
Français langue seconde (FLS)

LA GRAMMAIRE EN ACTION

Enseignement efficace de la
grammaire dans le cadre d'une
perspective actionnelle

Juin 2019

A decorative graphic consisting of a grid of geometric shapes. The shapes include triangles, circles, and bow-tie-like forms. The colors used are purple, teal, and grey. The shapes are arranged in a pattern that is roughly rectangular but has some missing or faded elements, particularly in the lower right quadrant. The overall effect is a modern, abstract design.

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement les enseignantes et les enseignants qui ont contribué leur expertise et leur expérience durant l'élaboration de cette ressource.

Rédaction : Elizabeth Hoerath

Consultation : Les enseignantes et enseignants du Algoma District School Board et du Kawartha Pine Ridge District School Board

Participants à la série de webinaires provinciaux en FLS au printemps 2019

La production de cette ressource a été possible grâce au soutien financier du gouvernement de l'Ontario et du gouvernement du Canada (ministère du Patrimoine canadien).

Table des matières

Introduction	4
Qu'entendons-nous par « grammaire en contexte »?	6
Répercussions sur l'enseignement de la grammaire dans un contexte inspiré du CECR	8
Niveaux de contexte	11
L'intégration de la grammaire en contexte dans un cycle d'apprentissage actionnel	13
Exemples de cycles d'apprentissage	
Exemple 1 : « Parler au téléphone » – Utiliser l'écoute comme incitatif à l'expression orale	15
Exemple 2 : « Repérer l'infox » – Utiliser la lecture comme incitatif à l'écriture	17
Exemple 3 : « Interdisciplinaire et intégré » – Utiliser des stratégies de lecture (FLS) pour soutenir le développement du langage dans une matière enseignée en français dans un contexte d'immersion française (histoire)	19
Facteurs à considérer pour l'enseignement de la grammaire selon une approche actionnelle	22
Annexe A : Stratégies d'enseignement	23
Annexe B : Synthèse des compétences langagières communicatives : adapté du CECR 5.2	26
Ressources professionnelles	27

Introduction

L'une ou l'autre des affirmations suivantes vous semble-t-elle familière?

« Mes élèves réussissent très bien quand j'enseigne et j'évalue les concepts grammaticaux un à la fois, mais ils ne semblent pas appliquer leurs connaissances grammaticales quand ils parlent ou écrivent. »

« Je mets l'accent sur le renforcement de la confiance en soi de mes élèves et de leur capacité à parler spontanément, mais je ne sais pas quand ni comment intégrer des notions grammaticales pour améliorer la qualité de leurs échanges. »

« La planification de mon cours de français est basée sur des tâches actionnelles. Je sais que la grammaire constitue une partie importante de l'apprentissage des langues, mais je ne sais pas comment l'enseigner et l'évaluer efficacement en utilisant cette approche. »

L'enseignement d'une langue seconde est un exercice complexe. Alors qu'ils apprenaient leur langue maternelle, les élèves ont acquis implicitement des structures grammaticales essentielles, par l'exposition à une variété de modèles de combinaisons linguistiques judicieuses et variées, par un travail intensif et par un perfectionnement naturel de leurs compétences langagières. En classe de langue seconde, on observe deux différences majeures : les élèves sont beaucoup moins exposés à la langue cible (et ils ont moins d'occasions de la pratiquer) et ils fréquentent des classes où seuls l'enseignante ou l'enseignant et certains documents proposent des exemples de nouvelles structures linguistiques adaptées à la langue.

Afin de s'appuyer sur les compétences déjà acquises dans la langue maternelle et d'éviter une fossilisation des erreurs, un enseignement explicite est utile pour sensibiliser les élèves aux conventions grammaticales dans leur apprentissage du français langue seconde (FLS). Cependant, les recherches actuelles suggèrent que l'enseignement fondé sur des structures linguistiques n'est pas efficace et qu'il se transpose mal à l'utilisation de ces formes dans le contexte d'une bonne communication. En outre, les recherches et les politiques actuelles mettent l'accent sur le rôle fondamental d'une communication significative et sur les aspects socioculturels de l'apprentissage des langues. Dans ce contexte, comment la grammaire joue-t-elle un rôle dans le développement des capacités d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture des élèves?

En 2014, les constatations de Rehner concernant la compétence des élèves de FLS de l'Ontario indiquaient que « l'utilisation contextualisée de la grammaire dans les trois niveaux du DELF pourrait être grandement améliorée ». Les études sur le cerveau portant sur la façon dont les langues sont apprises et les recherches pédagogiques sur l'enseignement des langues secondes confirment la nécessité de modifier l'approche pédagogique d'enseignement de la grammaire afin qu'elle reflète davantage les besoins communicatifs des élèves et leur utilisation authentique des langues.

Les programmes-cadres de FLS de l'Ontario de 2013 et 2014 reflètent un changement d'orientation, en vertu duquel les concepts grammaticaux sont intégrés aux activités d'écoute, de langage, de lecture et d'écriture (une nouveauté qui remplace la présentation antérieure des notions grammaticales en vase clos). L'attente spécifique de l'« application de structures linguistiques » est progressivement intégrée à différents niveaux des programmes de français de base, de français intensif et d'immersion française, reflétant la nature évolutive de l'acquisition de la langue, dans le cadre des attentes en expression orale et écrite. Depuis la mise en œuvre de ce virage pédagogique, les enseignantes et les enseignants de FLS se sont demandé comment traduire efficacement cette utilisation contextualisée de la grammaire en fonction de la réceptivité développementale de leurs élèves.

Le présent outil pédagogique professionnel portera sur trois dimensions déterminantes de l'enseignement de la grammaire pour les élèves : le sens, l'utilisation et la structure. Faisant référence aux niveaux de développement des compétences langagières, il décrit des approches différenciées de l'enseignement de la grammaire intégrées au contexte d'une communication significative en français. Les faits saillants de la recherche sont présentés afin de favoriser une meilleure compréhension de ce que signifie enseigner la grammaire en contexte, ainsi que des exemples d'apprentissage visant à aider le personnel enseignant de l'Ontario à intégrer l'enseignement efficace de la grammaire dans l'approche actionnelle de leur cours de FLS.

Qu'entendons-nous par « grammaire en contexte » ?

Comment la grammaire s'apprend-elle dans la langue maternelle ?

Lorsque les jeunes enfants sont exposés au langage dans leur langue maternelle, ils apprennent en même temps le vocabulaire et la grammaire. Dans un premier temps, leur cerveau reconnaît un nombre croissant de sons et de mots. Les enfants donnent un sens à ces sons et à ces mots en fonction du contexte dans lequel ils sont entendus, et ils affinent continuellement leur compréhension de ceux-ci. Rapidement, ils découvrent que la façon dont les sons et les mots s'assemblent peut changer leur signification de façon subtile ou radicale. Les règles de l'ordre des mots (syntaxe) et, éventuellement, des caractéristiques comme le temps des verbes sont des exemples importants de ces compétences. Le présent outil définit donc la « grammaire en contexte » comme suit :

- l'apprentissage des sons et des mots d'une langue et de ce qu'ils signifient;
- la compréhension que les sons et les mots peuvent être combinés de différentes manières, ce qui peut changer leur signification dans divers contextes communicatifs.

Comment la grammaire s'apprend-elle dans une langue seconde ?

Dans les programmes de FLS, les élèves ont déjà une compréhension implicite des sons, des mots et de la syntaxe (ainsi que de l'orthographe pour les élèves plus âgés) dans leur langue maternelle. Ils transfèrent forcément leur vocabulaire et leurs connaissances grammaticales pendant leur apprentissage du français, que ce transfert soit utile (les règles de langue maternelle et seconde sont semblables) ou non (si les règles sont dissemblables). Il est important que les enseignantes et les enseignants ainsi que les élèves prêtent attention aux différences et aux similitudes entre les langues que ces derniers connaissent. Des stratégies fondées sur la recherche pour faire face aux transferts négatifs (lorsque les règles linguistiques d'une première langue sont différentes de celles de la seconde) sont présentées plus loin dans le présent document.

Les travaux de Sousa (2011) sur les implications pour la recherche neurologique de l'apprentissage de langues secondes renforcent ces constats :

- Une plus grande exposition à la langue parlée augmente la capacité des apprenants à déceler de façon innée les règles grammaticales qui ont un sens;
- L'utilisation d'images concrètes lors de la présentation d'un sujet abstrait a un impact positif sur la compréhension;
À noter : les règles de grammaire sont très abstraites!
- Les apprenants de langue seconde doivent savoir en quoi les règles grammaticales en français diffèrent de celles de leur langue maternelle*, par exemple, en illustrant des différences marquantes, comme la forme adjectivale-noun (anglais) et nom-adjectif (français), ou le concept du genre grammatical (qui s'applique au français, mais pas à l'anglais).

Cette compréhension des bases de l'enseignement de la grammaire nous amène à nous poser des questions telles que la détermination du *moment* où les concepts grammaticaux doivent être abordés et comment ils peuvent être efficacement enseignés et évalués.

*Notez que l'anglais est utilisé comme exemple de langue maternelle courante des élèves de l'Ontario, mais que de nombreux élèves ont des acquis langagiers différents dans la classe de FLS.

Répercussions sur l'enseignement de la grammaire dans un contexte inspiré du CECR

Puisque l'objectif premier de l'apprentissage de la langue est de favoriser la communication sociale (Le curriculum de l'Ontario 2013, p. 9) et puisque la prémisse de l'enseignement des langues communicatives est « qu'il doit y avoir un véritable but à l'utilisation de la langue lorsque l'accent est mis sur l'échange d'informations et sur la négociation du sens » (Breen & Candlin, 1980, comme cité dans Millard, 2000), enseigner la grammaire en contexte implique une attention portée non seulement à la forme, mais également au contexte et à son utilisation pragmatique.

Dans des contextes authentiques, les choix grammaticaux peuvent changer ou clarifier le sens et la fonction des textes parlés et écrits. L'enseignement de la grammaire en contexte exige que nous aidions les apprenants à comprendre et à prêter attention à la façon dont le sens, l'utilisation et la structure de notre langue sont des éléments étroitement liés.

Facteurs cruciaux en enseignement de la grammaire

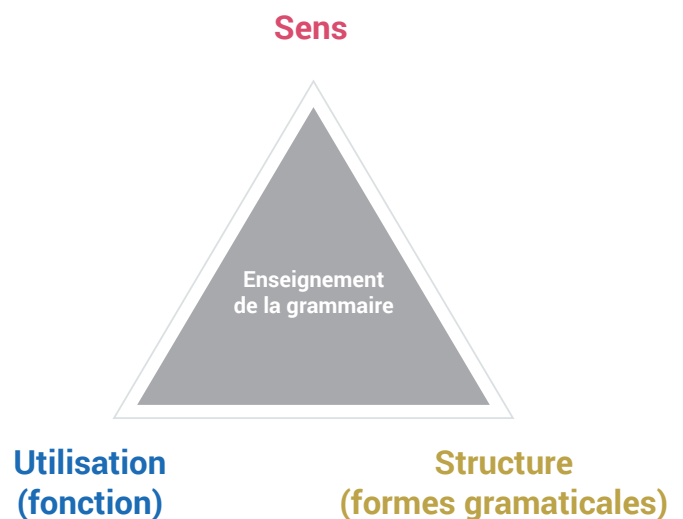
Envisagez de démontrer, de poser des questions et de réfléchir à voix haute à des questions telles que les suivantes :

Comment la structure grammaticale contribue-t-elle à la signification d'un message?

Comment mon utilisation de la langue change-t-elle en fonction de mon objectif ou de mon public?

Existe-t-il des structures qui rendraient ma communication plus précise ou plus convaincante?

Comment les choix grammaticaux modifient-ils ou clarifient-ils le sens et la fonction des textes?



La relation entre ces trois dimensions de la compréhension grammaticale et le niveau de compétence de l'apprenant est importante. Les cerveaux des apprenants de langue seconde débutants travaillent fort pour reconnaître et pour traiter les sons afin d'en faire du sens. Lorsqu'ils parlent une langue, ils ont du mal à trouver des mots et des expressions pour communiquer leurs idées en français. On peut difficilement s'attendre à ce que les débutants construisent leurs réseaux sémantiques (construisent le sens) et apportent en même temps des corrections à la structure grammaticale. Même les apprenants les plus avancés ont de la difficulté à produire leur message tout en manifestant une maîtrise grammaticale. En d'autres termes, s'attendre à une précision grammaticale pendant la production spontanée d'une langue peut avoir un impact négatif sur le rendement de l'apprenant, en particulier si celui-ci est débutant.

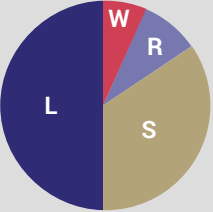
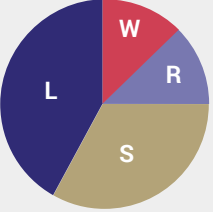
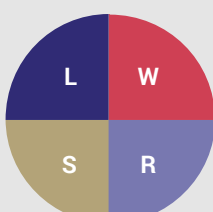
Essayez ceci!

Pour simuler la charge cognitive d'un apprenant débutant qui essaie d'exprimer des idées et d'utiliser des structures grammaticales correctes simultanément, effectuez la simulation suivante :

Dans votre langue seconde, dites trois phrases à propos du temps qu'il fait aujourd'hui sans utiliser la lettre « t ».

Comment cela s'est-il passé? La contrainte structurelle ajoutée a-t-elle nui à votre fluidité, à votre rythme ou à votre créativité? Quelles stratégies ou quels changements à la tâche favoriseraient la prise de plus grands risques linguistiques par les apprenants? En quoi est-ce différent des stratégies qui favoriseraient une plus grande précision du langage [contrôle grammatical]?

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) présente une échelle de descripteurs pour la précision grammaticale, basée sur les niveaux de compétence des apprenants. Comme le CECR adopte une perspective actionnelle (communicative), ces descripteurs situent les connaissances grammaticales dans un contexte de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (voir annexe) liées à la capacité d'utiliser la langue seconde en situation réelle. Le tableau ci-dessous établit des liens entre les niveaux de compétence en langue seconde, les descripteurs du CECR et les répercussions potentielles pour les enseignantes et les enseignants de FLS lorsqu'ils enseignent et évaluent la grammaire dans une perspective actionnelle.

Niveau du CECR	Attentes en matière de contrôle grammatical	Répercussions sur l'enseignement du FLS
<p>Pré-A1 à A1</p> 	<p>Les apprenants sont initiés à la grammaire grâce à de nombreux intrants et modèles langagiers.</p> <p>Les attentes en matière d'exactitude grammaticale ne sont souvent pas applicables à ces premiers niveaux de compétence.</p>	<p>Les apprenants sont sensibilisés à la grammaire principalement en entendant des expressions françaises et des conversations simples; ils apprennent à donner du sens aux sons et aux mots français.</p> <p>L'accent est mis explicitement sur le sens et sur la pratique de l'expression orale; l'enseignement de diverses stratégies permettant aux apprenants de développer un répertoire d'expressions françaises de base, à utiliser et à réutiliser dans des contextes familiers.</p> <p>Les apprenants tirent surtout profit de la rétroaction liée au sens (activités réceptives et productives) et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage de la langue.</p>
<p>A2 à B1</p> 	<p>Les apprenants demeurent attentifs aux dimensions du sens et à l'utilisation des expressions françaises.</p> <p>Les erreurs grammaticales répétées sont normales.</p> <p>On s'attend à un niveau de précision raisonnable dans des contextes très familiers.</p> <p>L'influence de la langue maternelle subsiste, mais sans toutefois nier l'importance de la communication en français.</p>	<p>Il est utile d'enseigner ou de « faire remarquer » explicitement des structures et des modèles familiers au fur et à mesure que s'enrichit la banque d'expressions et de mots familiers des apprenants.</p> <p>Les apprenants tireront profit d'une rétroaction lorsqu'ils auront l'occasion d'utiliser la langue de façon contrôlée, dans la mesure où elle est liée au sens et à la fonction, par exemple, dans le contexte d'une tâche communicative.</p>
<p>B2</p> 	<p>Les apprenants disposent d'un vocabulaire et d'un contrôle grammatical suffisants pour communiquer avec plus de clarté, de précision et d'exactitude.</p> <p>Des erreurs occasionnelles ou superficielles dans les rédactions ou les interactions spontanées sont normales, mais elles n'entraînent pas de malentendus.</p> <p>Les erreurs peuvent souvent être corrigées dans des situations répétitives ou dans le processus d'écriture.</p>	<p>Les apprenants tirent profit d'un enseignement grammatical déterminé ciblant des domaines à améliorer en fonction d'un besoin communicatif.</p> <p>Les intrants significatifs peuvent être analysés en fonction de l'induction guidée afin d'accroître la sensibilisation aux structures en ce qui a trait à la fonction et au sens.</p> <p>Lors de l'évaluation des rédactions et des interactions des élèves, il faut prévoir une rétroaction sur le contrôle grammatical, surtout lorsque les élèves ont la possibilité d'appliquer cette rétroaction immédiatement.</p> <p>Offrez des occasions fréquentes de s'exercer dans des situations évolutives ainsi que des occasions d'autocontrôle et d'autoévaluation.</p>

L = Listening (écouter) S=Speaking (parler) W=Writing (écrire) R=Reading (lire)

Relever : Lorsque les apprenants « relèvent » du nouveau langage, ils accordent une attention particulière à sa forme, à son utilisation et à sa signification. L'acte de relever est considéré comme un élément important du processus d'apprentissage d'une nouvelle langue.

Induction guidée : Approche pédagogique dans le cadre de laquelle les élèves sont d'abord exposés à la grammaire au moyen d'une activité contextualisée suivie d'un échange pédagogique sur le fonctionnement du modèle grammatical.

Niveaux de contexte

Il est important de souligner que la contextualisation comporte plusieurs niveaux. Placer des mots et des phrases en français dans des locutions significatives fournit un certain contexte, à condition que l'apprenant comprenne le sens de la phrase entière. Un meilleur contexte est fourni lorsque les apprenants sont attentifs aux structures grammaticales d'une communication authentique (c'est-à-dire, basée sur un besoin de communication réel ou sur un acte de parole). Différents niveaux de contexte peuvent être utiles à différents moments d'un cycle d'enseignement et d'apprentissage du FLS. Tenez compte des liens suivants entre les niveaux de contexte et les objectifs communicatifs.

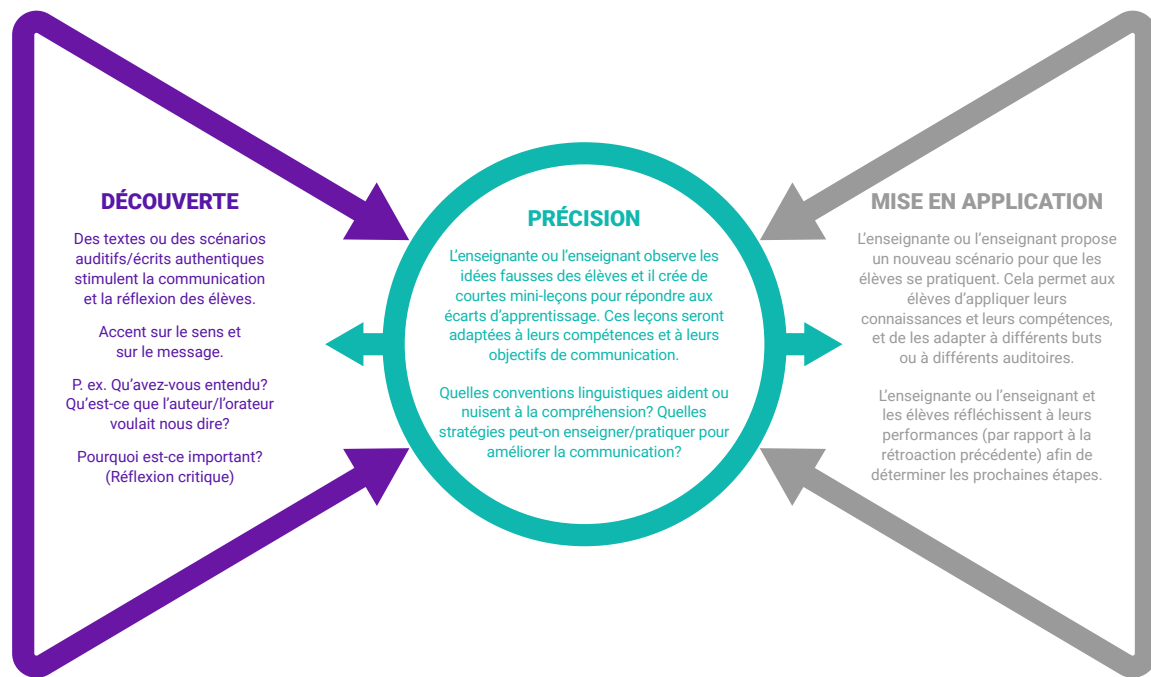
*« La langue n'est pas parlée au niveau de la phrase, mais au niveau du discours, où les référents sont tirés des phrases précédentes et suivantes, et non de phrases individuelles et isolées. » **

(Brown, 1994)

* Traduction libre

Niveau de contexte	But communicatif	Exemples de FLS
<p>Sans contexte (grammaire isolée du contexte)</p> <p>Ce niveau est utile pour la pratique ciblée qui mène à l'automatisme, surtout si l'exercice n'inclut que du vocabulaire qui est déjà bien compris. Il existe peu de preuves que l'application des structures en communication spontanée serait utile pour les apprenants.</p>	<p>La forme est enseignée au niveau du mot, au niveau de l'expression et au niveau de la phrase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tout exercice ou jeu de conjugaison de verbes à l'écrit ou à l'oral; d'accord en genre et en nombre pour les noms, les articles, les adjectifs, etc. • Des textes à trous dont les sujets traités ne sont pas liés (p. ex. une dictée).
<p>Début d'une création de contexte</p> <p>Ce niveau maintient un lien entre les structures grammaticales et le sens, mais la réflexion des élèves et la rétroaction ont tendance à mettre plus d'accent sur la structure que sur le sens ou l'utilisation.</p>	<p>Les phrases sont liées par un thème commun et significatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans un paragraphe tiré des sciences humaines, les élèves rempliront les espaces vides en complétant la conjugaison du verbe. • Afin de créer une ligne chronologique des voyages de Jacques Cartier, les élèves écrivent des phrases à côté de chaque événement au passé composé.
<p>Contexte plus approfondi</p> <p>À ce niveau de contexte, on peut prêter attention au sens, à l'utilisation et à la structure, à condition que les trois dimensions fassent partie des critères d'apprentissage et de réussite. Les structures grammaticales imposées permettent une pratique ciblée, mais elles peuvent amener des aspects artificiels dans la communication.</p>	<p>Les phrases sont fluides et naturelles; le texte ressemble à la parole naturelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves écrivent une carte de remerciement à un ami francophone qui les avait invités à sa fête d'anniversaire. L'enseignant fournit des notions grammaticales que les élèves doivent utiliser dans leurs réponses. • Les élèves écrivent un courriel à un ami pour dire qu'ils ne peuvent pas accepter une invitation. Ils doivent expliquer pourquoi ils ne peuvent pas y assister et ils doivent proposer au moins une autre activité à faire. Ils doivent écrire au passé composé et au présent au moins deux fois.
<p>Contexte communicatif complet</p> <p>À ce niveau, le sens et le but dictent la communication, ce qui est indispensable dans des situations communicatives authentiques. Les structures grammaticales s'appliquent au service de la communication et non l'inverse.</p>	<p>Lors d'une vraie communication, il est rare qu'il n'y ait qu'une seule réponse acceptable. Les interlocuteurs font des choix fréquents et ils se trouvent généralement dans une situation ouverte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves écrivent une réponse à un ami qui vient d'un pays francophone. La grammaire s'améliore grâce à des séances de rétroaction individuelle et de groupe. • Les élèves écrivent dans un journal quotidien en choisissant des structures convenables selon les idées qu'ils veulent communiquer. Grâce à des séances écrites de rétroaction individuelle et de groupe, la grammaire s'améliore. • L'autonomie de l'apprenant et la métacognition sont indispensables pour assurer l'atteinte du sens, de l'utilisation et de la structure dans le cadre d'une tâche.

L'intégration de la grammaire en contexte dans un cycle d'apprentissage actionnel



Lors de la planification d'un cycle ou d'une unité pédagogique, selon une approche communicative ou actionnelle, il serait utile d'examiner trois phases d'enseignement (découverte, précision et mise en application). Les dimensions de la grammaire (sens, forme et utilisation) sont reliées entre elles et elles entrent en jeu à différents moments du cycle. Par exemple, la compréhension d'un texte nous amène d'abord à nous concentrer sur le sens. Cela appuie aussi la mémoire à court terme de l'apprenant afin de pouvoir traiter les informations de manière efficace.

Selon le niveau de compétence et les connaissances antérieures, les structures grammaticales peuvent aussi être constatées de manière implicite ou explicite pendant cette phase. Avec le temps, la précision (et l'évitement de la fossilisation des erreurs) peut être encouragée par une utilisation fréquente de textes ou de questions incitatives authentiques en français, ainsi qu'en s'assurant que tous les élèves aient souvent l'occasion de donner un sens aux sons (la phonétique) et aux rythmes (la prosodie) de la communication en français.

Selon les observations et les conversations de la phase de découverte, l'enseignant déterminera quelles compétences linguistiques nécessitent un enseignement ciblé durant la phase de précision. L'enseignement direct et l'amélioration des sous-compétences durant la phase de précision (p. ex. par une mini-leçon, une pratique ciblée ou de l'autocorrection pour les élèves avancés) aident au développement linguistique et aux améliorations nécessaires pour préparer les élèves à réussir la dernière tâche actionnelle. Durant la phase de la mise en application, cette pratique de vocabulaire et de grammaire est reconnectée au but, à l'auditoire et au format de leur tâche.

Bien qu'il soit présenté de manière séquentielle dans la présente ressource, le contexte d'un cycle d'apprentissage (p. ex. la complexité des objectifs d'apprentissage ou de la tâche de performance) pourrait nécessiter un réexamen ou un retour aux différentes phases afin de renforcer ou d'approfondir l'apprentissage et le développement des compétences des élèves.

Tout en comprenant que les compétences continueront à évoluer pendant une année scolaire ou un cours, il faut s'attendre à ce que le fait de cibler différentes compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pendant un certain temps entraîne une amélioration générale des compétences des élèves. En intégrant un enseignement intentionnel de la grammaire lié à chaque tâche, les enseignants assurent une utilisation rapide et réaliste des nouvelles compétences.

*« Lorsqu'elle est mise en œuvre correctement, l'évaluation formative peut effectivement doubler la vitesse d'apprentissage des élèves. » **

(William, 2007)

* Traduction libre

Exemple de cycle d'apprentissage* : Parler au téléphone

*À réaliser lors d'une série de leçons

Cycle : « Laissez-moi un message »

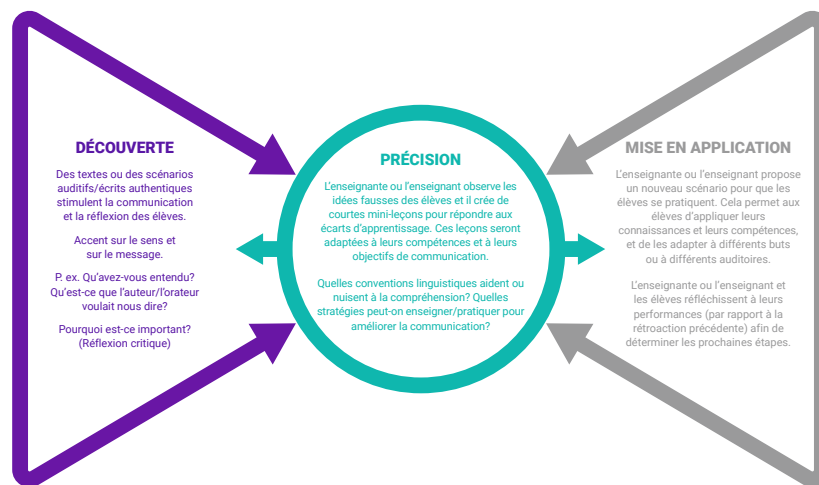
Objectif : Réagir à une invitation laissée sur un répondeur.

Actes de paroles : Inviter/offrir : refuser, accepter, remercier (CECR A1/A2)

Attentes du programme-cadre	B1 : Speaking to Communicate
Contenus d'apprentissage	B1.1 Using Oral Communication Strategies B1.2 Producing Oral Communications B1.4 or B1.5 Applying Language Structures (From Grade 9-12 only)

Critères d'évaluation : l'élève peut ...

- communiquer un message pour accepter ou refuser une invitation
- choisir du vocabulaire/des expressions appropriés pour son intention et pour son destinataire



Cycle d'apprentissage

Phase de découverte

Mise en situation : Robert a reçu un message de sa mère sur son répondeur. Avant qu'elle ne rentre à la maison, elle lui demande de compléter plusieurs tâches. Robert a déjà accepté une invitation pour aller au cinéma avec son ami. Robert la rappelle et il tombe sur sa boîte vocale. Que devrait-il dire?

Stratégies :

- Ensemble, vous allez déterminer quelle réplique vous ferez au déclencheur.
- Écouter plusieurs exemples de messages laissés sur des répondeurs à boîte vocale et déterminer quel message correspond à quelle voix et à quel scénario.
- Écouter plusieurs dialogues et déterminer le cadre du scénario afin de relier le contexte au message.
- Comment créer un message clair? Quel vocabulaire ou quelle tournure de phrase aideront à construire un message compréhensible?

Phase de précision

OBSERVATION

- L'enseignant observe que les élèves ont de la difficulté à exprimer ou à reconnaître l'heure.

MINI-LEÇONS

- L'enseignant demande aux élèves de réécouter/relire les messages de la phase de découverte et de surligner les expressions reliées à l'heure.
- L'enseignant et les élèves créent les référentiels ensemble (listes de nouveau vocabulaire, tournures de phrases utiles).
- Les élèves (en dyades/en triades) se servent des référentiels afin de répondre au message.

CONVERSATION

- L'enseignant circulera pour donner de la rétroaction à chaque groupe assurant qu'ils produisent des réponses compréhensibles et logiques.

Phase de la mise en application

Présenter un scénario actionnel aux élèves pour qu'ils enregistrent leurs propres messages individuels.

« Vous venez de recevoir une invitation d'un ami pour aller au cinéma samedi soir. Vous ne pouvez pas y aller à cause d'une sortie familiale et vous voulez offrir vos excuses. Vous voulez aussi proposer une autre option pour pouvoir aller au cinéma ensemble une autre fois. Laissez un message pour votre ami. »

Exemple de cycle d'apprentissage : Repérer l'infox (la fausse information)

*À réaliser lors d'une série de leçons

Cycle : « La réalité ou la fiction ? »

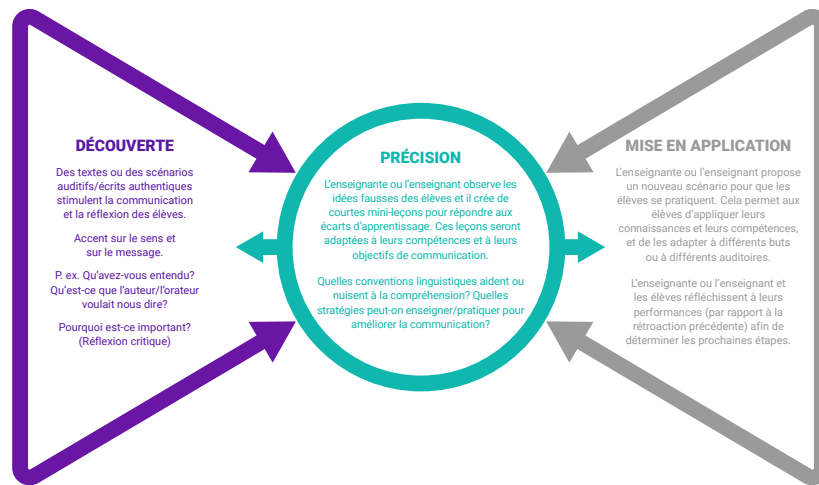
Objectif : Réagir à un article de presse afin d'attribuer son opinion

Actes de parole : Exprimer des certitudes/le doute; exprimer une opinion (CECR B1)

Attentes du programme-cadre	D1: Purpose, Audience, and Form
Contenus d'apprentissage	D1.2 Writing in a Variety of Forms D1.4 Applying Language Structures

Critères d'évaluation : l'élève peut ...

- exprimer un point de vue, une opinion après avoir lu un bref texte.
- justifier son point de vue/opinion pour distinguer la différence entre la réalité et la fiction.
- écrire une lettre suivant les règles de politesse qui incite la publication de l'opinion.



Cycle d'apprentissage

Phase de découverte

Contexte :

Tu viens de lire un article au sujet d'une mamie qui roulait à 160km/h dans une très petite voiture en France. Elle a été poursuivie par les gendarmes (la police nationale de la France) pour l'arrêter.

Questions à investiguer pour déterminer la compréhension du scénario parmi les élèves :

- Est-ce que tu trouves que cette histoire est réelle ou fictive?
- Est-ce qu'il y a un âge où on devrait retirer le permis de conduire?
- Comment penses-tu que les médias canadiens aborderaient un tel sujet?

Écouter les élèves afin de déterminer la façon dont ils expriment leurs opinions.

Déterminer s'ils emploient des stratégies de justification.

Phase de précision

OBSERVATION

- L'enseignant observe que les élèves n'emploient pas d'expressions pour exprimer et justifier leurs opinions.

MINI-LEÇONS

- L'enseignant montre aux élèves des vidéos dans lesquelles des expressions d'opinions et des justifications sont présentées.
- Suivant ce modèle, les élèves expriment leurs opinions sur les vidéos présentées et ils discutent en dyades afin de pratiquer la justification des opinions.
- Encourager la classe à lire plusieurs articles et à partager leurs opinions avec la classe à l'oral en valorisant la précision et l'amélioration de leur message.

CONVERSATION

- L'enseignant souligne l'importance de varier les expressions d'opinion.
- L'enseignant renforce que la précision du vocabulaire a une grande incidence sur le message selon l'objectif de la communication.

Phase de la mise en application

Présenter un scénario actionnel aux élèves pour qu'ils écrivent leur réaction à l'article déclencheur.

« Vous venez de lire un article que vous vous questionnez sur l'authenticité du message. Vous prenez la décision d'écrire une lettre au rédacteur en chef du journal quotidien de votre ville en lui questionnant sur la décision d'avoir publié un tel article. Vous lui présentez les points que vous questionnez ainsi que votre réaction au sujet. »

Exemple de cycle d'apprentissage : Interdisciplinaire et intégré

Cycle: « Les voix non-représentées »

Objectif : Reconnaître les voix qui dominent et celles qui ne se trouvent pas dans les textes authentiques utilisées dans la classe d'histoire.

Actes de paroles :

- S'informer sur les personnes; décrire et caractériser des personnes; décrire les relations entre des personnes (**CECR A2**)
- Décrire les relations entre des personnes, le portrait d'une personne (**CECR B1**)

Programme	Immersion française / Français intensif	Histoire de 7e année
Attentes du programme-cadre	C1: Reading Comprehension	A2 : Inquiry use the historical inquiry process to investigate perspectives of different groups on some significant events, developments, and/or issues related to the shift in power in colonial Canada from France to Britain (FOCUS: Historical Thinking - Historical Perspective)
Contenus d'apprentissage	C1.1 Using reading comprehension strategies C1.2 Reading for meaning C1.5 Responding to and Evaluating Media Text	A2.2 Gather and organize information from a variety of primary and secondary sources A2.5 Evaluate evidence and draw conclusions about perspectives

Critères d'évaluation : l'élève peut ...

- employer les concepts de la pensée historique afin de déterminer quelles sont les voix non-représentées.
- identifier et employer les stratégies de lecture avant, pendant et après la lecture.
- poser des questions ouvertes et variées pour répondre aux « Sample Questions* » et « Framing Questions* » du programme cadre: Social Studies, Grades 1 to 6; History and Geography, Grades 7 and 8 (2018).

Cycle d'apprentissage

Phase de découverte

L'enseignant présente plusieurs extraits authentiques aux élèves (ex. manuels scolaires, sites Web, etc.).

Afin de déterminer la compréhension de ces textes, l'enseignant pose des questions d'enquête aux élèves :

- Quelles sont les voix représentées?
- Remarquez-vous qui n'a pas la voix?

L'enseignant peut se référer au programme cadre de l'Ontario : Social Studies, Grades 1 to 6; History and Geography, Grades 7 and 8 (2018) et adapter les questions suivantes :

*Framing Questions (pp. 144-145) :

- Why might different people view the same event in different ways?
- Why is it important to consider various perspectives when analysing events or issues?

*Sample Questions (pp. 147-148):

- "Why would the diaries and letters of expelled Acadians be a good source on their experiences and perspectives? What other sources could you consult to investigate the perspectives of other groups on the expulsion?"
- "What do these paintings reveal about the subject? About the perspective of the artist? Given the information you have found in your other sources, do you think the depiction in this painting is accurate?"
- "What did you find out about how different individuals and groups in Quebec viewed the shift in power to Britain?" "What have you learned from looking at this event from different perspectives? Do you think all the perspectives are equally valid? Why or why not?"

Precision phase 1

OBSERVATION

- L'enseignant observe que les élèves ont de la difficulté à comprendre le passé simple dans les documents authentiques. Ceci nuit leur capacité de bien comprendre le texte.

MINI-LEÇONS

- L'enseignant demande aux élèves de travailler en pairs afin de dégager les idées principales et de surligner les verbes qui leur posent des problèmes de compréhension.
- En triades, les élèves essaient de déterminer le sens des verbes au passé simples sans utiliser un soutien.
- Les élèves décodent d'une façon inductive que si on enlève la terminaison du verbe, on peut trouver un participe passé du passé composé.
- L'enseignant fournit un passage à trou ou les élèves ajoutent le passé composé pour créer un sens au message.

CONVERSATION

- L'enseignant circule pour déterminer comment bien les élèves ont pu reconnaître leurs problèmes de compréhension et qu'ils savaient quoi faire s'ils n'ont pas compris le message. L'enseignant est en mesure de déterminer les prochaines étapes si les élèves peuvent contribuer à une discussion des voix non-représentées.

Phase de la mise en application 1

Présenter un scénario actionnel aux élèves :

En examinant des textes authentiques de notre classe d'histoire, nous remarquons qu'il manque la voix de certains groupes. Nous prenons la décision de communiquer avec le conservateur du Musée canadien de l'histoire afin de demander accès aux artefacts authentiques qui montrent des points de vue non représentés.

Pour compléter cette tâche – l'enseignant guide les élèves vers les critères suivants afin de s'assurer qu'ils comprennent l'importance des compétences communicatives :

Considération : Enseignant	Critères pour les élèves
Compétence pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les conventions d'une lettre formelle
Compétence sociolinguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter leur registre selon le destinataire
Compétence linguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les temps de verbe appropriés pour obtenir un résultat à une demande • Présenter une demande claire expliquant un court délai et comment l'expédier à l'école

Contexte communicatif complet : La classe écrit une lettre au conservateur du Musée canadien de l'histoire en utilisant la stratégie de l'écriture partagée afin d'avoir accès aux documents authentiques qui démontrent les points de vue non représentés.

Phase de précision 2

La classe reçoit une lettre de la part du conservateur du musée, disant que leur demande n'est pas réalisable. Cependant, la classe a reçu un lien vers le centre de ressources qui peut les guider vers la bibliothèque et les archives du musée.

OBSERVATION

L'enseignant détermine que les élèves ont besoin de revoir la stratégie de lecture employée. L'enseignant offre aux élèves de nouveau des textes authentiques avec de nouvelles voix et leur demande de poser des questions d'enquêtes. L'enseignant va déterminer :

- comment les élèves gèrent leur compréhension en employant les stratégies déjà apprises
- comment les élèves forment des questions de compréhension littérale et des questions d'inférence sur les textes offerts
- la capacité des élèves de répondre aux « Framing Questions » et aux « Sample Questions » trouvées dans la phase de découverte

MINI-LEÇON

L'enseignant revoit les structures d'une question.

En utilisant les textes authentiques fournis par l'enseignant, les élèves créent des questions de compréhension basées sur les mots « qui, quoi, ou, quand, comment, combien, pourquoi ».

**La grammaire est utilisée au service de l'attente de *History A2 : Inquiry*

CONVERSATION

Lors des interactions entre l'enseignant et les élèves, l'enseignant détermine si les questions les ont aidés à trouver les points de vue exprimés dans les documents.

Phase de la mise en application 2

Ayant complété les mini-leçons de ce cycle, les élèves sont prêts à présenter en triades les points de vue représentés dans les textes authentiques ainsi que les voix non représentées. Ils expliquent comment les concepts de la pensée historique les ont aidés à évaluer les perspectives historiques.

Facteurs à considérer pour l'enseignement de la grammaire selon une approche actionnelle :

- Rappelez-vous que la modélisation de structures correctes, la pratique répétée et les occasions de communication spontanées en français sont tous importants pour le renforcement des expressions et des structures à haute fréquence.
- Lorsque vous remarquez et que vous enseignez des structures grammaticales, utilisez le plus de communication authentique possible, telle que des textes et des extraits de messages qui avaient un vrai but et un vrai auditoire. Bien qu'il soit tentant de décomposer la langue d'abord en phrases, ensuite en mots et finalement en terminaisons afin de souligner plus facilement les structures et les modèles grammaticaux, cette approche risque de séparer le sens et la structure dans le cerveau de l'apprenant. Les structures grammaticales isolées ne servent à rien pour la communication. L'enseignement de la grammaire au niveau du discours (c'est-à-dire s'assurer que les attentes en matière de grammaire restent liées à la qualité d'un message et à l'objectif d'une tâche actionnelle) rend les élèves plus aptes à trouver et à appliquer les concepts grammaticaux lors de leurs prochaines communications.
- La communication ouverte (qui offre plusieurs choix) fournit davantage de possibilités pour la réflexion et le raisonnement des élèves. Plus l'élève peut établir des liens entre le sens, la structure et l'utilisation d'une forme linguistique, meilleures sont les chances que le concept reste dans sa mémoire à long terme. Il est rare que la communication authentique n'ait qu'une seule « bonne » structure. Considérez les communications authentiques comme des occasions de poser des questions et de souligner les liens entre le sens, l'utilisation et la structure.
- Réfléchissez à un équilibre entre la logique déductive et la logique inductive. La logique déductive (à base de règles) est utile lors des mini-leçons, afin d'isoler une conception erronée, surtout pour les élèves plus compétents en FLS. Plus le cerveau a déjà acquis de vocabulaire général et de connaissances linguistiques, plus les règles seront efficaces dans l'organisation des informations dans le cerveau. Le raisonnement inductif (l'utilisation du contexte pour créer un sens et un lien avec la forme) est très prometteur pour les élèves qui ont moins de compétences linguistiques et il entraînera plus facilement une acquisition de concepts à long terme.
- Introduisez l'enseignement métalinguistique explicite afin d'éviter la fossilisation des erreurs et d'augmenter la précision. Cela peut se faire par la réflexion, par l'analyse ou par la comparaison (p. ex. réflexion sur l'intention communicative par rapport aux résultats; comparaison entre la première et la deuxième langue; la généralisation d'une situation communicative à l'autre). Notez que la réflexion sur la structure linguistique reste enracinée dans le but communicatif (p. ex. la cohérence du message, l'objectif de l'interaction, l'exécution d'une transaction, la réponse à un besoin) et qu'il y a plusieurs manières de construire une communication efficace.

Annexe A : Stratégies d'enseignement

Les participants à une recherche collaborative partagent leur expérience en appliquant ces pratiques. Le tableau qui suit montre comment ces stratégies ont été adaptées par les enseignants de l'Ontario pour appuyer l'apprentissage de la grammaire en contexte.

Stratégie d'enseignement	Réflexion de l'enseignant
<p>Penser – jumeler – partager : <i>Une stratégie d'enseignement dans le cadre de laquelle les élèves examinent un enjeu ou un problème de façon individuelle (dans ce cas-ci, par l'acquisition de concepts) et en discutent avec un partenaire. (Début de la création d'un contexte)</i></p> <p>L'enseignant a remis aux élèves une série d'extraits de textes qui nécessitent une opinion. Ces extraits représentent diverses formes de textes et de registres. Les élèves reçoivent des cartes sur lesquelles sont inscrites diverses opinions, ainsi qu'une série de textes comportant un espace vide où l'opinion pourrait se trouver.</p> <p>Une fois que les élèves croient avoir placé toutes les opinions dans les bons extraits pour que le message et le registre correspondent, ils vont voir un partenaire afin de partager ce qu'ils ont compris et d'expliquer la raison de leur choix.</p>	<p>« J'ai créé un ensemble de cartes roses indiquant les énoncés d'opinion puis des cartes bleues avec les extraits de textes. En équipe de deux, chaque élève garde entre les mains une carte rose et il écoute son partenaire lire à haute voix ce qui est écrit sur la carte bleue.</p> <p>Ils discutent du choix, puis on donne 1 point pour une bonne réponse et 2 points à celui qui peut la justifier selon l'exemple.</p> <p>Cette activité est très engageante, mais surtout à force de répéter la compétence linguistique. »</p>
<p>Exercice de closure : <i>Un passage d'un texte avec certains mots manquants. Les élèves font des exercices de closure pour montrer leur compréhension, leur connaissance du sujet et leur maîtrise de certains éléments de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe. (Début de la création d'un contexte)</i></p> <p>L'enseignant remet aux élèves une copie du texte lu à voix haute. Selon les observations quant au besoin de développement linguistique, l'enseignant enlève ces éléments de l'exemple de texte et il demande aux élèves de construire un sens en fonction de ce qu'ils ont entendu. L'enseignant répartit les élèves en équipes de deux pour qu'ils comparent leur travail. Ensuite, l'enseignant sollicite des réponses de l'ensemble de la classe. Les élèves corrigeront leurs réponses selon les corrections de l'enseignant.</p>	<p>« Au lieu de remplir les tirets avec la bonne forme du verbe au subjonctif ou à l'indicatif selon le contexte, on avait demandé aux élèves de compléter les phrases d'une façon logique en utilisant le vocabulaire étudié.</p> <p>P. ex. : Pour être plus écolo, il est essentiel que...</p> <p>Pour résoudre le réchauffement climatique, je crois que notre gouvernement...</p> <p>Répondez à l'invitation de ton ami(e). Vous aimeriez y aller mais vous ne pouvez pas parce que vous avez beaucoup à faire. Utilisez le subjonctif pour parler de vos obligations. »</p> <p>Cet exemple montre l'évolution du « début de la création d'un contexte » à un « contexte plus approfondi ».</p>

Écriture modelée : *L'enseignant montre comment exécuter une tâche ou utiliser une stratégie. Les élèves imitent l'enseignant afin d'apprendre les processus et les compétences modelés. La modélisation peut comprendre la réflexion à voix haute afin d'aider les élèves à prendre conscience des processus et des compétences nécessaires. (Début de la création d'un contexte)*

L'enseignant rejoint les élèves à l'une des quatre stations et il leur pose des questions incitatives concernant l'objectif visé. Sans donner de réponses, l'enseignant souligne certains éléments dans le texte afin de les aider à mieux comprendre.

À l'aide d'un autre exemple (voir la voix d'enseignant), l'enseignant est en mesure de cibler l'erreur de l'élève dans un contexte qui se comprendrait mieux.

« J'ai continué à faire beaucoup de travail à l'oral et j'ai essayé de parler de mes propres expériences, en employant le vocabulaire et les verbes appropriés. Je voulais que les élèves continuent d'entendre de bons exemples. »

Dossier d'apprentissage : *Document dans lequel les élèves réfléchissent à leur apprentissage, aux stratégies et aux compétences qui les ont aidés dans des situations particulières. Les élèves organiseront ensuite une collection d'exemples de travail sélectionnés par eux-mêmes pour démontrer les efforts, le progrès et les aspects de rétroaction descriptive fournis au fil du temps. (Contexte communicatif complet)*

L'enseignant fournit ensuite une structure dans le cadre de laquelle les élèves peuvent écrire leurs progrès selon la rétroaction descriptive reçue par rapport à différents besoins de développement linguistique. Chaque dossier d'apprentissage reflétera les besoins individuels, les objectifs et les prochaines étapes de l'élève.

Cette approche où l'on demande aux élèves d'organiser leurs propres corrections et de les enregistrer dans un dossier selon les tâches effectuées leur permet de voir comment la compétence linguistique peut se transférer à d'autres contextes.

« Au fur et à mesure que leur connaissance augmentait, j'ai commencé à simplement signaler l'erreur avec un fluo, avec peut-être une idée du genre d'erreur. J'ai dû accorder du temps pour la révision et j'ai dû les motiver (quel était le lien avec leur performance en communication). De plus, ils avaient un livret où ils pouvaient garder des traces de leurs progrès. J'ai fait des entrevues individuelles où ils m'ont montré leurs corrections et leur journal de rétroaction descriptive. Ils m'ont montré leurs progrès et ils ont évalué leurs forces et faiblesses comme écrivains, ainsi que les prochaines étapes pour continuer à progresser. Maintenant, ils se préparent pour leur examen et je leur ai dit que c'est en regardant leurs textes et la rétroaction qu'ils pourront étudier. »

Texte de référence : *Texte de haute qualité, bien écrit, que les enseignants peuvent utiliser pour présenter aux élèves une stratégie, un procédé littéraire ou une particularité du texte. Les élèves peuvent se reporter aux textes de référence lorsqu'ils ont besoin de se rappeler comment appliquer ou retrouver un procédé littéraire ou une particularité du texte. Toute forme de texte peut être un texte de référence, tant qu'il est bien rédigé et qu'il correspond à l'objectif visé. (Contexte plus approfondi)*

L'enseignant peut aussi adapter l'approche d'utiliser des textes de référence authentiques afin d'en inclure un qui est écrit dans sa voix. Cette approche, qui cède graduellement la responsabilité, offrira un soutien qui sera peut-être nécessaire pour les élèves lorsqu'ils passeront de la démonstration, à la démonstration partagée, à la pratique guidée, puis à la pratique indépendante.

« Avec mes élèves, on a regardé plusieurs modèles ensemble. Je leur ai même écrit un exemple et je le leur ai donné pour en retirer la règle (convention linguistique). Une fois la règle comprise, on continuait avec la rédaction de la production écrite. »

Dictogloss : *Activité dans le cadre de laquelle on lit aux élèves un court texte à voix haute, à une vitesse normale. Les élèves prennent en note les idées et les mots essentiels, et ils essayent ensuite de reconstruire le passage à partir de leur compréhension générale du texte et de leurs notes. La tâche de reconstruire le texte dans leurs propres mots leur demande de se concentrer consciemment sur leur connaissance du contenu, ainsi que sur la relation entre les idées et les mots. L'activité comprend également de l'interaction en petits groupes où les élèves doivent échanger leurs mots clés et leur compréhension des concepts grammaticaux pour effectuer la tâche. (Contexte plus approfondi)*

L'enseignant a constaté que ses élèves ont eu du mal à comprendre la chronologie des événements à cause d'une confusion entre la conjugaison au passé et l'utilisation du futur dans les réponses.

L'enseignant choisit un texte semblable d'un message enregistré. Les élèves sont répartis en groupes de trois. L'enseignant lit le texte lentement pendant que les élèves prennent en note ce qu'ils comprennent. En triades, les élèves reconstruisent le message qu'ils ont entendu sur une feuille quadrillée et ils l'affichent au mur. Les élèves se promènent pour lire ce que leurs camarades ont construit et ils décident lequel ressemble le plus au modèle fourni par l'enseignant. L'enseignant relit le texte et les élèves vérifient leur compréhension.

L'enseignant a maintenant plusieurs versions du travail collaboratif des élèves et il peut déterminer le développement linguistique qui sera nécessaire.

« ... j'ai donné à la classe une histoire qui utilisait les deux temps (le passé composé et l'imparfait). Je leur ai d'abord demandé de le lire une première fois afin de le comprendre, la deuxième fois, je leur ai demandé de surligner tous les verbes au passé composé, ensuite la même étape avec une autre couleur pour l'imparfait. Nous avons ensuite discuté des suites qui se répètent et POURQUOI ils pensaient que tel verbe était choisi. ... J'ai renforcé cela avec l'utilisation de DICTOGLOSS quand je leur ai raconté une histoire sur mon moment le plus embarrassant. Pour renforcer ces concepts, les élèves ont ensuite écrit leur moment le plus embarrassant en utilisant à la fois le passé composé et l'imparfait. »

Appendix B : Synthèse des compétences langagières : adapté du CECR 5.2 (p.86- 101)

<p>Compétences linguistiques</p>	<p>Définition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexicale (p. ex. vocabulaire) • Grammaticale (p. ex. éléments grammaticaux) • Sémantique (p. ex. sens des mots) • Phonologique (p. ex. identification et manipulation des sons, malgré l'influence de la langue maternelle) • Orthographique (p. ex. écrire de façon correcte) • Orthoépique (p. ex. l'orthographe ne nuit pas à la prononciation... je suis aller/allé) 	<p>L'élève peut...</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser le vocabulaire qu'il connaît (lexicale) • prononcer de façon correcte à partir d'un texte écrit (orthoépique) • écrire de façon correcte (orthographique) • utiliser l'imparfait de l'indicatif efficacement dans son texte (grammatical)
<p>Compétences sociolinguistiques</p>	<p>Définition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relations sociales (p. ex. formalité) • Politesse (p. ex. formes d'adresse) • Sagesse populaire (p. ex. expressions idiomatiques) • Registres (p. ex. familier, standard, formel, soutenu) • Dialecte et accent (p. ex. formes lexicales culturelles adaptées ... faire des courses / magasiner) 	<p>L'élève peut...</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser la langue dans des contextes différents selon le niveau de formalité approprié à la situation (relations sociales – registres) • utiliser : merci, bonjour et de s'il vous plaît convenablement quand il s'exprime (politesse) • utiliser/connaître des formes lexicales culturelles adaptées (ex., le parking/le stationnement) (dialecte et accent)
<p>Compétences pragmatiques</p>	<p>Définition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discursive (p. ex. organisation des phrases) • Fonctionnelle (p. ex. développer un message cohérent, exprimer un message clair) 	<p>L'élève peut...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordonner des phrases en séquences pour produire un tout cohérent (discursive) • développer une argumentation dans un texte écrit (fonctionnelle) • parvenir à un consensus sur des moyens à régler un problème (fonctionnelle)

Ressources professionnelles

Bourgoin, R. (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. North York, ON : Pearson.

Brown, HD. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Common European Framework of Reference for Languages learning, teaching, assessment. (2001). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

North, B. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Budapest: EAQUALS.

Millard, Derrick J. (2000). *Form-Focused Instruction in Communicative Language teaching: Implications for Grammar Textbooks*. TESL Canada Journal, Winter, p. 48.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). *Current Developments In Research On The Teaching Of Grammar*. Annual Review of Applied Linguistics, 24.

Ontario, Ministry of Education. (2013). *The Ontario Curriculum. French as a Second Language: Core French, grades 4-8 ; Extended French, grades 4-8 ; French Immersion, grades 1-8*.

Ontario, Ministry of Education. (2014). *The Ontario Curriculum. French as a Second Language: Core French ; Extended French ; French Immersion, grades 9-12*.

Ontario, Ministry of Education. (2018). *Social Studies, grades 1 to 6, History and Geography, grades 7 and 8*.

Seale Swain, S., & Friedrich, L. (2018, April). A Common Language and Criteria to Boost Students' Writing. *Educational Leadership*, 66-71.

Sousa, D. A. (2010). *How the ELL Brain Learns*. SAGE Publications.

William, D. (2007/08, December/January). *Changing classroom practice*. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.