

2013

RÉVISÉ

Le curriculum de l'Ontario
de la 9^e à la 12^e année

Anglais pour débutants



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 secondaires 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
Aperçu du programme.....	15
Les attentes et les contenus d'apprentissage.....	17
Les domaines d'étude.....	18
ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE	20
Les considérations de base.....	20
La grille d'évaluation du rendement en anglais pour débutants.....	24
CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS	30
L'approche culturelle de l'enseignement.....	30
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	31
L'élève identifié comme étant en difficulté.....	34
L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants.....	38
L'éducation environnementale.....	39
Les relations saines.....	40
L'équité et l'inclusion.....	41
La littératie financière.....	42
La littératie, la numératie et les habiletés d'enquête et de recherche.....	43
La pensée critique et la littératie critique.....	45
Le rôle de la bibliothèque de l'école.....	47
La place des technologies de l'information et de la communication.....	48

Le Passeport-compétences de l'Ontario : rendre l'apprentissage pertinent et développer des compétences essentielles et des habitudes de travail	49
La planification d'apprentissage, de carrière et de vie.....	50
L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience	51
Les programmes spécialisés et la Majeure Haute Spécialisation	51
La santé et la sécurité	52

STRANDS IN THE ANGLAIS POUR DÉBUTANTS CURRICULUM 53

Oral and Oral-Visual Communication	54
Reading and Interpretation	54
Writing and Representation	55

COURS 57

Anglais pour débutants 1, Open (EANAO)	59
Anglais pour débutants 2, Open (EANBO)	69
Anglais pour débutants 3, Open (EANCO)	79
Anglais pour débutants 4, Open (EANDO).....	89

GLOSSARY 99

PRÉFACE

Le présent document *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Anglais pour débutants, édition révisée, 2013* est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Anglais pour débutants, 1999*. À compter de septembre 2013, tous les programmes d'anglais pour débutants de la 9^e à la 12^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 SECONDAIRES AU XXI^e SIÈCLE

Les écoles secondaires de l'Ontario offrent à chaque élève un programme d'études varié et planifié de grande qualité. Ce programme vise la réussite de tous les élèves dans la destination de leur choix. La mise à jour du curriculum de l'Ontario, de pair avec un élargissement des options d'apprentissage offertes à l'extérieur de la salle de classe traditionnelle, intègre l'apprentissage des compétences essentielles pour réussir au XXI^e siècle et respecte les champs d'intérêt, les points forts ainsi que les besoins de chaque élève.

Le programme-cadre révisé prend en compte le fait qu'aujourd'hui comme demain, la littératie critique sera fondamentale afin de synthétiser l'information, de prendre des décisions réfléchies, de communiquer de manière efficace et d'évoluer dans une communauté mondiale et en continuel mouvement. Il est important que les élèves se sentent concernés par le curriculum établi, qu'ils se reconnaissent dans ce qui est enseigné et dans la méthode d'enseignement, et qu'ils réalisent comment leur apprentissage s'applique au monde qui les entoure. Le programme tient compte des besoins variés des élèves; il les aide à enrichir leurs connaissances et à développer leurs habiletés, et leur offre les perspectives dont ils ont besoin pour devenir des citoyens informés, responsables, en bonne santé et actifs au sein de leurs communautés 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.

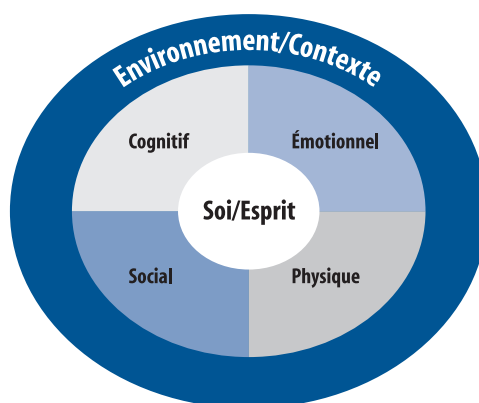
2. Pour en savoir davantage, voir le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) affiché sur le site Web du Ministère au www.ontario.ca/edu.

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, 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/ressourcedevloppementdesjeunes.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 posséder de solides compétences langagières 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.

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 secondaire 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'English 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'English.

Il revient au conseil scolaire de prendre la décision d'offrir ou non un programme d'anglais pour débutants dans les écoles relevant de sa juridiction et de définir, le cas échéant, un mode de prestation qui tiendra compte du profil linguistique de chacune des communautés scolaires et des besoins des élèves. Si toutefois le conseil choisit d'offrir un tel programme, il lui incombe alors de mettre en oeuvre le présent programme-cadre d'anglais pour débutants.

LES FONDEMENTS DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

L'élève qui arrive au secondaire et qui n'a pas les connaissances et les compétences langagières en anglais pour suivre le programme ordinaire d'English, sera évalué et placé dans un des quatre cours offerts soit Anglais pour débutants 1 (APD 1), Anglais pour débutants 2 (APD 2), Anglais pour débutants 3 (APD 3) ou Anglais pour débutants 4 (APD 4). Ces cours constituent le prolongement du programme-cadre d'anglais pour débutants de la 4^e à la 8^e année puisqu'ils en reprennent la structure et font appel aux mêmes principes pédagogiques qui régissent l'apprentissage d'une langue.

On trouve dans les quatre cours des exemples précis de questionnement de la part de l'enseignante ou l'enseignant suivi de réponses possibles de la part de l'élève. Les attentes et les contenus d'apprentissage s'inscrivent dans les mêmes trois domaines d'étude que les cours du programme-cadre d'English. Cette structure assurera pour l'élève la transition souple d'un type de cours à l'autre, le cas échéant.

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 et 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 dans une classe ordinaire d'English, 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

Le placement d'un élève dans un cours d'anglais pour débutants se fait en fonction de ses connaissances et 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.

Les cours du programme d'anglais pour débutants, soit APD 1, APD 2, APD 3 ou APD 4, reflètent une progression dans le niveau de difficulté et de complexité des compétences linguistiques (connaissances et habiletés) dans la langue anglaise. À la fin du cours d'APD 4, l'élève pourra intégrer un cours d'English de la 11^e ou 12^e année.

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 de la ou le placer dans le cours 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'English le plus rapidement possible.

Par exemple, un élève de 9^e année s'inscrit à une nouvelle école et lors de sa première rencontre avec la conseillère ou le conseiller en orientation, on remarque qu'il éprouve des difficultés à communiquer en anglais. À la suite d'une évaluation diagnostique, on détermine que, pour mieux répondre aux besoins de l'élève, il sera inscrit dans le cours APD 1 du programme-cadre d'anglais pour débutants.

Le suivi. Il est important d'assurer un suivi à la suite du placement initial de l'élève. En encourageant l'élève à recueillir des échantillons de ses travaux, on lui permet de prendre conscience de son cheminement, c'est-à-dire des progrès réalisés et des progrès qui restent à faire. On peut, le cas échéant, suggérer à l'élève un cours qui répondrait davantage à son niveau de compétence. L'enseignante ou l'enseignant d'English 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'English.

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 dans chaque cours. En outre, ils pourront mieux suivre le progrès scolaire de leur enfant et en discuter en connaissance de cause. Cela leur permettra de 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, enrichiront sa compréhension du monde qui l'entoure et développeront son esprit critique. Il s'agit de discuter de questions d'actualité dans un bulletin de nouvelles télévisé ou dans l'éditorial du journal local, de lui proposer un roman à lire, d'écouter une variété de musiques et de chansons, ou de l'inviter à un débat public ou une conférence sur un sujet qui l'intéresse.

En s'intéressant d'abord aux activités liées à la classe, à l'école et à la communauté, les parents peuvent ensuite établir des liens entre l'apprentissage scolaire, les activités sociales et l'actualité. L'intérêt manifesté par ses parents encourage l'élève à avoir une attitude positive à l'égard de son apprentissage et à en voir la valeur ajoutée. En discutant des sujets liés au programme-cadre d'anglais pour débutants, les parents auront par ailleurs l'occasion d'apprendre davantage sur les approches privilégiées et utilisées en salle de classe.

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 à leur enfant 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 remettant aux parents les plans de cours, 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 saisir toutes les occasions d'effectuer des liens entre la théorie et la pratique en plaçant l'élève dans une situation d'apprentissage actif. Il importe aussi de fournir à l'élève des occasions de développer sa pensée critique, sa créativité, ses habiletés de résolution de problèmes et de communication par son implication dans des activités, des projets et des recherches qui favorisent son apprentissage de l'anglais.

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 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 les 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.

La direction de l'école conservera à jour des résumés des plans de tous les cours dispensés à l'école. Ces plans de cours doivent être mis à la disposition des parents et des élèves pour qu'ils puissent les consulter. Les parents des élèves de moins de 18 ans ont droit à des renseignements sur les contenus des cours, car ils doivent approuver les choix des cours de leur enfant. Les élèves expérimentés ont besoin de cette information pour choisir leurs cours.

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 éducatives 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 des organismes à vocation culturelle francophone, des entreprises locales et des services municipaux et régionaux de loisirs peuvent 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 à l'ère de la mondialisation.

ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ANGLAIS POUR DÉBUTANTS

APERÇU DU PROGRAMME

Le programme-cadre d'anglais pour débutants de la 9^e à la 12^e année offert dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario est conçu pour permettre à l'élève qui connaît peu ou qui ne connaît pas l'anglais d'acquérir un niveau de compétence dans la langue anglaise qui lui permettra d'intégrer le programme d'English et de s'adapter au contexte ontarien. L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève en langue anglaise lors de son admission à l'école secondaire de langue française permettra de déterminer le cours qu'elle ou il doit suivre.

Les cours offerts

Le programme d'anglais pour débutants de la 9^e à la 12^e année comprend quatre cours soit Anglais pour débutants 1 (APD 1), Anglais pour débutants 2 (APD 2), Anglais pour débutants 3 (APD 3), Anglais pour débutants 4 (APD 4), présentant différents niveaux de difficulté et de complexité dans l'apprentissage de l'anglais. Les cours d'anglais pour débutants sont des cours ouverts conçus en fonction du niveau de maîtrise des connaissances et des compétences langagières et non en fonction de l'année d'études. Le tableau ci-dessous indique, pour chaque cours d'anglais pour débutants, le type, le code, le cours préalable et le nombre de crédits correspondant.

Cours d'anglais pour débutants				
Cours	Type	Code	Crédit	Préalable
APD 1	Ouvert	EANAO	1	Aucun
APD 2	Ouvert	EANBO	1	APD 1 ou l'équivalent
APD 3	Ouvert	EANCO	1	APD 2 ou l'équivalent
APD 4	Ouvert	EANDO	1	APD 3 ou l'équivalent
<i>* On peut considérer comme « équivalent » un programme d'études que l'élève a suivi dans une autre province, un territoire ou un autre pays. On peut aussi avoir déterminé cette équivalence au moyen d'une évaluation du niveau de compétence atteint par l'élève.</i>				

La prestation du programme

Le programme d'anglais pour débutants peut être offert dans le contexte d'une classe distincte. Dans des situations où le nombre ne le permet pas, l'élève pourrait être intégré dans le cours d'English et recevoir de l'aide individuelle afin d'atteindre les attentes du cours d'anglais pour débutants qu'elle ou il suit.

Certains élèves peuvent progresser rapidement dans le programme d'anglais pour débutants. Ils peuvent, par exemple, satisfaire aux attentes de deux cours d'anglais pour débutants (p. ex., APD 1 et APD 2) dans une période de 110 heures, soit le temps alloué pour un (1) crédit. Dans ce cas, l'élève obtient un (1) crédit pour le cours le plus avancé (p. ex., APD 2). La section suivante présente les exigences relatives à l'allocation des demi-crédits. D'autres élèves devront peut-être reprendre une partie du cours ou le cours au complet pour satisfaire à toutes les attentes du cours APD 1.

Les cours donnant droit à des demi-crédits

Les cours d'anglais pour débutants décrits dans le présent document ont été conçus comme des cours donnant droit à un (1) plein crédit. Toutefois, on pourra offrir ces cours sous forme de demi-cours valant chacun un demi-crédit (0,5). Les demi-cours exigent un minimum de cinquante-cinq heures d'enseignement et doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- Les deux demi-cours élaborés à partir d'un cours donnant droit à un plein crédit doivent ensemble inclure toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du cours d'où ils sont tirés. Les attentes et les contenus d'apprentissage doivent être répartis entre les deux demi-cours de la meilleure façon possible pour permettre à l'élève d'acquérir les connaissances et les habiletés dans le temps alloué.
- Un cours préalable à un autre cours au palier secondaire peut aussi être offert sous forme de deux demi-cours. Cependant, l'élève doit réussir les deux demi-cours pour obtenir ce préalable. L'élève n'a pas à suivre les deux demi-cours si le cours original ne constitue pas un préalable à un cours qu'elle ou il a l'intention de suivre.
- Le titre de chaque demi-cours doit préciser *Partie 1* ou *Partie 2*, selon le cas. La reconnaissance d'un demi-crédit (0,5) sera inscrite dans la colonne de la valeur en crédits du bulletin scolaire et du relevé de notes de l'Ontario.

Les conseils scolaires s'assureront que tous les demi-cours respectent les conditions mentionnées précédemment et signaleront tous les demi-cours au ministère de l'Éducation dans le rapport des écoles du mois d'octobre.

L'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario

Il est à noter que pour satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires, les élèves des écoles de langue française doivent compter un crédit d'English au nombre des 18 crédits obligatoires. Deux cours additionnels d'English peuvent aussi être reconnus en tant que crédits obligatoires. En ce qui concerne l'élève inscrit à des cours d'anglais pour débutants, elle ou il peut utiliser un crédit d'anglais pour débutants au titre du crédit obligatoire d'English qui est requis aux fins d'obtention du diplôme. Puisque deux autres crédits d'English peuvent aussi compter comme crédits obligatoires, l'élève peut également utiliser tout autre crédit d'anglais pour débutants à ce titre. Les crédits d'anglais pour débutants non utilisés comme crédits obligatoires compteront comme des crédits optionnels.

LES ATTENTES ET LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque cours 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 chaque cours, 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.

Dans tous les cours, 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'English. L'aspect répétitif des attentes et de certains contenus d'apprentissage d'un cours à l'autre reflète le principe d'acquisition d'une langue seconde et d'un perfectionnement graduel des compétences.

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

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. 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 questions et réponses qui suivent certains contenus d'apprentissage peuvent servir de guides au personnel enseignant pour amorcer des discussions avec l'élève. Les réponses donnent une idée de l'apprentissage attendu de la part de l'élève et aussi une idée du genre de réponses que l'élève peut donner. Des dialogues entre élèves sont aussi proposés à titre de suggestion d'activités.

Les exemples, les questions amorces, les pistes d'enseignement et les questions et réponses 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, autant que possible, être inclusives et tenir compte de la diversité au sein de la classe et dans la province.

Une page type illustrant la présentation des cours et en décrivant les principaux éléments est présentée à la page 19.

LES DOMAINES D'ÉTUDE

Le programme-cadre d'anglais pour débutants de la 9^e à la 12^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 celle du programme-cadre d'English de la 9^e et 10^e année, édition révisée, 2007 quant à sa subdivision par domaines et rubriques, avec un tableau sommaire des connaissances linguistiques et grammaticales pour chaque cours.

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 les cours d'anglais pour débutants :

Oral and Oral-Visual Communication	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Listening and Responding	Building Vocabulary	Developing and Organizing Content
Speaking for a Variety of Purposes	Using Reading Comprehension Strategies	Applying Knowledge of Forms and Techniques
Preparing and Delivering Presentations	Reading for Meaning	Revising, Editing, and Publishing Texts
Reflecting on Listening and Speaking Strategies and Skills	Reflecting on Reading and Interpretation Strategies and Skills	Reflecting on Writing Strategies and Skills

Vous trouverez une description détaillée des domaines d'étude à la page 53.

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

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- **A1.** demonstrate an understanding of basic spoken English in familiar contexts, using a few listening comprehension and active listening strategies;
- **A2.** communicate for a variety of classroom and social purposes, using the conventions of basic spoken English;
- **A3.** deliver short, independent and/or collaborative oral and oral-visual presentations, following a process model;
- **A4.** assess their listening and speaking skills to set goals for improvement.

Les **attentes** décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours. Chaque attente est identifiée par une lettre et un chiffre (p. ex., A1 désigne la première attente du domaine d'étude A).

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 1, students will:

A1. Listening and Responding

A1.1 identify key ideas and important information in basic oral and oral-visual communications, using a few listening comprehension and active listening strategies before, during, and after listening (e.g., recognize familiar words and frequently used expressions; use prior knowledge and visual clues to help them identify key ingredients in a recipe during a peer presentation)

A1.2 describe the purpose and meaning of basic oral and oral-visual communications related to everyday activities, with contextual and visual support (e.g., follow basic classroom directions and instructions; use a graphic organizer and/or diagrams to record information and ideas; view promotional ads aimed at teens and identify key words promoting the services or products)

Teacher prompts:
For directions: "Please, sit down."
For instructions: "Here are the instructions for completing the questionnaire:" "In this recorded message from the fire department, what are the most helpful tips on how to avoid potential house fires?"
For short classroom presentations: "After you listen to the story, you will be asked to retell what happened in it."

A1.3 respond to basic spoken English in structured interactions about personal and familiar topics (e.g., answer questions about personal information; ask relevant questions to clarify meaning; answer questions requiring a brief or rehearsed answer in paired and small-group exchanges)

Teacher prompts: "What is your name?" "How old are you?" "Do you have any brothers or sisters?" "What are their names and ages?"

Instructional tip: Have students work in pairs and ask each other questions related to favourite subjects, school activities, after-school activities, past summer activities, future plans, and other interests.

A2. Speaking for a Variety of Purposes

A2.1 orally communicate basic information about their needs and preferences, using basic vocabulary, survival phrases, and expressions of courtesy associated with everyday contexts such as home, the classroom, and their immediate environment (e.g., "Please, may I borrow a pencil? Thank you." "Where is the washroom?")

Teacher prompt: "Can you give the English words for objects in the classroom?"

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

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

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.

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., A2.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la deuxième attente du domaine d'étude A).

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 secondaire. 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 note en pourcentage. 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. 28-29). 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.

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 du cours, 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.

Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes. Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci.

La communication du rendement

Le bulletin scolaire du secondaire rend compte du rendement de l'élève à des moments précis du semestre ou de l'année scolaire. Pour les écoles à horaire semestriel, deux bulletins sont préparés et pour les écoles à horaire non semestriel, trois bulletins sont préparés. Les bulletins font état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées durant la période couverte ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail.

Même s'il existe des 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. 22).

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, 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 ou le cours suivant.

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 ou le cours suivant.

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 ou le cours.

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 9–12

Categories	Level 1 50-59 %	Level 2 60-69 %	Level 3 70-79 %	Level 4 80-100 %
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 50-59 %	Level 2 60-69 %	Level 3 70-79 %	Level 4 80-100 %
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 dans les cours d'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 le cours visé, 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, même dans un cours d'anglais pour débutants, 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 et l'apprentissage différencié

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 leurs 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-ménages, 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 l'élève 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. L'élève peut même esquisser un tableau organisationnel en cours de lecture. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant encourage l'élève 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'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, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance 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 les cours 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.

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. 31, 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.

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 au cours approprié à l'élève, de même que ses points forts et ses besoins en apprentissage afin de déterminer quelle est l'option 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'enfance en difficulté, y compris les programmes et les cours comportant des attentes différentes, dans le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Guide, 2004* (appelé ci-après *Guide du PEI, 2004*). Pour en 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 le cours et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l'accès au cours sans qu'il soit nécessaire de modifier les attentes du curriculum prescrites pour un cours donné. 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 cours, voire tous les cours.

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 d'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).

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 et les cours comportant des attentes différentes sont identifiés par *attentes différentes (D)* dans le PEI.

- 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 les cours d'anglais pour débutants, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du cours et par rapport aux niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur 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 le cours d'anglais pour débutants suivi, et refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. 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.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Il appartient à la directrice ou au directeur d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées signifie que l'élève a réussi le cours et, par conséquent, si elle ou il peut recevoir un (1) crédit pour ce cours. La directrice ou le directeur d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

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 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 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 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 à ses cours 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. Si certaines des attentes d'apprentissage d'un cours sont modifiées pour une ou un élève, alors qu'elle ou il essaie d'obtenir un (1) crédit pour ce cours, il faut seulement cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que la modification des attentes ne permet pas d'accorder un (1) crédit à l'élève pour le cours,

la case PEI doit être cochée et on doit inscrire 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 76). 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 dans le cadre du cours.

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 de ses cours. 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 9^e à la 12^e année – 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/secondary/environ9to12currf.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 : d'élève à élève, d'élève à adulte et d'adulte à adulte. 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 collectivité 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 ces 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 de manière à ce qu'elle ou il se sente 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 invitant les membres de sa famille, qui ne connaissent peut-être pas bien le système scolaire de l'Ontario, à participer 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.

Les cours d'anglais pour débutants fournissent des occasions de tisser des liens ethnoculturels. Pour qu'ils soient authentiques, les enseignantes et enseignants doivent aller au-delà des illustrations stéréotypées ou évidentes. Des exemples donnés dans les contenus d'apprentissage font référence aux communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits et à d'autres communautés ethnoculturelles.

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 l'élève 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 9^e à la 12^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 de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/FinLitGr9to12Fr.pdf.

LA LITTÉRATIE, LA NUMÉRATIE ET LES HABILETÉS 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 et matières 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 un texte informatif, on demande à l'élève d'écrire un court paragraphe sur un sujet de son choix en lui donnant divers exemples tirés de son quotidien. Ces divers contextes pourraient inclure des données sur les efforts d'économie d'énergie à la maison, dans sa communauté ou dans son pays d'origine (p. ex., *write a short expository paragraph on a topic of their choice [e.g., about recycling and/or energy-conservation strategies]*). 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.

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 signifiants et de mieux se connaître (p. ex., *What could you add to your greeting to engage your listener's interest?; How would you describe your future goals? What are some actions you can take to achieve them?*);
- *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 main message in this advice column on teen dating? How could the advice be improved?; What could you include to encourage your listeners to get involved in the francophone community?*);
- *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 can you improve the appearance of your photo essay?; What pre-writing activities did you find most helpful for getting you started in a writing task?; What could you do to improve your understanding of a presentation?*).

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.

En 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 les cours 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 les cours d'anglais pour débutants, l'élève développe ses habiletés métacognitives de plusieurs façons, par exemple, lorsqu'on lui demande d'utiliser une variété d'appuis visuels ou multimédias pour renchérir ses présentations (p. ex., *use a variety of visual and/or multimedia aids to enhance their presentations*).

Dans les cours 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 littéraire 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 dans les cours d'anglais pour débutants. Ces outils comprennent, entre autres, des ressources multimédias, des bases de données, des sites Web, 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 concevoir différentes approches d'apprentissages des activités du cours 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.

LE PASSEPORT-COMPÉTENCES DE L'ONTARIO : RENDRE L'APPRENTISSAGE PERTINENT ET DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES ET DES HABITUDES DE TRAVAIL

Le Passeport-compétences de l'Ontario (PCO) est une ressource Web, bilingue et gratuite, qui offre au personnel enseignant et à l'élève une description claire des compétences essentielles et des habitudes de travail requises pour travailler, apprendre et vivre. Le personnel enseignant qui planifie les cours d'anglais pour débutants peut avoir recours aux outils et aux ressources du PCO pour motiver l'élève et lui montrer comment les connaissances acquises en classe peuvent être transférées dans le milieu de travail et dans la vie de tous les jours.

Les compétences essentielles qui figurent au PCO sont les suivantes :

- lecture des textes;
- rédaction;
- utilisation des documents;
- informatique;
- communication verbale;
- calcul : computations monétaires; calendriers des budgets et des opérations comptables; mesures et calculs; analyses des données numériques; calcul approximatif;
- capacité de raisonnement : planification et organisation du travail; prise de décisions; résolution de problèmes; et recherche de renseignements.

Les habitudes de travail qui font partie du PCO comprennent la sécurité au travail, le travail en équipe, la fiabilité, l'organisation, le travail en autonomie, l'initiative, l'autonomie sociale, le service à la clientèle, et l'entrepreneuriat.

Les compétences essentielles, telles que la lecture des textes, l'utilisation des documents et la résolution de problèmes, sont pratiquement utilisées dans toutes les professions et servent de base pour l'apprentissage de nouvelles compétences telles les compétences techniques. Les habitudes de travail du PCO, telles que l'organisation, la fiabilité et le travail en autonomie, se retrouvent dans la section des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail du bulletin scolaire de l'Ontario. Les compétences essentielles et les habitudes de travail sont transférables de l'école au travail, à une vie autonome et à de futures études ou formations ainsi que d'un emploi à l'autre et d'un secteur à l'autre.

Le PCO inclut des ressources vidéo et une banque de données portant sur des tâches de la vie de tous les jours et des tâches spécifiques en milieu de travail, qui peuvent être utilisées par les enseignantes et enseignants pour établir des liens entre l'apprentissage en classe et la vie en dehors de l'école. Le personnel enseignant peut aussi consulter le document *Pour faire le lien entre les compétences essentielles et le curriculum : Guide pratique, 2009* pour découvrir comment intégrer des références explicites aux compétences essentielles dans les activités effectuées en salle de classe, et comment donner une rétroaction aux apprenantes et apprenants sur leur démonstration de ces compétences.

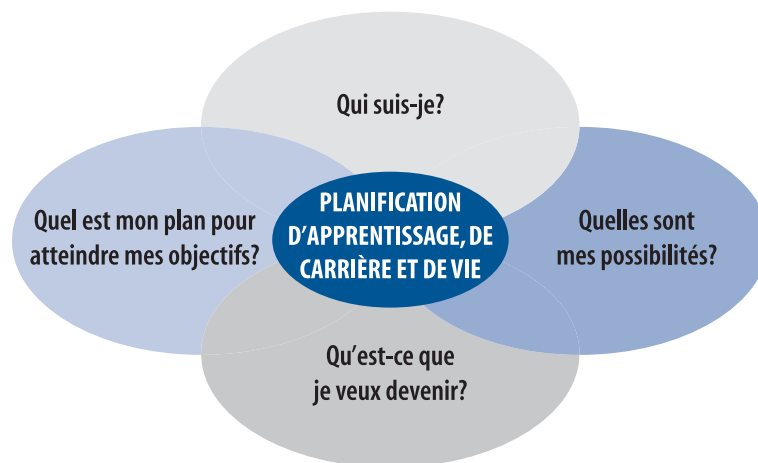
Pour des précisions sur le Passeport-compétences de l'Ontario, y compris les compétences essentielles et les habitudes de travail, consulter le site Web au <http://skills.edu.gov.on.ca>.

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.

L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES AUTRES FORMES D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

Les expériences d'apprentissage pratiques qui ont lieu dans le milieu communautaire, y compris l'observation au poste de travail et le jumelage, les sorties éducatives, l'expérience de travail et l'éducation coopérative, offrent à l'élève l'occasion de juger de la pertinence de son apprentissage en classe dans un milieu de travail, d'établir des liens entre l'école et le travail, et d'explorer ses choix de carrière à mesure qu'elle ou il planifie son cheminement scolaire du secondaire vers une destination postsecondaire. En outre, l'apprentissage par l'expérience peut aider l'élève à développer les compétences essentielles et les habitudes de travail requises dans un milieu de travail et d'acquérir directement une compréhension des attentes de l'employeur et du lieu de travail.

L'apprentissage par l'expérience associée aux différents aspects du programme d'anglais pour débutants est une bonne occasion pour l'élève de se faire une meilleure idée quant aux possibilités d'emploi dans un vaste éventail de domaines.

L'élève qui choisit un programme d'éducation coopérative donnant droit à deux crédits, en optant pour un cours d'anglais pour débutants comme cours connexe, peut remplir, par le biais de cet ensemble de cours, les conditions d'obtention des crédits supplémentaires obligatoires dans les Groupes 1, 2 et 3 du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Les politiques et les lignes directrices concernant les possibilités d'apprendre en milieu de travail, notamment l'observation au poste de travail, l'expérience de travail et l'éducation coopérative, sont présentées dans le document *Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience : Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario, 2000*, affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.ontario.ca/edu.

Pour les grandes lignes des procédures à suivre pour assurer le respect des dispositions offertes par la Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail (CSPAAT) à l'élève âgé d'au moins 14 ans inscrit à un stage de plus d'une journée en milieu de travail, voir la note Politique/Programmes n° 76A, *Assurance contre les accidents du travail pour les élèves des programmes de formation pratique* (septembre 2000) à l'adresse suivante : www.ontario.ca/edu. Le personnel enseignant doit également connaître l'âge minimum requis selon la *Loi sur la santé et la sécurité au travail* pour trouver un milieu de travail où l'élève peut travailler.

LES PROGRAMMES SPÉCIALISÉS ET LA MAJEURE HAUTE SPÉCIALISATION

La Majeure Haute Spécialisation est un programme spécialisé approuvé par le ministère de l'Éducation qui permet à l'élève de personnaliser son expérience au palier secondaire tout en répondant aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Ce programme axé sur le cheminement de carrière est conçu pour préparer l'élève à faire la transition entre l'école secondaire et la formation en apprentissage, le marché du travail, le collège ou l'université. Le programme de la majeure permet à l'élève d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés relevant d'un secteur d'activités précis dans des milieux d'apprentissage par l'expérience qui sont à la fois engageants et liés à ses objectifs de carrière. Ces possibilités d'apprentissage peuvent être offertes par des employeurs, des centres de formation professionnelle, des collèges ou des organismes communautaires.

Pour plus d'information sur les programmes menant à une Majeure Haute Spécialisation, consulter le guide *Majeure Haute Spécialisation – Politique et mise en œuvre, 2010*, affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.ontario.ca/edu.

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 et à la réglementation du ministère du Travail.

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.

Des préoccupations liées à la santé et à la sécurité qui ne sont normalement pas associées aux cours d'anglais pour débutants peuvent devenir importantes lors de sorties éducatives et lors de séances de travail sur le terrain. Comme le travail sur le terrain offre l'occasion d'un apprentissage authentique très valorisant et inspirant pour l'élève, le personnel enseignant doit s'assurer que les activités qui y sont liées sont réalisées sainement et de façon sécuritaire. Ces activités doivent donc 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 English 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, social media, and online website design tools to create and enhance their messages.

The forms of texts referred to in the specific expectations for each course are the same or similar in all three strands of the course, which is meant to facilitate program planning for teachers. For example, in APD 4, students will listen to and present a narrative text, 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 news broadcast, a recount of an event, and a skit.

The substrands for the Oral and Oral-Visual Communication strand are as follows: Listening and Responding, Speaking for a Variety of Purposes, Preparing and Delivering Presentations, and Reflecting on Listening and Speaking Strategies and Skills.

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.

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 with increasing independence so that they may integrate more smoothly into the regular English program.

The substrands for the Reading and Interpretation strand are as follows: Building Vocabulary, Using Reading Comprehension Strategies, Reading for Meaning, and Reflecting on Reading and Interpretation Strategies and Skills.

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 creative texts such as a short dialogue about a real life situation, informational/persuasive texts such as an employment application form and media texts such as a classified ad, pamphlet, or poster.

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 and Organizing Content; Applying Knowledge of Forms and Techniques; Revising, Editing, and Publishing Texts; and Reflecting on Writing Strategies and Skills.

COURS

Anglais pour débutants 1

Open

EANAO

Overview

APD 1 introduces non-English-speaking students to the English language. The course will help students develop basic English-language skills in listening, speaking, reading, and writing for everyday purposes. Students will learn and apply a few strategies and techniques to communicate ideas and information independently and enhance the effectiveness of their communications. They will acquire basic oral and oral-visual communication skills by using familiar conversational conventions and vocabulary to interact in real-life situations. They will read and respond to basic and adapted texts such as short illustrated stories, poems, and informational forms. They will write basic texts such as journal entries and brief messages and produce media texts such as e-cards and captions. These learning experiences will provide a foundation for the further development of students' English-language skills.

Content Focus of the Strands for the Course

Types of Texts	Oral and Oral-Visual Communication*	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	<ul style="list-style-type: none">• Poems or journals• Dialogues (e.g., simulated exchanges of greetings and/or introductions)	<ul style="list-style-type: none">• Poems (e.g., rhyming, acrostic, diamanté)• Short illustrated and adapted stories	<ul style="list-style-type: none">• Journal entries• Poems (e.g., rhyming, acrostic, diamanté)• Dialogues
Informational/ Persuasive Texts	<ul style="list-style-type: none">• Personal timeline• "How-to" instructions	<ul style="list-style-type: none">• Simple text messages (e.g., e-mails)• Informational forms• Instructions	<ul style="list-style-type: none">• Personal timeline• Instructions (e.g., "how to do" a task)• Words/phrases to complete a series of opinion statements
Media Texts	<ul style="list-style-type: none">• Series of photographs with captions	<ul style="list-style-type: none">• Captions for various types of texts	<ul style="list-style-type: none">• Simple e-cards• Captions for a series of personal photographs

*Students are also expected to participate in a variety of types of informal oral communication such as classroom discussions, conversations, and other types of oral interactions.

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- A1.** demonstrate an understanding of basic spoken English in familiar contexts, using a few listening comprehension and active listening strategies;
- A2.** communicate for a variety of classroom and social purposes, using the conventions of basic spoken English;
- A3.** deliver short, independent and/or collaborative oral and oral-visual presentations, following a process model;
- A4.** assess their listening and speaking skills to set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 1, students will:

A1. Listening and Responding

- A1.1** identify key ideas and important information in basic oral and oral-visual communications, using a few listening comprehension and active listening strategies before, during, and after listening (e.g., recognize familiar words and frequently used expressions; use prior knowledge and visual clues to help them identify key ingredients in a recipe during a peer presentation)

- A1.2** describe the purpose and meaning of basic oral and oral-visual communications related to everyday activities, with contextual and visual support (e.g., follow basic classroom directions and instructions; use a graphic organizer and/or diagrams to record information and ideas; view promotional ads aimed at teens and identify key words promoting the services or products)

Teacher prompts:

For directions: "Please, sit down."

For instructions: "Here are the instructions for completing the questionnaire:" "In this recorded message from the fire department, what are the most helpful tips on how to avoid potential house fires?"

For short classroom presentations: "After you listen to the story, you will be asked to retell what happened in it."

- A1.3** respond to basic spoken English in structured interactions about personal and familiar topics (e.g., answer questions about personal information; ask relevant questions to clarify meaning; answer questions requiring a brief or rehearsed answer in paired and small-group exchanges)

Teacher prompts: "What is your name?" "How old are you?" "Do you have any brothers or sisters? What are their names and ages?"

Instructional tip: Have students work in pairs and ask each other questions related to favourite subjects, school activities, after-school activities, past summer activities, future plans, and other interests.

A2. Speaking for a Variety of Purposes

- A2.1** orally communicate basic information about their needs and preferences, using basic vocabulary, survival phrases, and expressions of courtesy associated with everyday contexts such as home, the classroom, and their immediate environment (e.g., "May I borrow a pencil, please? Thank you." "Where is the washroom?")

Teacher prompt: "Can you give the English words for objects in the classroom?"

A2.2 participate in spoken interactions with peers on personal and familiar topics in classroom contexts, using basic conversational formulas (e.g., ask and respond to simple questions about leisure activities, favourite places to visit, and services enjoyed in the community; express likes and dislikes related to particular foods, music, and recreational activities)

Peer: "What is your favourite subject? Why?"

Student: "My favourite subject is phys ed because I love basketball."

A2.3 speak clearly, using accurate pronunciation and emphasis, and appropriate volume

Teacher prompt: "Listen to my voice when I read these questions. What happens to my voice when I get to the end of each question?"

A2.4 use basic grammatical structures of spoken English (e.g., subject-verb-direct object word order in declarative sentences; verb-subject word order in interrogative sentences; simple connecting words, such as the conjunctions *and*, *but*, *or*, to join elements of equal grammatical rank; prepositions to signal relationships between different parts of a sentence such as "She spoke *during* dinner", "He stayed after school"; simple verb tenses such as the present, past, and future of regular verbs)

Teacher prompt: "Can you describe a time when you felt like the character in this story? Remember to use the past tense when you are talking about something that happened in the past."

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 identify an appropriate form (e.g., anecdote, set of instructions) to suit the audience (e.g., peers, teacher) and purpose (e.g., to entertain, to inform, to persuade) for presentations they plan to make

A3.2 prepare short, independent and collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., greetings or introductions, recipe instructions), using a process model (plan, develop, review, revise, rehearse, present), with teacher support

Teacher: "What could you add to your greeting to engage the listener's interest?"

Student: "I could end with a question so the conversation continues."

A3.3 use a few visual aids to enhance their presentations (e.g., the ingredients and utensils needed to prepare a recipe they are describing)

Teacher prompt: "How do the pictures help the listener understand?"

A3.4 deliver short oral and oral-visual presentations in ways that are appropriate for the subject matter and purpose

A4. Reflecting on Listening and Speaking Strategies and Skills

A4.1 describe a few strategies they found helpful in listening and speaking, with teacher support

Teacher: "What strategy do you use to help you understand what people are saying to you?"

Student: "When I don't understand a word, I ask a friend to explain it to me or I consult a dictionary."

A4.2 identify a few skills that help them understand and communicate in spoken English, with teacher support

A4.3 identify their areas of greater and lesser strength as listeners and speakers, with teacher support

A4.4 plan steps they can take to improve their listening and speaking skills, with teacher support

Student: "During presentations, I will try to focus more and not be distracted by classroom noise."

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- B1.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B2.** determine meaning in basic texts, using a few reading comprehension strategies and language knowledge;
- B3.** interpret basic texts, including media texts, using critical thinking skills;
- B4.** assess their skills as readers and interpreters of texts and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 1, students will:

B1. Building Vocabulary

- B1.1** build vocabulary, using a few resources (e.g., a French-English dictionary, a pictorial dictionary or “visual dictionary”) and strategies (e.g., create a personal list of newly acquired words or words linked to different themes; make a list of words with similar spelling patterns but different pronunciations, such as *rough* and *tough* versus *though* and *thought*, or similar pronunciations but different spellings, such as *their* versus *there*)

Teacher prompt: “What strategies help you to learn and remember new words?”

Teacher: “When you read a simple illustrated story, what do you do when you don’t understand a word or phrase?”

Student: “I look at the pictures to try to imagine what is happening. Then I consult an English-French dictionary to check unfamiliar words.”

- B1.2** recognize common spelling patterns in familiar words and use them to help determine the meaning of new and unfamiliar words (e.g., the present, past, and future tenses of regular verbs; words derived from a common root)

Teacher prompt: “What is the common root of *lower* and *below*? Of *downfall* and *downstairs*? How can you use this information to guess the meaning of the words?”

B2. Using Reading Comprehension Strategies

- B2.1** identify key ideas and important information in basic texts, using a few reading comprehension strategies (e.g., brainstorm about a topic to create interest before reading; reread key words to clarify meaning; use illustrations to predict the meaning of unfamiliar words)

Teacher prompt: “What do the illustrations tell you about the sequence of events in this story?”

- B2.2** use knowledge of the structures of English identified on page 67 to understand basic texts

- B2.3** use knowledge of French vocabulary, grammar, and sentence structure to understand basic texts (e.g., recognize English words that are the same as or similar to French words with the same meaning, such as *machine/machine*, *directeur artistique/artistic director*)

Teacher prompt: “When there is a question mark at the end of the sentence, would you expect to find the subject of the sentence before or after the verb?”

- B2.4** describe the relationships among ideas in basic texts, using a few simple connecting words (e.g., *and*, *but*, *or*) and transition words (e.g., *then*, *also*)

B3. Reading for Meaning

B3.1 read a few types of basic texts, including media texts (e.g., short illustrated stories, adapted texts, news on websites, blogs, poems, simple messages, basic informational forms)

B3.2 identify the characteristics of a few types of basic texts (e.g., *illustrated stories*: characters, setting, plot; *“snail mail” and/or electronic invitations*: headings, identification of purpose, information about date, time, and place; *postcards*: name and address of addressee, salutation, message, closing; *informational forms*: headings, blanks to be filled in; *captions for personal photographs*: headings, names, places, dates, brief explanatory comments; *personal “to-do” lists*: individual numbered or bulleted items; *“how-to” instructions*: list of needed tools or equipment, numbered steps in proper sequence)

Teacher prompt: “How do you know this is a ‘how-to’ text? Why are numbered steps useful in this text?”

B3.3 draw inferences and make judgements about the ideas and messages in basic texts, using critical thinking skills (e.g., use evidence from the photo and prior knowledge to determine if a caption is suitable; make predictions about a story based on evidence from the text; assess the credibility of information and ideas on a website; identify cultural references)

Teacher prompts: “Which words in the first paragraph tell you that this might be a sad story?” “Was the main character’s reaction to the problem believable? Why or why not? How do you think you would react in a similar situation?”

B3.4 respond to basic texts in a variety of ways (e.g., retell a story in their own words; invent a new ending; draw a picture to illustrate key details, events, or characters)

Teacher prompts: “Complete this statement in response to this story: ‘I liked (or did not like) the story because’ ” “Who is/are the main character(s) in the story? Where does this story take place?”

B4. Reflecting on Reading and Interpretation Strategies and Skills

B4.1 describe strategies they found helpful in reading and interpreting texts, with teacher support

B4.2 identify their areas of greater and lesser strength as readers and interpreters

B4.3 plan steps they can take to improve their reading and interpreting skills

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- C1.** organize ideas and information to write for an intended purpose and audience, using a variety of pre-writing strategies;
- C2.** write a variety of basic texts, including media texts;
- C3.** publish a variety of basic texts, including media texts;
- C4.** analyse their writing skills and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 1, students will:

C1. Developing and Organizing Content

- C1.1** determine their purpose in writing and the intended audience, with guidance from the teacher
Teacher prompts: “Why are you writing this text?” “Who is your audience?”
- C1.2** develop ideas to select a topic and a writing form, using a few pre-writing strategies, with teacher support (e.g., brainstorm ideas for writing as a class or with a peer; ask questions to activate prior knowledge about a topic or issue)
- C1.3** locate information relevant to a selected topic, with teacher support (e.g., use a search engine on the Internet; perform a search in the school library)
- C1.4** organize ideas and information for writing, with teacher support (e.g., build vocabulary lists related to familiar topics such as classroom objects, seasons, or social conventions; arrange ideas in logical order)

C2. Applying Knowledge of Forms and Techniques

- C2.1** write short creative texts (e.g., journal entries, poems, short dialogues) to express ideas, feelings, and information, incorporating elements appropriate to the type of text*
Teacher prompt: “What elements of writing (e.g., rhythm, use of repetition, descriptive vocabulary) can you include to make your poems more appealing to the five senses?”
- C2.2** write short informational and persuasive texts (e.g., a personal timeline, a “to-do” list, a personal budget, “how-to” instructions, opinion statements) to convey information, ideas, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*
Teacher prompt: “What reasons can you give in your opinion statement to explain why you like (or don’t like) playing soccer (or running, or dancing)?”
- C2.3** write short media texts (e.g., e-cards, photo essays) to express ideas, feelings, information, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*
Teacher prompt: “Do your captions clearly explain what is happening in the photographs?”

* See the section “Suggested Text Forms for Writing at This Level” on page 66.

C3. Revising, Editing, and Publishing Texts

C3.1 make revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, based on feedback and support from the teacher and their peers and focusing on:

- introducing new words from personal reading and vocabulary lists
- ensuring that all relevant ideas and information are included
- ensuring that their ideas are presented clearly, coherently, and in a logical order

Teacher prompts: “How did you use your word list to improve your text?” “Did you reread your text to ensure that the ideas are presented in a logical order?”

C3.2 edit their written work using a few reference materials (e.g., a visual dictionary, print and electronic dictionaries, a checklist) and guidelines developed by the teacher, and applying the language conventions identified for this grade on page 67

C3.3 produce a clean and legible final copy, using appropriate publishing techniques and resources to format their text and enhance its effectiveness (e.g., headings and subheadings to guide the reader through the text; colour and/or a different style of font to emphasize key ideas; clip art and photos to supplement and clarify information and messages)

Teacher prompt: “What are some visual elements you can use to improve the appearance of your final document?”

C4. Reflecting on Writing Strategies and Skills

C4.1 identify, a few strategies they found helpful before, during, and after writing, with teacher support

Teacher prompt: “Which pre-writing activities did you find most helpful for getting you started in a writing task?”

C4.2 identify their areas of greater and lesser strength as writers

C4.3 plan steps they can take to improve their writing skills (e.g., identify strategies for improving their writing in three of their areas of lesser strength)

Teacher: “How can you improve your writing?”

Student: “I need to use my dictionary to check my spelling.”

Suggested Text Forms for Writing at This Level

Creative Texts

Journal entries (e.g., my most embarrassing moment, my first impressions of living in Canada, or of Grade 9) that include:

- personal reflections
- proper journal format (e.g., date, use of the first-person singular pronoun “I”)

A poem (e.g., a rhyming, acrostic, or diamanté poem) that includes:

- a personally relevant theme (e.g., friendship, peer pressure)
- words that appeal to the five senses
- *for a rhyming poem*: end-of-line rhymes
- *for an acrostic poem*: a word or phrase formed by the first letter of each of the lines in sequence
- *for a diamanté poem*: lines of increasing and decreasing length that form a diamond shape

A short dialogue about a real-life situation (e.g., a high school girl trying to convince a male coach to let her play on a boys’ team; a son or daughter in conflict with a parent over breaking a curfew) that includes:

- a believable conflict
- realistic dialogue and characters
- a satisfying conclusion
- speaker identifications followed by a colon (e.g., *Daniel*: I don’t believe it! *Louise*: Neither do I.)

Informational/Persuasive Texts

A personal timeline that includes:

- key biographical details, such as their date and place of birth, names of their parents
- key events in their lives, such as transitions, milestones, awards

“How-to” instructions (e.g., travel directions, a recipe for a favourite dish, a series of clues for a treasure hunt) that include:

- logical sequence
- point form
- verbs in the imperative
- vocabulary specific to the subject
- appropriate transition words (e.g., *first*, *next*, *finally*)
- headings and subheadings, if appropriate

A series of opinion statements (e.g., “I like Canada because it is ...”; “I enjoy [this sport] because it is ...”) that include:

- appropriate adjectives and/or adverbs
- simple explanations

Media Texts

Simple postcards or e-cards to classmates or friends that include:

- the recipient’s name and/or title
- a date, salutation, and closing
- a friendly, informal tone
- a clear message

Captions for a series of personal photographs (e.g., of their childhood, a vacation, their country of origin) that include:

- key information about the sequence of events (e.g., date, time), the participants, and/or the setting
- appropriate vocabulary related to the theme
- point form (if appropriate)

Vocabulary and Language Conventions, APD 1

Students are expected to demonstrate knowledge of the vocabulary and language conventions for this level through a variety of activities and tasks in all three strands. (Vocabulary and language conventions should be taught in contexts that reflect how language is used in real-life situations.) In APD 1, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - basic vocabulary associated with home, the classroom, social interaction, and their immediate environment (e.g., things found in their home and classroom, cardinal numbers from 1 to 100, ordinal numbers such as first and second, colours, foods, seasons, greetings, basic expressions of courtesy, days of the week, months of the year, recreational activities)

Sentence Structures

- use correctly:
 - basic sentence structures (e.g., simple declarative – *Einab loves soccer*; interrogative – *Can she play on your team?*; exclamatory – *Sure she can!*; imperative – *Grab a ball.*)
 - simple question forms and answers (e.g., *Are you in Grade 9? Yes, I am. Do you play badminton? Yes, I do.*) and questions beginning with the interrogative pronouns *who*, *what*, *where*, *when*, *why* (e.g., *Who is there? Where is he?*)
 - forms expressing negation (e.g., *I'm **not** going to the movies.*)

Verbs

- use correctly:
 - regular verbs in the present, past, and future tense
 - the imperative form of verbs (e.g., *Turn left.*)
- make subjects and verbs agree in simple sentences

Other Parts of Speech

- use correctly:
 - *nouns, pronouns, and articles, including:*
 - common and proper nouns
 - personal pronouns (e.g., *I, you, he, she, it, we, they, mine, yours, his, hers, its, ours, theirs, me, us, you, her, him, them*)
 - demonstrative pronouns (e.g., *this, that, these, those*)
 - interrogative pronouns (e.g., *who, what, when, where, why, how*)
 - the articles *a, an, the*
 - *adjectives and adverbs, including:*
 - descriptive adjectives (e.g., *tall, red*)
 - possessive adjectives (e.g., *my, your, his, her, its, our, their*)
 - high-frequency adverbs (e.g., including adverbs used to modify adjectives: *very tall, really happy*)
 - *conjunctions*, including common coordinating conjunctions (e.g., *and, but, or, because*)
 - *prepositions* of location (e.g., *beside, at, in, on, over*) and direction (e.g., *from, to*)
 - *prepositional phrases* (e.g., *by the door, in the class*)

Capitalization and Punctuation

- use initial capital letters for proper nouns, including the names of people, days, months, places, and holidays

Spelling

- spell correctly:
 - words used regularly in everyday situations

Anglais pour débutants 2

Open

EANBO

Overview

APD 2 will help students develop their ability to listen to, speak, read, and write simple English in familiar situations. Students will apply a range of strategies and techniques to communicate ideas and information independently and enhance the effectiveness of their communications. They will have numerous opportunities to hear and speak English in a range of familiar contexts and to read, respond to, and write texts in a variety of forms and genres, including songs/lyrics, narratives, advice columns, and short expository paragraphs. These learning experiences will enable students to continue to expand their English-language skills.

Content Focus of the Strands for the Course

Types of Texts	Oral and Oral-Visual Communication*	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	<ul style="list-style-type: none">• Skit• Song/lyrics	<ul style="list-style-type: none">• Skits• Songs/lyrics• Adapted and authentic texts such as short narratives	<ul style="list-style-type: none">• Skit• Song/lyrics• Autobiographical narrative
Informational/ Persuasive Texts	<ul style="list-style-type: none">• Expository speech (based on an interview with one of their peers) <i>or</i> short news broadcast• Advice column	<ul style="list-style-type: none">• Friendly letters or e-mails• Short expository paragraphs• Advice columns	<ul style="list-style-type: none">• Friendly letter or e-mail• Expository paragraph on a chosen topic• Short responses to questions• Advice column
Media Texts	<ul style="list-style-type: none">• Photo essay	<ul style="list-style-type: none">• Short news stories• short news broadcasts	<ul style="list-style-type: none">• Photo essay• Short news broadcast

*Students are also expected to participate in a variety of types of informal oral communication such as classroom discussions, conversations, and other types of oral interactions.

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- A1.** demonstrate an understanding of simple spoken English in a variety of familiar contexts, using a range of listening comprehension and active listening strategies;
- A2.** communicate for a variety of classroom and social purposes using the conventions of simple spoken English;
- A3.** deliver simple, independent and/or collaborative oral and oral-visual presentations, using a process model;
- A4.** assess their listening and speaking skills to set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 2, students will:

A1. Listening and Responding

A1.1 identify key ideas and important information in simple oral and oral-visual communications, using a number of listening comprehension and active listening strategies before, during, and after listening (e.g., identify key words emphasized in a commercial for a health product; repeat information to confirm understanding; ask questions for clarification)

A1.2 describe the purpose and meaning of simple oral and oral-visual communications related to classroom activities and familiar topics and situations, with contextual and visual support (e.g., follow directions to locate an object in the classroom; use a graphic organizer to identify key facts from oral-visual presentations, such as segments of TV programs viewed in the classroom; circle key images on an illustrated chart to summarize information from a TV weather forecast)

Teacher prompt: “Did the description of the event give enough information to answer all the *who*, *what*, *when*, *where*, *why*, and *how* questions on your graphic organizer? If not, what details do you still need to know?”

A1.3 respond to simple spoken English in structured interactions about familiar topics (e.g., accurately report information from an interview with a classmate when introducing him or her to a group)

Teacher: “What steps do you take so that you don’t miss key facts during a peer interview?”

Student: “I make notes in point form.”

A2. Speaking for a Variety of Purposes

A2.1 orally communicate simple information in familiar contexts, using simple vocabulary (e.g., words associated with themes studied in class)

Teacher: “How do you learn to use the new words studied in class?”

Student: “I try to use some of these new words when we discuss different topics in class or when I make a presentation.”

A2.2 participate in spoken interactions on familiar topics in classroom and other structured social contexts (e.g., to offer and respond to greetings, invitations, compliments, apologies), using simple conversational formulas (e.g., “I’m pleased to meet you”; “I’m sorry I’m late for practice”)

Teacher prompt: “How could you prepare to join in a classroom discussion?”

A2.3 speak clearly, using accurate pronunciation and emphasis and appropriate volume and intonation

Teacher prompt: "Listen to my voice when I read these words. What happens to my voice when I say certain words?"

A2.4 use simple grammatical structures of spoken English (e.g., subject-verb-direct object-indirect object word order in declarative sentences; simple connecting words such as the subordinating conjunction *because* and the conjunctive adverb *also* to signal a transition from one idea to another; simple verb tenses such as the present, past, and future of regular and some irregular verbs)

Teacher prompt: "Can you explain how recycling will help the environment? Remember to use connecting words to introduce reasons for actions, and the future tense to refer to future results of present-day actions."

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 identify an appropriate form (e.g., skit, news broadcast, advice column) to suit the subject matter (e.g., a teen's dilemma, an upcoming school event, an energy-conservation tip), purpose (e.g., to inform, to entertain), and audience (e.g., peers, teacher, school principal, other English classes) for presentations they plan to make

A3.2 prepare simple independent and collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., a skit, a speech), using a process model (plan, develop, review, revise, rehearse, present), with some teacher support

Peer: "What do you need to do to make the news broadcast easy to follow?"

Student: "I need to give a summary of the key details at the beginning."

A3.3 use some visual and multimedia aids to enhance their presentations (e.g., costumes, props, or music for a skit)

Teacher prompt: "How do the costumes and props help listeners understand the characters in the skit?"

A3.4 deliver simple oral and oral-visual presentations in ways that are appropriate for the subject matter and purpose

A4. Reflecting on Listening and Speaking Strategies and Skills

A4.1 describe some strategies they found helpful in listening and speaking, with teacher support

Student: "When I listen to a presentation, I try to think of interesting questions I want to ask the speaker."

A4.2 identify some skills that help them understand and communicate in spoken English, with teacher support

A4.3 identify their areas of greater and lesser strength as listeners and speakers, with teacher support

A4.4 plan steps they can take to improve their listening and speaking skills, with teacher support

Teacher: "What could you do to improve your understanding of key messages in a presentation?"

Student: "I could make notes of the points that aren't clear to me, so I could ask for an explanation later."

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- B1.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B2.** determine meaning in simple texts, using a number of reading comprehension strategies and language knowledge;
- B3.** interpret simple texts, including media texts, using critical thinking skills;
- B4.** assess their skills as readers and interpreters of texts and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 2, students will:

B1. Building Vocabulary

- B1.1** build vocabulary, using a number of resources and strategies (e.g., identify words that are similar in English and in French; look up unfamiliar words in a dictionary or thesaurus)

Teacher: "What do you do to try to remember new words?"

Student: "I add new words to my word list and try to use them when I'm speaking or writing."

- B1.2** recognize common spelling patterns in familiar and unfamiliar words and use them to help determine the meaning of new and unfamiliar words (e.g., common prefixes and suffixes; the comparative and superlative form of adjectives; the present, past, and future tenses of irregular verbs; words derived from a common root such as *friend/friendship*)

B2. Using Reading Comprehension Strategies

- B2.1** identify key ideas and important information in simple texts, using a number of reading comprehension strategies (e.g., brainstorm to activate prior knowledge about a topic; describe personal experiences related to the theme or topic; use context clues to guess the meaning of unfamiliar words; use a graphic organizer or create a timeline to show the chronology

of events in an autobiographical narrative; skim and scan to find information in texts with familiar vocabulary and content such as advice columns about teen problems)

Teacher: "What strategies do you use when you don't understand a passage?"

Student: "I often reread the passage, identify key words, and use my English-French dictionary to learn the meaning of new words."

Teacher: "What strategies do you use when skimming a text to locate key information?"

Student: "I look for major headings and for words in italics to help me identify key ideas."

- B2.2** use knowledge of the structures of English identified on page 78 to understand simple texts

- B2.3** use knowledge of French vocabulary, grammar, and sentence structure to understand simple texts (e.g., root words in French that resemble English words in whole or in part; subject-verb-direct object-indirect object word order: "*Il apporte une pomme à son enseignant/He brought an apple to his teacher*")

Teacher prompt: "What French word do you see in *enlarge*? Does that help you guess the meaning of the English word?"

- B2.4** describe the relationships among ideas in a variety of simple texts, using some common connecting words and transition words and phrases (e.g., *first, second, finally, at last*)

B3. Reading for Meaning

B3.1 read a variety of simple texts, including media texts (e.g., short narratives; skits; adapted texts; songs/lyrics by French-Canadian artists such as Daniel Lavoie, Nicola Ciccone, Gregory Charles, Céline Dion; letters; short expository paragraphs on current events; advice columns; short news stories)

B3.2 identify the characteristics of a variety of simple texts (e.g., *skit*: names of speakers, stage directions; *letter*: heading, salutation, body, closing; *advertisement*: attention-getting headings and/or promotional phrases, colour, varied fonts, illustrations, pricing, explanation/description of the product or service, quotations or “reviews” from satisfied customers)

Teacher prompt: “Which parts of the advertisement do you read first? Which is more important to you – the information about the price or the quotation from a sports celebrity?”

B3.3 draw inferences and make judgements about the ideas and messages in a variety of simple texts, using critical thinking skills (e.g., use evidence from the text and prior knowledge to determine if the solution suggested in an advice column is reasonable; judge whether the interviewee has solid evidence to support his or her opinions about an environmental issue)

B3.4 respond to simple texts in a variety of ways (e.g., answer a twitter posting; state their opinion about a community event that made headlines)

Teacher prompts: “What is the main message in this advice column on teen dating? How would you improve on it?” “Do you agree or disagree with the author’s argument in favour of a Grade 7 to 12 school instead of a Grade 9 to 12 school? Why?” “What is one argument the author makes in this interview? Do you agree or disagree with this argument? Why?”

B4. Reflecting on Reading and Interpretation Strategies and Skills

B4.1 describe some strategies they found helpful in reading and interpreting texts, with teacher support

B4.2 identify their areas of greater and lesser strength as readers and interpreters

B4.3 plan steps they can take to improve their reading and interpreting skills

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- C1.** organize ideas and information to write for an intended purpose and audience, using a variety of pre-writing strategies;
- C2.** write a variety of simple texts, including media texts;
- C3.** publish a variety of simple texts, including media texts;
- C4.** analyse their writing skills and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 2, students will:

C1. Developing and Organizing Content

- C1.1** determine their purpose in writing and the intended audience, with minimal guidance from the teacher
- C1.2** develop ideas to select a topic and a writing form, using a variety of pre-writing strategies, with minimal teacher support (e.g., brainstorm ideas for writing as a class or with a peer; consult magazines to gather information about a topic for an expository paragraph)

Teacher: “What strategies could you use to find information about recycling in magazines?”

Student: “I could look at the main headings to locate relevant sections, and highlight key words and phrases I would like to include.”

- C1.3** locate information relevant to a selected topic, with minimal teacher support (e.g., identify relevant facts and arguments in news articles and magazines for a short persuasive paragraph on Aboriginal customs or on violence in sports)
- C1.4** organize ideas and information for writing, with minimal teacher support (e.g., arrange arguments for an advice column in order from most to least important; list key information found in a news broadcast under the headings *Who? What? When? Where? Why? How?*)

C2. Applying Knowledge of Forms and Techniques

- C2.1** write simple creative texts (e.g., skits, autobiographical anecdotes, songs/lyrics) to communicate ideas, feelings, and information, incorporating elements appropriate to the type of text*

Teacher prompt: “What feeling do you want your song to create in the listener? What kinds of words could you include to help create that feeling?”

- C2.2** write simple informational and persuasive texts (e.g., an advice column, an expository paragraph on a topic of their choice) to communicate information, ideas, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*

Teacher prompt: “Have you clearly stated your point of view at the beginning of your advice column?”

- C2.3** write simple media texts (e.g., a photo essay, a short news broadcast) to communicate ideas, feelings, information, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*

Teacher prompt: “Where should you place your visuals to support the message of your news broadcast most effectively?”

* See the section “Suggested Text Forms for Writing at This Level” on pages 76–77.

C3. Revising, Editing, and Publishing Texts

C3.1 make revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, based on feedback from the teacher and their peers and focusing on:

- introducing new words from their reading and vocabulary lists
- ensuring that all relevant ideas and information are included and removing unnecessary ideas and information
- ensuring that their ideas are presented clearly, coherently, and in a logical order

Teacher prompt: “What different but related words or phrases could you include to add variety and interest to your writing?”

Peer: “I have trouble following your ideas in the news broadcast because your sentences are really long.”

Student: “Thanks for the tip. I guess I’ll shorten some of my sentences.”

C3.2 edit their written work using a variety of reference materials (e.g., a visual dictionary, print and electronic dictionaries, a checklist) and guidelines developed by the teacher and their peers, and applying correctly the language conventions identified for this grade on page 78

Teacher prompt: “Have you checked your work to ensure that you have used the singular form of the verb for singular subjects and the plural form for plural subjects? Are you sure you have correctly identified the subject of each verb?”

C3.3 produce a clean and legible final copy, using appropriate publishing techniques and resources to format their text and enhance its effectiveness (e.g., headings and subheadings to clarify the organization of material; colour and/or a different style of font to highlight important information; clip art and photos to supplement and clarify information and messages)

C4. Reflecting on Writing Strategies and Skills

C4.1 identify some strategies they found helpful before, during, and after writing, with minimal teacher support

C4.2 identify their areas of greater and lesser strength as writers

C4.3 plan steps they can take to improve their writing skills (e.g., make a list of improvements under the following heading: *Next time I write I need to:* (1) Review my draft to identify and correct run-on sentences; (2) Keep each paragraph focused on one idea)

Peer: “Most of your sentences in your autobiography begin with the pronoun ‘I.’”

Student: “You’re right. I’ll try to find different ways of beginning my sentences.”

Suggested Text Forms for Writing at This Level

Creative Texts

A skit (e.g., two players arguing over a captaincy title, a daughter trying to convince a parent to let her have a computer in her bedroom, a Canadian employing common idioms in a conversation with a foreign tourist who is puzzled by these expressions) that includes:

- one basic scene
- clear dialogue
- one conflict
- interesting and realistic characters

A short, guided autobiographical narrative, real or fictional (e.g., learning experiences; successes or accomplishments; plans, goals, and dreams) that includes:

- experiences and personal thoughts
- chronological order
- appropriate transition words (e.g., *for example*, *but*, *later*)
- vocabulary specific to the topic

A song/lyrics that includes:

- an original theme (e.g., on the importance of preserving one's heritage; on war, bullying, friendship, or family)
- rhyme and/or rhythm
- repetition used for effect
- descriptive vocabulary, including similes and metaphors, related to the theme

Informational/Persuasive Texts

A letter to a friend that includes:

- proper format (e.g., date, salutation, body of the letter, closing)
- a friendly, informal tone

A short expository paragraph on a topic of their choice (e.g., about their country of origin, or recycling and/or energy-conservation strategies) that includes:

- vocabulary specific to the topic
- a clear statement of purpose
- relevant information from research
- proper format (a topic sentence, a series of sentences giving information about the topic, and a concluding sentence)

or

A short expository text presenting one of their peers to the class that includes:

- an introduction
- a body that lists biographical facts and interesting details discovered during the interview
- a conclusion that highlights a key trait of the subject or a key finding
- appropriate transition words (e.g., *first*, *second*, *finally*)
- vocabulary specific to the topic

Short responses to questions, based on assigned texts, that include:

- a topic sentence that repeats key words in the questions and identifies main ideas
- two or three sentences providing relevant information from the text
- a concluding sentence that summarizes the answers to the questions

An advice column (e.g., about parent-teen conflicts) that includes:

- a striking opening sentence that defines the issue
- a series of sentences outlining the advice and supporting it with reasons
- a concluding sentence

Media Texts

A photo essay (e.g., about their country of origin, their favourite sports team) that includes:

- vocabulary appropriate to the theme
- photos in a logical sequence
- one-sentence captions

A short news broadcast (e.g., about a sports event, an upcoming school event, or the special accomplishments of a classmate) that includes:

- an opening sentence highlighting why the topic is important
- a series of sentences summarizing facts based on the five Ws (*who, what, when, where, why*)
- vocabulary specific to the topic

Vocabulary and Language Conventions, APD 2

Students are expected to demonstrate knowledge of the vocabulary and language conventions for this level through a variety of activities and tasks in all three strands. (Vocabulary and language conventions should be taught in contexts that reflect how language is used in real-life situations.)

In APD 2, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - basic vocabulary and specialized vocabulary associated with different themes (e.g., songs: *lyrics, rhythm, chorus*)
 - common synonyms and antonyms (e.g., *tall/short; hot/cold; happy/sad*)
 - prefixes (e.g., *unhappy, misplaced, reorganize*)
 - suffixes (e.g., *helpful, friendly*) and root words (e.g., *unopened*)

Sentence Structures

- use correctly:
 - simple and compound sentences
 - question forms, including the simple inverted form with the verb followed by the subject (e.g., *Were you playing?*) and more complex forms using *do* and *can* (e.g., *Did you go to the movie?* *Can you come to the game?*)

Verbs

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

Other Parts of Speech

- use correctly:
 - *nouns and pronouns*, including:
 - compound nouns (e.g., *grasshopper, snowman*)
 - the possessive form of proper nouns (e.g., *John's pen*)
 - possessive pronouns (e.g., *mine, ours, yours, hers, theirs*)
 - reflexive pronouns (e.g., *myself, yourself, himself, herself, ourselves, itself, yourselves, themselves*)
 - *adjectives and adverbs*, including:
 - comparative and superlative adjectives (e.g., *taller/tallest, more attractive/the most attractive*)
 - high-frequency adverbs that modify verbs (e.g., *sat quietly, ran quickly*)
 - *conjunctions*, including coordinating conjunctions (e.g., *so*) and subordinating conjunctions (e.g., *since, if*)
 - *prepositions* of location (e.g., *beside, at, in, on, over*), direction (e.g., *from, to*), and time (e.g., *in, on, at, before, after* – *at eight o'clock, after the game*)

Capitalization and Punctuation

- use initial capital letters for proper nouns and main words in the titles of books, movies, plays, and organizations (e.g., *To Kill a Mockingbird, Star Wars, Romeo and Juliet, the Canadian Red Cross*)
- use commas to separate items not joined by *and* in a list (e.g., *She had cream cheese, spinach dip and humous with her crackers.*) and quotation marks to indicate direct speech (e.g., *"I would like to come with you," said Geoffrey.*)

Spelling

- spell correctly:
 - common words and new words used regularly in everyday speech
 - the plural form of irregular nouns (e.g., *child/children; goose/geese*)
 - words that are the same or similar in French and in English (e.g., *recycle/recycle, mission/mission*)

Anglais pour débutants 3

Open

EANCO

Overview

APD 3 will help students extend their skills in using English for a variety of purposes in familiar and new contexts. Students will apply a range of strategies and techniques to communicate ideas and information accurately and enhance the effectiveness of their communications. They will create and present a range of oral and oral-visual texts, including a news article and an interview. They will read, interpret, and write texts in a variety of forms and genres, including one-act plays, narratives, short news articles, letters of opinion, and simple business correspondence. These learning experiences will enable students to consolidate and further develop their English-language skills.

Content Focus of the Strands for the Course

Types of Texts	Oral and Oral-Visual Communication*	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	<ul style="list-style-type: none">• Script	<ul style="list-style-type: none">• One-act plays/scripts• Narratives• Adapted and authentic texts	<ul style="list-style-type: none">• Script
Informational/ Persuasive Texts	<ul style="list-style-type: none">• Short news article <i>or</i> short report• Interview• Letter of opinion	<ul style="list-style-type: none">• Business communications (e.g., application forms, cover letter and résumé, sample job interviews)• News articles• Short research reports• Letters of opinion	<ul style="list-style-type: none">• Business communications• Short, simple research report• Short news article• Responses to questions• Letter of opinion
Media Texts	<ul style="list-style-type: none">• Print advertisement	<ul style="list-style-type: none">• Print advertisement	<ul style="list-style-type: none">• Print advertisement

*Students are also expected to participate in a variety of types of informal oral communication such as classroom discussions, conversations, and other types of oral interactions.

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- A1.** demonstrate an understanding of moderately complex spoken English in a range of familiar and new contexts, using a variety of listening comprehension and active listening strategies;
- A2.** communicate for a variety of purposes, using the conventions of spoken English;
- A3.** deliver moderately complex independent and/or collaborative oral and oral-visual presentations, using a process model;
- A4.** assess their listening and speaking skills to set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 3, students will:

A1. Listening and Responding

A1.1 identify key ideas and important information in a range of oral and oral-visual communications, using a variety of listening comprehension and active listening strategies before, during, and after listening (e.g., activate prior knowledge about similar experiences to enhance understanding; take notes to keep track of important points; use self-questioning or ask for confirmation from peers to check understanding of what they have heard)

A1.2 describe the purpose and meaning of moderately complex oral and oral-visual communications on a range of familiar and new topics, with minimal contextual and visual support (e.g., follow detailed directions and instructions; identify specific details in short classroom presentations and recorded news reports about events; summarize a news report presenting differing views on the causes of global warming)

Teacher prompts:

For instructions: “Based on your partner’s directions, how many streets will you have to cross to get from the school to the bike store? Can you draw a map of the route? Are there bike lanes along this route? Don’t forget to wear a helmet.”

For short classroom presentations: “What specific details from the presentation about the rock group did you note down? The instruments they play? The titles of their songs? Their names? Their nationality?” “What are the five most important points in the news report on global warming you have just viewed?”

A1.3 respond to moderately complex spoken English in structured interactions about familiar and new topics (e.g., contribute to discussions in a literature circle by offering opinions and asking relevant questions)

Student: “My favourite character in this story is ... because” “Why was this character always in conflict with other characters in this story?”

A2. Speaking for a Variety of Purposes

A2.1 orally communicate information in familiar and new contexts, using varied vocabulary (e.g., including words related to their research reports and some technical terms)

Peer: “How could you use some of the new words you learned while researching the topic of climate change?”

Student: “I could use them in class discussions about severe weather events or in my presentation about the effects of global warming.”

A2.2 participate in spoken interactions in familiar and new contexts (e.g., contribute information and ideas in a group discussion on current events or environmental issues), using a range of conversational formulas (e.g., “I agree with your views on ...”; “I disagree with that suggestion because ...”; “That’s a good idea.”)

Teacher prompt: “Let’s share our ideas about what an ideal vacation would include. Be prepared to explain your choices.”

A2.3 speak clearly, using accurate pronunciation and emphasis and appropriate volume, intonation, and rhythm

Teacher prompt: “Listen to my voice as I read this poem. What can you say about the patterns of my voice?”

A2.4 use moderately complex grammatical structures of spoken English (e.g., a complex sentence with the subordinate clause at the end; connecting words, such as the subordinating conjunctions *before*, *until*, *since*, to join subordinate clauses to independent clauses; the present, past, future, present progressive, past progressive, and future progressive tenses of a range of regular and irregular verbs)

Teacher prompt: “What are your future goals? What are some actions you can take to achieve them?”

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 identify an appropriate form (e.g., collaborative script, news article, research report on a social issue) to suit the subject matter, audience (e.g., peers, teacher, principal, another English class), and purpose (e.g., to entertain, to inform) for presentations they plan to make

A3.2 prepare moderately complex independent and collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., a collaborative script, a short news research report, a mock interview for a job, an opinion piece to deliver at Speakers’ Corner, an advertisement using multimedia), using a process model (plan, develop, review, revise, rehearse, present), with minimal teacher support

Teacher: “What could you add to get your listeners interested in the topic of your research report?”

Student: “I could add opening questions that will get them thinking about what they know about the topic and what they might want to learn.”

A3.3 use a variety of visual and/or multimedia aids to enhance their presentations (e.g., graphic organizers for an advertisement on health products)

Teacher prompt: “What kind of facial expressions, body language, and props could you use to help present your script?”

A3.4 deliver moderately complex oral and oral-visual presentations in ways that are appropriate for the subject matter and purpose

A4. Reflecting on Listening and Speaking Strategies and Skills

A4.1 describe a variety of strategies they found helpful in listening and speaking, with minimal teacher support

Student: “I found that listening to feedback from my peers helps me make better presentations.”

A4.2 identify a variety of skills that help them understand and communicate in spoken English, with minimal teacher support

A4.3 identify their areas of greater and lesser strength as listeners and speakers, with minimal teacher support

A4.4 plan steps they can take to improve their listening and speaking skills, with minimal teacher support

Student: “I need to spend more time practising my delivery before making an oral presentation.”

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- B1.** build vocabulary, using a variety of strategies;
- B2.** determine meaning in moderately complex texts, using a range of reading comprehension strategies and language knowledge;
- B3.** interpret a variety of moderately complex texts, including media texts, using critical thinking skills;
- B4.** assess their skills as readers and interpreters of texts and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 3, students will:

B1. Building Vocabulary

- B1.1** build vocabulary, using a variety of resources and strategies (e.g., identify common prefixes and suffixes; consult a thesaurus)

Peer: “I have trouble remembering new words. What do you do to try to remember them?”

Student: “I add new words to my word list and then try to use them as often as I can when I’m speaking or writing.”

- B1.2** recognize common spelling patterns in familiar and unfamiliar words, prefixes, and suffixes and use them to help determine the meaning of new and unfamiliar words (e.g., recognize how the prefix *un-* can change the meaning of a word, as in *able/unable*)

B2. Using Reading Comprehension Strategies

- B2.1** identify key ideas and important information in moderately complex texts, using a range of reading comprehension strategies (e.g., make connections between the topic of a text and related topics from previous learning; identify organizational patterns; preview the content of a text by skimming or scanning information and messages in texts)

Teacher prompt: “Is this story similar to other stories you have read? In what way is it the same? In what way is it different?”

- B2.2** use knowledge of the structures of English identified on page 88 to understand moderately complex texts

- B2.3** use knowledge of French vocabulary, grammar, and sentence structure to understand moderately complex texts (e.g., use the concept of person, number, and gender agreement to identify relationships between words in English texts; recognize the structure that uses an inverted helping verb to initiate questions in both French and English, as in “*As-tu vu l’accident?*” / “*Did you see the accident?*”)

- B2.4** describe the relationships among ideas in moderately complex texts, using a variety of connecting and transition words and phrases (e.g., *similar to, different from*)

B3. Reading for Meaning

- B3.1** read a variety of moderately complex texts, including media texts (e.g., short narratives, scripts, one-act plays, adapted texts, application forms, cover letters, résumés, job interviews, news articles, short simplified research reports, letters of opinion)

- B3.2** identify the characteristics of a variety of moderately complex texts (e.g., *résumé*: chronological order; headings; information about education, participation in groups/organizations, interests, hobbies, and areas of special strength/expertise; *news article*: headline,

introductory summary based on the five Ws, inverted pyramid structure; *research report*: introduction identifying questions to be answered, body detailing their findings with supporting facts, conclusion, footnotes and/or list of sources consulted)

Teacher prompt: “Does the information in the opening paragraph help you predict what will be in the rest of the report?”

- B3.3** draw inferences and make judgements about the ideas and messages in a variety of moderately complex texts, using critical thinking skills (e.g., use prior knowledge and evidence from the text, including cultural references, to determine the author’s attitude to the subject matter)

Teacher prompts: “What other texts have you read, in French or English, with animal characters? What are some reasons for using animal characters in a story? Would you have a different reaction to the story if humans were substituted for the animal characters?” “What are some techniques used in this anti-smoking poster to influence the viewer? Do you think the techniques used are effective? Why or why not?”

Instructional tip: During 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 and draws 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.

- B3.4** respond to moderately complex texts in a variety of ways (e.g., write a cover letter to apply for a job posting in the newspaper; present an alternative view to the argument in an opinion piece; respond to opinion pieces about the good or bad effects of video gaming on teens; react to a review of a TV program they have viewed)

B4. Reflecting on Reading and Interpretation Strategies and Skills

- B4.1** describe some strategies they found helpful in reading and interpreting texts, with minimal teacher support
- B4.2** identify their areas of greater and lesser strength as readers and interpreters
- B4.3** plan steps they can take to improve their reading and interpreting skills

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- C1.** organize ideas and information to write for an intended purpose and audience, using a variety of pre-writing strategies;
- C2.** write a variety of moderately complex texts, including media texts;
- C3.** publish a variety of moderately complex texts, including media texts;
- C4.** analyse their writing skills and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 3, students will:

C1. Developing and Organizing Content

- C1.1** determine, independently, their purpose in writing and the intended audience
- C1.2** develop ideas independently to select a topic and a writing form, using a variety of pre-writing strategies (e.g., brainstorm to identify questions to consider and research for a report on a selected or assigned topic)
- C1.3** independently locate information relevant to a selected topic (e.g., use the Internet and encyclopedias to research the topic of Aboriginal customs in various bands)

Teacher: “What techniques help you find key information in a textbook or reference source?”

Student: “I look for main headings to narrow my search and check for words in italics, because they are often followed by a definition or explanation.”

- C1.4** independently organize ideas and information for writing (e.g., identify main and secondary ideas to include in an outline for their research report; use a Venn diagram to identify similarities between the learning styles of boys and girls)

C2. Applying Knowledge of Forms and Techniques

- C2.1** write creative texts (e.g., a script) to communicate ideas, feelings, and information, incorporating elements appropriate to the type of text*

Teacher prompt: “Do your stage directions clearly indicate how the characters should say their lines? For example, ‘cheerfully’, ‘gloomily’, ‘quietly’, and so on.”

- C2.2** write a variety of informational and persuasive texts (e.g., a short, simple research report; different types of business communications; a short news article; responses to questions based on assigned texts; a letter of opinion) to communicate information, ideas, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*
- C2.3** write a variety of media texts (e.g., a print advertisement) to communicate ideas, feelings, information, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*

* See the section “Suggested Text Forms for Writing at This Level” on pages 86–87.

C3. Revising, Editing, and Publishing Texts

C3.1 make revisions to improve the content, clarity, and interest of their written work, based on feedback from the teacher and their peers and focusing on:

- introducing new words from their reading
- clarifying their purpose by adding relevant information and deleting unnecessary ideas and information
- ensuring that their ideas are presented clearly, coherently, and in a logical order
- providing evidence to support their arguments
- providing clear transitions between one idea or fact and the next

C3.2 edit their written work, using a variety of reference materials (e.g., print and electronic dictionaries, a checklist) and guidelines developed by the teacher and their peers, and applying correctly the language conventions identified for this grade on page 88

Teacher prompt: “Have you used a variety of types of sentences – declarative, interrogative, simple, and complex – to add interest to your writing?”

C3.3 produce a clean and legible final copy, using appropriate publishing conventions, techniques, and resources to format their text and enhance its effectiveness (e.g., headings and subheadings to clarify the organization of material; colour and/or a different style of lettering to highlight important information; clip art and photos to supplement and clarify information and messages)

Teacher prompt: “How can you make your print advertisement on beauty products more appealing to teenagers?”

C4. Reflecting on Writing Strategies and Skills

C4.1 identify, independently, strategies they found helpful before, during, and after writing

C4.2 identify their areas of greater and lesser strength as writers

C4.3 plan steps they can take to improve their writing skills (e.g., exchange written work with a peer and review each other’s work, identifying strengths and areas for improvement)

Student: “I need to consult a thesaurus in order to vary my word choices.”

Suggested Text Forms for Writing at This Level

Creative Texts

A script (e.g., about teens caught stealing in a store by the owner, or two boys trying to win a girl's affection) that includes:

- at least two scenes
- fast-paced action featuring conflict and leading to a climax and resolution
- clear, believable dialogue using short phrases/sentences, and colloquial language when appropriate
- stage directions
- believable characters
- elements designed to engage audience interest, such as suspense, conflict, dramatic irony, humour

Informational/Persuasive Texts

A short research report (e.g., about Aboriginal customs and rituals, climate change, or teen obesity) that includes:

- an introduction stating the focus of the report and key ideas
- a one-paragraph body providing relevant information about the topic
- a brief conclusion summarizing key ideas
- a clear organizational pattern (e.g., point-by-point development, chronological order)
- formal (i.e., non-colloquial) language
- a title page, table of contents, and list of one or two references/sources consulted

Different types of business communications (e.g., information to complete an application form, a cover letter for a job, a résumé, a simulated job interview) that include:

- *application form*: relevant personal information, other relevant facts in point form
- *cover letter*: heading, salutation, body, closing
- *résumé*: headings; relevant personal information; information about: education, work experience, and other relevant interests, activities, and experience
- *job interview*: an appropriate greeting, appropriate “social” questions to establish a friendly atmosphere, questions by the interviewer, answers by the job applicant, possible questions by the applicant about working conditions and future prospects, concluding comments and leave-taking expressions

A short news article (e.g., about a key event in school or in the community) that includes:

- a brief, attention-getting headline
- an introduction summarizing information about the five Ws
- additional relevant facts, checked for accuracy and clearly presented
- inverted pyramid organization (i.e., facts listed in order of importance)
- third-person point of view (i.e., avoiding the pronoun “I”)
- gender-neutral language at an appropriate level of difficulty (i.e., plain language)

Responses to questions, based on assigned texts, that include:

- a clear, focused topic sentence that repeats key words in the question
- relevant evidence and examples from the text
- a concluding sentence that repeats key ideas

A letter of opinion (e.g., about violence in sports or an environmental issue) that includes:

- a heading, salutation, body, and closing
- an introduction stating the opinion to be supported
- sentences justifying or explaining the point of view and providing supporting factual evidence/examples
- a concluding sentence restating the position and calling for action or making a recommendation
- appropriate transition words to clarify the connections between ideas (e.g., *for instance, for example, therefore, however*)

Media Texts

A print advertisement (e.g., a classified ad, pamphlet, poster, or billboard) that includes:

- a striking slogan
- words selected to create a specific, intended effect
- short phrases
- elements designed to engage audience interest (e.g., repetition for effect, end rhymes, attention-getting words, celebrity endorsements)
- visual/graphic elements (e.g., striking pictures, unusual fonts and layout, different sizes and weights of type to indicate emphasis)

Vocabulary and Language Conventions, APD 3

Students are expected to demonstrate knowledge of the vocabulary and language conventions for this level through a variety of activities and tasks in all three strands. (Vocabulary and language conventions should be taught in contexts that reflect how language is used in real-life situations.) In APD 3, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - new vocabulary, including technical words appropriate to specific contexts (e.g., application form: *position, references, background experience*)
 - homonyms (e.g., *I **can** do it. The garbage **can** is full.*)
 - vocabulary appropriate to different levels of language (e.g., formal, informal, colloquial), depending on the context

Sentence Structures

- use correctly:
 - simple, compound, and complex sentences

Verbs

- use correctly:
 - regular and irregular verbs in the present, past, and future tense
 - regular and irregular verbs in the present progressive, past progressive, and future progressive tense (e.g., *He **is/was/will be** running in the marathon*)
- make subjects and verbs agree in simple, compound, and complex sentences

Other Parts of Speech

- use correctly:
 - *nouns and pronouns*, including:
 - collective nouns (e.g., *flock, herd, school [of fish]*)
 - relative pronouns (e.g., *who, that, which*)
 - *adjectives and adverbs*, including:
 - an adverb modifying another adverb (e.g., *They danced **very quickly**.*)
 - *conjunctions*, including correlative conjunctions (e.g., *both ... and*) and subordinating conjunctions (e.g., *before, after, while*)
 - *prepositions* with phrasal verbs (e.g., *take **off**, put **off**, put **away**, get **up**, give **up**, look **after**, get **along**, hang **around**, be **back**, be **over***)
 - *prepositional phrases* (e.g., ***on** the other hand, **at** first, in contrast, **for** example*)

Capitalization and Punctuation

- use capital letters and periods correctly in abbreviations (e.g., *St.* [for *Street*], *M.D.* [for *Medical Doctor*])
- use initial capital letters for historical events (e.g., the Second World War, Confederation)

Spelling

- spell correctly:
 - newly acquired words and words that are spelled slightly differently in English from similar French words with the same meaning (e.g., *geography* versus *géographie*, *address* versus *adresse*)

Anglais pour débutants 4

Open

EANDO

Overview

APD 4 will help students to use English with increasing fluency and accuracy in a wide range of contexts and prepare them to make the transition to regular English courses. Students will apply a wide variety of strategies and techniques to communicate ideas and information clearly and enhance the effectiveness of their communications. They will extend their listening and speaking skills through delivering oral and oral-visual presentations such as a debate and a review. They will read and interpret longer and more challenging texts such as a novella and magazine articles, and will write more complex texts such as a research report and a review. These learning experiences will help students continue to use English competently and with confidence.

Content Focus of the Strands for the Course

Types of Texts	Oral and Oral-Visual Communication*	Reading and Interpretation	Writing and Representation
Creative Texts	<ul style="list-style-type: none">• Narrative text	<ul style="list-style-type: none">• Longer narratives• Novella• Short play	<ul style="list-style-type: none">• Narrative text
Informational/ Persuasive Texts	<ul style="list-style-type: none">• Persuasive speech <i>or</i> series of arguments in a debate• Short magazine article <i>or</i> research report	<ul style="list-style-type: none">• Research reports• News and magazine articles• Speeches/debates	<ul style="list-style-type: none">• Three-paragraph research report• Responses to questions• Persuasive speech or series of arguments in a debate• Short magazine article
Media Texts	<ul style="list-style-type: none">• Review of a movie• Promotional pamphlet	<ul style="list-style-type: none">• Movie or music reviews• Promotional pamphlets	<ul style="list-style-type: none">• Movie review• Promotional pamphlet or video

*Students are also expected to participate in a variety of types of informal oral communication such as classroom discussions, conversations, and other types of oral interactions.

A. ORAL AND ORAL-VISUAL COMMUNICATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- A1.** demonstrate an understanding of complex spoken English in a wide range of contexts, using a wide variety of listening comprehension and active listening strategies;
- A2.** communicate for a variety of purposes, using the conventions of spoken English;
- A3.** deliver complex independent and/or collaborative oral and oral-visual presentations, using a process model;
- A4.** assess their listening and speaking skills to set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 4, students will:

A1. Listening and Responding

A1.1 identify key ideas and important information in a wide range of oral and oral-visual communications, using a wide variety of listening comprehension and active listening strategies before, during, and after listening (e.g., make predictions about a news item based on the presenter's introductory remarks; take notes to keep track of important information; ask questions to clarify meaning or check details)

A1.2 describe the purpose and meaning of complex oral and oral-visual communications on a wide range of topics, with no contextual and visual support (e.g., follow complex instructions; summarize main ideas and supporting details from classroom presentations and recorded videos; paraphrase information and opinions from news and science reports)

Teacher prompt:

For short classroom presentations: "According to the reviewer, what were the strengths of the movie he or she was reporting on? What were its weaknesses, if any? What are your thoughts about the subject?"

A1.3 respond to complex spoken English in interactions about a wide range of topics (e.g., contribute to academic classroom discussions and respond to the contributions of others; work with peers to prepare and deliver their presentations)

Peer: "Now that you've heard my practice delivery, what do you think I could do to improve it?"

Student: "You need to speak more slowly so that your main points are clearly emphasized."

A2. Speaking for a Variety of Purposes

A2.1 orally communicate complex information in a wide range of contexts, using extensive and varied vocabulary (e.g., including synonyms, antonyms, homonyms, and specialized terminology)

Teacher: "How could you use new vocabulary to improve your presentations?"

Student: "I could substitute synonyms for frequently used words, when possible, so that I don't repeat the same words too often."

A2.2 participate in spoken interactions in a variety of contexts (e.g., when expressing or defending personal preferences, opinions, and points of view), using a range of conversational formulas

Teacher: “What can you do to make your point of view clear when you are participating in a debate?”

Student: “I can open with a general statement such as ‘I agree (or disagree) with your position,’ to prepare listeners for my response.”

A2.3 speak clearly, using accurate pronunciation and emphasis and appropriate volume, intonation, rhythm, and pauses

Teacher prompt: “Listen to my voice when I read this text. Which words do I emphasize? Why?”

A2.4 use complex grammatical structures of spoken English (e.g., complex sentences with the subordinate clause at the beginning or the end; connecting words such as the subordinating conjunctions *even though* and *whereas* to join clauses; the present, past, future, present progressive, past progressive, future progressive, present perfect, past perfect, and future perfect tense of regular and irregular verbs)

Teacher prompts: Discuss one of the following topics with a peer: “What are some suggested strategies for dealing with global warming? What are some advantages and disadvantages of the various strategies?” “In what ways could participating as an active citizen in your francophone community improve your future social, educational, and career opportunities?”

A3. Preparing and Delivering Presentations

A3.1 identify an appropriate form (e.g., debate, town hall meeting, movie review) to suit the subject matter, audience (e.g., children, school board officials, community at large), and purpose (e.g., to entertain, to inform, to persuade) for presentations they plan to make

A3.2 prepare complex independent and collaborative oral and oral-visual presentations (e.g., a debate on a topic such as living in Ontario as a member of a French-speaking community) using a process model (plan, develop, review, revise, rehearse, present), with minimal teacher support

Teacher: “What techniques could you use to encourage your audience to get involved in the francophone community?”

Student: “I could add data and quotations from interviews that will get them thinking about being an active francophone citizen.”

A3.3 use a wide range of visual and multimedia aids to enhance their presentations (e.g., a slide show to illustrate a presentation on the effects of deforestation)

Teacher prompt: “How could your 3-D pictures enhance your descriptions of the effects of erosion in deforested areas?”

A3.4 deliver complex oral and oral-visual presentations in ways that are appropriate for the subject matter and purpose

A4. Reflecting on Listening and Speaking Strategies and Skills

A4.1 describe, independently, a variety of strategies they found helpful in listening and speaking

Student: “Before a debate, I try to predict what my opponent will say so I can prepare answers to counter his or her arguments.”

A4.2 identify, independently, a variety of skills that help them understand and communicate in spoken English

A4.3 identify, independently, their areas of greater and lesser strength as listeners and speakers

A4.4 independently plan steps they can take to improve their listening and speaking skills

Student: “I need to try to sound confident about my point of view during the debate.”

B. READING AND INTERPRETATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- B1.** build vocabulary using a variety of strategies;
- B2.** determine meaning in complex texts, using a wide range of reading comprehension strategies and language knowledge;
- B3.** interpret a wide variety of complex texts, including media texts, using critical thinking skills;
- B4.** assess their skills as readers and interpreters of texts and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 4, students will:

B1. Building Vocabulary

- B1.1** build vocabulary, using a wide variety of resources and strategies (e.g., create lists of specialized vocabulary, including synonyms, antonyms, and homonyms)
- B1.2** recognize a variety of spelling patterns and cognates and use them to help determine the meaning of new and unfamiliar words (e.g., the prefix *pre* meaning “before” is used at the beginning of *pre-existing* to signify something occurring earlier than a specified event, activity, or condition; many words in both English and French are derived from the same root, such as *abolish/abolir*, *advice/avis*, and *company/compagnie*)

B2. Using Reading Comprehension Strategies

- B2.1** identify key ideas and important information in complex texts, using a wide range of reading comprehension strategies (e.g., brainstorm to identify what they know about the topic and what they would like to know; make predictions about the content of a text before and during reading; skim and scan a text to retrieve key information)

Teacher prompt: “What types of questions do you ask yourself to help you check your understanding of more difficult texts?”

- B2.2** use knowledge of the structures of English identified on page 98 to understand complex texts

- B2.3** use knowledge of French vocabulary, grammar, and sentence structure to understand complex texts (e.g., use knowledge of French words to determine the meaning of English words derived from French, as in the [French] *fort*, meaning “strong” versus the [English] *fortify* meaning “to strengthen”; use knowledge of the function of auxiliary verbs to recognize verb tenses other than the simple present and simple past)

- B2.4** describe the relationships among ideas in complex texts, using a wide variety of connecting and transition words and phrases (e.g., *therefore*, *however*, *moreover*, *in addition*, *as a result*)

B3. Reading for Meaning

- B3.1** read a wide variety of complex texts, including media texts (e.g., longer narratives, a novella, a short play, research reports, news and magazine articles, reviews, promotional pamphlets, speeches)

- B3.2** identify the characteristics of a wide variety of complex texts (e.g., *research report*: different methods of organization such as chronological order, cause and effect, comparison and contrast)

Teacher prompt: “How has the writer organized the information in this report on the oil spill in the Gulf of Mexico?”

B3.3 draw inferences and make judgements about the ideas and messages in a wide variety of complex texts, using critical thinking skills (e.g., use prior knowledge and evidence from the text, including cultural references, to recognize bias and stereotypes and determine the writer's degree of objectivity; evaluate the reliability of information sources cited in an Internet report or a newspaper article)

Teacher prompts: "Does the author of the article on global warming present information in a fair and objective way? How does the author's treatment of this topic compare with the approach taken in other sources?" "Did the reviewers agree or disagree about the quality of the acting?"

B3.4 respond to complex texts in a variety of ways (e.g., write a critique on a political speech; write a review evaluating a website)

B4. Reflecting on Reading and Interpretation Strategies and Skills

B4.1 describe, with no teacher support, some strategies they found helpful in reading and interpreting texts

B4.2 identify their areas of greater and lesser strength as readers and interpreters

B4.3 plan steps they can take to improve their reading and interpreting skills

C. WRITING AND REPRESENTATION

OVERALL EXPECTATIONS

By the end of this course, students will:

- C1.** organize ideas and information to write for an intended purpose and audience, using a variety of pre-writing strategies;
- C2.** write a variety of complex texts, including media texts;
- C3.** publish a variety of complex texts, including media texts;
- C4.** analyse their writing skills and set goals for improvement.

SPECIFIC EXPECTATIONS

To achieve the overall expectations in APD 4, students will:

C1. Developing and Organizing Content

- C1.1** determine independently their purpose in writing and the intended audience
- C1.2** develop ideas independently to select a topic and a writing form, using a variety of pre-writing strategies (e.g., use print and electronic resources to identify specific questions, issues, and ideas related to their topic)
- C1.3** independently locate information relevant to a selected topic from a variety of print and electronic sources and follow accepted conventions for acknowledging information sources (e.g., list sources consulted in a separate “References” section)
- C1.4** independently organize ideas and information for writing (e.g., arrange ideas in order from most to least important in preparing a presentation; use a graphic organizer to create a “for” and “against” list of arguments in preparation for a debate)

C2. Applying Knowledge of Forms and Techniques

- C2.1** write complex, multi-paragraph creative texts (e.g., a narrative about a real or fictional person or event) to communicate ideas, feelings,

and information, incorporating elements appropriate to the type of text*

Teacher prompt: “Did you begin your narrative with a ‘hook’ – an attention-getting anecdote, scene, or question – to engage the reader’s interest right from the start?”

- C2.2** write a variety of detailed informational and persuasive texts (e.g., a research report, detailed responses to questions based on assigned texts, arguments for a debate, a persuasive speech, a magazine article) to communicate information, ideas, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*

Teacher prompts: “Did you consult/compare a number of sources to check that your information is considered to be accurate?” “Did you include appropriate transition words and phrases to help the reader see clearly how your first point is supported by your second and third points?”

Teacher: “What elements did you include to try to convince the reader?”

Student: “I used humour to show why it would be foolish to disagree with my argument.”

- C2.3** write a variety of complex media texts (e.g., a review, a promotional pamphlet) to communicate ideas, feelings, information, and opinions, incorporating elements appropriate to the type of text*

* See the section “Suggested Text Forms for Writing at This Level” on pages 96–97.

C3. Revising, Editing, and Publishing 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:

- introducing new words from their reading
- clarifying their purpose by adding relevant information and deleting unnecessary ideas and information
- ensuring that their ideas are presented clearly, coherently, and in a logical order
- providing evidence to support their argument
- providing clear transitions between one idea or fact and the next

C3.2 edit their written work, using a wide variety of reference materials (e.g., print and electronic dictionaries, a thesaurus, a checklist) and guidelines developed by the teacher and their peers, and applying correctly the language conventions identified for this grade on page 98

Peer: “In your magazine article about the impact on the environment of extracting oil from the Alberta oil sands, you use the words *dangerous* and *bad* a lot.”

Student: “Thanks for the tip. I’ll use a thesaurus to find synonyms to vary my word choice.”

C3.3 produce a clean and legible final copy, using appropriate publishing conventions, techniques, and resources to format their presentation and enhance its effectiveness (e.g., headings and subheadings to clarify the organization of material; colour and/or a different style of lettering to highlight key ideas and information; clip art and photos to supplement and clarify information and messages)

C4. Reflecting on Writing Strategies and Skills

C4.1 identify independently strategies they found helpful before, during, and after writing

C4.2 identify their areas of greater and lesser strength as writers

C4.3 plan steps they can take to improve their writing skills (e.g., plan to use an editing checklist to remind them to look for such things as logical order of ideas, variety of sentence structure, and accuracy of spelling and punctuation when polishing their drafts)

Peer: “What can you do to improve your research skills?”

Student: “I need to keep a log to determine what I learned while researching that should be included in my report.”

Suggested Text Forms for Writing at This Level

Creative Texts

A descriptive narrative (e.g., about teens facing a moral issue such as whether they should confront a friend and reveal to school authorities that he/she has stolen money from a fund-raising campaign) that includes:

- an attention-getting opening (e.g., dialogue dramatizing a conflict, or a description of a troubling event or a character's suspicious behaviour)
- information about the setting
- a believable conflict leading to a climax
- a satisfying ending/resolution
- two or three believable characters
- use of the third-person point of view
- dialogue in colloquial language the characters would be likely to use

Informational/Persuasive Texts

A three-paragraph research report (e.g., about celebrated francophones such as Roméo Dallaire, Béatrice Desloges, Jean Vanier, Julie Payette, Marc Garneau, Louis Riel; about the challenges facing Aboriginal people in Ontario; about species threatened by environmental degradation or disasters) that includes:

- an introduction stating the focus of the report, describing its organization, and summarizing the main points they intend to cover
- a detailed one-paragraph body that includes relevant information from research and appropriate transition words to clarify the connections between ideas
- a conclusion summarizing key points
- a clear organizational pattern (e.g., point-by-point development, chronological order, cause-and-effect order)
- formal (i.e., non-colloquial) language
- a title page, a table of contents, and a list of at least two or three references/sources consulted

Detailed responses to questions based on assigned texts that include:

- a clear, focused topic sentence that repeats key words in the question and includes a thesis statement
- relevant evidence from the text with key supporting details (e.g., striking examples, important facts, quotations from experts)
- a concluding sentence that summarizes the key ideas

The case made for one side of a debate (e.g., to defend a position on an environmental issue) that includes:

- a clear statement of the position
- one or two reasons in support of the position
- a restatement of the position
- formal (i.e., non-colloquial) language that follows the formulas prescribed for the particular type of debate (e.g., "Speakers for the affirmative [or the opposition], I strongly disagree with the view just expressed ...")

or

A persuasive speech (e.g., about maintaining their heritage, supporting a candidate in a simulated school election, supporting a "save the planet" campaign) that includes:

- an attention-getting opening that identifies the action being advocated
- a one-paragraph body justifying or defending the point of view
- a concluding sentence summarizing the key points

- facts supporting the position
- an appeal to values/ideals associated with the point of view (e.g., concern for the well-being of future generations)
- appropriate transition words to clarify the connections between ideas (e.g., *first, second, finally, in other words, however*)

A short magazine article on a controversial issue (e.g., the case for and against clear-cutting, the importance of preserving francophone rights) that includes:

- an attention-getting headline
- a forceful opening identifying the issue
- relevant facts, checked for accuracy and clearly presented
- vivid, concrete language

Media Texts

A multi-paragraph review of a movie that includes:

- information about the title and director and a short summary of the content
- a description of its strengths (e.g., intriguing plot, strong character revelation, suggestive theme, vivid visual details, good sound quality, interesting lyrics, instrumental features)
- a description of its weaknesses (e.g., confusing sequence of events, weak character portrayal, uninteresting lyrics, poor sound quality)
- concluding remarks recommending or not recommending the movie to viewers

A promotional pamphlet or video (e.g., about the importance of learning about aspects of their heritage such as French traditions or Aboriginal rituals; about their qualifications for college or the benefits of attending their school) that includes:

- an attention-getting slogan
- key information about the subject
- visual/graphic elements (e.g., different fonts, eye-catching layout, colour)
- elements designed to engage the audience's interest (e.g., repetition for effect, attention-getting words)

Vocabulary and Language Conventions, APD 4

Students are expected to demonstrate knowledge of the vocabulary and language conventions for this level through a variety of activities and tasks in all three strands. (Vocabulary and language conventions should be taught in contexts that reflect how language is used in real-life situations.) In APD 4, students will:

Vocabulary

- use correctly:
 - new and specialized vocabulary including specialized terminology and a range of synonyms, antonyms, homonyms, and homophones (e.g., *bare/bear, see/sea, buy/by*)
 - vocabulary appropriate to different levels of language (e.g., formal, informal, colloquial), depending on the context

Sentence Structures

- use correctly:
 - simple, compound, and complex sentences

Verbs

- use correctly:
 - regular and irregular verbs in the simple and progressive present, past, and future tense
 - regular and irregular verbs in the present perfect, past perfect, and future perfect tense (e.g., *They had/have/will have received an e-mail from her.*)
- make subjects and verbs agree in simple, compound, and complex sentences

Other Parts of Speech

- use correctly:
 - *nouns and pronouns*, including:
 - abstract nouns (e.g., *beauty, knowledge, advice*)
 - indefinite pronouns (e.g., *all, everybody, anyone, anything, few, several, someone, somebody*)
 - *adjectives and adverbs*, including:
 - adverbs of frequency and time (e.g., *today, sometimes, always, never*)
 - adverbs of possibility (e.g., *probably, possibly, definitely*)
 - adverbs of opinion (e.g., *obviously, clearly*)
 - *conjunctions*, including coordinating conjunctions (e.g., *and*), correlative conjunctions (e.g., *either ... or*), and subordinating conjunctions (e.g., *although, even though*)
 - *prepositions*, including phrasal prepositions (e.g., *in spite of, according to, in addition to*)
 - *prepositional phrases* (e.g., *for this reason, for instance, as a result*)

Capitalization and Punctuation

- use capital letters for acronyms (e.g., *NATO, OPP*), and for trade names (e.g., *Tim Hortons, Nike*)
- use correctly various marks of punctuation, including:
 - hyphens (e.g., *twenty-five, mother-in-law, x-ray, a sixteen-year-old*)
 - semicolons (e.g., *As she entered the room, she froze; all the guests were wearing costumes.*)
 - colons (e.g., *He bought the following items: apples, almonds, bagels, and cream cheese.*)
 - ellipsis points (e.g., *The Loch Ness Monster was never spotted again ...*)
 - parentheses for (non-essential) information (e.g., *The defeated Prime Minister (now the Leader of the Official Opposition) misses his former residence at 24 Sussex Drive.*)

Spelling

- spell correctly:
 - newly acquired words, specialized vocabulary, and homophones (e.g., *He wore a new **pair** of shoes while she ate a **pear**.*)
 - words that are spelled slightly differently in English from French words with the same meaning (e.g., *artistic director* versus *directeur artistique, splendid* versus *splendide*)

GLOSSARY

The following definitions and lists of examples are intended to help teachers and parents use this document. It should be noted that the examples provided are suggestions and are not meant to be exhaustive.

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 (First Nations), Inuit, and Métis peoples – as 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; making eye contact; 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 or summarizing); waiting to ask questions until the presentation is over or the speaker has asked for questions; asking questions for clarification.

adapted text. A text that has been rewritten to make the reading level easier than 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*.

advice column. A newspaper or magazine article in which a columnist responds to a reader who has written to seek advice.

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*.

basic communication skills. Language skills used in everyday communication: listening, speaking, and interacting in order to get one’s basic needs met and exchange essential information and ideas.

blog. A short form for *Web log*. An online forum where people share personal journal entries, opinion articles, and photographs with others on a regular basis.

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

characteristics or elements of text. The characteristic aspects of a particular text form (e.g., the elements of a story include plot, character, setting, theme, atmosphere, and point of view).

clause. A group of words containing at least a subject and verb. There are two main categories of clauses – independent and subordinate:

- **independent clause.** A group of words that expresses a complete thought (e.g., His facial expression showed his disappointment). It can stand alone as a simple sentence or be accompanied by other clauses to form other sentence types.
- **subordinate clause.** A group of words that contains both a subject and a verb but does not express a complete thought. It cannot stand alone as a sentence but must be connected to an independent clause. There are three types of subordinate clause: *noun clause* (e.g., *Why Felicia called remains a mystery*); *adjective clause* (e.g., *The gentleman who called yesterday is interested in the job*); and *adverb clause* (e.g., *The team won the gold medal because each member performed brilliantly*).

climax. The most intense point of a plot, and often the turning point, when the resolution is determined. *See also* **plot**.

clustering. A pre-writing technique used to develop a topic. In clustering, the student writes his or her topic in the centre of a page and then writes ideas that are related to or inspired by the topic, including supporting details and facts, in clusters around the topic. The resulting diagram can be used to create a structure for the text, and to help the student decide what information to keep and what to discard. Also called *mind-mapping* and *webbing*.

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*; English *school* and Spanish *escuela*).

coherence. The quality of being logically consistent and intelligible. A paragraph is coherent when the relationship among the ideas is clear and the progression from one sentence to the next is easy to follow.

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.

comprehension strategies. A variety of cognitive and systematic techniques that students use before, during, and after listening, reading, and viewing to construct meaning from texts. Examples include: making connections to prior knowledge and to familiar texts, questioning, finding main ideas, summarizing information, inferring, analysing, and synthesizing. *See also* **reading strategies**.

concept map. A graphic representation of information students can use to explore and share information and ideas and to 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.

context cues or clues. Information (cues or clues) given directly or indirectly in a text that readers use in combination to read unfamiliar words, phrases, and sentences in order to construct the intended or underlying meaning of the text. Types of context cues or clues include:

- *graphophonic (phonological and graphic) cues.* Cues that help readers to decode unknown words using knowledge of letter-sound relationships, word patterns, and words recognized by sight. *See also syntax.*
- *semantic (meaning) cues.* Cues that help readers to guess or predict the meaning of words, phrases, or sentences on the basis of context and prior knowledge. Semantic cues may include visuals.
- *syntactic (structural) cues.* Cues that help readers make sense of text using knowledge of the patterned ways in which words and punctuation are combined to form phrases, clauses, and sentences. *See also syntax.*

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., title, table of contents, headings, footnotes, charts, captions, lists, pictures, index, bold and italic fonts, illustrations, sidebars, text boxes, glossary). *See also text features.*

critical literacy. The capacity for a particular type of critical thinking that involves looking beyond the literal meaning of texts to observe what is present and what is missing, in order to analyse and evaluate the text's complete meaning and the author's intent. Critical literacy goes beyond conventional critical thinking in that it focuses on issues related to fairness, equity, and social justice. Critically literate students adopt a critical stance, asking what view of the world the text advances and whether they find this view acceptable.

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, making and supporting judgements, hypothesizing, interpreting, inferring, analysing, comparing, contrasting, evaluating, predicting, reasoning, distinguishing between alternatives, synthesizing, elaborating on ideas, identifying values and issues, and detecting implied as well as explicit meanings.

debate. A formal discussion in which reasons are advanced for and against a proposition or proposal. Debaters follow rules pertaining to the order in which they present their views and rebut their opponents' views. The rules also specify the amount of time they are allowed to speak.

dénouement. The part of a plot that follows the climax, when events are explained and conflicts resolved; also called *falling action* and *resolution*. *See also plot.*

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

documentary. A factual and informative account, in the form of a film or a radio or television program, of a political, historical, or socially or culturally significant figure or event. Documentaries often consist of a narrated text accompanied by interviews, photographs, film footage, and/or recorded sound.

dramatic irony. A situation in which the significance of a character's words or actions is clear to the audience or reader but unknown to the character.

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. *See also* **revising** and **writing process**.

enunciation. The clear pronunciation of words or parts of words.

essay-type response. A written response that should include the following components: a topic sentence or an introduction that refers to the question; a body consisting of several paragraphs developing the topic and usually including a quotation, relevant supporting details, or justification of an opinion; and a conclusion.

event summary. A short narrative text that recounts events, usually in the student's life (e.g., a sports game, a field trip, an incident witnessed).

falling action. *See* **dénouement**.

fiction. Literary texts that describe imaginary events and people. Examples include: novels, short stories.

figure of speech. Words or phrases used in a non-literal way to deepen meaning and/or achieve a striking, vivid effect. Examples are: metaphor, simile, personification. Also referred to as *figurative language*. *See also* **literary device** and **imagery**.

fishbone map. A graphic organizer that uses framing questions to show the causal relationships involved in a complex event. Framing questions might include: "What are the factors that cause X? How do they relate to one another?"

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.

fluency. Ease, accuracy, and apparent effortless-ness in the flow of speech or writing, usually resulting from practice and from confidence in one's mastery of a language.

forms of texts. Categories or types of texts that have certain defining characteristics. The concept of text forms provides a way for readers and writers to think about the purpose of a text and its intended audience. Forms of texts include:

- **expository.** Texts that are used to explain, describe, or inform. Examples include: formal and informal essay, newspaper article, research paper, instructions, documentary.
- **descriptive.** Texts that describe something or someone, providing concrete and specific details that appeal to one or more of the reader's five senses and often using figurative language.
- **informational.** Texts that convey practical, factual information. Examples include: newspaper and magazine article, editorial, report, pamphlet, brochure, manual, critical review, interview, résumé, reference book (dictionary, encyclopedia), database, web page or website, television newscast, research report, supported opinion, argument, commentary, position paper, essay (expository, personal, descriptive, argumentative, or persuasive), documentary, minutes of a meeting, memoir, journal, log, diary, account (personal or informational), survey, instructions or procedures, chart.
- **literary.** Examples include: story (e.g., short, narrative, adventure, detective), fable, myth, legend, folk tale, poem,

riddle, ballad, novel (e.g., mystery, historical, fantasy, science fiction), play, script (film, television, or radio), picture book, graphic novel, summary, letter, creative piece (fiction, non-fiction), song text.

- **media.** Examples include: advertisement or item used to advertise or promote a product (e.g., clothing, athletic wear, jewellery, food packaging, action figure), e-mail, greeting card, film, video, DVD, reference work on CD-ROM, encyclopedia, stop-motion animation film, newspaper, magazine, brochure, pamphlet, movie trailer, editorial, song, sports program, documentary, travelogue, television clip or program (e.g., commercial, cartoon, documentary, newscast, sportscast, nature program, reality show, situation comedy), web page or website, interactive software, database, zine, blog.
- **narrative.** Texts that recount events or tell a story or that focus on plot and action. Many types of texts, including various examples of *literary* texts are in narrative form.
- **oral.** Examples include: greeting, conversation, dialogue, question, statement, exclamation, instructions, directions, poem, rhyme, song, rap, story, anecdote, announcement, news broadcast, interview, oral presentation, speech, recitation, debate, report, role play, drama. *See also* **oral communication**.
- **persuasive or argumentative.** Texts in which the speaker, writer, or producer attempts to convince his or her audience of the truth of an idea or point of view by presenting a combination of facts and opinions and, in visual versions of the form, elements such as graphics and pictures that are intended to enhance the persuasiveness of the text (e.g., photographs that appeal to the viewer's emotions).

foreshadowing. A literary device in which an author provides an indication of future events in the plot.

free verse. Poetry that does not follow a conventional or predetermined form, such as a regular metre or rhyme scheme, but instead uses recurring phrases and images and/or the natural rhythms of speech to create cadence and pattern.

genre. A category in which a literary or other artistic work may be included on the basis of its style, form, or content (e.g., comedy, drama, science fiction, mystery).

graphic organizer. A visual framework (e.g., concept map, mind map, T-chart, fishbone map, Venn diagram, word web, flow chart) that helps students organize, analyse, synthesize, and assess information and ideas. *See also* **concept map, mind map, T-chart, and fishbone map**.

hyperbole. A literary device in which exaggeration is used deliberately for effect or emphasis (e.g., a *flood* of tears, *piles* of money).

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*").

imagery. Descriptive vocabulary and figures of speech (e.g., metaphors, similes) used by writers to create vivid mental pictures in the mind of the reader and to appeal to the senses of sight, touch, sound, taste, and smell. *See also* **figure of speech** and **literary device**.

inference. An interpretation made or a conclusion reached about a text by a reader, listener, or viewer, using reasoning and evidence from a text, based on what is stated and implied in the text and what the reader brings to the text from his or her prior knowledge and experience.

interview. A conversation in which one person poses a series of questions, often prepared in advance, to another person (e.g., a reporter conducts interviews with people of interest to the public, such as politicians, experts, or celebrities; an employer conducts interviews with job applicants).

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). *See also* **rhythm** and **stress**.

inverted pyramid. The name used to describe a style of writing, traditionally preferred in journalism, in which the most important information is presented at the beginning of the text (represented by the wide part of the inverted pyramid), and the remaining material is presented in descending order of importance.

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.

letter of opinion. A text in the form of a letter in which the writer expresses his or her opinion on a given topic.

level of language. The degree of formality (or informality) of the language used in a communication. Level of language is determined by a variety of factors, including the social context (public or private) in which the communication occurs, the relationship among the people involved in the communication, the purpose of the interaction, and the level of literacy of the readers or audience.

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

literary (or stylistic) device. A particular pattern of words, a figure of speech, or a technique used in literature to produce a specific effect. Examples

include: rhyme, parallel structure, analogy, alliteration, comparison, contrast, irony, hyperbole, foreshadowing, allusion, juxtaposition, metaphor, onomatopoeia, personification, pun, simile, oxymoron, symbolism. *See also* **figure of speech** and **imagery**.

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**.

metre. The rhythm of a poem, which depends on the number and length of feet in each line.

mind map. A graphic representation of information showing the relationships between ideas and/or information. In making a mind map, students summarize information from a text and organize it by listing, sorting, or sequencing it, or by linking information and/or ideas.

mood. The overall tone (e.g., serious, lighthearted) of a literary work. Authors establish mood partly through their descriptions of setting, partly through the traits they assign to their characters and the objects and events they choose to describe, and partly through their own attitude (either stated or implied) to the content.

multimedia aids or audiovisual aids. The visual and auditory means of producing particular effects using voice, images, and sound to help communicate and support 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.

multimedia presentation. A single work that uses more than one medium to present information and/or ideas (e.g., an oral report that includes a slide show, diagrams, and a video or audio clip).

non-fiction. Literary works other than fiction. Examples include: diary, journal, essay, report, article, autobiography, biography, reference book. *See also* **forms of texts – informational.**

non-verbal communication. Unspoken communication that conveys meaning independently of any words used. Examples include: gestures, eye contact, body movement, facial expression, physical proximity, touching, and pauses during speech.

novel. A fictional prose narrative of some length and complexity that deals especially with human experience, usually through a connected sequence of events.

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. *See also* **forms of texts – oral.**

oral and oral-visual communication/presentation process model. Independently or collaboratively developing and delivering an oral presentation, with or without visual/multimedia/audiovisual elements, by following a process that comprises several stages, including: generating ideas (e.g., through discussions, brainstorming); planning (e.g., preparing an outline, selecting an appropriate method of delivery, selecting multimedia/audiovisual aids); reviewing material (e.g., to ensure it is organized logically and functions as a unified whole and that the form of delivery and/or the visual aids chosen are appropriate); rehearsing (e.g., reciting into a tape recorder or practising in front of a mirror or family or friends); evaluating feedback from peers or family and making changes where necessary; delivering the presentation (e.g., gaining and keeping audience attention and interacting appropriately with the audience); and reflecting on and evaluating one's performance and any feedback from the audience.

organizational patterns of texts. Ways in which texts are structured in different forms or genres of writing. Examples include:

- *cause and effect*: an outline of events or actions linked to their consequences;
- *combined/multiple orders*: two or more organizational patterns used together. Examples include: comparison/contrast and cause/effect;
- *comparison and contrast*: an outline of similarities and differences;
- *generalization*: a series of general statements supported by examples;
- *point-by-point development*: a discussion of the items in a list according to some stated principle of order. Examples include: ascending or descending order of importance;
- *procedural*: a step-by-step discussion of how to do something. Examples include: recipe, car repair manual;
- *time order or chronological order*: a description of events presented in the order in which they have occurred or are expected or planned to occur in the future..

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

pamphlet. A small, unbound print publication, often folded into three or more panels, containing information about or promoting a product, service, event, idea, or opinion.

paraphrase. *Used as a verb*: The act of restating an idea, piece of information, or opinion in different words from those originally used. *Used as a noun*: A rewording of a text.

part of speech. The category to which a word is assigned according to its function in the sentence. Examples include: noun, verb, pronoun, adjective, adverb, preposition, conjunction. Some words can be used as different parts of speech; for example: as a noun and a verb (e.g., "His *cut* healed. She *cut* her hand).

participle. A word formed from a verb and used as an adjective or noun. Most participles end in either *-ing* (present participle) or *-ed* (past participle). Examples include: *Used as an adjective* – “Walking into the room, she bumped into a chair”; “Seated in the first row, he had an excellent view of the play”; *Used as a noun* – “This cake has a chocolate filling”.

personification. A stylistic device in which human qualities are attributed to things or ideas (e.g., “Hope had grown grey hairs”; “The kettle sang merrily”).

phoneme. The smallest unit of sound in spoken language that makes the meaning of one word different from another. A phoneme may be represented by more than one letter (e.g., *ch* in *check*).

phonics. A method of reading instruction that involves teaching students 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.

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 or 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).

print and electronic resources. Information and reference materials in print or electronic media. Examples include: dictionaries, thesauruses, atlases, and encyclopedias, including those on CD-ROMs; databases; spell- and grammar-check programs and computer-graphics programs; models for writing (e.g., stories or essays by published writers); style guides; books (fiction and non-fiction), newspapers, magazines, and reports; television programs, audio and video recordings, and films.

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 **writing process**.

purposes of listening or viewing. Some purposes of listening or viewing are: to obtain information and exchange ideas; to understand directions or instructions; to identify issues; to inquire into a problem; to understand others; to be entertained.

purposes of reading or viewing. Some purposes of reading or viewing are: to gather and process information; to make connections between experience and what is read; to develop opinions; to broaden understanding; to develop and clarify a point of view; to divert and entertain oneself.

purposes of speaking. Some purposes of speaking are: to express ideas; to ask questions; to give information; to tell stories; to describe and explain; to respond to others both intellectually and emotionally; to critique or evaluate; to analyse and discuss problems.

purposes of writing. Some purposes of writing are: to explore ideas and experiences; to examine ideas critically; to inform, describe, and explain; to provide instructions; to record thoughts and experiences; to clarify and develop ideas; to inquire into a problem; to entertain; to persuade; to express thoughts, feelings, and opinions.

reading strategies. Approaches used before, during, and after reading to figure out unfamiliar words, determine meaning, and increase understanding of a text. Examples include: rereading; substituting an appropriate familiar word for an unfamiliar one; using root words to determine meaning of unfamiliar words; using previous knowledge to determine meaning; using information from the context to determine meaning; predicting the use of specific words from the context (e.g., in a simple statement, the verb often immediately follows the subject); making inferences; predicting content; confirming or revising predictions; adjusting speed in silent reading according to the purpose of reading or the difficulty of the text; using graphic organizers (e.g., diagrams, story maps); skimming text for information or detail; scanning text to determine the purpose of the text or type of material; recording key points and organizing them in a sequence; and monitoring comprehension. Good readers use a combination of these strategies while maintaining a focus on developing and deepening their understanding of a text. *See also* **comprehension strategies**.

register. A style of language (e.g., formal, colloquial) appropriate to a specific audience, purpose, or situation. Register is determined by the level of formality in a particular social setting, the relationship among the individuals involved in the communication, and the purpose of the interaction.

research report. An oral or written text that states 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. Full and accurate documentation of sources, including use of quotation marks around all material taken unmodified from the source, is an essential requirement of the form.

resolution. *See* **dénouement**.

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. The process of making major changes to the content, structure, and wording of a draft to improve the organization of ideas, eliminate awkward phrasing, correct errors, and generally ensure that the writing is clear, coherent, and correct. *See also* **editing** and **writing process**.

rhythm. The pattern of sound created by the stressed syllables in a sentence. *See also* **intonation** and **stress**.

rising action. The events of a plot that lead up to the climax. *See also* **plot**.

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

sentence structure. The syntactic organization of a sentence. The order of words in a sentence reflects the author's intent (e.g., exclamatory sentence, interrogative sentence, declarative sentence, imperative sentence) and can vary for emphasis, clarity, and effect.

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 explicitly 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 drama, an explosion in a film, sounds such as pops and gurgles in computer programs).

specialized or technical 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*).

stress. Emphasis on specific syllables in a word or specific words in a sentence when speaking. Stress is an important component of pronunciation and contributes to meaning. *See also* **intonation** and **rhythm**.

style. A manner of writing or speaking or performing that is specific to the individual author, speaker, or performer. Elements of style include diction, figurative language, literary (or stylistic) devices, sentence and paragraph structure, tone, and point of view.

subplot. A plot that is secondary and subordinate to the main plot of a narrative text.

syntax. The structures of language and the ways in which words are arranged to form phrases, clauses, and sentences. The ways in which words are arranged is influenced both by the class of the words (e.g., noun, verb, adjective) and their function (e.g., subject, object, connective, modifier). *See also* **context cues (syntactic)**.

T-chart. A chart that has been divided into two columns, so that the divider looks like the letter T. T-charts are used to compare and contrast information and to analyse similarities and differences.

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, heading, subheadings, bold and italic fonts, illustrations, sidebars, text boxes, glossary).

See also **conventions**.

tone. A manner of speaking or writing that reveals the speaker's or author's attitude towards a subject and/or audience.

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; *in comparison*, *on the other hand*, and *however* show relationships of similarity and difference). Structural patterns such as parallelism or repetition of a key idea may perform the same clarifying, unifying function.

Venn diagram. A diagram composed of two or more overlapping circles. Sets of things are represented as circles, with shared characteristics of the different sets located in the area where the circles overlap. Venn diagrams may be used to compare and contrast information and to analyse similarities and differences.

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.

voice. The style or character of a piece of writing conveyed through the author's use of vocabulary, sentence structure, imagery, rhythm, and other elements that contribute to the mood of the piece as a whole.

word recognition/solving strategies. Any of a variety of semantic, syntactic, or graphophonic strategies that help students read and understand words. Examples include: identifying letter patterns and sound-symbol relationships to decode words; using knowledge of the structure or meaning of words, of root words, or of similar French words to read unfamiliar words; combining knowledge of letter-sound relationships with clues from an illustration to predict the word; consulting dictionaries and other reference sources.

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.

writing skills. The skills needed to produce clear and effective writing. Writing skills include: organizing and developing ideas logically; identifying the level of language appropriate to the purpose for writing and the audience being addressed; choosing the form of writing appropriate to the purpose for writing; choosing words, phrases, and structures that are both appropriate for the context and effective in conveying one's message; using language structures and patterns correctly; using correct grammar, spelling, and punctuation; attending to style, tone, and point of view; showing awareness of the audience; revising to improve the development and organization of ideas; editing to improve style and to correct errors in grammar, spelling, and punctuation.

zine. A word, derived from *magazine*, that denotes an inexpensively produced, self-published publication. An *e-zine* is a zine that is published electronically, especially on the Internet.

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
13-052

ISBN 978-1-4435-8932-1 (imprimé)
ISBN 978-1-4435-8933-8 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013