

Guide de langue *ab initio*

Première évaluation en 2020



Guide de langue *ab initio*

Première évaluation en 2020

Programme du diplôme Guide de langue *ab initio*

Version française de l'ouvrage publié originalement en anglais
en février 2018 sous le titre *Language ab initio guide*

Publié en février 2018
Mis à jour en mai 2018 et en mai 2019

Publié par
Organisation du Baccalauréat International
15 Route des Morillons
1218 Le Grand-Saconnex
Genève, Suisse

Représentée par
IB Publishing Ltd, Churchillplein 6, 2517 JW La Haye, Pays-Bas

© Organisation du Baccalauréat International 2018

L'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) propose quatre programmes d'éducation stimulants et de grande qualité à une communauté mondiale d'établissements scolaires, dans le but de bâtir un monde meilleur et plus paisible. Cette publication fait partie du matériel publié pour appuyer la mise en œuvre de ces programmes.

L'IB peut être amené à utiliser des sources variées dans ses travaux, mais vérifie toujours l'exactitude et l'authenticité des informations employées, en particulier dans le cas de sources participatives telles que Wikipédia. L'IB respecte les principes de la propriété intellectuelle et s'efforce toujours d'identifier les détenteurs des droits relatifs à tout matériel protégé par le droit d'auteur et d'obtenir d'eux, avant publication, l'autorisation de réutiliser ce matériel. L'IB tient à remercier les détenteurs de droits d'auteur qui ont autorisé la réutilisation du matériel apparaissant dans cette publication et s'engage à rectifier dans les meilleurs délais toute erreur ou omission.

Le générique masculin est utilisé ici sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Dans le respect de l'esprit international cher à l'IB, le français utilisé dans le présent document se veut mondial et compréhensible par tous, et non propre à une région particulière du monde.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, mise en mémoire dans un système de recherche documentaire, ni transmise sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit, sans autorisation écrite préalable de l'IB ou sans que cela ne soit expressément autorisé par la loi ou par la politique et le règlement de l'IB en matière d'utilisation de sa propriété intellectuelle. Veuillez consulter à cet effet la page www.ibo.org/fr/copyright.

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB par l'intermédiaire du magasin en ligne de l'IB sur le site store.ibo.org.

Courriel : sales@ibo.org

Déclaration de mission de l'IB

Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

À cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai.



Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

CHERCHEURS

Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

INFORMÉS

Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

SENSÉS

Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

COMMUNICATIFS

Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

INTÈGRES

Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

OUVERTS D'ESPRIT

Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

ALTRUISTES

Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

AUDACIEUX

Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

ÉQUILIBRÉS

Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

RÉFLÉCHIS

Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.

Table des matières

Introduction	1
Objet de ce document	1
Le Programme du diplôme	2
Nature de la matière	7
Objectifs globaux	13
Objectifs d'évaluation	14
Traitement des objectifs d'évaluation	15
Programme	17
Résumé du programme	17
Contenu du programme	19
Évaluation	27
L'évaluation dans le Programme du diplôme	27
Résumé de l'évaluation	30
Évaluation externe	31
Évaluation interne	36
Approches de l'enseignement et de l'apprentissage	47
Approches de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue <i>ab initio</i>	47
Annexes	52
Glossaire des mots-consignes	52
Glossaire des termes spécifiques à la matière	53
Bibliographie	54

Objet de ce document

Cette publication a pour but de guider la planification, l'enseignement et l'évaluation de la matière dans les établissements scolaires. Elle s'adresse avant tout aux enseignants concernés, même si ces derniers l'utiliseront également pour fournir aux élèves et à leurs parents des informations sur la matière.

Ce guide est disponible sur la page du Centre de ressources pédagogiques consacrée à cette matière, à l'adresse <https://resources.ibo.org>. Le Centre de ressources pédagogiques est un site Web à accès protégé par mot de passe, conçu pour les enseignants des programmes de l'IB. Cette publication est également en vente sur le site du magasin de l'IB, accessible en ligne à l'adresse <https://store.ibo.org>.

Ressources complémentaires

D'autres publications, telles que des spécimens d'épreuves et des barèmes de notation, du matériel de soutien pédagogique, des rapports pédagogiques et des descripteurs des notes finales, se trouvent également sur le Centre de ressources pédagogiques. Par ailleurs, des sujets d'examen des sessions précédentes et les barèmes de notation correspondants sont en vente sur le magasin en ligne de l'IB.

Les enseignants sont encouragés à consulter régulièrement le Centre de ressources pédagogiques où ils pourront trouver des ressources complémentaires créées ou utilisées par d'autres enseignants. Ils pourront également y ajouter des informations sur des ressources qu'ils ont trouvées utiles, telles que des sites Web, des ouvrages de référence, des vidéos, des revues ou des idées d'enseignement.

Remerciements

L'IB tient à remercier les professionnels de l'éducation et leurs établissements respectifs pour la généreuse contribution qu'ils ont apportée à l'élaboration de ce guide en matière de temps et de ressources.

Première évaluation en 2020

Le Programme du diplôme

Le Programme du diplôme est un programme d'études préuniversitaires rigoureux qui s'étend sur deux ans et s'adresse aux jeunes de 16 à 19 ans. Il couvre une grande sélection de domaines d'études et a pour but d'encourager les élèves non seulement à développer leurs connaissances, mais également à faire preuve de curiosité intellectuelle ainsi que d'altruisme et de compassion. Ce programme insiste fortement sur le besoin de favoriser chez les élèves le développement de la compréhension interculturelle, de l'ouverture d'esprit et des attitudes qui leur seront nécessaires pour apprendre à respecter et à évaluer tout un éventail de points de vue.

Le modèle du Programme du diplôme

Le programme est divisé en six domaines d'études, répartis autour d'un tronc commun (voir figure 1). Cette structure favorise l'étude simultanée d'une palette de domaines d'études. Ainsi, les élèves étudient deux langues vivantes (ou une langue vivante et une langue classique), une matière de sciences humaines ou de sciences sociales, une science expérimentale, les mathématiques et une discipline artistique. C'est ce vaste éventail de matières qui fait du Programme du diplôme un programme d'études exigeant conçu pour préparer efficacement les élèves à leur entrée à l'université. Une certaine flexibilité est néanmoins accordée aux élèves dans leur choix de matières au sein de chaque domaine d'études. Ils peuvent ainsi opter pour des matières qui les intéressent tout particulièrement et qu'ils souhaiteront peut-être continuer à étudier à l'université.

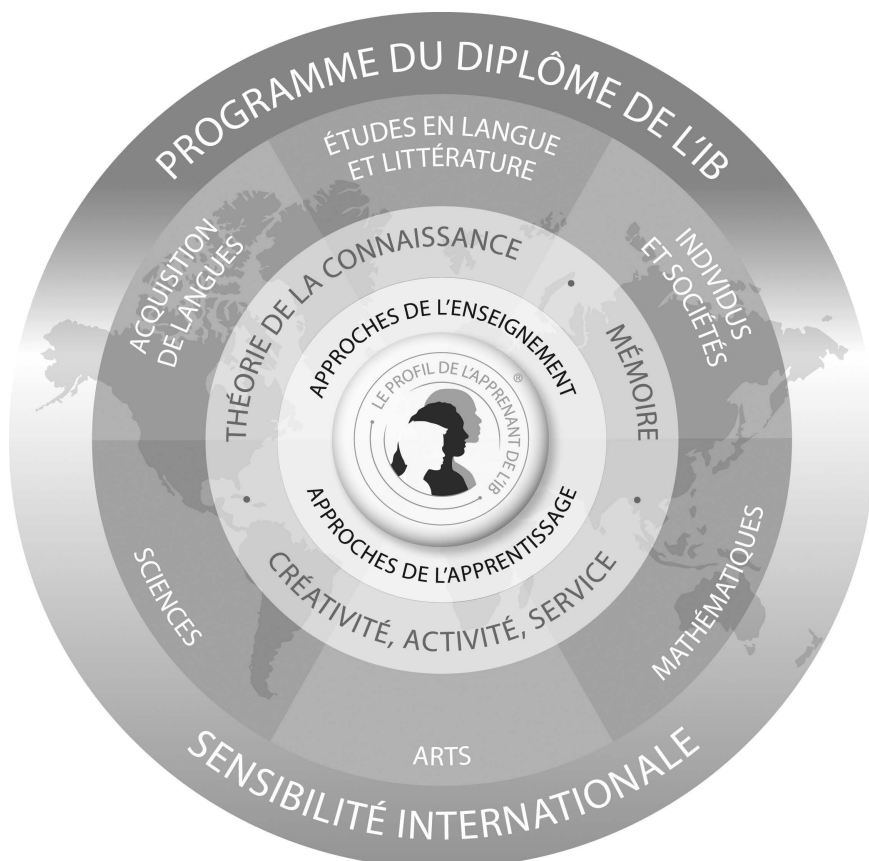


Figure 1

Modèle du Programme du diplôme

Choix de la bonne combinaison

Les élèves doivent choisir une matière dans chaque domaine d'études. Ils ont cependant la possibilité de choisir deux matières dans un même domaine d'études à la place d'une matière artistique. En principe, trois matières (et quatre au plus) doivent être présentées au niveau supérieur (NS) et les autres au niveau moyen (NM). L'IB recommande 240 heures d'enseignement pour les matières du NS et 150 heures pour celles du NM. Au NS, l'étude des matières est plus étendue et plus approfondie qu'au NM.

De nombreuses compétences sont développées à ces deux niveaux, en particulier les compétences d'analyse et de pensée critique. À la fin du programme, les aptitudes des élèves sont mesurées au moyen d'une évaluation externe. Dans de nombreuses matières, l'évaluation finale comprend également une part de travaux dirigés, évalués directement par les enseignants.

Le tronc commun du Programme du diplôme

Tous les élèves du Programme du diplôme prennent part aux trois composantes obligatoires qui constituent le tronc commun du programme.

Le cours de théorie de la connaissance (TdC) demande essentiellement aux élèves de faire appel à la pensée critique et de réfléchir sur le processus cognitif plutôt que d'apprendre un ensemble de connaissances spécifiques. La TdC amène les élèves à explorer la nature de la connaissance et à examiner comment nous connaissons ce que nous affirmons connaître. Pour ce faire, elle les incite à analyser des assertions et à explorer des questions relatives à la construction de la connaissance. La TdC met l'accent sur les liens entre les différents domaines de connaissances partagées et les relie aux connaissances personnelles de telle sorte que l'individu prenne conscience de ses propres perspectives et de la façon dont elles peuvent différer de celles d'autrui.

Le programme créativité, activité, service (CAS) occupe une place centrale dans le Programme du diplôme. Ce programme s'attache à aider les élèves à développer leur propre identité conformément aux principes éthiques exprimés dans la déclaration de mission de l'IB et dans le profil de l'apprenant de l'IB. Il implique les élèves dans un éventail d'activités tout au long de leurs études dans le Programme du diplôme. Le programme CAS est constitué de trois composantes : créativité (arts et autres expériences impliquant la pensée créative), activité (activité physique contribuant à un mode de vie sain) et service (échange volontaire et non rémunéré enrichissant l'apprentissage de l'élève). Le programme CAS contribue probablement plus que toute autre composante du Programme du diplôme à la mission de l'IB, qui est de bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

Le mémoire, y compris le mémoire en étude du monde contemporain, est un travail de recherche indépendant de 4 000 mots maximum permettant aux élèves d'étudier un sujet qui les intéresse tout particulièrement. Les élèves peuvent choisir le domaine dans lequel ils entreprendront leurs recherches parmi les six matières du Programme du diplôme qu'ils étudient, ou parmi deux matières dans le cas du mémoire interdisciplinaire en étude du monde contemporain. Cette composante leur offre également l'occasion de se familiariser avec les techniques de recherche individuelle et de rédaction requises au niveau universitaire. Ces recherches aboutissent à la production d'un important travail écrit, structuré et présenté de manière formelle. Les idées et les découvertes de l'élève y sont présentées avec cohérence sous la forme d'un raisonnement adapté à la ou aux matières choisies. Le mémoire vise à promouvoir des compétences de recherche et d'expression écrite de haut niveau, la découverte intellectuelle et la créativité. Il fournit une expérience d'apprentissage authentique aux élèves et leur offre l'occasion de se lancer dans une recherche personnelle sur le sujet de leur choix, sous la direction d'un superviseur.

Approches de l'enseignement et approches de l'apprentissage

Les approches de l'enseignement et de l'apprentissage dans le Programme du diplôme désignent des stratégies, des compétences et des attitudes déterminées imprégnant l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Ces outils et approches, intrinsèquement liés aux qualités du profil de l'apprenant, consolident l'apprentissage des élèves et les aident à se préparer à l'évaluation dans le cadre du Programme du diplôme et au-delà. Les approches de l'enseignement et de l'apprentissage dans le Programme du diplôme visent à :

- permettre aux enseignants de concevoir leur rôle comme celui de formateur d'apprenants autant que d'enseignant de contenus ;
- donner aux enseignants la possibilité de mettre en place des stratégies plus claires pour que les expériences d'apprentissage des élèves leur permettent de s'impliquer davantage et de façon plus significative dans la recherche structurée et la pensée critique et créative ;
- promouvoir les objectifs globaux de chaque matière (faisant d'eux plus que de simples aspirations pour le cours) ainsi que la mise en relation de connaissances préalablement isolées (simultanéité des apprentissages) ;
- encourager les élèves à développer un éventail explicite de compétences de façon à les doter d'outils leur permettant de continuer à s'instruire activement après leur départ de l'établissement, et les aider non seulement à obtenir de meilleurs résultats pour être admis à l'université, mais aussi à les préparer à réussir dans leurs études supérieures et au-delà ;
- renforcer davantage la cohérence et la pertinence de l'expérience du Programme du diplôme pour les élèves ;
- permettre aux établissements d'identifier ce qui fait le propre de l'éducation du Programme du diplôme de l'IB, avec son mélange d'idéalisme et d'approches pratiques.

Les cinq approches de l'apprentissage (compétences de pensée, compétences sociales, compétences de communication, compétences d'autogestion et compétences de recherche) et les six approches de l'enseignement (un enseignement reposant sur la recherche, inspiré par des concepts, mis en contexte, collaboratif, différencié et reposant sur l'évaluation) couvrent les valeurs et les principes fondamentaux qui sous-tendent la pédagogie de l'IB.

La déclaration de mission de l'IB et le profil de l'apprenant de l'IB

Le Programme du diplôme vise à développer chez les élèves les connaissances, les compétences et les attitudes dont ils auront besoin pour atteindre les objectifs établis par l'IB, tels que définis dans la déclaration de mission de l'organisation et dans le profil de l'apprenant. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage dans le Programme du diplôme sont la concrétisation quotidienne de la philosophie pédagogique de l'organisation.

Intégrité intellectuelle

L'intégrité intellectuelle dans le Programme du diplôme est un ensemble de valeurs et de comportements reposant sur les qualités du profil de l'apprenant. Dans le cadre de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, l'intégrité intellectuelle permet de promouvoir l'intégrité de chacun, de susciter le respect de l'intégrité d'autrui et de son travail, et de garantir que tous les élèves ont la même possibilité de démontrer les connaissances et les compétences qu'ils acquièrent au cours de leurs études.

Tous les travaux, notamment ceux soumis à l'évaluation, doivent être authentiques et basés sur les propres idées de l'élève et doivent clairement identifier le travail et les idées empruntés à autrui. Les tâches d'évaluation qui exigent des enseignants qu'ils fournissent des conseils aux élèves ou qui exigent des élèves un travail en groupe doivent être réalisées conformément aux directives détaillées fournies par l'IB pour la matière concernée.

Pour obtenir de plus amples informations sur l'intégrité intellectuelle au sein de l'IB et du Programme du diplôme, veuillez consulter les publications de l'IB intitulées *L'intégrité intellectuelle au sein de l'IB*, *L'intégrité en milieu scolaire dans le cadre du Programme du diplôme* et *Le Programme du diplôme : des principes à la pratique*. Le présent guide contient des informations spécifiques relatives à l'intégrité intellectuelle telle qu'elle s'applique aux composantes d'évaluation externe et interne de cette matière du Programme du diplôme.

Mention des sources des idées ou des travaux empruntés à autrui

Il est rappelé aux coordonnateurs et aux enseignants que les candidats doivent citer toutes les sources utilisées dans les travaux soumis à l'évaluation. Les informations fournies ci-après visent à clarifier cette exigence.

Les travaux que les candidats du Programme du diplôme remettent pour l'évaluation se présentent sous diverses formes et peuvent inclure des supports tels que du matériel audiovisuel, des textes, des graphiques, des images et/ou des données provenant de sources imprimées ou électroniques. Si un candidat utilise les travaux ou les idées d'une autre personne, il doit en citer la source en appliquant de manière systématique une méthode conventionnelle de mention des sources. Tout candidat ne respectant pas cette exigence sera soupçonné d'avoir commis une infraction au règlement. L'IB mènera alors une enquête qui pourra donner lieu à l'application d'une sanction par le comité d'attribution des notes finales de l'IB.

L'IB ne prescrit pas de méthode particulière à imposer aux candidats en ce qui concerne la mention des sources ou la présentation des citations au sein du texte ; cette décision est laissée à la discrétion des membres du personnel ou du corps enseignant concernés de l'établissement. En raison du large éventail de matières, des trois langues d'usage et de la diversité des méthodes de mention des sources, il serait irréalisable et restrictif de privilégier l'emploi de méthodes particulières. Dans la pratique, certaines méthodes sont plus largement utilisées, mais les établissements sont libres de choisir une méthode adaptée à la matière concernée et à la langue dans laquelle les candidats rédigent leur travail. Quelle que soit la méthode adoptée par l'établissement pour une matière donnée, il est attendu des candidats qu'ils fournissent au minimum les informations suivantes : le nom de l'auteur, la date de publication, le titre de la source et les numéros de page, le cas échéant.

Les candidats doivent utiliser une méthode conventionnelle et l'appliquer de manière systématique afin de citer toutes les sources utilisées, y compris les sources paraphrasées ou résumées. Lors de la rédaction d'un texte, les candidats doivent établir une distinction nette entre leurs propres idées et celles empruntées à autrui, en utilisant des guillemets (ou tout autre moyen tel que la mise en retrait du texte) suivis d'une citation adaptée renvoyant à une référence dans la bibliographie. Si une source électronique est citée, la date de consultation doit impérativement être précisée. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement l'utilisation des méthodes de mention des sources. En revanche, ils doivent démontrer qu'ils ont bien cité toutes les sources utilisées. Les candidats doivent être informés qu'ils sont tenus d'identifier l'origine du matériel audiovisuel, des textes, des graphiques, des images et/ou des données provenant de sources imprimées ou électroniques dont ils ne sont pas l'auteur. Là encore, ils doivent utiliser une méthode adéquate de mention/citation des sources.

Diversité d'apprentissage et soutien en matière d'apprentissage

Les établissements doivent s'assurer que les candidats ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage bénéficient d'ajustements raisonnables leur garantissant l'égalité de l'accès aux programmes de l'IB, conformément aux documents de l'IB suivants :

- *Candidats ayant des besoins en matière d'aménagement de la procédure d'évaluation ;*
- *La diversité d'apprentissage et l'inclusion dans les programmes de l'IB.*

Nature de la matière

Acquisition de langues

Le groupe de matières Acquisition de langues se compose de deux cours de langue vivante (langue *ab initio* et langue B) proposés dans un certain nombre de langues et d'un cours de langues classiques (latin et grec ancien). Compte tenu de la nature de l'étude des langues dans le dernier cours, des objectifs globaux particuliers ont été établis pour la littérature classique. Ils peuvent être consultés dans le guide de langues classiques (non disponible en français). Les cours de langue *ab initio* et de langue B sont des cours d'acquisition de langues conçus pour apporter aux élèves les compétences et la compréhension interculturelle nécessaires pour pouvoir communiquer avec succès dans un environnement où la langue étudiée est parlée. Ils permettent à l'apprenant de dépasser les limites de la salle de classe, en élargissant sa connaissance du monde et en l'encourageant à respecter la diversité culturelle.

Les deux cours de langue vivante (langue *ab initio* et langue B) développent l'aptitude linguistique des élèves en perfectionnant leurs compétences réceptives, productives et interactives (telles que définies dans la section « Contenu du programme »). Le cours de langues classiques se concentre sur l'étude de la langue, de la littérature et de la culture du monde classique.

Langue *ab initio*

Le cours de langue *ab initio* est un cours d'acquisition de langues destiné aux élèves ne connaissant pas la langue cible ou aux élèves en ayant eu un aperçu très limité. Il convient de souligner que ce cours est proposé au NM uniquement.

Il est difficile de définir précisément en quoi consiste un « aperçu très limité » d'une langue ; c'est pourquoi il est impossible d'énumérer des conditions spécifiques comme le nombre d'heures d'enseignement antérieur d'une langue ou la nature de cet enseignement. Il convient cependant d'indiquer que tout élève capable de comprendre et de réagir à ce qui est dit ou écrit sur une gamme de sujets courants, ne devra pas être inscrit en langue *ab initio*. En effet, son placement dans ce cours ne lui offrirait pas un défi scolaire approprié à son niveau et serait injuste pour les autres élèves considérés comme de véritables débutants.

Pour s'assurer que la diversité de la langue et des structures abordées dans le cours de langue *ab initio* est gérable pour tous les élèves, et qu'elle correspond étroitement à la présentation et au contenu des évaluations finales, des programmes spécifiques de langues ont été développés et mis à disposition sur le Centre de ressources pédagogiques.

Dans un cours de langue au niveau *ab initio*, les élèves développent des compétences de communication réceptives, productives et interactives. Ils apprennent à communiquer dans la langue cible dans des contextes connus et nouveaux.

Compétences réceptives : les élèves comprennent, à l'oral comme à l'écrit, des structures de phrases simples et quelques structures plus complexes en lien avec les cinq thèmes prescrits et les sujets connexes. Ils comprennent des textes écrits et audio simples, authentiques et adaptés, et les questions s'y rapportant, formulées dans la langue cible.

Compétences productives : les élèves expriment des informations de manière assez précise, à l'oral comme à l'écrit, en utilisant un vocabulaire de base varié et diverses structures grammaticales de base. Ils communiquent à l'oral et répondent convenablement à la majorité des questions portant sur les cinq thèmes prescrits et les sujets connexes.

Compétences interactives : les élèves comprennent certaines informations et idées ayant trait aux cinq thèmes prescrits et aux sujets connexes, et y réagissent clairement. Ils s'engagent dans des conversations simples. Ils adoptent des stratégies pour déduire le sens et favoriser la communication.

Langue *ab initio* et tronc commun

Les enseignants doivent soigneusement planifier leurs cours d'acquisition de langues, de façon à donner des occasions aux élèves d'établir une passerelle avec leurs expériences dans le cadre du tronc commun. Les exemples ci-après illustrent la manière dont cela peut être effectué :

- transfert du processus de pensée critique développé dans le cours de théorie de la connaissance au développement d'arguments bien étayés dans des textes écrits, comme un blog ou un courriel ;
- utilisation des connaissances personnelles acquises lors d'une expérience CAS pour faire une comparaison culturelle dans une activité orale individuelle ou pour illustrer une réponse écrite ;
- développement des idées pour les activités CAS découlant des thèmes et des sujets explorés dans un cours d'acquisition de langues.

La section qui suit explique la façon dont chaque élément du tronc commun peut bénéficier aux cours d'acquisition de langues.

Langue *ab initio* et théorie de la connaissance

La théorie de la connaissance (TdC) est l'un des trois éléments du tronc commun du Programme du diplôme. Elle joue un rôle particulier au sein du programme, car elle permet aux élèves de réfléchir sur une question fondamentale, à savoir comment savent-ils ce qu'ils savent. Elle vise à les aider à mieux cerner leur propre perspective, ainsi qu'à prendre conscience d'une multitude de perspectives. De plus amples renseignements sur la TdC sont fournis dans le *Guide de théorie de la connaissance*.

La langue constitue elle-même l'un des modes de la connaissance spécifiques recensés dans le cours de TdC. En plus de cette exploration explicite de la langue, les compétences et la compréhension d'un éventail de concepts que les élèves développent dans le cours de TdC peuvent procurer de nombreux avantages au travail réalisé dans le cadre des cours d'acquisition de langues. En effet, la TdC aide les élèves non seulement à développer des compétences de pensée de haut niveau, comme l'analyse et l'évaluation, mais également à établir des liens et à faire des comparaisons entre les disciplines et le tronc commun du Programme du diplôme. Les cours d'acquisition de langues constituent donc un soutien pour la TdC mais bénéficient aussi du soutien de ce cours.

Les élèves peuvent non seulement utiliser les compétences développées dans le cadre de la TdC pour acquérir une langue supplémentaire, mais aussi tirer profit des questions d'orientation qui relient la TdC aux cinq thèmes du programme d'études de langue *ab initio*. Quelques exemples de questions de discussion sont donnés ci-après, mais cette liste ne se veut ni prescriptive, ni exhaustive.

- Est-il possible de penser sans faire appel à la langue ?
- Que perdriions-nous si le monde entier n'utilisait qu'une seule langue ?
- Les connaissances des personnes qui parlent plusieurs langues sont-elles différentes dans chaque langue ?
- Pensez-vous qu'il faille considérer les mathématiques, la logique ou la musique comme des langues ?

- De quelles façons la langue peut-elle être utilisée pour influencer, persuader ou manipuler les gens ?
- La langue décrit-elle notre expérience du monde ou façonne-t-elle activement notre expérience du monde ?
- Comment les métaphores sont-elles utilisées dans la construction des connaissances ?
- Dans quelle mesure notre perspective est-elle déterminée par notre appartenance à une culture donnée ?
- Dans quelle mesure sommes-nous conscients de l'effet de la culture sur nos croyances ou nos connaissances ?
- Existe-t-il quelque chose qui soit vrai pour toutes les cultures ?

Langue *ab initio* et programme créativité, activité, service (CAS)

Les expériences CAS peuvent être associées à chaque groupe de matières du Programme du diplôme.

À bien des égards, les programmes CAS et les cours d'acquisition de langues se complètent mutuellement. Les élèves peuvent améliorer leur compréhension interculturelle grâce à l'utilisation active et délibérée de la langue acquise dans les contextes spécifiques et concrets fournis par leurs expériences CAS. Ils peuvent également se servir de ces expériences pour s'impliquer davantage dans l'acquisition de la langue, que ce soit dans la salle de classe ou en dehors.

La compréhension conceptuelle développée par les élèves est l'une des caractéristiques essentielles des cours d'acquisition de langues. Grâce aux cinq thèmes prescrits autour desquels sont construits les cours d'acquisition de langues, les élèves sont en mesure de faire des recherches, de planifier, d'agir et de réfléchir sur leurs expériences et leurs projets CAS de manière plus avertie et pertinente. De même, les expériences CAS peuvent donner envie aux élèves de s'intéresser à certaines questions personnelles, locales, nationales ou mondiales.

Les enseignants de cours d'acquisition de langues peuvent aider les élèves à établir des liens entre les matières étudiées et leurs expériences CAS, le cas échéant. Une discussion réfléchie et de véritables expériences assureront aux élèves un apprentissage pertinent à la fois dans leurs matières et dans le programme CAS.

Les défis présentés par les activités CAS et la satisfaction qu'elles procurent ont souvent un effet profond sur les élèves des cours d'acquisition de langues, qui peuvent choisir de s'impliquer dans le programme CAS de l'une des manières suivantes.

- Dans le cadre d'une expérience CAS, un élève peut approfondir le thème du groupe de matières Acquisition de langues « partage de la planète » (par exemple, environnement) grâce à une activité distincte visant à apprendre dans la langue cible les noms des matières organiques et des matières manufacturées. Cet élève pourrait alors récupérer dans son établissement les objets manufacturés (par exemple, en plastique) qui sont jetés en une journée, puis les exposer.
- Dans le cadre d'une série d'expériences CAS liées au thème du groupe de matières Acquisition de langues « organisation sociale » (par exemple, relations sociales, communauté ou engagement social), un élève s'entretient, au cours de plusieurs visites, avec des personnes âgées parlant la langue cible afin de recueillir des dictons, des expressions idiomatiques ou des adages utilisés par les générations plus âgées. Il pourra ensuite les faire partager dans un article publié sur le blog de l'établissement ou sur le blog consacré au programme.
- Les élèves peuvent développer un projet CAS lié au thème du groupe de matières Acquisition de langues « expériences » (par exemple, migration) dans le cadre duquel ils s'entretiennent avec des réfugiés locaux. Ils pourraient travailler ensemble pour étudier de quelle manière les immigrés trouvent un équilibre entre l'acquisition d'une nouvelle culture et la conservation de leur héritage culturel. Ces rencontres pourraient donner lieu à la création d'une peinture murale représentant cet équilibre culturel.

Il convient de souligner qu'une expérience CAS peut être un événement unique ou une série d'événements se prolongeant dans le temps. Toutefois, les expériences CAS doivent être distinctes des exigences des cours du Programme du diplôme de l'élève. Elles ne peuvent ni en faire partie, ni y être utilisées.

Le document intitulé *Matériel de soutien pédagogique du programme CAS* suggère d'autres liens entre les matières du Programme du diplôme et le programme CAS.

Langue *ab initio* et mémoire

Bien que la rédaction d'un mémoire fournisse une excellente occasion aux élèves d'explorer un aspect d'un de leurs cours du Programme du diplôme de façon plus approfondie, ils ne peuvent pas choisir de rédiger un mémoire dans une langue étudiée au niveau *ab initio*.

Acquisition de langues et sensibilité internationale

La sensibilité internationale est une notion qui se trouve au cœur de la philosophie de l'IB et un moyen important d'aspirer à un monde plus paisible. Les cours d'acquisition de langues ne se concentrent pas exclusivement sur le développement des compétences linguistiques, mais aussi sur la promotion de la compréhension interculturelle et de l'engagement mondial. La nature du processus d'acquisition de langues soutient la sensibilité internationale, qui constitue à son tour un soutien pour le processus engagé dans ces cours. La flexibilité qui caractérise ce programme de l'IB permet aux enseignants des cours d'acquisition de langues d'intégrer des idées et des ressources qui encouragent les élèves à voir des aspects de la langue et de la culture depuis des perspectives différentes (et parfois divergentes), afin de faire des comparaisons de la langue et de la culture dépourvues de jugement, et de considérer la langue et la culture dans un contexte mondial.

La sensibilité internationale offre également aux élèves des occasions de progresser dans le développement des qualités du profil de l'apprenant de l'IB. En étant exposés à des textes issus de cultures autres que la leur, en étudiant ces textes et en réfléchissant dessus, les élèves nourrissent leur curiosité (**chercheurs**), abordent des questions et des idées d'importance mondiale (**informés**), font appel à leurs compétences de pensée critique (**sensés**) et écoutent attentivement les perspectives d'autres individus et groupes (**communicatifs**). Ils apprennent à respecter la dignité et les droits des hommes du monde entier (**intègres**), à porter un regard critique sur les valeurs et les traditions des autres (**ouverts d'esprit**), à faire preuve d'empathie, de compassion et de respect (**altruistes**), à reconnaître leur interdépendance avec les autres et le monde dans lequel ils vivent (**équilibrés**), à aborder le monde de manière réfléchie (**réfléchis**) et à explorer de nouvelles idées (**audacieux**).

Traitement des sujets délicats

Tous les cours d'acquisition de langues donnent l'occasion d'aborder un large éventail de textes, de stimuli et de scénarios couvrant des sujets d'importance personnelle, locale, nationale ou mondiale. Un tel travail peut parfaitement soulever des questions présentant un défi pour les apprenants sur le plan intellectuel, personnel et culturel. Le traitement de ces sujets, qu'il soit délibéré ou fortuit, peut être l'occasion de développer les qualités du profil de l'apprenant de l'IB. Les enseignants doivent aider les apprenants à aborder ces ressources avec sensibilité, responsabilité et réflexion, en gardant à l'esprit la mission de l'IB et l'importance accordée à la sensibilité internationale ainsi qu'au respect interculturel dans le cadre des cours. Il convient également de tenir compte des valeurs personnelles et sociales d'autrui. Dans le cadre des considérations communes à l'ensemble de l'établissement, les élèves des cours d'acquisition de langues doivent être encouragés à adopter une approche éthique tout au long du cours. Les établissements doivent faire tout ce qui est en leur pouvoir pour encourager les élèves à réagir de façon adaptée (en évitant toute offense), promouvoir le respect de leurs pairs et tenir compte de l'environnement dans chacune de leurs actions.

Lorsqu'ils choisissent les textes et préparent le matériel et les tâches pour leurs cours d'acquisition de langues, les enseignants ne doivent pas perdre de vue l'environnement culturel des élèves et la composition de leurs classes. Ils doivent en effet jouer le rôle de modèle en se montrant conscients des valeurs profondément ancrées dans chaque élève et dans la communauté, et sensibles à ces valeurs.

Acquis antérieurs

Les élèves intègrent les cours d'acquisition de langues en ayant été exposés à la ou aux langues cibles à différents niveaux. Il est donc fondamental qu'ils suivent le cours le mieux adapté à leurs besoins en matière de développement linguistique et leur demandant un effort scolaire adéquat. Pour les élèves qui s'inscrivent aux cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme après avoir suivi le Programme d'éducation intermédiaire (PEI), des indications utiles pour choisir le cours adapté sont données dans le tableau 1 de la section intitulée « L'acquisition de langues dans le continuum des programmes de l'IB » du *Guide d'acquisition de langues* du PEI.

Liens avec le Programme d'éducation intermédiaire

Le PEI est destiné à des jeunes de 11 à 16 ans. Puisqu'il fait partie intégrante du continuum des programmes de l'IB, il peut directement mener au Programme du diplôme. Le cours d'acquisition de langues du PEI donne l'occasion aux élèves de se préparer aux cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme, car ils partagent les objectifs globaux qui suivent.

- Développer des compétences de communication dans une langue supplémentaire.
- Découvrir les caractéristiques, les processus et l'art du langage, ainsi que le concept de culture, et inviter les élèves à comprendre qu'il existe diverses façons de vivre, de se comporter et de voir le monde.
- Développer la compréhension interculturelle et l'engagement mondial, et par conséquent, la sensibilité internationale.
- Fournir des occasions d'apprentissage par l'intermédiaire de la recherche et promouvoir le développement des compétences de pensée critique et créative.
- Stimuler la curiosité et faire naître une volonté d'apprendre tout au long de la vie.
- Comprendre et respecter les autres langues et cultures.

Tout comme le Programme du diplôme, le PEI contribue de manière globale au bien-être intellectuel, social, émotionnel et physique des élèves, à qui il offre des possibilités de développer les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour gérer des idées et des questions complexes, et entreprendre des actions responsables dans l'avenir. Le PEI impose aux élèves d'étudier au moins deux langues afin de les aider à comprendre leur propre culture et celles des autres. Ce programme contribue en outre à préparer les élèves à l'enseignement supérieur, au monde du travail et à un apprentissage tout au long de la vie. Les cours sont également l'occasion pour les élèves de développer leurs compétences linguistiques et d'apprendre **ce qu'est** une langue par l'intermédiaire de la compréhension des concepts se rapportant à la **communication**, aux **relations**, à la **créativité** et à la **culture**. L'éventail de concepts et de connaissances factuelles et procédurales auxquels sont exposés les élèves des cours d'acquisition de langues tout au long du PEI, peuvent directement être transférés et développés dans les cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme, de même que les concepts connexes tels que le **destinataire**, le **but**, le **sens** et le **contexte**.

L'apprentissage a lieu dans des contextes pertinents pour l'élève, que ce soit au niveau personnel, local, national, international ou mondial. Cette approche – qui s'appuie sur l'utilisation d'un grand nombre de contextes d'apprentissage dans le PEI – est directement renforcée par les cinq thèmes prescrits des cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme : identités, expériences, ingéniosité humaine, organisation sociale et partage de la planète.

Liens avec le Programme à orientation professionnelle

Le Programme à orientation professionnelle de l'IB (POP) est un cadre d'éducation internationale qui intègre la vision et les principes pédagogiques de l'IB dans un programme unique, spécialement conçu pour les élèves qui souhaitent suivre une formation à orientation professionnelle. Le cadre pédagogique souple du POP permet aux établissements scolaires de répondre aux besoins, aux antécédents et aux contextes des élèves, et s'avère particulièrement pertinent pour l'acquisition de langues.

Le tronc commun du POP permet aux élèves d'enrichir leur développement personnel et interpersonnel, en mettant l'accent sur l'apprentissage expérientiel. L'une des composantes du tronc commun du POP est le développement d'une langue seconde, qui permet de s'assurer que tous les élèves du POP ont accès et sont exposés à une langue supplémentaire, afin de pouvoir utiliser la langue étudiée, mais aussi de développer l'ouverture interculturelle et d'atteindre l'épanouissement personnel. Les élèves sont encouragés à commencer ou à poursuivre l'étude d'une langue supplémentaire qui est adaptée à leurs besoins, à leur profil et à leur contexte. Un minimum de 50 heures doit être alloué au développement d'une langue seconde. Les élèves du POP sont tenus de réaliser un dossier linguistique du cours de développement d'une langue seconde, qui doit satisfaire aux exigences de l'établissement.

Les élèves peuvent entreprendre le développement d'une langue seconde dans le POP comme un complément de leur cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme. Cela peut prendre la forme d'un cours de développement d'une langue seconde conçu par leur établissement, d'un cours enseigné par un prestataire externe ou d'un cours étudié en autodidaxie sous la supervision d'un enseignant. Il est essentiel que le contenu de l'enseignement du cours de développement d'une langue seconde soit un complément du cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme si tous deux concernent la même langue cible. Le contenu et les objectifs d'apprentissage du cours complémentaire peuvent être adaptés à la formation à orientation professionnelle des élèves, si souhaité.

Les documents du POP intitulés *Guide du cours de développement d'une langue seconde*, *Règlement général du Programme à orientation professionnelle* et *Matériel de soutien pédagogique pour le cours de développement d'une langue seconde* fournissent de plus amples recommandations concernant l'acquisition de langues et le développement d'une langue seconde. Le site Web consacré au POP, accessible à partir du Centre de ressources pédagogiques, procure davantage d'informations sur ce programme.

Objectifs globaux

Objectifs globaux du groupe de matières Acquisition de langues

Les objectifs globaux qui suivent sont communs aux cours de langue *ab initio* et de langue B.

1. Développer la sensibilité internationale à travers l'étude de langues, de cultures, et d'idées et de problèmes d'importance mondiale.
2. Permettre aux élèves de communiquer dans la langue qu'ils ont étudiée dans des contextes différents et des buts variés.
3. Favoriser une prise de conscience et une appréciation d'un éventail de perspectives émanant de personnes de cultures différentes par l'intermédiaire de l'étude de textes et des échanges sociaux.
4. Approfondir la compréhension qu'ont les élèves des liens entre les langues et les cultures qui leur sont familières.
5. Faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la langue dans d'autres domaines de la connaissance.
6. Fournir aux élèves, à travers l'apprentissage des langues et le processus de recherche, des occasions de s'investir intellectuellement et de développer des compétences de pensée critique et créative.
7. Fournir aux élèves des bases pour que la langue supplémentaire leur serve ultérieurement dans leurs études, leur profession et leurs loisirs.
8. Favoriser la curiosité, la créativité et l'appréciation de l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Objectifs d'évaluation

Les objectifs d'évaluation qui suivent sont communs aux cours de langue *ab initio* et de langue B. Une distinction sera faite entre les trois cours d'acquisition de langues modernes au niveau du degré de difficulté des évaluations et des résultats attendus des élèves dans les différentes tâches.

1. Communiquer de façon claire et efficace dans des contextes différents et des buts variés.
2. Comprendre et utiliser un langage adapté à divers destinataires et contextes sociaux et/ou interculturels.
3. Comprendre et utiliser la langue pour exprimer un éventail d'idées et y réagir, et ce, avec aisance et correction.
4. Trouver, organiser et présenter des idées sur divers sujets.
5. Comprendre et analyser un éventail de textes écrits, audio, visuels et audiovisuels, et y réfléchir.

Traitement des objectifs d'évaluation

Objectif d'évaluation	Dans quelle composante cet objectif est-il traité ?	Comment l'objectif est-il atteint ?
1. Communiquer de façon claire et efficace dans des contextes différents et des buts variés.	Épreuve 1 – Expression écrite	Les élèves montrent leur compréhension conceptuelle en accomplissant les tâches écrites d'une manière appropriée qui passe par l'utilisation de divers types de textes.
	Évaluation interne	Les élèves réagissent oralement à un stimulus visuel, répondent à des questions et prennent part à une conversation d'ordre général.
2. Comprendre et utiliser un langage adapté à divers destinataires et contextes sociaux et/ou interculturels.	Épreuve 1 – Expression écrite	Les élèves montrent leur compréhension conceptuelle en accomplissant les tâches écrites d'une manière appropriée qui passe par l'utilisation de divers types de textes.
	Épreuve 2 – Compréhension orale et écrite	Les élèves produisent des réponses qui montrent leur compréhension de textes écrits et audio.
	Évaluation interne	Les élèves dialoguent avec l'enseignant en utilisant diverses structures linguistiques et des registres adaptés au contexte et au destinataire.
3. Comprendre et utiliser la langue pour exprimer un éventail d'idées et y réagir, et ce, avec aisance et correction.	Épreuve 1 – Expression écrite	Les élèves accomplissent les tâches écrites en utilisant un langage, un registre et une présentation appropriés.
	Épreuve 2 – Compréhension orale et écrite	Les élèves montrent leur compréhension de textes écrits et audio.
	Évaluation interne	Les élèves dialoguent oralement avec l'enseignant en utilisant un langage, un registre et une présentation appropriés.

Objectif d'évaluation	Dans quelle composante cet objectif est-il traité ?	Comment l'objectif est-il atteint ?
4. Trouver, organiser et présenter des idées sur divers sujets.	Épreuve 1 – Expression écrite	Les élèves développent une réponse cohérente et organisée sur divers sujets.
	Évaluation interne	Les élèves comprennent le sujet de la discussion et présentent une réponse organisée, qu'elle soit préparée à l'avance ou spontanée.
5. Comprendre et analyser un éventail de textes écrits, audio, visuels et audiovisuels, et y réfléchir.	Épreuve 2 – Compréhension orale et écrite	Les élèves réagissent de manière appropriée à des textes authentiques.
	Évaluation interne	Les élèves sont capables d'interagir oralement dans la langue cible pour répondre à un stimulus visuel.

Résumé du programme

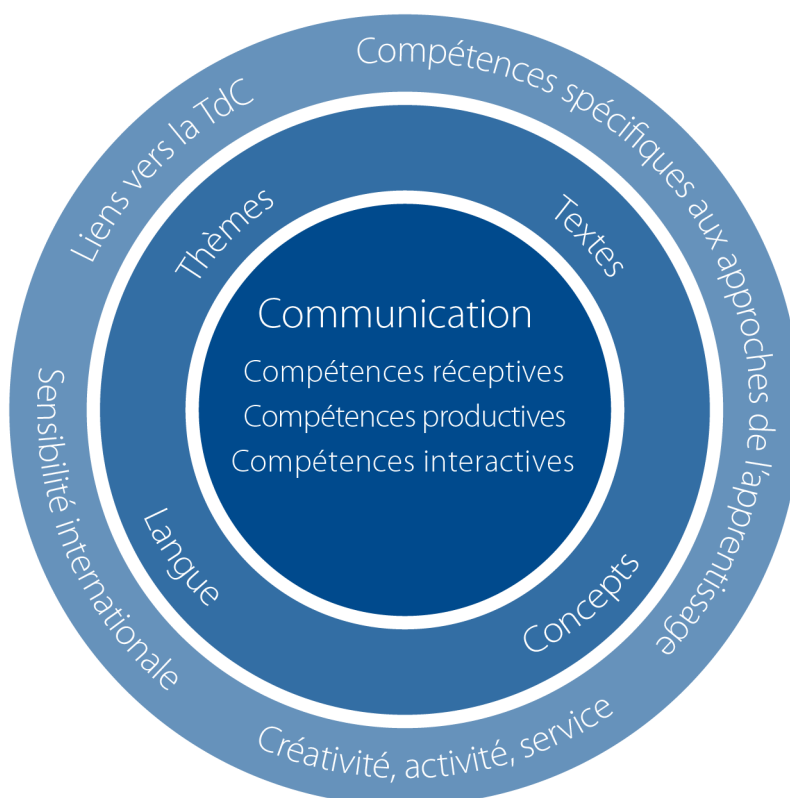


Figure 2

Le cours de langue *ab initio* est un cours d'acquisition de langues destiné aux élèves ne connaissant pas la langue cible ou aux élèves en ayant eu un aperçu très limité. Il convient de souligner que ce cours est proposé au NM uniquement.

Dans le cours de langue *ab initio*, les élèves développent leur capacité à communiquer dans la langue cible à travers l'étude de la **langue**, de **thèmes** et de **textes**. De cette manière, ils développent également une **compréhension conceptuelle** du fonctionnement de la langue. La communication est démontrée par des compétences réceptives, productives et interactives utilisées dans divers contextes et dans des buts variés qui sont adaptés au niveau du cours.

L'étude de la langue requiert de prêter une attention particulière aux formes, aux structures, aux fonctions et à la compréhension conceptuelle de la langue. La connaissance du vocabulaire et de la grammaire – la **nature** de la langue – est approfondie et élargie grâce à la compréhension de la **raison d'être** et du **fonctionnement** de cette même langue : le destinataire, le contexte, le but et le sens.

Les élèves élargissent la palette de leurs compétences de communication en comprenant et en produisant tout un éventail de textes oraux et écrits, et ce, pour des destinataires, des contextes et des buts en lien avec des intérêts scolaires et personnels. Pour développer leurs compétences réceptives, les élèves de langue *ab initio* doivent étudier des textes authentiques qui explorent la ou les cultures associées à la langue cible.

L'un des principaux objectifs du cours de langue *ab initio* est de développer la sensibilité internationale à travers l'étude de langues, de cultures, et d'idées et de questions d'importance mondiale. Les liens explicites établis avec la théorie de la connaissance renforcent la capacité des élèves à communiquer dans la langue cible, en leur faisant prendre davantage conscience de leur rôle de chercheur dans leur processus d'apprentissage de la langue. Dans le respect du niveau du cours, les compétences de communication sont consolidées par les autres catégories de compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage : les compétences de pensée, les compétences de recherche, les compétences sociales et les compétences d'autogestion.

La durée d'enseignement recommandée est de 240 heures pour les cours de NS et de 150 heures pour les cours de NM, tel que stipulé dans le document intitulé *Règlement général du Programme du diplôme* (2016, page 7, article 8.2).

Contenu du programme

Le programme de langue *ab initio* est détaillé dans le présent guide, ainsi que dans les programmes spécifiques de langues. Les enseignants doivent s'appuyer sur ces documents pour concevoir un plan de cours adapté. Ils pourront trouver dans le matériel de soutien pédagogique de plus amples renseignements et des exemples qui les aideront à développer leur cours. Cette section du *Guide de langue ab initio* explique le contenu du programme dans le détail. Les programmes spécifiques de langues contiennent quant à eux des illustrations de la compréhension conceptuelle, des exemples d'activités et des structures grammaticales dans la langue cible obligatoires pour enseigner le contenu du programme et satisfaire aux objectifs d'évaluation.

Thèmes

Thèmes prescrits

Cinq thèmes prescrits sont communs aux programmes de langue *ab initio* et de langue B. Ces thèmes fournissent des contextes pertinents pour une étude à tous les niveaux d'acquisition de langues du Programme du diplôme. Ils permettent aussi aux élèves de communiquer sur des questions ayant un intérêt au niveau personnel, local, national ou mondial.

Les cinq thèmes prescrits sont les suivants :

- identités ;
- expériences ;
- ingéniosité humaine ;
- organisation sociale ;
- partage de la planète.

Grâce aux thèmes, les élèves peuvent comparer la langue cible et la ou les cultures qui y sont associées à d'autres langues et cultures qu'ils connaissent bien. Les thèmes leur donnent également la possibilité d'établir des liens avec d'autres disciplines du Programme du diplôme. Les élèves et les enseignants du cours de langue *ab initio* possédant une expérience du Programme primaire (PP) ou du PEI se rendront compte que ces thèmes s'inspirent des thèmes transdisciplinaires du PP et des contextes mondiaux du PEI. Ainsi, le cours de langue *ab initio* du Programme du diplôme peut améliorer la continuité de l'expérience éducative des élèves de l'IB de longue date, tout en restant adapté aux élèves ayant plus récemment intégré le système de l'IB.

Sujets prescrits

Il est fondamental de disposer d'un environnement d'apprentissage structuré pour garantir la réussite des apprenants de langue débutants ; c'est pourquoi le programme de langue *ab initio* **impose quatre sujets pour chacun des cinq thèmes prescrits**. Par conséquent, un total de 20 sujets doit être couvert dans le cours de langue *ab initio*. Bien que ces thèmes et sujets soient obligatoires, les questions possibles associées aux thèmes ne sont que des suggestions et ne sont **nullement imposées**.

Thème	Principe directeur	Sujets prescrits	Questions possibles
Identités	Explorer la nature du soi et comment nous exprimons qui nous sommes.	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques personnelles • Relations personnelles • Aliments et boissons • Bien-être physique 	<ul style="list-style-type: none"> • De quelle façon est-ce que je me présente aux autres ? • De quelle façon est-ce que j'exprime mon identité ? • De quelle façon est-ce que je parviens à un mode de vie sain et équilibré ?
Expériences	Explorer et faire le récit des événements, des expériences et des voyages qui façonnent notre vie.	<ul style="list-style-type: none"> • Habitudes quotidiennes • Loisirs • Vacances • Fêtes et célébrations 	<ul style="list-style-type: none"> • En quoi les voyages élargissent-ils notre horizon ? • En quoi ma vie serait-elle différente si je vivais dans une autre culture ? • À quels défis les adolescents sont-ils confrontés ? • En quoi les coutumes et les traditions convergent-elles ou divergent-elles selon les cultures ?
Ingéniosité humaine	Explorer les façons dont la créativité et l'innovation humaines influent sur notre monde.	<ul style="list-style-type: none"> • Transports • Divertissements • Médias • Technologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les effets des sciences et de la technologie sur ma vie ? • Quelle utilisation fais-je des médias dans ma vie de tous les jours ? • Que puis-je apprendre d'une culture grâce aux divertissements ?
Organisation sociale	Explorer les façons dont des groupes de personnes s'organisent ou sont organisés autour de systèmes ou de centres d'intérêt communs.	<ul style="list-style-type: none"> • Voisinage • Éducation • Lieu de travail • Problèmes sociaux 	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi servent les règles et les règlements dans la société ? • Quel est mon rôle dans la société ? • Quels choix s'offrent à moi dans le monde du travail ?
Partage de la planète	Explorer les difficultés que rencontrent les individus et les communautés, ainsi que les possibilités qui s'offrent à eux dans le monde moderne.	<ul style="list-style-type: none"> • Climat • Géographie physique • Environnement • Questions mondiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Que puis-je faire pour protéger l'environnement ? • En quoi mon environnement influe-t-il sur la vie que je mène ? • Que puis-je faire pour créer un monde meilleur ?

Textes

En théorie, un texte désigne tout support à partir duquel il est possible d'extraire des informations, ce qui englobe la gamme la plus large possible de documents oraux, écrits et visuels présents dans la société. Par exemple :

- les images simples et multiples avec ou sans texte écrit ;
- les textes écrits littéraires et non littéraires, ainsi que leurs extraits ;
- les textes diffusés dans les médias (par exemple, les films, les émissions télévisées et radiophoniques, ainsi que leurs scripts) ;
- les textes oraux (par exemple, les présentations, les débats, les entretiens, les discours, les conversations enregistrées, ainsi que leurs transcriptions) ;
- les textes au format électronique partageant certains aspects mentionnés ci-dessus (par exemple, les textos, les pages Web, les blogs, et les publications faites dans les médias sociaux et sur les sites Web de partage de vidéos).

Aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage des cours d'acquisition de langues, les programmes de langue *ab initio* et de langue B ont réparti les textes écrits, visuels, audio et audiovisuels dans trois grandes catégories : les **textes personnels**, **professionnels** et des **médias de masse**. Le principe directeur relatif à leur utilisation dans les cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme consiste à développer les compétences réceptives, productives et interactives des élèves dans la langue cible, en attirant leur attention sur la façon dont les bons communicateurs tiennent compte du destinataire, du contexte et du but de ce qu'ils cherchent à exprimer à l'oral ou à l'écrit durant le processus de sélection et de développement d'un type de texte approprié pour transmettre un message.

Les enseignants doivent régulièrement donner des occasions à leurs élèves de comprendre et d'utiliser un grand nombre de types de textes en lien avec les thèmes et les sujets prescrits, et avec le contenu indiqué dans les programmes spécifiques de langues. Les trois catégories de textes sont décrites ci-après et le tableau qui suit donne quelques exemples des types de textes correspondant à chacune d'elles. Les exemples fournis ici n'ont pas valeur d'obligation et ne se veulent nullement exhaustifs.

Textes personnels

Les textes personnels sont partagés par la personne qui crée le message et un destinataire, qui peut être un membre de sa famille, un ami ou un groupe partageant un même intérêt. Un texte personnel peut également s'adresser à soi-même. En règle générale, les textes personnels se caractérisent par une attention portée aux choses du quotidien ou aux besoins affectifs des individus plutôt qu'à l'analyse des informations. Ces textes occupent de nombreuses fonctions, dont la description, la narration, le divertissement et le conseil, sans toutefois s'y limiter. Le formalisme du registre de ces textes varie en fonction des normes linguistiques et socioculturelles de la langue cible.

Textes professionnels

Les textes professionnels sont créés pour un public visé dans des contextes dans lesquels aucune relation personnelle n'est supposée exister entre l'auteur du texte et son ou ses destinataires. Il se peut toutefois que le producteur du texte suppose que le ou les destinataires gagneront à recevoir et à comprendre le message. En règle générale, les textes professionnels se caractérisent par une attention portée aux besoins cognitifs des individus, au transfert des connaissances et à la présentation logique des informations. Ces textes emploient un langage clair, basé sur des faits, et un registre formel. Ils occupent de nombreuses fonctions, dont l'information, l'instruction et l'explication, sans toutefois s'y limiter.

Textes des médias de masse

Les textes des médias de masse sont créés pour être diffusés à un large public qui est déterminé en raison d'un intérêt nourri principalement par le producteur du texte, du moins au départ, puisque la personne ou l'entité responsable d'un texte des médias de masse n'a aucun moyen de savoir précisément qui prendra le temps ou aura envie de comprendre le message et qui l'ignorera. En règle générale, les textes des médias de masse se caractérisent par le besoin du producteur du texte de communiquer une forme d'autorité, de désirabilité ou d'exclusivité, et par le choix délibéré d'un support ou d'une technologie en particulier en raison de son adéquation pour atteindre le public visé. Le formalisme du registre de ces textes varie en fonction des normes linguistiques et socioculturelles de la langue cible.

Textes personnels	Textes professionnels	Textes des médias de masse
Blog	Blog	Actualités
Carte postale	Brochure	Affiche
Courriel	Cartes/Diagrammes	Annonce publicitaire
Emploi du temps	Catalogue	Article (journal, magazine)
Invitation	Courriel	Balado (podcast)
Journal de bord	Déclaration personnelle / CV	Blog
Journal intime	Dissertation	Brochure
Lettre personnelle	Emploi du temps	Chronique d'opinion / Éditorial
Liste	Entretien	Commentaire public (éditorial / lettres des lecteurs)
Message publié dans les médias sociaux / Dialogue en ligne	Forum en ligne	Critique
Texto	Instructions/Directives	Dépliant
	Invitation	Discours
	Lettre de motivation	Émission radiophonique
	Lettre officielle	Entretien
	Littérature (nouvelle, roman, poème, roman graphique)	Film
	Menu	Guide de voyage
	Proposition	Lettre d'information
	Questionnaire	Littérature
	Rapport	Message publié dans les médias sociaux
	Recette	Page Web
	Sondage	Prospectus
		Télévision/Théâtre/Musique
		Tract

Littérature

Bien que la littérature ne soit pas une composante évaluée du cours de langue *ab initio*, la lecture d'œuvres littéraires dans la langue cible peut être un moyen agréable de plonger dans les cultures qui parlent cette langue. La littérature peut illustrer un ou plusieurs thèmes prescrits des cours d'acquisition de langues et aider les élèves à enrichir leur vocabulaire et à utiliser la langue pour exprimer des opinions et explorer des idées. En lisant des œuvres littéraires, les élèves peuvent développer plus facilement une aisance en lecture, en progressant de la compréhension à l'interprétation et à la déduction. La littérature constitue également un moyen particulièrement adapté pour promouvoir le développement de la sensibilité internationale, ce qui figure parmi les principaux objectifs des cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme.

Il est recommandé de se servir d'œuvres littéraires à tous les niveaux d'acquisition de langues du Programme du diplôme pour développer les compétences réceptives et productives des élèves. Cependant, du point de vue des exigences de forme du programme et du résumé de l'évaluation, **l'étude de deux œuvres littéraires rédigées à l'origine dans la langue cible reste une exigence exclusive du cours de langue B NS.**

La littérature utilisée aux fins du cours de langue *ab initio* peut compter des fables, des nouvelles, des poèmes et des romans graphiques. Lors de leur choix des œuvres littéraires, les enseignants doivent se montrer particulièrement attentifs à l'usage qu'ils pourront en faire pour un ou plusieurs thèmes prescrits, mais aussi aux centres d'intérêt de leurs élèves et à leur niveau linguistique général.

Comme pour toutes les autres ressources utilisées en classe, les œuvres littéraires doivent être choisies de façon à permettre aux élèves d'atteindre les objectifs globaux et spécifiques du cours, être en rapport avec la ou les cultures associées à la langue cible et être accessibles aux élèves du cours d'acquisition de langues sur le plan linguistique. Les œuvres littéraires qui affichent un degré élevé de complexité linguistique, emploient un langage obscur ou abordent un sujet énigmatique ne sont pas adaptées au contexte d'un cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme.

Compréhension conceptuelle

En ce qui concerne l'importance d'un « contenu important » permettant aux élèves de développer des compréhensions disciplinaires et interdisciplinaires, il est indiqué dans le document *En quoi consiste le système éducatif de l'IB ?* que « Chacun des programmes de l'IB propose un programme d'études ou un cadre pédagogique détaillé et adapté au stade de développement des élèves, qui se veut vaste, équilibré, conceptuel et connexe. » L'intégration explicite de la compréhension conceptuelle dans le programme d'études permet de se concentrer sur « des idées structurantes et marquantes, qui sont pertinentes dans toutes les disciplines » (IB, 2013, mis à jour en juin 2015 et en mai 2017, page 5).

Tous les programmes de langues du Programme du diplôme encouragent une vision de l'apprentissage dans laquelle le développement des compétences linguistiques et la compréhension conceptuelle de la langue sont complémentaires, de façon à rendre l'expérience d'apprentissage globale de l'élève aussi solide que possible. De ce fait, les élèves du Programme du diplôme deviennent des apprenants communicatifs plus accomplis dans les langues qu'ils étudient lorsque leurs aptitudes à lire, à écrire et à parler du contenu du cours sont renforcées et élargies par la compréhension des **façons** dont la langue est utilisée pour communiquer et des **raisons** justifiant cette utilisation.

Plus particulièrement, la méthode de développement de la compréhension conceptuelle de la langue dans les cours de langues du Programme du diplôme repose sur les principes directeurs suivants.

- Les élèves du Programme du diplôme qui ont suivi le PP ou le PEI ont régulièrement l'occasion de développer davantage leur compréhension conceptuelle de la langue (PP) ou leur compréhension des concepts clés et connexes des cours des groupes de matières Langue et littérature et Acquisition de langues du PEI.
- Les élèves du Programme du diplôme sont encouragés à mettre en application ce qu'ils savent déjà au sujet d'autres langues et cultures – à travers une étude formelle ou l'expérience personnelle – de façon à améliorer le processus d'apprentissage dans son ensemble.
- Les élèves du Programme du diplôme sont encouragés à étudier de grandes questions concernant la langue et la culture, adaptées à leur programme d'études, de façon à développer la sensibilité internationale et à leur faire prendre davantage conscience de leur rôle de chercheur dans leur processus d'apprentissage.

La compréhension conceptuelle dans les cours d'acquisition de langues

Il est important de souligner que pour les cours d'acquisition de langues, la méthode de développement de la compréhension conceptuelle qui est présentée ici tient compte du fait que les élèves du Programme du diplôme ne sont pas des élèves débutants, même s'ils commencent à apprendre une nouvelle langue ou s'ils n'affichent pas un niveau élevé de compétences linguistiques. Les élèves du Programme du diplôme sont donc encouragés à tous les niveaux d'acquisition de langues à faire appel aux compétences de pensée, de communication et de recherche qu'ils ont développées au fil des années dans leur établissement, et à transférer ces compétences à leur langue cible au rythme – et dans les contextes et les buts – permis par le développement de leurs compétences linguistiques.

La compréhension d'un certain nombre de concepts dans l'apprentissage de la langue est essentielle à une communication efficace et doit être développée dans tous les cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme. La description de ces concepts est suivie de questions servant de stimuli, afin d'encourager une exploration de ces concepts tout en attirant l'attention sur les compétences linguistiques. Les enseignants sont libres d'utiliser ces questions telles quelles, de les modifier ou d'en formuler d'autres, afin de se servir en classe de questions compréhensibles pour leurs élèves et adaptées au contenu de leur cours. **Il est important de souligner que ces questions ne figurent pas dans les épreuves d'examen.** Elles sont incluses dans le programme comme un outil au service des enseignants pour encourager les élèves à réfléchir à **ce que sont** la langue et la culture dans le cadre de leur étude de la langue dans le Programme du diplôme, et de ce fait, à devenir des apprenants communicatifs plus efficaces et informés.

- **Le destinataire :** les élèves comprennent qu'ils doivent utiliser un langage approprié à la ou aux personnes auxquelles ils s'adressent.

Questions servant de stimuli

- En quoi les besoins et les intérêts perçus ou les connaissances préalables des destinataires d'un texte influencent-ils sa production ?
- De quelle manière faudrait-il modifier le langage utilisé dans un texte donné si le même message de base devait être communiqué à un destinataire différent ?

- **Le contexte :** les élèves comprennent qu'ils doivent utiliser un langage approprié à la situation dans laquelle ils se trouvent.

Questions servant de stimuli

- En quoi la situation ou le contexte influencent-ils la production ou la réception d'un texte ?
- En quoi la relation entre le producteur et le ou les destinataires d'un texte (ou la relation entre les interlocuteurs dans une conversation) se reflète-t-elle dans l'usage de la langue ?

- **Le but** : les élèves comprennent qu'ils doivent utiliser un langage approprié à l'intention, au but ou au résultat recherchés.

Questions servant de stimuli

- Lorsque je lis ou que j'écoute un texte, qu'est-ce qui m'aide à comprendre l'intention de la personne qui l'a produit ?
- Lorsque j'ai besoin de communiquer pour une raison particulière, de quelle façon est-ce que je planifie mon message et l'usage de la langue pour atteindre mon but ?

- **Le sens** : les élèves comprennent que le langage est utilisé de multiples façons pour transmettre un message.

Questions servant de stimuli

- De quelle manière le langage propre et le langage figuré sont-ils utilisés par les producteurs de textes pour créer les effets souhaités ?
- Que fait le producteur d'un texte pour rendre le message clair (ou, au contraire, pour le rendre ambigu) lorsque le destinataire n'a aucun moyen de réagir à ce texte ?

- **La variation** : les élèves comprennent qu'il existe des nuances dans une langue donnée et que les personnes qui s'expriment dans cette langue sont en principe capables de se comprendre.

Questions servant de stimuli

- Comment ou pourquoi un langage évolue-t-il au fil du temps, par-delà les frontières géographiques ou d'un groupe social ou culturel à l'autre ?
- Que veut-on dire lorsque l'on indique que des éléments ont été « perdus dans la traduction » en changeant la langue d'un texte ?

Principes de conception du cours

L'IB reconnaît qu'en raison des différentes habitudes d'enseignement des langues, il peut être plus facile pour les enseignants de certaines langues de trouver des manuels convenant au cours de langue *ab initio*. Cependant, même s'il est impossible de trouver des ouvrages adaptés, le programme a été conçu de façon à laisser la liberté aux enseignants de développer leurs propres programme d'études et plans de travail à partir d'un éventail de textes en lien avec un ou plusieurs thèmes et sujets prescrits. Les enseignants sont toujours encouragés à apporter des documents authentiques en classe. Cela signifie notamment faire découvrir aux élèves la notion de variété dans la langue cible, pour les habituer à plusieurs accents principaux. De telles expériences linguistiques les amèneront à devenir des apprenants communicatifs plus ouverts d'esprit et réfléchis, et à développer un sens plus aigu de la sensibilité internationale.

Lorsqu'ils conçoivent un programme d'études pour le cours de langue *ab initio*, les enseignants doivent prêter une attention toute particulière à trois principes fondamentaux : la **variété**, l'**intégration** et la **transparence**.

Variété

Les enseignants doivent s'assurer que leurs élèves :

- développent leurs compétences réceptives, productives et interactives dans la langue cible en organisant en classe toute une palette d'activités réalisées individuellement, à deux ou en groupe ;
- s'exercent à la langue cible en réalisant toute une palette de tâches individuellement, à deux ou en groupe ;

- découvrent tout l'éventail de types de textes adapté au cours ;
- sont exposés à plusieurs des principaux accents régionaux et nationaux.

Intégration

Afin d'intégrer tous les aspects pertinents du cours et d'encourager l'autonomie, il est nécessaire que les enseignants de langue *ab initio* aident leurs élèves à développer des stratégies pour gérer les situations et les langues inconnues. Pour ce faire, les enseignants doivent fournir :

- un environnement favorisant l'utilisation de la langue cible en classe et préparant les élèves à communiquer dans une multitude de situations de la vie quotidienne ;
- des documents authentiques originaux et modifiés en vue d'être étudiés qui, malgré les éventuelles modifications et simplifications, ont été produits à l'origine pour des personnes qui utilisent la langue cible dans leur quotidien.

Par ailleurs, les enseignants doivent s'assurer que leur cours encourage les élèves à :

- interagir dans la langue cible en participant activement aux échanges oraux (compréhension orale et expression orale) ou en réagissant à un texte, à l'écrit ou à l'oral ;
- chercher et à explorer des liens avec d'autres domaines disciplinaires du Programme du diplôme et avec la théorie de la connaissance ;
- consolider leurs compétences de communication en faisant appel aux autres catégories de compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage : les compétences de pensée, les compétences de recherche, les compétences sociales et les compétences d'autogestion.

Il est rappelé aux enseignants qu'aucune partie du programme – aspects linguistiques, thèmes, textes, compréhension conceptuelle – n'est une fin en soi, mais que toutes les parties se complètent et doivent être intégrées dans le cours. La capacité des élèves à communiquer dans la langue cible doit être développée par l'étude de documents reflétant la ou les cultures concernées.

Transparence

Les enseignants doivent veiller à fournir des informations claires à leurs élèves sur les objectifs globaux et spécifiques, les exigences du programme et les critères d'évaluation du cours. Ils doivent leur expliquer ce qui est attendu d'eux concernant les travaux à réaliser en classe et à la maison, et leur faire régulièrement un retour d'information sur les progrès accomplis au fil du cours.

L'évaluation dans le Programme du diplôme

Généralités

L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le Programme du diplôme, elle a avant tout pour but de soutenir les objectifs pédagogiques fixés et de favoriser chez les élèves un apprentissage de qualité. L'évaluation externe et l'évaluation interne sont toutes deux utilisées dans le Programme du diplôme. Les examinateurs de l'IB notent ainsi les travaux dans le cadre de l'évaluation externe, tandis que les travaux destinés à l'évaluation interne sont notés par les enseignants, avant de faire l'objet d'une révision de notation externe par l'IB.

Deux types d'évaluation sont réalisés par l'IB.

- L'évaluation formative, élément constitutif des approches de l'enseignement et de l'apprentissage, oriente à la fois l'enseignement et l'apprentissage. Elle fournit aux élèves et aux enseignants des commentaires utiles et précis, d'une part, sur le type d'apprentissage mis en œuvre et, d'autre part, sur la nature des points forts et des points faibles des élèves, afin de développer la compréhension et les compétences de ces derniers. L'évaluation formative peut également contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement car elle peut fournir des informations permettant de mesurer les progrès réalisés pour atteindre les objectifs du cours.
- L'évaluation sommative donne une vue d'ensemble des connaissances acquises avant le cours et permet d'évaluer les progrès des élèves.

Dans le Programme du diplôme, l'évaluation est essentiellement de nature sommative et est utilisée afin de mesurer les progrès des élèves à la fin ou vers la fin du cours. Toutefois, de nombreux outils d'évaluation du cours peuvent, et doivent, également être utilisés de manière formative pendant la période d'enseignement et d'apprentissage. Un plan d'évaluation complet doit faire partie intégrante de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'organisation du cours. De plus amples renseignements sont fournis dans le document de l'IB intitulé *Normes de mise en œuvre des programmes et applications concrètes*.

Le mode d'évaluation utilisé par l'IB est critérié et non pas normatif. Ce mode d'évaluation juge donc le travail des élèves par rapport à des critères d'évaluation définis et non par rapport au travail des autres élèves. L'ouvrage *Principes et pratiques d'évaluation au Programme du diplôme* contient de plus amples renseignements sur l'évaluation dans le cadre du Programme du diplôme.

Afin d'aider les enseignants dans la planification, l'enseignement et l'évaluation des cours du Programme du diplôme, des ressources variées sont mises à leur disposition sur le Centre de ressources pédagogiques. D'autres publications, telles que des spécimens d'épreuves et des barèmes de notation, du matériel de soutien pédagogique, des rapports pédagogiques et des descripteurs des notes finales, se trouvent également sur le Centre de ressources pédagogiques. Par ailleurs, des sujets d'examen des sessions précédentes et les barèmes de notation correspondants sont proposés à la vente sur le magasin de l'IB.

Méthodes d'évaluation

L'IB utilise les méthodes qui suivent pour évaluer les travaux des élèves.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont utilisés lorsque la tâche d'évaluation est dite « ouverte ». Chaque critère se concentre sur une compétence particulière que les élèves doivent pouvoir démontrer. Ainsi, si un objectif d'évaluation décrit ce que les élèves doivent être capables de faire, les critères d'évaluation décrivent de quelle manière et à quel niveau ils doivent le faire. L'utilisation des critères permet d'évaluer des réponses différentes et encourage leur variété. Chaque critère d'évaluation est composé d'un ensemble de descripteurs de niveaux classés par ordre hiérarchique. Chaque descripteur de niveaux équivaut à un ou plusieurs points. Chaque critère est utilisé indépendamment en suivant un modèle qui consiste à trouver le descripteur qui résume le mieux le niveau atteint (approche dite de meilleur ajustement). Le total des points attribuables peut varier d'un critère à l'autre selon leur importance. Les points ainsi attribués pour chaque critère sont ensuite additionnés pour arriver à la note totale du travail évalué.

Bandes de notation

Les bandes de notation présentent de manière détaillée les accomplissements attendus et servent de base à l'évaluation des travaux. Elles forment un critère global, qui est divisé en descripteurs de niveaux. À chaque descripteur de niveaux correspond une gamme de notes, ce qui permet de différencier les accomplissements des élèves. L'approche dite de meilleur ajustement est utilisée afin de déterminer quelle note en particulier doit être choisie parmi la gamme de notes proposées pour chaque descripteur de niveaux.

Barèmes de notation analytiques

Les barèmes de notation analytiques sont conçus pour les questions d'examen pour lesquelles un certain type de réponse ou une réponse spécifique sont attendus des élèves. Ces barèmes donnent aux examinateurs des instructions détaillées sur la manière de décomposer le total des points correspondant à chaque question pour noter différentes parties de la réponse.

Remarques à propos de la notation

Des remarques concernant la notation sont fournies pour certaines composantes d'évaluation notées selon des critères d'évaluation. Elles donnent des orientations sur la manière dont les critères d'évaluation s'appliquent aux exigences particulières d'une question.

Aménagements de la procédure d'évaluation à des fins d'inclusion

Des aménagements de la procédure d'évaluation peuvent être arrangés à des fins d'inclusion pour les candidats qui en ont besoin. Ces aménagements permettent à ces candidats d'avoir accès aux examens et de démontrer leur connaissance et leur compréhension des concepts évalués.

Le document de l'IB intitulé *Candidats ayant des besoins en matière d'aménagement de la procédure d'évaluation* fournit des informations détaillées sur les aménagements de la procédure d'évaluation qui peuvent être faits à des fins d'inclusion pour les candidats ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage. Le document de l'IB intitulé *La diversité d'apprentissage et les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes du Baccalauréat International* présente la position de l'IB en ce qui concerne les besoins éducationnels spéciaux dans les programmes de l'IB. Les documents de l'IB intitulés *Procédures d'évaluation* du Programme du diplôme et *Règlement général du Programme du diplôme* contiennent quant à eux des informations détaillées sur les aménagements pour les candidats affectés par des circonstances défavorables.

Responsabilités de l'établissement

Les établissements doivent s'assurer que les candidats ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage bénéficient d'ajustements raisonnables leur garantissant l'égalité de l'accès aux programmes de l'IB, conformément aux documents de l'IB intitulés *Candidats ayant des besoins en matière d'aménagement de la procédure d'évaluation* et *La diversité d'apprentissage et l'inclusion dans les programmes de l'IB*.

Les documents de l'IB intitulés *Répondre aux divers besoins éducationnels des élèves dans la salle de classe* et *Guide de l'IB pour une éducation inclusive : ressource pour un développement à l'échelle de l'établissement* visent à aider les établissements dans le processus continu d'élargissement de l'accès et de renforcement de l'investissement, en supprimant les barrières qui font obstacle à l'apprentissage.

Résumé de l'évaluation

Première évaluation en 2020

Composante d'évaluation	Pondération
<p>Évaluation externe (2 heures 45 minutes)</p> <p>Épreuve 1 (1 heure) Compétences productives – Expression écrite (30 points)</p> <p>Deux tâches écrites de 70 à 150 mots chacune, au choix parmi trois possibilités, et reflétant un type de texte différent, choisi dans la liste fournie dans les instructions de l'examen.</p>	<p>75 %</p> <p>25 %</p>
<p>Épreuve 2 (1 heure 45 minutes) Compétences réceptives – Compréhension orale et écrite en deux sections distinctes (65 points)</p> <p>Compréhension orale (45 minutes) (25 points)</p> <p>Compréhension écrite (1 heure) (40 points)</p> <p>Exercices de compréhension sur trois extraits audio et trois textes écrits, portant sur l'ensemble des cinq thèmes du cours.</p>	<p>50 %</p> <p>25 %</p> <p>25 %</p>
<p>Évaluation interne Cette composante est évaluée en interne par l'enseignant puis révisée en externe par l'IB à la fin du programme.</p> <p>Examen oral individuel Conversation avec l'enseignant, reposant sur un stimulus visuel et au moins un autre thème du cours. (30 points)</p>	<p>25 %</p>

Évaluation externe

L'évaluation des élèves d'acquisition de langues est réalisée à l'aide des outils suivants :

- des barèmes de notation ou des remarques sur la notation détaillées, spécifiques à chaque épreuve d'examen ;
- des critères d'évaluation ;
- des bandes de notation.

Les critères d'évaluation sont publiés dans ce guide.

Pour l'épreuve 1, il existe trois critères d'évaluation et des bandes de notation. Des remarques sur la notation détaillées sont utilisées par les examinateurs pour évaluer la tâche.

Pour l'épreuve 2, il existe des barèmes de notation.

Les critères d'évaluation et les descripteurs de niveaux sont liés aux objectifs d'évaluation établis pour le cours de langue *ab initio*. Les barèmes de notation et les remarques sur la notation détaillées sont spécifiques à chaque examen.

Utilisation des dictionnaires et des documents de référence

Les élèves ne sont pas autorisés à utiliser des dictionnaires ni d'autres documents de référence pendant les examens pour l'épreuve 1 et pour l'épreuve 2.

Description détaillée de l'évaluation externe

Épreuve 1 : compétences productives – expression écrite

Durée : 1 heure

Pondération : 25 %

L'épreuve 1 repose sur les cinq thèmes du cours : identités, expériences, ingéniosité humaine, organisation sociale et partage de la planète.

Cet examen est conçu et évalué en externe. Il se compose de deux tâches imposées (tâche A et tâche B) ayant la même pondération et couvrant divers destinataires, contextes et buts. Pour chaque tâche, les élèves se verront proposer trois possibilités, qui reposeront sur un thème différent du programme. Les enseignants et les élèves doivent s'attendre à ce que l'une des deux tâches exige la production d'un texte personnel et la seconde, la production d'un texte professionnel ou d'un texte des médias de masse. Des exemples de ces différents types de textes sont donnés dans la section « Textes » de ce guide.

- **Tâche A :** les élèves rédigent une réponse de 70 à 150 mots à l'une des trois possibilités présentées, en choisissant un type de texte dans l'encadré correspondant à cette tâche.
- **Tâche B :** les élèves rédigent une réponse de 70 à 150 mots à l'une des trois possibilités présentées, en choisissant un type de texte dans l'encadré correspondant à cette tâche.

Le nombre de mots requis est le même pour ces deux tâches. La note finale de l'épreuve 1 est obtenue en additionnant les points obtenus à la tâche A et à la tâche B.

Cette composante vise à évaluer la capacité des élèves à communiquer à l'écrit, et ce, dans divers buts. Pour satisfaire aux exigences de cette composante d'évaluation, les élèves doivent montrer, par l'usage qu'ils font du type de texte, du registre et du style, qu'ils comprennent les concepts de destinataire, de contexte, de but, de sens et de variation.

L'épreuve 1 sert à évaluer les capacités des élèves à :

- communiquer de façon claire et efficace dans des contextes différents et des buts variés ;
- comprendre et utiliser un langage adapté à divers destinataires et contextes sociaux et/ou interculturels ;
- comprendre et utiliser la langue pour exprimer un éventail d'idées et y réagir, et ce, avec aisance et correction ;
- trouver, organiser et présenter des idées sur divers sujets.

Les connaissances factuelles des élèves sur les sujets associés à chaque thème ne seront pas évaluées. Les élèves pourront cependant s'en servir pour étayer les idées qu'ils souhaiteront communiquer.

Épreuve 2 : compétences réceptives – compréhension orale et écrite

Durée : 1 heure 45 minutes

Pondération : 50 % (compréhension orale 25 %, compréhension écrite 25 %)

L'épreuve 2 repose sur les cinq thèmes du cours : identités, expériences, ingéniosité humaine, organisation sociale et partage de la planète.

Cet examen est conçu et évalué en externe. Il se divise en deux sections distinctes : compréhension orale (trois extraits audio) et compréhension écrite (trois extraits de textes écrits) qui abordent différents sujets tirés des cinq thèmes du cours. Cet examen évalue la compréhension qu'ont les élèves des six extraits et non leur connaissance du contenu factuel d'un sujet donné. Tous les extraits audio et écrits sont dans la langue cible et toutes les réponses doivent également être fournies dans la langue cible.

Remarque : la sensibilité internationale est une notion centrale de la philosophie de l'IB. Les élèves devront avoir découvert tout un éventail de textes, oraux et écrits, illustrant la variation linguistique et les accents régionaux. La variation linguistique et les accents régionaux illustrés dans les textes utilisés pour l'évaluation externe doivent refléter cette attente tout en étant compréhensibles pour les élèves.

Critères d'évaluation externe

Épreuve 1 : compétences productives – expression écrite

Des critères d'évaluation sont utilisés pour noter l'épreuve 1, qui représente 25 % de la note globale. Il existe trois critères d'évaluation.

Critère A : langue

Dans quelle mesure le candidat maîtrise-t-il la langue écrite ?

- Dans quelle mesure le vocabulaire est-il adapté et varié ?
- Dans quelle mesure les structures grammaticales sont-elles variées ?
- Dans quelle mesure la correction de la langue contribue-t-elle à l'efficacité de la communication ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	<p>La maîtrise de la langue est limitée.</p> <p>Le vocabulaire est parfois adapté à la tâche.</p> <p>Des structures grammaticales de base sont utilisées.</p> <p>Des erreurs sont commises dans les structures linguistiques de base. Les nombreuses répétitions et inexactitudes font obstacle au sens.</p>
3 – 4	<p>La maîtrise de la langue est généralement efficace.</p> <p>Le vocabulaire est généralement adapté à la tâche et varié.</p> <p>Quelques structures grammaticales de base sont utilisées, et quelques tentatives d'utilisation de structures plus complexes sont faites.</p> <p>La langue est généralement correcte pour ce qui est des structures de base, mais des erreurs sont commises dans les structures plus complexes. Les erreurs font parfois obstacle à la communication.</p>
5 – 6	<p>La maîtrise de la langue est efficace et généralement correcte.</p> <p>Le vocabulaire est adapté à la tâche et varié.</p> <p>Diverses structures grammaticales de base et plus complexes sont utilisées efficacement.</p> <p>La langue est généralement correcte. Les rares erreurs ne font pas obstacle à la communication.</p>

Critère B : message

Dans quelle mesure le candidat accomplit-il la tâche ?

- Quelle est la pertinence des idées pour la tâche ?
- Dans quelle mesure les idées sont-elles développées ?
- Dans quelle mesure la clarté et l'organisation des idées contribuent-elles à la bonne transmission du message ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	<p>La tâche est partiellement accomplie.</p> <p>Quelques idées sont pertinentes pour la tâche.</p> <p>Les idées sont exprimées, sans être développées.</p> <p>Les idées ne sont pas clairement présentées et elles ne suivent aucune structure logique, ce qui rend le message difficile à comprendre.</p>
3 – 4	<p>La tâche est globalement accomplie.</p> <p>La plupart des idées sont pertinentes pour la tâche.</p> <p>Quelques idées sont développées, à l'aide de quelques détails et exemples.</p> <p>Les idées sont généralement clairement présentées et la réponse est généralement structurée de manière logique, ce qui aboutit à une transmission généralement bonne du message.</p>
5 – 6	<p>La tâche est efficacement accomplie.</p> <p>Les idées sont pertinentes pour la tâche.</p> <p>Les idées sont bien développées, à l'aide de détails et d'exemples pertinents.</p> <p>Les idées sont clairement présentées et la réponse est structurée de manière logique, ce qui contribue à une transmission efficace du message.</p>

Critère C : compréhension conceptuelle**Dans quelle mesure le candidat montre-t-il sa compréhension conceptuelle ?**

- Dans quelle mesure le choix du type de texte est-il adapté à la tâche ?
- Dans quelle mesure le registre et le ton sont-ils adaptés au contexte, au but et au destinataire de la tâche ?
- Dans quelle mesure la réponse intègre-t-elle les conventions du type de texte choisi ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1	<p>La compréhension conceptuelle est limitée.</p> <p>Le choix du type de texte est généralement inadapté au contexte, au but et au destinataire.</p> <p>Le registre et le ton sont inadaptés au contexte, au but et au destinataire de la tâche.</p> <p>La réponse intègre des conventions caractéristiques du type de texte choisi qui sont limitées.</p>
2	<p>La compréhension conceptuelle est généralement évidente.</p> <p>Le choix du type de texte est généralement adapté au contexte, au but et au destinataire.</p> <p>Le registre et le ton, bien qu'ils soient parfois adaptés au contexte, au but et au destinataire de la tâche, varient au fil de la réponse.</p> <p>La réponse intègre quelques conventions du type de texte choisi.</p>
3	<p>La compréhension conceptuelle est systématiquement évidente.</p> <p>Le choix du type de texte est adapté au contexte, au but et au destinataire.</p> <p>Le registre et le ton sont adaptés au contexte, au but et au destinataire de la tâche.</p> <p>La réponse intègre parfaitement les conventions du type de texte choisi.</p>

Remarque : une réponse qui ignore le contexte, le but et le destinataire peut ne recevoir aucun point pour les critères B et C, même si elle a reçu un nombre de points élevé pour le critère A.

Évaluation interne

But de l'évaluation interne

L'évaluation interne fait partie intégrante du cours et elle est obligatoire pour tous les élèves de langue *ab initio*. Elle leur permet de montrer leurs compétences et leurs connaissances dans un contexte différent de l'évaluation externe, à savoir un examen oral individuel. Le développement des compétences qui seront requises pour cet examen doit être intégré à l'enseignement habituel dans la salle de classe, mais les éléments de preuve soumis à la révision de notation doivent provenir d'un examen oral individuel, qui est une activité séparée menée à la fin du programme d'études.

L'évaluation interne du cours de langue au niveau *ab initio* consiste en une tâche évaluant les compétences interactives au moyen d'un examen oral individuel. Les élèves doivent réaliser une présentation individuelle en réponse à un stimulus visuel, avant de s'engager individuellement dans une conversation avec leur enseignant, pour traiter le sujet du stimulus, puis se livrer à une conversation d'ordre général sur des sujets relevant d'au moins un autre thème figurant dans le programme.

Direction des travaux et authenticité

Les élèves ne sont autorisés à amener dans la salle de préparation de l'examen oral individuel aucune ressource supplémentaire (ordinateurs, téléphones mobiles, notes prises en classe, dictionnaires en ligne ou sur papier, exemplaires des textes, etc.). Les établissements doivent leur fournir une feuille sur laquelle ils pourront rédiger des notes de travail (10 points puces maximum) durant les 15 minutes de préparation. Ces notes sont les seules ressources qui peuvent être introduites dans la salle d'entretien et elles ne seront qu'un aide-mémoire. Elles ne pourront pas être lues à haute voix et seront conservées par l'enseignant à l'issue de l'entretien.

Il incombe à l'enseignant de s'assurer que les élèves connaissent :

- les exigences linguistiques de l'examen oral individuel ;
- les modalités du déroulement de l'examen ;
- les critères d'évaluation.

Il est impératif que les élèves de langue *ab initio* n'aient jamais étudié avant l'examen le stimulus visuel qui sera utilisé et qu'ils ne sachent pas en avance quels thèmes l'enseignant abordera dans la conversation d'ordre général de la 3^e partie. La présentation faite dans la 1^{re} partie doit être intégralement réalisée par l'élève, sans avoir été rédigée dans sa totalité ni être lue à haute voix. Cette authenticité peut être vérifiée en passant en revue les notes utilisées par l'élève (le cas échéant), ainsi que grâce aux questions posées dans la 2^e partie de l'examen oral individuel.

Travail en groupe

Aucun travail en groupe ne peut être utilisé pour l'évaluation sommative finale qui sera envoyée à l'IB comme l'examen oral individuel représentant l'évaluation interne. Il est cependant parfaitement possible de recourir au travail en groupe dans le cadre de l'évaluation **formative** qui a lieu tout au long du cours, car il s'agit de l'une des nombreuses approches de l'enseignement et de l'apprentissage existantes.

Temps alloué

L'évaluation interne fait partie intégrante du cours de langue *ab initio* ; elle correspond à 25 % de l'évaluation finale. Cette pondération doit se refléter dans le temps alloué pour aider les élèves à développer les connaissances, les compétences et la compréhension requises pour réaliser les tâches d'expression orale. Le développement des compétences de communication orale doit se faire progressivement tout au long du cours et inclure :

- du temps pour que les élèves développent leurs compétences de communication orale ;
- du temps pour une interaction individuelle entre l'enseignant et chaque élève, afin que ce dernier se sente à l'aise pour communiquer dans la langue cible avec l'enseignant ;
- du temps pour que les élèves mesurent et vérifient les progrès qu'ils accomplissent, et pour que l'enseignant leur fasse un retour d'information ;
- du temps pour que l'enseignant explique aux élèves les exigences en matière d'évaluation interne.

Exigences et recommandations

L'évaluation interne doit être intégralement réalisée dans la langue cible. L'évaluation interne finale, dont les notes seront transmises à l'IB, ne doit pas faire l'objet d'une répétition préalable, faute de quoi elle ne rendrait pas compte de la véritable capacité des élèves à interagir dans la langue cible. Cependant, les modalités et les caractéristiques de cet examen oral individuel peuvent, et doivent, faire l'objet d'entraînements pendant les cours, tout comme le développement de l'interaction orale entre l'élève et l'enseignant.

L'examen oral individuel de chaque élève doit être enregistré et les fichiers audio doivent être d'excellente qualité. Chaque enregistrement doit être conservé dans le respect des indications données dans les *Procédures d'évaluation* du Programme du diplôme. Les échantillons d'évaluation interne sélectionnés pour la révision de notation doivent être envoyés sous forme de fichiers audio.

Utilisation des critères d'évaluation interne

L'évaluation interne se base sur un certain nombre de critères définis. Chaque critère d'évaluation comprend des descripteurs définissant des niveaux d'accomplissement spécifiques auxquels correspond une gamme de notes. Bien que les descripteurs de niveaux portent sur les aspects positifs du travail, la notion d'incapacité à satisfaire certaines exigences minimales peut être incluse dans la description.

Les enseignants doivent évaluer les travaux de langue *ab initio* évalués en interne à l'aide des critères d'évaluation, en utilisant les descripteurs de niveaux.

- Le but consiste à trouver, pour chaque critère, le descripteur qui illustre le mieux le travail de l'élève, à l'aide de l'approche de meilleur ajustement. Ce modèle consiste à effectuer un ajustement, lorsqu'un travail présente des aspects du critère à des niveaux différents. La note attribuée doit refléter le plus possible l'accomplissement dans son ensemble par rapport au critère. Il n'est pas nécessaire que tous les aspects du descripteur de niveaux soient présents pour que la ou les notes correspondantes soient attribuées.
- Lorsqu'ils évaluent le travail d'un élève, les enseignants doivent, pour chaque critère, lire les descripteurs de niveaux jusqu'à ce qu'ils atteignent celui qui décrit le mieux le travail évalué. Si un travail semble se situer entre deux descripteurs, les enseignants doivent les relire et choisir celui qui est le plus approprié au travail de l'élève.
- Lorsqu'un niveau contient une gamme de notes, les enseignants doivent donner les notes les plus élevées si le travail de l'élève démontre les qualités décrites dans une large mesure ; la qualité du travail est alors très proche du niveau supérieur. Les enseignants doivent donner les points les plus bas si le travail de l'élève ne démontre les qualités décrites que dans une moindre mesure ; la qualité du travail est alors proche du niveau inférieur.
- Seuls les nombres entiers seront retenus. Les notes partielles, c'est-à-dire les fractions et les décimales, ne sont pas acceptées.
- Les enseignants ne doivent pas tenter de différencier la réussite de l'échec, mais plutôt chercher à déterminer le descripteur qui correspond le mieux au travail de l'élève pour chaque critère d'évaluation.
- Les descripteurs les plus élevés ne correspondent pas nécessairement à un travail parfait et doivent être à la portée des élèves des cours d'acquisition de langues. Les enseignants ne doivent pas hésiter à choisir les extrêmes d'une gamme de notes s'ils décrivent adéquatement le niveau du travail évalué.
- Un élève qui se voit attribuer un nombre de points élevé pour un critère donné n'atteindra pas nécessairement un nombre de points aussi élevé pour les autres critères. De même, l'obtention d'un nombre de points faible pour un critère donné n'implique pas nécessairement que le travail recevra un nombre de points aussi réduit pour les autres critères. Les enseignants ne doivent pas s'attendre à voir l'évaluation de l'ensemble des élèves suivre une distribution particulière des points.
- Les enseignants doivent mettre les critères d'évaluation à la disposition des élèves et veiller à ce qu'ils les comprennent.

Description détaillée de l'évaluation interne

Compétences interactives : examen oral individuel

Durée : 7 à 10 minutes

Pondération : 25 %

L'examen oral individuel repose sur les cinq thèmes du cours : identités, expériences, ingéniosité humaine, organisation sociale et partage de la planète.

Cette évaluation vise à mesurer la capacité des élèves à comprendre et à produire une communication dans la langue cible, ainsi qu'à l'utiliser dans une interaction efficace.

L'examen oral individuel de langue *ab initio* évalue dans quelle mesure les élèves sont capables de :

- communiquer de façon claire et efficace dans des contextes différents et des buts variés ;
- comprendre et utiliser un langage adapté à divers destinataires et contextes sociaux et/ou interculturels ;

- comprendre et utiliser la langue pour exprimer un éventail d'idées et y réagir, et ce, avec aisance et correction ;
- trouver, organiser et présenter des idées sur divers sujets ;
- comprendre des informations, les analyser et y réfléchir dans le cadre de la présentation et de la conversation.

L'examen oral individuel de langue *ab initio* est divisé en trois parties, précédées d'un temps de préparation sous surveillance.

Préparation sous surveillance	Deux stimuli visuels sont présentés à l'élève, chacun portant sur un thème différent du cours. Chaque stimulus visuel doit comporter une légende indiquant dans la langue cible le thème auquel il se rapporte. L'élève choisit l'un des stimuli visuels et prépare une présentation en se concentrant dessus. Pendant ce temps de préparation, il est autorisé à rédiger des notes de travail.	15 minutes
1^{re} partie : présentation	L'élève décrit le stimulus visuel et établit des liens avec le thème correspondant et la ou les cultures associées à la langue cible.	1 à 2 minutes
2^e partie : conversation sur la présentation	L'enseignant engage le dialogue avec l'élève sur le thème présenté, dans l'idée de développer les idées fournies par l'élève dans sa présentation.	3 à 4 minutes
3^e partie : conversation d'ordre général	L'enseignant et l'élève mènent une conversation d'ordre général sur au moins un autre thème figurant parmi les cinq autour desquels s'articule le cours.	3 à 4 minutes

Préparation

L'enseignant choisit plusieurs stimuli visuels se rapportant aux cinq thèmes étudiés pendant le cours et inscrit sur chacun d'entre eux, dans la langue cible, à quel thème il appartient. Dans le cadre de l'examen oral individuel de langue *ab initio*, un « stimulus visuel » peut être une photo, une affiche, une illustration ou une annonce publicitaire. Les éléments de langue apparaissant naturellement sur l'image doivent être réduits au minimum et être dans la langue cible. Ils ne doivent fournir aucun vocabulaire ni aucune structure susceptible de donner un avantage injuste à l'élève.

Un bon stimulus visuel :

- est clairement adapté à l'un des cinq thèmes du cours ;
- est en rapport avec la ou les cultures associées à la langue cible ;
- donne des possibilités à l'élève de montrer sa sensibilité internationale ;
- fournit suffisamment de texte visuel pour permettre à l'élève de décrire une scène ou une situation ;
- permet à l'élève de formuler une interprétation personnelle ;
- permet à l'enseignant d'entamer avec l'élève une conversation de nature plus générale ;
- convient à la tranche d'âge de l'élève et l'intéresse.

Les élèves ne doivent pas voir ces stimuli avant l'examen.

Les cinq mêmes stimuli peuvent être utilisés pour un groupe allant jusqu'à dix élèves passant cet examen. En revanche, si plus de dix élèves le passent, deux stimuli visuels doivent être prévus pour chaque thème.

Le tableau qui suit donne un exemple de la manière dont l'enseignant peut décider de distribuer les stimuli visuels pour s'assurer que tous les élèves en reçoivent deux et que chaque stimulus porte sur un thème différent. Les enseignants pourront prévoir deux exemplaires de chaque stimulus, dans l'éventualité où les dispositions prises par l'établissement pour l'examen exigeraient qu'un élève se trouve dans la phase de préparation en même temps qu'un autre élève passant les trois parties de l'examen.

Jusqu'à 10 élèves : 5 stimuli en tout (1 par thème)		Jusqu'à 20 élèves : 10 stimuli en tout (2 par thème)		Jusqu'à 30 élèves : 10 stimuli en tout (2 par thème)		Jusqu'à 40 élèves : 10 stimuli en tout (2 par thème)	
Élève	Stimulus visuel	Élève	Stimulus visuel	Élève	Stimulus visuel	Élève	Stimulus visuel
1	A1 + B1	11	A2 + B2	21	A1 + B2	31	A2 + B1
2	A1 + C1	12	A2 + C2	22	A1 + C2	32	A2 + C1
3	A1 + D1	13	A2 + D2	23	A1 + D2	33	A2 + D1
etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	etc.

Dans le tableau ci-dessus, les lettres font référence au thème des stimuli visuels. Ainsi, la combinaison « A1 » désigne le premier stimulus visuel se rapportant à l'un des thèmes (par exemple, partage de la planète) et la combinaison « A2 » désigne le second stimulus visuel se rapportant au même thème (partage de la planète). En suivant cette logique, la combinaison « B1 » désigne le premier stimulus visuel se rapportant à un thème différent (par exemple, expériences) et la combinaison « B2 » désigne le second stimulus visuel se rapportant à ce thème (expériences).

Il convient de souligner que chaque élève passant l'examen ne se verra présenter que deux stimuli, parmi lesquels il devra faire son choix. Si plus de 40 élèves passent l'examen, l'enseignant sera autorisé à réorganiser les 10 mêmes stimuli visuels pour former des paires différentes, mais il devra s'assurer que les stimuli utilisés dans chaque paire ne portent pas sur le même thème.

Déroulement de l'examen oral individuel

La période de préparation, qui dure 15 minutes, commence dès que l'élève découvre les exemplaires vierges de chacun des deux stimuli (portant sur deux thèmes différents) parmi lesquels il devra faire son choix pour son examen oral individuel. Après avoir choisi son stimulus, l'élève dispose des minutes restantes pour préparer sa présentation. Pendant ce temps de préparation, il peut rédiger des notes de travail (10 points puces maximum). Ces notes ne seront qu'un aide-mémoire et ne doivent pas être lues à haute voix comme un exposé préparé.

Pendant le temps de préparation, l'élève doit être surveillé. Il ne doit pas avoir accès au matériel pédagogique, aux notes prises en classe, aux dictionnaires (sous quelque forme que ce soit), aux ordinateurs, aux téléphones mobiles ni à aucun autre matériel informatique. Une feuille de papier vierge doit lui être fournie afin qu'il puisse rédiger des notes en 10 points puces maximum. Le stimulus visuel et toutes les notes qui auront été produites durant les 15 minutes de préparation à l'examen oral individuel devront être récupérés et conservés par l'enseignant.

Présentation

Les établissements doivent anonymiser les travaux réalisés dans le cadre des cours avant de les envoyer à l'IB. Les élèves doivent donc éviter de mentionner dans leur présentation leur nom ou toute autre information permettant de les identifier. Pendant la présentation, les élèves doivent :

- faire une courte description du stimulus visuel ;
- établir des liens entre le stimulus visuel et le thème du cours dont il relève.

La présentation doit être spontanée et porter précisément sur le contenu du stimulus visuel fourni. Les présentations apprises avant l'examen qui portent sur des aspects généraux d'un thème du cours au lieu d'aborder directement les caractéristiques du stimulus visuel fourni n'obtiendront pas un nombre de points élevé.

Pour rassurer les élèves et les aider à se concentrer sur les exigences de l'examen oral individuel, l'enseignant doit signaler les changements entre les différentes parties de l'examen en utilisant une expression adaptée.

La présentation doit durer 1 à 2 minutes, durée pendant laquelle l'enseignant doit éviter d'interrompre l'élève, à moins que son intervention soit essentielle au bon déroulement de cette partie. Après 2 minutes, si l'élève n'a pas conclu sa présentation, l'enseignant doit l'interrompre et faire la transition vers la deuxième partie de l'examen en prononçant une phrase comme : « Je suis désolé de vous interrompre, mais nous devons maintenant passer à la suite. » Il n'est pas impératif de reprendre cette formule mot pour mot, mais il est recommandé que les enseignants préparent leurs élèves avant l'examen à l'idée d'une interruption nécessaire pour respecter les durées, pour qu'ils ne soient pas déstabilisés inutilement le jour de l'examen.

Conversation sur la présentation du stimulus visuel

À l'issue de la présentation de l'élève, l'enseignant ouvre la discussion en lui posant des questions sur le thème illustré dans le stimulus visuel. Ces questions doivent :

- chercher à clarifier ou à développer les observations faites par l'élève pendant sa présentation ;
- inviter l'élève à réagir aux idées présentées à la fois dans le stimulus visuel et par l'enseignant ;
- encourager les liens et les comparaisons avec d'autres expériences culturelles de l'élève ;
- permettre à l'élève de montrer sa compréhension ou son appréciation de la ou des cultures associées à la langue cible ;
- inciter l'élève à s'engager du mieux qu'il peut dans une conversation authentique.

Cette partie de l'examen oral individuel doit durer 3 à 4 minutes et donner l'occasion à l'élève de montrer sa capacité à s'engager dans une conversation authentique sur un sujet donné. L'enseignant doit poser des questions ouvertes pour permettre un engagement authentique de la part de l'élève, et ainsi permettre une évaluation de ses compétences interactives.

Conversation d'ordre général

L'enseignant doit indiquer à l'élève qu'ils s'engagent dans la dernière partie de l'examen oral individuel, pour le préparer au changement de thème. Pour ce faire, il peut utiliser une formule comme : « Passons à la dernière partie de l'examen. Pour commencer, j'aimerais aborder avec vous [thème/sujet]. » Cette partie doit durer 3 à 4 minutes et :

- introduire **au moins un** autre thème ;
- chercher à clarifier ou à développer les observations faites par l'élève en lien avec le ou les autres thèmes ;
- inviter l'élève à réagir aux idées se formant dans la conversation d'ordre général ;
- encourager les liens et les comparaisons avec d'autres expériences culturelles de l'élève ;

- permettre à l'élève de montrer sa compréhension et son appréciation de la ou des cultures associées à la langue cible ;
- inciter l'élève à s'engager du mieux qu'il peut dans une conversation authentique ;
- permettre une évaluation des compétences interactives de l'élève.

Organisation de l'examen oral individuel

- L'examen oral individuel de langue *ab initio* doit durer 7 minutes minimum et 10 minutes maximum. Les examinateurs ont pour instruction d'arrêter l'écoute au bout de 10 minutes. L'examen oral individuel doit avoir lieu pendant la dernière année du cours.
- Les élèves doivent être avisés suffisamment à l'avance de la date de leur examen oral individuel. Cet examen peut avoir lieu dans la salle de classe ou dans une autre pièce, à condition de veiller à ce que les élèves ne soient pas perturbés par des distractions extérieures comme des sonneries et des annonces de l'établissement, des allées et venues ou tout autre distraction auditive ou visuelle venant de l'extérieur de la pièce.
- Les élèves ne sont pas autorisés à amener des téléphones mobiles ou du matériel informatique dans la salle d'examen.
- Des enregistrements audio de l'examen oral individuel seront exigés pour la révision de notation externe. Les échantillons envoyés aux fins de la révision de notation ne seront cependant sélectionnés qu'une fois que l'enseignant aura saisi les notes sur IBIS. Par conséquent, il est essentiel que tous les élèves soient enregistrés et que les enregistrements soient d'excellente qualité.
- L'enregistrement ne doit en aucun cas être arrêté ou modifié.
- Les durées sont approximatives, mais elles doivent être respectées au plus près, et ce, sans perturber l'élève. Il est impératif que chacune des trois parties soit convenablement traitée.
- L'enseignant est encouragé à interagir avec l'élève pour permettre une discussion authentique, en veillant cependant à ne pas dominer l'échange.

Rôle de l'enseignant dans le déroulement et l'évaluation de l'examen oral individuel

Il incombe à l'enseignant :

- de garder à l'esprit que l'objectif de l'examen oral individuel est d'évaluer la capacité de l'élève à utiliser la langue orale à des fins de production, de compréhension et d'interaction ;
- de veiller à ce que le bon nombre et le bon éventail de stimuli visuels soient préparés pour l'examen oral individuel, et à ce qu'un registre précis des attributions soit conservé ;
- d'avoir une compréhension claire de la structure de l'examen oral individuel, ainsi que des critères d'évaluation ;
- de veiller à ce que les questions posées soient adaptées aux capacités de l'élève et conçues pour lui donner la possibilité de montrer l'étendue de ses compétences linguistiques ;
- de reformuler une question ou un énoncé, si l'élève a du mal à la comprendre, pour apporter un soutien à l'élève et maintenir le débit de la conversation ;
- d'éviter de corriger l'élève et de dominer la conversation ;
- de veiller à ce que l'élève ait suffisamment de temps pour répondre aux questions.

Critères d'évaluation interne

Compétences productives et interactives : examen oral individuel

Critère A : langue

Dans quelle mesure le candidat maîtrise-t-il la langue orale ?

- Dans quelle mesure le vocabulaire est-il adapté et varié ?
- Dans quelle mesure les structures grammaticales sont-elles variées ?
- Dans quelle mesure la correction de la langue contribue-t-elle à l'efficacité de la communication ?
- Dans quelle mesure la prononciation et l'intonation ont-elles une incidence sur la communication ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 3	<p>La maîtrise de la langue est limitée.</p> <p>Le vocabulaire est rarement adapté à la tâche ou il comporte de nombreuses répétitions ou formules toutes faites.</p> <p>Des structures grammaticales de base insuffisantes sont utilisées.</p> <p>Des erreurs sont commises dans les structures linguistiques de base. Les erreurs font constamment obstacle à la communication.</p> <p>La récurrence des fautes de prononciation et le manque de précision de l'intonation font obstacle à la communication.</p>
4 – 6	<p>La maîtrise de la langue est partiellement efficace.</p> <p>Le vocabulaire est parfois adapté à la tâche.</p> <p>Des structures grammaticales de base sont utilisées.</p> <p>Des erreurs sont commises dans les structures linguistiques de base. Les erreurs font obstacle à la communication.</p> <p>La prononciation manque parfois de clarté et elle est indéniablement influencée par une ou plusieurs autres langues. Le manque de précision de l'intonation fait parfois obstacle à la communication.</p>
7 – 9	<p>La maîtrise de la langue est généralement efficace et correcte.</p> <p>Le vocabulaire est adapté à la tâche.</p> <p>Diverses structures grammaticales de base sont utilisées, et quelques tentatives d'utilisation de structures plus complexes sont faites.</p> <p>La langue est généralement correcte pour ce qui est des structures de base, mais des erreurs sont commises dans les structures plus complexes. Les erreurs font rarement obstacle à la communication.</p> <p>La prononciation et l'intonation sont influencées par une ou plusieurs autres langues, mais cela ne fait pas obstacle à la communication.</p>

Points	Descripteurs de niveaux
10 – 12	<p>La maîtrise de la langue est efficace et généralement correcte.</p> <p>Le vocabulaire est adapté à la tâche et varié.</p> <p>Diverses structures grammaticales de base et plus complexes sont utilisées efficacement.</p> <p>La langue est généralement correcte. Les rares erreurs sont mineures et ne font pas obstacle à la communication.</p> <p>La prononciation et l'intonation sont généralement cohérentes et claires, et facilitent la communication.</p>

Critère B1 : message – stimulus visuel

Quelle est la pertinence des idées pour le stimulus choisi ?

- Dans quelle mesure le candidat s'intéresse-t-il au stimulus dans sa présentation ?
- Dans quelle mesure les idées sont-elles reliées à la ou aux cultures associées à la langue cible ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	<p>La présentation n'est généralement pas adaptée au stimulus.</p> <p>La présentation se limite à des descriptions du stimulus, ou d'une partie de celui-ci. Ces descriptions sont parfois incomplètes.</p> <p>La présentation n'est pas clairement reliée à la ou aux cultures associées à la langue cible.</p>
3 – 4	<p>La présentation est généralement adaptée au stimulus.</p> <p>En se concentrant sur des détails explicites, la présentation fournit des descriptions et des interprétations personnelles élémentaires en rapport avec le stimulus.</p> <p>La présentation est généralement reliée à la ou aux cultures associées à la langue cible.</p>
5 – 6	<p>La présentation est constamment adaptée au stimulus et elle s'appuie sur des détails explicites et implicites.</p> <p>La présentation fournit à la fois des descriptions et des interprétations personnelles en rapport avec le stimulus.</p> <p>La présentation établit des liens clairs avec la ou les cultures associées à la langue cible.</p>

Critère B2 : message – conversation**Quelle est la pertinence des idées avancées dans la conversation ?**

- Avec quel degré de pertinence et de détail le candidat répond-il aux questions dans la conversation ?
- Quel est le niveau de profondeur des réponses apportées ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Le candidat rencontre constamment des difficultés à répondre aux questions. Quelques réponses sont appropriées et elles sont rarement développées. La portée et la profondeur des réponses sont limitées.
3 – 4	Les réponses du candidat sont généralement adaptées aux questions. La plupart des réponses sont appropriées et certaines sont développées. La portée et la profondeur des réponses sont généralement vastes.
5 – 6	Les réponses du candidat sont systématiquement adaptées aux questions et montrent un certain développement. Les réponses sont constamment appropriées et développées. La portée et la profondeur des réponses sont vastes, notamment en ce qui concerne les interprétations personnelles ou les tentatives d'intéresser l'interlocuteur.

Critère C : compétences interactives – communication

Dans quelle mesure le candidat comprend-il et interagit-il ?

- Dans quelle mesure le candidat parvient-il à exprimer ses idées ?
- Dans quelle mesure le candidat parvient-il à entretenir une conversation ?

Points	Descripteurs de niveaux
0	Le travail n'atteint pas l'un des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	<p>La compréhension et l'interaction sont limitées.</p> <p>Le candidat fournit des réponses limitées dans la langue cible.</p> <p>La participation du candidat à la conversation est limitée. La plupart des questions doivent être répétées ou reformulées.</p>
3 – 4	<p>La compréhension est généralement bonne et l'interaction est généralement soutenue.</p> <p>Le candidat fournit des réponses dans la langue cible et montre généralement sa compréhension.</p> <p>La participation du candidat à la conversation est généralement soutenue.</p>
5 – 6	<p>La compréhension est systématiquement bonne et l'interaction est systématiquement soutenue.</p> <p>Le candidat fournit des réponses dans la langue cible et montre sa compréhension.</p> <p>La participation du candidat à la conversation est soutenue et inclut un certain apport personnel.</p>

Approches de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue *ab initio*

Grâce aux **approches de l'apprentissage** dans les cours d'acquisition de langues, les élèves développent des compétences pertinentes dans tous les domaines qui les aident à « apprendre à apprendre ». Les approches de l'apprentissage peuvent être enseignées, améliorées avec la pratique et développées pas à pas, grâce à la mise en place d'un certain nombre d'**approches de l'enseignement**.

Les approches de l'apprentissage fournissent également aux élèves un cadre commun qui leur permet de réfléchir à la manière dont ils apprennent et de l'exprimer. Ces approches préparent les élèves à réussir dans leurs études et dans la vie en général. Dans cette optique, l'apprentissage des langues doit bénéficier d'un soutien en accord avec le profil de l'apprenant de l'IB et les principes pédagogiques qui sous-tendent les programmes de l'IB : la promotion des compétences de pensée critique et créative, apprendre à apprendre et la promotion de la sensibilité internationale.

Lorsqu'ils conçoivent leurs cours, les enseignants doivent intégrer les approches de l'enseignement de façon à aider les élèves à définir et à développer des compétences d'apprentissage dans leur cours d'acquisition de langues.

Approches de l'enseignement

Un enseignement basé sur la recherche

L'enseignement basé sur la recherche compte parmi les principes pédagogiques qui sous-tendent tous les programmes de l'IB. La qualité « chercheurs » figure dans le profil de l'apprenant de l'IB et désigne le processus qui conduit au développement de la curiosité naturelle des élèves ainsi que des compétences nécessaires pour leur permettre d'apprendre les langues de façon autonome tout au long de leur vie. Dans les cours d'acquisition de langues, les élèves doivent être encouragés à trouver le sens et le message pour eux-mêmes, dans la mesure permise par les paramètres de leurs expériences de l'apprentissage des langues.

L'apprentissage expérientiel est une forme de méthode reposant sur la recherche. « L'éducation expérientielle fait référence aux activités d'apprentissage qui impliquent directement l'apprenant dans l'objet étudié » (Cantor, 1997, traduction libre). Il s'agit d'une sorte de recherche qui peut se produire dans un environnement de classe habituel, en faisant appel à toute une palette de sources linguistiques, à des artefacts culturels et à des visiteurs, ainsi qu'en dehors de la salle de classe, au moyen de visites et de programmes d'échange virtuel ou réel.

L'apprentissage par résolution de problèmes est une autre forme d'apprentissage reposant sur la recherche. Dans ce type d'apprentissage, les élèves analysent un problème concret, qui leur est généralement présenté d'une manière non structurée et ouverte, et proposent des solutions pour le résoudre. Ce type de tâche est adapté à un travail collaboratif en petits groupes pour pouvoir aborder les thèmes du programme de langue (par exemple, partage de la planète) tout en offrant de nombreuses occasions d'axer les expériences d'apprentissage des élèves sur la compréhension conceptuelle.

Un enseignement axé sur la compréhension conceptuelle

Les concepts sont des idées structurantes, vastes et puissantes, qui sont pertinentes au sein de chaque discipline et au niveau interdisciplinaire. Une série de cinq thèmes conceptuels (identités, expériences, ingéniosité humaine, organisation sociale et partage de la planète) a été utilisée pour façonner les programmes d'acquisition de langues, pour permettre aux élèves d'acquérir plus facilement la capacité à aborder des idées complexes. Une discussion sur les « grandes idées » qui sous-tendent ces cinq concepts peut permettre aux élèves de véritablement comprendre pourquoi ils étudient une certaine unité ou option de langue. Il existe également un lien très étroit entre l'enseignement basé sur des concepts et la progression des élèves vers une pensée de haut niveau. Cet enseignement permet, par exemple, de faire passer du concret à l'abstrait et de faciliter le transfert de l'apprentissage vers de nouveaux contextes, ce qui entretient la simultanéité des apprentissages.

Un enseignement inscrit dans des contextes locaux et mondiaux

L'apprentissage contextualisé met l'accent sur le traitement des nouvelles informations par les élèves, en le reliant à leur expérience de leur langue maternelle et de leur culture, et au monde qui les entoure. En plus d'aider les élèves à voir les liens entre les langues et les cultures, et à ancrer des concepts abstraits dans des situations concrètes, l'apprentissage inscrit dans des contextes mondiaux contribue considérablement au développement de la sensibilité internationale. Un fort accent doit être mis sur la sensibilité internationale dans les cours d'acquisition de langues en donnant aux élèves l'occasion d'explorer les concepts s'y rapportant (par exemple, partage de la planète, expériences et ingéniosité humaine), ainsi que de réfléchir à la nature des pays et des régions associés à la langue cible.

Un enseignement axé sur le travail d'équipe et la collaboration efficaces

Il s'agit d'encourager ces pratiques chez les élèves, mais aussi d'instaurer une relation de collaboration entre l'enseignant et ses élèves. L'apprentissage collaboratif inclut diverses activités avec des objectifs communs, notamment les projets de groupe, les débats et les jeux de rôle. Il existe donc des liens extrêmement étroits entre les compétences sociales, telles que la négociation, et l'apprentissage collaboratif. Pour établir une relation de collaboration entre enseignants et élèves, il peut être utile de recourir au dialogue et au retour d'information indiquant efficacement ce que les élèves ont compris et n'ont pas compris pendant le cours.

Un enseignement différencié pour répondre aux besoins de tous les apprenants

La différenciation consiste à s'adapter aux différentes façons dont les élèves apprennent, et pour les enseignants, à concevoir des activités d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage quels que soient leurs besoins. Cela passe par l'affirmation de l'identité, la valorisation des connaissances préalables, l'étayage de l'apprentissage et l'élargissement du champ des connaissances. Au début de tout programme d'acquisition de langues, les élèves présentent une véritable diversité quant à leurs expériences linguistiques, connaissances de la langue maternelle et profils. C'est pourquoi les enseignants doivent impérativement établir les différents besoins éducationnels de leurs élèves et prévoir des activités d'apprentissage différenciées pour tous.

Un enseignement guidé par l'évaluation (formative et sommative)

L'évaluation joue un rôle fondamental tant pour soutenir l'apprentissage que pour le mesurer. L'évaluation formative englobe « toutes les activités menées par les enseignants, et/ou par les élèves, qui fournissent des informations à utiliser comme retour d'information pour modifier les activités d'enseignement ou d'apprentissage dans lesquelles ils sont impliqués » (Black et Wiliam, 1998, p. 7, traduction libre). L'évaluation formative est donc un outil ou un processus que les enseignants peuvent utiliser pour améliorer l'apprentissage des élèves. Il ne s'agit pas simplement d'une évaluation **de** l'apprentissage mais d'une

évaluation **à des fins** d'apprentissage. Les cours d'acquisition de langues doivent offrir de nombreuses occasions d'évaluation formative et sommative dirigée par l'enseignant, d'évaluation par les pairs et de réflexion des élèves sur leur apprentissage et leur travail sur les outils d'évaluation pour développer leurs compétences linguistiques.

Approches de l'apprentissage

Compétences de pensée

Grâce aux cours d'acquisition de langues, les élèves développent un ensemble de compétences de pensée qui peuvent inclure, entre autres, la métacognition, la réflexion, la pensée critique, la pensée créative et le transfert. Le processus d'apprentissage des langues ne se limite pas à une mémorisation du contenu, mais intègre pleinement le développement des compétences de pensée de haut niveau. Pour y parvenir, il est possible de s'appuyer sur des approches de l'enseignement telles que le recours à des tâches collectives reposant sur la recherche et amenant les élèves à explorer la langue et les structures en lien avec un thème donné. Les apprenants sont mieux préparés à leur futur rôle de citoyen du monde lorsqu'ils ont eu l'occasion d'analyser, de synthétiser et d'évaluer des sujets liés à la langue depuis leur perspective et celle d'autres personnes.

Compétences de recherche

Dans le cadre de l'acquisition de langues, la recherche permet aux élèves de se servir de sources authentiques pour explorer des questions en empruntant différentes perspectives culturelles et d'élargir leurs connaissances linguistiques et interculturelles dans tous les domaines présentant un intérêt particulier pour eux. Les compétences de recherche couvrent la pensée critique, la résolution de problèmes, l'analyse et le partage des idées (ce qui peut impliquer de choisir un sujet présentant un intérêt particulier pour explorer l'un des cinq thèmes ou concepts du groupe de matières Acquisition de langues), la découverte, la validation et l'évaluation des sources, mais aussi la paraphrase et la citation en respectant l'intégrité intellectuelle. Il est également demandé aux élèves de présenter leur travail, et de réfléchir à leur expérience, en témoignant d'une attitude positive envers l'apprentissage.

Compétences de communication

La communication se trouve au cœur des cours d'acquisition de langues. Les interactions communicatives efficaces utilisant les formes écrites et orales d'une langue couvrent : l'interprétation et la déduction de sens ; l'échange cohérent d'idées ; la capacité à informer, à décrire, à raconter, à expliquer, à persuader et à argumenter pour des destinataires divers et des contextes différents. Non seulement la communication efficace permet-elle aux élèves de développer leurs compétences linguistiques et leur confiance en soi, mais encore encourage-t-elle la compréhension interculturelle par un examen de l'interdépendance entre la langue et la culture, et la sensibilité internationale par une sensibilisation à l'utilisation de la langue cible dans une multitude de pays et de régions.

Compétences sociales

Pour agir efficacement dans les cours d'acquisition de langues, les élèves doivent faire preuve d'habileté en matière de communication et de comportements sociaux, tant avec leurs pairs qu'avec les adultes. Ces compétences sont étroitement liées aux compétences de communication, ainsi qu'aux qualités du profil de l'apprenant de l'IB telles que l'ouverture d'esprit (par exemple, des élèves montrant qu'ils apprécient la ou les cultures associées à la langue cible). La collaboration est une compétence qui se distingue particulièrement dans cette catégorie, car elle peut servir de catalyseur à la pensée de haut niveau et doit, de ce fait, se trouver au premier rang des préoccupations des enseignants lorsqu'ils planifient leurs unités de travail pour les cours d'acquisition de langues.

Compétences d'autogestion

Les élèves doivent se fixer eux-mêmes leurs buts et réfléchir à leurs progrès au fur et à mesure qu'ils développent et améliorent leurs compétences linguistiques et culturelles. Ils doivent faire preuve d'initiative, de persévérance et d'une forte volonté d'apprendre de façon autonome. Ce serait notamment le cas d'élèves allant au-delà des exigences scolaires et utilisant la langue étudiée dans des situations concrètes ou cherchant des locuteurs natifs dans leur communauté locale afin de mettre en pratique leurs compétences linguistiques avec eux.

Caractéristiques des approches de l'enseignement	Exemples
Fondées sur la recherche	Les élèves reçoivent plusieurs ressources (en ligne, sur papier, artefacts, etc.) et un défi leur est présenté. Ils doivent chercher des solutions à ce défi en explorant les ressources fournies.
Axées sur la compréhension conceptuelle	Des discussions sont menées en classe sur les façons dont le « but » oriente la communication dans la langue cible (choix du vocabulaire et des structures adaptées, utilisation d'expressions idiomatiques et de procédés rhétoriques, etc.). Ce travail peut être réalisé à partir d'un écrit authentique dans la langue cible, qui sera analysé pour déterminer dans quel but il a été rédigé. Comment le savoir ? Quels procédés aident à comprendre le but ? Quelle est la clarté du but ? Pour aller plus loin, les élèves peuvent rédiger un petit texte dans un but bien précis. Une révision par les pairs de cet écrit peut ensuite donner lieu à une discussion intéressante pour évaluer la réussite de la rédaction dans un but particulier.
Inscrites dans des contextes locaux et mondiaux	La classe choisit un sujet proposé pour l'un des thèmes du cours et réfléchit à l'application d'un concept dans les différents pays et régions dans lesquels la langue cible est parlée. Pour le thème « identités » par exemple, une classe d'espagnol pourrait explorer les différentes méthodes pour nommer les membres de la famille et s'adresser à eux, à la fois en castillan et dans d'autres variantes de l'espagnol, en retenant des façons permettant aux élèves de faire référence aux membres de leur famille (par exemple, dans un environnement ne parlant pas espagnol).
Axées sur le travail d'équipe et la collaboration efficaces	Un débat est organisé en classe sur les avantages et les inconvénients du recyclage. Les élèves des deux équipes doivent développer des arguments, les partager avec les membres de leur équipe, travailler en collaboration avec l'enseignant pour développer leur aisance d'expression et pouvoir ainsi bien communiquer pendant le débat, et interagir avec les membres de leur équipe et avec ceux de l'équipe adverse au cours du débat.
Différenciées pour répondre aux besoins de tous les apprenants	Pour un travail de recherche, des ressources différentes sont distribuées aux élèves en fonction de leurs compétences linguistiques, mais au bout du compte, chaque élève est capable de contribuer au résultat final en apportant certaines idées.
Guidées par l'évaluation (formative et sommative)	Une activité orale interactive est organisée de façon à ce que les élèves s'autoévaluent et évaluent leurs partenaires (ou pairs) pour déterminer la capacité de chacun à utiliser la langue cible et à participer activement pour réussir l'activité (obstacle, contribution ou amélioration). À des fins d'évaluation formative, les élèves peuvent également chercher et proposer une stratégie d'amélioration reposant sur l'évaluation des pairs et l'autoévaluation.

Approches de l'apprentissage	Exemples
Compétences de pensée	Après un travail écrit, des questions d'orientation sont distribuées aux élèves et du temps leur est laissé pour réfléchir à ce qu'ils ont écrit dans la langue cible. Il est possible de leur demander ce qu'ils pensent avoir réussi, s'ils peuvent donner des exemples linguistiques montrant qu'ils sont allés au-delà de leurs accomplissements antérieurs et s'ils peuvent imaginer comment tirer profit de cette réussite. De plus, du temps peut leur être accordé pour réfléchir aux erreurs commises et pour tenter de comprendre pourquoi une structure particulière était incorrecte, afin de pouvoir bien l'utiliser à l'avenir.
Compétences de recherche	Des thèmes tels que l'ingéniosité humaine se prêtent particulièrement bien aux compétences de recherche. Il est notamment intéressant que les élèves puissent donner des exemples lorsqu'ils expliquent en quoi la technologie change nos vies. En faisant des recherches sur Internet avec un moteur de recherche dans la langue cible, des éléments de langue plus authentiques peuvent être obtenus. Une méthode de recherche courante, et que les élèves sont encouragés à suivre tous les jours, consiste à chercher le vocabulaire dont ils ont besoin, à vérifier les structures linguistiques, etc.
Compétences de communication	Le développement des compétences pour l'examen oral individuel se concentre essentiellement sur les compétences de communication. Les enseignants doivent prévoir dans l'emploi du temps de leur classe des créneaux pour aider les élèves à gagner confiance en eux pour s'engager dans une conversation. Ils peuvent y parvenir en mettant en place des protocoles propres à la langue orale, en suivant des stratégies linguistiques pour maintenir la communication et en encourageant la participation active des élèves en tant qu'interlocuteurs.
Compétences sociales	Une activité CAS en lien avec la langue et la culture étudiées par un élève est un bon moyen de développer les compétences sociales. Plus précisément, elle peut permettre à l'élève de faire l'expérience de la façon dont la langue, la culture et la nationalité peuvent créer des différences subtiles au niveau des compétences sociales. Les attitudes, les points de vue, les préjugés et les stéréotypes sont autant de sujets qui peuvent être étudiés avec les élèves d'acquisition de langues dans le processus de développement de compétences sociales plus abouties.
Compétences d'autogestion	La classe peut créer un calendrier ou mettre au point une stratégie de planification pour la réalisation des tâches écrites, mettre en place des méthodes pour remettre les travaux terminés, et décider de règles pour une révision par les pairs des travaux réalisés en classe et des tâches d'évaluation formative. Une autre compétence d'autogestion très importante consiste à être capable de vérifier son travail, de traiter ses erreurs et de développer des stratégies pour s'améliorer. Même si la plupart des élèves présentent déjà certains aspects de ces compétences, tous peuvent tirer profit d'une prise en compte plus structurée des stratégies adaptées pour améliorer leur capacité à respecter les échéances et à gérer leur propre apprentissage.

Glossaire des mots-consignes

Mots-consignes pour le groupe de matières Acquisition de langues

Les mots-consignes présentés ci-après sont des termes et formules clés utilisés dans les questions d'examen. Les élèves doivent les connaître et les comprendre dans le sens des définitions données. Bien que ces mots-consignes soient ceux qui reviennent le plus souvent dans les questions d'examen, il est possible que d'autres termes soient parfois utilisés pour amener les élèves à présenter leur argumentation d'une autre façon.

Mot-consigne	Objectif d'évaluation	Définition
Analyser	5	Décomposer de manière à exposer les éléments essentiels ou la structure.
Décrire	1, 2, 3	Exposer de façon détaillée.
Démontrer	1, 2, 3, 5	Établir de manière évidente, par un raisonnement ou des éléments de preuve, en illustrant à l'aide d'exemples ou d'applications.
Discuter	3, 4, 5	Présenter une critique équilibrée et réfléchie à l'aide d'un certain nombre d'arguments, de facteurs ou d'hypothèses. Les opinions ou les conclusions doivent être présentées clairement et étayées de preuves adéquates.
Évaluer	5	Émettre un jugement en pesant les points forts et les points faibles.
Examiner	5	Aborder un argument ou un concept de façon à faire la lumière sur ses postulats et ses corrélations.
Expliquer	2, 3, 4, 5	Faire un compte rendu détaillé incluant les raisons ou les causes.
Exprimer	3, 4	Donner un nom spécifique, une valeur ou toute autre réponse brève sans explication ni calcul.
Identifier	2, 3, 5	Fournir une réponse à partir de plusieurs possibilités.
Présenter	1, 2, 3, 4, 5	Exposer ou soumettre à l'observation, l'examen ou la considération.
Résumer	3, 4	Présenter brièvement ou donner une idée générale.

Glossaire des termes spécifiques à la matière

Terme	Définition
Aisance (d'expression)	Dans les programmes et les résumés de l'évaluation des guides du groupe de matières Acquisition de langues, ce terme ne signifie pas savoir s'exprimer comme un locuteur natif et il ne doit pas être perçu comme une mesure de la correction de la langue de l'élève. Schmidt (1992) a découvert que l'aisance d'expression dans la deuxième langue (langue cible) était « essentiellement un phénomène temporel » (c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une vague notion de maîtrise, mais de la façon dont le discours est traité et exprimé en temps réel). Dans le contexte du cours de langue <i>ab initio</i> , l'« aisance d'expression » fait référence à la faculté d'un élève à rassembler les éléments de la langue et les structures pour transmettre ses idées en respectant les codes de la langue étudiée . Les pauses, les reformulations et les répétitions peuvent toutes contribuer à l'aisance d'expression et non à la gêner.
Stimulus visuel	Dans le cadre de l'examen oral individuel, il peut s'agir d'une photo, d'une affiche, d'une illustration ou d'une annonce publicitaire.
Texte authentique	Il peut s'agir d'un texte audio, visuel, audiovisuel ou écrit. Trois définitions peuvent en être données. <ol style="list-style-type: none"> 1. Texte dans sa langue d'origine (par exemple, annonce dans les transports publics ou entretien télévisé) pouvant être utilisé en l'état, à condition que la vitesse, la langue et le bruit ambiant n'empêchent pas un élève d'acquisition de langues de comprendre son contenu. 2. Texte original ayant été modifié (ajout de notes de bas de page, modification partielle du vocabulaire, ralentissement du débit, etc.) pour aider les élèves à comprendre son contenu. 3. Texte créé dans la langue cible à partir d'un scénario authentique, particulièrement adapté à des apprenants de langue débutants, et produit spécialement pour l'enseignement et l'évaluation des cours d'acquisition de langues.
Texte visuel	Cette expression désigne tout texte créé en utilisant des images (par exemple, des affiches, des couvertures de livre, des illustrations et des photos). Dans sa version la plus simple, il s'agit d'une image unique transmettant des idées et des informations. Des éléments de langue peuvent être intégrés pour enrichir le message. Dans le cadre de l'examen oral individuel, un stimulus visuel riche en texte visuel est une image comportant de nombreux détails et éléments d'action, et constitue une source riche sur laquelle l'élève peut s'exprimer.

Bibliographie

Cette bibliographie recense les principaux ouvrages qui ont documenté la révision du programme. Elle ne constitue pas une liste exhaustive de tous les ouvrages existants dans ce domaine : une sélection judicieuse a été effectuée afin de fournir les meilleurs conseils aux enseignants. Cette bibliographie ne doit pas être perçue comme une liste de manuels recommandés.

AGHAGOLZADEH, F. et TAJABADI, F. A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. *Journal on Language Teaching and Research*. 2012, volume 3, numéro 1, p. 205 – 210.

ALDERSON, J. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. 2010. *Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments*. Alexandrie (Virginie), États-Unis : ACTFL.

BAGHERKAZEMI, M. et ALEMI, M. Literature in the EFL/ESL Classroom: Consensus and Controversy. *Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*. 2010, volume 1, numéro 1, p. 1 – 12.

BLACK, P. et WILIAM, D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 1998, volume 5, numéro 1, p. 7 – 73.

BOTTINO, O. Literature and Language Teaching. 1999, p. 211 – 214. In BOTTINO, O. 1999. *Actas do 4 Encontro Nacional do Ensino das linguas vivas no ensino superior em Portugal*. Porto, Portugal : Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Instituto de Estudos Franceses.

BROWN, J. 2002. *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

BROWN, J. et HUDSON, T. The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*. 1998, volume 32, numéro 4, p. 653 – 675.

BUCK, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

CANALE, M. et SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980, volume 1, p. 1 – 47.

CANTOR, J. Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 7. 1997. Washington (District de Columbia), États-Unis : The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press. [Cet ouvrage est disponible en français sous le titre *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.]

CUSHING WEIGLE, S. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

DUBASH, C. et ANWAR, M. The Integration of Literature in Second Language Acquisition and Learning. *British Journal of Arts and Social Sciences*. 2011, volume 1, numéro 1, p. 35 – 40.

DUNCAN, S. et PARAN, A. 2016. *The effectiveness of literature on acquisition of language skills and intercultural understanding in the high school context: A research report for the International Baccalaureate Organization*. Londres, Royaume-Uni : UCL Institute of Education, University College London.

- ELLIOTT DE RIVEROL, J. Literature in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 1991, volume 4, p. 65 – 69.
- ELLIS, R. Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*. 2005, volume 7, numéro 3, p. 9 – 24.
- FILIPI, A. Do questions written in the target language make foreign language listening comprehension tests more difficult? *Language Testing*. 2012, volume 29, numéro 4, p. 511 – 532.
- HALL, G. 2005. *Literature in Language Education*. New York (New York), États-Unis : Palgrave Macmillan.
- HANAUER, D. Focus-on-Cultural Understanding: Literary Reading in the Second Language Classroom. *CAUCE*. 2001, volume 24, p. 389 – 404.
- HIŞMANOĞLU, M. Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2005, volume 1, numéro 1, p. 53 – 66.
- HONG CHEN, R. Pedagogical Approaches to Foreign Language Education: A discussion of poetic forms and culture. *SFU Educational Review*. 2009, volume 1, p. 49 – 57.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Espagne : Biblioteca nueva.
- IWASHITA, N., BROWN, A., MCNAMARA, T. et O'HAGAN, S. Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*. 2008, volume 29, numéro 1, p. 24 – 49.
- JAHANGARD, A. Task-Induced Involvement in L2 Vocabulary Learning: A Case of Listening Comprehension. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2013, volume 12, p. 43 – 62.
- JENDI, A. Approaches to assessing English oral communication in UAE high schools. 2005, p. 173 – 190. In DAVIDSON, P., COOMBE, C. et JONES, W. 2005. *Assessment in the Arab world*. Dubai : TESOL Arabia.
- JONES, C. et CARTER, R. Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes. *Journal of Second Language Teaching and Research*. 2010, volume 1, numéro 1, p. 69 – 82.
- KHALIFA, H. et WEIR, C. 2009. *Examining Reading*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- KHATIB, M. et NOURZADEH, S. Some Recommendations for Integrating Literature into EFL/ESL Classrooms. *International Journal of English Linguistics*. 2011, volume 1, numéro 2, p. 258 – 263.
- KHATIB, M. et RAHIMI, A. Literature and Language Teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*. 2012, volume 2, numéro 6, p. 32 – 38.
- KIM, Y. Implementing Literature-based Language Instruction in a Korean High School English Classroom. *English Teaching*. 2010, volume 65, numéro 1, p. 87 – 112.
- LEE, C. An Exploratory Study of the Interlanguage Pragmatic Comprehension of Young Learners of English. *Pragmatics*. 2010, volume 20, numéro 3, p. 343 – 373.
- LEE, H., HUANG, M. et HUNG, W. The Development and Validation of a Listening Practice Strategy Questionnaire. *English Teaching & Learning*. 2010, volume 34, numéro 3, p. 1 – 50.
- LIDDICOAT, A. et SCARINO, A. Eliciting the Intercultural in Foreign Language Education at School. 2010, chapitre 4, p. 52 – 73. In PARAN, A. et SERCU, L. 2010. *Testing the Untestable in Language Education (New Perspectives on Language and Education)*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- LLACH, P. Teaching Language through Literature: The Wasteland in the ESL Classroom. *Odisea*. 2007, volume 8, p. 7 – 17.

- LUOMA, S. 2000. *Assessing Speaking*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- MAFTOON, P., LAVASANI, M. et SHAHINI, A. Broadening the listening materials in second/foreign language context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2011, volume 1, numéro 3, p. 110 – 121.
- MIGUEL, L. La subcompetencia sociocultural. 2005, p. 511 – 532. In SANTOS GARGALLO, I. et SÁNCHEZ LOBATO, J. 2005. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, Espagne : SGEL.
- O'BRYAN, A. et HEGELHEIMER, V. Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2009, volume 12, numéro 1, p. 9 – 38.
- OH, S. Effects of Three English Accents on Korean High School Students' Listening Comprehension and Attitude. *English Teaching*. 2011, volume 66, numéro 1, p. 39 – 63.
- ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL. 2013 (mis à jour en juin 2015 et en mai 2017). *En quoi consiste le système éducatif de l'IB ?* Cardiff, Royaume-Uni : Organisation du Baccalauréat International.
- PARAN, A. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*. 2008, volume 41, numéro 4, p. 465 – 496.
- PARAN, A. Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature. 2010, chapitre 8, p. 143 – 164. In PARAN, A. et SERCU, L. 2010. *Testing the Untestable in Language Education (New Perspectives on Language and Education)*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- PARAN, A. Language skills: questions for teaching and learning. *ELT Journal*. 2012, volume 66, numéro 4, p. 450 – 458.
- POWERS, D. The Case for a Comprehensive, Four-Skills Assessment of English-Language Proficiency. *TOEIC Compendium*. 2010, volume 14, p. 1 – 12.
- PREMAWARDHENA, N. Integrating Literature into Foreign Language Teaching: A Sri Lankan perspective. *Novitas-ROYAL*. 2007, volume 1, numéro 2, p. 92 – 97.
- PURPURA, J. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- READ, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- REYES TORRES, A. Literature in the foreign language syllabus: Engaging the student through active learning. *Tejuelo*. 2012, volume 15, p. 9 – 16.
- RICHARDS, J. Second Thoughts on Teaching Listening. *RELC*. 2005, volume 36, numéro 1, p. 85 – 92.
- SANCHEZ, H. Building up literary reading responses in foreign language classrooms. *ELTED*. 2009, volume 12, p. 1 – 13.
- SCARINO, A. et LIDDICOAT, A. 2009. *Teaching and Learning Languages. A Guide*. Melbourne, Australie : Melbourne Curriculum Corporation of Australia.
- SCHMIDT, R. Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*. 1992, volume 14, numéro 4, p. 357 – 385.
- SELL, J. Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom? *Encuentro*. 2005, volume 15, p. 86 – 93.
- SHAW, S. et WEIR, C. 2007. *Examining Reading*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- THE ENGLISH ASSOCIATION. 2013. *Ofqual Consultation on the Removal of Speaking and Listening from GCSE English and GCSE English Language*. Leicester, Royaume-Uni : University of Leicester.

VANDERGRIFT, L. Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? *The Modern Language Journal*. 2006, volume 90, p. 6 – 18.

VANDERGRIFT, L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*. 2007, volume 40, p. 191 – 210.

VANDERGRIFT, L. et GOH, C. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York (New York), États-Unis : Routledge.

WAGNER, E. *Testing Second Language Listening Ability* [en ligne]. 2003. Référence du 24 avril 2017. Disponible sur Internet : <<https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.4-Wagner-2003.pdf>>.

WAGNER, E. et TOTH, P. A Construct Validation Study of the Extended Listening Sections of the ECPE and MELAB. *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*. 2004, volume 2, p. 1 – 25.

WAGNER, E. et TOTH, P. Teaching and Testing L2 Spanish Listening Using Scripted vs. Unscripted Texts. *Foreign Language Annals*. 2014, volume 47, numéro 3, p. 404 – 422.

WELBOURN, M. 2009. *Approaching authentic texts in the second language classroom—Some factors to consider*. [Mémoire de fin d'études.] Malmö, Suède : Malmö University.