



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Programme primaire

Contenu et enchaînement du programme de langue



Contenu et enchaînement du programme de langue



Programme primaire
Contenu et enchaînement du programme de langue

Version française de l'ouvrage publié originalement en anglais
en février 2009 sous le titre *Language scope and sequence*

Publié en février 2009

Baccalauréat International
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Pays de Galles GB CF23 8GL
Royaume-Uni
Téléphone : +44 29 2054 7777
Télécopie : +44 29 2054 7778
Site Web : <http://www.ibo.org>

© Organisation du Baccalauréat International 2009

Le Baccalauréat International (IB) propose trois 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.

L'IB est reconnaissant d'avoir reçu l'aimable autorisation de reproduire et/ou de traduire, totalement ou partiellement, les documents protégés par des droits d'auteur utilisés dans la présente publication. Les remerciements sont inclus, le cas échéant. En outre, sur demande expresse, l'IB rectifiera dès que possible toute erreur ou omission.

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

Dans le respect de l'internationalisme 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 vous référer à <http://www.ibo.org/fr/copyright>.

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB via le magasin en ligne de l'IB sur le site <http://store.ibo.org>. Toute question d'ordre général concernant les commandes doit être adressée au service des ventes et du marketing à Cardiff.

Téléphone : +44 29 2054 7746
Télécopie : +44 29 2054 7779
Courriel : sales@ibo.org

Imprimé au Royaume-Uni par Antony Rowe Ltd, Chippenham, Wiltshire

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.

Les apprenants de l'IB s'efforcent d'être :

- | | |
|------------------------------|--|
| Des investigateurs | Ils développent leur curiosité naturelle. Ils acquièrent les compétences nécessaires à la conduite d'investigations et de recherches et font preuve d'autonomie dans leur apprentissage. Ils ont vraiment envie d'apprendre et ce plaisir d'apprendre les accompagnera tout au long de leur vie. |
| Informés et instruits | Ils explorent des concepts, des idées et des problèmes qui sont d'importance à l'échelle locale et mondiale. Ce faisant, ils acquièrent des connaissances approfondies et développent une bonne compréhension dans un éventail de disciplines vaste et équilibré. |
| Des penseurs | Ils s'exercent à appliquer leurs capacités de réflexion de façon critique et créative, afin d'identifier et d'aborder des problèmes complexes et de prendre des décisions réfléchies et éthiques. |
| Des communicateurs | Ils comprennent et expriment des idées et des connaissances avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et en utilisant une variété de modes de communication. Ils collaborent efficacement et volontairement avec les autres. |
| Intègres | Ils adhèrent à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possèdent un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité de chaque individu, des groupes et des communautés. Ils sont responsables de leurs actes et de leurs conséquences. |
| Ouverts d'esprit | Ils comprennent et apprécient leurs propres cultures, racines et vécus, mais n'en sont pas moins réceptifs aux points de vue, valeurs et traditions d'autres individus et communautés. Ils ont l'habitude de rechercher et d'évaluer un éventail de points de vue et sont disposés à en tirer des enrichissements. |
| Altruistes | Ils font preuve d'empathie, de compassion et de respect envers les besoins et sentiments des autres. Ils accordent une grande importance au service et ils œuvrent concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et de l'état de l'environnement. |
| Audacieux | Ils abordent situations inhabituelles et incertitudes avec courage et discernement et ils ont l'indépendance d'esprit nécessaire pour explorer de nouveaux rôles, idées et stratégies. Ils sont courageux et savent défendre leurs convictions avec éloquence. |
| Équilibrés | Ils comprennent l'importance d'un bon équilibre intellectuel, physique et affectif dans l'atteinte de leur bien-être personnel et de celui des autres. |
| Réfléchis | Ils opèrent un retour sur eux-mêmes et examinent de façon critique leur propre apprentissage et leurs expériences. Ils sont capables d'évaluer et de comprendre leurs points forts et leurs limites afin d'appuyer leur apprentissage et leur développement personnel. |

Table des matières

Introduction	1
Les convictions du PP sur l'apprentissage de la langue	1
La langue dans un programme transdisciplinaire	2
La structure du document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP	3
Utilisation du document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP	5
Planification des activités d'apprentissage de la langue : exemple de processus	7
Continuums d'apprentissage	9
Langage oral – écoute et expression orale	9
Langage visuel – observation et présentation	14
Langage écrit – lecture	20
Langage écrit – écriture	26
Références	30
Exemples	31

Introduction

Ce document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue doit être lu conjointement avec la partie consacrée à la langue dans la section « Annexe : disciplines » du document *Pour faire une réalité du Programme Primaire – Cadre pédagogique pour l'éducation internationale dans l'enseignement primaire* (2007).

Les convictions du PP sur l'apprentissage de la langue

Le besoin de communication est instinctif et le développement du langage est fondamental pour le satisfaire. En effet, la langue étaye et enrichit notre pensée et notre compréhension. Elle est omniprésente dans le monde dans lequel nous vivons ; elle se construit socialement, et dépend du nombre et de la nature de nos relations et de nos interactions sociales.

Le processus d'apprentissage implique en même temps l'apprentissage de la langue (les apprenants écoutent et utilisent la langue avec d'autres au quotidien), l'étude de la langue (les apprenants améliorent leur compréhension de la façon dont la langue fonctionne) et l'apprentissage par la langue (les apprenants utilisent la langue comme outil pour écouter, penser, discuter et réfléchir à des informations, idées et questions) (Halliday, 1980). La compréhension de ces aspects de l'apprentissage de la langue peut aider les enseignants à mieux comprendre l'apprentissage des élèves et l'améliorer. Ceci dit, ces trois aspects sont si étroitement liés qu'il vaut mieux ne pas les considérer comme des processus distincts.

La langue joue un rôle vital dans la construction de sens. Elle renforce l'autonomie de l'apprenant et lui donne un cadre intellectuel pour étayer son développement conceptuel et sa réflexion critique. Dans le Programme primaire (PP) de l'IB, nous pensons qu'il est nécessaire que l'enseignement de la langue se fasse en réponse à l'expérience antérieure de l'élève, à ses besoins et à ses centres d'intérêt, plutôt qu'à un modèle prédéterminé et normatif d'enseignement de la langue. La fragmentation de l'apprentissage destinée à faciliter l'acquisition d'ensembles de savoir-faire isolés peut en fait créer des difficultés pour les apprenants. Par exemple, ils seront peut-être capables de lire, d'écrire et d'orthographier correctement des mots pris isolément, mais ils ne sauront peut-être pas lire, écrire ou orthographier ces mêmes mots dans d'autres contextes. Les besoins des apprenants sont mieux satisfaits lorsque ces derniers ont des occasions d'apprendre dans des contextes significatifs que lorsque l'apprentissage de la langue leur est présenté comme un ensemble croissant de savoir-faire à acquérir.

Les élèves des établissements dispensant le PP peuvent avoir des profils linguistiques complexes et variés ; cela dit, le développement de la langue maternelle exerce une grande influence sur tous les apprenants. En effet, il est reconnu qu'il est fondamental pour le développement cognitif et le maintien de l'identité culturelle. C'est un bon indicateur des résultats scolaires sur le long terme, y compris en ce qui concerne l'acquisition d'autres langues.

Les processus complexes impliqués dans l'apprentissage de la langue représentent une série de continuums de développement. L'enseignant peut déterminer la place de l'élève dans ces continuums afin de mieux concevoir des activités d'apprentissage en contexte et adaptées qui le feront passer à la phase de développement suivante. L'apprenant est ainsi capable de s'appuyer sur sa compréhension et les savoir-faire établis tout en étant soutenu pour répondre à des défis appropriés visant à étendre son apprentissage au sein de sa « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1999), qui peut être représentée par plusieurs phases.

Dans les établissements dispensant le PP, tous les élèves ont l'occasion d'apprendre plusieurs langues au moins à partir de 7 ans. Cet accès à différentes langues, et donc à différentes cultures et perspectives, est bénéfique à chaque apprenant. De plus, l'acquisition de plusieurs langues est enrichissante. Elle favorise le développement personnel et contribue à développer la sensibilité internationale. Pour toutes ces raisons, on pourrait avancer que le bilinguisme, voire le multilinguisme, est la marque d'une personne dotée d'une réelle sensibilité internationale et que cette exigence devrait être au centre des trois programmes de l'IB. Mais cela voudrait dire qu'une personne monolingue a une capacité limitée à faire preuve de sensibilité internationale. Ce n'est pas la position que le PP a choisi d'adopter. Les éléments du cadre pédagogique du PP qui contribuent à la sensibilité internationale, y compris l'apprentissage d'une autre langue, sont décrits dans le document *Pour faire une réalité du programme primaire – Cadre pédagogique pour l'éducation internationale dans l'enseignement primaire* (2007). La plupart des écoles du monde de l'IB qui mettent en œuvre le PP, particulièrement les écoles primaires publiques ou celles appartenant à des systèmes nationaux, auraient beaucoup de mal à créer une communauté d'apprentissage où le bilinguisme serait un objectif réaliste. Dans la plupart des cas, cet objectif serait en effet impossible à atteindre. Par conséquent, l'objectif stratégique que s'est fixé l'IB d'élargir l'accès à ses programmes se trouverait en conflit avec l'idée selon laquelle le bilinguisme de tous les élèves serait l'objectif des écoles du monde de l'IB.

Un apprentissage et un enseignement efficaces de la langue sont des actes sociaux, qui dépendent des relations avec les autres, le contexte, l'environnement, le monde et soi-même. Ce type d'apprentissage est pertinent, intéressant, stimulant et signifiant. L'exposition aux langues et leur expérimentation, dans toute leur richesse et leur diversité, créent une curiosité face à la vie et à l'apprentissage, ainsi qu'une confiance dans la création de nouvelles interactions sociales. Pour les apprenants, la langue est un moyen de s'impliquer dans le monde. Dans le cadre d'une école du monde de l'IB, elle leur permet de se sentir concernés par la mission de l'IB qui est de « contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible » et d'en accepter la responsabilité.

La langue dans un programme transdisciplinaire

La langue est utilisée dans tout apprentissage ayant lieu dans l'établissement, aussi bien dans les domaines affectifs que concrets. Les apprenants écoutent, parlent, lisent et écrivent afin de trouver de nouveaux sens et de comprendre de nouveaux concepts. Dans l'aire « Connaissances » du PP, la langue est l'élément liant le plus important du programme de l'établissement, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de son programme de recherche transdisciplinaire. Il incombe à l'établissement de fournir des contextes authentiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans toutes les disciplines du programme. Ils doivent refléter la communauté des apprenants et les théories éducationnelles qui sous-tendent le programme et y être adaptés. Les élèves des établissements qui dispensent le PP doivent avoir des occasions de discuter de leurs rôles. L'importance de la littératie, notamment la littératie orale et visuelle ainsi que la capacité à lire et à écrire, croît en même temps que les exigences imposées aux apprenants en tant que participants au processus d'apprentissage.

La langue est un vecteur de la recherche. Dans une classe où l'apprentissage est basé sur la recherche, les enseignants et les élèves aiment utiliser la langue et l'apprécient à la fois d'un point de vue fonctionnel et esthétique. L'amour d'une langue et le plaisir de sa pratique grâce à l'intégration de la littérature dans la recherche menée par les élèves sont des indicateurs de bonnes pratiques dans une classe du PP. Cela peut, par exemple, se traduire par : une série de livres dont la lecture permet d'étudier un auteur ; des contes de fées régionaux lus dans le cadre d'un module de recherche mettant particulièrement l'accent sur les sciences humaines ; une discussion sur la biographie d'un scientifique ou d'un article de journal pour démarrer une recherche en sciences naturelles ; des histoires à compter de la petite enfance permettant de renforcer l'acquisition des mathématiques ; et la comparaison et l'utilisation de techniques d'illustration pour favoriser le développement des savoir-faire artistiques.

Le programme de recherche fournit un contexte authentique permettant aux apprenants de développer et d'utiliser la langue. Chaque fois que cela est possible, la langue doit être enseignée dans le contexte pertinent et réaliste des modules de recherche. L'enseignant doit fournir des occasions d'apprentissage de la langue qui soutiennent les recherches des élèves et le partage de leur apprentissage. Que la langue soit enseignée dans le cadre du programme de recherche ou non, nous considérons que les élèves apprennent mieux lorsque l'apprentissage se fait par le biais d'une recherche réfléchie. Leur compréhension antérieure et actuelle doit toujours en être le point de départ.

Lorsque les enseignants planifient des activités d'apprentissage qui permettent aux apprenants de développer la langue dans des contextes significatifs et agréables, ces derniers sont capables d'établir des liens, de mettre en pratique ce qu'ils ont appris et de transférer leur compréhension conceptuelle à de nouvelles situations. Ce développement conceptuel progressif, conjugué à une appréciation du processus, fournit les bases d'un apprentissage permanent.

La structure du document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP

La complexité et la diversité de l'enseignement de la langue, ainsi que l'éventail des profils linguistiques représentés dans les établissements dispensant le PP dans le monde entier, constituent un défi unique. Dans ces établissements, on trouve entre autres des élèves qui suivent :

- un programme avec une langue principale d'enseignement qui peut être la langue maternelle des élèves ou une autre langue ;
- un programme bilingue dans lequel, la plupart du temps, l'une des langues d'enseignement est la langue maternelle de l'élève ;
- un programme qui propose un soutien aux élèves qui ne connaissent pas la ou les langues d'enseignement et un soutien supplémentaire en langue maternelle.

Il est à noter que dans les documents pédagogiques du PP, les termes « apprentissage d'une seconde langue » et « apprenants de seconde langue » sont employés avec réticence même si le terme « seconde langue » est un terme linguistique reconnu. Ce terme ayant plusieurs sens qui se recoupent, le Comité du Programme primaire de l'IB a décidé il y a plus de 10 ans qu'il pouvait être mal interprété et donc mal représenter, voire simplifier à l'excès, les expériences de certains élèves. Le terme apprenant « d'une autre langue » lui a donc été préféré car il permet de reconnaître la complexité des situations d'apprentissage des langues dans les écoles du monde de l'IB.

Les similitudes entre les groupes linguistiques, l'exposition et l'aptitude linguistiques, la maturité, la motivation, et les styles d'enseignement et d'apprentissage font partie des facteurs qui influenceront le développement langagier. Le rythme de ce dernier variera selon l'apprenant et l'importance qu'il accorde à la langue apprise. Dans toutes les situations d'apprentissage de la langue, il est nécessaire d'identifier la phase de développement dans laquelle se trouve l'apprenant, afin de planifier des activités d'apprentissage qui feront fond sur ses capacités et sa compréhension existantes, et ce, pour soutenir sa progression vers la phase de développement suivante.

Le présent document reconnaît que l'apprentissage d'une langue est un processus de développement. Il présente donc un ensemble de continuums de développement conçus comme des outils de diagnostic pour aider les enseignants à planifier des activités d'apprentissage de la langue pour les élèves et à contrôler leur développement tout au long de la scolarité primaire. Ce document reflète la prise en considération de la gamme de situations d'apprentissage de la langue qui existent dans les établissements dispensant le PP. Il est destiné à informer et à soutenir tous les enseignants, car ils enseignent tous la langue.

Dans les précédents documents du PP consacrés à la langue, les étapes progressives étaient organisées en groupes d'âge. Ce cloisonnement de l'apprentissage ne reconnaît pas les vrais aspects relatifs au développement de l'apprentissage de la langue et sa fluidité ; il ne reconnaît pas non plus la réduction ou l'extension de l'apprentissage qui peut s'avérer nécessaire selon l'expérience antérieure de l'apprenant. Or, les apprenants des établissements dispensant le PP entrent dans le programme à des âges différents et avec des niveaux variés d'expérience linguistique. C'est pourquoi il a été décidé qu'une séquence de phases de développement permettrait aux enseignants d'identifier plus précisément les niveaux du développement actuel des élèves et de planifier des activités d'apprentissage menant aux phases suivantes.

Les **domaines** du langage écrit, du langage oral et du langage visuel ont été décrits séparément et sont représentés par quatre **continuums** : écoute et expression orale ; observation et présentation ; lecture ; écriture. Chaque domaine est résumé au moyen d'une liste d'**attentes générales** – des affirmations générales qui résument l'apprentissage attendu au sens large.

Les quatre continuums de langue de ce document ont été organisés en cinq **phases** de développement, chacune renforçant et complétant la précédente. Ces phases n'ont pas été nommées afin d'éviter les jugements de valeur qui accompagnent les appellations « en cours de développement » ou « bien maîtrisé », par exemple. Les continuums montrent clairement les **compréhensions conceptuelles** qui doivent être développées dans chaque phase. Les preuves de ces compréhensions sont décrites dans les comportements ou les **résultats d'apprentissage** associés à chaque phase. Par exemple, un enfant de 9 ans dont la compétence en langue maternelle est bien développée peut rapidement faire la preuve de certains résultats d'apprentissage identifiés dans les premières phases au moment de son passage à une nouvelle langue d'enseignement ; mais il faudra peut-être plusieurs années à un enfant qui a commencé l'école à 3 ans pour consolider sa compréhension afin de montrer de manière constante les résultats d'apprentissage identifiés dans la phase initiale.

Si l'on garde à l'esprit l'éventail des différences individuelles et la diversité des expériences d'apprentissage de la langue, il est probable que les apprenants démontrent en même temps une compréhension et des savoir-faire appartenant à plusieurs phases de développement. Par conséquent, il est admis que les enseignants interpréteront ce document sur le contenu et l'enchaînement du programme en fonction des besoins de leurs élèves et du contexte particulier dans lequel l'enseignement a lieu.

Certains apprenants peuvent commencer le programme en démontrant déjà tous les résultats de la phase 1, tandis que d'autres ne démontreront peut-être pas tous les résultats de la phase 5 avant la fin du PP. Cependant, l'identification des résultats d'apprentissage possibles sur les cinq phases permet aux enseignants de planifier des activités d'apprentissage stimulantes, rigoureuses et pertinentes pour les connaissances, la compréhension et les savoir-faire de chaque élève, en fonction de leur expérience antérieure, de leur point de départ individuel et des diverses manières d'apprendre. Nous comprenons également que le processus d'apprentissage et de développement ne passe pas d'une phase à l'autre dans une seule direction, mais que l'apprentissage est souvent plus itératif.

Les trois domaines de la langue sont étudiés dans l'ensemble du programme d'études et pendant toute sa durée. Chacun fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue. Chaque domaine a été considéré à la fois sous son aspect **réceptif** – recevoir et construire du sens – et **expressif** – créer et partager du sens (voir figure 1). Si l'aspect réceptif et l'aspect expressif sont clairement réciproques, les processus impliqués dans la réception et la construction de sens diffèrent de ceux intervenant dans la création et le partage du sens. La capacité de l'apprenant à comprendre la langue et à l'utiliser efficacement varie selon les situations et l'individu. C'est pour cela qu'il est important de distinguer ces deux modes d'apprentissage et les compétences prouvées qui leur sont associées. Par exemple, un apprenant peut écouter attentivement et révéler sa compréhension grâce à des représentations écrites ou visuelles, mais il peut avoir besoin d'un soutien pour communiquer oralement des idées en classe.

La reconnaissance des aspects réceptifs et expressifs des domaines de la langue permet de s'assurer que les enseignants seront conscients de la nécessité de fournir un programme équilibré. Il doit y avoir autant d'occasions d'écouter et de recevoir des idées et des informations présentées oralement que d'occasions

d'exprimer oralement des idées. Pour le langage visuel, les apprenants verront et interpréteront le travail des autres, et créeront et partageront leurs propres présentations. Les aspects réceptifs et expressifs des domaines du langage oral et du langage visuel qui sont indissociables sont représentés par un seul continuum par domaine. Dans le domaine du langage écrit, les bienfaits seront mutuels tandis que les apprenants développeront leurs savoir-faire et leur compréhension en lecture et en écriture. Des continuums distincts ont été élaborés pour les aspects de la lecture et de l'écriture du domaine du langage écrit.

Domaine	Réceptif – réception et construction du sens	Expressif – création et partage du sens
Langage oral	Écoute	Expression orale
Langage visuel	Observation	Présentation
Langage écrit	Lecture	Écriture

Figure 1

Les aspects réceptifs et expressifs des domaines de la langue

Utilisation du document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP

Ce document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue doit être utilisé dans le contexte d'un programme transdisciplinaire basé sur la recherche. Il n'est pas autonome, mais complète :

- l'annexe intitulée « La langue dans le Programme primaire » du document *Pour faire une réalité du Programme Primaire – Cadre pédagogique pour l'éducation internationale dans l'enseignement primaire* (2007) ;
- les *Directives d'élaboration d'une politique linguistique* (2008) ;
- le document *Apprendre dans une langue différente de sa langue maternelle dans le cadre des programmes de l'IB* (2008).

Le document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue est structuré autour de grandes idées transférables – des compréhensions conceptuelles – que tous les apprenants doivent comprendre pour devenir des communicateurs confiants, créatifs et efficaces. Ce document a été généralisé pour s'appliquer à autant de groupes linguistiques et de situations d'apprentissage de la langue que possibles. Il ne comprend donc pas d'éléments spécifiques d'une langue ou d'une situation particulières.

Lors du processus d'élaboration de leur programme établi, les établissements peuvent décider d'utiliser et d'adapter les documents sur le contenu et l'enchaînement des programmes du PP en fonction de leurs besoins. Par exemple, ils peuvent décider :

- d'incorporer les continuums de développement du document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP dans leurs propres documents existants ;
- d'organiser leur document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue autour des compréhensions conceptuelles présentées dans le document du PP, mais de développer différemment un autre aspect, comme les résultats d'apprentissage ;
- d'intégrer des exigences externes supplémentaires (par exemple, des indicateurs, des repères et des normes) dans le document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP.

Les établissements doivent garder à l'esprit la norme C1.23 du document *Normes de mise en œuvre des programmes et applications concrètes* (2005) qui indique que « lorsque l'établissement adapte ou développe ses propres documents sur le contenu et l'enchaînement des programmes de chaque discipline du PP, le niveau des attentes générales concernant les élèves exprimées dans ces documents correspond au moins au niveau des attentes exprimées dans les documents sur le contenu et l'enchaînement des programmes du PP publiés par l'IB ». Pour arriver à une telle décision et étant donné que les attentes générales exprimées dans le document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue du PP sont présentées comme des généralités, il est recommandé de lire et de prendre en considération la totalité du document.

Les continuums montrent clairement les **compréhensions conceptuelles** qui doivent être développées dans chaque phase. Le développement de ces compréhensions est étayé par les résultats d'apprentissage associés à chaque phase de chaque domaine. Les résultats d'apprentissage sont décrits comme des comportements ou des actions observables qui indiqueront aux enseignants comment les apprenants construisent, créent et partagent du sens grâce à la langue. Ils permettent aux enseignants de voir ce que les apprenants peuvent réellement faire et où ils peuvent progresser. Ce sont donc à la fois des outils de diagnostic et un moyen de guider la planification pour les développements ultérieurs. Les attentes générales, quant à elles, fournissent aux enseignants un résumé narratif des résultats d'apprentissage de chaque phase. En résumé, chaque groupe d'attentes générales, de compréhensions conceptuelles et de résultats d'apprentissage s'appelle une « phase » ; cinq phases représentent le(s) continuum(s) de chaque domaine.

Les continuums ne fournissent cependant pas de critères d'évaluation dans lesquels chaque apprenant doit progresser dans un ordre séquentiel. Ils reflètent une vision développementale de l'apprentissage et sont clairement liés aux contextes dans lesquels l'apprentissage a lieu. Le développement du langage n'est pas considéré comme une série d'étapes progressives définies dans lesquelles tous les apprenants progresseront de la même manière.

Les points suivants doivent être pris en considération lorsque les continuums sont utilisés pour guider la planification, l'enseignement et l'évaluation.

- Les phases tentent de décrire les processus d'apprentissage de la langue qui permettent aux apprenants de progresser.
- Il est reconnu qu'il existe des phases antérieures et ultérieures qui n'ont pas été décrites dans ces continuums.
- Les apprenants d'un même groupe d'âge auront des niveaux de compétence et des besoins différents. Les enseignants doivent donc prendre en considération une gamme de phases lorsqu'ils planifient les activités d'apprentissage en langue pour une classe d'apprenants.
- Chaque apprenant est un individu unique ayant différentes expériences et perceptions. Par conséquent, deux apprenants ne progressent pas à la même vitesse ou en suivant le même parcours développemental.
- À tout moment, un apprenant peut démontrer un éventail de résultats d'apprentissage issus de différentes phases.
- Les apprenants progressent rarement de manière nette et prévisible ; ils peuvent rester dans la même phase pendant un certain temps et progresser rapidement dans d'autres phases.
- Les continuums de langue du PP ne sont pas des outils normatifs qui supposent qu'un apprenant doit atteindre tous les résultats d'une phase avant de passer à la phase suivante ou qu'il doit être dans la même phase pour chaque domaine ou pour chaque langue qu'il apprend.

L'utilisation régulière des continuums fera émerger des modèles, indiquant les points forts et les besoins des apprenants. L'enseignant doit chercher des preuves des résultats d'apprentissage que l'élève démontre invariablement. Une analyse des résultats d'apprentissage démontrés par chaque élève l'aidera à décider

du moment où il est nécessaire de consolider, de renforcer ou d'étendre l'apprentissage. Par exemple, si un élève est en phase 3 pour le « langage oral », mais seulement en phase 1 pour l'« écriture », il aura peut-être besoin d'un soutien supplémentaire en ce qui concerne l'aspect écrit de la langue.

L'utilisation des continuums de langue du PP encouragera les enseignants à planifier une instruction différenciée. En proposant aux apprenants des activités d'apprentissage adaptées, en fonction des indications fournies par l'évaluation de la phase dans laquelle se trouve un apprenant, l'enseignant aidera chaque apprenant à progresser dans les phases de développement.

Planification des activités d'apprentissage de la langue : exemple de processus

Lors de la planification des activités d'apprentissage de la langue, soyez attentifs aux pratiques suivantes.

- La recherche structurée et réfléchie est la principale méthode d'enseignement et d'apprentissage de la langue dans le PP.
- Chaque fois que cela est possible, la langue doit être enseignée dans le contexte pertinent et réaliste du programme de recherche transdisciplinaire.

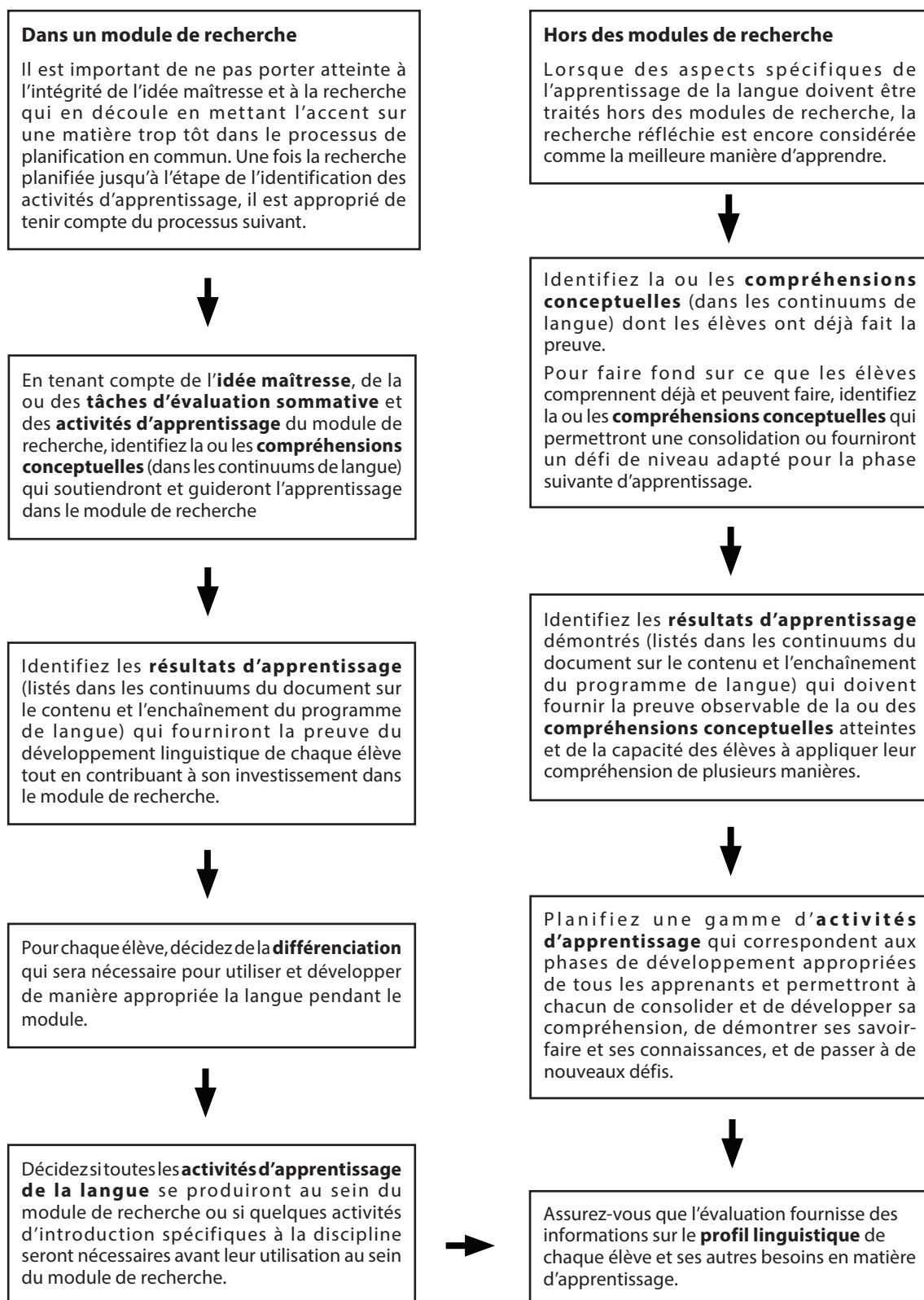


Figure 2

Exemple de processus à suivre lors de la planification des activités d'apprentissage de la langue

Langage oral – écoute et expression orale

L'écoute et l'expression orale sont des processus naturels de développement dans lesquels les nourrissons et les jeunes enfants sont immergés dès leurs premières expériences. Presque tous les enfants arrivent à l'école avec une maîtrise impressionnante de leur langue maternelle. Cependant, les attentes et les approches du développement linguistique à l'école sont souvent très différentes de l'environnement d'apprentissage réussi que l'enfant a précédemment connu. Lors de la transition de la maison à l'école, ou d'une école à l'autre, il est important de reconnaître le profil linguistique de l'individu et de s'appuyer sur l'apprentissage antérieur de manière positive et productive.

Le langage oral inclut tous les aspects de l'écoute et de l'expression orale – des savoir-faire essentiels au développement continu du langage, à l'apprentissage et à l'établissement de relations avec autrui. L'écoute (mode réceptif) et l'expression orale (mode expressif) se combinent dans un processus d'échanges qui a lieu entre auditeurs et locuteurs. Un programme équilibré fournira aux apprenants des occasions concrètes et bien planifiées d'assumer le rôle d'auditeur et de locuteur. L'écoute implique plus que la simple audition de sons. Elle nécessite une attention active et consciente afin de comprendre ce que l'on entend. Une conversation significative permet aux apprenants d'articuler leurs pensées alors qu'ils construisent et reconstruisent du sens pour comprendre le monde qui les entoure. Le langage oral implique la reconnaissance et l'utilisation de certains types de langage selon le public et les objectifs (par exemple, le langage utilisé à la maison, celui employé en classe, celui du jeu, le langage de la recherche, les conversations avec des pairs, les instructions, l'interprétation de textes créatifs, le langage de l'imagination, et le langage de différentes générations, de différentes époques et de différents lieux).

Dans un environnement d'apprentissage basé sur la recherche, le langage oral expose la réflexion de l'apprenant. Il s'agit d'un moyen grâce auquel « le discours intérieur » (Vygotsky, 1999) peut être communiqué et partagé pour négocier et construire du sens, et développer des niveaux de compréhension plus approfondis.

Attentes générales

Phase 1

Les apprenants montrent qu'ils comprennent la valeur de l'expression orale et de l'écoute pour communiquer. Ils reconnaissent que les sons sont associés à des objets ou à des représentations symboliques de ces derniers. Ils utilisent la langue pour nommer leur environnement, apprendre à se connaître, initier des relations et les explorer, questionner et rechercher.

Phase 2

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que les sons sont associés à des objets, des événements et des idées, ou à des représentations symboliques de ces éléments. Ils sont conscients que différents sons ou mots peuvent être associés à un objet ou à un symbole selon la langue. Ils commencent à avoir conscience du degré élevé de variabilité de la langue et de ses utilisations.

Phase 3

Les apprenants montrent qu'ils comprennent l'éventail d'objectifs de la langue parlée : elle instruit, informe, divertit, rassure ; la perception qu'en a chaque auditeur est unique. Ils compilent des règles concernant l'utilisation des différents aspects de la langue.

Phase 4

Les apprenants montrent qu'ils comprennent les conventions associées à l'expression orale et à l'écoute, ainsi que la valeur de l'adhésion à ces conventions. Ils ont conscience que la langue est un vecteur pour s'informer et s'instruire, et pour discuter de la compréhension et de la dimension sociale.

Phase 5

Les apprenants sont capables de comprendre la différence entre le littéral et le figuratif ; comment utiliser la langue différemment selon les objectifs. Ils ont conscience qu'ils s'appuient sur leurs expériences antérieures et qu'ils utilisent la langue pour construire un nouveau sens.

Continuum d'apprentissage pour le langage oral – écoute et expression orale

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
<p>Compréhensions conceptuelles</p> <p>Les mots prononcés nous relient aux autres.</p> <p>Les gens écoutent et parlent pour partager leurs pensées et leurs sentiments.</p> <p>Les gens posent des questions pour apprendre des autres.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles</p> <p>Les sons d'une langue sont une manière symbolique de représenter des idées et des objets.</p> <p>Les gens communiquent à l'aide de langues différentes.</p> <p>Chacun a le droit de parler et d'être écouté.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles</p> <p>Le langage parlé varie selon l'objectif et le public.</p> <p>Les gens interprètent les messages en fonction de leurs manières de comprendre et de leurs expériences uniques.</p> <p>La communication orale diffère de la communication écrite – elle a ses propres règles.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles</p> <p>Prendre du temps pour réfléchir à ce que nous entendons et à ce que nous disons nous aide à faire des choix éclairés et à nous forger de nouvelles opinions.</p> <p>Penser au point de vue de notre public nous aide à communiquer plus efficacement et de manière plus appropriée.</p> <p>Les structures grammaticales d'une langue permettent aux membres d'une communauté linguistique de communiquer entre eux.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles</p> <p>Le langage parlé peut être utilisé pour persuader et influencer les gens.</p> <p>Le langage métaphorique crée des images visuelles fortes dans notre imagination.</p> <p>Les auditeurs identifient les idées clés dans le langage parlé et les synthétisent pour créer leur propre compréhension.</p> <p>Les gens se servent de ce qu'ils connaissent déjà afin de déduire un nouveau sens de ce qu'ils entendent.</p>
<p>Résultats d'apprentissage</p> <p>Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> utilisent des gestes, des actions, le langage corporel et/ou des mots pour communiquer des besoins et exprimer des idées ; écoutent et réagissent aux livres d'images, en montrant leur plaisir et en démontrant leur compréhension grâce à des gestes, des expressions et/ou des mots ; 	<p>Résultats d'apprentissage</p> <p>Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoutent et répondent en petits ou en grands groupes pendant des périodes de plus en plus longues ; écoutent et apprécient des histoires lues à haute voix ; montrent leur compréhension en répondant sous forme orale, écrite ou visuelle ; mémorisent et participent aux poèmes, aux comptines et aux chansons ; 	<p>Résultats d'apprentissage</p> <p>Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoutent attentivement et parlent de manière appropriée lors des interactions en petits et en grands groupes ; écoutent diverses présentations orales (y compris des histoires, poèmes, comptines et rapports) et répondent avec une confiance et un détail accrus ; 	<p>Résultats d'apprentissage</p> <p>Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoutent en appréciant et en répondant, en présentant leur point de vue et en respectant celui des autres ; écoutent dans un but particulier dans diverses situations ; identifient les idées principales des textes oraux qu'ils connaissent et les développent ; 	<p>Résultats d'apprentissage</p> <p>Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> participent en tant qu'auditeur ou locuteur aux discussions, aux conversations, aux débats et aux présentations de groupe, et ce, de manière appropriée ; génèrent, développent et modifient des idées et des opinions grâce à la discussion ;

<ul style="list-style-type: none"> • nomment leurs camarades de classe, leurs enseignants, et les objets familiers de la classe et de la cour de récréation ; • interagissent efficacement avec leurs pairs et les adultes dans des environnements sociaux familiers ; • racontent leurs propres histoires à l'aide de mots, de gestes et d'objets/artefacts ; • répètent/reproduisent des mots isolés ; • utilisent des mots isolés et des phrases à deux mots en contexte ; • participent aux poèmes, aux comptines, aux chansons et aux phrases répétées dans des livres qu'ils lisent ensemble ; • comprennent des questions simples et y répondent par des actions ou des mots ; • suivent les instructions et les routines de la classe, en utilisant des indices contextuels ; • réalisent que les gens parlent des langues différentes ; • utilisent leur langue maternelle (avec une traduction si nécessaire) pour exprimer des besoins et expliquer des idées ; 	<ul style="list-style-type: none"> • suivent les instructions en classe, en montrant leur compréhension ; • décrivent des expériences personnelles ; • obtiennent des informations simples à partir de textes parlés accessibles ; • font la distinction entre les sons de début, de milieu et de fin des mots de plus en plus précisément ; • suivent des instructions en deux étapes ; • prévoient ce qu'il va se passer lorsqu'ils écoutent des textes lus à haute voix ; • utilisent le langage pour répondre à leurs besoins, exprimer leurs sentiments et leurs opinions ; • posent des questions pour obtenir des informations et répondent aux demandes de renseignements qui leur sont faites ou qui sont faites à la classe ; • utilisent le langage oral pour communiquer pendant les activités en classe, les conversations et les jeux d'imagination ; • parlent des histoires, des textes, des images et des modèles qu'ils ont créés ; 	<ul style="list-style-type: none"> • relèvent les principaux événements et les points pertinents dans des textes oraux ; • suivent des instructions en plusieurs étapes ; • racontent à leur tour et dans le bon ordre des histoires qu'ils connaissent ; • anticipent et prévoient ce qu'il va se passer lorsqu'ils écoutent un texte lu à haute voix ; • utilisent la langue dans diverses optiques personnelles (par exemple, des invitations) ; • expriment des pensées, des idées et des opinions, et en discutent, en respectant les contributions des autres ; • participent à diverses activités théâtrales (par exemple, jeu de rôle, spectacle de marionnettes, mise en scène d'histoires familières et de poèmes) ; • utilisent la langue pour expliquer, faire des recherches et comparer ; • reconnaissent des modèles dans la ou les langues d'enseignement et utilisent une grammaire de plus en plus précise ; 	<ul style="list-style-type: none"> • écoutent en réfléchissant des histoires lues à haute voix afin d'identifier les structures et les idées ; • comprennent que les idées et les opinions peuvent être générées, développées et présentées grâce à la discussion ; travaillent par deux et en groupes pour développer des présentations orales ; • discutent de manière persuasive et défendent un point de vue ; • expliquent leurs écrits et discutent avec leurs pairs et les adultes ; • commencent à paraphraser et à résumer ; • organisent leurs pensées et leurs sentiments avant de parler ; • utilisent une gamme de mots de vocabulaire spécifiques dans différentes situations, indiquant qu'ils ont conscience que la langue est influencée par l'objectif, le public et le contexte ; • réalisent que les structures grammaticales peuvent être irrégulières et commencent à les utiliser de manière adaptée et cohérente ; 	<ul style="list-style-type: none"> • écoutent et répondent de manière adaptée aux instructions, aux questions et aux explications ; • déduisent des sens, tirent des conclusions et portent des jugements sur les présentations orales ; • utilisent très précisément un vocabulaire de plus en plus riche et des structures de phrases plus complexes ; • discutent de manière persuasive et justifient un point de vue ; • montrent des attitudes d'ouverture d'esprit lorsqu'ils écoutent d'autres points de vue ; • paraphrasent et résument lorsqu'ils communiquent oralement ; • comprennent et utilisent le langage figuratif (comparaisons, personnification, métaphore) ; • utilisent le langage oral pour formuler et communiquer des possibilités et des théories ; • utilisent les structures grammaticales standard de manière compétente dans des situations appropriées ;
--	---	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> réalisent que l'ordre des mots peut changer selon la langue ; utilisent leur propre style grammatical dans le processus de développement de la conscience grammaticale. 	<ul style="list-style-type: none"> commencent à communiquer dans plusieurs langues ; utilisent les règles grammaticales de la ou des langues d'enseignement (à ce stade, les apprenants peuvent généraliser leur emploi de manière excessive). 	<ul style="list-style-type: none"> commencent à comprendre que l'utilisation de la langue est influencée par son objectif et son public ; comprennent et utilisent du vocabulaire spécifique selon les objectifs ; entendent et comprennent les différences entre les langues. 	<ul style="list-style-type: none"> utilisent le langage oral de manière adaptée, avec confiance et de plus en plus précisément ; verbalisent leur réflexion et expliquent leur raisonnement ; reconnaissent que différentes formes de grammaire sont utilisées selon le contexte ; réalisent que la langue n'est pas toujours utilisée littéralement ; comprennent et utilisent le langage figuratif de leur culture. 	<ul style="list-style-type: none"> utilisent un registre, un ton, un niveau de voix et une intonation pour enrichir le sens ; réalisent que les gens parlent et répondent selon leurs points de vue personnels et culturels ; font usage de la parole de manière responsable pour informer, divertir et influencer autrui ; réfléchissent sur la communication pour contrôler et évaluer leur apprentissage.
--	--	---	---	--

Langage visuel – observation et présentation

L'observation et la présentation sont des processus fondamentaux. Ces derniers sont historiquement et universellement puissants et importants. Les processus réceptifs (observation) et expressifs (présentation) sont liés et permettent un accroissement mutuel de la compréhension ; aucun des deux processus n'a de sens en lui-même. Il est donc important de fournir un programme équilibré avec des occasions pour les élèves d'expérimenter à la fois l'observation et la présentation. Ces processus consistent à interpréter, à utiliser et à construire des représentations visuelles et des éléments multimédias dans diverses situations et optiques, et pour différents publics. Ils permettent aux élèves de comprendre comment les images et le langage interagissent pour véhiculer des idées, des valeurs et des croyances. Les textes visuels peuvent se présenter dans un format papier, électronique ou en présentation en direct ; il peut s'agir de formes observables de communication construites consciemment pour véhiculer du sens et impliquer immédiatement les spectateurs, en leur permettant d'accéder instantanément aux données. Voici quelques exemples de textes visuels : publicités, brochures, jeux et programmes informatiques, sites Web, films, affiches, panneaux, logos, drapeaux, cartes, graphiques, graphes, diagrammes, illustrations, organisateurs graphiques, dessins animés et bandes dessinées. Apprendre à interpréter ces données, et à comprendre et à utiliser différents médias, constitue des savoir-faire inestimables pour toute la vie.

Il est important d'acquérir des savoir-faire liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux textes visuels car ces éléments ont une influence persuasive dans la société. Il est également important de comprendre comment les images visuelles influencent le sens et produisent des associations évocatrices qui façonnent notre façon de penser et de ressentir. Le processus d'analyse critique de divers textes visuels sera facilité par des occasions qui incitent les élèves à explorer la fonction et la construction des images. Apprendre à comprendre et à utiliser différents textes visuels augmente les sources d'information et les capacités expressives des élèves.

Attentes générales

Phase 1

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que le monde qui les entoure abonde en langage visuel transmettant du sens. Ils sont capables d'interpréter des textes visuels et d'y réagir. Bien que la majeure partie de leur langage visuel soit spontanée, ils l'étendent et l'utilisent de manière plus réfléchie.

Phase 2

Les apprenants identifient, interprètent et répondent à diverses invites de textes visuels et montrent qu'ils comprennent que les différents types de textes visuels ont différents objectifs. Ils utilisent cette connaissance pour créer leurs propres textes visuels dans des optiques spécifiques.

Phase 3

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que le texte visuel peut représenter la réalité ou l'imagination. Ils reconnaissent que les textes visuels peuvent fournir des informations factuelles et accroître la compréhension. Ils utilisent le texte visuel de manière réfléchie pour enrichir leur narration ou leurs présentations, et pour organiser et représenter des informations.

Phase 4

Les apprenants montrent une ouverture d'esprit concernant l'utilisation d'un éventail de textes visuels pour accéder aux informations. Ils réfléchissent de manière critique et sont conscients de l'utilisation des textes visuels pour influencer le spectateur. Ils sont capables d'utiliser l'imagerie visuelle pour présenter des informations factuelles ou raconter une histoire.

Phase 5

Grâce à la recherche, les apprenants découvrent un éventail de plus en plus important de textes visuels. Outre l'exploration des stratégies d'observation et de présentation qui font partie de l'environnement d'apprentissage planifié, ils sélectionnent et utilisent des stratégies qui correspondent à leurs styles d'apprentissage. Ils sont capables d'établir des liens entre l'imagerie visuelle et le commentaire social. Ils montrent plus de discernement dans la sélection des informations qu'ils considèrent fiables. Ils sont capables d'utiliser l'imagerie visuelle pour étayer leur position.

Continuum d'apprentissage pour le langage visuel – observation et présentation

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
<p>Compréhensions conceptuelles Le langage visuel nous entoure. Les images, les dessins et les symboles de notre environnement ont un sens. Nous pouvons apprécier le langage visuel et apprendre des choses par son intermédiaire.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les gens utilisent des images statiques et animées pour communiquer des idées et des informations. Des textes visuels peuvent immédiatement attirer notre attention. Observer et parler des images créées par les autres nous aide à comprendre et à créer nos propres présentations.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les textes visuels peuvent élargir notre base de données de sources d'informations. Les textes visuels nous fournissent d'autres moyens de développer de nouveaux niveaux de compréhension. La sélection des formes les plus pertinentes de présentation visuelle augmente notre capacité à exprimer des idées et des images. Différentes techniques visuelles produisent différents effets et sont utilisées pour présenter divers types d'informations.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les textes visuels ont le pouvoir d'influencer la pensée et le comportement. L'interprétation des textes visuels implique de porter un jugement éclairé sur l'intention du message. Pour enrichir l'apprentissage, nous devons être des utilisateurs efficaces et constructifs d'Internet.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles L'objectif des médias commerciaux est d'influencer et de persuader les spectateurs. Les individus réagissent différemment aux textes visuels, en fonction de leurs expériences antérieures, de leurs préférences et de leurs perspectives. Connaître les techniques utilisées dans les textes visuels nous aide à interpréter les présentations et à créer nos propres effets visuels. La synthèse de l'information à partir de textes visuels dépend de l'interprétation personnelle et entraîne une nouvelle compréhension.</p>
<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> prêtent attention aux informations visuelles en montrant leur compréhension grâce à des jeux, des gestes, des expressions du visage ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> prêtent attention aux informations visuelles en montrant leur compréhension grâce à des discussions, des jeux de rôle, des illustrations ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> observent des informations visuelles et montrent leur compréhension en posant des questions pertinentes et en discutant des significations possibles ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> observent, réagissent et décrivent des informations visuelles, en communiquant leur compréhension sous forme orale, écrite et visuelle ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> observent et analysent de manière critique une gamme de textes visuels, en communiquant leur compréhension à l'oral, à l'écrit et au moyen de médias visuels ;

<ul style="list-style-type: none"> révèlent leurs sentiments en réponse aux présentations visuelles (par exemple, en montrant de l'amusement, de la curiosité, de la surprise); observent des indices visuels du contexte ; montrent leur compréhension en associant images et contexte ; reconnaissent des panneaux, des étiquettes et des logos qui leur sont familiers (par exemple, passage piéton, sortie de secours, chiens interdits) ; identifient les ressemblances et les différences ; établissent des liens personnels avec des textes visuels (par exemple, un livre d'images à propos d'enfants devenant amis dans une nouvelle situation) ; utilisent le langage corporel pour communiquer et transmettre leur compréhension (par exemple, en montrant du doigt, en faisant des gestes, par des expressions du visage) ; sélectionnent et intègrent des couleurs, des formes, des symboles et des images dans des présentations visuelles ; 	<ul style="list-style-type: none"> parlent de leurs sentiments en réponse aux messages visuels ; montrent de l'empathie pour les sentiments des autres ; établissent des liens avec les contextes présentés dans les textes visuels en fonction de leurs expériences (par exemple, « on dirait la ferme de mon oncle ») ; trouvent des textes visuels qu'ils connaissent dans des magazines, des catalogues publicitaires, et les relient aux produits associés ; montrent qu'ils comprennent que les messages visuels influencent notre comportement ; établissent des liens entre les informations visuelles et leurs expériences pour construire leur propre sens (par exemple, en voyage) ; utilisent le langage corporel dans le mime et le jeu de rôle pour communiquer visuellement des idées et des sentiments ; réalisent que les formes, les symboles et les couleurs ont un sens et les incluent dans des présentations ; 	<ul style="list-style-type: none"> discutent des sentiments qu'ils ressentent en réponse aux messages visuels ; écoutent les réactions des autres en réalisant que les gens réagissent différemment ; réalisent que les informations visuelles reflètent le contexte et contribuent à sa compréhension ; reconnaissent et nomment des textes visuels familiers (par exemple, publicités, logos, étiquettes, panneaux, l'iconographie des TIC) ; observent et discutent des messages visuels familiers ou non ; portent des jugements sur leur efficacité ; discutent d'expériences personnelles liées aux images visuelles ; utilisent des actions et le langage corporel pour renforcer et ajouter du sens aux présentations orales ; sélectionnent et utilisent des formes, des couleurs, des symboles et une mise en page adaptés pour les présentations ; travaillent et développent des styles d'écriture/de calligraphie ; 	<ul style="list-style-type: none"> décrivent leurs réactions personnelles face aux messages visuels ; réfléchissent à la raison pour laquelle les autres peuvent percevoir les images différemment ; comprennent et expliquent comment les effets visuels peuvent être utilisés pour refléter un contexte particulier ; reconnaissent et nomment des textes visuels qu'ils connaissent (par exemple, publicités, logos, étiquettes, panneaux, panneaux d'affichage), et expliquent pourquoi ils sont ou ne sont pas efficaces ; interprètent des indices visuels pour analyser l'intention du message et faire des déductions sur cette dernière ; expliquent comment les expériences personnelles pertinentes peuvent donner encore plus de sens à un film sélectionné ; écrivent et illustrent une réponse personnelle ; 	<ul style="list-style-type: none"> identifient des facteurs qui influencent les réactions personnelles aux textes visuels ; conçoivent des textes visuels avec l'intention d'influencer la manière dont les gens pensent et ressentent ; analysent et interprètent les utilisations des effets visuels pour établir un contexte ; identifient les éléments et les techniques qui font l'efficacité des publicités, des logos et des symboles, et utilisent cette connaissance pour créer leurs propres effets visuels ; réalisent que les influences culturelles affectent la manière dont nous réagissons aux effets visuels et expliquent comment cela affecte notre interprétation (par exemple, l'utilisation de couleurs ou de symboles particuliers) ; réalisent que les individus interprètent les informations visuelles selon leurs expériences personnelles et en fonction de différentes perspectives ;
--	---	---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> montrent qu'ils apprécient les illustrations des livres d'images, en sélectionnant et en relisant des livres qu'ils connaissent déjà, et en se concentrant sur leurs pages favorites ; trouvent et utilisent l'iconographie des TIC adaptée pour activer différents appareils (par exemple, des jeux informatiques, un lecteur CD, une télévision) ; écoutent la terminologie associée aux textes visuels et comprennent des termes comme couleur, forme et taille. 	<ul style="list-style-type: none"> utilisent du matériel varié pour travailler et développer l'écriture et les savoir-faire en matière de présentation ; observent et discutent des illustrations des livres d'images et des ouvrages de référence simples, en commentant les informations transmises ; reconnaissent l'iconographie des TIC et suivent les invites pour accéder aux programmes ou activer des appareils ; deviennent conscients de la terminologie utilisée pour parler des effets visuels grâce aux exemples donnés par l'enseignant, (par exemple, caractéristiques, mise en page, bordures, cadres) ; voient différentes versions de la même histoire et discutent de l'efficacité des diverses manières de raconter la même histoire (par exemple, une même histoire dans sa version livre d'images et sa version filmée) ; 	<ul style="list-style-type: none"> réalisent que le texte et les illustrations dans les documents de référence se complètent pour transmettre des informations ; peuvent expliquer comment cela améliore la compréhension ; utilisent Internet (avec de l'aide) pour accéder aux informations pertinentes ; traitent et présentent les informations de façons qui leur sont personnellement significatives ; utilisent la terminologie appropriée pour discuter des textes visuels (par exemple, logos, police de caractères, premier plan, arrière-plan, impact) ; voient un éventail de formats de langage visuel et discutent de leur efficacité (par exemple, film/vidéo, affiches, dramatique) ; réalisent que les effets ont été sélectionnés et disposés de manière à avoir un certain impact (par exemple, la façon dont la couleur, l'éclairage, la musique et le mouvement se complètent dans une représentation) ; 	<ul style="list-style-type: none"> identifient les aspects du langage corporel dans une présentation théâtrale et expliquent comment ils sont utilisés pour exprimer l'humeur et les traits personnels des personnages ; conçoivent des affiches et des graphiques, à l'aide de formes, de couleurs, de symboles, d'une mise en page et de polices de caractères, pour obtenir des effets particuliers ; expliquent comment l'effet voulu est atteint ; discutent d'un article de journal et racontent comment les mots et les images se complètent pour transmettre un message particulier ; préparent, individuellement ou en collaboration, des présentations visuelles à l'aide d'une gamme de médias, y compris des applications informatiques et Web ; 	<ul style="list-style-type: none"> montrent comment le langage corporel (par exemple, l'expression faciale, les gestes et les mouvements, la posture et l'orientation, le contact visuel et le toucher) peut être utilisé pour obtenir des effets et influencer le sens ; appliquent leur connaissance des techniques de présentation de manières originales et innovantes ; expliquent leurs idées pour obtenir les effets voulus ; examinent et analysent le texte et les illustrations dans les documents de référence, y compris les textes en ligne, en expliquant comment les informations visuelles et écrites se combinent pour se renforcer mutuellement et expliciter davantage le sens ; naviguent sur Internet en réponse aux invites verbales et visuelles, et ce, avec confiance et en étant à l'aise ; utilisent les TIC pour préparer leurs propres présentations ;
---	---	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • prennent conscience de l'utilisation et de l'organisation des effets visuels pour créer un impact particulier (par exemple, les images dominantes montrent ce qui est important dans une histoire) ; • observent des images visuelles, commencent à comprendre qu'elles ont été créées dans un but précis et sont capables de l'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> • observent et discutent des présentations visuelles ; font des suggestions concernant la raison de leur création et ce que le créateur essayait de dire. 	<ul style="list-style-type: none"> • discutent et expliquent des images et des effets visuels en utilisant la terminologie appropriée (par exemple, image, symbole, graphiques, équilibre, techniques, composition) ; • expérimentent une gamme de formats de langages visuels ; comprennent et décrivent pourquoi différents formats sont sélectionnés pour obtenir des effets particuliers ; • observent et discutent du choix et de la composition des présentations visuelles et expliquent comment ils contribuent au sens et à l'impact (par exemple, expressions du visage, bulles, images verbales pour exprimer des effets sonores) ; • réalisent que les présentations visuelles ont été créées pour toucher un public particulier et l'influencer d'une certaine manière ; discutent des effets utilisés et de la manière dont ils pourraient influencer le public. 	<ul style="list-style-type: none"> • utilisent la terminologie adaptée pour identifier une gamme d'effets / de formats visuels et analysent de manière critique leur efficacité (par exemple, humeur, média, juxtaposition, proportion) ; • analysent la sélection et la composition des présentations visuelles ; sélectionnent des exemples pour expliquer comment obtenir un certain impact (par exemple, images dominantes ; utilisation des couleurs, de la texture, du symbolisme) ; • identifient le public visé et le but d'une présentation visuelle ; reconnaissent les messages explicites et subliminaux ; • réfléchissent sur les façons dont la compréhension de l'intention d'un message visuel peut influencer les réactions personnelles.
--	--	---	--	--

Langage écrit – lecture

La lecture est un processus de développement qui implique de construire du sens à partir d'un texte. C'est un processus interactif faisant intervenir l'intention du lecteur, ses connaissances et expériences antérieures, et le texte lui-même. Il débute lorsque le jeune apprenant réalise que les textes imprimés véhiculent du sens et qu'il commence à essayer de donner du sens aux signes sur la page. La contribution la plus importante des parents et des enseignants à la réussite de la lecture consiste à fournir une gamme captivante de livres d'images et d'autres documents illustrés à partager avec les lecteurs débutants. Enthousiasme et curiosité sont des ingrédients essentiels pour encourager le désir de lire. Les enfants de tous les âges ont besoin d'expérimenter et de profiter d'une grande variété de documents de lecture intéressants, informatifs, intrigants et créatifs.

La lecture nous aide à clarifier nos idées, nos sentiments, nos pensées et nos opinions. La littérature nous offre un moyen de nous comprendre nous-mêmes et de comprendre les autres, et elle a le pouvoir d'influencer et de structurer la pensée. Les ouvrages de fiction bien écrits donnent des occasions aux apprenants de s'imaginer dans la situation d'autres personnes, ce qui se reflète dans leurs sentiments et leurs actions, et développe l'empathie. La capacité à lire et à comprendre des ouvrages généraux est essentielle pour le processus de recherche. En tant qu'investigateurs, les apprenants doivent être capables d'identifier, de synthétiser et d'utiliser les informations utiles et pertinentes contenues dans les textes. Les enseignants doivent équilibrer les ouvrages de fiction et les ouvrages généraux proposés aux élèves afin de répondre à leurs divers besoins en apprentissage et à leurs centres d'intérêt.

Les enfants apprennent à lire en lisant. Afin de développer des habitudes de lecture qui leur seront utiles tout au long de leur vie, les apprenants doivent disposer de longues périodes pendant lesquelles ils peuvent lire ce qui les intéresse, les distrait et les informe, et expérimenter une vaste gamme d'ouvrages de fiction et d'ouvrages généraux de qualité. Alors que les apprenants découvrent des textes intéressants et attractifs, adaptés à leurs expériences et à leur phase de développement, ils acquièrent les savoir-faire, les stratégies et la compréhension conceptuelle nécessaires pour devenir des lecteurs compétents, motivés et indépendants.

Attentes générales

Phase 1

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que les textes imprimés représentent le monde réel ou imaginaire. Ils savent que la lecture leur donne des connaissances et du plaisir ; qu'il peut s'agir d'une activité sociale ou individuelle. Ils ont la notion de ce qu'est un « livre » et ont conscience de certains de ses éléments structurels. Ils utilisent des indices visuels pour se souvenir des sons et des mots qu'ils « lisent » afin de construire du sens.

Phase 2

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que la langue peut être représentée visuellement par des codes et des symboles. Ils étendent leur banque de données de codes et de symboles imprimés et sont capables de les reconnaître dans de nouveaux contextes. Ils comprennent que la lecture est un vecteur d'apprentissage et que la combinaison de codes véhicule du sens.

Phase 3

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que les textes servent à véhiculer du sens de différentes manières et dans différentes optiques : ils développent une conscience du contexte. Ils utilisent des stratégies, basées sur ce qu'ils savent, pour lire dans le but de comprendre. Ils reconnaissent que la structure et l'organisation du texte véhiculent du sens.

Phase 4

Les apprenants montrent qu'ils comprennent la relation entre la lecture, la pensée et la réflexion. Ils savent que la lecture étend leur monde, réel et imaginaire, et qu'il existe une relation réciproque entre les deux. Plus important, ils ont établi des habitudes de lecture et apprécient le processus de lecture.

Phase 5

Les apprenants montrent qu'ils comprennent les stratégies utilisées par les auteurs pour éveiller leur intérêt. Ils ont leurs auteurs favoris et peuvent expliquer les raisons de leurs choix. La lecture donne un sentiment d'accomplissement, non seulement dans le processus, mais aussi parce qu'elle permet de mieux connaître et de mieux comprendre le monde.

Continuum d'apprentissage pour le langage écrit – lecture

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
<p>Compréhensions conceptuelles Les illustrations véhiculent du sens. Les textes imprimés véhiculent du sens. Les gens lisent pour le plaisir. Les histoires peuvent parler de mondes imaginaires. Les informations imprimées peuvent parler du monde réel. Il existe des façons définies de présenter les textes imprimés et d'organiser les livres.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les sons du langage parlé peuvent être représentés visuellement. Le langage écrit fonctionne différemment du langage parlé. Des manières cohérentes d'enregistrer les mots ou les idées permettent aux membres d'une communauté linguistique de communiquer. Les gens lisent pour apprendre. Les mots que nous voyons et entendons nous permettent de créer des images dans nos esprits.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Différents types de textes ont différents objectifs. Ce que nous savons déjà nous permet de comprendre ce que nous lisons. Appliquer un éventail de stratégies nous aide à lire et à comprendre de nouveaux textes. S'interroger à propos des textes et poser des questions nous aide à en comprendre le sens. La structure et l'organisation du langage écrit influencent et véhiculent du sens.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles La lecture et la réflexion se combinent pour nous permettre de créer du sens. Vérifier, relire et corriger notre propre lecture au fur et à mesure nous permettent de lire des textes nouveaux et plus complexes. Identifier les idées principales du texte nous aide à comprendre ce qui est important. Savoir ce que nous essayons d'atteindre nous aide à choisir des documents de référence utiles pour conduire la recherche.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les auteurs structurent les histoires autour de thèmes significatifs. Les histoires efficaces ont une structure, un but et un ordre chronologique des événements (intrigue) qui aident à clarifier l'intention de l'auteur. La synthèse des idées et des informations contenues dans les textes entraîne de nouvelles idées et compréhensions. La lecture ouvre nos esprits à de multiples perspectives et nous aide à comprendre comment les gens pensent, se sentent et agissent.</p>
<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> aiment écouter des histoires ; choisissent des livres d'images qu'ils « lisent » pour le plaisir ; trouvent les aspects intéressants dans des textes qu'ils ont choisis eux-mêmes et y réagissent (en montrant du doigt, en examinant les images de près et en commentant) ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> sélectionnent et relisent leurs textes favoris pour le plaisir ; comprennent que les textes imprimés sont permanents (par exemple, lorsqu'ils écoutent des histoires connues, ils remarquent lorsque le lecteur omet ou modifie une partie de l'histoire) ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> développent leurs préférences personnelles, en sélectionnant des livres pour le plaisir et pour y trouver des informations ; lisent des textes d'un niveau adapté, de manière indépendante, avec confiance et une bonne compréhension ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> lisent divers livres pour se distraire, apprendre et s'informer ; réfléchissent régulièrement sur la lecture et se fixent des objectifs ; font la distinction entre les ouvrages de fiction et les ouvrages généraux, et sélectionnent des livres adaptés à des objectifs spécifiques ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> lisent une vaste gamme de textes avec confiance, de manière indépendante et en les comprenant ; travaillent en groupes coopératifs pour trouver et sélectionner des textes adaptés aux objectifs et au public ;

<ul style="list-style-type: none"> montrent de la curiosité et posent des questions sur les images ou le texte ; écoutent attentivement et réagissent aux histoires lues à voix haute ; participent à la lecture partagée, en joignant leur voix aux comptines, aux refrains et au texte répété qu'ils connaissent de mieux en mieux ; établissent des liens avec leur expérience lorsqu'ils écoutent ou « lisent » des textes ; commencent à faire la différence entre les représentations visuelles comme les symboles, les nombres, l'icographie des TIC, les lettres et les mots ; reconnaissent leur prénom ; expriment des opinions à propos du sens d'une histoire ; montrent de l'empathie pour les personnages d'une histoire ; font la distinction entre les images et le texte écrit (par exemple, ils peuvent montrer une image lorsqu'on le leur demande) ; 	<ul style="list-style-type: none"> participent à la lecture partagée, en posant des questions et en y répondant, et en chantant les refrains ; participent aux lectures dirigées, en observant et en appliquant des comportements de lecture et en interagissant efficacement avec le groupe ; écoutent attentivement et réagissent activement aux lectures faites à haute voix ; font des prévisions et anticipent ce qui peut se passer ; lisent et comprennent le sens des textes qu'ils ont sélectionnés eux-mêmes et que l'enseignant a sélectionnés à un niveau adapté ; utilisent le sens, ainsi que les indices visuels, contextuels et mémoriels, et font des vérifications croisées des indices lorsque cela est nécessaire (l'enseignant contrôle les erreurs pour identifier les stratégies utilisées et celles à développer) ; 	<ul style="list-style-type: none"> reconnaissent une gamme de types de textes différents (par exemple, des lettres, de la poésie, des pièces de théâtre, des histoires, des romans, des rapports, des articles) ; identifient et expliquent la structure de base d'une histoire (début, milieu et fin) ; peuvent utiliser des scénarios dessinés ou des bandes dessinées pour communiquer des éléments ; font des prévisions à propos d'une histoire, en fonction de leurs connaissances et de leur expérience ; révisent ou confirment ces prédictions au fur et à mesure de la progression de l'histoire ; réalisent qu'il y a une différence entre les ouvrages de fiction et les ouvrages généraux, et utilisent les livres dans un but particulier, avec l'aide de l'enseignant ; reconnaissent et utilisent les différentes parties d'un livre (par exemple, la page de titre, la table des matières, l'index) ; comprennent les relations sons-symboles et appliquent des stratégies phonétiques fiables lorsqu'ils décodent un texte imprimé ; 	<ul style="list-style-type: none"> comprennent les idées, les sentiments et les attitudes exprimés dans divers textes et y réagissent en montrant de l'empathie pour les personnages ; reconnaissent l'objectif de l'auteur (par exemple, informer, divertir, convaincre ou instruire) ; comprennent que les histoires ont une intrigue ; identifient l'idée principale ; discutent et résument l'ordre des événements menant au résultat final ; réalisent que les écrivains planifient et structurent leurs histoires pour obtenir des effets spécifiques ; identifient les caractéristiques qui peuvent être reproduites lors de la planification de leurs propres histoires ; utilisent des ouvrages de référence, des dictionnaires, et des applications informatiques et Web en étant de plus en plus indépendants et responsables ; 	<ul style="list-style-type: none"> participent à des études sur un auteur réalisées avec toute la classe, en groupes ou seuls, acquièrent une compréhension approfondie du travail et du style d'un auteur particulier, et comprennent ce que cela signifie d'être un auteur ; identifient le genre (fantaisie, biographie, science-fiction, roman policier ou historique), et expliquent les éléments et les formes littéraires associés aux différents genres ; apprécient les différences structurelles et stylistiques entre les ouvrages de fiction et les ouvrages généraux ; montrent leur compréhension de cette distinction lors de la structuration de leurs propres écrits ; apprécient l'utilisation par l'auteur de la langue et interprètent le sens au-delà du littéral ; comprennent que les auteurs utilisent des mots et des procédés littéraires pour évoquer des images mentales ;
---	--	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> indiquent l'endroit du texte imprimé où l'enseignant devrait commencer à lire ; manipulent des livres, en montrant qu'ils comprennent comment fonctionne un livre (par exemple, la couverture, le début, le sens de la lecture, la fin) ; réalisent que l'organisation du texte à l'écran est différente de celle d'un livre imprimé ; participent aux chants, aux poèmes, aux chansons, aux jeux de mots et aux jeux de mains, et se familiarisent avec les sons et les modèles de la langue d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> lisent et comprennent des textes imprimés qu'ils connaissent dans leur environnement immédiat (par exemple, panneaux, publicités, logos, iconographie des TIC) ; établissent des liens entre leur expérience personnelle et les personnages des livres ; comprennent les relations sons-symboles et reconnaissent les sons/symboles/mots familiers de la communauté linguistique ; reconnaissent instantanément une banque de plus en plus riche en mots, caractères ou symboles d'usage très courant et très intéressants ; ont une connaissance solide des conventions de base de la ou des langues d'enseignement dans un texte imprimé (par exemple, orientation, sens de lecture, mise en page, espacement, ponctuation) ; participent aux activités d'apprentissage faisant intervenir la lecture à haute voix – ils jouent des rôles et lisent des dialogues, répètent les refrains des histoires familières et récitent des poèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> utilisent une gamme de stratégies pour s'autocontrôler et s'autocorriger (par exemple, le sens, le contexte, la relecture, la lecture continue, la vérification croisée des indices) ; discutent de la personnalité et du comportement des personnages du livre, et commentent les raisons pour lesquelles ils pourraient réagir de manière particulière ; discutent de leurs expériences et les relient aux ouvrages de fiction et aux ouvrages généraux ; participent à des activités d'apprentissage collaboratives, en reconnaissant que les gens voient les choses différemment et ont le droit d'exprimer leur point de vue ; s'interrogent sur les textes et posent des questions pour tenter de comprendre ce que l'auteur dit au lecteur. 	<ul style="list-style-type: none"> savent faire une lecture balayage et sélective des textes pour décider s'ils seront utiles avant de tenter de les lire en détail ; travaillent de manière coopérative pour accéder, lire, interpréter et évaluer un matériel source varié, et ce, dans le cadre du processus de recherche ; identifient les informations pertinentes, fiables et utiles, et décident des manières adaptées de les utiliser ; accèdent aux informations de divers textes à la fois imprimés et en ligne (par exemple, journaux, magazines, revues, bandes dessinées, livres illustrés, livres électroniques, blogs, wikis) ; savent quand et comment utiliser Internet et les ressources multimédias pour la recherche ; comprennent que l'Internet doit être utilisé avec l'approbation et sous la supervision d'un parent ou d'un enseignant ; lisent, comprennent et signent la politique de l'établissement relative à la sécurité informatique. 	<ul style="list-style-type: none"> reconnaissent et comprennent le langage figuratif (par exemple, comparaisons, métaphores et expressions idiomatiques) ; font des déductions et sont capables de les justifier ; identifient et décrivent les éléments d'une histoire (intrigue, cadre, personnages, thèmes), et expliquent comment ils contribuent à son efficacité ; comparent et opposent les intrigues de deux romans différents, mais similaires, en commentant leur efficacité et leur impact ; font la distinction entre les faits et les opinions, et tirent leurs propres conclusions sur ce qui constitue une information valide ; utilisent un éventail de stratégies pour résoudre les problèmes de compréhension et approfondir leur compréhension d'un texte ; utilisent de manière cohérente et avec confiance une gamme de ressources pour trouver des informations et étayer leurs recherches ;
--	--	--	--	---

<ul style="list-style-type: none">participent à l'apprentissage collaboratif, en prenant en considération diverses perspectives et en travaillant avec leurs pairs pour construire une nouvelle compréhension ;	<ul style="list-style-type: none">emploient Internet de manière responsable et compétente, en appréciant ses utilisations et en comprenant ses limites ;	<ul style="list-style-type: none">trouvent, organisent et synthétisent les informations provenant d'une grande variété de sources, y compris la bibliothèque/ médiathèque, Internet, le personnel de l'établissement, la famille, la communauté immédiate ou mondiale.		

Langage écrit – écriture

L'écriture est un moyen de nous exprimer. C'est un acte personnel qui se développe et évolue avec l'individu. Des premières lignes et marques des jeunes apprenants à l'expression d'écrivains matures, l'écriture nous permet d'organiser et de communiquer des pensées, des idées et des informations de manière visible et tangible. Elle consiste surtout à communiquer du sens et une intention. Lorsque les enfants sont encouragés à s'exprimer et révèlent leur « voix », l'écriture est une expression authentique de l'individu. La qualité de cette expression repose sur l'authenticité du message et le désir de communiquer. Si l'écrivain a partagé son message de manière que les autres puissent l'apprécier, son but aura été atteint. Au fil du temps, l'écriture implique le développement d'une grande variété de structures, de stratégies et de techniques littéraires (orthographe, grammaire, intrigue, personnage, ponctuation, voix), ainsi que leur application avec une efficacité et un savoir-faire croissants. Cependant, la capacité de l'écrivain à communiquer son intention et à partager du sens prend le pas sur la précision et l'application des savoir-faire. Ceux-ci proviennent du processus de production d'une communication significative. Les enfants apprennent à écrire en écrivant. L'acquisition d'un ensemble de savoir-faire isolés ne les transformera pas en écrivains. C'est seulement dans le processus de partage de leurs idées sous forme écrite que les savoir-faire se développent, s'appliquent et s'affinent pour produire une communication écrite de plus en plus efficace.

Attentes générales

Phase 1

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que l'écriture est une forme d'expression à apprécier. Ils savent que la manière dont on écrit et ce que l'on écrit véhicule du sens ; que l'écriture est un acte réfléchi, avec des aspects individuels et collaboratifs.

Phase 2

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que l'écriture est un moyen d'enregistrer, de se souvenir et de communiquer. Ils savent que l'écriture implique l'utilisation de codes et de symboles pour transmettre une signification aux autres ; que l'écriture et la lecture utilisent les mêmes codes et symboles. Ils savent que l'écriture peut décrire le monde réel ou imaginaire.

Phase 3

Les apprenants montrent qu'ils comprennent que l'écriture peut être structurée de diverses manières pour exprimer différents objectifs. Ils utilisent l'imagerie dans leurs histoires pour en renforcer le sens et les rendre plus agréables à écrire et à lire. Ils comprennent que l'écriture peut produire diverses réactions chez les lecteurs. Ils peuvent raconter une histoire et créer des personnages dans leurs écrits.

Phase 4

Les apprenants montrent qu'ils comprennent le rôle de l'auteur et sont capables d'accepter les responsabilités de la condition d'auteur. Ils démontrent qu'ils comprennent la structure d'une histoire et sont capables de porter des jugements critiques sur leurs écrits et ceux des autres. Ils sont capables de réécrire pour améliorer la qualité de leurs écrits.

Phase 5

Les apprenants montrent qu'ils comprennent les conventions largement acceptées qui s'appliquent à l'écriture dans ses différentes formes. Ils démontrent également un niveau élevé d'intégration des domaines de la langue afin de créer du sens d'une manière qui correspond à leurs styles d'apprentissage. Ils peuvent analyser les écrits des autres et identifier les questions ou les thèmes communs ou récurrents. Ils acceptent les commentaires des autres.

Continuum d'apprentissage pour le langage écrit – écriture

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
<p>Compréhensions conceptuelles L'écriture véhicule du sens. Les gens écrivent pour raconter leurs expériences, leurs idées et leurs sentiments. Tout le monde peut s'exprimer en écrivant. Parler de nos histoires et des images aide les autres à les comprendre et à les apprécier.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les gens écrivent pour communiquer. Les sons du langage parlé peuvent être représentés visuellement (lettres, symboles, caractères). Des manières cohérentes d'enregistrer les mots ou les idées permettent aux membres d'une communauté linguistique de comprendre leurs écrits. Le langage écrit fonctionne différemment du langage parlé.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Nous écrivons de différentes manières selon les objectifs. La structure des différents types de textes comprend des caractéristiques identifiables. Appliquer une gamme de stratégies nous aide à nous exprimer pour que les autres puissent apprécier nos écrits. Penser aux personnages des livres et aux gens de la vie réelle nous aide à créer les personnages de nos histoires. Les mots que nous sélectionnons lorsque nous écrivons et la manière dont nous choisissons de les utiliser nous permettent de partager notre imaginaire et nos idées.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles L'écriture et la réflexion se combinent pour nous permettre d'exprimer des idées et de véhiculer du sens. Les questions que nous nous posons et que nous posons aux autres nous aident à cibler davantage nos écrits et à les rendre plus significatifs. La manière dont nous structurons et organisons nos écrits aide les autres à les comprendre et à les apprécier. Relire et corriger ce que nous écrivons nous aide à exprimer plus clairement ce que nous voulons dire.</p>	<p>Compréhensions conceptuelles Les histoires que veulent lire les gens sont construites autour de thèmes qui peuvent les toucher. Les histoires efficaces ont une structure et un objectif qui aident à clarifier l'intention de l'auteur. Synthétiser les idées nous permet de faire fond sur ce que nous savons, de réfléchir à différentes perspectives et d'exprimer de nouvelles idées. Savoir ce que nous cherchons à atteindre nous aide à planifier et à développer différentes formes d'écrits. Grâce aux processus de planification, de rédaction, de correction et de révision, nos écrits s'améliorent avec le temps.</p>
<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> expérimentent l'écriture en utilisant différents outils d'écriture et supports ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> prennent plaisir à écrire et apprécient leurs propres efforts ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> se lancent avec confiance dans le processus d'écriture ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrivent seuls et avec confiance, démontrant leur voix d'écrivain ; 	<p>Résultats d'apprentissage Les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> écrivent seuls et avec confiance, en montrant le développement de leur voix et de leur style ;

<ul style="list-style-type: none"> choisissent d'écrire lorsqu'ils jouent ou dans des situations informelles (par exemple, en remplissant des formulaires dans une poste imaginative, en écrivant un menu ou une liste de souhaits pour une fête) ; font la différence entre les illustrations et le texte écrit ; utilisent leur expérience comme stimulus lorsqu'ils dessinent et « écrivent » ; montrent de la curiosité et posent des questions à propos du langage écrit ; participent à l'écriture partagée, en observant l'écriture de l'enseignant et en faisant des suggestions ; écoutent et réagissent aux livres qu'ils lisent ensemble (textes agrandis), en observant les conventions des textes imprimés, selon la ou les langues d'enseignement ; commencent à faire la différence entre les lettres/symboles ; 	<ul style="list-style-type: none"> écrivent de manière informelle sur leurs idées, expériences et sentiments dans un journal intime, initialement avec des structures de phrases simples (par exemple, « j'aime ... », « je peux ... », « je suis allé(e) à ... », « je vais aller à ... ») ; lisent leurs écrits à l'enseignant et à leurs camarades de classe en réalisant que ce qu'ils ont écrit demeure inchangé ; participent à des séances d'écriture en commun et d'écriture dirigée, en observant le modèle de l'enseignant, en posant des questions et en proposant des suggestions ; écrivent pour communiquer un message à un public spécifique (par exemple, un reportage, des instructions, une fiction) ; créent des illustrations correspondant à leur texte écrit ; démontrent qu'ils ont conscience des conventions du texte écrit (par exemple, l'ordre, l'espacement, le sens d'écriture) ; 	<ul style="list-style-type: none"> écrivent sur divers sujets dans divers buts, en utilisant des formes et des structures littéraires données en exemple par l'enseignant et/ou rencontrées lors de lectures ; utilisent des organisateurs graphiques pour planifier leurs écrits (par exemple, des schémas heuristiques, des scénarios dessinés) ; organisent leurs idées dans un ordre logique (par exemple, ils écrivent des récits simples avec un début, un milieu et une fin) ; utilisent des conventions d'écriture adaptées (par exemple, l'ordre des mots, tel qu'il est requis par la ou les langues d'enseignement) ; utilisent des aspects familiers du langage écrit avec de plus en plus de confiance et de précision (par exemple, règles orthographiques, mots d'usage très courant ou très intéressants) ; utilisent des constructions grammaticales de plus en plus précises ; écrivent lisiblement et dans un style cohérent ; 	<ul style="list-style-type: none"> écrivent dans divers buts, à la fois créatifs et informatifs, en utilisant différents types de structures et de styles, selon l'objectif de l'écrit ; montrent une conscience des différents publics et adaptent leurs écrits de manière appropriée ; sélectionnent le vocabulaire et des informations complémentaires pour obtenir les effets désirés ; organisent leurs idées dans un ordre logique ; revisent, corrigent et révisent leurs écrits pour les améliorer (par exemple, contenu, langue, organisation) ; réagissent de manière sensible aux écrits des autres ; utilisent une ponctuation adaptée pour soutenir le sens ; utilisent leur connaissance des modèles du langage écrit pour orthographier correctement les mots d'usage courant et les mots familiers ; ont recours à diverses stratégies pour noter des mots/idées d'une complexité croissante ; 	<ul style="list-style-type: none"> écrivent en utilisant une gamme de types de textes pour communiquer efficacement (par exemple, narration, instructions, texte d'opinion) ; adaptent leurs écrits au public et font la preuve de leur capacité à éveiller l'intérêt du lecteur et à le maintenir ; utilisent une organisation en paragraphes adaptée pour organiser des idées ; emploient un vocabulaire varié et des informations supplémentaires pertinentes pour véhiculer du sens et créer une atmosphère et une ambiance ; utilisent seuls les processus de planification, de rédaction, de correction et de révision en étant de plus en plus compétents ; critiquent les écrits de leurs pairs de manière sensible et proposent des suggestions constructives ; varient la structure et la longueur des phrases ; démontrent qu'ils comprennent de mieux en mieux le fonctionnement de la grammaire ;
--	---	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> montrent une conscience des relations sons-symboles et commencent à reconnaître la manière dont certains sons familiers peuvent être enregistrés ; écrivent seuls leur nom. 	<ul style="list-style-type: none"> relient les codes écrits aux sons du langage parlé et laissent apparaître cette compréhension lorsqu'ils notent des idées ; forment des lettres/ caractères de manière conventionnelle et lisible, en comprenant pourquoi cela est important dans une communauté linguistique ; font la différence entre les différents types de codes (par exemple, lettres, nombres, symboles, mots/ caractères) ; écrivent seuls un nombre croissant de mots ou d'idées fréquemment utilisés ; illustrent leurs écrits et contribuent à un livre de classe ou à un recueil d'écrits publiés. 	<ul style="list-style-type: none"> relisent leurs écrits et font quelques corrections et améliorations ; utilisent les commentaires des enseignants et d'autres élèves pour améliorer leurs écrits ; utilisent un dictionnaire, un thésaurus et des banques de mots pour étendre leur utilisation de la langue ; tiennent un journal d'idées à traiter par l'écriture ; au fil du temps, créent des exemples de différents types d'écrits et les rangent dans leur classeur d'écriture ; participent à des entretiens avec l'enseignant au cours desquels ce dernier note la progression et les nouveaux objectifs d'apprentissage ; s'autocontrôlent et assument la responsabilité de leur amélioration ; publient un travail écrit à la main ou rédigé dans un format électronique, avec l'aide de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> réalisent que les écrivains se posent des questions et identifient des manières d'améliorer leurs écrits (par exemple, « Est-ce que c'est ce que je voulais dire ? » « Est-ce intéressant/pertinent ? ») ; vérifient la ponctuation, la diversité des amorces de phrases, l'orthographe, la présentation ; utilisent un dictionnaire et un thésaurus pour vérifier la correction, et enrichir leur vocabulaire et leurs écrits ; travaillent de manière coopérative avec un partenaire pour discuter et améliorer le travail de chacun, en jouant le rôle de l'auteur et de l'éditeur ; travaillent seuls pour produire un travail écrit (à la main ou dans un format électronique) lisible et bien présenté. 	<ul style="list-style-type: none"> utilisent l'orthographe standard pour la plupart des mots et les ressources appropriées pour vérifier l'orthographe ; utilisent un dictionnaire, un thésaurus et un vérificateur d'orthographe pour vérifier la correction, et enrichir leur vocabulaire et leurs écrits ; choisissent seuls de publier leur travail écrit à la main ou dans un format électronique ; utilisent le langage écrit comme moyen de réfléchir à leur apprentissage ; reconnaissent et utilisent le langage figuratif pour renforcer leurs écrits (par exemple, comparaisons, métaphores, expressions idiomatiques et allitérations) ; identifient et décrivent les éléments d'une histoire (cadre, intrigue, personnage, thème) ; trouvent, organisent, synthétisent et présentent des informations écrites obtenues à partir de diverses sources valides ; utilisent un éventail d'outils et de techniques pour produire un travail écrit attrayant et efficacement présenté.
--	---	--	---	---

Références

HALLIDAY, M. 1980. « Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language » dans GOODMAN, Y., HAUSSLER, M.H. et STRICKLAND, D. (éd.). *Oral and Written Language Development Research*. Urbana, Illinois, États-Unis. National Council of Teachers of English. p. 7 – 19.

VYGOTSKY, L. 1999. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, États-Unis. The MIT Press.

Exemples

L'IB envisage de fournir des exemples montrant comment le plan de travail du PP est utilisé par les établissements pour planifier l'apprentissage de la langue au sein du programme de recherche transdisciplinaire, ainsi que dans les autres domaines du programme. Le cas échéant, ils seront inclus dans la version HTML du présent document sur le contenu et l'enchaînement du programme de langue disponible sur le Centre pédagogique en ligne. Si un établissement souhaite soumettre des plans de travail qu'il a mis au point et testés, le coordonnateur du PP doit les envoyer à pyp@ibo.org.