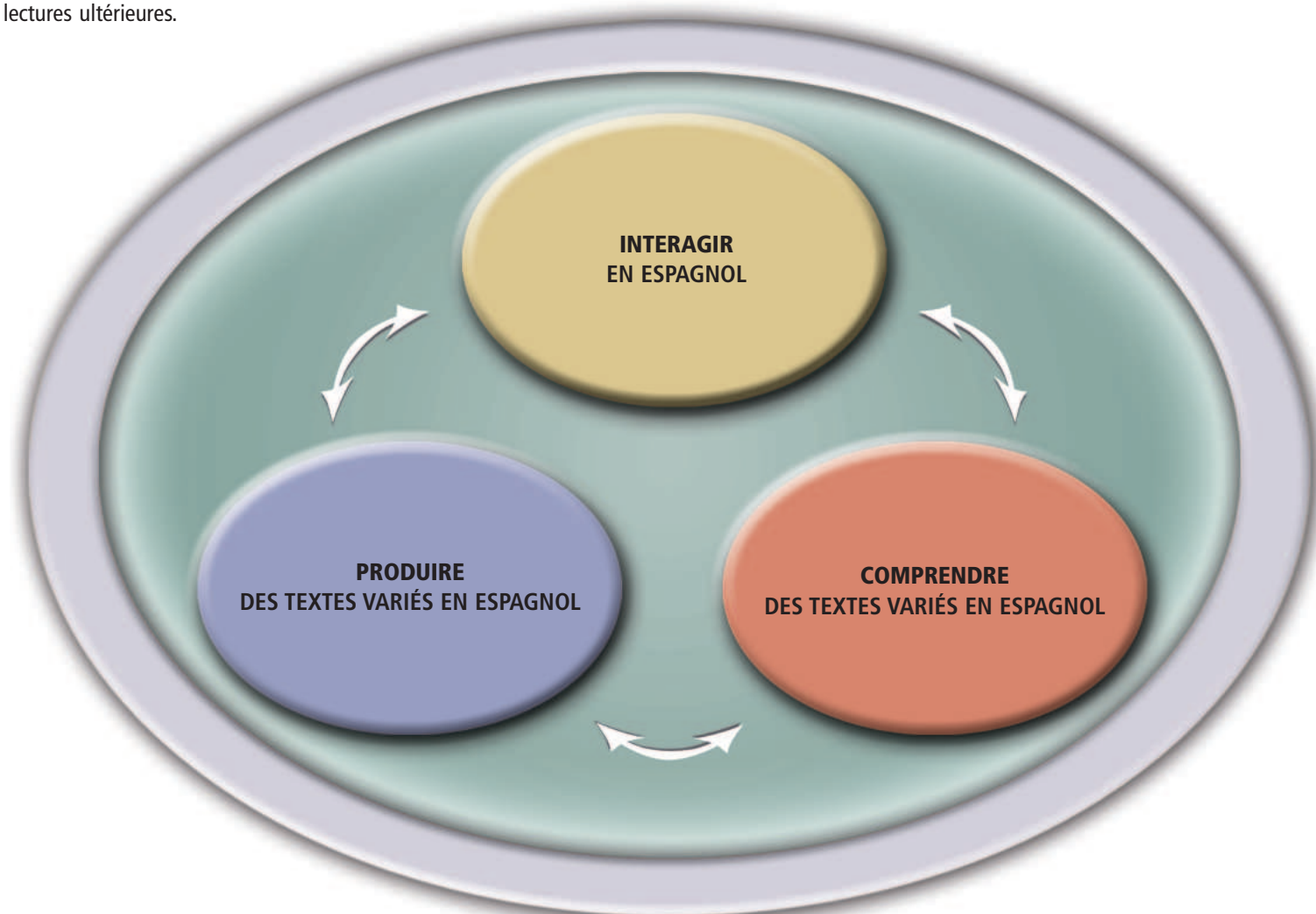
Le présent programme répond à un intérêt croissant pour l'apprentissage de l'espagnol, qui est l'une des langues tierces les plus enseignées dans les écoles secondaires du Québec. La connaissance de la langue espagnole représente un outil précieux à différents égards. Elle donne accès aux réalités et aux richesses culturelles des nombreux pays où elle est couramment utilisée et facilite les échanges avec les locuteurs de cette langue. Elle peut aussi s'avérer fort utile au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs, en raison notamment de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones. Enfin, son apprentissage peut satisfaire le simple plaisir de découvrir une nouvelle langue.

Le programme d'espagnol vise particulièrement à permettre à l'élève québécois non hispanophone de communiquer dans cette langue, à se familiariser avec certaines cultures qui s'y rattachent et à susciter pour elles un intérêt qui ira au delà des études secondaires. La formation proposée fournit à l'élève les outils de base pour comprendre l'espagnol et s'exprimer dans cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations de la vie courante. Elle lui permet aussi de découvrir et de comprendre quelques-unes des caractéristiques culturelles de pays hispanophones. Ces nouvelles connaissances pourront éventuellement être mises à profit dans d'autres contextes.

Le programme d'espagnol vise particulièrement à permettre à l'élève de communiquer dans cette langue, à se familiariser avec certaines cultures qui s'y rattachent et à susciter pour elles un intérêt qui ira au delà des études secondaires.

Les compétences du programme d'espagnol, langue tierce

Le programme d'espagnol, langue tierce vise le développement des trois compétences suivantes : *Interagir en espagnol*, *Comprendre des textes² variés en espagnol* et *Produire des textes variés en espagnol*. Ces compétences s'alimentent mutuellement et se développent en synergie. En effet, ce que l'élève entend, lit ou voit peut être source d'inspiration pour une interaction ou une production subséquentes qui peuvent, à leur tour, fournir des sujets à approfondir dans des lectures ultérieures.



2. La notion de texte désigne une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale (ex. échange, enregistrement, chanson, exposé oral, etc.), écrite, visuelle (ex. affiche) ou mixte (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint).

La compétence *Interagir en espagnol* constitue l'élément central du programme. Elle touche la capacité de communiquer spontanément dans cette langue, à l'oral comme à l'écrit. Les élèves échangent dans différents contextes pour exprimer leurs besoins ou pour donner leur appréciation ou leur opinion.

La compétence *Comprendre des textes variés en espagnol* fait référence à la construction de sens de différents types de textes que l'on explore et que l'on découvre. C'est par ce qu'il entend, lit et voit que l'élève développe sa compréhension de la langue espagnole, qu'il apprend à connaître le fonctionnement de cette langue et qu'il se familiarise avec les cultures hispanophones.

La compétence *Produire des textes variés en espagnol* se manifeste à travers la création ou la réalisation de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes visant l'expression et la communication. En plus d'offrir à l'élève l'occasion de poursuivre son apprentissage de l'espagnol, la production de textes lui permet de manifester la compréhension qu'il a des particularités de cette langue et de ses ancrages culturels.

Les trois compétences s'alimentent mutuellement et leur développement repose sur la connaissance et l'appropriation des notions et des concepts présentés dans le contenu de formation.

Le développement de ces trois compétences repose sur la connaissance et l'appropriation des notions et des concepts présentés dans le contenu de formation : les éléments de la situation de communication, les éléments linguistiques, les repères culturels, les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue ainsi que la démarche d'interaction, de compréhension ou de production. Il importe toutefois de spécifier que ce contenu ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique décontextualisé. Les ressources sont plutôt sélectionnées et mobilisées en fonction des besoins liés aux tâches proposées dans les

situations d'apprentissage et d'évaluation. Le fait que les élèves se servent d'éléments du contenu de formation pour réaliser des tâches concrètes leur permet d'en constater l'utilité et la pertinence et en favorise le transfert dans de nouveaux contextes.

Relations entre le programme d'espagnol, langue tierce, et les autres éléments du Programme de formation

Les compétences du programme d'espagnol se développent dans le cadre de situations qui abordent des problématiques issues des domaines généraux de formation. Elles s'exercent et s'enrichissent par les contacts avec les autres disciplines et contribuent au développement des compétences transversales, elles-mêmes sources d'enrichissement pour les compétences de ce programme.

Les domaines généraux de formation nomment les grands enjeux contemporains. Par leur manière spécifique d'aborder la réalité, les disciplines scolaires apportent un éclairage particulier sur ces enjeux, supportant ainsi le développement d'une vision du monde élargie.

Relations avec les domaines généraux de formation

Porteurs d'enjeux majeurs, les cinq domaines généraux de formation rassemblent des problématiques de la vie contemporaine auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères de leur vie. Leur intégration à l'enseignement de l'espagnol amène les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, les situations de la vie quotidienne et certains événements historiques ou contemporains, ce qui contribue à conférer plus de sens à leurs apprentissages.

Les médias constituent une source inestimable de documents authentiques, traitant ou non d'actualité, où l'on peut trouver des informations pertinentes sur divers pays hispanophones. Aussi leur utilisation s'impose-t-elle tout naturellement, ouvrant la voie à une exploitation systématique du domaine général de formation *Médias*. Les élèves ont alors l'occasion d'exercer leur sens critique à l'égard des idées véhiculées dans les textes médiatiques³ et de découvrir certains codes et conventions qui les régissent. Invités à produire de courts messages médiatiques, ils pourront mettre à profit ces apprentissages tout en cherchant à mieux connaître les techniques et le matériel nécessaires à l'élaboration de ce type de texte.

3. Textes dont le format et le genre respectent les codes, les conventions et les techniques utilisés dans les médias (ex. publicité, article de journal, émission de variété).

L'exploitation de problématiques liées au domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* amènera les élèves à découvrir les us et coutumes de différents pays hispanophones et à comprendre leur système politique, tout en leur permettant d'en saisir l'influence sur la vie quotidienne des citoyens et sur leur façon d'être ou de penser. En approfondissant ainsi leur compréhension de ces autres cultures, les élèves seront plus en mesure de cerner la réalité des hispanophones de différentes origines, d'adopter à leur égard une attitude de respect et de tolérance et d'entretenir avec eux des rapports égalitaires et harmonieux.

Le domaine *Orientation et entrepreneuriat* se prête à de multiples exploitations dans des situations d'apprentissage d'une langue tierce. Par exemple, l'exploration de certains champs d'orientation professionnelle pour lesquels la connaissance de l'espagnol est un atout encouragera les élèves à parler de leurs talents, de leurs champs d'intérêt et de leurs aspirations personnelles et professionnelles. Ils seront alors à même de constater que l'espagnol est l'une des langues les plus couramment parlées à travers le monde et que son acquisition leur ouvrira des portes sur le marché du travail (ex. tourisme, restauration, coopération internationale, traduction, commerce international).

Le domaine général de formation *Santé et bien-être* offre un contexte riche pour l'apprentissage d'une langue tierce telle que l'espagnol. Cette langue peut servir à exprimer ses préoccupations, ses goûts ou ses sentiments ou à parler de ses habitudes de vie et à les comparer à celles d'hispanophones. L'exploitation de ce domaine général de formation favorise ainsi la prise de conscience, par l'élève, du fait que les conditions de vie ne sont pas identiques pour tous et que la qualité de vie dans son pays n'est pas un phénomène universel. Ces échanges peuvent aussi conduire l'élève à réfléchir sur les conséquences de ses choix personnels et, éventuellement, à adopter un mode de vie plus actif et un comportement plus sécuritaire.

Le domaine *Environnement et consommation* donne aux élèves l'occasion de se familiariser avec les réalités environnementales et socioéconomiques de pays hispanophones. Ils découvrent, par exemple, des similitudes et des différences entre leurs habitudes de consommation et celles de jeunes d'autres pays, et ils peuvent discuter des répercussions de ces habitudes sur la préservation de l'environnement. Par ailleurs, le fait que les élèves soient sensibilisés aux conditions de fabrication de produits qui respectent l'environnement et aux droits des travailleurs les incite à devenir des consommateurs plus avertis et à adopter des comportements plus responsables.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences du programme d'espagnol sont étroitement liées aux compétences transversales. L'apprentissage de l'espagnol sollicite la majorité d'entre elles et, par le fait même, favorise leur développement.

Pour approfondir leur compréhension de différents aspects de la langue espagnole et des cultures qui s'y rattachent, les élèves sont appelés à développer des *compétences d'ordre intellectuel*. Ils apprennent à exploiter l'information et, ce faisant, acquièrent de nouvelles notions qu'ils réutiliseront dans d'autres contextes de communication.

Placés devant une difficulté de compréhension en espagnol, ils cherchent à résoudre le problème en utilisant diverses stratégies qui leur permettront d'interpréter correctement un message peu clair au départ. La découverte de réalités différentes est susceptible de les amener à se questionner tant sur leurs propres préjugés que sur les stéréotypes véhiculés à l'égard d'autres cultures et à développer ainsi leur jugement critique. Enfin, ils doivent mettre en œuvre leur pensée créatrice lorsqu'ils élaborent de nouvelles

idées dans leurs interactions et leurs productions ou qu'ils mettent à l'essai de nouvelles connaissances, stratégies et ressources.

Les *compétences d'ordre méthodologique* jouent un rôle important dans tout processus d'apprentissage. En classe d'espagnol, les élèves doivent se donner des méthodes de travail efficaces, les comparer à celles qu'ils utilisent dans d'autres disciplines ou à celles de leurs pairs et évaluer l'efficacité des moyens qu'ils mettent en œuvre pour développer leurs compétences disciplinaires. Par ailleurs, pour s'informer sur les cultures hispanophones, les élèves peuvent exploiter des technologies de l'information et de la communication. Par exemple, ils cherchent ou échangent sur Internet des informations concernant des pays hispanophones, produisent des documents traitant de la culture de ces pays à l'aide d'un logiciel multimédia ou encore clavardent avec un interlocuteur de langue espagnole.

L'apprentissage d'une langue tierce contribue aussi largement au développement des *compétences d'ordre personnel et social*. En effet, à travers diverses situations d'apprentissage et d'évaluation en espagnol, les élèves apprennent à mieux connaître leurs forces et leurs champs d'intérêt, à s'affirmer, à persévérer et à se faire confiance. C'est le cas, par exemple, lorsqu'ils sont invités à décrire leurs capacités ou à exprimer leurs goûts, leurs opinions et leurs aspirations, et ce, malgré les difficultés d'expression qu'ils peuvent éprouver. Ce sont là autant d'occasions pour chacun d'actualiser son potentiel. Par ailleurs, les élèves sont souvent appelés à réaliser des tâches qui exigent un travail d'équipe; ils doivent donc tout à la fois développer et mettre à profit leur compétence à coopérer, avec ce que cela suppose de capacité d'écoute, de disponibilité et de tolérance à l'égard de leurs pairs.

Finalement, la *compétence de l'ordre de la communication* se situe au cœur même de l'apprentissage de toute langue. Elle s'actualise dans chacune des trois compétences du programme d'espagnol, car les élèves sont appelés à communiquer de façon appropriée quand ils interagissent, lisent, écoutent, visionnent ou produisent des textes en espagnol, et ce, en tenant compte des éléments de la situation de communication.

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires.

Relations avec les autres disciplines

En raison de l'ouverture à d'autres réalités sociales et culturelles qui le caractérise, le programme d'espagnol entretient des liens particuliers avec plusieurs disciplines des domaines d'apprentissage tels que celui des langues, des arts, de l'univers social ou du développement de la personne.

L'apprentissage d'une langue tierce s'appuyant en grande partie sur les acquis langagiers en langue maternelle et en langue seconde, l'espagnol entretient des liens étroits avec les autres disciplines du domaine des langues. En

réinvestissant des stratégies et des connaissances acquises dans ces langues, l'élève apprend à porter un regard métacognitif⁴ sur ses apprentissages linguistiques. En retour, ses nouvelles connaissances en espagnol peuvent l'amener à revisiter des notions de base en langue maternelle (ex. nature et fonction des mots) et à les consolider.

Le domaine des arts permet de se familiariser avec des œuvres artistiques, musicales et dramatiques issues de divers lieux et époques. L'élève inscrit au cours d'espagnol pourra s'intéresser plus particulièrement à des œuvres pro-

venant de divers pays hispanophones et, en les comparant avec des œuvres d'ici, il pourra prendre conscience des similitudes et des différences culturelles et sociales dont elles témoignent. Ce faisant, il apprend à cerner davantage sa propre identité culturelle.

Dans le cours d'espagnol, l'interprétation des réalités sociales est une préoccupation qui rejoint les disciplines de l'univers social. À mesure qu'ils découvrent de nouveaux repères culturels associés à divers pays hispanophones, les élèves sont amenés à s'interroger sur les réalités sociales qui s'y rattachent et à établir des liens avec celles qu'ils étudient dans leur cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Par exemple, la présentation du thème de la colonisation au Québec peut donner lieu à des comparaisons avec la colonisation des pays hispano-américains.

Certaines disciplines du domaine du développement de la personne invitent les élèves à s'intéresser aux autres cultures et à en apprécier la diversité. Ils peuvent ainsi découvrir à quel point les réflexions sur des questions éthiques et sur des croyances religieuses diffèrent selon les pays, voire selon les régions, et de quelle façon elles influencent le comportement des gens ainsi que leur vie quotidienne.

Comme l'ensemble des disciplines du Programme de formation, l'espagnol contribue à développer la capacité d'analyse, le raisonnement et le jugement critique. Il se prête aussi à la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation où plusieurs disciplines sont mises à profit, permettant ainsi aux élèves d'enrichir leur réseau de connaissances générales.

4. La métacognition est le fait d'« être conscient de ce que l'on sait, comprendre comment nous avons appris ce que nous savons, pouvoir reproduire consciemment ces processus dans un autre contexte ». (Revue *Virage*, vol. 7, n° 5, juin 2005, p. 6)

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes.

Contexte pédagogique

Climat de classe

La salle de classe constitue pour les élèves le premier lieu d'exposition réelle à la langue espagnole. Aussi importe-t-il que, en plus d'être accueillante et stimulante, elle leur permette de baigner dans un environnement suffisamment marqué par la langue et la culture pour qu'ils puissent s'en imprégner (ex. par des affiches, des bandes dessinées, des revues, des travaux d'élèves). La classe d'espagnol devient ainsi un lieu de découverte qui motive les élèves à apprendre une nouvelle langue et à connaître de nouvelles cultures.

Premier lieu d'exposition à la langue espagnole, la salle de classe doit être accueillante et stimulante et constituer un environnement marqué par la langue et la culture.

Le climat de classe doit faciliter la prise de parole et encourager les élèves à s'exprimer sans craindre le jugement de leurs pairs. Une ambiance positive et dynamique est susceptible de les amener à s'investir de plus en plus dans l'apprentissage de l'espagnol et à utiliser cette langue dès que la situation le permet, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. L'exploitation de la dimension ludique de l'apprentissage permet également d'établir une atmosphère détendue en classe. Un contexte où le jeu s'associe à l'apprentissage aide ainsi à faire tomber les barrières de la timidité et peut encourager chacun à s'exprimer plus spontanément en espagnol.

Rôle de l'élève

L'élève est l'artisan du développement de ses compétences. À cette fin, il doit participer activement à ses apprentissages et s'impliquer dans les tâches d'interaction, de compréhension et de production. Il lui faut apprendre à développer son autonomie, c'est-à-dire à prendre des initiatives, faire l'effort de s'exprimer en espagnol aussi souvent que possible, manifester sa créativité et prendre des risques. En cas d'erreur, il doit savoir faire preuve de tolérance envers lui-même et ses pairs et accepter de répéter certaines tâches plusieurs fois pour s'améliorer.

Tout au long de son apprentissage, l'élève doit adopter une attitude de respect et d'ouverture envers la langue espagnole et les cultures des pays hispanophones. Il doit aussi démontrer une certaine curiosité à l'égard de l'actualité de ces pays. Il découvrira des systèmes de valeurs différents du sien, ce qui l'amènera à se situer dans son propre univers culturel et social et à élargir sa vision du monde. Il apprendra ainsi à respecter les idées et les opinions d'autrui.

L'élève doit s'efforcer de réinvestir ses acquis (y compris ceux de la langue maternelle et de la langue seconde) dans de nouvelles situations de communication, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Il lui faut enfin réfléchir à ses façons d'apprendre, prendre en considération la rétroaction reçue de son enseignant et de ses pairs, et se donner les moyens de s'améliorer en espagnol.

Artisan du développement de ses compétences, l'élève doit participer activement à ses apprentissages, faire l'effort de s'exprimer en espagnol aussi souvent que possible et s'impliquer dans toutes les tâches proposées.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant d'espagnol joue un rôle très important. À titre de principal modèle linguistique, il doit s'adresser aux élèves en espagnol et interagir avec eux en utilisant une langue adaptée à leur niveau. Il encourage également la participation active de tous et suscite l'intérêt, la motivation et l'engagement de chacun. De plus, il les met en contact avec différentes ressources documentaires et médiatiques en espagnol (ex. revues, journaux, émissions de radio et de télévision, chansons, vidéos, Internet) et, autant que possible, favorise des échanges réels ou virtuels avec des locuteurs de cette langue.

Pour encourager les élèves à communiquer en espagnol, l'enseignant doit donner à chacun beaucoup de rétroaction positive et leur proposer, tant à l'oral qu'à l'écrit, des activités et des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes et stimulantes qui rejoignent leurs champs d'intérêt et qui constituent un défi raisonnable. Il doit les aider à prendre conscience de

L'enseignant de la classe d'espagnol suscite l'intérêt à l'égard de la langue et de la culture, de même que la motivation et l'engagement de chacun.

l'utilisation qu'ils peuvent faire des connaissances et des stratégies qu'ils ont acquises en apprenant d'autres langues et leur proposer des situations qui favorisent des transferts⁵ même si ceux-ci peuvent parfois entraîner des erreurs sur le plan linguistique. Comme les erreurs font partie du processus normal d'acquisition d'une langue, l'enseignant aidera ses élèves à les percevoir et à les corriger. Enfin, il les incitera à trouver des façons de poursuivre leurs apprentissages en dehors de la classe (ex. loisirs, voyages, emploi, études). En somme, il doit tenter de stimuler le plus possible leur curiosité pour qu'ils prennent des initiatives et qu'ils deviennent des apprenants de plus en plus actifs et motivés.

Afin d'exposer le plus possible ses élèves à la langue et aux différentes cultures des pays hispanophones, l'enseignant les accompagne dans leurs découvertes et se tient informé de l'actualité concernant ces pays, en se servant de ces événements pour enrichir le contenu de son cours. Il doit également les amener à s'ouvrir aux différences culturelles et à comprendre les similitudes et les différences entre leur propre culture et celles de ces pays. Enfin, il leur fait découvrir les avantages d'apprendre l'espagnol et de connaître les cultures qui s'y rattachent.

Différenciation pédagogique

Pour prendre en considération les différents styles cognitifs de ses élèves, l'enseignant propose des situations qui comportent des défis communs et diverses modalités de réalisation.

Pour pouvoir offrir aux élèves des défis à leur portée et leur permettre d'utiliser leur plein potentiel, il est important que l'enseignant tienne compte de certaines de leurs caractéristiques individuelles (ex. styles cognitifs, rythme d'apprentissage). Il doit aussi s'assurer que tous progressent, quel que soit le niveau de développement des compétences de chacun. Pour prendre en considération les différents styles cognitifs (ex. synthétique/analytique; visuel/auditif), il propose une variété de situations qui, tout en comportant des défis communs, pourront être réalisées selon des

modalités différentes (ex. travail en équipe, travail coopératif, travail individuel). La différenciation pédagogique ne suppose pas pour autant la création d'activités particulières pour chaque apprenant; elle témoigne plutôt d'une certaine flexibilité dans la pratique pédagogique quotidienne.

Enseignement de la langue et de la culture

L'enseignement de l'espagnol repose principalement sur une approche communicative, qui privilégie le sens du message et vise à développer la compétence à communiquer. Comme l'oral occupe une place de choix dans cette approche, les simulations et les jeux de rôles dans le cadre de situations de communication authentiques sont favorisés afin que les échanges soient les plus nombreux possibles entre les élèves. En effet, compte tenu des possibilités limitées de contact avec des locuteurs de langue espagnole dans leur vie quotidienne, c'est par la pratique fréquente de la langue en classe qu'ils pourront développer leur compétence à communiquer.

Dans une telle perspective, l'enseignement de la grammaire est centré sur la communication et la construction du sens. Abordée en contexte, la grammaire représente alors pour l'élève un outil qui l'aide à développer ses compétences à l'oral et à l'écrit, plutôt qu'un savoir inerte. L'enseignant l'amène ainsi à connaître les règles d'emploi de cette langue qui lui permettront d'adapter les énoncés linguistiques acquis en fonction de la situation et de l'intention de communication. Le vocabulaire sera également vu en contexte (ex. lors de lectures, du visionnement de séquences vidéo, de l'écoute d'enregistrements) plutôt que sous forme de listes de mots isolés. Cette façon de faire aide l'apprenant à comprendre le sens des mots en plus d'en favoriser la rétention. Par ailleurs, la présentation des notions grammaticales et du lexique selon une approche en spirale permet des retours en arrière, des enrichissements, des approfondissements et des réinvestissements dans de nouvelles situations.

L'enseignement de l'espagnol repose principalement sur une approche communicative, qui privilégie le sens du message et vise à développer la compétence à communiquer.

5. L'enseignant pourra aider l'élève à développer l'habitude de recourir aux connaissances qu'il possède déjà dans sa langue maternelle ou seconde en prenant soin de souligner les similitudes (ex. syntaxe, vocabulaire) entre l'espagnol et ces autres langues.

La grammaire, le lexique et la culture doivent être abordés en contexte.

Au même titre que la langue, la culture doit être explorée de façon continue et contextualisée. Les activités et les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent permettre aux élèves de découvrir certains traits culturels propres à différentes communautés de pays hispanophones et

d'adopter des comportements appropriés sur le plan culturel en diverses circonstances. Il incombe à l'enseignant de les guider dans leurs découvertes et de leur apprendre à tenir compte de ces traits culturels dans des contextes variés. Pour ce faire, il gagnera à recourir aux ressources disponibles dans le milieu et à organiser des activités qui les mettront en contact avec les cultures de pays hispanophones. Potentiellement très riches, ces activités présentent l'avantage de sensibiliser les élèves aux réalités de ces pays, de soutenir leur motivation à apprendre et de favoriser par le fait même une appropriation graduelle de la langue espagnole et des cultures qui s'y rattachent. Elles concourent donc dès lors au développement d'une conscience interculturelle, qui permet aux élèves de constater la richesse que l'autre peut apporter à leur propre culture.

Ressources humaines et matérielles

L'élève peut être amené à mobiliser des ressources pour répondre à un besoin lié à la forme du message, à son contenu ou à sa présentation. Ces ressources peuvent être regroupées sous deux grandes catégories :

- ressources humaines : pair, enseignant, membre de l'équipe-école, voisin, membre d'une communauté culturelle, correspondant, employé d'un restaurant, etc.;
- ressources matérielles : dictionnaire unilingue ou bilingue, tableau de conjugaison, grammaire, manuel, revue, journal, site Internet, cédérom, film, logiciel, diaporama électronique, caméra vidéo, etc.

L'enseignant doit susciter chez l'apprenant une curiosité envers ces ressources et lui expliquer comment les mobiliser et les utiliser à bon escient. Lorsque l'élève utilise des ressources pour approfondir ses connaissances sur la langue et la culture ou pour échanger avec des locuteurs s'exprimant en espagnol (ex. clavardage), l'enseignant l'aide plus particulièrement à

développer son jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et à respecter les règles d'éthique relatives à leur utilisation, à la propriété intellectuelle et à la vie privée.

Caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Une situation d'apprentissage et d'évaluation favorisant le développement des compétences intègre les différents éléments du Programme de formation. Elle permet ainsi de développer ou d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales en plus de traiter d'une problématique associée à un domaine général de formation. Elle vise également la construction et la structuration de connaissances portant sur des notions, des concepts, des faits ou des règles (les savoirs), sur des façons de faire (le savoir-faire) et sur la manière de les appliquer (le savoir-agir).

Une situation doit être signifiante, c'est-à-dire rejoindre les champs d'intérêt ou les préoccupations de l'adolescent et rendre évidente l'utilité des savoirs à acquérir. Servant de trame de fond à la situation, la problématique réelle ou potentielle soulevée doit être proche de la réalité des élèves ou concerner le monde hispanophone. La situation doit également motiver l'apprenant à se mettre en action et lui poser un défi qui tient compte de son niveau de compétence en langue tierce. C'est par des tâches devenant de plus en plus complexes au cours du cycle que l'élève parviendra à atteindre le but qu'il s'est fixé au départ, tout en acquérant de nouvelles connaissances et en apprenant à mobiliser adéquatement de plus en plus de ressources.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation permet de développer ou d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales en plus de traiter d'une problématique associée à un domaine général de formation.

Évaluation

Partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation n'est pas une fin en soi. Bien qu'elle doive permettre de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'apprenant à la fin d'un cycle, elle doit d'abord et avant tout servir à soutenir et à réguler l'apprentissage.

Bien qu'elle permette de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'apprenant à la fin d'un cycle, l'évaluation doit d'abord et avant tout servir à soutenir et à réguler l'apprentissage.

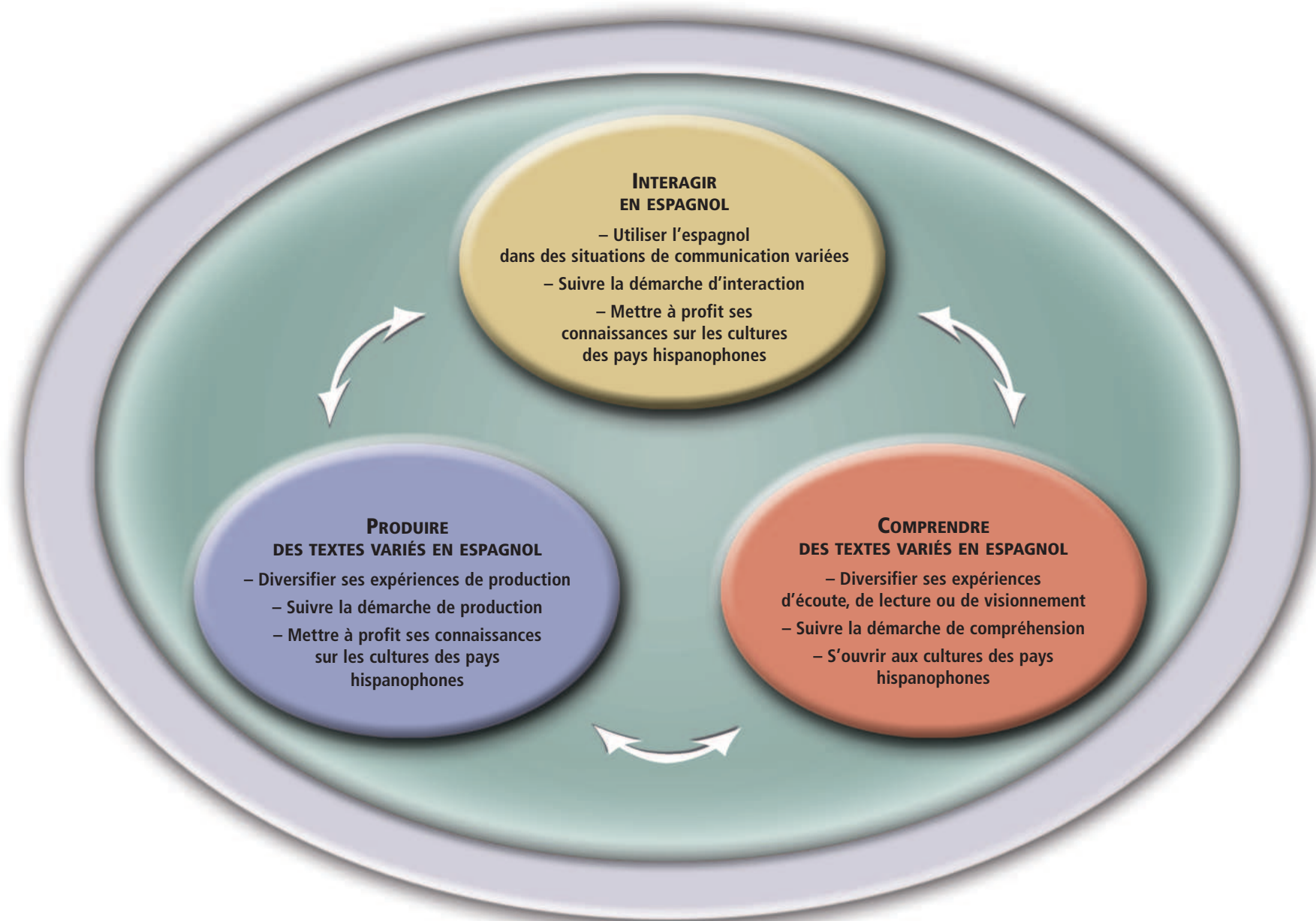
Pour cette raison, l'enseignant veillera à la planifier en même temps que les activités d'apprentissage et à fournir à chaque élève une rétroaction fréquente tant sur sa démarche que sur ses réalisations, faisant ressortir ses réussites et ses capacités, et soulignant ses difficultés et les défis qu'il doit encore relever.

Pour être juste, l'évaluation doit refléter la réalité vécue en classe et reposer sur une instrumentation adéquate et variée (ex. grille d'appréciation, liste de vérification, journal de bord, portfolio). De plus, il importe qu'elle se fasse à différents moments d'une étape, d'une année ou du cycle.

La responsabilité de l'évaluation ne repose pas exclusivement sur l'enseignant. Les élèves peuvent être amenés à jouer un rôle actif dans l'évaluation de leurs apprentissages si l'enseignant favorise la coévaluation, par exemple, ou les associe à la construction d'outils d'évaluation. Par ailleurs, en participant à la détermination de critères ou de points spécifiques à examiner, ils peuvent mieux comprendre le lien entre l'outil, les réalisations escomptées et les attentes de l'enseignant.

L'enseignant doit prévoir des moments pour analyser et interpréter des informations recueillies en vue de porter un jugement global sur le développement de la compétence qu'il veut évaluer. Cela n'exclut pas qu'il puisse évaluer de manière ponctuelle certains éléments spécifiques. Il doit cependant avoir toujours en tête qu'il ne peut porter un jugement d'ensemble sur la compétence que s'il a suffisamment d'informations pertinentes en main, recueillies à des moments et dans des contextes différents.

LES COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ESPAGNOL, LANGUE TIERCE, ET LEURS COMPOSANTES



Les compétences du programme d'espagnol, langue tierce

Amorçant son apprentissage de l'espagnol au début du deuxième cycle du secondaire, l'élève développe graduellement ses compétences dans cette langue au cours des trois années du cycle. Il est ainsi appelé à interagir en espagnol, à comprendre et à produire des textes dans des situations de plus en plus complexes et variées.

Dans cette section sont présentés : le sens de chaque compétence (*Interagir en espagnol*, *Comprendre des textes variés en espagnol* et *Produire des*

textes variés en espagnol); les composantes; les critères d'évaluation; et les attentes de fin de cycle. Le tableau qui suit ces éléments contient les paramètres retenus dont il faut tenir compte pour graduer le niveau de complexité et de difficulté des situations d'apprentissage et d'évaluation afin d'assurer le développement de chaque compétence. Ces paramètres sont regroupés sous trois grandes catégories interreliées, soit le contexte et les modalités de réalisation, les ressources à mobiliser et les objets du retour réflexif. Le tableau peut se lire à la verticale, si l'on veut se donner une représentation du niveau de difficulté attendu au cours d'une année, ou à l'horizontale, pour voir

comment les situations d'apprentissage et d'évaluation peuvent se complexifier d'une année à l'autre. Il va de soi que les éléments abordés pendant une année sont consolidés et enrichis au cours de l'année suivante.

En plus de permettre à l'enseignant de se représenter la nature des compétences à faire développer et leurs éléments constitutifs, les informations fournies dans cette section serviront à la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation ou des tâches qu'il proposera à ses élèves tout au long du cycle pour les aider à développer leurs compétences en espagnol.

Au cours des trois années du cycle, l'élève est appelé à interagir en espagnol et à comprendre et à produire des textes en espagnol dans des situations de plus en plus complexes et variées.

COMPÉTENCE 1 Interagir en espagnol

Sens de la compétence

Apprendre à interagir en espagnol au Québec constitue un défi, car comme cette langue n’y est pas très répandue, les modèles sont rares et les occasions de la pratiquer sont quasi inexistantes. Pour interagir⁶, il faut d’abord comprendre le sens de ce qui est exprimé par l’interlocuteur, ce qui représente en soi une première difficulté lorsqu’on commence l’apprentissage d’une langue, et être capable de s’exprimer à son tour de façon spontanée.

Pour interagir, il faut d’abord comprendre le sens de ce qui est exprimé par l’interlocuteur et être capable de s’exprimer à son tour de façon spontanée.

Dès le début de son apprentissage, l’élève doit être amené à **utiliser l’espagnol dans des situations de communication variées** et à participer activement aux échanges, même si la forme et la structure de ses phrases ne sont pas parfaites. La classe d’espagnol doit ainsi offrir des conditions qui favorisent les interactions spontanées et qui permettent à chacun d’intervenir, de solliciter la participation des autres et de réagir à leurs propos. À cette fin, l’enseignant propose des situations qui ont un caractère authentique et qui portent sur des sujets proches de la réalité des jeunes. L’élève peut ainsi être appelé à répondre à des questions, à engager une conversation, à demander de l’information ou des explications, à exprimer ses goûts, ses préférences ou ses opinions, ou à communiquer ses besoins en espagnol, et ce, tant à l’oral qu’à l’écrit. L’enseignant doit également l’inciter à prendre des risques afin qu’il s’engage le plus rapidement possible dans des échanges et développe ainsi son autonomie.

Lors d’échanges, l’élève est invité à **suivre la démarche d’interaction**⁷ proposée par l’enseignant et à l’adapter graduellement selon ses besoins. Il lui faut d’abord déterminer divers éléments de la situation de communication (ex. destinataire, contexte) et cerner plus particulièrement l’intention de communication de façon à bien la respecter au cours de l’interaction. Pour amorcer, maintenir ou clore un échange, l’élève a recours à des ressources, dont des stratégies, qu’il utilise déjà dans sa langue maternelle ou sa langue seconde, et il en mobilise de nouvelles. Il réutilise des

idées, du vocabulaire, des structures de phrases et des éléments culturels qu’il a puisés dans des textes qu’il a entendus, lus ou vus en classe ou ailleurs. Avec l’aide de l’enseignant, il apprend à réguler ses interactions et à effectuer un retour réflexif sur sa démarche, sur sa participation aux échanges et sur la qualité de ses interactions soit en s’appuyant sur la rétroaction de ses pairs et de l’enseignant, soit en s’autoévaluant.

Au cours de ses interactions, l’élève est amené à **mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones** et à appliquer graduellement quelques conventions de la communication propres à la langue espagnole. Par exemple, il pose certains gestes ou fait certaines mimiques en étant conscient de leur portée et de l’effet qu’ils peuvent avoir sur son interlocuteur. C’est en écoutant, en lisant ou en visionnant divers textes en espagnol qu’il pourra par ailleurs découvrir des pratiques socio-culturelles rattachées à cette langue (ex. proximité de l’interlocuteur, utilisation du pronom *usted* dans une situation à caractère formel) et les mettre ensuite à profit dans ses interventions. Il pourra ainsi démontrer, dans des échanges ou des jeux de rôles, qu’il sait tenir compte du contexte socio-culturel en faisant référence, par exemple, à des fêtes traditionnelles, à des habitudes alimentaires ou à des mœurs de certains pays hispanophones.

6. Il est important de bien saisir la différence qui existe entre les compétences *Interagir en espagnol* et *Produire des textes variés en espagnol*. L’interaction, tant orale qu’écrite, se déroule dans un contexte spécifique où les interlocuteurs, réels ou virtuels, sont appelés à échanger de façon spontanée. Bien qu’une certaine préparation soit nécessaire pour pouvoir interagir (ex. faire une recherche sur un sujet donné, prévoir des arguments), les interventions de l’élève demeurent spontanées, ne sont pas mémorisées à l’avance et impliquent nécessairement une communication directe ou presque immédiate avec une ou plusieurs personnes (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage). Quant à la production de textes – oraux, écrits, visuels ou mixtes –, elle se déroule sans contact direct ou sans échange avec le destinataire. De plus, en production orale, ce qui est verbalisé par l’élève est généralement planifié ou mémorisé (ex. saynète, court reportage).

7. Voir la rubrique *Démarche d’interaction, de compréhension ou de production* dans le contenu de formation.

Compétence 1 et ses composantes

Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées

Participer activement aux échanges • Solliciter la participation de l'autre • Réagir aux propos de l'interlocuteur

Suivre la démarche d'interaction

Cerner les éléments de la situation de communication
• Respecter l'intention de communication • Recourir aux ressources appropriées • Réguler ses interactions
• Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de ses interactions

Interagir en espagnol

Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones

Respecter les conventions de la communication • Utiliser, dans ses interactions, des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus

Attentes de fin de cycle

À la fin du cycle, l'élève utilise la langue espagnole pour communiquer ses besoins, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses appréciations et ses interrogations. Il interagit dans des situations liées à son identité, son univers social et ses champs d'intérêt et il le fait de façon appropriée dans des contextes diversifiés (ex. jeux de rôles, simulations, improvisations, discussions, débats ou séances de clavadage). Il est en mesure de comprendre ses pairs, son enseignant ou un autre interlocuteur, de réagir et de s'ajuster à leurs propos. Il contribue au maintien de l'interaction en sollicitant la participation de ses interlocuteurs. Il échange aussi par écrit de courts messages avec un interlocuteur (pair, internaute, enseignant). Il s'exprime de façon claire (ex. bon accent tonique) et transmet ses idées à l'aide d'un vocabulaire approprié et de phrases simples et cohérentes. Il peut parfois faire appel à ses pairs ou à l'enseignant pour y parvenir.

L'élève gère sa démarche d'interaction avec un soutien ponctuel, l'adapte à la situation de communication proposée et fait un retour réflexif pour améliorer ses interactions futures. Lors de ses échanges, il respecte la plupart des conventions de la communication propres à la langue et à la culture des pays hispanophones (ex. utilisation du pronom *usted*). De même, il peut échanger à propos d'éléments culturels (ex. personnalités publiques, actualité sociopolitique, loisirs ou manifestations culturelles) tirés de textes entendus, lus ou vus, qui ont été présentés ou non par l'enseignant.

Critères d'évaluation

- Participation aux interactions en espagnol
- Cohérence du message
- Clarté et forme du message
- Gestion de la démarche d'interaction
- Intégration d'éléments culturels

Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence *Interagir en espagnol*

1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
Contexte et modalités de réalisation					
Nature des sujets abordés	Questions simples et concrètes liées à la vie personnelle et quotidienne de l'élève	Problématiques simples et concrètes liées tant à la vie personnelle de l'élève qu'à sa vie en société	Problématiques plus complexes et abstraites liées tant à la vie personnelle de l'élève qu'à sa vie en société		
Types de contexte et de message	Contexte familial et connu de l'élève	Contexte un peu moins familial mais connu de l'élève	Contexte moins familial et quelquefois inconnu de l'élève		
	Messages au contenu limité et connu d'avance de l'élève	Messages au contenu prévisible	Messages au contenu plus ou moins prévisible		
Nature des interactions attendues	Interactions plus ou moins spontanées, très simples et de durée très limitée	Interactions plus spontanées, simples et de durée limitée	Interactions spontanées, plus complexes et de durée variable		
	Réalisations langagières peu nombreuses	Réalisations langagières en nombre croissant			
Ressources à mobiliser					
Éléments linguistiques	Structures grammaticales de base dans des phrases simples	Structures grammaticales variées dans des phrases généralement simples	Structures grammaticales variées dans des phrases de plus en plus complexes		
	Vocabulaire élémentaire limité à une situation précise	Vocabulaire courant ne se limitant pas à une situation	Vocabulaire varié		
Repères culturels	Repères culturels liés aux actions de la vie personnelle et quotidienne de l'élève	Repères culturels liés à la vie en société			

1^{re} année 2^e année 3^e année		
<i>Ressources à mobiliser (Suite)</i>		
Démarche et stratégies	Démarche proposée par l'enseignant et mise en application par l'élève	Démarche adaptée graduellement à la situation par l'élève
	Stratégies facilitant l'interaction (compréhension du message et réponse appropriée)	
Ressources humaines et matérielles	Ressources humaines hispanophones dans l'environnement immédiat de l'élève	Ressources humaines hispanophones dans l'environnement immédiat ou non de l'élève
	Ressources matérielles peu nombreuses et peu diversifiées	Ressources matérielles diversifiées et en nombre croissant
<i>Objets du retour réflexif</i>		
Interaction	Évaluation de la qualité de sa compréhension et de la pertinence de ses réponses	
Démarche	Réflexions sur ses points forts et sur les difficultés liées à l'application de la démarche	Réflexions sur la gestion de la démarche dans son ensemble

COMPÉTENCE 2 Comprendre des textes variés en espagnol

Sens de la compétence

La compréhension représente un élément clé dans l'apprentissage et la pratique d'une langue, puisque c'est à partir de ce que l'on comprend de cette

Pour accéder au sens des textes, l'élève met en œuvre plusieurs processus cognitifs et s'appuie sur ses connaissances linguistiques antérieures ainsi que sur celles qu'il développe graduellement dans la langue à acquérir.

langue que l'on parvient à l'utiliser pour s'exprimer oralement ou par écrit. Pour accéder au sens des textes qu'il entend, lit ou voit en langue tierce, l'élève met en œuvre plusieurs processus cognitifs et s'appuie sur ses connaissances linguistiques en langue maternelle et en langue seconde ainsi que sur celles qu'il développe graduellement dans la langue à acquérir. Ses connaissances générales et ses expériences l'aident aussi à construire le sens des textes en espagnol.

Il importe que, dès le début de son apprentissage, l'élève **diversifie ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement** en explorant une variété de textes oraux,

écrits, visuels ou mixtes en espagnol (ex. consignes, chansons, publicités, séquences vidéo, pages Web, articles de magazines pour jeunes). Une grande exposition à la langue espagnole lui permettra non seulement d'accroître sa capacité de compréhension, mais également d'enrichir son vocabulaire et de découvrir des éléments culturels particuliers aux pays hispanophones. Par ailleurs, c'est en réinvestissant des connaissances et des expériences acquises dans d'autres langues ainsi que celles qu'il a acquises dans son cours d'espagnol qu'il parviendra graduellement à reconnaître des éléments d'ordre syntaxique (ex. la place de la particule de négation dans la phrase espagnole), lexical (ex. le vocabulaire d'un champ sémantique, des expressions idiomatiques) ou morphologique (ex. les suffixes *ísimo*, *ito*). À mesure qu'il progresse, il parvient à mieux saisir et interpréter le sens de divers textes, y compris des productions médiatiques, et à reconnaître certaines de leurs caractéristiques.

Pour avoir plus de facilité à comprendre le sens des textes, l'élève est invité à **suivre la démarche de compréhension**⁸ proposée par son enseignant et à adapter graduellement à ses besoins. Il est tout d'abord amené à préciser son intention d'écoute, de lecture ou de visionnement en fonction de

la tâche à réaliser. Il relève ensuite des éléments paratextuels (ex. images, effets sonores, grosseur des titres) ainsi que certains éléments d'information (ex. mots connus ou apparentés à ceux des langues qu'il connaît, temps des verbes) qui permettent d'émettre des hypothèses sur le contenu. Il utilise différentes ressources appropriées, dont des stratégies, afin de bien saisir le sens global du texte et d'en dégager les idées principales et secondaires. Il revient régulièrement sur sa démarche pour l'ajuster au besoin et pour s'assurer de la justesse de sa compréhension. Il peut, par exemple, vérifier sa compréhension auprès de ses pairs ou de son enseignant ou utiliser un outil de référence pour préciser le sens d'un mot. À l'issue de la tâche, il effectue un retour réflexif sur l'ensemble de sa démarche, seul à l'aide d'outils d'auto-évaluation ou avec ses pairs à l'aide de questions dont ils discutent. C'est à ce moment qu'il reconnaît ses points forts, qu'il s'interroge sur les difficultés rencontrées et sur les moyens qu'il a mis en œuvre pour les surmonter et qu'il prend conscience de la qualité de sa compréhension et du niveau de développement de sa compétence. Finalement, il peut rendre compte de sa compréhension du texte abordé ou réinvestir certaines des idées qu'il juge intéressantes soit dans une interaction orale ou écrite subséquente (ex. discussion en classe ou en équipe, clavardage), soit dans une production ultérieure (ex. résumé, recherche présentée sur diaporama, présentation devant la classe).

Grâce à la variété des textes en espagnol auxquels il est exposé et qui dépeignent souvent des réalités jusque-là inconnues pour lui, l'élève pourra **s'ouvrir aux cultures des pays hispanophones** (ex. mœurs et croyances, systèmes politiques, expressions idiomatiques, variantes linguistiques) et adopter une attitude de respect à leur égard. En observant ces manifestations d'autres cultures, il apprend à porter un regard critique aussi bien sur sa propre culture que sur celles de divers pays ou communautés hispanophones. Il peut également établir des liens entre certaines pratiques socio-culturelles qu'il connaît et d'autres qui ont été abordées en classe, ce qui contribue à enrichir ses connaissances générales sur le monde.

8. Voir la rubrique *Démarche d'interaction, de compréhension ou de production* dans le contenu de formation.

Compétence 2 et ses composantes

Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement

Explorer une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes • Reconnaître les caractéristiques de différents types de textes

Suivre la démarche de compréhension

Préciser son intention d'écoute, de lecture et de visionnement • Dégager des éléments essentiels du contenu et de la forme du texte • Recourir aux ressources appropriées • Réguler sa démarche • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension

Comprendre des textes variés en espagnol

S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones

Adopter une attitude de respect à l'égard de ces cultures • Reconnaître dans un texte des éléments culturels d'ordre social et linguistique • Comparer ces éléments avec ceux de sa propre culture

Attentes de fin de cycle

À la fin du cycle, l'élève comprend des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes de complexité variable qui rejoignent ses champs d'intérêt et qui peuvent concerner les cultures hispanophones. Il démontre sa compréhension de textes ou de documents variés (ex. émission radiophonique, vidéoclip, article de journal, bande dessinée) dans des interactions orales ou écrites (ex. discussions, cercles de lecture) ou encore dans des productions (ex. réponses à des questions, résumé).

Avec un soutien ponctuel, il gère la démarche de compréhension proposée et l'adapte à la situation. Il relève des éléments d'information essentiels tels que le sujet, les idées principales, le contexte et le destinataire. Il établit des liens entre la forme, les éléments paratextuels et le contenu du document abordé. À l'issue de la tâche, il fait un retour sur la qualité de sa démarche et de sa compréhension en notant ses points forts, les aspects à améliorer et les moyens utilisés pour surmonter ses difficultés. Il relève, dans les textes abordés, des éléments culturels d'ordre social et linguistique (ex. mœurs et croyances, gestes, expressions idiomatiques, différences phonétiques et lexicales) et il les compare avec ceux de sa propre culture.

Critères d'évaluation

- Exploitation d'une variété de textes
- Démonstration de sa compréhension
- Gestion de la démarche de compréhension
- Reconnaissance d'éléments d'ordre culturel

Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence
Comprendre des textes variés en espagnol

1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
Contexte et modalités de réalisation					
Nature des sujets abordés	Questions simples et concrètes liées à la vie personnelle et quotidienne de l'élève		Problématiques simples et concrètes liées tant à la vie personnelle de l'élève qu'à sa vie en société		Problématiques plus complexes et abstraites liées tant à la vie personnelle de l'élève qu'à sa vie en société
Types de contexte et de texte	Contexte familial et connu de l'élève		Contexte un peu moins familial mais connu de l'élève		Contexte moins familial et quelquefois inconnu de l'élève
	Textes au contenu limité et connu d'avance de l'élève		Textes au contenu prévisible		Textes au contenu plus ou moins prévisible
Nature de la compréhension attendue	À l'écrit, repérage de quelques idées et compréhension globale de textes simples de longueur variable		À l'écrit, repérage de l'idée principale et de plusieurs informations secondaires permettant une compréhension plus précise de textes de complexité et de longueur variables		À l'écrit, repérage de la majorité des idées permettant une bonne compréhension de textes de complexité et de longueur variables
	À l'oral, compréhension de textes très simples produits par un locuteur au débit très lent et à la prononciation très marquée		À l'oral, compréhension de textes simples produits par un locuteur au débit lent et à la prononciation plutôt marquée		À l'oral, compréhension de textes de complexité variable produits par un locuteur qui parle de façon naturelle
Ressources à mobiliser					
Éléments linguistiques	Connaissances linguistiques de mieux en mieux maîtrisées et appropriées à la tâche de compréhension				
Repères culturels	Repères culturels liés aux actions de la vie personnelle au quotidien		Repères culturels liés à la vie en société		
Démarche et stratégies	Démarche proposée par l'enseignant et mise en application par l'élève		Démarche adaptée graduellement à la situation par l'élève		
	Stratégies facilitant la compréhension				

1^{re} année 2^e année 3^e année		
<i>Ressources à mobiliser (Suite)</i>		
Ressources humaines et matérielles	Ressources humaines hispanophones dans l'environnement immédiat de l'élève	Ressources humaines hispanophones dans l'environnement immédiat de l'élève ou non
	Ressources matérielles peu nombreuses et peu diversifiées	Ressources matérielles diversifiées et en nombre croissant
<i>Objets du retour réflexif</i>		
Compréhension	Évaluation de la qualité de sa compréhension des textes abordés	
Démarche	Réflexions sur ses points forts et sur les difficultés liées à l'application de la démarche	Réflexions sur la gestion de la démarche dans son ensemble

COMPÉTENCE 3 Produire des textes variés en espagnol

Sens de la compétence

La production⁹ de textes permet à l'élève de s'exprimer et de consolider ses connaissances sur le plan de la langue et de la culture. C'est un acte complexe et exigeant en soi qui est encore plus difficile à accomplir dans une langue étrangère en voie d'acquisition. Ainsi, pour produire un texte oral, écrit, visuel

Produire des textes consiste à générer des idées, à les organiser, à les mettre en texte, à détecter les problèmes liés à leur organisation ou à leur expression et à les corriger.

ou mixte, l'élève doit générer des idées, les organiser, les mettre en texte en espagnol, détecter les problèmes liés à leur organisation ou à leur expression et les corriger. Le fait de produire des textes de façon régulière l'aide à mieux saisir le fonctionnement de la langue espagnole et à intégrer les apprentissages langagiers. Par ailleurs, que ce soit en langue maternelle, seconde ou tierce, la compétence de production est étroitement liée à celle de compréhension, cette dernière étant en quelque sorte une condition préalable à la première.

Pour développer cette compétence, l'élève est amené, dès le début de son apprentissage, à **diversifier ses expériences de production** en utilisant la langue espagnole dans différents textes, dont des documents médiatiques, pour répondre à des intentions variées, comme celles d'informer (ex. récit, courte biographie, article de journal, courte recherche présentée sur diaporama), d'échanger avec un destinataire (ex. lettre, courriel, carte postale, page Web personnelle) ou de l'inciter à agir (ex. lettre d'invitation, slogan ou annonce publicitaire, dépliant touristique). L'élève devra y réinvestir tout ce qu'il connaît de cette langue, notamment des éléments grammaticaux, lexicaux et phonétiques, en tenant compte de l'intention de communication, du destinataire et du type de production à réaliser. Il pourra aussi s'inspirer de documents authentiques qu'il a entendus, lus ou vus. Dans la production de textes oraux (ex. saynète, publicité radiophonique), il s'efforcera d'améliorer plus spécifiquement son intonation et sa prononciation.

Lorsque l'élève crée un texte, il **suit la démarche de production**¹⁰ proposée par l'enseignant et l'adapte graduellement à ses besoins. Il doit d'abord préciser son intention et planifier le contenu de son texte en conséquence. Durant le processus de création, il doit s'assurer de donner du sens au texte qu'il produit et de respecter l'intention qu'il s'est donnée au départ. À cette fin, il a recours à différentes ressources, dont des stratégies, qu'elles soient nouvelles pour lui ou qu'il les ait déjà explorées dans d'autres langues. Il est incité à réviser ses propos et à les ajuster à la situation, si nécessaire. Il régule sa démarche et sollicite au besoin les commentaires de ses pairs ou de l'enseignant afin d'améliorer sa production sur le plan de la forme, du contenu et de la présentation. Avec le soutien de l'enseignant, il effectue un retour réflexif sur sa démarche, y apporte les ajustements utiles et vérifie la qualité de sa production.

Si le sujet abordé dans sa production s'y prête, l'élève **met à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones** acquises dans diverses activités de compréhension ou lors d'échanges avec ses pairs ou l'enseignant. Dans la mesure du possible, il respecte les conventions de la communication en espagnol. Par exemple, il utilise des formules de politesse appropriées au contexte ou emploie les signes de ponctuation propres à cette langue. Il se sert également d'éléments culturels tirés de textes qu'il a entendus, lus ou vus lorsqu'il adapte ses productions à l'intention, au destinataire et au sujet traité ou lorsqu'il désire les enrichir.

9. Dans ce programme, la production fait référence à la création ou à la réalisation d'un texte oral, écrit, visuel ou mixte sans qu'il y ait établissement de contact direct avec le ou les destinataires (lecteur ou auditoire), c'est-à-dire sans échange ni négociation de sens avec eux. Par exemple, lors d'une présentation, l'élève diffuse sa production écrite ou orale sans interagir directement avec l'auditeur ou les spectateurs.

10. Voir la rubrique *Démarche d'interaction, de compréhension ou de production* dans le contenu de formation.

Compétence 3 et ses composantes

Diversifier ses expériences de production

Varier les types de textes et les intentions de communication • Varier les supports de communication

Suivre la démarche de production

Planifier le contenu du texte en fonction de son intention • Mettre ses idées en texte • Recourir aux ressources appropriées • Réviser son texte • Réguler sa démarche • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa production

Produire des textes variés en espagnol

Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones

Respecter les conventions de la communication • Réinvestir, dans ses productions, des idées ou des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus

Critères d'évaluation

- Variété des types de textes créés
- Cohérence du message
- Clarté et forme du message
- Gestion de la démarche de production
- Intégration d'éléments culturels

Attentes de fin de cycle

À la fin du cycle, l'élève produit des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes simples (ex. saynète, lettre, article de journal, publicité, exposé) qui lui permettent de satisfaire différentes intentions (ex. informer, inciter à agir, se divertir). Il peut aborder des sujets ou des problématiques qui rejoignent ses champs d'intérêt ou s'exprimer sur des personnages, des événements du passé ou de l'actualité. Ses textes peuvent être présentés sur différents supports de communication (ex. imprimé, enregistrement audio ou vidéo, diaporama, présentations multimédias). Par ailleurs, il s'assure de la pertinence de ses idées et de la cohérence de son texte. Il utilise généralement des phrases à structure simple et un vocabulaire approprié au sujet traité. Son texte est intelligible, mais peut comporter des erreurs. À l'oral, il se soucie de la prononciation, de l'intonation et de l'accentuation.

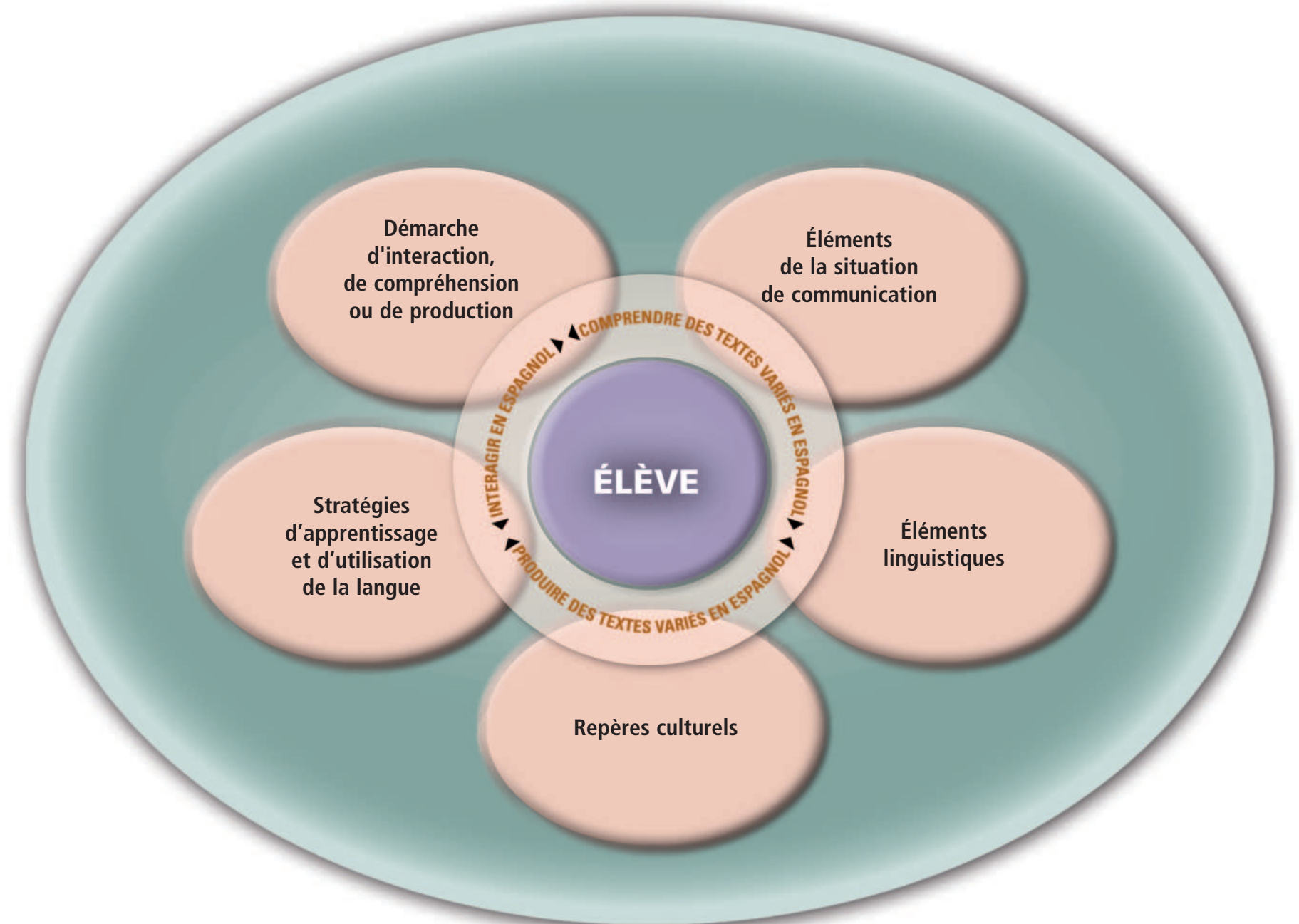
Lorsqu'il produit son texte, l'élève gère et adapte, avec un soutien ponctuel, la démarche de production qui lui est proposée. Pour ce faire, il planifie, élabore et révisé son texte en tenant compte de la situation de communication et de son intention. À l'issue de la tâche, il fait un retour sur la qualité de sa démarche et de sa production en relevant ses points forts, les aspects à travailler et les moyens à utiliser pour les améliorer. Il réinvestit, dans ses productions, des connaissances sur la langue et des aspects culturels acquis dans les textes en espagnol qu'il a entendus, lus ou vus; il peut ainsi s'exprimer sur des manifestations socioculturelles propres aux cultures des pays hispanophones. Il respecte également la plupart des conventions de la communication propres à l'espagnol, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Paramètres des situations d'apprentissage et d'évaluation pour développer la compétence
Produire des textes variés en espagnol

1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
Contexte et modalités de réalisation					
Nature des sujets abordés	Questions simples et concrètes liées à la vie personnelle et quotidienne de l'élève	Problématiques simples et concrètes liées tant à la vie personnelle de l'élève qu'à sa vie en société	Problématiques plus complexes et abstraites liées tant à la vie personnelle de l'élève qu'à sa vie en société		
Types de contexte et de texte	Contexte familial et connu de l'élève	Contexte un peu moins familial mais connu de l'élève	Contexte moins familial et quelquefois inconnu de l'élève		
	Textes au contenu limité et connu d'avance de l'élève	Textes au contenu prévisible	Textes au contenu plus ou moins prévisible		
Nature des productions attendues	Textes très simples et très courts où les idées sont à la fois peu nombreuses et peu développées	Textes simples de longueur variable où les idées sont plus nombreuses, mais pas nécessairement très développées	Textes de complexité et de longueur variables où les idées sont à la fois nombreuses et assez bien développées		
Ressources à mobiliser					
Éléments linguistiques	Structures grammaticales de base dans des phrases simples	Structures grammaticales variées dans des phrases généralement simples	Structures grammaticales variées dans des phrases de plus en plus complexes		
	Vocabulaire élémentaire limité à une situation précise	Vocabulaire simple et courant ne se limitant pas à une situation	Vocabulaire varié		
Repères culturels	Repères culturels liés aux actions de la vie personnelle et quotidienne de l'élève	Repères culturels liés à la vie en société			
Démarche et stratégies	Démarche proposée par l'enseignant et mise en application par l'élève	Démarche adaptée graduellement à la situation par l'élève			
	Stratégies facilitant la production				

1^{re} année 2^e année 3^e année		
Ressources à mobiliser (Suite)		
Ressources humaines et matérielles	– Ressources humaines hispanophones dans l’environnement immédiat de l’élève	– Ressources humaines hispanophones dans l’environnement immédiat de l’élève ou non
	– Ressources matérielles peu nombreuses et peu diversifiées	– Ressources matérielles diversifiées et en nombre croissant
Objets du retour réflexif		
Production	Évaluation de la qualité de sa production	
Démarche	Réflexions sur ses points forts et sur les difficultés liées à l’application de la démarche	Réflexions sur la gestion de la démarche dans son ensemble

CONTENU DE FORMATION



Contenu de formation

Le contenu de formation comprend cinq rubriques qui regroupent les ressources nécessaires au développement des compétences de l'élève en espagnol :

- les éléments de la situation de communication;
- les éléments linguistiques;
- les repères culturels;
- les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue;
- la démarche d'interaction, de compréhension ou de production.

Les notions et les concepts qu'on retrouve dans ces rubriques jouent un rôle important dans la réalisation d'une tâche et c'est en complémentarité qu'ils prennent tout leur sens. L'ordre dans lequel ils apparaissent ne préjuge en rien de leur importance relative.

Les notions et les concepts du contenu de formation constituent un ensemble de ressources que l'élève est appelé à mobiliser pour développer ses compétences.

Ainsi, au cours d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, l'élève suit la démarche qui lui sert de cadre de travail. Il tient compte des éléments qui influent sur la situation de communication, notamment les intentions, et fait appel à plusieurs stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue susceptibles de lui faciliter la tâche. Il doit par ailleurs posséder une certaine connaissance des éléments linguistiques, tant pour saisir le sens d'un texte que pour s'exprimer avec le plus de précision et d'aisance possible. Il importe également qu'il s'approprie certains

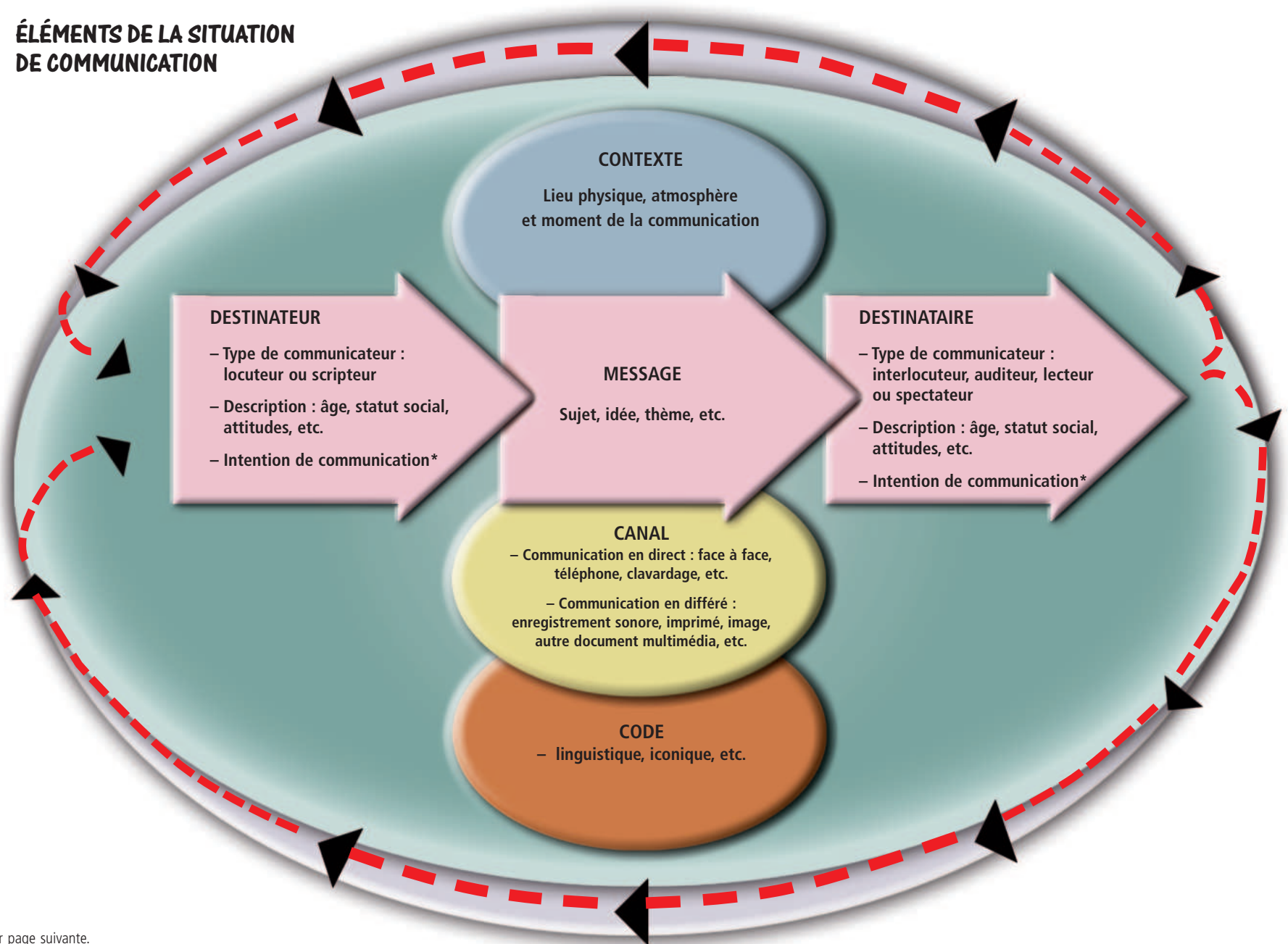
repères culturels, ce qui lui permet de mieux comprendre les cultures des pays où l'on parle espagnol.

Éléments de la situation de communication

L'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement et l'apprentissage des langues a mis en relief le rôle prépondérant qu'y joue la situation de communication, caractérisée notamment par le contexte de communication, les interlocuteurs en cause et leurs intentions respectives. C'est en apprenant à choisir et à adapter ses énoncés en fonction de la situation de communication que l'élève apprend à communiquer ou à comprendre le sens des textes auxquels il est exposé. Le schéma qui suit représente les éléments généralement rattachés à la situation de communication : les flèches indiquent qu'il y a des allers-retours entre le destinataire et le destinataire, mettant en lumière le fait que les communicateurs négocient le sens lors de leurs échanges.

Il est important que les élèves comprennent bien les éléments de la situation de communication (ex. destinataire, message, code) et leur influence sur le sens du texte. Aussi l'enseignant doit-il les placer dans des situations de communication dont les caractéristiques des éléments varient (ex. type de communicateur, sujet).

ÉLÉMENTS DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

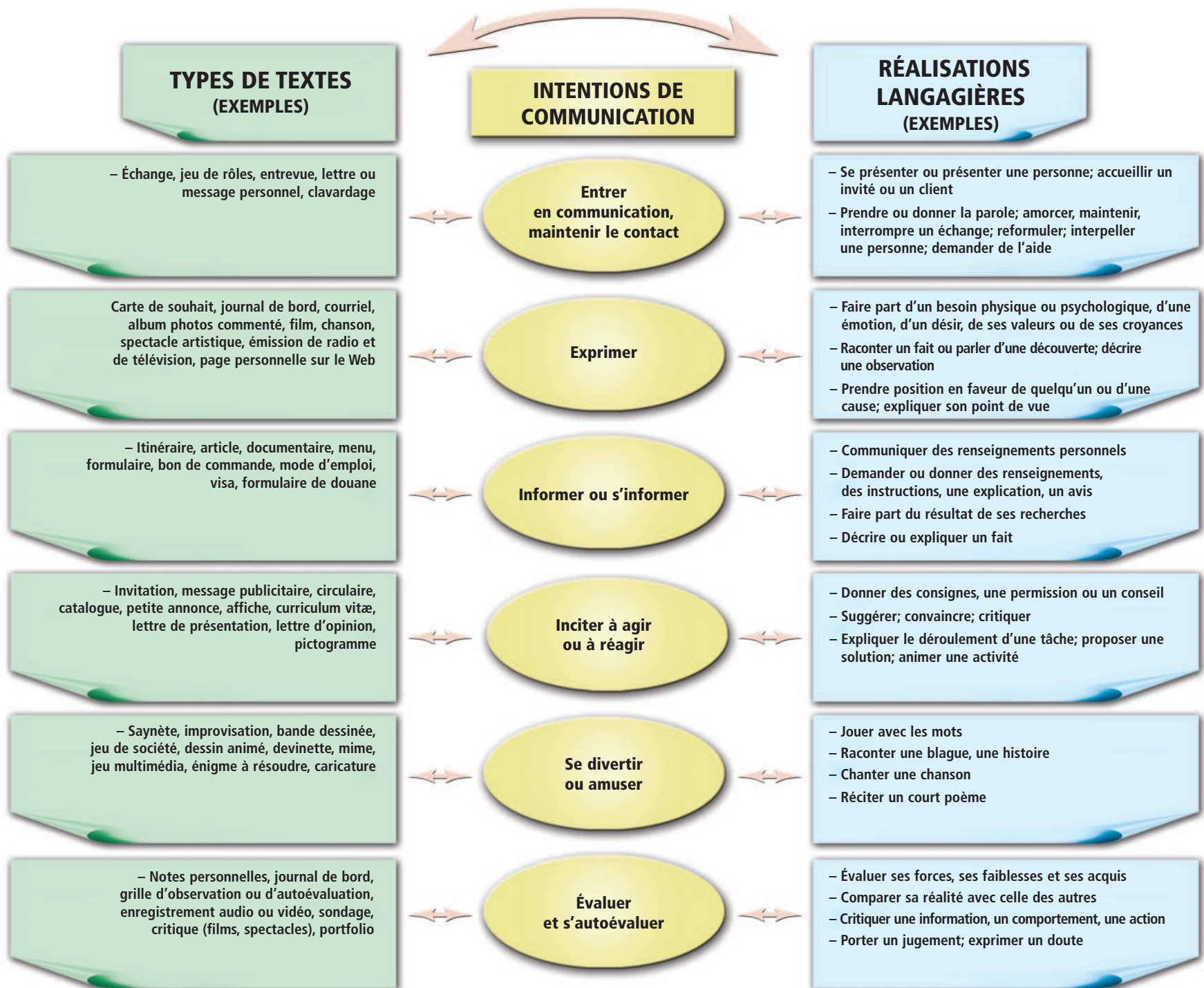


* Voir page suivante.

Intention de communication

L'intention de communication peut être le point de départ de nombreuses situations de communication signifiantes. Le schéma qui suit illustre la relation qui existe entre des intentions de communication, des réalisations langagières et divers types de textes.

Qu'il soit oral, écrit, visuel ou mixte, un texte est généralement porteur de l'intention de son destinataire. Une intention peut se manifester dans diverses réalisations langagières, tout comme une réalisation langagière peut être générée par plus d'une intention. En effet, une réalisation langagière qui consiste à présenter une personne peut répondre à plusieurs intentions de communication (ex. entrer en communication ou informer) et prendre différentes formes (ex. un échange, une lettre, un formulaire). De même, un texte comme une lettre ou un message personnel peut être porteur de différentes intentions (ex. entrer en communication, exprimer ou amuser). Le destinataire, quant à lui, cherchera à cerner cette intention afin de mieux comprendre le message qu'il entend, lit ou voit. Les regroupements ci-dessous sont donc présentés à titre d'exemples et ne doivent pas être lus de manière cloisonnée.



Éléments linguistiques

Les éléments linguistiques (grammaire, lexique et phonétique) sont des ressources essentielles que l'élève doit apprendre à mobiliser adéquatement pour comprendre l'espagnol et pour s'exprimer dans cette langue. Leur connaissance ne constitue pas une fin en soi, car l'élève est appelé à les utiliser en contexte plutôt que de façon isolée. C'est en effet dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il apprendra à les reconnaître, à les sélectionner et à les mettre en application. L'enseignant doit donc toujours considérer les éléments linguistiques comme des outils au service du développement des compétences.

Grammaire

Pour que l'élève puisse comprendre un texte et parvenir à la plus grande précision linguistique possible lors d'interactions et de productions, l'enseignant

doit le sensibiliser à l'importance de reconnaître et de bien utiliser les différents éléments grammaticaux. Un emploi judicieux des temps verbaux, des pronoms et d'autres éléments grammaticaux dans un texte permet d'assurer, entre autres, sa cohérence et sa clarté. Ainsi, lorsqu'il est amené à raconter un événement, l'élève devra inévitablement faire appel à sa connaissance des temps de verbes au passé. De même, lorsqu'il abordera un texte, il exploitera divers indices grammaticaux qui lui permettront d'en saisir plus aisément le sens (ex. pronoms, genre des adjectifs, temps de verbes).

Les éléments grammaticaux qui suivent ne constituent pas un ensemble exhaustif ou limitatif. Par ailleurs, leur ordre de présentation n'implique ni une hiérarchie ni une progression. Comme la terminologie utilisée pour décrire les concepts grammaticaux varie d'une langue à l'autre, ce sont les termes de la langue à acquérir, soit l'espagnol, qui ont été retenus.

La phrase	
– Frase declarativa, interrogativa y exclamativa	– Formas afirmativa y negativa
	– Voz pasiva
Les classes de mots	
Le substantif – Género y número L'adjectif – Género y número – Superlativos absolutos (ej. <i>-ísimo</i>) y relativos (ej. <i>más, menos</i>) – Apócope (ej. <i>gran, buen</i>) – Posición del adjetivo	Le déterminant – Determinativos artículos (ej. <i>el, los</i>) – Determinativos indefinidos (ej. <i>un, unos</i>) – Determinativos demostrativos (ej. <i>este, ese</i>) – Determinativos posesivos (ej. <i>mi, mío</i>) – Determinativos numerales : cardinal y ordinal (ej. <i>uno, dos, tres; primero, segundo, tercero</i>) – Determinativos interrogativos y exclamativos (ej. <i>qué, cuánto, cuánta, cuántos, cuántas</i>)

Les classes de mots (Suite)

Le pronom

- Pronombres personales
 - sujetos (ej. *yo, nosotros*)
 - complementos directos o indirectos sin preposición (ej. *me, te, lo, la*)
 - complementos con preposiciones (ej. *para mí, contigo*)
- Pronombres relativos (ej. *que, quien, el cual*)
- Pronombres demostrativos (ej. *este, ese*)
- Pronombres posesivos (ej. *el mío, el tuyo*)
- Pronombres interrogativos y exclamativos (ej. *quién, cuál*)
- Pronombres indefinidos (ej. *algo, nada, alguien*)
- Posición de los pronombres

L'adverbe

- Adverbios de lugar (ej. *aquí, lejos*)
- Adverbios de tiempo (ej. *hoy, todavía*)
- Adverbios de modo (ej. *mejor, mal*)
- Adverbios de cantidad (ej. *nada, más*)
- Adverbios de afirmación (ej. *sí, claro*)
- Adverbios de negación (ej. *no, tampoco, nunca*)

La préposition

- Usos generales (ej. *en, a, con, sobre, hasta, entre*)
- Usos especiales (ej. *por, para*)
- Locuciones prepositivas (ej. *a causa de, de acuerdo con*)

La conjonction

- Coordinantes (ej. *y, pero*)
- Subordinantes (ej. *que, porque, si*)

Le verbe

- Verbos regulares (-ar, -er, -ir)
- Verbos irregulares (ej. *hacer, tener, decir*)
- Verbos pronominales (ej. *levantarse, acostarse, despertarse*)
- Verbos auxiliares (ej. *haber*)
- Verbos *gustar, interesar, fascinar, encantar*, etc.
- Diferencia entre *ser* y *estar*
- *Ser* + participio (oración pasiva)
- Perífrasis verbales (ej. *ir + a + infinitivo, estar + gerundio, deber + infinitivo, poder + infinitivo, tener que, hay que, estar a punto de, acabar de*)
- Modos y tiempos verbales

Modo indicativo

- Presente (ej. *escribo*)
- Pretérito imperfecto (ej. *escribía*)
- Pretérito perfecto (ej. *he escrito*)
- Pretérito indefinido (ej. *escribí*)
- Futuro imperfecto (ej. *escribiré*)
- Condicional simple (ej. *escribiría*)

Modo imperativo

- Presente (ej. *escribe*)

Modo subjuntivo

- Presente (ej. *escriba*)

Lexique

L'apprentissage du lexique conduit les élèves à découvrir la richesse de la langue espagnole et la diversité du monde hispanophone.

Le lexique est à la base de toute langue et est porteur de la vision du monde des cultures qui y sont associées. Son apprentissage conduit les élèves à découvrir la richesse de la langue espagnole et la diversité du monde hispanophone. Ceux-ci doivent d'abord se construire une base lexicale minimale leur permettant de répondre à leurs besoins de communication. C'est par une exposition fréquente aux mêmes mots qu'ils pourront se les approprier et les réinvestir dans diverses situations d'interaction, de compréhension ou de production. De façon générale, il est recommandé de développer au maximum le vocabulaire réceptif (celui qui est utilisé en compréhension orale et écrite), puisqu'il constitue la pierre d'assise du vocabulaire productif (celui qui est utilisé dans les interactions et les productions orales et écrites).

Pour que les élèves puissent communiquer avec le plus grand nombre possible de locuteurs hispanophones, natifs ou non, l'enseignant leur fait apprendre, toujours en contexte plutôt que sous forme de listes de mots isolés, un vocabulaire qui relève de l'espagnol international. Il s'efforce de varier ses approches pédagogiques (ex. remue-méninges, activités sur les champs sémantiques) pour les amener à activer leurs connaissances antérieures et à observer la forme des mots ainsi que leur utilisation en contexte. Il les incite aussi à recourir à diverses ressources comme le dictionnaire ou leurs pairs pour trouver la signification d'un mot. Ainsi, les apprenants se constituent une base de plus en plus solide en espagnol et développent une certaine autonomie langagière.

Le sens des mots et des expressions		
– Le sens propre ou figuré (ex. <i>beber agua</i> ou <i>estar entre dos aguas</i>)		– Les expressions idiomatiques (ex. <i>tener la sartén por el mango</i> , <i>calle ciega</i>)
La formation des mots		
– La dérivation : • préfixe (ex. <i>antepasado</i>, <i>contrato</i>, <i>discontinuo</i>, <i>afuera</i>) • suffixe (ex. <i>panadería</i>, <i>cafecito</i>, <i>zapatero</i>)		– La composition (ex. <i>pelirrojo</i> , <i>tragaluz</i> , <i>mediodía</i>)
L'orthographe d'usage		
– Graphie des mots	– Accentuation	– Majuscule

La relation sémantique

- Les mots de même famille (ex. *mensaje, mensajero; pan, panadero, panadería*)
- Les champs lexicaux (ex. vocabulaire associé à l'alimentation, au voyage, à l'habillement)
- La polysémie (ex. *tomar un refresco, tomar el autobús*)
- Les homonymes et les homophones (ex. *esta, está; tu, tú*)
- La synonymie (ex. *comenzar, empezar; comprender, entender*)
- L'antonymie (ex. *agradable, desagradable*)
- L'hyponymie¹¹ et l'hyponymie¹² (ex. *frutal – manzana; abrigo – ropa*)
- Les congénères¹³ (ex. *train, tren; direction, dirección*)
- La collocation¹⁴

Phonétique

Apprendre à communiquer oralement en espagnol suppose la capacité de reconnaître les intonations et les divers phonèmes propres à cette langue (ex. ñ, ll, rr, j) et de les reproduire. L'enseignant veillera donc à porter une attention particulière aux éléments phonétiques et s'assurera, au moyen

d'activités de discrimination auditive et de correction phonétique, d'amener les élèves à s'approprier et à réinvestir en contexte les notions présentées dans ce tableau.

Prononciation, intonation et accentuation

- L'alphabet, la correspondance son-graphie
- Les phonèmes consonantiques
- Les phonèmes vocaliques
 - les diphtongues (ex. *veinte, cuando, pues*)
 - les hiatus (ex. *creo, leer, río*)
- L'accent tonique (ex. la syllabe accentuée) et l'accent grammatical
- La liaison, la pause et l'élision
- L'intonation dans la phrase déclarative, interrogative et exclamative

11. Hyperonyme : mot qui englobe son sens et lui sert de classificateur.

12. Hyponyme : mot qui désigne une sous-classe par rapport au classificateur.

13. Mots de deux langues différentes mais de même origine étymologique qui ont conservé une graphie identique ou similaire et qui peuvent avoir une essence sémantique similaire ou différente.

14. Relation sémantique étroite mais non absolue entre deux mots apparaissant dans un même énoncé. Ex. *rubio* ne peut être utilisé qu'avec quelques mots comme *pelo* alors que *pelo* peut l'être avec une plus grande variété de mots. On peut dire *pelo rubio*, mais non *pantalones rubios*, comme on peut dire *pantalones beige*, mais non *pelo beige*.

Repères culturels

La langue et la culture sont indissociables. Ainsi, dans le cours d'espagnol, les repères culturels doivent être considérés non pas comme de simples

Les repères culturels permettent à l'élève d'explorer la langue espagnole, de réfléchir sur les différences et les similarités entre sa culture et celles du monde hispanophone et de se construire de nouvelles représentations du monde.

savoirs à acquérir, mais plutôt comme des éléments à partir desquels l'élève explore la langue espagnole, réfléchit sur les différences et les similarités qui existent entre sa culture et celles du monde hispanophone et se construit de nouvelles représentations du monde. Ils doivent donc permettre de créer des ponts entre soi et les autres, entre le présent et le passé, et entre ce qui existe ici et ailleurs.

À travers un contenu riche qui rejoint leurs champs d'intérêt et qui correspond à leurs besoins, l'enseignant amène les élèves à découvrir, à comprendre et à apprécier plusieurs aspects des cultures des hispanophones d'ici et

d'ailleurs. À cette fin, il peut utiliser des ressources, telles que des sites Internet, des journaux en espagnol ou de la musique, et faire appel à des membres de différentes communautés hispanophones du Québec, à des conférenciers ou aux jeunes hispanophones de l'école. Il peut également profiter d'une semaine interculturelle, d'un voyage organisé par l'école, d'échanges entre étudiants, etc., pour mettre ces ressources à profit.

Les repères proposés ci-après revêtent un caractère générique et servent principalement de pistes pour en exploiter d'autres à portée plus spécifique dans diverses situations d'apprentissage et d'évaluation. Ils sont regroupés sous trois dimensions : sociolinguistique, sociologique et esthétique. Comme la liste de repères¹⁵ n'est pas exhaustive, l'enseignant peut en ajouter d'autres qui lui semblent importants.

Dimension sociolinguistique

La dimension sociolinguistique correspond aux connaissances et aux conditions nécessaires pour comprendre un locuteur hispanophone, natif ou non, et communiquer avec lui de manière appropriée et efficace.

- Conventions de la communication, sur le plan linguistique et paralinguistique (ex. ponctuation, formules de salutation et de politesse, gestes, expressions faciales, postures, proximité lors d'échanges)
- Registres de langue et variantes linguistiques, sociales, culturelles et géographiques
- Humour (ex. jeux de mots, devinettes, blagues)

15. Cette liste a été inspirée de l'article « Los contenidos culturales », de Carmen Guillén Díaz, dans *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, 1308 p.

Dimension sociologique

La dimension sociologique fait référence à la vie quotidienne et aux comportements des locuteurs natifs, ainsi qu'à leur organisation sociale.

Pratiques sociales et quotidiennes

- Traditions (ex. fêtes civiles, populaires et religieuses : jours fériés, naissances, mariages)
- Activités et loisirs (ex. sports, jeux, lecture, cinéma)
- Heures et habitudes de travail, ponctualité (ex. différences selon les pays)
- Alimentation (ex. heure des repas, plats typiques des pays hispanophones, différences selon les pays);
- Religion (ex. religion catholique, croyances autochtones en Amérique latine)

Conditions de vie

- Niveaux de vie selon des variantes régionales, sociales et culturelles (ex. conditions de travail, coût de la vie)
- Milieu familial (ex. logement, biens matériels, constitution de la famille)
- Milieu social (ex. services sociaux, moyens de transport)
- Caractéristiques géographiques et incidences sur la vie des habitants (ex. climats différents, biodiversité)

Relations interpersonnelles

- Structure sociale et relations entre les membres des différentes communautés (ex. classes sociales, minorités ethniques et religieuses, cultures régionales)
- Relations entre les personnes de sexe opposé ou de même sexe (ex. vision de l'amitié et du couple hétérosexuel ou homosexuel, perception de l'homme et de la femme dans la société)
- Nature et organisation de la famille (ex. rôles et figures d'autorité)
- Relations entre les différentes générations (ex. considération, respect)
- Relations au travail (ex. hiérarchie, égalité des sexes)
- Relations avec le gouvernement, les autorités, l'administration publique et les groupes religieux (ex. enjeux, conflits)

Organisation sociale

- Politique (ex. système politique, démocratie, dictature)
- Économie (ex. exploitation des ressources naturelles, conflits socioéconomiques, accords de libre-échange, effets de la mondialisation)

Contexte sociohistorique

- Événements historiques (ex. jour de l'Indépendance, guerres territoriales)
- Personnages historiques (ex. Ernesto Che Guevara, le général Franco)
- Sites archéologiques (ex. Chichén Itzá, Machu Picchu)
- Lieux historiques (ex. musées, églises)

Dimension esthétique

La dimension esthétique se rapporte aux créations qui transmettent une vision du monde en fonction d'un lieu ou d'une époque et qui permettent de prendre connaissance de la richesse des cultures hispanophones.

- Arts (ex. chanson, musique, danse, cinéma, peinture, architecture, théâtre, littérature)
- Médias (ex. journaux, magazines, émissions de radio et de télévision, dessins animés, publicités)

Stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue

L'élève peut recourir aux stratégies d'apprentissage pour apprendre la langue et gérer son apprentissage, et aux stratégies d'utilisation de la langue pour mieux communiquer à l'oral comme à l'écrit.

Afin de développer ses compétences en espagnol et d'acquérir progressivement une plus grande autonomie dans son apprentissage, l'élève est amené à comprendre et à utiliser deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage, auxquelles il a recours pour apprendre la langue et pour gérer son apprentissage; et les stratégies d'utilisation de la langue, qui l'aident à mieux communiquer à l'oral comme à l'écrit. Plusieurs d'entre elles seront sans doute connues des élèves puisqu'ils ont déjà fait l'expérience de l'apprentissage d'une langue seconde. De

nouvelles stratégies, particulièrement celles qui portent sur l'utilisation de l'espagnol, pourront cependant enrichir leur répertoire et les aider à communiquer plus efficacement en espagnol, à l'oral comme à l'écrit.

Les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue ont été regroupées selon les trois compétences du programme, soit *Interagir en espagnol*, *Comprendre des textes variés en espagnol* et *Produire des textes variés en espagnol*. Comme cette liste de stratégies n'est ni exhaustive ni exclusive à une compétence, elle peut être enrichie par l'enseignant et les pairs.

Compétence *Interagir en espagnol*

Stratégies d'apprentissage

- Reproduire les sons, les intonations et les énoncés en les répétant à voix haute ou à voix basse
- Insérer en contexte de nouveaux mots ou de nouvelles expressions pour les retenir plus facilement
- Être attentif à sa façon d'interagir pour relever les erreurs souvent répétées
- Interroger l'enseignant à propos de la matière ou à propos d'une tâche
- Travailler avec ses pairs pour réaliser une tâche
- Réduire l'anxiété en utilisant des techniques mentales qui visent à renforcer la confiance en soi
- Être empathique et essayer de comprendre le point de vue des autres lors de travaux en équipe

Stratégies d'utilisation de la langue

- Interpréter et utiliser divers indices non verbaux pour communiquer (ex. mime, gestes)
- Signifier que l'on ne comprend pas ce qui est dit (ex. *No entiendo, ¿Cómo?, ¿Disculpe?*)
- Demander de répéter, de reformuler ou de préciser lorsqu'on ne comprend pas (ex. *¿Puede repetir, por favor?, ¿Qué quiere decir?*)
- Observer la réaction de l'interlocuteur pour savoir si le message a été compris
- Poser des questions pour vérifier la compréhension de l'interlocuteur (ex. *¿Me entiende?, ¿Está claro?*)
- Reformuler ou recommencer avec une tactique différente lorsque la communication arrive à une impasse (ex. *Quiero decir que...*)
- Employer un hyperonyme (terme générique) plutôt qu'un hyponyme (terme spécifique) (ex. *mueble* au lieu de *silla*)
- Se servir de la périphrase pour compenser les lacunes lexicales (ex. *una fruta roja* au lieu de *manzana*)
- Demander de l'aide pour apprendre de nouveaux termes ou de nouvelles expressions (ex. *¿Cómo se dice... en español?*)
- Se faire confirmer qu'un mot ou un énoncé est employé correctement (ex. *¿Se puede decir...?*)

Compétence *Comprendre des textes variés en espagnol*

Stratégies d'apprentissage

- Faire des inférences pour formuler des règles d'utilisation de la langue
- Associer de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en espagnol à d'autres qui sont connus dans la langue maternelle ou dans la langue seconde
- Utiliser des éléments connus pour induire le sens d'éléments nouveaux ou inconnus
- Regrouper les éléments (vocabulaire, structures) qui ont des caractéristiques semblables
- Élaborer des schémas, des tableaux ou d'autres représentations graphiques pour comprendre et organiser l'information
- Écouter de façon sélective en tenant compte de son objectif d'écoute, de lecture ou de visionnement
- Travailler avec ses pairs pour trouver de nouvelles informations
- Poser des questions à ses pairs ou à l'enseignant pour clarifier des concepts
- Se féliciter lorsque son but est atteint

Stratégies d'utilisation de la langue

- Survoler des textes pour cerner le sujet traité
- Rechercher des mots clés pour comprendre le texte
- Tenir compte de l'intonation et des éléments visuels
- Établir des liens entre les textes, d'une part, et ses connaissances antérieures ou ses expériences personnelles, d'autre part
- Relire ou écouter plusieurs fois un texte
- Faire des prédictions sur ce qui sera entendu, lu ou vu
- Dédurre le sens probable d'expressions ou de mots inconnus à partir d'indices contextuels
- Adopter une attitude positive face aux problèmes de compréhension

Compétence *Produire des textes variés en espagnol*

Stratégies d'apprentissage

- Insérer en contexte de nouveaux mots ou de nouvelles expressions pour les retenir plus facilement
- Relever des structures familières et répétitives provenant de petits récits, de chansons ou des médias
- Être attentif à sa façon de produire des textes pour relever les erreurs souvent répétées
- Travailler avec ses pairs pour obtenir une rétroaction sur sa production
- S'encourager pour diminuer l'anxiété

Stratégies d'utilisation de la langue

- Se servir de modèles syntaxiques connus pour créer de nouvelles phrases
- Prendre des notes en lisant ou en écoutant pour se préparer à rédiger un texte personnel
- Utiliser diverses ressources pour corriger les textes (ex. lexique personnel, dictionnaires, grammaires)

Démarche d'interaction, de compréhension ou de production

Pour développer et mettre en œuvre chacune des trois compétences disciplinaires du programme, les élèves font appel à une même démarche qui prend principalement appui sur la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*. Cette démarche leur fournit un cadre de travail à partir duquel ils peuvent aborder une tâche de façon structurée et organisée. Elle comporte trois grandes étapes : la planification, la réalisation et le retour réflexif. Considérée comme un processus récursif et itératif, elle n'est ni stricte ni linéaire et elle permet d'effectuer de nombreux allers-retours entre les étapes.

L'enseignant amène graduellement les élèves à choisir, parmi les actions possibles à chaque étape, celles qui sont appropriées à la tâche et à les effectuer de façon de plus en plus autonome. Il les amène également à développer une conscience métacognitive en les invitant à remettre régulièrement en question la justesse de leurs choix et de leurs actes.

La démarche fournit aux élèves un cadre de travail à partir duquel ils peuvent aborder une tâche de façon structurée et organisée.

Planification

La planification est l'étape durant laquelle l'élève prévoit l'organisation de la tâche ainsi que les ressources qu'il aura à mobiliser pour atteindre ses buts. Il peut accomplir différentes actions parmi les suivantes :

- | | |
|---|---|
| – S'assurer de comprendre les consignes | – Recueillir, choisir et organiser les informations nécessaires |
| – Activer ses connaissances antérieures | – Établir les actions nécessaires pour réaliser la tâche en fonction de la situation de communication |
| – Utiliser divers moyens pour explorer de nouvelles idées (ex. remue-méninges) | – Prendre connaissance des critères d'évaluation |
| – Déterminer le but de la tâche | – Choisir un support de communication approprié à la tâche |
| – Préciser ou décoder l'intention et les autres éléments de la situation de communication | – Prévoir des ressources appropriées |
| | – Anticiper le produit final |

Réalisation

À l'étape de la réalisation, l'élève met en œuvre l'ensemble de ses ressources pour mener à bien la tâche. Tout au long de celle-ci, il revient régulièrement sur ses actions pour s'assurer de leur pertinence. À cette fin, il peut accomplir différentes actions parmi les suivantes :

- | | |
|---|---|
| – Recourir aux ressources appropriées pour réaliser la tâche ou pour pallier certaines difficultés | – Construire ou reconstruire le sens du texte |
| – Dégager l'organisation du texte et des éléments essentiels de son contenu, lorsqu'il s'agit de comprendre ou de produire un texte | – Réinvestir des idées et des éléments linguistiques et culturels |
| | – Revoir la planification de départ et y apporter des modifications au besoin |
| | – Réviser son texte et le diffuser ou le remettre, dans le cas d'une production |

Retour réflexif

Le retour réflexif permet à l'élève d'évaluer sa démarche ainsi que le résultat du produit réalisé en fonction des critères établis au départ. Il peut prendre la forme d'un échange entre l'enseignant et les élèves ou d'un document à rédiger seul ou en groupe. À cette étape, l'élève peut accomplir différentes actions parmi les suivantes :

- Évaluer la pertinence des ressources utilisées
- Comparer sa réalisation avec les précédentes
- Évaluer l'efficacité des moyens mis en œuvre pour surmonter les obstacles rencontrés
- Trouver des façons d'améliorer l'efficacité de sa démarche
- Porter un jugement sur sa démarche, ses attitudes, le produit obtenu ou les apprentissages réalisés
- Se fixer de nouveaux buts à atteindre

Bibliographie

Didactique de la langue tierce

BABLON, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 2004, 158 p.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Instituto Cervantes, 2002, 257 p.

CUQ, Jean-Pierre. « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, « Une didactique des langues pour demain », p. 42-55.

DE MAN-DE VRIENDT, Marie-Jeanne (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, volume 1, Parcours et procédures de construction du sens*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, 277 p.

SAFONT JORDÀ, Maria Pilar. *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*, Great Britain, Clevedon, 2005, 180 p.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et Isabel SANTOS GARGALLO. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, 1308 p.

Langue et culture

COHEN, Andrew D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow, Essex, Longman, 1998, 295 p.

CORTÉS MORENO, Maximiano. *Guía de usos y costumbres de España*, Madrid, Edelsa, 2003, 191 p.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Langue et culture espagnoles du secondaire 1 au secondaire 4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, 2004, 74 p.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Gramática didáctica del español*, Madrid, Ediciones SM, 2002, 543 p.

LESSARD-CLOUSTON, Michael. « Towards an Understanding of Culture in L2-FL Education », Ronko, K.G. *Studies in English*, vol. 25, 1997, p. 131-150.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU BRUNSWICK, Direction des services éducatifs. *Programme d'études : Espagnol 23211*, Version provisoire 2004, 67 p.

NATION, I.S.P. *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 477 p.

OXFORD, Rebecca L. « Language Learning Strategies », *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 151-159.

Webographie

Site du Centre virtuel Cervantes : www.cvc.cervantes.es

ANNEXE – EXEMPLE DE CANEVAS POUR L'ÉLABORATION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION EN ESPAGNOL

Le canevas présenté à titre d'exemple peut constituer une source d'inspiration pour l'enseignant qui doit élaborer différentes situations d'apprentissage et d'évaluation à partir de problématiques liées aux domaines généraux de formation et faisant appel aussi bien aux compétences du programme d'espagnol, langue tierce, qu'aux compétences transversales et à certaines compétences propres à d'autres disciplines. Le degré de complexité et de difficulté des tâches proposées aux élèves peut varier pour tenir compte de

leurs besoins et du niveau qu'ils ont atteint dans le développement de leurs compétences langagières. Les choix relatifs aux compétences transversales et aux éléments du contenu de formation ne sont proposés qu'à titre indicatif. L'enseignant peut, pour cette même situation, choisir d'exploiter d'autres notions, élaborer d'autres tâches et recourir aux outils d'évaluation qu'il juge appropriés.

¡Salvemos el planeta!		
Résumé de la situation Partout dans le monde, de plus en plus de personnes, dont beaucoup de jeunes, sont préoccupés par divers enjeux environnementaux à l'échelle planétaire. Dans cette situation d'apprentissage, l'élève est invité, d'une part, à se donner une vue d'ensemble des principaux problèmes liés à l'environnement, que ce soit au Québec ou dans des pays hispano-américains, et, d'autre part, à proposer des solutions aux problèmes que ces pays doivent affronter. Pour ce faire, l'élève recherche d'abord des informations qui lui permettent de dresser un état de la situation dans un pays précis. Il échange ensuite sur le sujet avec ses pairs et, de concert avec eux, retient le ou les problèmes les plus criants. À la lumière de leurs découvertes sur plusieurs pays hispano-américains, les élèves font un bilan des solutions possibles aux problèmes relevés et prennent conscience du rôle de chaque individu sur le plan de l'environnement. Ils discutent également des actions à poser, en tant que société ou en tant qu'individu, pour prendre ou soutenir des mesures qui assureront la protection de l'environnement pour les générations actuelles et futures dans tous les pays explorés au cours de cette situation. Enfin, seuls ou en équipe, ils produisent un texte (oral, écrit, visuel ou mixte) dans lequel ils présentent un engagement personnel qu'ils croient possible de réaliser.		
Ordre d'enseignement Secondaire, 2 ^e cycle	Discipline Espagnol, langue tierce	Année du cycle Deuxième année
Durée L'enseignant détermine le nombre de périodes en fonction du nombre de tâches et d'outils d'évaluation qu'il élabore à partir de ce cadre général.		

Domaine général de formation	
Environnement et consommation	
Intention éducative Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement	Axes de développement – Construction d'un environnement sain dans une perspective de développement durable – Utilisation responsable de biens et de services – Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation
Compétences disciplinaires	Compétences transversales
Interagir en espagnol – Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées – Suivre la démarche d'interaction – Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones Comprendre des textes variés en espagnol – Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement – Suivre la démarche de compréhension – S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones Produire des textes variés en espagnol – Diversifier ses expériences de production – Suivre la démarche de production – Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones	Toutes les compétences transversales peuvent être sollicitées dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation, mais plus particulièrement les trois compétences ci-dessous. Exploiter l'information – S'approprier l'information – Tirer profit de l'information Exercer son jugement critique – Construire son opinion – Exprimer son opinion – Relativiser son opinion Communiquer de façon appropriée – Recourir au mode de communication approprié

Contenu de formation

Un grand nombre de notions et de concepts peuvent être sollicités dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation, dont ceux présentés ci-dessous.

Éléments de la situation de communication

- Informer, s'informer : décrire ou expliquer un fait, faire part du résultat d'une recherche
- Exprimer : prendre position en faveur d'une cause et justifier son point de vue

Lexique

- Champs lexicaux associés à l'environnement

Stratégies d'apprentissage

- Travailler avec ses pairs pour réaliser une tâche
- Être empathique et essayer de comprendre le point de vue des autres lors de travaux en équipe

Évaluation

Selon son intention pédagogique et le type de tâche qu'il fait réaliser à ses élèves, l'enseignant, de concert avec eux, détermine différentes modalités d'évaluation et divers outils pour évaluer un ou plusieurs aspects des compétences disciplinaires ou transversales ciblées. Dans le cadre de cette situation d'apprentissage et d'évaluation, il recueille ainsi de nombreuses données qui lui permettent de faire le point sur le développement des compétences de l'élève.

Modalités

- Autoévaluation
- Coévaluation ou évaluation par les pairs
- Évaluation du travail de l'élève ou de l'équipe par l'enseignant

Outils¹⁶

- Grille d'évaluation de type analytique
 - Grille à échelle descriptive
 - Grille à échelle non descriptive
 - Grille à échelle dichotomique
- Grille d'évaluation de type global

16. Pour plus de détails, voir le document ministériel intitulé *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence*.

Description des tâches			
Préparation	Discussion de groupe À l'aide de questions, de différents visionnements ou de lectures, les élèves sont appelés à prendre conscience de certains problèmes liés à l'environnement qui existent au Québec et dans des pays hispano-américains.		
Réalisation	Tâche 1 : Recherche d'informations et bilan <i>Travail individuel et en sous-groupes</i> – Chacun des sous-groupes choisit un pays hispano-américain. Individuellement, chaque membre du groupe consulte différents documents et sites Internet et relève des informations pertinentes qu'il note dans un tableau comprenant des catégories prédéterminées par l'enseignant ou les élèves (ex. enfouissement des déchets, pollution de l'eau). – De retour en sous-groupes, les élèves font un bilan de leurs recherches et dressent le portrait de la situation du pays choisi sur le plan environnemental. Ils font également part de leurs réflexions à l'égard de ces découvertes.	Tâche 2 : Partage des informations et discussion <i>Travail en sous-groupes</i> – De nouveaux sous-groupes composés d'élèves ayant des informations sur des pays différents sont créés. Les élèves partagent d'abord les informations recueillies, puis ils ciblent les problèmes les plus criants qui sont communs aux pays qu'ils ont examinés.	Tâche 3 : Réflexion sur ses découvertes et discussion <i>Plénière</i> – Un porte-parole de chaque équipe fait un bref compte rendu du résultat de la discussion au reste de la classe. – En grand groupe, les élèves discutent des problèmes environnementaux soulevés et, avec le soutien de l'enseignant, tentent de trouver des solutions pouvant contribuer à la sauvegarde de la planète. – L'enseignant se sert de cette réflexion pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance du rôle de chacun en tant que citoyen d'un pays, mais aussi du monde. Tâche 4 : Production <i>Travail individuel ou en sous-groupes</i> Seuls ou en équipes, les élèves déterminent une ou des actions qu'ils s'engagent à poser dans leur quotidien pour contribuer à la sauvegarde de la planète et ils les présentent dans une production (ex. courte lettre, affiche, message publicitaire).
Intégration	Travail individuel ou en groupe Les élèves font un retour réflexif¹⁷ sur l'ensemble de la situation. Ils s'interrogent sur leurs apprentissages, sur leur démarche, sur la qualité de leurs interactions et de leurs productions ainsi que sur la justesse de leur compréhension des textes abordés. Ils relèvent également les problèmes qu'ils ont rencontrés au cours de différentes tâches et les solutions qu'ils ont pu trouver.		

17. Tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant prévoit des retours réflexifs.