

2013

RÉVISÉ

Le curriculum de l'Ontario
de la 4^e à la 8^e année

Anglais pour débutants

The logo consists of the letters 'APD' in a white, serif font, centered within a blue square. The square has a thin black border and is set against a white background. The letters are large and bold, with the 'A' and 'D' being slightly taller than the 'P'.

APD

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons aient accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	3
Les écoles élémentaires au XXI ^e siècle	3
L'école de langue française	4
Pour contribuer au bien-être des élèves et renforcer leur capacité d'apprentissage.....	5
INTRODUCTION	8
La raison d'être du programme-cadre d'anglais pour débutants	8
Les fondements du programme-cadre d'anglais pour débutants	9
Le placement de l'élève	10
Les rôles et les responsabilités en anglais pour débutants	11
ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS	15
Les attentes et les contenus d'apprentissage	15
Les domaines d'étude.....	16
ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE	18
Les considérations de base	18
La grille d'évaluation du rendement en anglais pour débutants	23
CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS	28
L'approche culturelle de l'enseignement	28
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	29
L'apprentissage interdisciplinaire et intégré	32
L'élève identifié comme étant en difficulté	33
L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants	36
L'éducation environnementale	37
Les relations saines	38
L'équité et l'inclusion	39
La littératie financière	40
La littératie, la numératie et les habiletés d'enquête et de recherche	41
La pensée critique et la littératie critique	43
Le rôle de la bibliothèque de l'école	45

La place des technologies de l'information et de la communication.....	46
La planification d'apprentissage, de carrière et de vie.....	46
La santé et la sécurité.....	47

STRANDS IN THE ANGLAIS POUR DÉBUTANTS CURRICULUM 49

Oral and Oral-Visual Communication.....	49
Reading and Interpretation.....	50
Writing and Representation.....	51

THE PREPARATORY PROGRAM 53

GRADE 4 61

Overview.....	61
Oral and Oral-Visual Communication.....	62
Reading and Interpretation.....	64
Writing and Representation.....	66

GRADE 7 85

Overview.....	85
Oral and Oral-Visual Communication.....	86
Reading and Interpretation.....	88
Writing and Representation.....	90

GRADE 5 69

Overview.....	69
Oral and Oral-Visual Communication.....	70
Reading and Interpretation.....	72
Writing and Representation.....	74

GRADE 8 93

Overview.....	93
Oral and Oral-Visual Communication.....	94
Reading and Interpretation.....	96
Writing and Representation.....	98

GRADE 6 77

Overview.....	77
Oral and Oral-Visual Communication.....	78
Reading and Interpretation.....	80
Writing and Representation.....	82

GLOSSARY

PRÉFACE

Le présent document *Le curriculum de l'Ontario – Anglais pour débutants de la 4^e à la 8^e année, édition révisée, 2013* est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario – Anglais pour débutants de la 4^e à la 8^e année, 2002*. À compter de septembre 2013, tous les programmes d'anglais pour débutants de la 4^e à la 8^e année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans cette édition révisée du programme-cadre.

En raison de la matière enseignée, ce document est rédigé en anglais, sauf les sections Préface, Introduction, Organisation du programme-cadre d'anglais pour débutants, Évaluation et communication du rendement de l'élève et Considérations concernant la planification du programme-cadre d'anglais pour débutants. Toutes les autres sections de ce document sont présentées en anglais afin de faciliter le travail de programmation du personnel enseignant et de permettre aux parents¹ de se familiariser avec la terminologie utilisée en classe.

LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES AU XXI^e SIÈCLE

Les écoles élémentaires de l'Ontario s'efforcent de soutenir un apprentissage de grande qualité tout en donnant à chaque élève la possibilité d'apprendre de la manière qui correspond le mieux à ses points forts et à ses besoins. Le curriculum de l'Ontario est conçu pour aider chaque élève à développer son plein potentiel grâce à un programme d'apprentissage cohérent, pertinent et adapté à son âge. Ce programme d'apprentissage favorise aussi le développement des habiletés de la pensée critique dont l'élève a besoin, aujourd'hui et pour l'avenir, pour synthétiser de l'information, prendre des décisions éclairées, communiquer efficacement et prospérer dans une communauté mondiale en constante évolution. Il est important que l'élève se sente interpellé par son programme d'apprentissage, se reconnaisse dans la matière qui lui est enseignée tout comme dans la façon dont elle lui est présentée, et en voie les applications dans le monde qui l'entoure. Le curriculum de l'Ontario tient compte des besoins diversifiés des apprenantes et apprenants et leur permet d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés et les perspectives nécessaires pour devenir des citoyennes et citoyens informés, productifs, bienveillants, responsables et engagés dans leur propre communauté et dans le monde.

1. Dans le présent document, le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

À l'école de langue française, un apprentissage de qualité se déroule dans un environnement propice à la construction de l'identité francophone. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions représentent sans aucun doute la plus-value de l'apprentissage proposé.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004* définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés.

Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour l'élève : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité à communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Grâce à diverses interventions en aménagement linguistique destinées à créer un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et à contrer les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves, l'école de langue française devient un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'en anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) compte cinq axes d'intervention dont deux ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

L'axe de l'apprentissage

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer comme francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher de l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa

pensée critique. Garante de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

L'axe de la construction identitaire

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture francophone, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat* où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience* où l'élève s'investit de façon plus approfondie et plus active dans les contextes socioculturels et *l'affirmation* où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

Dans cette optique, l'école de langue française adopte une **approche culturelle de l'enseignement**², qui a pour objectif de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre d'y participer activement. Cet objectif se réalise en greffant des contenus culturels signifiants à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario de la maternelle à la 12^e année, ainsi que des pratiques pédagogiques et d'animation culturelle pour charger de sens les apprentissages qui se font en classe et pour stimuler la démarche identitaire de chaque élève en tant que francophone.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement permet d'intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières et, ce faisant, d'ancrer les apprentissages de l'élève dans une réalité perceptible. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'étude dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, proche ou étendu, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

POUR CONTRIBUER AU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ET RENFORCER LEUR CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Favoriser le développement sain de tous les élèves et leur permettre d'atteindre leur plein potentiel sont des priorités pour le personnel scolaire de l'Ontario. La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur habileté d'apprentissage dans toutes les matières, y compris en anglais pour débutants, et cet apprentissage contribue à son tour à leur bien-être global.

Le personnel scolaire joue un rôle important dans le soutien du bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain,

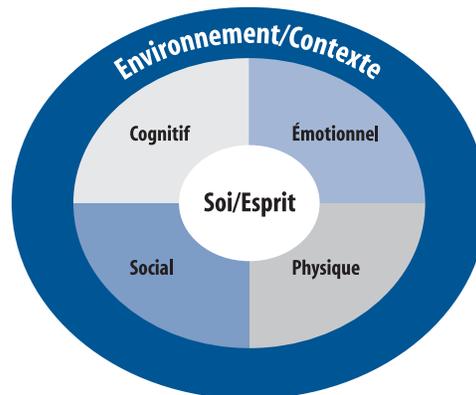
2. Pour en savoir davantage, voir le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) affiché sur le site Web du Ministère au www.ontario.ca/edu.

bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel environnement appuie non seulement le développement cognitif, affectif, social et physique des élèves, mais aussi leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

Il a été démontré qu'une série de facteurs, les « déterminants de la santé », ont une incidence sur le bien-être global de la personne. Au nombre de ces facteurs, on retrouve le revenu, l'éducation et la littératie, le genre et la culture, le milieu physique et social, les pratiques personnelles en matière de santé, les habiletés d'adaptation, et l'accès à des services de santé. Ces facteurs se combinent pour déterminer non seulement l'état de santé de la personne, mais encore la mesure dans laquelle elle disposera des ressources matérielles, sociales et personnelles nécessaires pour pouvoir s'adapter, et pour savoir reconnaître ses aspirations personnelles et les réaliser. Ils ont également une incidence sur l'apprentissage des élèves et il importe de reconnaître leur effet sur le rendement scolaire.

Il est primordial que le personnel scolaire soit attentif au développement cognitif, affectif, social et physique des élèves et en reconnaisse pleinement l'importance sur le plan de la réussite à l'école. Un certain nombre de recherches sur des cadres de travail, dont ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2007) et *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012)³, ont permis d'identifier les stades de développement communs à la majorité des élèves de la maternelle à la 12^e année, tout en reconnaissant que les différences individuelles, les circonstances particulières de la vie et la nature des expériences vécues peuvent affecter le développement des élèves, et que les événements qui ponctuent le développement ne sont pas nécessairement liés à l'âge.

Un cadre stratégique décrit dans le document *D'un stade à l'autre* se fonde sur un modèle qui illustre la complexité du développement humain. Ses divers éléments – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont interreliés et interdépendants et sont tous assujettis à l'influence exercée par l'environnement ou le contexte de la personne. Au centre, « il reste un élément clé qui perdure (même s'il évolue) en chaque être, à savoir le sens du soi » ou l'esprit qui relie les divers aspects du développement et de l'expérience (p. 17).



Source : *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes*, p.17.

3. Gouvernement de l'Ontario, Groupe d'étude sur le programme de la petite enfance Meilleur départ, *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2007), disponible au www.children.gov.on.ca/htdocs/french/documents/topics/earlychildhood/early_learning_for_every_child_today.pdf; *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012), disponible au www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/youthopportunities/steppingstones/ressourcedevveloppementdesjeunes.pdf.

Les membres du personnel scolaire étant attentifs au développement des élèves tiennent compte de chacun des éléments en cherchant à les comprendre et en insistant sur les aspects suivants :

- **développement cognitif** – développement du cerveau, capacité de compréhension et de raisonnement, usage de stratégies pour l'apprentissage;
- **développement émotionnel** – régulation des émotions, empathie, motivation;
- **développement social** – affirmation du soi (sens de soi, auto-efficacité, estime de soi); construction identitaire (identité de genre, identité d'appartenance à un groupe social, identité spirituelle); relations (relations avec les pairs, relations familiales, relations amoureuses);
- **développement physique** – activité physique, habitudes de sommeil, changements qui se produisent à la puberté, image corporelle, besoins nutritionnels.

Le rôle de la santé mentale

La santé mentale touche tous les éléments du développement. La santé mentale, c'est beaucoup plus que l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, mais encore par la présence de facteurs propices à la croissance et au développement en santé. En alimentant et en cultivant les forces et les atouts des élèves, le personnel scolaire aide à promouvoir la santé mentale positive en classe. En même temps, il peut identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel et les aiguiller vers les services qui conviennent⁴.

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être des élèves. En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel scolaire peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux. C'est donc en recourant à des approches pédagogiques qui tiennent compte du bien-être des élèves, y compris sur le plan de la santé mentale, qu'on créera des assises solides pour l'apprentissage des élèves.

4. Le ministère de l'Éducation met à la disposition des écoles et des conseils scolaires de l'Ontario des ressources qui appuient le personnel scolaire dans ce domaine.

INTRODUCTION

LA RAISON D'ÊTRE DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

Le programme-cadre d'anglais pour débutants (APD) s'inscrit au nombre des mesures adoptées par le ministère de l'Éducation pour aider les écoles de langue française à mieux répondre aux besoins individuels et collectifs des élèves qui les fréquentent, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage de l'anglais. À tout élève admis dans une école de langue française en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario, incluant l'élève agréé par le comité d'admission en vertu de la *Loi sur l'éducation* et de la note Politique/Programmes n° 148 régissant l'admission à l'école de langue française en Ontario, l'école est tenue d'offrir des programmes qui répondent à ses besoins, entre autres, le programme d'anglais pour débutants.

Les élèves des écoles de langue française de l'Ontario doivent acquérir de solides compétences dans les deux langues officielles du Canada. Une bonne connaissance de l'anglais s'avère en effet indispensable aux francophones de la province tant sur le plan personnel que professionnel.

La *Loi sur l'éducation* de l'Ontario stipule que l'anglais doit être enseigné dans les écoles élémentaires de langue française de la province à partir de la 5^e année. Dans les faits, la majorité des écoles offrent l'enseignement de l'anglais dès la 4^e année. C'est la raison pour laquelle le programme-cadre d'anglais pour débutants, qui s'adresse aux élèves qui ont peu de connaissances de la langue anglaise, inclut des attentes et des contenus d'apprentissage à partir de la 4^e année. Le programme inclut aussi une portion préparatoire du programme-cadre d'anglais pour débutants (*Preparatory Program*) qui peut être offert aux élèves qui n'ont pas les compétences langagières pour suivre le programme d'anglais pour débutants de la 4^e année.

Chez les élèves qui fréquentent les écoles de langue française, le degré de compétence langagière en anglais varie beaucoup. Bon nombre d'élèves parlent couramment le français et l'anglais, tandis que d'autres parlent uniquement le français, qu'elles ou ils soient originaires de l'Ontario ou d'ailleurs. L'école élémentaire de langue française peut offrir aux élèves qui parlent peu l'anglais ou ne le parlent pas un programme d'anglais adapté à leurs besoins. Le programme-cadre d'anglais pour débutants a été conçu pour développer chez ces élèves une compétence de base de la langue anglaise et pour les amener à intégrer le programme ordinaire d'anglais le plus rapidement possible.

Le programme-cadre d'anglais pour débutants ne vise pas uniquement à répondre aux besoins individuels des élèves francophones qui parlent peu ou ne parlent pas l'anglais, mais aussi aux besoins collectifs des élèves francophones de certaines régions de l'Ontario qui ne sont pas ou qui sont peu exposés à l'anglais et qu'il faut préparer à suivre le programme ordinaire d'anglais. Ainsi, dans un milieu où l'usage du français est prédominant,

l'école élémentaire pourra offrir la portion préparatoire du programme-cadre d'anglais pour débutants afin de permettre aux élèves de développer en anglais les compétences langagières nécessaires pour suivre le programme ordinaire d'anglais en 4^e année ou, le cas échéant, en 5^e année.

LES FONDEMENTS DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

Le programme-cadre révisé d'anglais pour débutants est bâti dans son ensemble sur le programme-cadre d'anglais de la 4^e à la 8^e année, édition révisée, 2006, tout en modifiant certaines attentes et certains contenus d'apprentissage et en proposant différentes productions.

On y trouve des suggestions et des exemples précis afin d'offrir un enseignement différencié. La différenciation au niveau des processus, des contenus et des productions permettra aux élèves suivant le programme d'anglais pour débutants de satisfaire aux attentes prescrites et d'acquérir ainsi les compétences nécessaires pour suivre le programme ordinaire d'anglais.

Basé sur des principes de différenciation pédagogique, le programme-cadre d'anglais pour débutants offre des pistes d'enseignement afin d'appuyer l'enseignante ou l'enseignant dans son rôle de guide pédagogique pour favoriser chez l'élève l'apprentissage de l'anglais.

L'acquisition d'une langue seconde ou additionnelle

L'élève utilise la langue comme outil de communication, d'analyse, de comparaison et d'ouverture au monde. L'apprentissage d'une seconde langue permet à l'élève de s'affirmer davantage, d'exprimer avec plus de facilité ses idées tout en s'ouvrant aux opinions des autres. La sensibilisation aux différents aspects socioculturels de la langue anglaise viendra enrichir le développement de la pensée et de l'esprit critique chez l'élève et l'amènera à utiliser un langage plus nuancé et plus précis, aussi bien en anglais qu'en français.

L'apprentissage d'une langue est un long processus. Il faut environ deux ans d'exposition à la langue étudiée pour développer une compétence de communication de base permettant d'entretenir une conversation dans un contexte social. Une période beaucoup plus longue, de cinq à sept ans, est nécessaire pour développer les compétences cognitives et stratégiques en anglais qui permettent de comprendre et de manipuler des idées complexes et des notions abstraites.

Tout élève possède une connaissance intuitive du fonctionnement de sa langue maternelle. Dans l'apprentissage d'une autre langue, l'élève bénéficie du bagage de connaissances acquises dans sa langue maternelle. La recherche démontre que l'élève puise dans son expérience personnelle, dans un premier temps pour comprendre le vocabulaire ainsi que les nouveaux concepts et, dans un deuxième temps, pour mettre en pratique ses compétences langagières récemment acquises de la nouvelle langue qui lui est enseignée.

Au début de son apprentissage de l'anglais, l'élève fait beaucoup appel aux appuis paralinguistiques afin de comprendre et de se faire comprendre (p. ex., gestes, expressions faciales, référentiels, dessins, objets concrets). Durant cette phase initiale, lorsqu'elle ou il converse avec un de ses pairs ou un adulte qui parle lentement en articulant bien chaque mot, l'élève a en général tendance à saisir plus de mots qu'elle ou il n'est capable d'en produire. Durant plusieurs semaines, voire quelques mois pour certains élèves, plusieurs s'exprimeront très peu, d'autres demeureront silencieux.

L'élève qui amorce l'apprentissage de l'anglais peut paraître désintéressé en raison de l'effort mental qu'il lui faut fournir pour comprendre ce qui est dit. Pour tous les élèves, c'est un passage obligé et un stade tout à fait normal dans l'acquisition d'une langue seconde ou d'une autre langue. Cette phase initiale est une période critique durant laquelle l'élève doit être exposé aux rudiments de la langue seconde. L'élève doit se constituer rapidement, mais de manière stratégique, une banque de mots de vocabulaire et de structures de phrases de base qui l'aideront à construire ses apprentissages, à acquérir de l'assurance ainsi qu'à communiquer avec ses pairs et les adultes qui l'entourent afin de progressivement développer ses compétences langagières dans cette langue seconde. Durant cette phase initiale d'apprentissage, il faut prêter une attention particulière à l'élève qui est dans une classe ordinaire d'anglais, puisqu'elle ou il pourra difficilement comprendre ce qui se dit autour de lui, ce qui risque de ralentir son acquisition de compétences langagières dans sa langue seconde.

LE PLACEMENT DE L'ÉLÈVE

Bien que l'enseignement de l'anglais ne commence qu'à la 4^e année, le placement d'un élève dans le programme d'anglais pour débutants se fait en fonction de ses connaissances et de ses compétences en anglais, indépendamment de son niveau scolaire. On avisera l'élève et ses parents qu'il s'agit d'un placement initial et que celui-ci pourrait être revu le cas échéant. Il convient d'informer l'élève et ses parents qu'ils peuvent aussi demander un placement différent de celui recommandé par l'école.

Une évaluation diagnostique, basée sur les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'anglais pour débutants, permettra de déterminer les compétences de l'élève en anglais et d'offrir le programme qui lui convient. Cette évaluation devrait comprendre une composante orale, écrite et de lecture. La progression de l'élève dans le programme dépendra dans une large mesure de ses compétences linguistiques et de sa capacité à transférer des connaissances et des habiletés d'une langue à l'autre. Même si le rythme de progression varie d'un élève à l'autre, l'objectif demeure le même pour tous : intégrer le programme ordinaire d'anglais le plus rapidement possible.

Par exemple, un élève de 7^e année s'inscrit à une nouvelle école et l'enseignante remarque qu'il éprouve des difficultés à communiquer en anglais. À la suite de l'évaluation diagnostique, l'enseignante détermine que, pour mieux répondre aux besoins de l'élève, elle utilisera les attentes et les contenus d'apprentissage de la 5^e année du programme-cadre d'anglais pour débutants. Après quelques mois, elle juge qu'il s'améliore et qu'il peut maintenant suivre le programme de 6^e année d'anglais pour débutants. Au dernier trimestre, il est intégré au programme ordinaire d'anglais de 7^e année.

Une élève de 4^e année nouvellement arrivée au Canada commence l'année scolaire dans une nouvelle école. L'enseignante d'anglais détermine, suite à une évaluation diagnostique, que l'élève devrait suivre le programme préparatoire d'anglais pour débutants. Avec un enseignement différencié et un appui individuel soutenu, l'élève s'améliore rapidement et peut suivre le programme d'anglais pour débutants de 4^e année après le premier bulletin.

Le suivi. L'enseignante ou l'enseignant d'anglais ou d'anglais pour débutants est la personne qui peut mieux juger du niveau de compétence de l'élève et ainsi déterminer quand l'élève peut réussir dans le programme ordinaire d'anglais. Cette transition au programme ordinaire d'anglais peut se faire à n'importe quel temps durant l'année scolaire, quand l'enseignante ou l'enseignant le juge opportun (après une unité d'apprentissage, à la suite d'un bulletin, à la fin d'une évaluation).

LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS EN ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

L'élève

Au cours de ses études élémentaires et secondaires, l'élève apprend progressivement à assumer la responsabilité de son apprentissage. C'est en prenant conscience de ses progrès et du développement de ses habiletés que l'élève est amené à croire en sa réussite et trouve la motivation pour assumer cette responsabilité et persévérer dans ses apprentissages. En dépit de leurs efforts, certains élèves ne seront pas en mesure d'assumer la pleine responsabilité de leur apprentissage. Pour réussir, ces élèves devront pouvoir compter sur l'attention, la patience et l'encouragement du personnel de l'école et, dans certains cas, sur un soutien supplémentaire. Il reste qu'apprendre à réfléchir à ses apprentissages, à en assumer la responsabilité et à être l'artisan de son succès doit faire partie de l'éducation de tout élève.

L'acquisition d'une langue seconde exige un engagement actif de la part de l'élève dans les activités soutenues. L'élève devrait saisir toutes les occasions possibles en dehors de la classe pour approfondir sa compréhension des concepts étudiés et pour explorer le lien entre ces concepts et son vécu. En outre, il importe que l'élève s'implique activement dans ses apprentissages, fournisse les efforts nécessaires, comprenne que patience et persévérance vont de pair avec l'apprentissage et fasse preuve de collaboration et d'esprit d'équipe.

Les activités d'apprentissage qui lui sont proposées permettent à l'élève de s'engager activement dans sa construction identitaire dont l'épanouissement culturel constitue une dimension importante. Il importe donc d'amener l'élève à réaliser que la langue française et la culture francophone comportent de nombreux aspects qui concourent tous à la richesse de son identité et qu'à cet égard, il lui appartient d'assumer une part de responsabilité.

Les parents

Le rôle des parents dans l'éducation de leur enfant s'articule principalement autour des axes suivants : connaître le curriculum, accompagner leur enfant dans son apprentissage, et faire de leur foyer un milieu d'apprentissage et un lieu d'épanouissement culturel.

Connaître le curriculum. Le rendement de l'élève est généralement meilleur lorsque ses parents s'intéressent à ses études. En se familiarisant avec le programme-cadre d'anglais pour débutants, les parents sauront quelles connaissances et habiletés leur enfant doit acquérir chaque année. Ils pourront mieux suivre ses progrès scolaires et en discuter en connaissance de cause, et collaborer plus étroitement avec l'enseignante ou l'enseignant en vue d'améliorer le rendement scolaire de leur enfant.

Accompagner leur enfant dans son apprentissage. C'est aux parents qu'incombe la responsabilité première de l'éducation de leur enfant en ce qui concerne l'apprentissage de valeurs, de comportements convenables, ainsi que de croyances et traditions ethno-culturelles, spirituelles et personnelles. Ils servent aussi de modèles pour leur enfant. Il est donc primordial que les parents et le personnel scolaire travaillent ensemble pour s'assurer que le foyer et l'école offrent tous deux un environnement de soutien.

Les parents peuvent appuyer l'apprentissage de leur enfant de plusieurs façons, entre autres, en participant aux rencontres avec les enseignantes et enseignants, aux ateliers pour les parents et aux activités du conseil d'école (ils peuvent même devenir membres du conseil d'école). En ce qui concerne le présent programme-cadre, les parents peuvent insister sur l'importance du bilinguisme en encourageant leur enfant dans son étude de la langue anglaise tout en valorisant son héritage francophone. Les parents peuvent aussi s'intéresser aux lectures, aux projets de recherche, aux activités de rédaction et de création de textes en posant des questions qui exigeront de leur enfant une réflexion critique par rapport à ses travaux.

Faire de leur foyer un milieu d'apprentissage. Les parents peuvent prendre l'habitude de s'adonner avec leur enfant à des activités qui élargiront progressivement ses horizons et enrichiront sa compréhension du monde qui l'entoure, par exemple : lire chaque jour pour le plaisir ou pour apprendre, raconter et inventer des histoires pour se souvenir ensemble ou pour transformer la réalité ou encore jouer à des jeux de société où les mots sont essentiels (p. ex., jeu du dictionnaire, bonhomme pendu, scrabble). Le foyer fournit à l'enfant la chance de se familiariser avec des objets, des lieux, des êtres, des situations et des discours. Sécurisé par l'attention bienveillante des parents, l'enfant mis en confiance peut appréhender quantité d'information, étendre son vocabulaire à divers domaines de la connaissance et reconnaître certains faits de discours et de langue, comme l'organisation narrative du récit (début, milieu, fin) ou la structure des phrases déclaratives, négatives, interrogatives et impératives. Toute cette activité contribue au développement des habitudes d'écoute et d'attention qui jouent un rôle crucial dans l'acquisition d'une langue et d'un savoir-faire en matière de littératie.

Faire de leur foyer un lieu d'épanouissement culturel. L'appui des parents est essentiel pour favoriser chez leur enfant le développement de l'identité francophone. Parler français à la maison, prévoir des activités culturelles et récréatives en français et offrir des ressources en français renforcent le travail éducatif fait à l'école de langue française et permettent à l'enfant de mieux réussir à l'école et de s'identifier à la culture francophone, et ce, dans toute la diversité des manifestations de cette culture.

L'enseignante ou l'enseignant

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, qui consiste à appuyer chaque élève dans sa réussite, s'articule autour de trois axes : créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève, lui proposer des activités d'apprentissage pertinentes et situer l'enseignement de l'anglais dans le contexte de l'aménagement linguistique en français. Pour exercer pleinement son rôle, l'enseignante ou l'enseignant communique aux parents ce que leur enfant apprend à l'école. Ce dialogue peut se faire de diverses façons et dans divers contextes, entre autres en engageant avec eux des conversations formelles et informelles, en sollicitant leur participation à des séances d'information sur le curriculum, et en maintenant une communication suivie avec eux. Ces échanges permettent aux parents

de travailler en collaboration avec l'école en facilitant les discussions et en assurant un suivi à la maison et le prolongement des apprentissages de l'élève dans un contexte familial. Des liens solides entre le foyer et l'école appuient l'élève dans son apprentissage et favorisent son rendement.

Créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève. L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer une gamme de stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur une pédagogie éprouvée. Il lui faut concevoir des stratégies qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage et les adapter pour répondre aux divers besoins des élèves afin de les aider à acquérir des compétences liées à la communication orale, à la lecture et à l'écriture. Ces compétences sont nécessaires pour réussir non seulement dans leurs études, mais aussi pour se tailler une place, en tant que citoyennes ou citoyens, dans la société canadienne et mondiale où le bilinguisme de haut niveau est de plus en plus essentiel. Les stratégies utilisées devraient aussi viser à insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et l'inciter à donner son plein rendement. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant exerce une influence déterminante en favorisant chez les élèves l'adoption d'une attitude positive envers l'apprentissage de l'anglais dans un contexte d'un bilinguisme additif.

Proposer des activités d'apprentissage pertinentes pour l'élève. Il incombe à l'enseignante ou l'enseignant de présenter des textes oraux, écrits et visuels variés et d'utiliser des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui se fondent sur un apprentissage actif. En utilisant des textes pertinents et stimulants, elle ou il amènera l'élève à développer non seulement ses compétences langagières, mais aussi son esprit critique, son appréciation de la littérature et de la lecture plus pratique, ainsi que sa curiosité. L'enseignante ou l'enseignant encouragera l'élève à apprécier et à questionner le contenu, la qualité et la validité des textes auxquels elle ou il sera exposé dans le programme d'anglais pour débutants.

Situer l'enseignement de l'anglais dans le contexte de l'aménagement linguistique en français. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario reconnaît l'importance et l'avantage du bilinguisme pour les élèves des écoles de langue française de l'Ontario. L'enseignement de l'anglais doit donc être présenté dans le contexte d'un bilinguisme additif, en maintenant un équilibre entre l'apprentissage de l'anglais et du français. Il faut donc offrir à l'élève un milieu linguistique cohérent, où tout contribue d'abord à enrichir ses compétences linguistiques en français, à tirer profit de celles-ci pour ensuite favoriser un transfert de ses connaissances vers l'anglais. Pour les élèves qui ont déjà une bonne connaissance de l'anglais ou d'autres langues, il s'agit de bien valoriser celles-ci pour favoriser un transfert linguistique vers le français.

La directrice ou le directeur d'école

De concert avec toutes les intervenantes et tous intervenants, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire possible à tous les élèves, et leur donner les moyens de réussir et d'assumer leurs responsabilités sur le plan personnel, civique et professionnel. Il incombe à la directrice ou au directeur d'école de veiller à la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario dans sa totalité et dans le respect des différents styles d'apprentissage des élèves et, pour ce faire, de s'assurer que les élèves et le personnel enseignant disposent des ressources nécessaires, y compris en matière de perfectionnement professionnel, pour favoriser l'excellence de l'enseignement.

La directrice ou le directeur d'école doit valoriser et favoriser l'apprentissage sous toutes ses formes, à l'école comme dans le milieu communautaire. Il lui appartient aussi de prendre des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture francophone, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard, la directrice ou le directeur d'école travaille en collaboration avec des intervenantes et intervenants pour créer une communauté apprenante qui constituera un milieu communautaire où il fait bon vivre et apprendre en français.

La directrice ou le directeur d'école a la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) obtient les adaptations et les modifications qui y sont décrites. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

Les partenaires communautaires

Les partenaires communautaires constituent une ressource importante pour les élèves et les écoles. Ils représentent une source de soutien et d'inspiration pour les élèves en leur montrant que les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de leur programme d'études sont pertinentes pour la vie en dehors de l'école. Il est possible d'obtenir au moyen de ces partenariats des expertises, des habiletés, du matériel et des programmes qui ne sont pas disponibles à l'école ou qui viennent enrichir ceux de l'école. De tels partenariats profitent non seulement aux élèves, mais également à la vie de la communauté.

À cet égard, les conseils scolaires et les écoles peuvent jouer un rôle dans la coordination du déploiement des efforts avec les partenaires communautaires. Les partenaires peuvent être associés à des événements écologiques, culturels, scientifiques ou autres se déroulant à l'école. Les conseils scolaires peuvent collaborer avec les dirigeantes et dirigeants des programmes communautaires existants destinés aux jeunes, y compris des programmes offerts dans les bibliothèques publiques, les camps d'été et les centres communautaires. Les centres de loisirs, les centres culturels et les musées constituent des milieux riches pour les visites et l'exploration de la communauté locale et de ses ressources.

Les partenariats devraient être créés avec des organismes qui ont des données à jour et qui utilisent des pratiques éprouvées. Lorsqu'elle choisit ses partenaires communautaires, l'école doit se servir des liens qu'elle a déjà établis au sein de la communauté et créer de nouveaux partenariats conformément aux politiques du ministère de l'Éducation et du conseil scolaire. Ces partenariats sont surtout utiles lorsqu'ils sont directement liés au programme-cadre. En bref, l'école devrait s'assurer que les initiatives de partenariat ont des assises éducationnelles solides, appuient la planification de l'enseignement, sont basées sur des critères clairs, ont des objectifs éducatifs précis et offrent aux élèves des rétroactions descriptives dans le but de les aider à s'améliorer.

L'établissement de partenariats avec le milieu communautaire francophone, des associations ou organismes à vocation culturelle francophone, des entreprises locales et des services municipaux et régionaux de loisirs peut accroître considérablement les ressources favorisant l'élargissement de l'espace francophone, autant à l'échelon de l'école qu'à celui du conseil scolaire. En plus d'enrichir l'expérience éducative des élèves et toute la vie culturelle de la communauté, ces partenariats montrent la pertinence de la langue française dans un monde de modernité et à l'ère de la mondialisation.

ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

LES ATTENTES ET LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque année d'études décrivent les connaissances et les habiletés dont l'élève doit faire preuve dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors de travaux, d'examens ou de toute autre activité servant à évaluer son rendement.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'anglais pour débutants sont répartis en trois domaines d'étude distincts identifiés par les lettres A, B et C. L'ensemble de ces attentes et ces contenus d'apprentissage constituent le programme d'études prescrit.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de l'année d'études, alors que les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les attentes sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., A1 désigne la première attente du domaine d'étude A) et les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont groupés sous une même rubrique qui évoquent le sujet de l'attente et sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., A2.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la deuxième attente du domaine d'étude A). Cette répartition ne signifie aucunement que les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque domaine d'étude sont à aborder isolément. Elle vise simplement à aider le personnel enseignant à repérer les connaissances et les habiletés pertinentes au traitement de divers sujets lorsqu'il planifie des leçons ou des activités d'apprentissage.

De la 4^e à la 8^e année, on remarquera une même structure organisationnelle : les mêmes domaines d'étude et des attentes semblables et progressives qui assurent un continuum, en lien avec le programme ordinaire d'anglais. L'aspect répétitif des attentes et de certains contenus d'apprentissage d'une année d'études à l'autre reflète le principe d'acquisition d'une langue seconde et d'un perfectionnement graduel des compétences.

Les exemples, les questions amorces et les pistes d'enseignement

Plusieurs contenus d'apprentissage proposent, à la demande du personnel enseignant, des exemples. Les exemples illustrent la nature ou le type des connaissances ou des habiletés

ciblées dans les contenus d'apprentissage, de même que le degré de complexité visé. De plus, certains contenus d'apprentissage sont accompagnés de questions amorces (*Teacher prompts*) qui illustrent le genre de questions que l'enseignante ou l'enseignant peut poser selon le contenu d'apprentissage. On retrouve aussi des exemples de dialogue entre enseignante ou enseignant et élève, ou entre élève et un pair. D'autres contenus sont accompagnés de pistes d'enseignement (*Instructional tips*) afin d'appuyer l'enseignante ou l'enseignant. Ces pistes proposent des interventions pédagogiques auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut recourir pour optimiser l'apprentissage de l'élève.

Les exemples, les questions amorces et les pistes d'enseignement ne sont ni obligatoires ni exhaustifs. Quelles que soient les méthodes utilisées pour mettre en œuvre les exigences énoncées dans les contenus d'apprentissage, elles doivent, dans la mesure du possible, être inclusives et tenir compte de la diversité au sein de la classe et dans la province.

Une page type illustrant la présentation de la matière à l'étude et en décrivant les principaux éléments est présentée à la page 17.

LES DOMAINES D'ÉTUDE

Le programme-cadre d'anglais pour débutants de la 4^e à la 8^e année est divisé en trois domaines d'étude : *Oral and Oral-Visual Communication*, *Reading and Interpretation*, et *Writing and Representation*. Dans son ensemble, le programme-cadre d'anglais pour débutants adopte la même structure que le programme-cadre d'anglais, édition révisée, 2006 quant à sa subdivision par domaines et rubriques, avec un tableau sommaire des connaissances linguistiques et grammaticales pour chaque année d'études.

Le programme-cadre d'anglais pour débutants a été conçu pour permettre aux élèves de communiquer oralement en anglais avec clarté et aisance, d'acquérir les connaissances et les habiletés langagières nécessaires à une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture ainsi que de développer une appréciation de textes variés de langue anglaise et la capacité d'interpréter, d'analyser, de juger et d'exprimer les réactions suscitées par ces textes.

Le tableau ci-dessous illustre les domaines et leurs rubriques pour le programme préparatoire (*Preparatory Program*) et selon chaque année d'études.

	Oral and Oral-Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Preparatory Program	Listening and Responding Using the Conventions of Spoken English	Building Vocabulary Using Reading Comprehension Strategies Reading for Meaning	Communicating Ideas Using Vocabulary and Language Conventions
Grades 4 to 8	Preparing and Delivering Oral Communications/ Presentations	Using Reading Comprehension Strategies Reading for Meaning Building Vocabulary Locating Information	Developing Content Applying Knowledge of Forms Revising and Editing Texts Producing Finished Work

Vous trouverez une description détaillée des domaines d'étude à la page 49.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de l'année d'études. Chaque attente est identifiée par une lettre et un chiffre (p. ex., A2 désigne la deuxième attente du domaine d'étude A).

Le programme-cadre d'anglais pour débutants est constitué de trois *domaines d'étude* identifiés par les lettres A, B et C.

GRADE 5

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 5, students will:

- A1.** use active listening strategies and a range of thinking skills to comprehend and respond to simple oral and oral-visual communications;
- A2.** use basic vocabulary and conventions of spoken English during classroom discussions and presentations;
- A3.** prepare and deliver short independent and collaborative oral and oral-visual presentations, using a process approach.

Les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont regroupés sous une *rubrique* (p. ex., la rubrique « A2. Using the Conventions of Spoken English » se rattache à l'attente A2).

Les *questions amorces* illustrent simplement le genre de questions que l'enseignante ou l'enseignant peut poser selon le contenu d'apprentissage. Elles ne sont pas obligatoires.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** recognize and use some basic active listening strategies (e.g., maintain eye contact with the speaker; ignore other sounds and noises; identify the speaker's purpose)
- A1.2** identify the important ideas, information, and/or messages in oral and oral-visual communications (e.g., an interview with a sports or artistic celebrity, a celebrity interview about living green) and restate them in their own words

Teacher prompts: "We're going to listen to an interview featuring Canadian Winter Olympics athletes Joannie Rochette and Alexandre Bilodeau. What reasons do they give for their success in competitions?" "What reasons does the interviewee give for supporting the value of recycling in the short interview that you have just listened to?"

Instructional tip: The teacher ensures that the list of abstract words relating to the subject matter is in plain sight.

- A1.3** express ideas and thoughts in oral exchanges in familiar situations (e.g., express wishes and needs in classroom discussions on various topics)

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** use correctly familiar and new vocabulary (e.g., descriptive adjectives, interrogative pronouns) and conversational conventions (e.g., *May I? Thank you.*) in classroom discussions and presentations

- A2.2** use simple sentences, attempting to make subjects and verbs agree and incorporating basic connecting words (e.g., *and, but, or*), when contributing to classroom discussions and presentations

- A2.3** use correct vocabulary when speaking in simple phrases and sentences

Instructional tip: The teacher supplies the correct word to students who spontaneously use a word from their mother tongue. The teacher also helps students with conversational prompts that will be useful when joining in a conversation (e.g., "I believe that ..."; "To me, this is important because ...").

- A2.4** speak with fluency (e.g., a natural, fluid rhythm when presenting their interview), focusing on pronunciation and pace (e.g., pausing for commas, stopping for periods)

Plusieurs contenus d'apprentissage proposent des *exemples* entre parenthèses et en italique. Ces exemples illustrent la nature des habiletés ciblées et le degré de complexité visé.

LE CURRICULUM DE L'ONTARIO | Anglais pour débutants de la 4^e à la 8^e année

70

Les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Ils sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., A1.3 désigne le troisième contenu d'apprentissage se rapportant à la première attente du domaine d'étude A).

Les *pistes d'enseignement* proposent des interventions pédagogiques auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut recourir pour optimiser l'apprentissage de l'élève.

ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

LES CONSIDÉRATIONS DE BASE

Le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010* établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées et d'améliorer l'apprentissage des élèves ce qui profitera aux élèves, aux parents et aux enseignantes et enseignants des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel⁵ des membres du personnel scolaire à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Voici un aperçu des principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement des élèves s'adressant plus particulièrement aux écoles du palier élémentaire. Les enseignantes et enseignants devraient cependant se référer au document précité pour plus de détails.

Les principes directeurs

Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

Les huit principes énoncés ci-après constituent en cette matière la base d'une pratique fructueuse et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

5. Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

Afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'évaluation et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières Nations, Métis et Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'approprier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;
- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, significatives et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les étapes suivantes.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail

L'acquisition et le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail font partie intégrante de l'apprentissage de l'élève. De plus, dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et de leur mandat, la composante « langue » constitue un aspect important du rendement de l'élève et requiert le développement d'habiletés et d'habitudes essentielles à ses apprentissages et à sa construction identitaire. Dans la mesure du possible, l'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage du curriculum, ne devrait *pas* influencer sur la détermination de la cote. La décision d'évaluer les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail et d'en rendre compte de *façon distincte* permet à l'enseignante ou l'enseignant de renseigner l'élève et ses parents d'une part sur le rendement par rapport aux attentes et, d'autre part, sur le rendement par rapport aux habiletés d'apprentissage et aux habitudes de travail puis d'en montrer toute l'importance par rapport au rendement fourni en regard des attentes du curriculum.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail sont regroupées sous les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation.

La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement

Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 12^e année comprend des *normes de contenu* et des *normes de performance*. L'évaluation tiendra compte des deux.

Les normes de contenu sont les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum pour chaque matière. Les normes de performance sont décrites dans la grille d'évaluation du rendement (p. 26-27). La grille d'évaluation du rendement est, à l'échelle de la province, l'instrument qu'utilise le personnel enseignant pour évaluer le rendement des élèves et qui encadre les pratiques d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève basé sur des normes de performance claires et précises ainsi que sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider l'enseignante ou l'enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation significatives et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

L'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage

L'évaluation est un processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum, y compris les deux attentes génériques, dans une matière ou un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue sous deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. Dans le cadre de l'évaluation au service de l'apprentissage, le personnel enseignant doit fournir une rétroaction descriptive et du coaching à l'élève afin de favoriser son apprentissage. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant utilise des pratiques d'évaluation en tant qu'apprentissage, il permet à l'élève de développer sa capacité à devenir une apprenante ou un apprenant autonome qui peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels, suivre ses progrès, déterminer les étapes suivantes et réfléchir sur son apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation *au service de l'apprentissage* et *en tant qu'apprentissage*, il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant :

- planifie et intègre les stratégies d'évaluation avec les stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- partage les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation avec l'élève dès le début de l'apprentissage afin d'en assurer la compréhension tant par le personnel enseignant que par l'élève, et ce, tout au long du cheminement de l'élève vers la satisfaction des attentes;
- recueille les données pertinentes à l'apprentissage de l'élève au début, pendant et vers la fin ou à la fin d'une période d'enseignement en utilisant une panoplie de stratégies d'évaluation et d'instruments de mesure;
- utilise l'évaluation pour orienter son enseignement, déterminer les étapes suivantes et aider l'élève à tracer et à suivre son parcours vers la satisfaction de ses objectifs d'apprentissage personnels;
- analyse et interprète les preuves d'apprentissage;
- fournisse et reçoive des rétroactions descriptives en temps utile et portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'élève;
- aide l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation et d'évaluation des pairs.

L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage s'entend du processus qui consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies et à déterminer la note finale qui représente cette qualité. L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément aux parents, aux autres enseignantes et enseignants, aux employeurs, aux établissements d'enseignement postsecondaires et à l'élève même, ce qu'elle ou il connaît et peut faire en fonction des attentes du curriculum. L'évaluation de l'apprentissage s'appuie sur l'évaluation *au service de l'apprentissage* pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques de l'année scolaire, souvent vers la fin d'une unité d'études.

Toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage doivent être traités dans le programme d'enseignement. Cependant, *seules les attentes, y compris les deux attentes génériques, feront l'objet de l'évaluation de l'apprentissage*. Le rendement quant aux attentes est évalué par rapport à la performance de l'élève selon les contenus d'apprentissage s'y rattachant. Il est à noter que les attentes sont des énoncés d'ordre général, alors que les contenus d'apprentissage sont des énoncés spécifiques qui précisent les éléments ou la portée des connaissances et des habiletés sous-jacentes aux attentes. L'enseignante ou l'enseignant utilisera son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui décrivent de façon plus détaillée les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises pour satisfaire aux attentes et aux autres contenus d'apprentissage qui feront partie de la planification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage, ou d'évaluation au service de l'apprentissage ou d'évaluation en tant qu'apprentissage.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur l'interprétation des preuves d'apprentissage qui proviennent des observations, des conversations et des productions (p. ex., tests, examens, travaux d'évaluation) de l'élève et sur le jugement professionnel du personnel enseignant qui doit tenir compte, entre autres, du nombre de travaux d'évaluation incomplets ou non remis. Il est important de reconnaître que certaines preuves d'apprentissage ont une plus grande importance que d'autres. La note finale devrait refléter la tendance générale qui se dégage du niveau de rendement de l'élève durant l'année d'études; cependant, une attention particulière sera portée aux preuves d'apprentissage les plus récentes.

La communication du rendement

Dans les écoles élémentaires financées par les fonds publics de l'Ontario, trois bulletins officiels rendent compte du rendement de l'élève.

Le bulletin de progrès scolaire de l'élémentaire est conçu pour rendre compte du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail de l'élève au cours de l'automne ainsi que de ses progrès quant aux attentes du curriculum pour chaque matière. Le personnel enseignant se servira des formules suivantes : « progresse très bien »; « progresse bien »; et « progresse avec difficulté ».

Le bulletin scolaire de l'élémentaire rend compte du rendement de l'élève à des moments précis de l'année scolaire. Le premier bulletin fait état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail qui ont été présentées et développées de septembre à janvier / février. Le second bulletin rend compte du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées ou approfondies ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail de janvier / février à juin. L'évaluation est communiquée en utilisant des cotes sous forme de lettres de la 1^{re} à la 6^e année, et des notes en pourcentage en 7^e et 8^e année.

Même s'il existe trois périodes officielles pour rendre compte des progrès de l'élève, la communication avec les parents et l'élève au sujet de son rendement doit être continue pendant toute l'année scolaire. Les écoles pourront choisir d'organiser des conférences parents/enseignante ou enseignant ou des conférences parents/enseignante ou enseignant/élève, d'utiliser un portfolio illustrant le travail de l'élève, d'organiser des conférences dirigées par l'élève, des entrevues, des appels téléphoniques, ou de produire des listes de vérification ou des rapports informels. La communication portant sur le rendement de l'élève devrait fournir des renseignements détaillés qui encourageront l'élève à établir des objectifs d'apprentissage personnels, aideront le personnel enseignant à planifier leur enseignement et permettront aux parents d'appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison.

LA GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement. Ces composantes de la grille d'évaluation sont expliquées ci-après (voir aussi La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement, p. 20).

Les compétences de la grille d'évaluation

Les quatre compétences (*Categories of knowledge and skills*) couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. On devrait considérer que ces quatre compétences sont interreliées et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages. Elles permettent au personnel enseignant de ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais de cibler aussi le développement des habiletés de la pensée et de la communication ainsi que leur mise en application par l'élève.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence *Connaissance et compréhension (Knowledge and Understanding)* est la construction du savoir propre à la matière, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.
- La compétence *Habiletés de la pensée (Thinking)* est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.
- La compétence *Communication (Communication)* est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et par divers moyens.
- La compétence *Mise en application (Application)* est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Pour chaque matière ou chaque cours, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et variées de démontrer jusqu'à quel point elle ou il satisfait aux attentes du curriculum, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Le personnel enseignant s'assurera que l'apprentissage de l'élève est évalué de manière équilibrée par rapport aux quatre compétences et il s'assurera de prendre en considération la satisfaction des attentes par rapport aux compétences appropriées. L'expression « de manière équilibrée » indique que les compétences de la grille sont toutes les quatre importantes et qu'elles devraient faire partie du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de toutes les matières. Le recours à cette expression indique aussi que l'importance relative des compétences les unes par rapport aux autres peut différer selon la matière ou le cours. L'équilibre visé quant aux quatre compétences pour chaque matière ou chaque cours devrait refléter l'importance qui leur est accordée dans les attentes de la matière ou du cours ainsi que dans les stratégies pédagogiques.

Les critères et les descripteurs

Pour aider davantage les enseignantes et enseignants dans leur travail d'évaluation de l'apprentissage de l'élève, la grille d'évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Dans le programme-cadre d'anglais pour débutants, les critères pour chaque compétence sont :

Knowledge and Understanding

- Knowledge of content.
- Understanding of content.

Thinking

- Use of planning skills.
- Use of processing skills.
- Use of critical/creative thinking processes.

Communication

- Expression and organization of ideas and information in oral, visual, and written forms, including media forms.
- Communication for different audiences and purposes in oral, visual, and written forms, including media forms.
- Use of conventions, vocabulary, and terminology of the discipline in oral, visual, and written forms, including media forms.

Application

- Application of knowledge and skills in familiar contexts.
- Transfer of knowledge and skills to new contexts.
- Making connections within and between various contexts.

Les *descripteurs* permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est *l'efficacité (effectiveness)*. On définit l'efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l'exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l'envergure) en fonction de la compétence et du critère visés.

Les niveaux de rendement

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre niveaux de rendement qui sont expliqués ci-dessous.

Le niveau 1, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l'année suivante.

Le niveau 2 indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

Le niveau 3 correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d'un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante.

Le niveau 4 signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour l'année d'études.

L'échelle de progression (p. ex., avec une efficacité limitée, avec une certaine efficacité, avec efficacité ou avec beaucoup d'efficacité) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour l'élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habiletés de la pensée, on dit qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification avec efficacité ».

ACHIEVEMENT CHART – ANGLAIS POUR DÉBUTANTS, GRADES 4-8

Categories	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Knowledge and Understanding – Subject-specific content acquired in each grade (knowledge), and the comprehension of its meaning and significance (understanding)				
	The student:			
Knowledge of content (e.g., form, structure, and elements of texts; strategies associated with reading, writing, speaking, and listening; processes; conventions; vocabulary)	demonstrates limited knowledge of content	demonstrates some knowledge of content	demonstrates considerable knowledge of content	demonstrates thorough knowledge of content
Understanding of content (e.g., concepts, ideas, processes, conventions, vocabulary)	demonstrates limited understanding of concepts	demonstrates some understanding of concepts	demonstrates considerable understanding of concepts	demonstrates thorough understanding of concepts
Thinking – The use of critical and creative thinking skills and/or processes				
	The student:			
Use of planning skills (e.g., generating ideas, brainstorming, gathering information, focusing research, organizing information)	uses planning skills with limited effectiveness	uses planning skills with some effectiveness	uses planning skills with considerable effectiveness	uses planning skills with a high degree of effectiveness
Use of processing skills (e.g., interpreting, inferring, comparing, analysing, evaluating, forming conclusions)	uses processing skills with limited effectiveness	uses processing skills with some effectiveness	uses processing skills with considerable effectiveness	uses processing skills with a high degree of effectiveness
Use of critical/creative thinking processes (e.g., hypothesizing, reasoning, synthesizing)	uses critical/creative thinking processes with limited effectiveness	uses critical/creative thinking processes with some effectiveness	uses critical/creative thinking processes with considerable effectiveness	uses critical/creative thinking processes with a high degree of effectiveness

Categories	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Communication – The conveying of meaning through various forms				
	The student:			
Expression and organization of ideas and information in oral, visual, and written forms, including media forms	expresses and organizes ideas and information with limited effectiveness	expresses and organizes ideas and information with some effectiveness	expresses and organizes ideas and information with considerable effectiveness	expresses and organizes ideas and information with a high degree of effectiveness
Communication for different audiences (e.g., parents, friends, teachers) and purposes (e.g., to inform, to persuade) in oral, visual, and written forms, including media forms	communicates for different audiences and purposes with limited effectiveness	communicates for different audiences and purposes with some effectiveness	communicates for different audiences and purposes with considerable effectiveness	communicates for different audiences and purposes with a high degree of effectiveness
Use of conventions (e.g., spelling, grammar, syntax, and punctuation), vocabulary, and terminology of the discipline in oral, visual, and written forms, including media forms	uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with limited effectiveness	uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with some effectiveness	uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with considerable effectiveness	uses conventions, vocabulary, and terminology of the discipline with a high degree of effectiveness
Application – The use of knowledge and skills to make connections within and between various contexts				
	The student:			
Application of knowledge and skills in familiar contexts (e.g., strategies, reading process, writing process, oral presentation process)	applies knowledge and skills in familiar contexts with limited effectiveness	applies knowledge and skills in familiar contexts with some effectiveness	applies knowledge and skills in familiar contexts with considerable effectiveness	applies knowledge and skills in familiar contexts with a high degree of effectiveness
Transfer of knowledge and skills (e.g., strategies, reading process, writing process, oral presentation process) to new contexts	transfers knowledge and skills to new contexts with limited effectiveness	transfers knowledge and skills to new contexts with some effectiveness	transfers knowledge and skills to new contexts with considerable effectiveness	transfers knowledge and skills to new contexts with a high degree of effectiveness
Making connections within and between various contexts (e.g., social, cultural, personal)	makes connections within and between various contexts with limited effectiveness	makes connections within and between various contexts with some effectiveness	makes connections within and between various contexts with considerable effectiveness	makes connections within and between various contexts with a high degree of effectiveness

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

À l'appui du mandat des écoles de langue française, l'approche culturelle de l'enseignement vise essentiellement à intégrer la culture francophone dans l'enseignement pour mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement. L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. C'est en effet à l'enseignante ou l'enseignant qu'incombe au premier chef la responsabilité de proposer aux élèves des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs comme objets d'étude dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits.

Bien que la langue de communication en anglais pour débutants soit l'anglais, la matière se prête bien à l'appropriation de la culture francophone par l'élève et les possibilités de lui présenter des référents culturels signifiants sont nombreuses. On pourrait à titre d'exemple, lui offrir des occasions de partager ses traditions familiales lors de présentations orales ou lui demander d'interpréter un artiste franco-ontarien dans un domaine artistique de son choix. Ces référents, qui témoignent du potentiel d'imaginaire et de créativité des individus et des sociétés, peuvent être puisés autant dans l'actualité que dans le passé, proche ou lointain, qu'il s'agisse de personnages historiques, légendaires ou contemporains et de leurs exploits ou réalisations, d'œuvres littéraires ou artistiques, de découvertes scientifiques, d'innovations technologiques et de créations architecturales, vestimentaires, culinaires ou autres. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone locale, provinciale et territoriale, régionale, pancanadienne et mondiale.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement implique de la part de l'enseignante ou l'enseignant une planification rigoureuse qui consiste à intégrer la culture francophone dans ses pratiques pédagogiques et d'évaluation. Les **pratiques pédagogiques** qui font aujourd'hui leur preuve dans les salles de classe découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique. Parmi les pratiques pédagogiques efficaces, on dénombre l'offre de choix qui donnent à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage par projet ou encore l'apprentissage par l'enquête. Le recours à ces pratiques permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et de la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en situation minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel francophone.

Les pratiques d'évaluation servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien nécessaire pour poursuivre son apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant procède à l'évaluation de toutes les attentes du programme-cadre prescrites pour l'année d'études visée, y compris les deux attentes génériques, en se servant de la grille d'évaluation du rendement. Les attentes qui renferment des éléments sur la langue et la culture, des éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture ou des référents culturels de la francophonie sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière à l'étude, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels, qui exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et englobant sur le processus dynamique d'appropriation de la culture chez l'élève, l'enseignante ou l'enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données mettant en évidence ces trois types de savoir.

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-dessous.

La différenciation pédagogique

Une connaissance des points forts, des besoins, des antécédents et du vécu de l'élève permet à l'enseignante ou l'enseignant de planifier un enseignement et une évaluation du rendement efficaces. L'enseignante ou l'enseignant prend conscience des points forts et des besoins de l'élève en matière d'apprentissage en l'observant, en évaluant sa disposition à apprendre et en cherchant à connaître ses champs d'intérêt et son style d'apprentissage. Bien connaître le profil de l'élève permet de répondre plus efficacement à ses besoins en pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple en ajustant la méthode ou le rythme d'enseignement, en utilisant divers types de ressources, en proposant un plus grand choix de sujets d'étude, et même en adaptant le milieu d'apprentissage

pour qu'il convienne mieux aux divers styles et préférences d'apprentissage de l'élève ainsi qu'à la façon de démontrer son apprentissage. À moins que l'élève ait un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportant des attentes modifiées, ce sont toujours les attentes du curriculum de l'Ontario qui orientent ce que tous les élèves apprennent.

Le plan de leçon

L'efficacité de la planification de leçon dépend de plusieurs éléments importants. L'enseignante ou l'enseignant suscite la participation de l'élève pendant la leçon en tirant parti de ses apprentissages antérieurs et de ses expériences, en clarifiant le but de l'apprentissage et en faisant un lien entre l'apprentissage en cours et des applications tirées du quotidien pour permettre à l'élève d'en voir la pertinence et l'utilité. L'enseignante ou l'enseignant choisit des stratégies d'enseignement efficaces pour présenter des concepts et examine différentes possibilités d'étayer son enseignement afin qu'il réponde de la meilleure façon possible aux besoins de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant considère aussi la manière et le moment propices pour vérifier la compréhension de l'élève et pour évaluer ses progrès dans la réalisation de ses objectifs d'apprentissage. Il importe aussi de fournir à l'élève de nombreuses occasions pour mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, pour consolider son apprentissage et pour y réfléchir. Un plan de leçon en trois parties (p. ex., la mise en situation, le déroulement et l'objectivation) est souvent utilisé pour structurer ces éléments.

Les stratégies d'enseignement efficace en anglais pour débutants

Le recours aux stratégies présentées ci-dessous se révèle particulièrement efficace dans les programmes d'enseignement d'une langue seconde.

Fournir des appuis visuels. Dans l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle, les affiches, les images et les schémas organisationnels fournissent à l'élève un appui soutenu et constant. Des dictionnaires visuels ou illustrés, des ressources riches en couleurs et bien illustrées ainsi que des modèles affichés sont d'autres formes puissantes d'appui visuel.

Encourager l'élève à puiser dans son vécu. En permettant à l'élève de puiser dans son vécu, l'enseignante ou l'enseignant lui donne l'occasion de participer pleinement et activement à l'activité pédagogique en cours. Dans un contexte d'interprétation d'une communication orale ou écrite, l'élève sera en mesure de faire de meilleures inférences en faisant appel à son vécu. Il sera également plus facile et plus motivant pour l'élève qui apprend l'anglais de créer une production orale ou écrite si elle ou il peut faire appel à des expériences personnelles.

Utiliser des stratégies de communication orale adaptées. Pour permettre à l'élève de mieux comprendre, l'enseignante ou l'enseignant ajuste son débit et choisit des mots et des structures de base à la portée de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi faire appel à d'autres stratégies telles la reformulation et la répétition. Au fur et à mesure que l'élève améliore ses compétences langagières, l'enseignante ou l'enseignant ajuste en conséquence son débit, son vocabulaire, ses structures de phrases et ses stratégies.

Appuyer par rétroaction tout en sécurisant l'élève. La rétroaction est une composante essentielle de tout apprentissage. L'élève qui suit le programme d'anglais pour débutants a besoin d'une rétroaction régulière et soutenue pour progresser. Lorsque l'élève s'exprime oralement, l'enseignante ou l'enseignant est bien à l'écoute et met l'accent sur ce que

l'élève essaie de dire. Reconnaissant que les erreurs font partie du processus normal d'apprentissage de la langue, l'enseignante ou l'enseignant reformule correctement l'énoncé pour l'élève. À l'écrit, l'enseignante ou l'enseignant n'insistera que sur une ou deux erreurs fréquentes à la fois pour amener l'élève à corriger ces erreurs. Dans un processus normal d'acquisition de compétences langagières, l'élève acquiert graduellement la confiance nécessaire pour utiliser un vocabulaire plus étendu et des structures de phrases de plus en plus complexes. Par le fait même, le risque d'erreurs augmente, ce qui ne signifie pas pour autant que l'élève ne progresse pas dans ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant doit être sensible à cette situation qui peut paraître paradoxale et apporter à l'élève tout le soutien requis.

Modeler. Par le modelage, l'enseignante ou l'enseignant explique à l'élève le raisonnement, la logique, le questionnement ou la réflexion qui guide la planification ou la réalisation d'une tâche. L'élève peut ainsi utiliser davantage de stratégies d'écoute et de prise de parole, et mieux développer ses habiletés de la pensée et son esprit critique.

Favoriser l'apprentissage coopératif et le travail en équipe. Le moyen le plus efficace d'y parvenir consiste à créer des groupes de travail qui sont structurés de manière à donner aux élèves la chance d'échanger en anglais pour accomplir une tâche déterminée. Là où la situation s'applique, l'enseignante ou l'enseignant tente d'avoir des groupes suffisamment hétérogènes afin que l'élève qui apprend l'anglais puisse être exposé à de bons modèles langagiers. L'enseignante ou l'enseignant peut commencer avec des activités simples (p. ex., regroupement par dyade pour réagir et partager, remue-méninges, résolution de problèmes en groupe).

Enseigner par le jeu et les activités ludiques. Pour développer le vocabulaire des élèves apprenant l'anglais, l'enseignante ou l'enseignant utilise divers jeux pour présenter des familles de mots, des synonymes, des exemples ou des termes précis. Ces jeux qui, de préférence, font appel à l'approche des intelligences multiples, servent à motiver les élèves qui ont des styles d'apprentissage variés. L'enseignante ou l'enseignant peut utiliser et créer des jeux ou des activités qui incitent les élèves à parler, à demander ou à donner des renseignements basés sur une leçon récente.

Bâtir le vocabulaire. Il importe que l'élève apprenant l'anglais développe sa connaissance et sa compréhension du langage fonctionnel et du langage scolaire. L'enseignante ou l'enseignant peut introduire du vocabulaire de base et des termes reliés au contexte scolaire de façon stratégique, mais aussi ponctuelle. L'utilisation de murs de mots, accompagnés d'exemples contextuels, permet à l'élève de consulter des listes de mots appris et reliés aux concepts vus en classe. L'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves à tenir un lexique personnel, organisé par thèmes, selon les activités, les leçons et les unités de travail.

Offrir de nombreuses occasions de lecture. La lecture permet à l'élève d'enrichir son vocabulaire, de maîtriser des structures de phrases, d'améliorer ses habiletés de pensée ainsi que sa communication orale et écrite. L'enseignante ou l'enseignant encourage l'élève à choisir des livres qui l'intéressent et qui sont à son niveau d'habileté (p. ex., livre d'images, roman illustré, texte adapté à ses besoins). L'enseignante ou l'enseignant peut utiliser ou créer des bandes audio pour accompagner certains textes. Il faut miser sur toutes les occasions pour amener l'élève à lire davantage et lui faire découvrir les plaisirs de la lecture. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi organiser des cercles de lecture qui permettent aux élèves de partager leurs lectures et de parler des idées ou des thèmes qu'ils ont retenus.

Utiliser des stratégies d'étayage en communication orale. Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant présente soit une image, une vidéo ou une autre forme de produits médiatisés tout en formulant une interprétation dans un langage et un débit accessibles à l'élève selon son niveau de compétences langagières. L'enseignante ou l'enseignant invite l'élève à se référer au mur de mots et aux référentiels affichés portant sur les structures de phrases. Dans un deuxième temps, l'élève donne son interprétation de ce qui lui a été présenté en utilisant les structures de phrases et le vocabulaire qui sont sur les référentiels.

Utiliser des stratégies d'étayage en lecture. L'enseignante ou l'enseignant choisit des textes qui correspondent à la zone proximale de développement en lecture de l'élève. Elle ou il prépare les élèves à la lecture (p. ex., en invitant l'élève à activer ses connaissances antérieures, en présentant les mots clés, en fournissant un tableau KWL [*Know, Want to know, Learned*] que l'élève peut remplir avec ses pairs). L'enseignante ou l'enseignant lit à haute voix aux élèves et les encourage à suivre dans le texte. Elle ou il s'arrête et revoit des extraits de textes lus, en mettant l'accent sur les stratégies de lecture et d'écoute de même que sur le contenu. Les élèves peuvent même esquisser un tableau organisationnel en cours de lecture. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves à relire le texte pour y repérer les mots clés.

Enseigner des stratégies d'acquisition d'une langue. L'enseignante ou l'enseignant modèle et discute de stratégies efficaces pour l'acquisition de la langue (p. ex., consulter un dictionnaire; garder un journal de bord pour le vocabulaire; utiliser certains indices pour déduire le sens de certains mots; répéter les nouveaux mots, les expressions et les structures de phrases; utiliser les référentiels visuels affichés) et encourage l'élève à parler de ses expériences d'apprentissage et à exprimer en ses propres mots ce qu'elle ou il vient d'apprendre.

L'APPRENTISSAGE INTERDISCIPLINAIRE ET INTÉGRÉ

Dans un milieu d'apprentissage interdisciplinaire, l'élève a l'occasion d'apprendre et d'utiliser des connaissances et des habiletés liées à deux matières ou plus. Par exemple, toutes les matières, dont l'anglais pour débutants, peuvent être liées au programme-cadre de français. En anglais pour débutants, l'élève est appelé à utiliser différentes habiletés langagières, entre autres à acquérir du vocabulaire spécifique, à utiliser des mots et des gestes pour exprimer ses sentiments et pour communiquer et interpréter de l'information, et à se documenter sur divers sujets. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi utiliser du matériel de lecture en anglais et profiter de l'occasion pour développer chez l'élève des habiletés en littératie critique en lui permettant, par exemple, de coder et de décoder des structures orales en imitant des modèles de prononciation juste et d'articulation pour le vocabulaire courant (p. ex., *imitate models of correct pronunciation, articulation. for high frequency words*) ou en utilisant des illustrations pour décoder la signification de nouveaux mots et de nouvelles expressions dans ses lectures (p. ex., *use illustrations to help decode the meaning of simple words and phrases*).

L'apprentissage intégré offre à l'élève l'occasion de travailler à la réussite des attentes de deux matières ou plus dans une seule leçon ou activité. En établissant des liens entre les attentes de différentes matières, l'enseignante ou l'enseignant offre à l'élève des occasions de renforcer et de démontrer ses connaissances et ses habiletés dans divers contextes. Il y a des liens clairement établis, par exemple, entre les attentes du programme d'anglais pour débutants et celles d'autres matières telles le français, les sciences et technologie et les études sociales. Le programme d'anglais pour débutants peut être utilisé pour offrir d'autres façons d'apprendre et pour créer des liens avec d'autres matières.

En apprentissage intégré, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les connaissances et les habiletés propres à chaque matière sont enseignées. Par exemple, l'élève peut utiliser ses connaissances du vocabulaire, de la grammaire et de la structure de phrase en français pour comprendre des textes et pour prononcer des mots inconnus en anglais (p. ex., *use their knowledge of French vocabulary, grammar, and sentence structure to help them understand texts and pronounce unfamiliar words*).

De plus, l'apprentissage intégré peut aider à résoudre les problèmes de fragmentation et d'enseignement de compétences isolées; l'élève peut apprendre et mettre en application ses connaissances dans un milieu significatif. Dans de tels contextes, l'élève a aussi l'occasion de développer des habiletés de pensée et de raisonnement, et de transférer ses connaissances et ses habiletés à d'autres matières.

L'ÉLÈVE IDENTIFIÉ COMME ÉTANT EN DIFFICULTÉ

Les enseignantes et enseignants titulaires de classe sont les principaux intervenants en matière d'éducation des élèves identifiés comme étant en difficulté, puisqu'il leur incombe d'aider tous les élèves à apprendre. À cette fin, elles et ils travaillent en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfant en difficulté. Les enseignantes et enseignants titulaires s'engagent à aider tous les élèves à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

Il convient cependant de faire une mise en garde. L'élève qui fait l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde ou qui n'a pas eu la chance d'acquérir les savoirs de base à l'écrit n'est pas en mesure de démontrer tous ses acquis. Cette méconnaissance de la langue ou de sa forme écrite ne fait pas de cet élève une ou un élève identifié comme étant en difficulté. Chaque élève ayant son propre rythme et son propre style d'apprentissage, il faut prévoir une période d'observation adéquate pour lui permettre de démontrer ses compétences et ses capacités.

À cet égard, le guide *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année, 2011 (version provisoire)* recommande une série de principes sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves identifiés comme étant en difficulté. Il importe donc que ceux qui planifient le programme d'anglais pour débutants y accordent une attention toute particulière.

Ce guide réitère sept grands principes :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche fondés sur des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage⁶ et la différenciation pédagogique⁷ sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves.
- Équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un ensemble de styles d'apprentissage et de besoins d'apprentissage. Il appartient au personnel enseignant de planifier des programmes en fonction de cette diversité et de confier aux élèves des tâches correspondant à leurs habiletés pour que chaque élève puisse bénéficier au maximum des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le recours à des regroupements souples dans le cadre de l'enseignement et à une évaluation continue constitue une composante importante des programmes qui tiennent compte de la diversité des besoins en apprentissage.

Au moment de la planification du programme d'anglais pour débutants à l'intention de l'élève identifié comme étant en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant devrait commencer par examiner les attentes et les contenus d'apprentissage s'appliquant à l'année d'études appropriée à l'élève, de même que ses points forts et ses besoins en apprentissage afin de déterminer quelle option est la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation⁸ ni modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes⁹ – qui ne découlent pas des attentes prescrites du présent programme-cadre, mais font l'objet de programmes ou de cours particuliers.

Si un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour l'enfant en difficulté, y compris les programmes comportant des attentes différentes, dans le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Guide, 2004* (appelé ci-après *Guide du PEI, 2004*). Pour en

6. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

7. La différenciation pédagogique, voir p. 29, est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque élève, à ses champs d'intérêt et à sa disposition à apprendre, et qui détermine ainsi son expérience d'apprentissage.

8. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, un soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé (pour plus d'information, consulter *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010*, p. 84).

9. Les programmes comportant des attentes différentes sont identifiés par *attentes différentes* (D) dans le PEI.

savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre, 2000* (appelé ci-après *Normes du PEI, 2000*). Ces deux documents sont affichés sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.ontario.ca/edu.

L'élève qui ne requiert que des adaptations

Certains élèves identifiés comme étant en difficulté peuvent suivre le curriculum prévu pour l'année d'études et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l'accès au curriculum sans qu'il soit nécessaire de modifier les attentes du curriculum prescrites pour une année d'études donnée. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI (voir la page 11 des *Normes du PEI, 2000*). Ces mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs matières, voire toutes les matières.

La première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes devrait consister à offrir des adaptations aux élèves identifiés comme étant en difficulté. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l'accent sur la mise en place des adaptations permettant de satisfaire les besoins divers des élèves.

Il existe trois types d'adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation d'outils technologiques et du multimédia (p. ex., repères graphiques, photocopies, logiciels d'assistance).
- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- Les *adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux stratégies d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage. Par exemple, on pourrait lui donner plus de temps pour terminer les examens ou ses travaux scolaires, ou lui permettre de répondre oralement à des questions d'examen (pour d'autres exemples, voir la page 33 du *Guide du PEI, 2004*).

Si seules des adaptations sont nécessaires dans le programme d'anglais pour débutants, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du présent programme-cadre pour l'année d'études donnée et par rapport aux niveaux de rendement qui y sont décrits. Sur le bulletin de progrès scolaire et le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur les adaptations fournies.

L'élève qui requiert des attentes modifiées

Dans le programme d'anglais pour débutants, les attentes modifiées, pour la plupart des élèves identifiés comme étant en difficulté, seront fondées sur les connaissances et les habiletés figurant dans les attentes prescrites pour l'année d'études de l'élève, et refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées peuvent aussi comprendre des attentes d'une autre année d'études. Elles doivent représenter des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et doivent décrire les connaissances et les habiletés précises dont l'élève peut faire preuve de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Les attentes modifiées doivent représenter les connaissances et les habiletés dont l'élève devrait pouvoir faire preuve et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin de progrès scolaire ou le bulletin scolaire (voir les pages 10 et 11 des *Normes du PEI, 2000*). Elles doivent être formulées de façon à ce que l'élève et les parents comprennent exactement ce que l'élève doit savoir ou ce dont elle ou il doit faire preuve de façon autonome, de même que la base sur laquelle on évaluera son rendement qui déterminera la cote ou la note inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario. Les attentes d'apprentissage de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin de progrès scolaire ou le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir la page 11 des *Normes du PEI, 2000*).

Si l'élève requiert des attentes modifiées dans le programme d'anglais pour débutants, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin de progrès scolaire et le bulletin scolaire de l'Ontario, la case APD doit être cochée en plus de la case PEI indiquant que les attentes de ce programme ont été modifiées, et l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010* (voir la page 75) doit être inséré. Les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi indiquer les étapes suivantes de l'apprentissage de l'élève pour cette matière.

L'ÉLÈVE BÉNÉFICIAIRE DES PROGRAMMES D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS OU D'APPUI AUX NOUVEAUX ARRIVANTS

L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire ou sociologique des élèves qu'elle accueille et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés, dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Programme d'actualisation linguistique en français (ALF). Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont indispensables à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Ce programme s'adresse à l'élève qui parle peu ou pas du tout le français et qui doit se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans les écoles de langue française et dans l'ensemble du curriculum.

Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne. Il s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Il favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire. Ce programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec les particularités du système d'enseignement de langue française et avec son nouveau milieu socioculturel.

Portée de ces programmes. Ces deux programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, culturel et linguistique, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire. Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible de l'élève au programme d'études ordinaire.

Responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant. Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre à chaque matière, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA et en recourant à la différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

« Le système éducatif de l'Ontario fournira aux élèves les connaissances, les habiletés, les perspectives et les pratiques dont ils auront besoin pour devenir des citoyennes et citoyens responsables par rapport à l'environnement. Les élèves comprendront les liens fondamentaux qui existent entre tous et chacun et par rapport au monde qui nous entoure, de par nos relations à la nourriture, à l'eau, à l'énergie, à l'air et à la terre, et également de l'interaction avec tout ce qui vit. Le système d'éducation offrira aux élèves des occasions de prendre part à des activités visant à approfondir cette compréhension, que ce soit en classe ou au sein de la collectivité. »

*Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation
environnementale pour les écoles de l'Ontario, 2009, p. 6*

Le document *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario, 2009* présente les lignes directrices d'une approche de l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins de tous les élèves de l'Ontario et encourage la responsabilité environnementale dans le fonctionnement du système d'éducation à tous les niveaux du système d'éducation.

Trois objectifs sont énoncés dans le document précité (p. 8) : l'enseignement et l'apprentissage, l'engagement des élèves et les relations avec la communauté, et le leadership environnemental. Le premier objectif prescrit les apprentissages liés aux enjeux environnementaux et aux solutions à anticiper. Le second objectif vise le développement de l'engagement des élèves envers la promotion d'une gestion saine de l'environnement à l'école et dans la communauté. Le troisième objectif met l'accent sur l'importance du leadership dans la mise en œuvre et la promotion de pratiques écoresponsables à travers le système d'éducation afin que le personnel scolaire, les parents, les membres de la communauté et les élèves puissent adopter un mode de vie qui encourage le développement durable.

Dans le programme d'anglais pour débutants, les occasions d'intégrer l'éducation environnementale sont nombreuses. Inclus dans les contenus d'apprentissage, des thèmes liés à l'environnement peuvent servir de source d'inspiration pour l'enseignante ou l'enseignant dans la planification des leçons. L'observation de l'environnement permet de découvrir la nature, d'être témoin de ses influences, de former son esprit critique et d'y associer tout le vocabulaire scolaire et spécialisé qui en découle.

Le document *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année et les programmes de maternelle et de jardin d'enfants – Éducation environnementale : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage*, édition de 2011 a été conçu afin d'aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier des activités d'apprentissage qui permettent d'intégrer l'éducation environnementale aux matières du curriculum de l'Ontario. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario qui font explicitement référence à l'environnement ou pour lesquels l'environnement peut servir de contexte à l'apprentissage. Le personnel enseignant peut également s'en inspirer pour planifier au sein de l'école des activités ayant une portée environnementale. Ce document est affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/environ18curr.pdf.

LES RELATIONS SAINES

Chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sécuritaire, empathique, exempt de violence et de toute forme d'intimidation. Les recherches démontrent que l'élève apprend et réussit mieux dans un tel environnement. Un climat social, sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire. Dans le milieu scolaire, les relations saines sont de trois ordres : les relations entre élèves, entre élève et adulte et entre adultes. Ces relations saines sont basées sur le respect, la fraternité, l'empathie, la confiance et la dignité dans un environnement qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, les enseignantes et enseignants et les autres intervenantes et intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive et accueillante dont elle ou il fait partie intégrante.

Plusieurs initiatives et politiques provinciales, telles que la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et la Stratégie pour la sécurité dans les écoles, les initiatives Écoles saines et Écoles sécuritaires et tolérantes visent à instaurer une attitude bienveillante et un environnement sécuritaire dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces initiatives et politiques font la promotion d'un apprentissage positif et d'un environnement d'enseignement sécuritaire qui contribuent au développement de relations saines, encouragent la réussite scolaire et appuient la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Dans son rapport publié en 2008, *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a confirmé : « [...] que la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire » (p. 11). Le personnel enseignant peut appuyer cet apprentissage de plusieurs façons. À titre d'exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à développer et à mettre en pratique les habiletés dont elle ou il a besoin pour bâtir des relations saines en lui donnant l'occasion de suivre un raisonnement critique et d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes ainsi que d'aborder diverses questions au moyen de discussions de groupe, de jeux de rôle, d'analyses d'étude de cas, et d'autres moyens. Les activités parascolaires offrent des occasions supplémentaires de faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines. D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant peut avoir une influence positive sur l'élève en modélisant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires au développement et au maintien de relations saines, et en

saisissant tous les « moments d'apprentissage » pour répondre immédiatement à des situations d'ordre relationnel qui pourraient se présenter entre les élèves. Dans le même esprit, il est clairement indiqué dans le document intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française, 2009* qu'il faut développer, chez tout le personnel, une culture d'accueil.

Le programme d'anglais pour débutants permet l'acquisition des habiletés nécessaires à l'établissement de relations saines par le biais des divers domaines d'étude en particulier la communication orale. Les échanges en classe fournissent de nombreuses possibilités à l'élève d'interagir avec les autres et de développer des habiletés qui visent la promotion des relations saines. En outre, l'élève améliore sa capacité à participer à des relations saines en développant sa conscience de soi, sa capacité d'adaptation et d'autoévaluation, ainsi que sa pensée critique et créative dans l'ensemble du programme d'anglais pour débutants.

L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive met l'accent sur le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive ainsi que l'identification et l'élimination de problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et des rapports de force qui nuisent à l'épanouissement et à l'apprentissage, limitant ainsi la contribution de l'élève à la société. L'éducation antidiscriminatoire continue d'être une partie intégrante et importante de la stratégie.

Dans un milieu reposant sur les principes d'une éducation inclusive, tous les élèves, les parents, incluant les gardiennes et gardiens de l'enfant, et les autres membres de la communauté scolaire – indépendamment de leur origine, culture, ethnicité, sexe, aptitude physique ou intellectuelle, race, religion, identité de genre, orientation sexuelle, statut socioéconomique, ou tout autre facteur du même ordre – sont bienvenus, inclus, traités équitablement et respectés. Comme on accorde à la diversité toute son importance, tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, à l'aise et acceptés. Dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé, la réussite de chaque élève est favorisée par le soutien qui lui est donné. De plus, chaque élève s'identifie au curriculum, à son environnement et à la communauté dans son ensemble ce qui fait qu'elle ou il se sent motivé et responsabilisé dans son apprentissage.

La mise en application dans le secteur de l'éducation des principes en matière de lutte contre la discrimination influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l'élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel scolaire, tout comme les élèves, à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Une éducation qui prône la lutte contre la discrimination favorise l'équité, les relations saines et la poursuite d'une citoyenneté active et responsable.

L'enseignante ou l'enseignant peut faire découvrir à l'élève différentes perspectives sur la diversité. En attirant l'attention sur la contribution des femmes, sur des communautés ethnoculturelles ainsi que sur les croyances et les pratiques des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les leçons, les projets et les ressources permettent à l'élève de s'identifier au curriculum, quels que soient ses antécédents. Comme il est préconisé dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention, 2009*, les activités et le matériel

d'apprentissage à l'appui du curriculum peuvent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble.

Les écoles ont également l'occasion de faire en sorte que les interactions dans la communauté scolaire traduisent la diversité dans les communautés locales et la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyennes et citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités scolaires comme des pièces de théâtre, des concerts, et des rencontres avec des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à des instances comme les conseils d'école et les comités de participation des parents. Par exemple, si des parents ne peuvent pas participer à une rencontre parce qu'ils travaillent, on pourrait encourager un membre de leur famille à les remplacer ou proposer de les rencontrer à un autre moment. L'élève peut aussi contribuer en encourageant les membres de sa famille, qui ne connaissent peut-être pas bien le système scolaire de l'Ontario, à participer en les accompagnant à des activités réunissant toute la communauté scolaire. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières afin d'atteindre les parents d'élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des communautés ethnoculturelles et de les encourager pour qu'ils se sentent à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

LA LITTÉRATIE FINANCIÈRE

La vision en matière de littératie financière est la suivante : « Les élèves de l'Ontario posséderont les habiletés et les connaissances nécessaires pour assumer la responsabilité de la gestion de leur bien-être financier avec assurance, compétence et compassion pour autrui » (*Un investissement judicieux : L'éducation à la littératie financière dans les écoles de l'Ontario, 2010, p. 4*).

Il est de plus en plus reconnu que le système d'éducation a un rôle essentiel à jouer afin de préparer les jeunes à prendre leur place en tant que citoyennes et citoyens informés, engagés et instruits au sein de l'économie mondiale. En mettant l'accent sur la littératie financière, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires pour prendre des décisions et faire des choix éclairés dans un monde financier complexe qui évolue rapidement.

Prendre des décisions éclairées en matière d'économie et de finance devient de plus en plus complexe dans le monde moderne, l'élève doit donc acquérir un bagage de connaissances et d'habiletés dans divers domaines. En plus d'acquérir des connaissances liées à l'épargne, aux dépenses, à l'emprunt et à l'investissement, l'élève doit aussi développer des habiletés de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions, de pensée critique et de littératie critique sur les enjeux financiers pour pouvoir analyser et gérer les risques qui accompagnent certains choix de nature financière. L'élève doit également acquérir une compréhension des forces économiques mondiales et de leurs effets à l'échelle locale, nationale et mondiale, comprendre comment ces forces peuvent avoir des répercussions sur sa situation économique et financière et celle de sa famille. Enfin, pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable dans l'économie mondiale, l'élève doit être sensibilisé aux conséquences sociales, environnementales et éthiques qu'entraînent ses propres choix en tant que consommatrice ou consommateur. La littératie financière est, par conséquent, une composante essentielle de l'éducation pour assurer aux Ontariennes et Ontariens un avenir prospère.

Le programme d'anglais pour débutants s'inscrit dans cette vision globale en permettant à l'élève d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés essentielles, notamment en matière de littératie critique et médiatique, qui trouvent une application dans le domaine de la littératie financière.

Un document d'appui, *Le curriculum de l'Ontario de la 4^e à la 8^e année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage, 2011*, a été élaboré pour aider le personnel enseignant à intégrer efficacement les connaissances et les habiletés en littératie financière aux activités en classe. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario dans toutes les matières qui se prêtent à l'enseignement de la littératie financière. On peut aussi l'utiliser pour faire un lien entre le programme-cadre et des initiatives au sein de l'école qui appuient la littératie financière. Pour des précisions quant aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme-cadre d'anglais pour débutants se rapportant à la littératie financière, consulter le document affiché sur le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/FinLitGr4to8Fr.pdf.

LA LITTÉRATIE, LA NUMÉRATIE ET LES HABILÉTÉS D'ENQUÊTE ET DE RECHERCHE

« La littératie désigne la capacité à utiliser le langage et les images sous des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, voir, représenter et penser de façon critique. Elle comprend la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer, à penser de manière imaginative et analytique et à communiquer efficacement des pensées et des idées. La littératie s'appuie sur le raisonnement et la pensée critique pour résoudre des problèmes et prendre des décisions concernant les questions d'impartialité, d'équité et de justice sociale. Elle rassemble les gens et les communautés, et est un outil essentiel pour l'épanouissement personnel et la participation active à une société démocratique cohésive. »

Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario, hiver 2008, p. 6

« La littératie fait partie de toutes les disciplines et son enseignement en particulier est la responsabilité partagée des intervenantes et des intervenants, à tous les échelons et dans toutes les matières.

Tous les professionnels de l'éducation, sans exception, s'engagent à enseigner la littératie et à en tenir compte dans leurs matières respectives. »

La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque, 2003, p. 14

Comme les citations ci-dessus le suggèrent, la littératie fait appel à une gamme d'habiletés relevant de la pensée critique et s'avère essentielle à l'apprentissage dans toutes les disciplines. L'enseignement de la littératie prend différents degrés d'importance selon les matières, mais dans toutes les matières, elle doit être enseignée de manière explicite. Les habiletés liées à la littératie, à la numératie, ainsi qu'au processus d'enquête et à la recherche d'information sont indispensables à la réussite de l'élève dans toutes les disciplines du curriculum et dans tous les aspects de sa vie.

Pour l'élève qui suit le programme d'anglais pour débutants, les habiletés de communication orale sont d'autant plus importantes au développement de la littératie et de la numératie qu'à la réflexion et à l'apprentissage. Un enseignement stratégique et progressif basé sur le profil de développement des compétences langagières de l'élève et ses progrès accomplis permettra de cibler les habiletés de communication nécessaires pour que l'élève développe les compétences liées à la littératie et à la numératie. Par des conversations significatives, l'élève apprend non seulement à communiquer des renseignements, mais également à explorer et à comprendre des idées et des concepts, à repérer et à régler des problèmes, à organiser ses expériences et ses connaissances, ainsi qu'à exprimer sa pensée, ses sentiments et ses opinions.

En plus de fournir des occasions de développement de la littératie, le programme d'anglais pour débutants renforce et améliore le savoir-faire mathématique. Par exemple, dans une lettre d'opinion portant sur un sujet quelconque, on demande à l'élève d'appuyer sa position par des faits, qui pourraient inclure des données, et on lui suggère ensuite de les consigner dans un tableau (p. ex., *write a letter of opinion on an issue [e.g., the merits of banning the sale of bottled water in order to reduce waste, including one or two arguments in favour of their position, accompanied by supporting facts]. Teacher prompt: "Have you supported your opinion with relevant facts? Create a chart indicating all the facts you have used to support your opinion."*). Dans sa lecture, l'élève aura à repérer des renseignements pertinents liés à sa recherche qui l'aidera à comprendre le texte; ces renseignements pourraient inclure des données mathématiques qu'elle ou il doit pouvoir analyser (p. ex., *locate relevant information relating to a research report that will help them understand the text*).

Lorsque l'élève parle, écrit ou montre ses connaissances en anglais pour débutants, l'enseignante ou l'enseignant peut lui demander d'expliquer sa pensée et le raisonnement qui lui a permis d'élaborer une solution, une conception ou une stratégie particulière ou de réfléchir sur ce qu'elle ou il a fait, en posant des questions. Puisqu'une question ouverte est le point de départ d'une recherche efficace de renseignements ou d'une résolution de problème, il est important que l'enseignante ou l'enseignant formule des questions ouvertes et permette à l'élève de poser des questions et de trouver des réponses.

La recherche d'information et le processus d'enquête sont au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières. En anglais pour débutants, l'élève est encouragé à développer sa capacité à poser des questions et à envisager une variété de réponses possibles à ces questions. L'enseignante ou l'enseignant peut faciliter ce processus en utilisant des techniques de questionnement efficaces. Différents types de questions peuvent être posés pour stimuler la réflexion, notamment :

- *les questions simples sur les connaissances et les habiletés qui permettent de formuler des commentaires significatifs et de mieux se connaître (p. ex., *How did your presentation go?; What information does this poster provide about the performer's next concert?*);*
- *les questions d'analyse qui permettent d'acquérir des habiletés de prise de décisions et de résolution de problèmes en se demandant comment et pourquoi (p. ex., *What is the artist saying about his childhood in this song? Would you agree with his views on growing up in a big city?*);*
- *les questions récapitulatives qui permettent d'acquérir des habiletés de réflexion sur des façons d'améliorer ses connaissances ou ses habiletés et sur des moyens d'améliorer ses compétences dans une activité (p. ex., *How have your English speaking skills changed this year?; How can you make your recount of the class excursion more interesting?*).*

La capacité de répondre à ces questions aide l'élève à renforcer sa confiance en soi et ses compétences à mesure qu'elle ou il acquiert des compétences en anglais pour débutants. Les questions de l'enseignante ou l'enseignant servent de modèle à l'élève pour qu'elle ou il développe ses propres habitudes de recherche.

D'une année d'études à l'autre, l'élève acquiert des habiletés pour trouver des renseignements pertinents dans une variété de sources telles que des livres, des périodiques, des dictionnaires, des encyclopédies, des entrevues, des vidéos et Internet. Le questionnement de l'élève au cours des premières années est de plus en plus complexe à mesure qu'elle ou il apprend que toutes les sources d'information adoptent un point de vue particulier et que le destinataire de l'information a la responsabilité de l'évaluer, de déterminer sa validité et sa pertinence et de l'utiliser de façon appropriée. La capacité à trouver, à remettre en question et à valider l'information permet à l'élève de devenir une apprenante ou un apprenant autonome pour la vie.

LA PENSÉE CRITIQUE ET LA LITTÉRATIE CRITIQUE

La pensée critique est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les conséquences, à porter un jugement ou à éclairer une décision. La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'établissement de prévisions, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des enjeux, la détection des idées préconçues ainsi que la comparaison des différentes possibilités. Le développement des habiletés inhérentes à la pensée critique permet à l'élève d'acquérir une compréhension approfondie des questions ou des enjeux examinés, lui évitant ainsi de tirer des conclusions superficielles. L'élève peut alors s'engager dans une démarche pour explorer des sujets à la fois complexes et multidimensionnels et pour aborder des questions pour lesquelles il n'y a pas de réponses absolues.

Dans le programme d'anglais pour débutants, l'élève exerce sa pensée critique pour analyser une situation donnée, pour évaluer les répercussions d'une décision ou d'une intervention, et pour se former une opinion sur un enjeu et présenter une justification à l'appui. L'élève est amené à examiner les opinions et les valeurs des autres, à détecter les préjugés, à mettre au jour le sens caché ou implicite d'un texte, à utiliser l'information recueillie pour se faire une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu ou encore, pour concevoir un plan d'action qui pourrait changer une situation.

Il y a diverses façons d'aborder la pensée critique. Certains élèves trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d'explorer des idées. D'autres préfèrent s'accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte et n'exprimer leurs vues qu'après mûre réflexion; il se peut aussi qu'elles ou ils préfèrent ne pas poser de questions ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu'elles ou ils pensent.

L'acquisition des habiletés de la pensée critique en anglais pour débutants passe par le questionnement. L'élève apprend à poser les questions qui lui permettront d'interpréter de l'information, de détecter les préjugés à leur source, de déterminer pourquoi une source consultée présente un parti pris et de prendre en compte les valeurs et les points de vue de divers individus ou groupes.

La littératie critique définit la capacité d'analyser un texte pour aller au-delà du sens littéral et en déterminer le dit et le non-dit afin d'en découvrir la véritable signification et de discerner l'intention de l'auteur. La littératie critique dépasse la pensée critique conventionnelle, car elle se concentre sur des questions d'équité et de justice sociale. L'élève adopte ainsi une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et à qui elle profite, et en déterminant comment le lecteur est influencé.

Grâce à la littératie critique, l'élève aborde les textes avec l'idée qu'ils ne sont pas figés et qu'il faut en construire le sens, en y apportant son bagage de connaissances et d'expériences personnelles. Cette opération implique entre autres que l'élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., les influences culturelles), détermine le contexte (p. ex., les croyances et les valeurs à l'époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents de la lectrice ou du lecteur (p. ex., éducation, communauté, amitiés, expériences), ait recours à l'intertextualité (p. ex., les connaissances que la personne qui lit ou visionne le texte a acquises d'autres sources), repère et détecte le non-dit (p. ex., l'information manquante que la personne qui lit ou visionne le texte doit combler) et les omissions (p. ex., les groupes ou les événements passés sous silence).

Dans le programme d'anglais pour débutants, l'élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer les objectifs et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l'élève peut relever les préjugés et les lacunes que renferme le contenu de ces textes (p. ex., qui a déterminé le contenu du texte et comment s'y est-on pris, quelles sont les perspectives qui n'y figurent pas et pourquoi). L'élève est alors en mesure d'élaborer sa propre interprétation d'une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l'élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu'il s'agisse d'émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires ou d'autres moyens d'expression. Ce genre de discussion aide l'élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

Un autre aspect de la pensée critique est la métacognition qui consiste à observer son processus de réflexion pour exercer un contrôle sur ses fonctions cognitives. La métacognition permet aussi de suivre et d'évaluer son apprentissage. En misant sur les habiletés métacognitives, on favorise chez l'élève le développement de la littératie critique dans toutes les disciplines. Dans le programme d'anglais pour débutants, l'élève développe ses habiletés métacognitives de plusieurs façons. Par exemple, lorsqu'on l'encourage à ajouter des effets sonores dans ses présentations, l'élève peut développer ses habiletés métacognitives et métalinguistiques (p. ex., *use multimedia components such as graphic and sound to enhance their presentation*).

Dans le programme d'anglais pour débutants, l'élève se voit offrir de nombreuses possibilités de réfléchir à son apprentissage et de l'évaluer. Au fur et à mesure que l'élève développe des habiletés pratiques dans sa vie quotidienne, dans ses relations interpersonnelles et dans ses modes de communication, ainsi que des compétences

liées à la pensée critique, elle ou il peut réfléchir à ses points forts et à ses besoins et faire le suivi de ses progrès. En outre, l'élève est encouragé à défendre ses intérêts en demandant le soutien dont elle ou il a besoin pour atteindre ses objectifs. Dans tous les domaines liés à l'anglais pour débutants, l'élève pourra considérer les façons dont elle ou il peut intégrer, d'une manière authentique et sensée, les connaissances et les habiletés acquises dans sa vie de tous les jours, qu'elle ou il soit en salle de classe, avec sa famille ou ses pairs ou au sein de sa communauté. Ce processus de réflexion et d'intégration aide l'élève à aller au-delà de la simple assimilation d'information et à juger de la pertinence des connaissances et des habiletés acquises en anglais pour débutants dans sa vie quotidienne.

LE RÔLE DE LA BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE

La bibliothèque de l'école, aussi appelée « centre de ressources », peut contribuer à favoriser chez l'élève l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes qui sont essentielles dans notre société de l'information et du savoir et qui lui serviront toute la vie. Elle joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite de l'élève du programme d'anglais pour débutants en lui proposant une abondance de ressources documentaires et médiatiques en anglais, en l'encourageant à lire de nombreux textes sous diverses formes, à comprendre et à apprécier des textes variés et en l'aidant à améliorer ses compétences de recherche et à utiliser efficacement les résultats de ses recherches.

La bibliothèque de l'école permet, entre autres, à l'élève :

- de développer le goût de la lecture, pour se divertir et pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production documentaire et médiatique en langue anglaise, ainsi qu'en langue française au Canada et ailleurs dans le monde;
- d'accéder à des programmes, des ressources et des technologies d'intégration dans toutes les disciplines et les matières du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales et d'en apprécier l'utilité pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

La bibliothèque de l'école contribue aussi au développement des habiletés de littératie et de recherche. Dans le contexte d'activités authentiques de collecte d'information et de recherche, l'élève apprend :

- à trouver, sélectionner, compiler, analyser, interpréter, produire et communiquer de l'information;
- à utiliser l'information obtenue pour explorer et examiner des questions ou des enjeux, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire son savoir et y donner un sens, et enrichir sa vie;
- à communiquer les résultats de ses recherches à différents auditoires en utilisant divers modes de présentation et différents supports technologiques;
- à utiliser l'information recueillie et les résultats de ses recherches avec compréhension, responsabilité et imagination.

Il appartient au personnel enseignant de sensibiliser l'élève au concept de propriété intellectuelle et à l'importance de respecter le droit d'auteur pour toutes les formes médiatiques.

LA PLACE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement du personnel enseignant et appuyer l'apprentissage des élèves du programme d'anglais pour débutants. Ces outils comprennent, entre autres, des ressources multimédias, des bases de données, des appareils photo numériques et des logiciels de traitement de texte. Ils peuvent aider l'élève à recueillir, organiser et trier l'information, à planifier, préparer et appuyer une variété de communications orales et à rédiger, corriger, présenter et publier des communications écrites. De plus, les TIC peuvent aussi être utilisées pour permettre aux élèves de communiquer avec des élèves d'autres écoles et pour faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

L'intégration des technologies dans le programme d'anglais pour débutants est le prolongement naturel des attentes et des contenus d'apprentissage, tout comme l'utilisation d'autres outils technologiques tels qu'une tablette de lecture.

Il faut encourager l'élève à utiliser les TIC chaque fois que cela est approprié pour l'aider dans son apprentissage et dans la communication de ce qu'elle ou il apprend. Les technologies actuelles sont à la fois des outils de recherche et des moyens de communication créatifs. Par exemple, l'élève travaillant individuellement ou en groupe peut utiliser la technologie informatique ou des sites Web pour accéder à de l'information portant sur un sujet particulier. L'élève peut aussi faire appel aux dictionnaires en ligne lors de la révision de ses travaux ou aux médias sociaux lors de ses communications écrites et orales. L'élève pourrait aussi utiliser des appareils photo numériques et projecteurs pour incorporer une composante multimédia à ses présentations.

Bien que l'Internet soit un puissant moyen didactique, son utilisation présente aussi des risques dont les élèves doivent être conscients. Il faut donc les sensibiliser aux questions de confidentialité, de sécurité et d'utilisation éthique et responsable, de même qu'au risque d'abus potentiel de cette technologie quand elle est utilisée pour promouvoir l'intolérance et la haine.

Le personnel enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et pour concevoir différentes approches d'apprentissages des activités et ainsi répondre aux divers besoins des élèves. Pour appuyer l'apprentissage en anglais pour débutants, le ministère de l'Éducation détient des licences d'utilisation de plusieurs logiciels dont la liste est affichée sur le site www.osapac.org.

LA PLANIFICATION D'APPRENTISSAGE, DE CARRIÈRE ET DE VIE

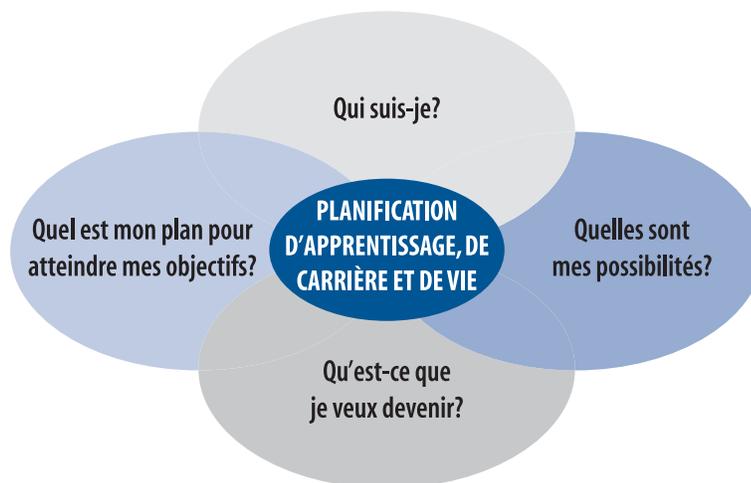
Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 12^e année a pour objectif :

- de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour faire des choix éclairés en matière d'éducation, de carrière et de vie;
- d'offrir en classe et à l'échelle de l'école des possibilités d'apprentissage à cet égard;

- de faire participer les parents et la communauté francophone dans son ensemble à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme afin d'appuyer l'apprentissage des élèves.

Le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie est un processus de questionnement en quatre étapes liées à quatre domaines d'apprentissage :

- 1) Se connaître – Qui suis-je?;
- 2) Explorer les possibilités – Quelles sont mes possibilités?;
- 3) Prendre des décisions et établir des objectifs – Qu'est-ce que je veux devenir?;
- 4) Atteindre les objectifs et effectuer les transitions – Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?



Le personnel enseignant appuie l'élève dans sa planification d'apprentissage, de carrière et de vie en lui offrant des possibilités d'apprentissage en français qui lui permettent : d'appliquer à des situations liées au travail les connaissances et les compétences propres à la matière étudiée; d'explorer les options de carrière et d'études liées à cette matière; et de devenir une apprenante ou un apprenant autonome. Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'anglais pour débutants se prêtent bien à l'intégration d'activités de planification d'apprentissage, de carrière et de vie et permettent de préparer l'élève à réussir dans ses études, au travail et dans la vie.

LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ

L'enseignante ou l'enseignant doit toujours montrer l'exemple en adoptant des pratiques sécuritaires et en faisant comprendre aux élèves ce que l'on attend d'eux en matière de sécurité, conformément aux politiques du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation.

L'élève doit être amené à comprendre l'importance de l'application des pratiques de la santé et de la sécurité à son travail. Elle ou il doit aussi se rendre compte que les pratiques de la santé et de la sécurité sont une responsabilité partagée en plus d'être une responsabilité personnelle, et ce, à la maison, à l'école et dans le milieu de travail.

La responsabilité de l’enseignante ou l’enseignant consiste à assurer la sécurité des élèves au cours des activités d’apprentissage. En présentant un caractère authentique et en constituant une source de motivation, les activités pratiques, en particulier celles qui se déroulent à l’extérieur de l’école, enrichissent les apprentissages d’une langue seconde ou additionnelle dans toutes circonstances. Ces activités doivent cependant faire l’objet d’une planification rigoureuse pour prévoir les problèmes qui pourraient survenir et pour gérer les risques en matière de santé et de sécurité.

STRANDS IN THE ANGLAIS POUR DÉBUTANTS CURRICULUM

As in the regular Anglais program, the expectations in the Anglais pour débutants curriculum are organized into three strands: Oral and Oral-Visual Communication, Reading and Interpretation, and Writing and Representation. The program is designed to develop a range of basic and essential skills, including critical thinking and critical literacy skills, in these three interrelated areas.

Students will build on the literacy skills they have already acquired in Français to learn in the Anglais pour débutants program. For example, they can use their knowledge of French to determine the meaning of English words with French cognates – words derived from a common root and sharing a similar meaning and spelling. Similarly, students can apply their knowledge of reading strategies from *Lecture* or the stages of the writing process from *Écriture* as they learn to read and write English.

The texts studied in each strand will include a variety of media forms. Students will interpret, analyse, and assess the ideas, information, and messages in a wide range of English-language literary and informational texts, including visual, audio-visual, and multimedia texts, and will communicate in English using a variety of text forms and employing technological resources such as word-processing software, presentation software, and online website design tools to create and enhance their messages.

The forms of texts referred to in the specific expectations for each grade are the same or similar in all three strands of the grade, and are often a simpler version of the texts studied in the regular Anglais program. This is meant to facilitate both program planning for teachers and transition to the regular Anglais program for students. For example, in Grade 6, students will listen to and present a recount of an event, as well as read and write short narrative texts of similar structure. This cross-strand focus reinforces students' ability to understand each form – its purpose, structure, and elements – and to produce good examples of the form.

ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

Oral language development lays the basic foundation for the acquisition of any new language and paves the way for learning to read and write in that language. The expectations for Oral and Oral-Visual Communication in the Anglais pour débutants

curriculum are designed to enable all students to develop essential listening and speaking skills. The curriculum focuses on helping students learn basic vocabulary and develop the conversational skills required to express needs and ideas, seek and comprehend information, and respond to a variety of oral communications in different contexts. It is crucial for students who are learning a second language to have many classroom opportunities to speak the language in simple informal exchanges where they can learn to listen carefully, rely on their first language as necessary, make an effort to understand messages, and verify their interpretations of those messages. As they practise putting their thoughts into words, students gradually acquire ease and can express their ideas with more clarity, precision, and confidence. Teachers should serve as examples for correct speaking models and should provide needed guidance so that students develop greater confidence when speaking in the classroom and beyond.

The teaching of oral communication skills must provide opportunities for students who are learners of English to express their thoughts and ideas on topics of interest or subjects that are linked to other curriculum areas (for example, environmental issues and/or current events in the community). As students gradually acquire basic English-language communication skills, they will be expected to present oral communications on such topics in more structured forms, such as a simulated interview, a recount of an event, and a skit.

The substrands for the Oral and Oral-Visual Communication strand are as follows: Listening and Responding, Using the Conventions of Spoken English, and Preparing and Delivering Oral Communications (the preparatory program) / Preparing and Delivering Presentations (Grades 4–6).

READING AND INTERPRETATION

Reading is a complex process that requires students to understand the relationships among written language, speech, and imagery, and to connect the ideas and information encountered in reading to their store of knowledge and experiences, including knowledge and experiences from their background in French. To become fluent and independent readers, students need to learn to apply different reading strategies before, during, and after reading so that they may progress from reading and comprehending simple written English to performing a variety of reading tasks with ongoing but gradually decreasing support from the teacher. For example, before reading students might activate their prior knowledge about the topic of a text and identify the purpose for reading. During reading, students may use context clues or their knowledge of French to make inferences about the meaning of unfamiliar vocabulary. They may also use a variety of reading comprehension strategies such as asking questions and identifying the main ideas to help them better understand a text. With the teacher's guidance, even new readers of English can make connections and use critical and creative thinking skills to gain a deeper understanding of texts they have read.

An effective reader and interpreter is one who not only grasps the essential ideas communicated in a text but is able to use and apply these ideas later in new contexts. As their English vocabulary becomes richer, students will improve their understanding of subtleties of expression and become better able both to communicate in English and to understand English-language speakers and writers. Reading for information and reading for learning are two key purposes for reading that should be emphasized as students develop their reading skills. However, a well-balanced reading program will also provide

students with many opportunities to read for pleasure, self-discovery, and self-enrichment in order to encourage them to choose and read material for personal enjoyment. Such reading activities are particularly important in the elementary grades, when attitudes to and habits of reading are first formed.

The Reading and Interpretation strand focuses on developing the skills that will enable students to become effective interpreters of all forms of texts, including media texts. The *Anglais pour débutants* reading program should include a wide range of materials in a variety of fiction and non-fiction genres and in various media. Students should have the opportunity to read many different types of texts, including media texts, and should progress from picture books with limited text to short stories, simple scripts, and informational texts such as news stories. The kinds of texts studied should not be limited to those set out in the specific expectations or the examples in the substrand Reading for Meaning. These expectations and examples, however, can serve as a guide to help teachers provide a diversified reading program.

The ultimate goal is to help beginning learners of English to read and understand grade-appropriate reading materials with increasing independence so that they may integrate more smoothly into the regular *Anglais* program.

The substrands for the Reading and Interpretation strand are as follows: Using Reading Comprehension Strategies, Reading for Meaning, Building Vocabulary, and Locating Information. (In the preparatory program, they are Building Vocabulary, Using Reading Comprehension Strategies, and Reading for Meaning.)

WRITING AND REPRESENTATION

Learning to write is a multifaceted process involving the development and refinement over time of a range of knowledge and skills. For students learning English as a second language, the ease with which they develop the required knowledge and skills will vary depending on the age of the students, the level of competence they have already acquired in their first language, and the forms of texts they are writing.

The Writing and Representation strand focuses on developing the skills that second-language learners need to communicate their thoughts in writing in a simple, clear, and correct fashion. Students will begin to write using basic English structures such as phrases in captions before moving on to write in a variety of contexts using more complex structures such as short narratives in the form of journal entries. As students become able to write with increasing independence and accuracy, they will graduate to writing for a range of purposes using appropriate conventions. The curriculum introduces students to a variety of forms. Students will be encouraged to express themselves creatively in English through the writing of poems, songs/raps, and scripts. They will also be challenged to produce expository and persuasive texts such as a news story, a letter of opinion, and a short research report.

Before students are able to write in a certain form, they need to examine a variety of models of the form. They need to learn about the form's characteristic structure and elements and be taught how to recreate it employing appropriate strategies and techniques, including the use of visual and technological aids that support communication. The Writing and Representation activities should present students with a wide range of writing tasks that challenge them to use their creative and critical thinking skills to produce meaningful works.

Students will be encouraged to use a process approach to writing, in which the different stages of writing overlap and are revisited in a recursive pattern, from the initial planning, which includes generating ideas and developing a writing plan, through the various stages of drafting, improving texts, revising and editing, and producing finished work. As the need arises, the teacher may decide to focus on a particular stage of the writing process. For example, if the objective is to teach students to conceptualize, classify, and organize information and ideas for a report, a lesson or a writing task could specifically focus on the planning and writing of a first draft.

It is important to note that students will develop a fuller and more lasting mastery of the essential skills of writing if they have opportunities to engage in writing and representing activities that they see as meaningful and that challenge them to think creatively about topics and issues that are of concern to them.

The substrands for the Writing and Representation strand are as follows: Developing Content, Applying Knowledge of Forms, Revising and Editing Texts, and Producing Finished Work. (In the preparatory program, they are Communicating Ideas and Using Vocabulary and Language Conventions.)

THE PREPARATORY PROGRAM

The preparatory program, which is made up of three parts, is intended for use primarily with students who have received very little or no exposure to English and are not yet ready to meet the requirements of the *Anglais pour débutants* (APD) curriculum. The purpose of this program is to help young students develop the basic communication skills in English that they need to integrate as quickly and as smoothly as possible into the APD program and to succeed in it. In all stages of the Preparatory Program, there is an emphasis on developing listening and speaking skills.

Preparatory Part 1 is made up of only one strand: oral and oral-visual communication. This part emphasizes listening skills and focuses on helping students recognize the sounds of letters and basic letter combinations. Students will also learn to seek information using short, patterned questions and to express basic needs using single words. In Preparatory Part 2, students will imitate models of correct pronunciation and will continue to expand their vocabulary as they learn to combine words into short phrases. They will read short, simple texts containing high-frequency words and will write simple words and phrases, applying their knowledge of French vocabulary and of phonics to spell words correctly. In Preparatory Part 3, students will learn to speak using short, simple sentences in simple, rehearsed situations. They will read a variety of adapted and basic texts and will write short phrases and simple sentences, applying their knowledge of French vocabulary and of phonics to spell words correctly.

Once the students have acquired the skills and knowledge outlined in the Preparatory Program, they will enter the *Anglais pour débutants* program in Grade 4.

Content Focus of the Strands in the Preparatory Program, Parts 1, 2, and 3

Preparatory Program	Oral and Oral-Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Part 1	Sounding words; responding to simple questions; presenting simple, rehearsed communications in everyday situations		
Part 2	Sounding words; presenting communications in a question-and-answer format	Reading simple words and phrases, rhymes, and picture books with limited text	Using basic vocabulary, high-frequency words, and short phrases
Part 3	Presenting short communications in a show-and-tell format	Reading simple sentences, comic strips, and dialogue reflecting everyday situations supported by picture sequences	Using familiar words, short phrases, and simple sentences; completing statements

PREPARATORY PROGRAM, PART 1

A. Oral and Oral-Visual Communication*

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- A1.** listen to, interpret, and respond to short, simple, visually supported oral communications;
- A2.** use some basic conventions of spoken English;
- A3.** use simple words and phrases in short, rehearsed oral communications.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 1, students will:

A1. Listening and Responding

A1.1 recognize sound patterns and simple words (e.g., the alphabet; one-syllable words such as *cat, hat, pat, sat*) using visual cues as needed

A1.2 recognize blends, digraphs, and vowels (e.g., long and short vowel sounds – *hate-hat*; hard and soft consonants – hard and soft “c” as in *car* and *cellular*; and “g” as in *give* and *gym*)

Teacher prompt: “Can you hear the difference between the two “a” sounds in ‘cat’ and ‘cake’?”

A1.3 listen and respond to clear, short, simple questions (e.g., *What is this animal? What is this colour?*), using pictures or illustrated word lists or a simple word or phrase, and follow visual cues and simple oral directions from the teacher (e.g., *Come to the blackboard. Please stand.*)

Instructional tip: To help students understand oral messages, the teacher uses visual and/or aural communication aids (e.g., gestures, facial expressions, illustrations, tone of voice).

A1.4 use non-verbal cues (e.g., a “hello” or “goodbye” wave, a “yes” or “no” head shake) to demonstrate understanding of simple messages in familiar situations

A2. Using the Conventions of Spoken English

A2.1 use appropriately basic or new vocabulary (e.g., words associated with the weather) and conversational conventions (e.g., *Please. Excuse me.*) in familiar contexts

A2.2 imitate models of correct pronunciation and stress patterns for high-frequency words (e.g., *pen, ten, two, table, paper*)

A2.3 use basic connecting words to express relational ideas (e.g., *pencil and paper, after school*)

A3. Preparing and Delivering Oral Communications

A3.1 speak in simple, rehearsed contexts in everyday situations, using simple, basic words and phrases

Teacher: “What is your name?”

Student: “Pierre.”

Teacher: “What’s your address?”

Student: “235 Pine Street.”

Instructional tip: The teacher takes advantage of situations in which students use literal translations (e.g., “I have 6 years”) or cognates (e.g., *hospital/hôpital, table/table*) to teach specific concepts and to create visual references for students to consult.

* Part 1 contains only Strand A.

PREPARATORY PROGRAM, PART 2

A. Oral and Oral-Visual Communication

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- A1.** listen to, interpret, and respond to short, simple, visually supported oral communications;
- A2.** use some basic conventions of spoken English;
- A3.** use simple words and phrases in short, rehearsed oral communications.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 2, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** recognize sound patterns, simple words, and simple phrase structures (e.g., high-frequency words and phrases such as *desk, my pencil, blue jeans, be careful*)
- A1.2** sound out blends, digraphs, and vowels, with assistance (e.g., “y” as a consonant and a vowel – *yes–why*; consonant blends – “br”, “fr”, “pl”; “r” with control vowels such as *ar, er, ir, ur*)
- A1.3** listen and respond to simple, direct questions (e.g., *Are you hungry? Do you have brothers or sisters? Do you need help with this?*), using high-frequency words and short phrases (e.g., *yes, no, maybe, I don’t know*)

- A1.4** respond to gestures, courtesies, and tones of voice, and follow classroom routines

Instructional tip: The teacher establishes codes for prompting students to assume the listening position (e.g., turning the light off, pointing to a positional pictogram on an interactive whiteboard).

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** imitate models of correct pronunciation, articulation, and stress patterns for high-frequency words (e.g., *class, bell, recess, lunch, computer*)

- A2.2** use basic sentence structures (e.g., simple statements and questions in the present tense) and common connecting words (e.g., *and, but, or*) in everyday situations

Teacher: “What do you like to eat?”

Student: “I like to eat pizza and apple.”

A3. Preparing and Delivering Oral Communications

- A3.1** speak in simple, rehearsed contexts, using simple, high-frequency words and phrases (e.g., answer questions drawn at random from a prepared, rehearsed list)

Teacher: “What’s your favourite sport?”

Student: “Hockey.”

Teacher: “Do you play on a team? What’s its name?”

Student: “Yes, the Bruins.”

Instructional tip: The teacher uses short, simple sentences to model speech that is appropriate in various contexts.

PREPARATORY PROGRAM, PART 2

B. Reading and Interpretation

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- B1.** use a variety of strategies to build vocabulary;
- B2.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B3.** read and demonstrate an understanding of basic words, phrases, and sentences.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 2, students will:

B1. Building Vocabulary

- B1.1** review and recognize the Roman alphabet and its sounds
- B1.2** use familiar vocabulary and knowledge of French to determine the meaning of new words (e.g., *silence/silence*)
- B1.3** recognize patterns of word structure (e.g., “-and” as in *hand* and *command*)
- B1.4** develop a bank of high-frequency sight words (e.g., months of the year, days of the week, weather) by exploring a variety of sources (e.g., word wall lists, visual and bilingual dictionaries) to acquire new vocabulary

B2. Using Reading Comprehension Strategies

- B2.1** use reading comprehension strategies before, during, and after reading to understand basic texts (e.g., preview vocabulary; use knowledge of French; use visual cues; reread; make predictions)

Instructional tip: Using modelling or guided practice, the teacher shows students how to skim a reading and anticipate its subject matter: by scanning the text, locating the illustrations, interpreting them, and relating them to the reading or to a sentence; and by using information gained from the situation and the presentation and posting of new vocabulary on the word wall.

- B2.2** read aloud, focusing on proper pronunciation and articulation

- B2.3** read short, simple texts appropriate for their level and use a few basic strategies to monitor their comprehension (e.g., ask or answer questions during and after the reading)

Teacher prompt: “What does ‘way to go’ mean in this sentence?”

- B2.4** make connections, either orally or in written work, between texts and personal experiences

Teacher prompt: “Have you ever seen an incident like the one in this story?”

Instructional tip: The teacher introduces content based on local francophone traditions or drawn from cultural media/organizations (e.g., newspapers, radio stations, theatre groups) to get students talking about cross-cultural topics.

B3. Reading for Meaning

- B3.1** use illustrations to help decode the meaning of simple words and phrases
- B3.2** read short, simple print and electronic texts containing high-frequency words and phrases (e.g., short texts featuring rhymes; picture books with limited text) and demonstrate understanding by locating key information in a highly visual text (e.g., a safety poster)
- B3.3** retell a story or a story segment using a different form (e.g., make a drawing)

PREPARATORY PROGRAM, PART 2

C. Writing and Representation

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- C1.** write simple, high-frequency words and phrases to communicate ideas;
- C2.** identify and use basic vocabulary and language conventions.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 2, students will:

C1. Communicating Ideas

- C1.1** write high-frequency words and short phrases associated with subjects and themes explored in the classroom
- C1.2** write simple words and phrases in a few simple formats (e.g., lists, signs, labels, captions)

C2. Using Vocabulary and Language Conventions

- C2.1** write basic vocabulary words associated with home and school (e.g., words for furniture, colours, numbers; basic words of courtesy such as *please* and *thank you*)
- C2.2** spell commonly used words correctly
- C2.3** write some personal pronouns (e.g., *I*, *we*) and simple verb tenses (e.g., present tense – *I love puppies.*)
- C2.4** begin to use capitalization (e.g., for proper nouns) and some punctuation (e.g., a period at the end of a sentence) in written work

PREPARATORY PROGRAM, PART 3

A. Oral and Oral-Visual Communication

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- A1.** listen to, interpret, and respond to short, simple, visually supported oral communications;
- A2.** use some basic conventions of spoken English;
- A3.** use simple words and phrases in short, rehearsed oral communications.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 3, students will:

A1. Listening and Responding

A1.1 recognize sound patterns, words, phrases, and simple sentence structures (e.g., *telephone; an open door; I am happy.*)

A1.2 sound out independently and distinguish between blends, digraphs, and words (e.g., silent letters in words such as *know, write*; consonant digraphs such as “ch”, “sh”; the consonant digraph “gh” for the “f” sound as in *laugh*; vowel digraphs such as *read*)

A1.3 respond to simple, specific questions using short sentences

A1.4 use verbal cues (e.g., follow-up questions such as *What light would you like turned off?* that repeat key words spoken by the teacher) and non-verbal cues (e.g., gestures; pictures matched to phrases or sentences) to demonstrate understanding of simple ideas and messages in familiar contexts

A1.5 participate in simple oral exchanges in a small group (e.g., ask simple questions to gather information; use simple phrases or sentences to confirm or convey information)

Instructional tip: The teacher uses modelling to show students which questions they should ask themselves in order to grasp the main information in a sentence (e.g., Who? Does what? Where? When?).

A2. Using the Conventions of Spoken English

A2.1 imitate models of correct pronunciation, articulation, and stress patterns for familiar words (e.g., words linked to home, parents, friends)

A2.2 use basic sentence structures (e.g., simple statements and questions in the present tense) and common connecting words (e.g., *and, but, or*) in everyday situations

Instructional tip: The teacher takes advantage of situations in which the student uses literal translations (e.g., “I have finish”) or cognates (e.g., *magician/magicien, difficulty/difficulté*) to teach specific concepts and to create visual references for the student to consult.

A3. Preparing and Delivering Oral Communications

A3.1 speak in simple, rehearsed contexts, using simple, familiar words, phrases, and sentences (e.g., a short, prepared show-and-tell presentation about an unusual object or a favourite possession)

PREPARATORY PROGRAM, PART 3

B. Reading and Interpretation

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- B1.** use a variety of strategies to build vocabulary;
- B2.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B3.** read and demonstrate understanding of basic words, phrases, and sentences.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 3, students will:

B1. Building Vocabulary

- B1.1** use a number of vocabulary-acquisition strategies to build vocabulary (e.g., use word order in a sentence to help determine meaning; use a dictionary to find a synonym for an unfamiliar word)
- B1.2** use familiar vocabulary and context to determine the meaning of new words
- B1.3** develop a bank of sight words by exploring a variety of sources (e.g., visual, personal, and bilingual dictionaries) to acquire new vocabulary

Teacher: “What do you do to learn new words, and how do you use them in your speaking or writing activities?”

Student: “I build my own list of new words, and I use them when I am planning a speaking or writing activity.”

B2. Using Reading Comprehension Strategies

- B2.1** use reading comprehension strategies before, during, and after reading to understand basic texts (e.g., activate prior knowledge; preview vocabulary; guess the meaning of unfamiliar words using context clues)
- B2.2** read aloud with more confidence and greater fluency, using correct pronunciation and varying intonation and volume

- B2.3** read short, simple texts appropriate for their level, and use a variety of strategies to monitor comprehension (e.g., reread; predict; summarize information)

Instructional tip: The teacher uses modelling to show students how to ask themselves questions in order to identify information in a text, construct its meaning, and demonstrate comprehension.

B3. Reading for Meaning

- B3.1** use knowledge of high-frequency words and phrases and of simple sentence structures to decode meaning in short texts
- B3.2** read and demonstrate an understanding of a variety of adapted simple print and electronic texts (e.g., basic sentences; comic strips; everyday dialogues, such as greetings, with picture sequences)

Teacher prompt: “What problem does the character in the comic strip have?”

- B3.3** retell the key happenings in a basic illustrated story or story segment using a different form (e.g., make a drawing; write a thank-you note to a character for his or her actions in a story)
- B3.4** make connections between texts, prior knowledge, and personal experiences

Instructional tip: When possible, the teacher chooses texts that tie in with francophone cultural references.

PREPARATORY PROGRAM, PART 3

C. Writing and Representation

OVERALL EXPECTATIONS

Students will:

- C1.** write simple, high-frequency words, phrases, and sentences to communicate ideas;
- C2.** identify and use basic vocabulary and language conventions.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in Preparatory Program, Part 3, students will:

C1. Communicating Ideas

- C1.1** write familiar words, short phrases, and simple sentences (e.g., captions or simple sentences explaining photos) associated with subjects and themes explored in the classroom
- C1.2** express their opinions by completing statements using basic vocabulary (e.g., *I like school because ...; I don't like autumn because ...*)
- C1.3** write short journal entries on personally relevant topics (e.g., problems in learning English, interesting school activities)

Instructional tip: The teacher invites the students to find synonyms for the usual reporting verbs (e.g., *talk /whisper, tell /explain*) that they can add to the word wall and use in their writing.

C2. Using Vocabulary and Language Conventions

- C2.1** write familiar vocabulary associated with home, school, and their immediate environment (e.g., items found in their home, different types of foods or sports)
- C2.2** spell common and personally relevant words correctly
- C2.3** use some linking words (e.g., *and, but, or*) to show the relationship between ideas

GRADE 4

Overview

The aim of the Grade 4 Anglais pour débutants (APD) curriculum is to develop students' basic communication skills in English, with an emphasis on oral and listening skills. The knowledge of a first language, most often French, provides them with a foundation for learning and developing proficiency in English. Students are exposed to English in the classroom and are supported in acquiring communication skills through using basic conversational conventions and vocabulary to respond in real-life situations; through reading basic texts such as simple poems and short illustrated stories; through building descriptive word lists; through writing short, simple texts such as acrostic poems and one-sentence summaries of picture sequences; and through producing simple media texts such as posters and friendly messages. Through these learning experiences, students will begin to develop their knowledge of English vocabulary and grammar.

Content Focus of the Strands in Grade 4

Types of Texts	Oral and Oral–Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	Presenting their acrostic poems using visual aids to enhance their presentations (e.g., a collage linked to an acrostic poem)	Simple poems, including acrostic poems	Acrostic poem
Narrative/ Descriptive/ Expository Texts	Presenting their descriptive lists of words linked to a theme; simulating dialogue for everyday situations (e.g., asking for directions; greeting or introducing people)	Simple stories with illustrations and dialogue	One-sentence summaries of picture sequences; lists of descriptive words related to a theme; basic information in simple forms
Media Texts	Viewing advertisements aimed at their age group and reciting lists of words promoting the products; <i>or</i> viewing short scenes of family life and explaining what is happening in them	Friendly messages	Simple friendly messages (e.g., postcards, greeting cards, e-invitations, e-mails, and responses)

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 4, students will:

- A1.** use active listening strategies and a range of thinking skills to comprehend and respond to simple oral and oral-visual communications;
- A2.** use basic vocabulary and conventions of spoken English during classroom discussions and presentations;
- A3.** prepare and deliver short independent and collaborative oral and oral-visual presentations, using a process approach.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** recognize and use some basic listening strategies (e.g., stop what they are doing in order to pay attention to a speaker; look at the speaker and watch for visual cues; identify the speaker's purpose)
- A1.2** identify the important ideas, information, and/or messages in oral and oral-visual communications (e.g., teacher instructions, songs, advertisements, short video clips) and restate them in their own words
- A1.3** participate in simple exchanges using familiar forms of courtesy (e.g., simple, friendly greetings; requests for help; introductions)

Instructional tip: To help students understand oral messages, the teacher uses a variety of visual and aural communication aids (e.g., gestures, facial expressions, illustrations, tone of voice).

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** use with increasing confidence/competence basic vocabulary (e.g., descriptive words), conversational conventions, and survival phrases (e.g., *Please. Excuse me. Where is the washroom?*) in the classroom and other familiar contexts

Instructional tip: The teacher takes advantage of situations in which students use literal translations (e.g., "I have 6 years") or cognates (e.g., *hospital/hôpital, table/table*) to teach specific concepts and create visual references for students to consult.

- A2.2** use basic sentence structures (e.g., statements, questions), simple verb tenses (e.g., present tense), simple connecting words (e.g., *and, but, or*), and basic connecting words expressing relational ideas (e.g., *after school, before class*) when contributing to classroom discussions
- A2.3** imitate some English stress and pronunciation patterns modelled by the teacher (e.g., put emphasis on the correct syllable in words containing stressed and unstressed syllables)

A3. Preparing and Delivering Presentations

- A3.1** use a process model (e.g., plan, develop, review, revise, rehearse) to prepare short oral presentations (e.g., practise pronouncing and articulating words before reciting an acrostic poem or introducing people)
- A3.2** deliver short oral and oral-visual presentations, independently or in collaboration with other students (e.g., a short dialogue about a family conflict; an acrostic poem or list of descriptive words on a familiar theme studied)

in class, such as spring/fall, hockey/skating, sugar bush/Quebec carnival; a short, simulated real-life encounter, such as greeting someone or asking for directions; a report on/evaluation of a familiar TV commercial or family situation)

Instructional tip: The teacher uses short, simple sentences to model speech that is appropriate in various contexts.

A3.3 use multimedia components (e.g., graphics, sound) and basic visual aids (e.g., a collage related to their list of descriptive words) to enhance their presentation

A3.4 identify, with the teacher's assistance, their strengths as presenters, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve

Peer: "How did your presentation go?"

Student: "I liked my presentation, but I'll need to practise more next time."

Teacher: "Have your English speaking skills improved this year?"

Student: "I feel more confident when someone asks me a question, and I have less trouble with my words."

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 4, students will:

- B1.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B2.** read simple texts, including media texts, identifying their key features; recognizing important ideas, information, and messages; and using critical-thinking skills to make judgements about them;
- B3.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B4.** locate and select relevant information from a variety of written sources.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

B1. Using Reading Comprehension Strategies

- B1.1** activate their prior knowledge about the topic of a new text before reading (e.g., brainstorm to identify what they already know about the topic; describe personal experiences related to the topic)

Teacher prompt: “The title of this story is ‘Backyard Bully’. What do you know about bullying? Have you ever experienced bullying?”

- B1.2** make predictions about the content of a text, before or during reading, on the basis of illustrations and other graphic elements in the text

Instructional tip: Using modelling or guided practice, the teacher shows students how to skim a reading and anticipate its subject matter: by scanning the text, locating the illustrations, interpreting them, and relating them to the reading or to a sentence; by checking whether certain sentences or phrases are repeated; and/or by using the information gained from the situation and the presentation and posting of new vocabulary on the word wall (e.g., the title, cognates [identical words – such as *capable* / *capable*, or words that are very similar from one language to the other – such as *special* / *spécial*, *potato* / *patate*]).

- B1.3** monitor their comprehension of a text (e.g., by asking questions during and after reading)

B2. Reading for Meaning

- B2.1** read and demonstrate understanding of a variety of short, simple print and electronic texts (e.g., simple poems including acrostic poems, simple narrative texts with picture sequences, friendly messages, e-mails, e-invitations, registration forms, short dialogues)

Instructional tips:

- For *shared reading* of a short, simple text, the teacher works with a group of students using a generously illustrated version of the text (e.g., poster, giant book, screen projection).
 - For *guided reading*, the teacher works with small homogeneous groups, focusing on texts about familiar events and characters. At this time, students are reminded of the appropriate strategies to use.
 - For *individual reading*, the teacher meets with students one-on-one to listen to them read, to verify that good reading strategies are being put into practice, and to discuss their use after reading.
- B2.2** retell a story or a story segment using a different form (e.g., make a poster to illustrate the key message or idea)
- B2.3** identify connections and/or relationships among the different characters in a text

B2.4 identify the structure and basic elements in short, simple texts (e.g., in an acrostic poem, the first letters in the individual lines, taken in sequence, form a word or phrase)

B2.5 use critical-thinking skills to draw inferences about the relationship between illustrations and ideas in a text (e.g., determine whether the illustrations in a simple story include information that goes beyond the printed text)

B3. Building Vocabulary

B3.1 use a variety of resources (e.g., a visual dictionary or a French-English dictionary, a word wall list of newly acquired words) and strategies (e.g., build a word list linked to different themes) to help understand or confirm the meaning of new or unfamiliar words

Instructional tip: The teacher posts on the word wall the active vocabulary that is taught and used every day in various subjects.

B3.2 apply their knowledge of French vocabulary and grammar to help them expand English vocabulary (e.g., recognize words that are similar in both languages, such as *table*)

B3.3 use basic word-solving strategies (e.g., identify common letter patterns) and visualization strategies (e.g., draw a picture) to decode, pronounce, and predict the meaning of unfamiliar words

B4. Locating Information

B4.1 locate personally relevant and/or school- and community-related information for different purposes in a variety of simple texts (e.g., consult TV schedules for the times of their favourite programs)

B4.2 locate, extract, and organize key facts from informational texts (e.g., read and fill out basic forms such as registration forms for sports or cultural activities)

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 4, students will:

- C1.** generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience;
- C2.** write simple texts, including media texts, applying their knowledge of the basic elements and techniques of each form;
- C3.** make improvements to their texts, using a variety of resources and their knowledge of language conventions;
- C4.** use their knowledge of publishing conventions and publishing production skills and strategies to enhance their written presentations.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

C1. Developing Content

- C1.1** determine, with guidance from the teacher, their purpose in writing and the audience for texts they plan to create
- C1.2** use a variety of simple pre-writing strategies to develop ideas and select an appropriate topic for their writing (e.g., use a thematic list to explore possible topics)

Instructional tip: Using shared writing, the teacher plays scribe and participates with the students in creating a piece of writing that students can use as a model for creating other pieces of writing.

C2. Applying Knowledge of Forms

- C2.1** write one-sentence summaries for the pictures in a sequence
- C2.2** write simple poems, including acrostic poems, using the following:
 - simple vocabulary related to a theme (e.g., a student's name, different seasons)
 - the first letters of the lines, in sequence, to form a word or phrase

Teacher prompt: "Did you consult your thematic list or some other resource in writing your poem?"

- C2.3** build a descriptive list using the following:

- simple vocabulary related to various themes (e.g., spring – *flowers, melting snow, buds*; hockey – *ice, cold, stick, goaltender, puck, arena, referee, scoreboard*; carnival – *sugar pie, sugar bush*)
- a title
- descriptive adjectives and nouns

Teacher prompt: "Try to improve your list of adjectives by finding synonyms that are closely connected to the theme."

- C2.4** produce simple, friendly messages in a variety of media forms (e.g., postcards, greeting cards, e-invitations, e-messages) that include the following:

- a salutation and closing
- a friendly tone
- a clear message

- C2.5** fill in key information (e.g., surname, place of residence) in simple forms (e.g., Book Club orders; registration forms for sports, artistic, and cultural activities)

C3. Revising and Editing Texts

C3.1 make simple revisions to improve the content of their written work, using feedback from the teacher and their peers

Teacher: “Read your passage again. Can you find a more descriptive word to use instead of ‘nice’?”

Student: “I could use ‘warm’ or ‘sunny’ instead of ‘nice’.”

C3.2 proofread their written work, using reference materials (e.g., thematic word lists, online visual dictionaries), guidelines developed by the teacher (e.g., a writing guideline posted in the classroom), and knowledge of some of the language conventions identified for this grade

Teacher: “When you look at that word, what doesn’t seem right about it? Where could you look to check the spelling?”

Student: “I could consult my dictionary or ask one of the students in class.”

Teacher: “Did you consult the classroom word wall? Or your personal word list?”

Instructional tip: The teacher uses flash cards to help the students expand their vocabulary in order to express themselves more clearly in writing.

C4. Producing Finished Work

C4.1 produce a clean and legible final draft, using a few simple techniques (e.g., integrating clip art and/or photos into an acrostic poem) to clarify the information and/or intended message

C4.2 identify, with the teacher’s assistance, their strengths as writers, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve (e.g., “I spelled almost all my words correctly, but I had difficulty choosing my topic.”)

Teacher: “What strategy helps you the most to improve your writing?”

Student: “I use my word list to help me find the right word when writing.”

Vocabulary and Language Conventions, Grade 4

Students are expected to apply knowledge of the language conventions appropriate for their grade in the texts they produce. In Grade 4, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - common and personally relevant words (e.g., *desk, house, car*)
 - subject-specific vocabulary from a word wall

Sentence Structures

- begin to use correctly basic sentence structures (e.g., simple declarative – *I go to school.*; interrogative – *Who is your friend?*)

Parts of Speech

- use correctly:
 - common and personally relevant nouns (e.g., *pencil, student*) and proper nouns (e.g., *Peter*)
 - personal pronouns (e.g., *I, we, you, he, she, they, it*)
 - a variety of common descriptive adjectives (e.g., *big, small, fast, slow, pretty*)
 - basic connecting words (e.g., *John and Susan are friends. I want a sandwich or a salad.*)

Verbs

- use correctly regular verbs in the present (e.g., *He talks.*)
- experiment with verb tenses (e.g., past, future)
- make subjects and verbs agree in simple sentences (e.g., *I live at 223 Smith Road. Mom works hard.*)

Capitalization and Punctuation

- use initial capital letters for proper nouns, including the names of people, days, and months
- use marks of punctuation in simple declarative and interrogative sentences (e.g., a question mark to indicate a question)
- use the apostrophe correctly in common contractions (e.g., *it's, can't*)

Spelling

- spell correctly some common and personally relevant words

In addition, in Grade 4, students will use the following strategies to spell words correctly:

- break words into parts
- apply their knowledge of French vocabulary when words are the same or similar in French and in English (e.g., *question/question, table/table*)

GRADE 5

Overview

In Grade 5 APD, students will build on and further develop the English-language communication skills acquired in APD 4. Students will be exposed to English in the classroom and supported in extending their skills and confidence through (1) listening and speaking using simple ideas and basic information in familiar and well-rehearsed situations; (2) understanding simple texts read in class; and (3) writing texts such as rhyming poems, journal entries, and interviews using simple language structures. These learning experiences will also help students continue to develop their knowledge of basic English vocabulary, grammar, and syntax.

Content Focus of the Strands in Grade 5

Types of Texts	Oral and Oral–Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	Presenting a rhyming poem using visual aids to enhance their presentations (e.g., a poster or collage linked to the rhyming poem)	Simple poems, including rhyming poems	Rhyming poem
Narrative/ Descriptive/ Expository Texts	Creating an audio recording of an interview and presenting it to the class	Basic stories featuring dialogue; short written or oral/ visual interviews	Short journal entries; short interviews (e.g., with a peer, the principal, a member of their family)
Media Texts	Viewing an interview with a celebrity and identifying key information; <i>or</i> presenting classified ads or posters to the class	Classified ads; posters	Classified ads; posters

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 5, students will:

- A1.** use active listening strategies and a range of thinking skills to comprehend and respond to simple oral and oral-visual communications;
- A2.** use basic vocabulary and conventions of spoken English during classroom discussions and presentations;
- A3.** prepare and deliver short independent and collaborative oral and oral-visual presentations, using a process approach.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** recognize and use some basic active listening strategies (e.g., maintain eye contact with the speaker; ignore other sounds and noises; identify the speaker’s purpose)
- A1.2** identify the important ideas, information, and/or messages in oral and oral-visual communications (e.g., an interview with a sports or artistic celebrity, a celebrity interview about living green) and restate them in their own words

Teacher prompts: “We’re going to listen to an interview featuring Canadian Winter Olympics athletes Joannie Rochette and Alexandre Bilodeau. What reasons do they give for their success in competitions?” “What reasons does the interviewee give for supporting the value of recycling in the short interview that you have just listened to?”

Instructional tip: The teacher ensures that the list of abstract words relating to the subject matter is in plain sight.

- A1.3** express ideas and thoughts in oral exchanges in familiar situations (e.g., express wishes and needs in classroom discussions on various topics)

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** use correctly familiar and new vocabulary (e.g., descriptive adjectives, interrogative pronouns) and conversational conventions (e.g., *May I? Thank you.*) in classroom discussions and presentations
- A2.2** use simple sentences, attempting to make subjects and verbs agree and incorporating basic connecting words (e.g., *and, but, or*), when contributing to classroom discussions and presentations
- A2.3** use correct vocabulary when speaking in simple phrases and sentences

Instructional tip: The teacher supplies the correct word to students who spontaneously use a word from their mother tongue. The teacher also helps students with conversational prompts that will be useful when joining in a conversation (e.g., “I believe that ...”; “To me, this is important because ...”).

- A2.4** speak with fluency (e.g., a natural, fluid rhythm when presenting their interview), focusing on pronunciation and pace (e.g., pausing for commas, stopping for periods)

Instructional tip: To encourage students to speak, the teacher suggests a sample sentence structure and, if necessary, uses it to correct a wrong word or an incorrectly worded statement.

A3. Preparing and Delivering Presentations

- A3.1** use a process model (e.g., plan, develop, review, revise, rehearse) to prepare independent or collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., plan each member's role in a collaborative presentation; ask clear, relevant questions; understand questions and provide clear, relevant answers during the interview; practise pronouncing and articulating words and expressions; rehearse peer interviews)
- A3.2** deliver short oral and oral-visual presentations independently or in collaboration with other students, using elements and techniques appropriate to the form and context (e.g., the tone of voice appropriate for interviewing a peer may differ from that appropriate for interviewing the teacher)

A3.3 use visual and/or multimedia components (e.g., graphics, sound) to enhance their presentation (e.g., a collage expressing the theme of a rhyming poem)

Instructional tip: The teacher suggests various means and tools students can use to establish and maintain contact with the audience and communicate their message (e.g., voice modulation, visual aids, an overhead projector, presentation software).

A3.4 identify, with the teacher's assistance, their strengths as presenters, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve

Teacher: "How can you improve your oral presentation?"

Student: "I need to speak more slowly [or more clearly]." "I need to practise more."

Instructional tip: The teacher models various strategies students can use to verify their understanding and identify possible barriers to effective communication.

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 5, students will:

- B1.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B2.** read simple texts, including media texts, identifying their key features; recognizing important ideas, information, and messages; and using critical-thinking skills to make judgements about them;
- B3.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B4.** locate and select relevant information from a variety of written sources.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

B1. Using Reading Comprehension Strategies

- B1.1** activate their prior knowledge about the topic of a new text before reading (e.g., identify and describe other texts they have read on the same topic)

Instructional tip: The teacher uses other reading situations (e.g., a text being read in a Français class) to show students similarities between the organization of texts written in different languages.

- B1.2** make predictions or draw inferences about a text or message on the basis of clues and information at the beginning of the text

Teacher prompt: “Based on the title, what do you think this text will be about?”

- B1.3** monitor their comprehension of a text (e.g., by asking questions during and after reading)

Teacher prompt: “Can you identify the five Ws in this short interview?”

- B1.4** preview the content of a text by skimming or scanning to determine if it fits with their purpose for reading

B2. Reading for Meaning

- B2.1** read and demonstrate understanding of a variety of short, simple print and electronic texts (e.g., simple poems, including rhyming poems; one-paragraph narratives; classified ads; posters; short interviews with celebrities or experts in different fields)

Teacher prompt: “What information does this poster provide about the performer’s next concert?”

Instructional tips:

- The teacher supplies a student with a vocabulary list relating specifically to the subject matter of the reading, describing the varying forms of individual words and words of the same family (e.g., experience, experiment, experimentation);
- The teacher uses organization charts to demonstrate how key ideas are organized in a text.

- B2.2** restate, in their own words, the important ideas and information in short, simple texts

Teacher prompt: “What is the main message in this poster? How could this poster be improved?”

- B2.3** identify the connections and/or relationships among the characters in a text

B2.4 identify the structure and basic elements in short, simple texts (e.g., *in an interview* – a salutation, a question-and-answer segment, and a closing; *in a horror movie poster* – the use of “shocking” elements to convey a dark or sombre mood)

B2.5 make connections between texts, including media texts, and personal experiences

Teacher prompt: “How can posters on reducing one’s carbon footprint be adapted to capture the attention of students your age?”

B2.6 use critical-thinking skills to make inferences, based on evidence in a text, about the purpose and message of a text (e.g., judge whether the interviewee has solid evidence to support his or her opinions about an environmental issue)

B3. Building Vocabulary

B3.1 use a variety of resources (e.g., an online visual dictionary) and strategies (e.g., build a personal word list of newly acquired words) to help understand or confirm the meaning of new or unfamiliar words

B3.2 use their knowledge of French vocabulary and grammar to help them expand their English vocabulary (e.g., recognize words that are the same or similar in both languages – *dessert/dessert*)

B3.3 use word-solving strategies (e.g., break words into syllables; identify root words, prefixes, and suffixes) and visualization strategies (e.g., create a mental image) to decode and pronounce unfamiliar words and understand short, simple texts

Teacher prompt: “How does the prefix *un-* change the meaning of a root word, as in *happy/unhappy*?”

B3.4 begin to understand multiple meanings of some simple words in different contexts in texts under study (e.g., *face of a person*, *face on a cube*)

B4. Locating Information

B4.1 locate relevant information in short informational texts (e.g., find suitable classified ads, online or in print, to serve as models for their own writing)

Instructional tip: The teacher models how to analyse a text using an organization chart and colour coding to locate and sort important information, taking care to explain what the various colours stand for.

B4.2 locate, extract, and organize key facts from informational texts (e.g., read or view samples of short interviews of celebrities or sports stars and jot down key details in preparation for their own interview)

Teacher: “When you’re looking for key facts in a written interview, what technique do you use to find them?”

Student: “I skim over the details and highlight the key facts with a highlighter.”

Teacher: “When you’re viewing or listening to an interview, what technique do you use to gather facts?”

Student: “I listen carefully, and I take notes about key details and facts.”

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 5, students will:

- C1.** generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience;
- C2.** write simple texts, including media texts, applying their knowledge of the basic elements and techniques of each form;
- C3.** make improvements to their texts using a variety of resources and their own knowledge of language conventions;
- C4.** use their knowledge of publishing conventions and publishing production skills and strategies to enhance their written presentations.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

C1. Developing Content

- C1.1** determine their purpose in writing and the audience for texts they plan to create (e.g., an ad to promote better eating habits aimed at elementary students)
- C1.2** use a variety of simple pre-writing strategies, in groups and with guidance from the teacher, to generate and develop ideas and select an appropriate topic for their writing (e.g., create an idea web; as a group, brainstorm to generate a list of ideas for their writing)

C2. Applying Knowledge of Forms

- C2.1** write a rhyming poem using the following:
 - basic vocabulary
 - a simple stylistic device (e.g., rhyme)
 - a personally relevant theme (e.g., sports, animals)
- C2.2** write short journal entries recording personal experiences and thoughts (e.g., things I enjoy in my APD class; difficulties involved in learning a new language)

- C2.3** write a short interview (e.g., with a peer or the principal) that includes the following:

- a short salutation introducing the interviewee and the purpose of the interview
- four to six questions beginning with interrogative pronouns
- a closing in which they thank the interviewee

Teacher prompt: “Did you use interrogative sentences and question marks in your interview?”

- C2.4** produce short, persuasive media texts in various forms (e.g., an online classified ad selling a bicycle or a computer game; a poster promoting energy conservation or Aboriginal culture or their favourite apps), using the following:

- precise vocabulary
- short phrases
- a variety of colours, font sizes, and graphics to create visual interest

Teacher prompt: “What technique to create interest did you use in your media text?”

C3. Revising and Editing Texts

C3.1 make simple revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, using feedback from the teacher and their peers

Teacher: “How did you try to improve your ad?”

Student: “I used my French-English dictionary to find different adjectives to describe the spaceship in my ad.”

C3.2 proofread their written work, using reference materials (e.g., print and electronic dictionaries, basic checklists), guidelines developed by the teacher (e.g., an editing checklist specific to the writing task; a writing guideline posted in the classroom), and knowledge of the language conventions identified for this and earlier grades

C4. Producing Finished Work

C4.1 produce a clean and legible final draft, using a variety of techniques and resources to format their presentation and enhance its effectiveness

C4.2 identify, with assistance from the teacher and their peers, their strengths as writers, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve

Peer: “Before you hand in your written work, what else can you do to improve it?”

Student: “I can check my spelling more carefully, and I can make sure I have a subject and verb in every sentence.”

Vocabulary and Language Conventions, Grade 5

Students are expected to apply knowledge of the language conventions appropriate for their grade in the texts they produce. In Grade 5, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - familiar and new vocabulary associated with school and social interaction (e.g., activities, interests)
 - a variety of common synonyms (e.g., *small/little/tiny, big/huge*) and antonyms (e.g., *good/bad, soft/hard*)
 - a variety of prefixes (e.g., *re-, il-, mis-, un-*), suffixes (e.g., *-al, -ful, -ly*), and root words (e.g., *peaceful*)
- incorporate new vocabulary from reading into written and oral responses

Sentence Structures

- use correctly simple declarative, interrogative, exclamatory, and imperative sentences

Parts of Speech

- use correctly:
 - common and proper nouns
 - descriptive adjectives (e.g., *colourful, huge, strong*)
 - personal pronouns in the possessive case (e.g., *my, mine, our, ours, your, yours, his, her, hers, its, their, theirs*)
 - interrogative pronouns (e.g., *who? what? why? when? where?*)
 - compound subjects (e.g., *John and Nadine are in Grade 5.*) and compound predicates (e.g., *The boy eats and talks at the same time.*) using the connecting words *and, but, or*

Verbs

- use correctly regular verbs in the present, past, and future tenses
- make subjects and verbs agree in simple sentences

Capitalization and Punctuation

- use initial capital letters for proper nouns, including places and holidays (e.g., *Moosonee, Christmas, Eid, Hanukkah*)
- use correctly various marks of punctuation in simple sentences (e.g., period, comma, question mark, exclamation mark), and an apostrophe in common contractions (e.g., *I'm, don't, can't*) and in possessive forms (e.g., *Susan's book, the boys' locker room*)

Spelling

- spell correctly:
 - familiar words
 - the plural of common nouns and some irregular nouns (e.g., *leaf-leaves, penny-pennies*)

In addition, in Grade 5 students will use the following strategies to spell words correctly:

- break words into parts
- apply their knowledge of French vocabulary when words are the same or similar in French and in English (e.g., *nature/nature, piano/piano*)
- use subject-specific vocabulary from a word wall

GRADE 6

Overview

In Grade 6 APD, students will build on and further develop the English-language communication skills acquired in earlier grades. They will strengthen their listening, speaking, and presentation skills by listening to, viewing, responding to, and creating a variety of simple oral and oral-visual communications. They will read, interpret, and write simple English-language texts in a variety of forms and genres and will present a recount of an event. These learning experiences will help students extend their knowledge of English vocabulary and grammar and their skill in using the strategies and techniques of clear communication.

Content Focus of the Strands in Grade 6

Types of Texts	Oral and Oral-Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	Presenting a diamanté poem using visual aids to enhance their presentations (e.g., a multimedia presentation linked to the poem)	Simple poems, including diamanté poems	Diamanté poem
Narrative/ Descriptive/ Expository Texts	Creating an audio recording of a recount of an event	Simple stories; narrative and descriptive paragraphs; short opinion pieces	Recount of an event; short narrative and/or descriptive paragraph
Media Texts	Viewing a TV program aimed at their age group, identifying the storyline, and assessing the characters' believability and relationships; <i>or</i> presenting their comic strips to the class	Comic strips	Comic strips

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 6, students will:

- A1.** use active listening strategies and a range of thinking skills to comprehend and respond to simple oral and oral-visual communications;
- A2.** use basic vocabulary and conventions of spoken English during classroom discussions and presentations;
- A3.** prepare and deliver short, independent and collaborative oral and oral-visual presentations, using a process approach.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** use active listening strategies during listening and viewing (e.g., maintain an attentive expression and proper posture; use non-verbal cues such as nodding in agreement to indicate that they are paying attention)

Instructional tip: The teacher prepares the students for viewing a short news report by making connections with previous work; by presenting key words, the varying forms of these words, and words of the same family; and by providing a KWL (Know, Want to Know, Learned) chart that the students can fill out in small groups.

- A1.2** summarize the important ideas, information, and/or messages in oral and oral-visual communications (e.g., comic strips, short animations, videos, segments from children's programs)

Instructional tip: The teacher invites students to transform a short narrative such as a fairy tale or a short story into a monologue or dialogue, which may then be performed in front of the class. This enables the students to engage in the processes of selecting key information and summarizing.

- A1.3** use simple and compound sentences to contribute ideas and opinions in oral exchanges in formal and informal contexts (e.g., ask questions after presentations)

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** incorporate new vocabulary and use an appropriate level of language (e.g., formal – *I do not understand*; informal – *Sure, I'll do it*) in classroom discussions and presentations

- A2.2** use simple and compound sentences; the present, past, and future tenses of verbs; and simple connecting words (e.g., *and, but, or, yet, so*)

- A2.3** use simple organizational patterns (e.g., chronological order – *first, second, finally*) to help communicate ideas and information clearly and coherently

Peer: "In your recount of the class excursion, I find it hard to follow your different events."

Student: "I'll use words such as 'first, next, finally' to make it easier to understand."

- A2.4** use correct pronunciation and appropriate volume, intonation, and pace when speaking in specific situations (e.g., during classroom talks and presentations)

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 use a process model (e.g., plan, develop, review, revise, rehearse) to prepare independent or collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., practise their delivery and have their peers make comments)

A3.2 deliver short oral and oral-visual presentations, independently or in collaboration with other students, using a structure and organizational/stylistic features appropriate to the form and purpose (e.g., include an introduction, body, and conclusion in presentations; use chronological order in a recount of a class or school activity/excursion)

A3.3 use some visual and/or multimedia components (e.g., graphics, sound) to enhance their presentations

A3.4 identify, with the teacher's assistance, their strengths as presenters, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve

Teacher: "What could you do to make your presentation about the class field trip more interesting?"

Student: "I will present pictures I took during the excursion in a digital pictorial."

Teacher: "Now that you think back on your presentation, how could you improve it next time?"

Student: "I'll need to speak louder and slower. Perhaps I could practise by recording and listening to my presentations."

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 6, students will:

- B1.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B2.** read simple texts, including media texts, identifying their key features; recognizing important ideas, information, and messages; and using critical-thinking skills to make judgements about them;
- B3.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B4.** locate and select relevant information from a variety of written sources.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

B1. Using Reading Comprehension Strategies

- B1.1** activate their prior knowledge about the topic of a new text before reading (e.g., make a connection between the topic and related topics or issues they have read about or viewed in a media presentation)
- B1.2** make predictions about the content of a text before or during reading on the basis of various clues provided in the text
Teacher prompt: “After looking at the title and illustrations in a comic strip, what do you think this text is about?”
- B1.3** monitor and revise their comprehension of texts (e.g., by asking questions during and after reading; by slowly rereading sections where they encountered difficulties)

Teacher prompts: “What questions do you ask yourself in order to check whether you have understood your reading?” “What do you think will happen next, and why do you think this will happen?”

Instructional tip: The teacher uses modelling to show students how to identify the main idea in each sentence and how to locate textual organizers and relationship markers in the sentence. The teacher should ensure that relevant visual references are posted in plain sight.

- B1.4** skim and scan to find key information in texts with familiar vocabulary and context

Instructional tip: The teacher asks students to insert the textual organizers and relationship markers that have been left out of a fill-in-the-blanks exercise.

B2. Reading for Meaning

- B2.1** read and demonstrate understanding of short, simple print and electronic texts (e.g., simple poems, including diamanté poems; simple stories; short opinion pieces; comic strips; narrative and descriptive paragraphs such as recounts of events)
- B2.2** adapt a short, simple text in a way that demonstrates their understanding of the text (e.g., invent a new ending)
- B2.3** identify and explain connections between texts, prior knowledge, personal experiences, and cultural references

Teacher: “Now that you have read the illustrated version of ‘The Hockey Sweater’ by French-Canadian Roch Carrier, think about whether you have ever been bullied because of your choice of clothing or beliefs. If so, how did you respond?”

Student: “I ignored the bullying, and they stopped when I didn’t react.”

B2.4 identify the main events and the structure (e.g., topic sentence, body, concluding sentence) in short narrative and descriptive texts

B2.5 express their opinions on a topic in a text they have read, making links between what they have read and their prior knowledge

B2.6 use critical-thinking skills to evaluate the relevance of ideas in texts they have read (e.g., respond to opinion pieces about the good or bad effects on children of video gaming; react to a simple review of a TV program they have viewed)

Instructional tip: During shared and guided reading sessions, the teacher leads the questioning in order to provide a model and encourage reflection. The teacher questions the values conveyed in the reading by leading students to imagine the action taking place in a culture different from the one depicted in the selection. The teacher also draws students' attention to ideas that are present but not directly stated, demonstrating how students can "read between the lines" by identifying words that provide direct or indirect clues to implicit content.

B3. Building Vocabulary

B3.1 use a variety of resources (e.g., thematic lists, bilingual dictionaries) to help understand or confirm the meaning of new or unfamiliar words

B3.2 use their knowledge of French vocabulary, grammar, and sentence structure to help them

understand texts and pronounce unfamiliar words (e.g., in the word *telephone*, the "ph" is pronounced like an "f")

B3.3 use word-solving strategies (e.g., break down compound words into their components, as in *black/board*) and visualization strategies (e.g., create a mental image) to decode and pronounce unfamiliar words and help them understand short, simple texts

Teacher: "When you read an unfamiliar word such as 'knapsack', what strategy do you use to understand its meaning?"

Student: "I try to break up the word into different parts. In 'knapsack', there is the word 'sack', and this helps me to guess that it's a kind of bag."

B4. Locating Information

B4.1 locate relevant information in simplified texts for a variety of purposes (e.g., to conduct basic research on a given topic such as space exploration or Aboriginal customs)

B4.2 locate, extract, and organize key facts from informational texts (e.g., find key facts in atlases and encyclopedias for a descriptive paragraph about the lifestyles of Aboriginal people living in First Nation communities)

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 6, students will:

- C1.** generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience;
- C2.** write simple texts, including media texts, applying their knowledge of the basic elements and techniques of each form;
- C3.** make improvements to their texts, using a variety of resources and their own knowledge of language conventions;
- C4.** use their knowledge of publishing conventions and publishing production skills and strategies to enhance their written presentations.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

C1. Developing Content

- C1.1** determine their purpose in writing and the audience for texts they plan to create (e.g., a comic strip on the harmful effects of bullying aimed at elementary students)
- C1.2** use a variety of simple pre-writing strategies, collaboratively and with guidance from the teacher, to generate and develop ideas and select an appropriate topic for their writing (e.g., create a mind map; brainstorm with others and/or consult resources such as magazines to generate possible topics)

Instructional tip: The teacher models the processes of brainstorming to choose a topic and drafting a simple text, in order to stimulate students' desire to write and familiarize them with the steps required to produce a piece of writing.
- C1.3** plan their writing using simple formats to list and organize their ideas in a logical order (e.g., use a graphic organizer to sort ideas for a diamanté poem)

C2. Applying Knowledge of Forms

- C2.1** write a short narrative or descriptive paragraph on a chosen or assigned topic (e.g., their first impression of Canada; Aboriginal customs; the benefits of reusing vs. recycling) that includes the following:
 - a topic sentence
 - a series of sentences developing the topic
 - a concluding sentence
 - familiar vocabulary and new words from their reading and research

Teacher: "What words could you add to strengthen your paragraph about your first impressions of Canada?"

Student: "I could use more colourful adjectives."
- C2.2** write a variety of poems, including diamanté poems, about topics studied in class (e.g., the solar system, mammals, reptiles) that include the following:
 - elements associated with the form (e.g., for a diamanté poem, seven lines that increase and decrease in length to create a diamond shape)
 - a title
 - descriptive vocabulary
 - simple stylistic devices (e.g., exaggeration, comparison)

C2.3 produce a comic strip on a topic of personal relevance (e.g., peer pressure, bullying) that includes the following:

- short phrases/sentences of clear, colloquial dialogue (e.g., at an informal level of language) in speech bubbles
- a logical sequence of events depicted in distinct frames
- stylistic elements that add interest and colour (e.g., onomatopoeia)
- a variety of colours, fonts, and graphics to create visual interest

Teacher prompt: “Does your dialogue go well with the storyline in the comic strip?”

Teacher: “How did you make your dialogue realistic?”

Student: “I chose words that my characters would use.”

C2.4 write a recount of a class or school activity/ excursion that includes the following:

- a topic sentence identifying the activity
- a series of sentences explaining the activity and their impressions
- linking words such as *then, after, next, finally*
- a concluding sentence presenting an overall impression of the activity

C3. Revising and Editing Texts

C3.1 make revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, using feedback from the teacher and their peers and incorporating new words and expressions from their reading and research

Peer: “When I read your recount of the class excursion, I had trouble following the sequence of events.”

Student: “I guess I’ll have to add some linking words like ‘then’, ‘the next day’, ‘finally’ to make it clearer.”

C3.2 proofread their written work, using a variety of reference materials (e.g., print and electronic dictionaries, spell-check programs, grammar and style guides), guidelines developed by the teacher (e.g., an editing checklist specific to the writing task), and knowledge of the language conventions identified for this and earlier grades

C4. Producing Finished Work

C4.1 produce a clean and legible final draft, using technological tools and resources (including the Internet, where appropriate) to format their presentation and enhance its effectiveness

C4.2 identify, with assistance from the teacher and their peers, their strengths as writers, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve; and set personal goals for improvement

Vocabulary and Language Conventions, Grade 6

Students are expected to apply knowledge of the language conventions appropriate for their grade in the texts they produce. In Grade 6, students will:

Vocabulary

- incorporate new and specialized vocabulary associated with different themes into written and oral responses
- use a variety of synonyms (e.g., *bright, shiny*) and antonyms (e.g., *happy/sad*)
- use different levels of language (e.g., formal, informal, colloquial) appropriately, depending on the context

Sentence Structures

- use simple and compound sentences
- use connecting words (e.g., *and, but, or, yet, so*) to link ideas and combine simple sentences

Parts of Speech

- use correctly:
 - collective nouns (e.g., *collection, team, crowd*) and compound words (e.g., *airport*)
 - personal pronouns in the objective case (e.g., *me, us, you, her, him, it, them*) and demonstrative pronouns (e.g., *this, that, these, those*)
 - regular comparative and superlative adjectives with *-er, -est* endings (e.g., *tall, taller, tallest*)
 - prepositions indicating time, location, and direction (e.g., *at, in, on, to, for*)
 - some adverbs (e.g., *first, then, next, finally*)

Verbs

- make subjects and verbs agree in simple and compound sentences
- use correctly the present, past, and future tenses of regular and irregular verbs

Capitalization and Punctuation

- use appropriately various marks of punctuation (e.g., a comma to separate items in a list)
- use correct capitalization and punctuation in common abbreviations (e.g., *Mr., Mrs., Dr.*)

Spelling

- spell correctly:
 - nouns with identical singular and plural forms (e.g., *fish, sheep, moose*)
 - the plural of common irregular nouns (e.g., *tooth-teeth, mouse-mice*)

In addition, in Grade 6 students will use the following strategies to spell words correctly:

- incorporate subject-specific vocabulary from a word wall
- apply their knowledge of French vocabulary when words are the same or similar in French and English (e.g., *festival/festival, religion/religion*)

GRADE 7

Overview

In Grade 7 APD, students will continue to extend their skills in using English for a variety of purposes and in a range of contexts. They will listen to, view, respond to, and create oral and oral-visual communications, adapting their vocabulary and speaking style to the purpose and audience. They will read, interpret, and write short texts in a variety of forms and genres, such as lyrics, news stories, and letters of opinion. They will express and defend their views in a letter of opinion and use their knowledge of English-language conventions to communicate ideas clearly and correctly in all assignments.

Content Focus of the Strands in Grade 7

Types of Texts	Oral and Oral–Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	Presenting their song/rap lyrics	Song/rap lyrics	Song/rap lyrics
Narrative/ Descriptive/ Expository Texts	Presenting a news story	News stories, short stories	News story
Media Texts	Presenting a letter of opinion	Letters of opinion	Letters of opinion

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 7, students will:

- A1.** use active listening strategies and a range of thinking skills to comprehend and respond to oral and oral-visual communications;
- A2.** use appropriate vocabulary, conversational expressions, and conventions of spoken English during classroom discussions and presentations;
- A3.** prepare and deliver short independent and collaborative oral and oral-visual presentations, using a process approach.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** use a variety of active listening strategies (e.g., take notes using a graphic organizer) and interact with the speaker in appropriate ways (e.g., recognize the purpose of a presentation; make judgements about the validity of arguments presented in a discussion with a peer)
- A1.2** paraphrase the important information and opinions in a variety of oral and oral-visual sources (e.g., news broadcasts, online videos, rap songs)
- A1.3** initiate and participate in oral exchanges by contributing ideas and opinions in formal and informal learning contexts (e.g., offer supporting evidence when they disagree with another student's point of view on a topic)

Instructional tip: The teacher watches for non-verbal cues that indicate when students need help and in order to supply an appropriate word or expression when needed.

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** incorporate varied vocabulary and familiar conversational expressions (e.g., "Sorry, I have to go", "way to go") and use an appropriate level of

language (e.g., formal – *I look forward to seeing you*; informal – *Can't wait to see you*) in formal and informal classroom discussions and presentations

Instructional tip: To emphasize the importance of using a level of language appropriate to the specific context, the teacher models the use of different registers of language to address different types of people: a friend, a stranger, or a person in a position of authority.

- A2.2** use a variety of simple and compound sentences; the present, past, and future tenses of verbs; and a variety of connecting words (e.g., *and, but, or, so, yet, for*) when contributing to classroom discussions and making presentations
- A2.3** use simple organizational patterns (e.g., point-by-point development, chronological order) to help communicate ideas, information, and opinions clearly and coherently
- A2.4** use most of the strategies of effective speaking (e.g., correct pronunciation; appropriate vocabulary, pace, and pitch)

Peer: "How will we deliver our rap more effectively to the class?"

Student: "We'll change the pace halfway through to create a different feeling in the rap."

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 use a process model (e.g., plan, develop, review, revise, rehearse) to prepare and deliver independent or collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., practise a smooth and natural delivery; modify a presentation by adding or removing material; introduce more appropriate multimedia aids in presenting a song/rap to the class)

A3.2 deliver short oral and oral-visual presentations independently or in collaboration with other students, using organizational/stylistic features appropriate to the form and purpose (e.g., make clear references to the five Ws when presenting a news story)

A3.3 use a variety of visual and/or multimedia components (e.g., graphics, sound) to enhance their presentations (e.g., an online slideshow illustrating their song/rap; a poster explaining the differences between various homophones)

Teacher prompt: “How would you illustrate the difference between ‘council’ and ‘counsel’ in your poster?”

A3.4 identify, with the teacher’s assistance, their strengths as presenters, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve; set personal goals for improvement; and revise their presentations accordingly

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 7, students will:

- B1.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B2.** read texts, including media texts, identifying their key features; recognizing important ideas, information, and messages; and using critical-thinking skills to interpret and make judgements about them;
- B3.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B4.** locate and select relevant information from a variety of written sources.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

B1. Using Reading Comprehension Strategies

- B1.1** activate their prior knowledge about the topic of a new text before reading (e.g., brainstorm to identify what they already know about the topic; describe personal experiences related to the topic)

Instructional tips:

- The teacher supplies the students with a vocabulary list relating specifically to the topic of the reading, describing the varying forms of individual words and words of the same family (e.g., *co-operate*, *co-operation*, *co-operative*);
- The teacher uses organization charts to demonstrate how key ideas are organized in a lesson or a chapter.

- B1.2** make predictions about the content of a text before and during reading by interpreting various semantic (meaning), syntactic (structural), and graphophonetic (graphic and phonological) cues contained in the text

- B1.3** read a variety of texts and monitor their comprehension (e.g., by asking and/or answering questions during and after reading)

Teacher prompts: “Why is the author writing this letter of opinion?” “Can you identify one opinion and one fact in this letter of opinion?” “Do you agree with the writer’s opinion? Why, or why not?”

Instructional tip: The teacher organizes reciprocal learning sessions during which the students work together to construct the meaning of a text by making predictions, asking questions to clarify meaning and purpose, and summarizing the content.

- B1.4** skim and scan a wide range of texts to find key information

B2. Reading for Meaning

- B2.1** read and demonstrate an understanding of a variety of print and electronic texts appropriate for their reading level (e.g., short stories, songs/raps, letters of opinion, informational texts such as news stories)

- B2.2** summarize the important ideas, information, and messages in a variety of texts (e.g., a letter of opinion about the benefits of activities such as school dances for Grade 7 and 8 students)

Teacher prompt: “What is one argument the author makes in this letter of opinion? Do you agree or disagree with this argument? Why?”

- B2.3** read and listen to songs/raps (e.g., by French-Canadian artists Roch Voisine, Gregory Charles, Céline Dion, Lost Fingers) and identify their form and key features/stylistic elements (e.g., content, delivery, flow, rhyme, rhythm, alliteration, repetition, descriptive language including similes and metaphors)

Teacher prompt: “What words are often repeated in this song? What is the effect created by this repetition?”

B2.4 read news stories and identify their structure (e.g., headline, lead, body) and key features/stylistic elements (e.g., use of facts, quotations, and precise details; use of short, simple sentences)

B2.5 read short letters of opinion (e.g., answers from a teen advice columnist), identifying their structure (e.g., statement of opinion at the beginning, supporting arguments in the body, restatement of opinion in the conclusion) and key features/stylistic elements (e.g., use of persuasive devices such as supporting facts and strong wording), and distinguishing fact from opinion

Teacher prompt: “Which words or expressions make an impact in this letter of opinion?”

B2.6 use critical-thinking skills to make judgements about the opinions expressed in texts

Teacher prompt: “What is the artist saying about his childhood in this song? Would you agree with his views on growing up in a big city?”

Instructional tip: The teacher creates an environment that encourages reflection and stimulates discussion by asking high-level questions and providing answers that lead students to think more deeply. The teacher also demonstrates the use of abstract language that is associated with higher levels of thought.

B3. Building Vocabulary

B3.1 use their knowledge of French vocabulary, grammar, sentence structure, and text organization to help them understand texts (e.g., words that are spelled the same in French and in English, such as *content*)

B3.2 use word-solving strategies (e.g., break down compound words into their components, as in *basket/ball*) and visualization strategies (e.g., create a mental image) to decode and pronounce unfamiliar words and help them understand short texts

B4. Locating Information

B4.1 locate relevant information relating to short research assignments such as investigating the background to a letter of opinion (e.g., consult the Internet for arguments related to an issue)

B4.2 locate, extract, and organize key facts from informational texts (e.g., select relevant facts and information for a letter of opinion about banning the sale of bottled water in order to reduce waste)

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 7, students will:

- C1.** generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience;
- C2.** write texts, including media texts, in a variety of forms, applying their knowledge of the basic elements and techniques of each form;
- C3.** revise and edit their texts, applying their knowledge of language conventions;
- C4.** use their knowledge of publishing conventions and publishing production skills and strategies to enhance their written presentations.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

C1. Developing Content

- C1.1** determine their purpose in writing and the audience for texts they plan to create
- C1.2** use a variety of pre-writing strategies, collaboratively and with guidance from the teacher, to generate and develop ideas and select an appropriate topic for their writing (e.g., research a topic to get ideas for a specific theme or focus; use clustering to sort and develop their ideas)
- C1.3** plan their writing, with guidance from the teacher, using outline formats to sort and organize information and ideas in a logical and effective manner

Instructional tip: The teacher provides graphic organizers, dictionaries, and other writing tools to guide the students' writing, and models their use.

C2. Applying Knowledge of Forms

- C2.1** write song/rap lyrics, based on their personal responses to their experiences of life (e.g., challenges a tween faces), that include the following:
 - a focus on their feelings and thoughts
 - descriptive language, including similes and metaphors
 - rhyme, a rhythm pattern, repetition, and alliteration
- C2.2** write a news story on a school or community event that includes the following:
 - a headline
 - a lead sentence incorporating the five Ws
 - one or more paragraphs developing the main idea
 - supporting details (e.g., facts, quotations)
 - an objective, third-person point of view

Instructional tip: At the start of this writing activity, the teacher models the use of the five Ws in writing a news story.

C2.3 write a letter of opinion on an issue (e.g., computer use versus paper use in schools; the merits of banning the sale of bottled water in order to reduce waste; the merits of school dances) that includes the following:

- an attention-getting opening statement identifying the topic and stating their opinion
- one or two arguments in favour of their position, accompanied by supporting facts
- a concluding sentence that restates their opinion in summary form

Teacher prompt: “Have you supported your opinion with relevant facts? Create a chart indicating all the facts you have used to support your opinion.”

C3. Revising and Editing Texts

C3.1 make revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, using feedback from the teacher and their peers and focusing on the following: revising their outline; ensuring that their message is clear; using simple and compound sentences

C3.2 edit and proofread their written work, using a variety of reference materials (e.g., print and online dictionaries, thesauruses, glossaries, spell-check programs), guidelines developed by the teacher (e.g., an editing checklist specific to the writing task), and knowledge of the language conventions identified for this and earlier grades

Peer: “Does your letter of opinion clearly explain why you are in favour of school dances for Grade 7 and 8 students? Please highlight your three arguments.”

Instructional tip: The teacher plans and conducts several modelled, shared, and guided writing sessions during which students learn and make use of established conventions for marking up the changes they make to their drafts.

C4. Producing Finished Work

C4.1 produce a clean and legible final draft, using technological tools and resources (including the Internet, where appropriate) to format their presentation and enhance its effectiveness

Teacher prompt: “How do you know when your work is finished and can’t be further improved?”

C4.2 identify, with assistance from the teacher, their strengths as writers, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve; set personal goals for improvement; and revise their drafts accordingly

Teacher: “How has your writing changed in the last year? What reasons can you suggest to explain the difference?”

Student: “I often reread my writing to make sure I’ve chosen the right words, and I also consult a dictionary when I’m not sure.”

Vocabulary and Language Conventions, Grade 7

Students are expected to apply knowledge of the language conventions appropriate for their grade in the texts they produce. In Grade 7, students will:

Vocabulary

- use varied vocabulary
- use familiar conversational expressions
- use homonyms correctly in context (e.g., *I like to see the plane fly. There is a fly on the wall.*)
- use a level of language appropriate to the context, integrating some colloquialisms into speech (e.g., *I won't go tonight/I will not go tonight.*)

Sentence Structures

- use simple and compound sentences
- use connecting words (e.g., *and, but, or, yet, so, for*) to combine sentences

Parts of Speech

- use correctly:
 - most types of nouns
 - regular and irregular comparative and superlative adjectives (e.g., *My teacher is the most patient person in the class. Jogging is the least popular sport in school. Milk is better for you than a soft drink.*)
 - indefinite pronouns (e.g., *all, everyone, few*)
 - common adverbs

Verbs

- make subjects and verbs agree in simple and compound sentences
- use correctly:
 - the present, past, and future tenses of regular and some common irregular verbs (e.g., *eat-ate; do-did; go-went*)
 - the present-progressive and past-progressive tenses of verbs (e.g., *John is working. John was working.*)

Capitalization and Punctuation

- use correct capitalization and punctuation in abbreviations and acronyms (e.g., *Ave., RCMP, UNICEF*)
- use appropriate punctuation in a variety of sentences (e.g., commas, quotation marks in dialogue)

Spelling

- use correct English spellings for words that are similar to French words with the same meaning (e.g., *biography* not *biographie*)
- spell homophones correctly for the context (e.g., *The tree was bare. The bear was hungry. Will the ice bear your weight?*)

In addition, Grade 7 students will use the following strategies to spell words correctly:

- apply generalizations about spelling (e.g., some verbs that end with a consonant double the consonant before adding “-ed” or “-ing” (e.g., *stop/stopped/stopping; refer/referred/referring*)
- apply knowledge of French vocabulary when words are the same or similar in French and in English (e.g., *restaurant/restaurant, statue/statue*)
- check spelling by using word patterns, lists of high-frequency words, and common sound-symbol patterns (e.g., word families)

GRADE 8

Overview

In Grade 8 APD, students will further extend their skills in using English for a variety of purposes and in a range of contexts. They will listen to, view, respond to, and create oral and oral-visual communications; will read and understand longer and more complex texts; and will undertake more challenging writing assignments. They will use their language knowledge, skills, and strategies as tools for finding information and exploring ideas. They will interpret and write English-language texts in a variety of forms and genres, such as short stories, scripts, short research reports, and media texts. Students will continue to develop their knowledge of English vocabulary and grammar and their ability to use a variety of strategies and techniques to communicate ideas and enhance the effectiveness of their oral and written presentations.

Content Focus of the Strands in Grade 8

Types of Texts	Oral and Oral–Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	Acting out a script	Scripts	Script
Narrative/ Descriptive/ Expository Texts	Presenting a research report using multimedia techniques	Short stories; short research reports and/or informational texts	Short research report
Media Texts	Presenting an advertisement to the class	Advertisements	Advertisement (e.g., a billboard advertising a new product)

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 8, students will:

- A1.** use active listening strategies and a range of thinking skills to comprehend and respond to oral and oral-visual communications;
- A2.** use appropriate and specialized vocabulary, conversational expressions, and conventions of spoken English during classroom discussions and presentations;
- A3.** prepare and deliver short independent and collaborative oral and oral-visual presentations, using a process approach.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** use a variety of listening strategies and interact with the speaker in appropriate ways (e.g., take personal notes to prepare to give feedback at an appropriate time; ask for clarification when necessary, restating the speaker's message in their own words to verify their understanding)
- A1.2** summarize and make inferences related to the information, the message, and the opinions in a variety of oral and oral-visual sources (e.g., podcasts, news broadcasts)

Instructional tip: To help students interpret texts, the teacher asks questions about the meaning of certain transitional words or phrases.
- A1.3** initiate and participate in oral exchanges by contributing ideas and opinions and building on the ideas and opinions of others in formal and informal learning contexts (e.g., assume tasks in collaborative group work during work on their script presentation; consider and respond to the ideas of others in a respectful manner)

Instructional tip: The teacher presents the lyrics of a song with some words left out, and invites students to fill in the blanks while listening to the song.

A2. Using the Conventions of Spoken English

- A2.1** use specialized vocabulary and conversational expressions, as appropriate, while adapting their level of language to the purpose and audience (e.g., use correct specialized terms in presenting a short oral report; incorporate appropriate colloquialisms into a script)
- A2.2** use a variety of sentence types, including complex sentences; appropriate verb tenses; and a variety of transitional words (e.g., *therefore*, *later*, *finally*) when contributing to classroom discussions and making presentations
- A2.3** use a structure appropriate to the topic and the intended audience to help communicate ideas, information, and opinions clearly and coherently (e.g., use a cause-and-effect structure and/or chronological order in presenting an advertisement or a short oral report)

Instructional tip: The teacher supplies students with visual references to remind them about the essential elements of descriptive, narrative, or argumentative discourse and about strategies for incorporating these elements into their oral communications (e.g., using relationship markers to indicate the sequence of events in a story).

A2.4 use the strategies of effective speaking (e.g., appropriate vocabulary; correct pronunciation; appropriate tone, pace, and intonation) in conversation or when acting a part from a script, striving for a fluent, confident, and natural delivery

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 use a process model (e.g., plan, develop, review, revise, rehearse) to prepare and deliver independent or collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., present a multimedia version of their short research report, including a text delivered orally, slowing their pace when explaining difficult concepts and incorporating visual aids; prepare a draft of a script that includes the actors' speeches and stage directions and lists each member's responsibilities and all deadlines)

Teacher: "How did you prepare yourself for delivering your performance in the script presentation?"

Student: "I memorized my lines and I made sure to use realistic gestures."

A3.2 deliver short oral and oral-visual presentations independently or in collaboration with other students, using organizational/stylistic features appropriate to the form and purpose (e.g., present a short research report, making limited use of cue cards, if appropriate, while maintaining eye contact with the audience; act in a short script presentation using appropriate and effective facial expressions, gestures, and tone of voice)

Teacher prompt: "What delivery techniques will you use to make your oral research report easier for your classmates to understand?"

A3.3 use a variety of visual and/or multimedia components (e.g., graphics, sound) to enhance their presentations

A3.4 identify, with the teacher's assistance, their strengths as presenters, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve; set goals for improvement; and revise their presentations accordingly

Teacher: "How could you improve your oral report?"

Student: "I could have one of my classmates listen to my report, and he/she could make suggestions."

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 8, students will:

- B1.** use a variety of reading comprehension strategies throughout the reading process to gain meaning from texts;
- B2.** read texts, including media texts, identifying their key features; recognizing important ideas, information, and messages; and using critical-thinking skills to interpret and make judgements about them;
- B3.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B4.** locate and select relevant information from a variety of written sources.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

B1. Using Reading Comprehension Strategies

- B1.1** activate their prior knowledge about the topic of a new text before reading (e.g., identify information they already know on a given issue)
- B1.2** make predictions about the content of a text before and during reading, using knowledge of the text's form and/or genre (e.g., clues provided in a short mystery or detective story)
- B1.3** monitor and revise their comprehension of texts (e.g., ask questions during and after the reading of a short script; reread when necessary; draw inferences based on evidence in a text)

Instructional tip: The teacher uses a variety of means to enable students to listen to the text being read (e.g., by providing a software program for listening to recorded works).

- B1.4** skim and scan a wide range of texts to find key information for research assignments (e.g., on a topic such as the environmental impact of using plastic water bottles)

Instructional tip: The teacher models the process of skimming a text. The teacher must ensure that there are related visual references posted in plain sight.

B2. Reading for Meaning

- B2.1** read and demonstrate an understanding of a variety of print and electronic texts appropriate for their reading level (e.g., short stories including short mysteries, scripts, short research reports and/or informational texts, advertisements)

Teacher prompt: “What is the purpose of this research report on the environmental benefits of choosing locally grown and organically produced food? Do you agree or disagree with the writer’s opinion? Why?”

Instructional tip: The teacher uses explicit instruction to demonstrate the efficient use of various clues to decode and construct the meaning of a text.

- B2.2** summarize the important ideas, information, and messages in more challenging texts, such as short research reports or informational texts

Teacher prompt: “What is the most important fact you found in this report? Why is it more important than other information in the report?”

- B2.3** read scripts and identify their structure (e.g., acts, scenes), characteristics (e.g., dialogue, stage directions, props), and key features/stylistic elements (e.g., use of suspense, humour, conflict, dramatic irony)

B2.4 read simple research reports (e.g., an article or short research report on an environmental issue such as the causes of global warming) and identify their structure (e.g., introduction, body, conclusion) and characteristic elements (e.g., use of supporting facts, use of graphics)

B2.5 read and view print and visual advertisements (e.g., from newspapers, television, the Internet) and identify their structure and characteristic elements (e.g., catchy slogans; powerful vocabulary intended to persuade or convince; visual and sound effects; use of celebrity endorsements or selected supporting facts)

B2.6 use critical-thinking skills to evaluate the reliability of information sources (e.g., websites, reports, newspapers)

B3. Building Vocabulary

B3.1 use their knowledge of French vocabulary, grammar, and root words to help them understand texts

B3.2 use word-solving strategies (e.g., break down compound words into their components, as in *home/work*) and visualization strategies to decode unfamiliar words and help them understand short texts

B4. Locating Information

B4.1 locate relevant information relating to a research report that will help them understand the text

Teacher: “How can you more easily locate important facts during your research?”

Student: “I can scan to find important facts, which are often highlighted or in bold type.”

B4.2 locate, extract, and organize key facts from informational texts (e.g., transfer information from reading into notes for their research report)

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of Grade 8, students will:

- C1.** generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience;
- C2.** write texts, including media texts, in a variety of forms, applying their knowledge of the basic elements and techniques of each form;
- C3.** revise and edit their texts, applying their knowledge of language conventions;
- C4.** use their knowledge of publishing conventions and publishing production skills and strategies to enhance their written presentations.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations, students will:

C1. Developing Content

- C1.1** determine their purpose in writing and the audience for texts they plan to create
- C1.2** use a variety of pre-writing strategies, independently and collaboratively, to generate ideas, develop ideas and arguments, and select an appropriate topic and form for their writing (e.g., explore print and electronic resources to generate ideas; use concept mapping to develop ideas)
Instructional tip: The teacher supplies the students with a checklist of strategies and with samples of appropriate models for use in the pre-writing stage.
- C1.3** conduct required research (e.g., for their research report) using an inquiry process (e.g., determine the focus of their research; develop a research plan; locate, select, and evaluate research material; record, summarize, or paraphrase important ideas and information; keep accurate records of all sources to avoid plagiarism; develop an outline)
- C1.4** plan their writing, with guidance from the teacher, using an appropriate outline format to organize information and ideas
Teacher: "Have you arranged the ideas and information in your outline in a logical order?"
Student: "The two key ideas in my outline are listed in cause-and-effect order."

C2. Applying Knowledge of Forms

- C2.1** write a one- to two-page script (e.g., a short drama or humorous skit on peer pressure or bullying) that includes the following:
 - a fast-paced plot
 - realistic characters
 - effective dialogue including colloquialisms
 - stage directions
Teacher: "How did you make the dialogue effective in the script?"
Student: "I used dialogue that suited my characters."
- C2.2** write a three-paragraph research report (e.g., on a French-Canadian hero such as Roméo Dallaire, Julie Payette, Jean Vanier, Maurice Richard; on the challenges facing Aboriginal people in Ontario; on oil spills and their effects on the ecosystem; on pollution in the Great Lakes) that includes the following:
 - a clear introduction (with an attention-getting hook, a sentence identifying the topic, and a statement listing the main ideas)
 - one fully developed paragraph paraphrasing or summarizing relevant ideas and/or information from one or two print and/or electronic sources
 - a conclusion summarizing their key findings

- transitional words and/or phrases (e.g., *first, next, therefore, finally*)
- an appropriate format, including key components of presentation and documentation (e.g., title page, table of contents, bibliography/works cited)

Teacher: “Is there enough information in the report? Could the ideas be placed in a better order?”

Student: “I have enough information, but I need to present the information in order from least important to most important.”

C2.3 produce an advertisement (e.g., for television, a newspaper, the Internet) for a product of personal interest to them that includes the following:

- clear and colourful language to convey information and attract the attention of the target audience
- a catchy slogan (e.g., a rhyming verse)
- visual and/or sound effects
- persuasive devices such as repetition of key words, use of celebrity endorsements or supporting data/statistics

Teacher prompts: “How could you make your work more attractive to your audience?” “Would the visuals help the reader understand the text better if they were positioned differently?”

C3. Revising and Editing Texts

C3.1 make revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, using feedback from the teacher and their peers, and focusing on the following: clarifying their purpose by adding relevant information and removing irrelevant information and unnecessary words; using an appropriate level

of language (e.g., formal, informal, colloquial) and varying it for effect where appropriate; varying their vocabulary

Peer: “What other words or phrases could you use instead of ‘wonderful’ in your advertisement?”

Student: “I could substitute words such as ‘revolutionizing’ or ‘earth-shattering’.”

Instructional tip: The teacher models how to offer constructive criticism when students discuss texts with their peers.

Peer: “I find that all your sentences are simple or compound sentences, so there is little sentence variety.”

Student: “You’re right. I’ll revise my sentences and combine some into complex sentences.”

C3.2 edit and proofread their written work, using a variety of reference materials (e.g., print and online dictionaries, thesauruses, glossaries, spell-check programs), guidelines developed with the teacher and their peers (e.g., an editing checklist specific to the writing task), and knowledge of the language conventions identified for this and earlier grades

C4. Producing Finished Work

C4.1 produce a clean and legible final draft, using technological tools and resources (including the Internet, where appropriate) to format their presentation and enhance its effectiveness

C4.2 identify, independently and with assistance from the teacher, their strengths as writers, challenges they are experiencing, and steps they need to take to improve; assess their own drafts; and make revisions to improve the organization, clarity, and style of their writing

Vocabulary and Language Conventions, Grade 8

Students are expected to apply knowledge of the language conventions appropriate for their grade in the texts they produce. In Grade 8, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - specialized vocabulary associated with terms included in their research report (e.g., Internet terms – *Web browser, e-mail*; environmental terms – *recycling, solar energy*)
 - new vocabulary, including synonyms, antonyms, and homonyms
 - conversational expressions
 - the appropriate level of language for the context and audience (e.g., formal, informal, colloquial), switching between levels as necessary (e.g., integrating colloquialisms into a script to reveal character)
 - idiomatic expressions appropriate to the context (e.g., in a script – *To buy that bike, I'll have to watch my pennies.*)
 - transitional words and phrases (e.g., *next, therefore, finally*)

Sentence Structures

- use correctly:
 - simple, compound, and complex sentences
 - coordinating conjunctions (e.g., *and, but, or, yet, for, so*)
 - relative pronouns (e.g., *who, that, which*)
 - subordinating conjunctions (e.g., *because, if, since*)

Parts of Speech

- use correctly:
 - most types of nouns and pronouns
 - most types of adjectives, including comparative and superlative forms of regular and irregular adjectives
 - common adverbs

Verbs

- use correctly:
 - the present, past, and future of regular and irregular verbs
 - the past perfect and present perfect of verbs (e.g., *I had/have bought*)
- make subjects and verbs agree in simple, compound, and complex sentences

Capitalization and Punctuation

- use correct capitalization in titles of books, movies, and plays
- use appropriate punctuation in a variety of sentences and constructions, including the colon in scripts (e.g., *Julie: Hello. How are you?*)

Spelling

- use correct English spelling for words that are similar to French words with the same meaning (e.g., *address* not *adresse; marriage* not *mariage*)

In addition, Grade 8 students will use the following strategies to spell words correctly:

- apply knowledge of common word structures, root words, and the meaning of words
- apply knowledge of French vocabulary when words are the same or similar in French and in English (e.g., *mission/mission, recycle/recycle*)
- check spelling by using word patterns, lists of high-frequency words, and common sound-symbol patterns (e.g., word families)

GLOSSARY

Aboriginal person. A person who is a descendant of the original inhabitants of North America. The Constitution Act, 1982, recognizes three primary groups – the Indian, Inuit, and Métis peoples – the Aboriginal peoples of Canada.

acrostic poem. A poem or series of lines in which certain letters, usually the first in each line, form a word or phrase (e.g., a name, motto, or message) when read in sequence. For example:

STUDENT

Seeking knowledge,
Telling stories,
Using strategies,
Dreaming of a career,
Exploring options,
Noting progress,
Thinking about the future.

active listening strategies. Behaviour that helps a person listen intently to and understand spoken language. Examples include: facing the speaker; removing or ignoring distractions; demonstrating attentiveness (e.g., by leaning one's upper body towards the speaker); taking notes; reformulating information (e.g., by paraphrasing, summarizing); waiting to ask questions until the presentation is over or the speaker has asked for questions.

adapted text. A text that has been rewritten to make the reading level easier than that in the original so that students can more readily make connections to prior knowledge and determine meaning. Adaptations to the text may include simplifying and/or defining relevant vocabulary; using short, relatively simple sentences; and maintaining a consistent format (e.g., a topic sentence followed by several sentences providing supporting details, all of which are relevant to the content).

advertisement. A paid notice in the print, broadcast, or electronic media that promotes a product or service, usually for sale, or an idea, position, or person (e.g., a political advertisement for an election campaign). Often abbreviated as *ad*.

alliteration. The deliberate repetition, for stylistic effect, of sounds or syllables, usually at the beginning of two or more words that are near each other in a unit of text (e.g., "The *whistling* wind *whirled* *wildly*").

audience. The intended readers, auditors, or viewers of a particular text; the specific group at which the ideas, information, and/or message in the text are aimed. Also called *target audience*.

caption. The title or explanation that accompanies an illustration. It may also be a heading, especially of an article or chapter.

celebrity endorsement. A statement, made by a celebrity, praising and/or recommending a product or service and used by marketers to promote the product or service.

classified advertisement (or ad). A short notice, usually published in print media, advertising items or services for sale. The content can be brief, simply identifying the type of item being sold (e.g., clothing) and giving a telephone number to call for more information, or it can provide more detail about the item or services offered (e.g., a detailed description) and more information about contacting the seller.

cognate. A term used to describe a word that is related to another word in origin and/or meaning (e.g., English *school* and *scholar*; English *hospital* and French *hôpital*).

collage. A form of art in which a variety of materials (e.g., photographs, fabric, found objects, bits and pieces of originally unrelated images including commercial images) are arranged and attached to a flat background, often in combination with painted or drawn images. Students can demonstrate their understanding of many themes and issues through the choice of materials and the design elements of a collage.

colloquial. A term used to describe the casual level of language appropriate in everyday or familiar conversation but not in formal speech (e.g., *Gimme a break!*).

comic strip. A sequence of cartoon panels that tells a brief, usually humorous story.

concept map. A graphic representation of information that students can use to explore and share information and ideas and help clarify the meaning of a text. In making a concept map, students use graphics to summarize and organize information and ideas by listing, sorting, sequencing, or identifying connections among them. Concept maps help students to understand the relative importance of individual points and the way in which these points relate to one another.

conventions. Accepted practices or rules in the use of language. In the case of written or printed materials, some conventions help convey meaning (e.g., punctuation, typefaces, capital letters), and other conventions aid in the presentation of content (e.g., table of contents, headings, footnotes, charts, captions, lists, pictures, index). *See also* **text features**.

critical thinking. The process of thinking about ideas or situations in order to understand them fully, identify their implications, and/or make a judgement about what is sensible or reasonable to believe or to do. Critical-thinking skills used in reading and writing include: examining opinions, questioning ideas, detecting bias, and making and supporting judgements.

diamanté. A seven-line poem, with shorter lines at the beginning and end and longer lines in the middle, giving it a diamond shape on the page. One form of diamanté is as follows:

- line 1* – one word to name the topic
- line 2* – two words to describe the topic
- line 3* – three words (usually verb forms ending in *ed* or *ing*) related to the topic
- line 4* – four words (usually verbs) related to either or both of the first and last lines
- line 5* – three words (similar to line 3) related to the last line
- line 6* – two words to describe the last line
- line 7* – one word (usually a contrast to line 1)

The following is an example:

Caterpillar
Soft, silky
Creeping, crawling, wriggling
Drowsing, cocooning, waking, stirring
Emerging, fluttering, flying
Bright, winged
Butterfly

editing. The process of making changes to the content, structure, and wording of drafts to improve the organization of ideas, eliminate awkward phrasing, correct grammatical and spelling errors, and generally ensure that the writing is clear, coherent, and correct.

five (5) Ws. The five basic questions (*who, what, where, when, and why?*) that provide a framework for recounting personal or factual experiences and retelling stories or events.

graphic organizer. A visual framework (e.g., a Venn diagram, a word web, a flow chart) that helps students organize, analyse, synthesize, and assess information and ideas.

idiom (or idiomatic expression). A group of words that, through usage, has taken on a special meaning different from the literal meaning (e.g., “A new magazine *hit the newsstands*” or “She’s *dancing up a storm*”).

informational texts. Texts that provide practical, factual information. Examples include: newspaper/magazine article, editorial, report, pamphlet, brochure, manual, review, interview, résumé, reference book (dictionary, encyclopedia), database, website, television news report, documentary.

intonation. The rise and fall of the pitch of the voice in speaking. Intonation is used to communicate information additional to the meaning conveyed by words alone (e.g., a rising intonation at the end of a sentence indicates a question).

journal. A notebook (in print or electronic form) in which a person keeps a record of events and of his or her responses to those events. Students may be asked to keep response journals in which they record their responses to texts, presentations, and other learning experiences.

listening and speaking skills. Examples of listening skills are: paying attention to the speaker or performer; following directions and instructions; recalling ideas accurately; judging when it is appropriate to speak or ask questions; allowing others to speak. Examples of speaking skills are: speaking clearly and coherently; asking questions to clarify meaning; responding appropriately to thoughts expressed; responding with consideration for the feelings of others; using and interpreting facial expressions, gestures, and body language appropriately.

media form (of text)/media text. A text that is transmitted through any of the communications media. Examples include: advertisement, brochure, pamphlet, food packaging, clothing, jewellery, action figure or other item used to advertise or promote a product, newspaper, magazine, newspaper or magazine article, zine, cartoon, website, web page, blog, greeting card, e-mail message, television program (documentary, newscast, sportscast, nature program, reality show, situation comedy), movie, movie trailer, dictionary, encyclopedia, reference work on CD-ROM or online, interactive software, multimedia text, database.

metaphor. A literary device or figure of speech in which a word or phrase is used to describe something in a way that cannot be taken literally; a comparison of two different things without the use of *like* or *as* (e.g., “Her presence was a ray of light in a dark world”). See also **simile**.

multimedia aids (or audiovisual aids). Visual and auditory means used to help communicate the messages or themes in a text. Examples include the use of: colour, voice-over narration, animation, simulation, variations in camera angles or distance, fading in and out of sounds or images, hot links and navigation buttons on a website, live action, special effects, variations in speed or pace, motion, flashbacks, collages, dialogue, variations in size and type of lettering or size of images, sequencing of sounds and images, speech, music, background sounds, sound effects, volume, dialects and accents, silence, narration, graphics, symbols, logos, props (e.g., costumes, furnishings), aspects of design and layout, credits, details of sponsorship.

onomatopoeia. The use of a word whose sound suggests its meaning (e.g., *buzz, splash, murmur*).

oral communication. Communication that is spoken, chanted, or sung. Examples include: greeting, conversation, question, statement, exclamation, instructions, directions, poem, rhyme, song, rap, story, anecdote, announcement, news broadcast, interview, oral presentation, speech, recitation, debate, report, role play, drama.

oral-visual communication/presentation. Any form of oral communication that includes visual and/or multimedia elements.

organizational patterns of texts. Ways in which texts are structured in different forms or genres of writing. Examples include: time order or chronological order (a description of events presented in the order in which they occurred); comparison and contrast (an outline of similarities and differences); cause and effect (an outline of events or actions linked to their consequences); generalization (a series of general statements supported by examples); point-by-point development (discussion of the items in a list

according to some stated principle of order, such as ascending or descending order of importance); combined / multiple orders (two or more organizational patterns used together: for example, comparison/contrast and cause/effect).

pace. The rate of speed at which an activity such as speaking or reading proceeds.

paraphrase. *Used as a verb:* To restate an idea, piece of information, or opinion in one's own words; *used as a noun:* A rewording of a text.

phonics. A method of reading instruction that involves teaching children the relationship between the letters (graphemes) of written language and the individual sounds (phonemes) of spoken language.

pitch. The highness or lowness of a sound or tone.

plagiarize. To present another's ideas or words as if they were one's own, without crediting the source.

plot (storyline). The main sequence of events in a novel, drama, or film. A common plot structure involves an introduction, rising action, a climax, falling action (also called dénouement or resolution), and a conclusion, and features characters in conflict with nature, events, or other characters.

point-by-point development. See **organizational patterns of texts**.

point of view. An opinion about or attitude towards a subject that may be stated or implied in a text. Examining a writer's/producer's point of view often reveals an underlying set of values or a bias. *Point of view* is also a literary term used to refer to the position of the narrator in relation to the story; thus, the vantage point from which events are seen (e.g., omniscient, third-person, or first-person point of view).

prior knowledge. The background experiences and knowledge that a student brings to classroom learning. Instruction builds on prior knowledge in order to introduce new learning. Since students come to school with a wide

variety of prior knowledge, teachers need to be aware of their students' backgrounds in planning lessons.

process model (or approach) (for oral presentation). The steps (or method) used in developing and delivering an oral presentation, independently or collaboratively. The model may include the following activities: generating ideas (e.g., through discussions, brainstorming); planning (e.g., preparing an outline, selecting an appropriate method of delivery); reviewing the material (e.g., checking for logical organization and connection of individual parts to the whole); rehearsing (e.g., practising by reciting into a digital voice recorder or recording themselves on computer; practising in front of a mirror or in front of family or friends); evaluating feedback from viewers/listeners and making changes where necessary; delivering the presentation; and reflecting on and evaluating the performance on the basis of one's own perceptions and constructive feedback from the audience.

proofreading. The careful reading of a final draft of written work to eliminate any remaining typographical errors and to correct any remaining errors in grammar, usage, spelling, and punctuation. See also **editing**.

reading strategies. Approaches used before, during, and after reading to figure out unfamiliar words, determine meaning, and increase understanding of a text. Examples include comprehension strategies and word-solving strategies. Good readers use a combination of these strategies while maintaining a focus on developing and deepening their understanding of a text.

research report. An oral or written text that presents a topic or thesis, summarizes and analyses ideas and information about the topic or thesis that have been collected from print and electronic resources (documenting the sources), and presents the speaker's or author's conclusions.

review. A critical evaluation of a text (e.g., book, film, television program, piece of music, piece of art or architecture) that is usually published in or presented through the mass media.

revising. See **editing.**

rhythm. The pattern of sound created by the stressed syllables in a sentence.

script. The written text of a skit, play, television or radio program, or movie.

setting. The time, place, environment, and atmosphere in which a story or other narrative (e.g., a play) takes place.

short story. A short work of fiction, usually involving a small number of characters, that has a fully developed theme and aims to create a unified effect.

sight words. Words that are easily recognized and understood because they appear frequently, often in environmental texts (i.e., texts common in the students' everyday surroundings, such as signs displaying the word *stop*).

simile. A literary device that compares one thing or idea to another, often with the use of *like* or *as* (e.g., "His hair was as white as snow"). See also **metaphor.**

skit. A short, usually comic, dramatic presentation.

slogan. A short, distinctive phrase designed to convey an idea or represent a position in an attention-getting fashion. Slogans are often used in advertising and politics.

sound effect. An imitative sound produced artificially for dramatic effect (e.g., thunder in a radio advertisement, an explosion in a film, sounds such as pops and gurgles in computer programs).

specialized vocabulary. Words and phrases that have a particular meaning because of the context in which they are used or that are specific to a trade or profession (e.g., film terms such as *close-up* or *fadeout*).

text features. The physical and design characteristics of a text that clarify and support the meaning of the text or that help readers and viewers locate information they want in a text (e.g., title, table of contents, headings, subheadings, bold and italic fonts, illustrations, sidebars, text boxes, glossary).

topic sentence. The sentence in a text, or in a section or paragraph of text, that states the main idea or thesis of the text, section, or paragraph. It is usually but not always the opening sentence of the unit of text.

transitional words or devices. Connecting words, phrases, sentences, or paragraphs that are used to enhance the unity and coherence of a text by clarifying logical, chronological sequential, or conceptual relationships between or among units of writing (e.g., *afterwards*, *in the meantime*, *first*, *second*, and *third* show relationships with respect to time or sequence; *however*, *on the other hand*, and *by comparison* show relationships of similarity and difference). Structural patterns such as parallelism or repetition of a key idea may perform the same clarifying, unifying function.

visualization strategy. The creation of a mental picture or the use of a visual aid such as a graphic organizer to help readers determine the meaning of unfamiliar words and expressions and/or understand the ideas, information, and messages in texts.

writing process. The process involved in producing a polished piece of writing. The writing process comprises several stages, each of which focuses on specific tasks, including: planning for writing; drafting the text; revising, editing, and proofreading the text; and publishing.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, tous les groupes et tous les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.



Imprimé sur du papier recyclé

13-038

ISBN 978-1-4435-6912-5 (imprimé)

ISBN 978-1-4435-6913-2 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013