

Réflexions

2024 Vol. 43, No./n° 1

Canadian Association of Second Language Teachers
Association canadienne des professeurs de langues secondes

Theme: Multilingual
Learners in the
Language Classroom

Thème : Les apprenants
multilingues dans les
classes de langues



Table of Contents

Table des matières

- 01 President's Message
- 02 Message de la présidente

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 Three Projects Supported by CASLT Grants in 2023-2024
- 04 Trois projets soutenus par des subventions de l'ACPLS en 2023-2024

CASLT COMMUNITY LA COMMUNAUTÉ DE L'ACPLS

- 05 How and Why Should Future Teachers Receive Open Education Training?
- 07 Pourquoi et comment former les futur(e)s enseignant(e)s à l'éducation ouverte?

FEATURED ARTICLES ARTICLES VEETTES

- 09 Refugee-Background Students in French Immersion: Perspectives on Inclusion and Support
- 13 Élèves ayant des antécédents de réfugiés en immersion française : les perspectives sur l'inclusion et le soutien
- 18 Translanguaging in Pre-School Settings: The Multilingual Language Program
- 23 Le translangage en milieu préscolaire : le Programme linguistique multilingue

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 29 Exploring the Issues: Identity, Well-Being, and Retention of Early-Career FSL Teachers
- 33 Explorer les enjeux : identité, bien-être et la rétention des enseignants de FLS débutants
- 38 Differentiated Instructional Practices for High School French as an Additional Language Classes
- 43 Des pratiques pédagogiques différenciées pour le français langue additionnelle au secondaire
- 48 Shifting the Pendulum: Considering Language Use in the Second Language Classroom
- 51 Déplacement du pendule : considérer l'utilisation de la langue dans la classe de langue seconde



Réflexions

2024

Volume 43, Number / numéro 1

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

101-2197, promenade Riverside Drive

Ottawa, Ontario K1H 7X3

1 877 727-0994

www.caslt.org | admin@caslt.org

Board of Directors / Conseil d'administration

Carole Bonin, Yasmina Lemieux,

Katherine Mueller, Trish Kolber, Jimmy Steele, and/et Philippa Parks

National Council / Conseil national

BC: Kindra Harte

AB: Diana Boisvert

SK: Tara Dryburgh

MB: Stéphanie Garand

ON: Rochelle Guida

QC: Caroline Riches

NB: Karla Culligan

NS: Stephanie Burke

NL: Erin Dawe

PE: Lana Mill

YT: Nicole Doré

NT and/et NU: Jeff McConomy

ISSN 1483-8400

Copyright / Droits d'auteur

CASLT authorizes the reproduction of articles on the condition that the author's name, the name of *Réflexions*, as well as the volume and number are clearly identified on each page of the copies.

L'ACPLS autorise la reproduction des articles à condition que le nom de l'auteur et de *Réflexions*, ainsi que le volume et le numéro soient clairement indiqués sur chaque copie.

Disclaimer / Avis de non-responsabilité

Opinions expressed by authors are their own and not necessarily those of the CASLT Board of Directors.

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et non forcément celle du conseil d'administration de l'ACPLS.

President's Message

NEWCOMERS TO CANADA enrich our communities and our classrooms. The linguistic diversity they bring is something to be celebrated and nurtured. For language teachers, this diversity presents opportunities for innovative teaching strategies. Translanguaging, scaffolding, and supporting student identities are just some that come to mind. Valuing students' cultures and home languages is crucial. As you'll see in our featured article by Andrea A. N. MacLeod, Diana Burchell, and Catrine Demers, it is important to "introduce and celebrate bilingual and multilingual identities to help children understand that speaking two or more languages is a superpower."

In our second featured article in this issue, Stephen Davis presents research into perspectives on inclusion and support for refugee-background students in French Immersion programs. Educators that Davis interviewed on the Canadian Prairies provide insights into how to better support these students for success. As well, our Teachers' Lounge section explores differentiated practices for high school French as an Additional Language classes and includes a reflection on using the target language versus using students' first languages. You'll also hear from three new FSL teachers in New Brunswick discussing the well-being of early-career FSL teachers.

I'm also pleased to share that CASLT is supporting three projects with Research and Special Initiatives grants this year. Discover the recipients and their innovative projects on page 04.

Stay up to date with CASLT through our weekly e-newsletter, *CASLT Info ACPLS*, and our social media channels for some exciting announcements coming this spring. Our focus is always on supporting our members and promoting excellence in language teaching in Canada. Stay tuned!

Best wishes,

Carole Bonin



Carole Bonin
CASLT President

For language teachers,
this diversity presents
opportunities for
innovative teaching
strategies.

Message de la présidente

LES NOUVEAUX ARRIVANTS AU CANADA enrichissent nos communautés et nos salles de classe. La diversité linguistique qu'ils apportent est quelque chose à célébrer et à encourager. Pour les enseignant(e)s de langues, cette diversité offre des occasions d'adopter des stratégies pédagogiques innovantes. Le translangage, l'étayage et le soutien de l'identité des élèves ne sont que quelques-unes de celles qui viennent à l'esprit. La valorisation des cultures et des langues d'origine des élèves est cruciale. Comme vous le verrez dans notre article vedette d'Andrea A. N. MacLeod, Diana Burchell et Catrine Demers, il est important de « présenter et célébrer les identités bilingues et multilingues pour aider les enfants à comprendre que parler deux langues ou plus est une superpuissance ».

Dans notre deuxième article vedette de ce numéro, Stephen Davis présente des recherches sur les perspectives d'inclusion et de soutien pour les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'immersion française. Les éducateurs/éducatrices que Davis a interviewé(e)s dans les Prairies canadiennes donnent un aperçu de la façon de mieux soutenir ces élèves pour favoriser leur réussite. De plus, notre section Le coin des professeurs explore les pratiques différenciées pour les classes de français langue additionnelle au secondaire et inclut une réflexion sur l'utilisation de la langue cible versus celle des langues premières des élèves. Vous découvrirez également trois enseignant(e)s débutant(e)s en FLS au Nouveau-Brunswick dans une discussion sur le bien-être des enseignant(e)s de FLS en début de carrière.

Je suis également heureuse d'annoncer que l'ACPLS appuie trois projets grâce à des subventions de recherche et d'initiatives spéciales cette année. Découvrez les bénéficiaires et leurs projets novateurs à la page 04.

Restez informé(e) des actualités de l'ACPLS grâce à notre infolettre électronique hebdomadaire, *CASLT Info ACPLS*, et à nos médias sociaux pour quelques annonces excitantes à venir ce printemps. Notre priorité est toujours de soutenir nos membres et de promouvoir l'excellence dans l'enseignement des langues au Canada. Restez à l'affût!

Cordialement salutations,

Carole Bonin



Carole Bonin
Présidente de l'ACPLS

Pour les enseignant(e)s de langues, cette diversité offre des occasions d'adopter des stratégies pédagogiques innovantes.

WOULD YOU LIKE TO PUBLISH AN ARTICLE IN *Réflexions*?

The theme of our next issue is **Using Technology to Enrich L+ Teaching**. Example topics of interest include:

- Developing language learners' critical thinking skills with technology
- Uses and challenges of AI in language teaching and learning
- Technology/AI in the writing process

We are looking for articles (1,150 words max.) written for:

- Practising language classroom teachers (English and French as a second/additional language, Indigenous languages, and international/heritage languages)
- Researchers and teacher educators in language teaching and learning in various university settings
- Pre-service teachers enrolled in faculties of education
- School administrators, L+ consultants and coordinators, education ministry staff, etc.
- Those with an interest in language learning development



For more information, consult our [Writers' Guidelines](#).

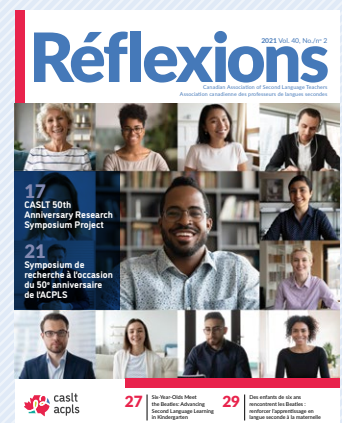
VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Le thème de notre prochain numéro est **Utiliser la technologie pour enrichir l'enseignement de L+**. Exemples de sujets d'intérêt :

- Développer les compétences en pensée critique des apprenants en langues avec la technologie
- Utilisations et défis de l'IA dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
- Technologie/IA dans le processus d'écriture

Nous recherchons des textes comportant un maximum de 1 150 mots qui s'adressent à :

- des enseignants exerçant dans des classes de langues (anglais et français langue seconde/additionnelle, langues autochtones et langues internationales/patrimoniales);
- des chercheurs et des formateurs d'enseignants en enseignement et apprentissage des langues dans divers contextes universitaires;
- des enseignants en formation initiale inscrits dans des facultés d'éducation;
- des administrateurs scolaires, des consultants et coordonnateurs en L+, du personnel de ministères de l'Éducation, etc.;
- des personnes qui s'intéressent au développement de l'apprentissage des langues.



Pour plus d'informations, consultez nos [Lignes directrices à l'intention des rédacteurs\(-trices\)](#).

Three Projects Supported by CASLT Grants in 2023–2024

Trois projets soutenus par des subventions de l'ACPLS en 2023-2024



CASLT IS COMMITTED to finding creative ways to help language teachers enhance their teaching knowledge. We award up to five [Research and Special Initiatives \(RSI\) grants](#) each year to innovative projects aimed at investigating language teaching methods and supporting language teachers.

Congratulations to our 2023–2024 RSI grant recipients. We look forward to discovering the outcomes of your projects!

Grant Recipient	Research/Project
Rubina Sharma	Implementing Diverse Texts Through Culturally Responsive Pedagogy, Action-Oriented Language Learning, and Intentional Teaching and Assessment Strategies
Laun Shoemaker	Explicit Instruction in Speaking Skills and Their Impact on Students' Linguistic Insecurity, Motivation, and Confidence
Ingrid Veilleux	“Oui Teach French” Podcast: A Deep Dive Into Issues and Strategies for Teaching French

L'ACPLS EST ENGAGÉE à trouver des façons créatives d'aider les enseignant(e)s de langues à enrichir leurs connaissances en enseignement. Nous offrons cinq [subventions de recherche et d'initiatives spéciales \(RIS\)](#) chaque année à des projets novateurs visant à étudier les méthodes d'enseignement des langues et à soutenir les enseignant(e)s de langues.

Félicitations à nos bénéficiaires de subventions RIS 2023-2024. Nous avons hâte de découvrir les résultats de vos projets!

Bénéficiaires de subvention	Recherche/Projet
Rubina Sharma	La mise en œuvre de textes diversifiés grâce à une pédagogie culturellement adaptée, à un apprentissage linguistique par l'action et à des stratégies d'enseignement et d'évaluation intentionnelles
Laun Shoemaker	L'enseignement explicite des compétences orales et leur impact sur l'insécurité linguistique, la motivation et la confiance des élèves
Ingrid Veilleux	Balado « Oui Teach French » : Une plongée en profondeur dans les enjeux et les stratégies de l'enseignement du français

How and Why Should Future Teachers Receive Open Education Training?



By Muriel Péguret and Mara Reich

CONTEXT

THE CAMERISE PROJECT is an initiative of York University professors Dominique Scheffel-Dunand and Muriel Péguret, funded by the Ministry of Education of Ontario and Canadian Heritage.¹ The project's mandate is to serve the French as a second language (FSL) community by developing a virtual platform on which all FSL stakeholders can meet and collaborate. In the project, Scheffel-Dunand and Péguret encourage the creation, use, and adaptation of high-quality FSL resources that are shared under a Creative Commons licence.

According to Fullan et al. (2018), collaboration with diverse FSL stakeholders is essential to being an effective teacher – that is, a teacher who has a profound impact on students' learning. Research conducted by Péguret et al. (2018) revealed that teachers do not often collaborate with other teachers in their school, and even less with teachers outside of their school. Indeed, the collaboration tools available (specialized websites containing relevant resources, such as those of CASLT and ACPI, Teachers Pay Teachers [TPT], Pinterest, Facebook groups, teachers' blogs, and even binders passed down from a retiring teacher) are wonderful sources of inspiration but do not

necessarily encourage interaction with or modification of a resource, its legal use, and its sharing with the community. As long as collaboration makes the teacher's workload heavier, it is unlikely to become a common practice.

The principles and tools of open education propose a solution to this situation that is adapted both to our virtually hyperconnected lifestyle and to teachers' need to constantly adapt resources for their classroom and sometimes even for a single student. With Creative Commons licences, it is possible to know at a glance which copyright is assigned to a resource (from most restrictive to most open). H5P-format platforms offer tools for creating resources that are both interactive and easy to modify.

Teachers, both present and future, could benefit greatly from receiving training in the principles of open education and adopting its tools for several reasons. First, it lightens their workload. Second, it leads to greater effectiveness in the classroom without fear of violating the copyright of the resource found, if modification is permitted. Finally, it offers authors of open resources an opportunity to have their creativity or expertise recognized within a close-knit, mutually supportive community of practice. In the context

of a shortage of FSL teachers, these advantages are valuable incentives for teacher recruitment and retention.

Between 2020 and 2023, York University's Camerise hub project began to develop such a community of practice by organizing FSL events, creating open education FSL resources, and organizing workshops for the FSL community, while developing an online platform with a resource directory.

The project that we describe in this article is one of these initiatives, specifically targeting future teachers.

A PILOT TRAINING EXPERIENCE FOR FUTURE FSL TEACHERS AT YORK UNIVERSITY

In March 2023, the authors of this article and two second-year future FSL teachers (a subgroup of the Camerise hub project), Félix Carapaica and Magdalena Kajo, organized a workshop for FSL-specialization students in the bachelor's degree in education (B.Ed.) program offered by the Faculty of Education of York University on its Glendon campus. The workshop for future FSL teachers in Ontario focused on the benefits of open education and the advantages of participating in such an initiative.

¹ The opinions expressed in this article are those of the receiver of the funding and do not necessarily reflect those of the Ministry of Education of Ontario.

After the workshop, we conducted an online survey to further our comprehension of future teachers' opinions and needs as users of and contributors to the Camerise hub. There were numerous positive comments. For example, one participant observed,

I feel that the workshop helped me better understand the definition of FTRs and the five Rs. Thanks to the information provided, I know that there's an online community other than TPT for finding and even modifying free-access resources and also for giving feedback to our colleagues.

Although the comments showed clear enthusiasm for the initiative, we noted that most of the students didn't know about free teaching resources (FTRs) and were unaware of the licensing process for their legal reuse. One participant said,

I think that having presentations on using FTRs during education courses is a good idea for better informing future teachers because most of the time they won't do the research individually if they've never heard of FTRs.

We concluded that to prepare students for open education and FTRs, more substantive training must be integrated into their program. We plan to create a detailed interactive guide on open education in general and on how to use the Camerise hub, including a comparison with similar sites, such as eCampus. We also noted that it would be useful to include more content on open education and FTRs in the B.Ed. courses on teaching methods.

We might also create a partnership with the Camerise hub for the community internships in the B.Ed. program. Some students might concentrate on research, while others could take advantage of the opportunity to create FTRs on a weekly or monthly basis for the hub or to be involved in public awareness-raising through social networks and by using marketing materials.

Another way of integrating the Camerise hub and open education into the B.Ed. program would be to review the existing

FTRs in the hub and establish connections with the provincial FSL curriculum expectations categorized in the different levels. This could be done as homework in one of the B.Ed. courses. We could also include the creation of FTRs as a prerequisite for in-school internships.

We firmly believe in raising awareness of the various advantages of actively participating in a community of colleagues who exchange mutual support even before they earn their diploma. This way, all teachers will have free, equitable, and inclusive access that will, in the end, be beneficial to the development and advancement of FSL in Ontario and elsewhere in the world.

BIBLIOGRAPHY

- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin.
- Péguret, M., Bekirsky, L., & Scheffel-Dunand, D. (2018). A perspective of Ontario pre-university teachers on global competencies. In K. O'Grady (Ed.), *Learning from PISA and Other Large-Scale Assessment Projects*. Proceedings of the 2018 Pan-Canadian Research Conference Council of Ministers of Education, Canada, October 3-4, 2018, pp. 107-123. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/409/ResearchConference_2018_EN.pdf



Muriel Péguret

Muriel Péguret (co-leader of the [Camerise](#) project) earned her doctorate in FSL teaching methods at Dalhousie University in 2009. An associate professor at York University, she is the pedagogical coordinator of the B.Ed. specializing in FSL teacher training at Glendon College of York University.



Mara Reich

Mara Reich earned her doctorate in education at York University in 2013. She is a lecturer in the Faculty of Education of York University and at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto. She has been a research assistant for the [Camerise](#) project since 2022.

Visit camerisefsl.ca and give us your feedback on our website prototype!

At Camerise, we offer students, teachers, researchers, and administrators a space to contribute to the sustainability of FSL/ESL teaching programs in Canada. The objective is to ensure that all FSL/ESL stakeholders in Canada have access to inclusive and attractive resources that are open or free-access.

Subscribe to [Camerise](#) to keep up with our developments, or follow us on [X \(formerly Twitter\)](#), [Facebook](#), or [Instagram](#).

Pourquoi et comment former les futur(e)s enseignant(e)s à l'éducation ouverte?



Par Muriel Péguret et Mara Reich

CONTEXTE

LE PROJET CAMERISE est une initiative des professeures de l'Université York, Dominique Scheffel-Dunand et Muriel Péguret, financée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et Patrimoine canadien¹. Le mandat de ce projet est de servir la communauté du français langue seconde (FLS) en développant une plateforme virtuelle où tous les acteurs et actrices en FLS peuvent se rencontrer et collaborer. Pour ce faire, les initiatrices du projet encouragent la création, l'utilisation et l'adaptation de ressources en FLS de haute qualité qui sont partagées sous une licence Creative Commons.

Selon Fullan et ses collègues (2018), la collaboration avec une diversité d'acteurs et actrices du FLS est essentielle au rôle d'un(e) enseignant(e) efficace, soit un(e) enseignant(e) qui a un impact profond sur l'apprentissage des élèves. Une enquête menée par Péguret et ses collaborateurs (2018) a révélé que les enseignant(e)s ne collaborent pas souvent avec les enseignant(e)s de leur école et encore moins avec les enseignant(e)s en dehors de leur école. En effet, les outils de collaboration disponibles (sites Internet spécialisés regroupant des ressources pertinentes comme ceux de l'ACPLS ou de l'ACPI, Teachers Pay Teachers [TPT], Pinterest, groupes Facebook, blogs d'enseignant[e]s ou même classeur hérité d'un[e] enseignant[e] parti[e] à la retraite) sont de superbes sources d'inspiration, mais ils ne favorisent pas nécessairement l'interaction, la modification d'une ressource, son utilisation légale et son

repartage avec la communauté. Tant que la collaboration alourdit la charge des enseignant(e)s, il est peu probable qu'elle devienne une pratique courante.

Les principes et les outils de l'éducation ouverte proposent une solution à cette problématique qui est adaptée autant à notre mode de vie hyperconnecté virtuellement qu'au besoin des enseignant(e)s de toujours adapter une ressource pour leur salle de classe et parfois même pour un seul élève. Les licences de Creative Commons permettent de savoir en un coup d'œil quels sont les droits d'auteur attribués à une ressource (du plus restrictif au plus libre). Les plateformes de format H5P offrent des outils pour créer des ressources à la fois interactives et facilement modifiables.

Les enseignant(e)s et les futur(e)s enseignant(e)s pourraient grandement bénéficier de se former aux principes de l'éducation ouverte et d'en adopter les outils pour plusieurs raisons. Il s'agit tout d'abord de l'allègement de la charge de travail. Il s'agit aussi de l'accroissement de l'efficacité dans la salle de classe sans craindre de bafouer les droits d'auteur de la ressource trouvée si elle est modifiable. Finalement, pour les auteur(e)s de ressources ouvertes, il est question de faire reconnaître leur créativité ou leur expertise au sein d'une communauté de pratique soudée, qui s'entraide. Dans un contexte de pénurie d'enseignant(e)s de FLS, ces bénéfiques se révèlent très précieux pour favoriser le recrutement des enseignant(e)s autant que leur rétention.

Au cours des années 2020 à 2023, le projet de hub Camerise de l'Université York a commencé à développer cette communauté de pratique en organisant des événements en FLS, en créant des ressources de FLS en éducation ouverte et en organisant des ateliers pour la communauté de FLS, tout en développant une plateforme en ligne avec un répertoire de ressources.

Le projet que nous décrivons dans cet article fait partie de ces initiatives et cible plus particulièrement les futur(e)s enseignant(e)s.

UNE EXPÉRIENCE PILOTE DE FORMATION DES FUTUR(E)S ENSEIGNANT(E)S DE FLS À L'UNIVERSITÉ YORK

En mars 2023, les auteures de cet article ainsi que deux futur(e)s enseignant(e)s de FLS en deuxième année (un sous-groupe du projet de hub Camerise), Félix Carapaica et Magdalena Kajo, ont organisé un atelier pour sensibiliser les étudiant(e)s du baccalauréat en éducation (B. Éd.) spécialisé en FLS, offert par la Faculté d'éducation de l'Université York sur le campus Glendon, à propos des bénéfiques de l'éducation ouverte et des avantages de participer à une telle initiative, en tant que futur(e)s enseignant(e)s de FLS en Ontario.

Après l'atelier, nous avons mené une enquête pour mieux comprendre l'opinion et les besoins des futur(e)s enseignant(e)s en tant qu'utilisateurs(-trices) et contributeurs(-trices) du hub Camerise

1 Les opinions exprimées dans la publication sont celles du bénéficiaire de ces fonds et ne reflètent pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

au moyen d'un sondage en ligne. Les commentaires positifs étaient très nombreux. Par exemple, un(e) participant(e) a observé :

Je crois que cet atelier m'a aidé[e] à mieux comprendre la définition des RÉLs et les cinq R. Grâce à l'information, je sais qu'il existe une communauté en ligne autre que TPT pour trouver et même modifier des ressources gratuites et pour donner aussi de la rétroaction à nos collègues.

Bien que les commentaires aient révélé un clair enthousiasme pour l'initiative, nous avons remarqué que la plupart des étudiant(e)s ne connaissaient pas les ressources éducatives libres (RÉLs) et n'étaient pas au courant du processus de licence pour réutiliser les RÉLs de manière légale. Un(e) participant(e) a mentionné le suivant :

Je pense qu'avoir des présentations sur l'usage des RÉLs durant les cours d'éducation est une bonne idée pour mieux informer les futur(e)s enseignant(e)s parce que la majorité du temps ils ne vont pas faire de la recherche individuellement s'ils n'ont jamais entendu parler des RÉLs [. .].

Nous avons conclu que pour préparer les étudiant(e)s en ce qui concerne l'éducation ouverte et les RÉLs, une formation plus solide et intégrée à leur programme est nécessaire. Nous projetons de créer un guide interactif détaillé sur l'éducation ouverte en général et sur la façon d'utiliser le hub Camerise, incluant une comparaison avec d'autres sites similaires, comme eCampus. Nous avons aussi remarqué qu'il serait utile d'inclure davantage de contenu sur l'éducation ouverte et les RÉLs dans les cours de didactique offerts dans le programme de B. Éd.

Par ailleurs, nous pourrions créer un partenariat avec le hub Camerise dans le cadre des stages communautaires du programme de B. Éd. Quelques étudiant(e)s pourraient se concentrer sur la recherche, tandis que d'autres pourraient profiter de la possibilité de créer des RÉLs de manière hebdomadaire ou mensuelle pour le hub ou même de s'impliquer dans

la sensibilisation publique à travers les réseaux sociaux et à l'aide de matériel de marketing.

Une autre manière d'intégrer le hub Camerise et l'éducation ouverte dans le programme de B. Éd. pourrait consister à revoir les RÉLs existantes dans le hub et à établir des liens avec les attentes du curriculum provincial en FLS catégorisés dans les différents niveaux. Cela pourrait se faire dans le cadre d'un devoir dans un des cours du B. Éd. En outre, nous pourrions inclure la création de RÉLs comme préalable dans les stages scolaires.

Nous croyons fortement en la sensibilisation aux divers bénéfices de participer activement à une communauté de collègues qui s'entraident même avant l'obtention du diplôme, pour offrir à tous les enseignant(e)s un accès libre, équitable et inclusif qui sera, en fin de compte, avantageux pour le développement et l'avancement de l'enseignement du FLS en Ontario et ailleurs dans le monde.

RÉFÉRENCES

- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Péguret, M., Bekirsky, L., & Scheffel-Dunand, D. (2018). Regard des enseignants ontariens pré-universitaires sur les compétences globales. Dans K. O'Grady (dir.), *Tirer des enseignements du PISA et des autres projets d'évaluation à grande échelle*. Actes de la Conférence pancanadienne de recherche 2018 du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 3-4 octobre 2018, p. 124-140. https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/409/ResearchConference_2018_FR.pdf



Muriel Péguret

Muriel Péguret (coresponsable du projet [Camerise](#)) a obtenu son doctorat en didactique du FLS à l'Université Dalhousie en 2009. Elle est professeure agrégée à l'Université York. Elle est la coordonnatrice pédagogique du B. Éd. spécialisé dans la formation des enseignant(e)s de FLS offert au Collège universitaire Glendon.



Mara Reich

Mara Reich a obtenu son doctorat en éducation à l'Université York en 2013. Elle est chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'Université York et à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) de l'Université de Toronto. Elle est assistante de recherche pour le projet [Camerise](#) depuis 2022.

Visitez le site camerisefls.ca et donnez vos rétroactions sur notre prototype!

À Camerise, on offre aux étudiant(e)s, éducateurs(-trices), chercheur(e)s et administrateurs(-trices) un espace pour collaborer à la pérennité des programmes d'enseignement du FLS/FLA au Canada. L'objectif est de s'assurer que tous les acteurs et actrices du FLS/FLA au Canada aient accès à des ressources inclusives et engageantes, ouvertes ou en libre accès.

Abonnez-vous à [Camerise](#) pour demeurer informé(e) de nos développements, ou suivez-nous sur [X \(précédemment Twitter\)](#), [Facebook](#) ou [Instagram](#).



Refugee- Background Students in French Immersion: Perspectives on Inclusion and Support

By Stephen Davis

FRENCH IMMERSION (FI) PROGRAMS across Canada are becoming increasingly culturally and linguistically diverse because of global migration, and many newcomer, multilingual families are interested in FI programs. Researchers have examined the motivation, language learning, and perspectives of FI educators regarding multilingual learners (Bourgoin & Dicks, 2019; Dagenais & Moore, 2008; Davis et al., 2019, 2021; Knouzi & Mady, 2017; Mady, 2015, 2016; Mady & Masson, 2018). Nevertheless, the experiences of students with a refugee background in FI programs are still largely unexamined (Davis, 2023). In this article, I summarize a study exploring the perspectives of educators on refugee-background students in FI programs across the Canadian Prairies, focusing on implications for educators (Davis, in press).

OVERVIEW OF THE STUDY

What are the perspectives of educators with respect to refugee-background students in FI programs across

the Canadian Prairies? This is the research question that guided the study. The UN Refugee Agency (USA for UNHCR, n.d.) offers the following definition: "A refugee is someone who has been forced to flee their country because of persecution, war, or violence. A refugee has a well-founded fear of persecution for reasons of race, religion, nationality, political opinion, or membership in a particular social group." The term "refugee-background student" is used to emphasize that their migration experiences do not define such learners entirely but constitute only part of their complex, dynamic identities (Massing et al., 2023).

This study used a mixed-methods approach, drawing on data collected from a bilingual survey and semi-structured interviews (Creswell, 2014). Eight school divisions took part in this study, including four in Saskatchewan, two in Manitoba, and two in Alberta. In total, 126 educators completed the survey and 40 took part in interviews. Participant positions included FI elementary and secondary teachers, FI principals, and central office staff. In this article, I summarize findings from the study about the inclusion and support of refugee-background students

in FI programs, including anonymized interview excerpts to illustrate the diverse perspectives of educators across the Canadian Prairies.

PERSPECTIVES ON INCLUSION

Educators across Saskatchewan, Manitoba, and Alberta expressed a generalized belief that FI programs were becoming more culturally and linguistically diverse. Several educators also shared that they had taught refugee-background students from the Democratic Republic of the Congo, South Sudan, Syria, and Ukraine. An overwhelming majority (93.7%) of survey participants agreed that refugee-background parents should be able to choose the program of study for their children. This inclusive view was also reflected in interviews like this one:

I think French immersion should welcome all of our refugee students, especially those coming from refugee backgrounds, even if they're not French backgrounds . . . I don't think we should close our doors to anybody!
—Tammy, School Principal, Alberta

Conversely, some FI educators espoused more exclusionary views toward refugee-background students. For instance, 25.5% of survey participants indicated that FI educators should sometimes make enrolment decisions for refugee-background families, which seems to contradict the responses discussed above. Moreover, some educators mentioned colleagues who believed that FI programs might be inappropriate for refugee-background students, including the following example regarding a student who had recently migrated from Ukraine:

There was a colleague, and their student is in Grade 1, just moved from Ukraine, post-war. So, there's a lot going on for this kid. Not a lick of English and the student's in FI. The teacher's perspective was: "This kid just went through hell. Dad didn't come with them. And now you want to put them in a classroom in Regina, Saskatchewan, to learn French when they don't know a lick of English?"
—Karen, FI Teacher, Saskatchewan



Additionally, some educators shared that the age of arrival of refugee-background students was a key factor in their inclusion, discussing the need for flexible entry for such learners. In summary, most educators expressed that refugee-background students should be included in FI programs, while others questioned the suitability of FI in the English-dominant sociolinguistic context of the Canadian Prairies.

PERSPECTIVES ON SUPPORT FOR STUDENTS

Educators across Saskatchewan, Manitoba, and Alberta resoundingly agreed that more support was needed for refugee-background students in FI programs. For instance, 82.1% of survey participants answered that their school divisions needed to offer more significant support and resources for such learners. Many interview participants discussed the need for more resource support and more English as an Additional Language (EAL) instruction:

Unfortunately, what I see is that immersion is a bit neglected... I would say that in dual-track schools, we favour the kids who are in English when it comes to supports for English as an Additional Language, and even for special needs.
—Samantha, Central office staff, Alberta

Furthermore, several administrators requested professional development opportunities focused specifically on supporting refugee-background students and newcomer learners in FI programs:

In my ideal world, if we had lots of refugees and other newcomers coming into French immersion programs, it would be nice to do a specific PD with those EAL teachers.
—Stella, Central office staff, Saskatchewan

To summarize, educators across the Canadian Prairies said that their school divisions needed to offer more significant resources for refugee-background students in FI programs.

Educators across Saskatchewan, Manitoba, and Alberta resoundingly agreed that more support was needed for refugee-background students in FI programs.

RECOMMENDATIONS FOR SCHOOL DIVISIONS

Drawing from the perspectives of the FI educators who took part in this study, I propose five recommendations for educators and school divisions to implement in FI programs across Canada. These are designed to better support and include refugee-background students and multilingual learners more broadly in FI programs across Canada.

1. **Create Inclusive Policy in FI Programs:** School divisions must create official, written, public-facing policies to ensure the consistent inclusion of refugee-background students and multilingual learners in FI programs.
2. **Create Multilingual FI Promotional Materials:** School divisions must create multilingual FI promotional materials to better include refugee-background students and multilingual learners.
3. **Provide Greater Supports in FI Programs:** School divisions must provide more significant support for refugee-background students in FI programs so that these learners and families are offered equivalent resources to those provided in regular English programs.
4. **Offer Diverse FI Programs and Allow for Flexible Entry:** School divisions must offer diverse FI programs, such as Early French Immersion and Late French Immersion, and allow for flexible entry for refugee-background students and newcomer, multilingual learners who migrate to Canada at diverse ages and grade levels.

5. **Provide Professional Learning Opportunities in FI Programs:** School divisions must offer professional learning opportunities focusing on equipping FI educators to better support refugee-background students in FI programs.

This study contributes to a greater understanding of the perspectives of educators regarding refugee-background students in FI programs across the Canadian Prairies. Educators and researchers alike can play a critical role in creating more equitable policies and resources to better include and support refugee-background students in FI programs throughout Canada.

REFERENCES

- Bourgoin, R., & Dicks, J. (2019). Learning to read in multiple languages: A study exploring allophone students' reading development in French immersion. *Language and Literacy*, 21(2), 10–28. <https://doi.org/10.20360/langandlit29466>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dagenais, D., & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11–31. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.11>
- Davis, S. (2023). Multilingual learners in Canadian French immersion programs: Looking back and moving forward. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 79(3), 163–180. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0051>
- Davis, S. (in press). Refugee-background students in Canadian French immersion programs: Exploring the perspectives and ideologies of educators. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*.

Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The suitability of French immersion for Allophone students in Saskatchewan: Exploring diverse perspectives on language learning and inclusion. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(2), 27–63. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/28620>

Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2021). “More languages means more lights in your house”: Illuminating the experiences of newcomer families in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 336–363. <https://doi.org/10.1075/jicb.20015.dav>

Knouzi, I., & Mady, C. (2017). Indicators of an “immigrant advantage” in the writing of L3 French learners. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 73(3), 368–392. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3818>

Mady, C. (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298–311. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.967252>

Mady, C. (2016). French immersion for English language learners? Kindergarten teachers’ perspectives. *Alberta*

Journal of Educational Research, 62(3), 253–267. <https://doi.org/10.11575/ajer.v62i3.56180>

Mady, C., & Masson, M. (2018). Principals’ beliefs about language learning and inclusion of English language learners in Canadian elementary French immersion programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 71–93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>

Massing, C., Ghadi, N., Kikulwe, D., & Nakutnyy, K. (2023). Elementary schooling across borders: Refugee-background children’s pre- and post-migration experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 564–581. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2155736>

USA for UNHCR. (n.d.). *What is a refugee?* <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/>



Stephen Davis

Stephen Davis is an Assistant Professor in the *Baccalauréat en éducation française* in the Faculty of Education at the University of Regina. Stephen’s research explores French immersion programs, language education, language ideology, language policy, refugee education, inclusive education, and plurilingual pedagogies.



Canadian Association of Second Language Teachers
Association canadienne des professeurs de langues secondes

“I believe we can retain more FSL teachers if they enter a community that embraces and supports them so they don’t feel like they’re struggling and working in isolation.”

DISCOVER THE FINDINGS of our
FSL Teacher Education Report

caslt.org/fsl

Identifying Requirements and Gaps in French as a Second Language (FSL)
Teacher Education: Recommendations and Guidelines



Élèves ayant des antécédents de réfugiés en immersion française :

les perspectives sur l'inclusion et le soutien

Par Stephen Davis

LES PROGRAMMES D'IMMERSION FRANÇAISE (IF) au Canada sont de plus en plus diversifiés sur les plans culturel et linguistique en raison de la migration mondiale, et de nombreuses familles multilingues nouvellement arrivées s'intéressent aux programmes d'IF. Des chercheurs ont examiné la motivation, l'apprentissage linguistique et les perspectives des éducateurs/éducatrices¹ en IF concernant les apprenants multilingues (Bourgoin et Dicks, 2019; Dagenais et Moore, 2008; Davis *et al.*, 2019, 2021; Knouzi et Mady, 2017; Mady, 2015, 2016; Mady et Masson, 2018). Néanmoins, les expériences des élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF sont encore largement ignorées (Davis, 2023). Dans cet article, je résume une étude explorant les perspectives des éducateurs/éducatrices sur les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF des Prairies canadiennes,

1 Dans cet article résumant une étude en anglais, par souci de cohérence, le terme « educator » est traduit littéralement par le terme « éducateur/éducatrice », bien que la signification et l'usage du terme en français soient plus restreints qu'en anglais.

en mettant l'accent sur les incidences pour les éducateurs/éducatrices (Davis, sous presse).

APERÇU DE L'ÉTUDE

Quelles sont les perspectives des éducateurs/éducatrices en ce qui concerne les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF des Prairies canadiennes? C'est la question de recherche qui a guidé l'étude. L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (USA for UNHCR, s. d.) offre la définition suivante : « Un réfugié est une personne qui a été forcée de fuir son pays en raison de la persécution, de la guerre ou de la violence. Un réfugié a une crainte pleinement légitime de persécution pour des raisons de race, de religion, de nationalité, d'opinion politique ou d'appartenance à un groupe social particulier. » (traduction libre) Le terme « élèves ayant des antécédents de réfugiés » est utilisé pour souligner que leurs expériences de migration ne définissent pas intégralement ces apprenants, mais ne constituent qu'une partie de leurs identités complexes et dynamiques (Massing *et al.*, 2023).

Cette étude a utilisé une approche à méthodes mixtes, s'appuyant sur les données recueillies à partir d'une enquête bilingue et d'entrevues semi-structurées (Creswell, 2014). Huit conseils scolaires ont participé à cette étude, dont quatre en Saskatchewan, deux au Manitoba et deux en Alberta. Au total, 126 éducateurs/éducatrices ont répondu au sondage et 40 ont pris part à des entrevues. Les postes des participant(e)s comprenaient des enseignant(e)s du primaire et du secondaire en IF, des directeur(-trices) d'école en IF et des membres du personnel du bureau central. Dans cet article, je résume les conclusions de l'étude sur l'inclusion et le soutien des élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF, y compris des extraits d'entrevues anonymes pour illustrer les diverses perspectives des éducateurs/éducatrices dans les provinces des Prairies canadiennes.

PERSPECTIVES SUR L'INCLUSION

Les éducateurs/éducatrices en Saskatchewan, au Manitoba et en Alberta ont exprimé une conviction généralisée que les programmes d'IF devenaient

de plus en plus diversifiés sur les plans culturel et linguistique. Plusieurs éducateurs/éducatrices ont également indiqué qu'ils/elles avaient enseigné à des élèves ayant des antécédents de réfugiés de la République démocratique du Congo, du Soudan du Sud, de la Syrie et de l'Ukraine. Une majorité écrasante (93,7 %) des participant(e)s au sondage ont convenu que les parents ayant des antécédents de réfugiés devraient pouvoir choisir le programme d'études pour leurs enfants. Ce point de vue inclusif se reflète également dans des entrevues comme celle-ci :

Je pense que l'immersion française devrait accueillir tous nos élèves réfugiés, surtout ceux qui ont des antécédents de réfugiés, même s'ils ne sont pas d'origine francophone Je ne pense pas que nous devrions fermer nos portes à quiconque!
– Tammy, directrice d'école, Alberta

À l'inverse, certain(e)s éducateurs/éducatrices en IF ont adopté des opinions plus exclusives à l'égard des élèves ayant des antécédents de réfugiés. Par exemple,



Les éducateurs/éducatrices en Saskatchewan, au Manitoba et en Alberta ont formellement convenu qu'il fallait davantage de soutien pour les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF.

25,5 % des participant(e)s au sondage ont indiqué que les éducateurs/éducatrices en IF devraient parfois prendre des décisions relatives à l'inscription pour les familles ayant des antécédents de réfugiés, ce qui semble contredire les réponses susmentionnées. De plus, certain(e)s éducateurs/éducatrices ont mentionné des collègues qui croyaient que les programmes d'IF pourraient être inappropriés pour les élèves ayant des antécédents de réfugiés, y compris l'exemple suivant concernant un élève qui avait récemment migré de l'Ukraine :

Il y avait un collègue, et son élève est en 1^{re} année, il venait de quitter l'Ukraine, après la guerre. Il se passe donc beaucoup de choses pour cet enfant. Pas la moindre notion d'anglais et l'élève est en IF. La perspective de l'enseignant était : « Cet enfant a traversé l'enfer. Papa n'est pas venu avec eux. Et maintenant, vous voulez les mettre dans une classe à Regina, en Saskatchewan, pour apprendre le français alors qu'ils n'ont pas la moindre notion d'anglais? »
— Karen, professeure en IF, Saskatchewan

En outre, certain(e)s éducateurs/éducatrices ont déclaré que l'âge d'arrivée des élèves ayant des antécédents de réfugiés était un facteur clé de leur inclusion, discutant de la nécessité d'une entrée flexible pour ces apprenants. En résumé, la plupart des éducateurs/éducatrices ont indiqué que les élèves ayant des antécédents de réfugiés devraient être inclus dans les programmes d'IF, tandis que d'autres ont remis en

question la pertinence de l'IF dans le contexte sociolinguistique à prédominance de l'anglais des Prairies canadiennes.

PERSPECTIVES SUR LE SOUTIEN AUX ÉLÈVES

Les éducateurs/éducatrices en Saskatchewan, au Manitoba et en Alberta ont formellement convenu qu'il fallait davantage de soutien pour les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF. Par exemple, 82,1 % des participant(e)s au sondage ont répondu que leurs conseils scolaires devraient offrir davantage de soutien et de ressources à ces apprenants. Plusieurs participant(e)s aux entrevues ont discuté de la nécessité de ressources de soutien plus importantes et d'un enseignement accru de l'anglais comme langue additionnelle (ALA) :

Malheureusement, je constate que l'immersion est un peu négligée... Je dirais que dans les écoles à deux régimes pédagogiques, nous favorisons les enfants qui sont en anglais au détriment du soutien de l'anglais langue additionnelle, et même des besoins spéciaux.

— Samantha, membre du personnel du bureau central, Alberta

De plus, plusieurs administrateurs(-trices) ont demandé que soient offertes des occasions de perfectionnement professionnel axées spécifiquement sur le soutien aux élèves ayant des antécédents de réfugiés et aux apprenants nouvellement arrivés dans les programmes d'IF :

Dans mon monde idéal, si nous avions beaucoup de réfugiés et d'autres nouveaux arrivants qui s'inscrivent dans des programmes d'immersion française, il serait bien de faire un PP spécifique avec ces enseignant(e)s d'ALA.

— Stella, membre du personnel du bureau central, Saskatchewan

En résumé, les éducateurs/éducatrices dans les provinces des Prairies canadiennes ont soutenu que leurs conseils scolaires devraient offrir des

ressources plus importantes aux élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF.

RECOMMANDATIONS POUR LES CONSEILS SCOLAIRES

En m'appuyant sur les perspectives des éducateurs/éducatrices en IF qui ont participé à cette étude, je propose aux éducateurs/éducatrices et aux conseils scolaires cinq recommandations à mettre en œuvre dans les programmes d'IF partout au Canada. Celles-ci sont conçues pour mieux soutenir les élèves ayant des antécédents de réfugiés et les apprenants multilingues et pour favoriser leur plus large inclusion dans les programmes d'IF au Canada.

1. Créer une politique inclusive dans les programmes d'IF : Les conseils scolaires doivent créer des politiques officielles, écrites et destinées au grand public pour assurer l'inclusion cohérente des élèves ayant des antécédents de réfugiés et des apprenants multilingues dans les programmes d'IF.
2. Créer du matériel promotionnel multilingue pour l'IF : Les conseils scolaires doivent créer du matériel promotionnel multilingue pour l'IF afin de mieux inclure les élèves ayant des antécédents de réfugiés et les apprenants multilingues.
3. Offrir un soutien accru dans les programmes d'IF : Les conseils scolaires doivent fournir un soutien plus important aux élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF afin que ces apprenants et leurs familles reçoivent des ressources équivalentes à celles offertes dans les programmes d'anglais réguliers.
4. Offrir divers programmes d'IF et permettre une entrée flexible : Les conseils scolaires doivent offrir divers programmes d'IF, tels que l'immersion française précoce et l'immersion française tardive, et permettre une entrée flexible pour les élèves ayant des antécédents de réfugiés et les apprenants multilingues nouvellement arrivés qui migrent au Canada à divers âges et niveaux scolaires.

5. Offrir des occasions d'apprentissage professionnel dans les programmes d'IF : Les conseils scolaires doivent offrir des occasions d'apprentissage professionnel conçues pour outiller les éducateurs/éducatrices en IF en vue d'un meilleur soutien des élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF.

Cette étude contribue à accroître la compréhension des perspectives des éducateurs/éducatrices concernant les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF des Prairies canadiennes. Les éducateurs/éducatrices et les chercheur(e)s peuvent jouer un rôle essentiel dans la création de politiques et de ressources plus équitables afin de mieux inclure et soutenir les élèves ayant des antécédents de réfugiés dans les programmes d'IF partout au Canada.

RÉFÉRENCES

- Bourgoin, R., & Dicks, J. (2019). Learning to read in multiple languages : A study exploring allophone students' reading development in French immersion. *Language and Literacy*, 21(2), 10-28. <https://doi.org/10.20360/langandlit29466>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Sage Publications.
- Dagenais, D., & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11-31. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.11>
- Davis, S. (2023). Multilingual learners in Canadian French immersion programs : Looking back and moving forward. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 79(3), 163-180. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0051>
- Davis, S. (sous presse). Refugee-background students in Canadian French immersion programs : Exploring the perspectives and ideologies of educators. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*.
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The suitability of French immersion for Allophone students in Saskatchewan : Exploring diverse perspectives on language learning and inclusion. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(2), 27-63. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/28620>
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2021). « More languages means more lights in your house » : Illuminating the experiences of newcomer families in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 336-363. <https://doi.org/10.1075/jicb.20015.dav>
- Knouzi, I., & Mady, C. (2017). Indicators of an « immigrant advantage » in the writing of L3 French learners. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 73(3), 368-392. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3818>
- Mady, C. (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion : Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298-311. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.967252>
- Mady, C. (2016). French immersion for English language learners? Kindergarten teachers' perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(3), 253-267. <https://doi.org/10.11575/ajer.v62i3.56180>
- Mady, C., & Masson, M. (2018). Principals' beliefs about language learning and inclusion of English language learners in Canadian elementary French immersion programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 71-93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>
- Massing, C., Ghadi, N., Kikulwe, D., & Nakutnyy, K. (2023). Elementary schooling across borders : Refugee-background children's pre- and post-migration experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 564-581. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2155736>
- USA for UNHCR (s. d.). *What is a refugee?* L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés – États-Unis. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/>



Stephen Davis

Stephen Davis est professeur adjoint au baccalauréat en éducation française au sein de la Faculté d'éducation de l'Université de Regina. Les recherches de Stephen explorent les programmes d'immersion française, l'éducation linguistique, l'idéologie linguistique, la politique linguistique, l'éducation des réfugiés, l'éducation inclusive et les pédagogies plurilingues.

Journée d'apprentissage professionnel virtuelle

 le 19 avril 2024

Inscrivez-vous à cette occasion d'apprentissage professionnel interactif pour les enseignants de FLS!



En savoir plus :
caslt.org/fr/jour-pp-avr-2024



Canadian Association of Second Language Teachers
Association canadienne des professeurs de langues secondes

« Je crois que nous pouvons retenir plus d'enseignants de FLS s'ils entrent dans une communauté qui les accueille et les soutient afin qu'ils n'aient pas l'impression d'être en difficulté et de travailler dans l'isolement. »

DÉCOUVREZ LES CONCLUSIONS de notre Rapport sur la formation des enseignants de FLS

caslt.org/fls

Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices



Translanguaging in Pre-School Settings: The Multilingual Language Program

By Andrea A. N. MacLeod, Diana Burchell, and Catrine Demers

WITH INCREASES IN GLOBAL MIGRATION, an estimated 25% of Canadians now speak a first language other than English or French (Major, 2022). Language is not only a cognitive ability – it is also deeply connected to how we embody our culture and maintain ties to our community. Thus, children who can speak a shared home language¹ with their parents can build strong intergenerational

connections and experience higher self-esteem (Wong Fillmore, 1991). For parents, transmitting and maintaining their home language to their children is also important (MacLeod & Demers, 2023). However, they usually have little support outside the home, and teachers often struggle to support multilingual children's communication development (Sullivan et al., 2015).

Translanguaging is an approach that recognizes all the language knowledge and practices of multilingual children in the classroom (García & Lin, 2017).

1 We use the term “home language” to refer to a non-official language of Canada (languages other than English and French) spoken by one or both parents, or previous generations in their community.

Our Multilingual Language Program attempts to bridge these gaps by partnering with community members to co-host multilingual language groups that embrace families' home languages. We focus on children aged three to six years of age who are exposed to a language other than the majority language² at home. By focusing on young children and their families, we hope to support them in using and advocating for linguistically and culturally sustaining practices before even beginning school.

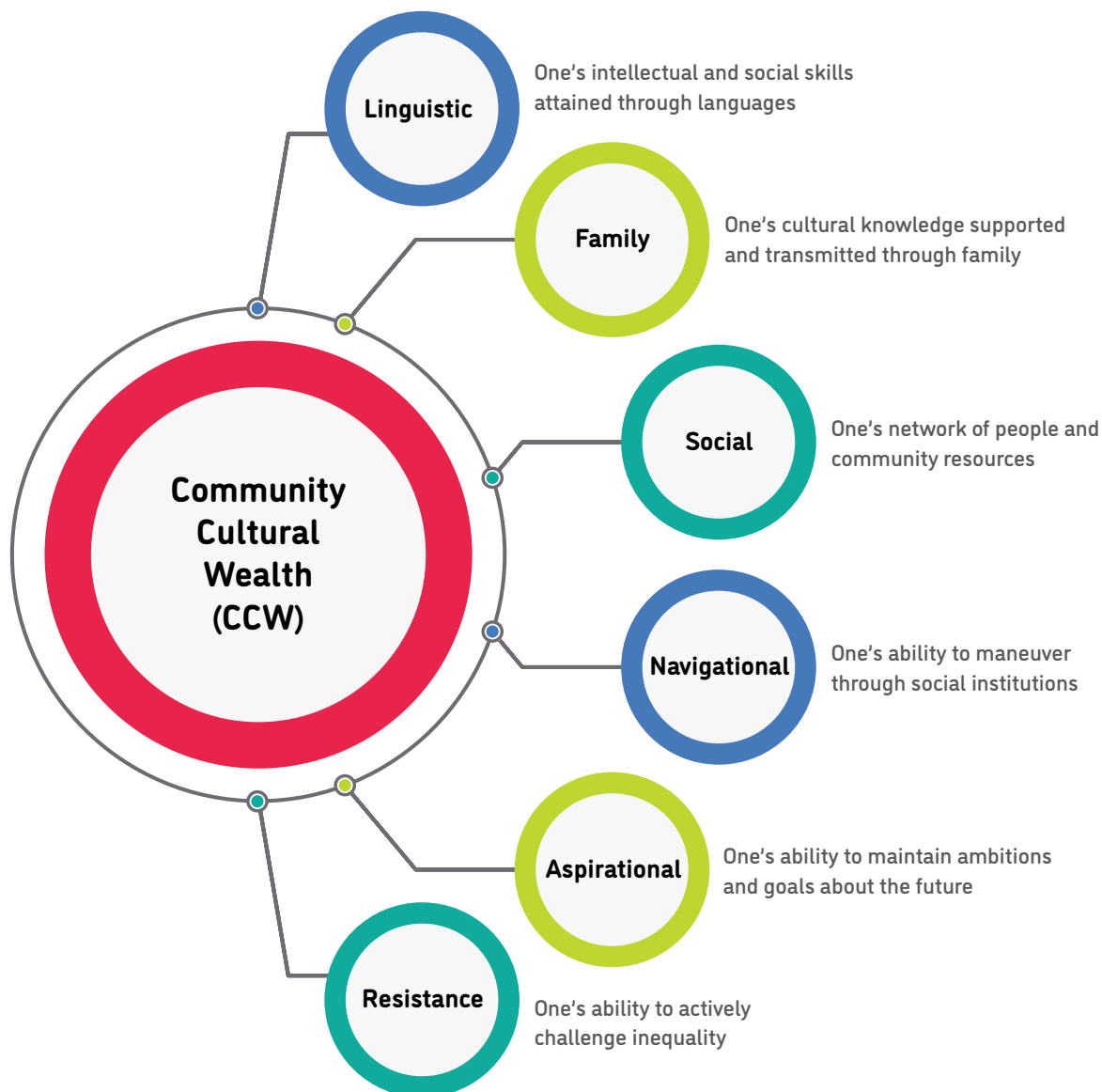
Multilingual language proficiency is important for children's social, cultural, academic, and cognitive development.

COMMUNITY CULTURAL WEALTH

We began developing our multilingual language stimulation program in Montréal

in 2016 and have, since then, worked with more than 300 children in Montréal and Edmonton. Our work is situated within a Community Cultural Wealth framework (Yosso, 2005) that centres the knowledges and experiences of marginalized individuals and communities. Yosso (2005) proposes six key types of cultural capital that families and communities build and transmit to children (see Figure 1). Building on this model, we argue that language maintenance contributes to strengthening and enhancing these other

Figure 1. Six types of Cultural Capital included in Community Cultural Wealth (Yosso, 2005).



2 The majority language is an official language of Canada; either English or French.

forms of capital (MacLeod & Demers, 2023). Thus, it is important for families to feel empowered to sustain their home language and resist majority pressures that lead to language loss.

Informed by Community Cultural Wealth, our program aims to support families in feeling confident about the transmission and maintenance of their home language through culturally sustaining practices and advocating for those practices. We aim to learn what parents value in their child's communication and enhance these abilities. Finally, we want children to communicate in all their languages, to feel proud of their knowledge across languages. We work with parents to find ways to enhance and highlight the strategies they already use and share ones that others in their communities use.

LINGUISTICALLY AND CULTURALLY RELEVANT THEMES

We have developed our Multilingual Language Program around themes, which are then implemented via oral language activities, such as storytelling,

within each session. We emphasize key vocabulary of the theme throughout the session and support all communicative attempts. We integrate translanguaging practices by modelling translanguaging and encouraging the use of the home languages, extending this theory to also include the cultural knowledge and practices of multilingual children in the classroom. Finally, we introduce and celebrate bilingual and multilingual identities to help children understand that speaking two or more languages is a superpower.

Translanguaging in targeted multilingual language groups is a key strategy that can be used by teachers to increase multilingual children's confidence and pride in their identity.

Within this program, our goal has been to identify linguistically and culturally relevant themes that provide a shared context for learning (MacLeod et al., 2020). Known contexts and experiences activate children's world knowledge, help them to feel confident, and provide a structure to build on. When working with preschools and schools, we aim to identify contexts and experiences that have the potential to build bridges between home and classroom, such as these:

- Describing paths to Canada (travel)
- Going to the grocery store (food)
- Expressing themselves (feelings)
- Discussing their loved ones (family)
- Sharing about traditions (food)

STRUCTURE OF THE PROGRAM

The Multilingual Language Program brings together children, and often their parents, once a week for 60 to 90 minutes over four to eight weeks in a preschool or community setting. Each session opens with a welcome circle, then moves to interactive storytelling, then exploring the theme and vocabulary through activities, and finally coming back together to say goodbye (see Figure 2).

First, we use the welcome circle as an opportunity to talk about our languages, we model our own language experiences and encourage children to share about the language(s) they speak and how to say hello. We talk about what being bilingual means. We encourage children in the group to try to say "hello" in the languages known in the classroom. Thus, all children can explore languages in the classroom and bilingual and multilingual children can share their knowledge.

Next, we begin the shared storytelling session, often using a book, to integrate home languages. If several languages

Translanguaging is particularly important when bridging the gap between home and school language learning contexts.



Andrea A. N. MacLeod

Andrea MacLeod is a professor in the department of Communication Sciences and Disorders and an Associate Dean in the Faculty of Graduate Studies and Research at the University of Alberta. Her research has focused on the speech and language abilities of bilingual children and adults. She works with local stakeholders to better understand the language development of immigrant children in inner city schools, to support early language development of refugee children, and to train clinicians and educators in providing support for these children.



Diana Burchell

Diana Burchell is a postdoctoral fellow in the department of Communication Sciences and Disorders at the University of Alberta under the supervision of Dr. MacLeod. She is an English, French, and Special Education high school teacher. She is passionate about investigating and improving the accessibility of our education system for multilingual students and students with disabilities. To learn more about her work, please visit www.dianaburchell.ca.



Catrine Demers

Catrine Demers is a postdoctoral fellow in the department of Communication Sciences and Disorders at the University of Alberta under the supervision of Dr. MacLeod. She practices as a speech-language pathologist before completing her PhD in Rehabilitation Sciences at the University of Ottawa. She is a French-English bilingual, and her research focuses on collaborative and interdisciplinary knowledge translation of evidence-based practice to support quality and equity of services in education and health care.

are represented in the classroom, we rotate through them by identifying “language stars” for each week or two of our program. [Storybooks Canada](#) is a favourite online resource for books adapted to young children and translated with both audio and text in 31 languages. Thus, even when we do not know the home language of children in the group, we can share books in their languages in the classroom and send printed copies home. Based on the theme and the book, we will emphasize five to eight words or short phrases in the home language and the language of the classroom. Our goal is to use words that are meaningful and functional to support children’s communication. By concentrating on only a few words, we can support children’s learning through focused practice and context. To select the words in the home languages, we use our network (fellow teachers, team members, parents), Storybooks Canada, and even Google Translate.

After the storytelling, we move on to one to three activities (depending on the length of the session and the children’s interest) that provide additional opportunities for children to communicate with their peers and teachers. Through crafts, movement, and imaginary play, we support children by continuing to scaffold the vocabulary and use the words in sentences. We encourage all communicative attempts and translanguaging, such as code-switching and translating.

Finally, we close the session by gathering in a circle and saying “goodbye” in our languages. We take a moment to praise the children’s engagement throughout the session and share with them the book we read in their home language to show their parents.

RETAINING MINORITY LANGUAGES

Our Multilingual Language Program provides opportunities for children and

parents to use their language outside the home in early learning settings. We are among the first to apply translanguaging practices with preschool-aged children and have identified strategies that can support the language development of all children in the group. We also acknowledge that language knowledge means speaking and understanding for some children, but for others the knowledge may be more receptive. We believe that this program contributes to home language transmission and maintenance practices that can reduce the chance of losing minority languages.

REFERENCES

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed., pp. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9

Figure 2. Within-session organization of the Multilingual Language Program.

MULTILINGUAL LANGUAGE PROGRAM



- MacLeod, A. A. N., & Demers, C. (2023). Understanding family factors for language transmission of minoritized languages in bilingual kindergarten children growing up in multilingual neighbourhoods. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2251960>
- MacLeod, A. A. N., Meziane, R. S., & Pesco, D. (2020). Supporting dual language learning: A program for preschoolers from refugee backgrounds. *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 17(2), 32–36. <http://hdl.handle.net/10222/79299>
- Major, D. (2022, August 18). Record number of Canadians reporting first language other than French or English: StatsCan. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/politics/2021-canada-language-census-data-1.6553477>
- Sullivan, B., Hegde, A. V., Ballard, S. M., & Ticknor, A. S. (2015). Interactions and relationships between kindergarten teachers and English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(3), 341–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.919496>
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 49–69). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.005>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Online Professional Learning



Virtual Professional Learning Day



April 19, 2024

Register for this interactive professional learning opportunity for FSL teachers!



Learn more:
caslt.org/en/pl-day-apr-2024



Le translangage en milieu préscolaire : le Programme linguistique multilingue

Par Andrea A. N. MacLeod, Diana Burchell et Catrine Demers

AVEC L'AUGMENTATION DE LA MIGRATION MONDIALE, on estime que 25 % des Canadiens parlent maintenant une langue première autre que l'anglais ou le français (Major, 2022). La langue n'est pas seulement une capacité cognitive, elle est aussi profondément liée à la façon dont nous incarnons notre culture et entretenons

des liens avec notre communauté. Ainsi, les enfants qui peuvent parler une langue d'origine¹ commune avec leurs parents peuvent établir de solides liens intergénérationnels et avoir une meilleure estime de soi (Wong Fillmore, 1991). Pour les parents, la transmission de leur langue d'origine à leurs enfants et son maintien sont également

Le translinguaging (translangage ou pratiques translangagières en français) est une approche qui reconnaît l'ensemble des connaissances et des pratiques linguistiques des enfants multilingues en classe (García et Lin, 2017).

1 Nous utilisons le terme « langue d'origine » pour désigner une langue non officielle du Canada (des langues autres que l'anglais et le français) parlée par un ou les deux parents, ou par les générations précédentes dans leur communauté.

importants (MacLeod et Demers, 2023). Cependant, ils ont généralement peu de soutien à l'extérieur de la maison, et les enseignant(e)s ont souvent du mal à soutenir le développement de la communication multilingue chez les enfants (Sullivan *et al.*, 2015).

Notre Programme linguistique multilingue tente de combler ces lacunes en s'associant avec les membres de la communauté pour coorganiser des groupes linguistiques multilingues qui embrassent les langues d'origine des familles. Nous nous concentrons sur les enfants âgés de trois à six ans qui sont

exposés à une langue autre que la langue de la majorité² à la maison. En mettant l'accent sur les jeunes enfants et leurs familles, nous espérons les soutenir dans l'utilisation et la promotion des pratiques linguistiques et culturelles durables avant même l'entrée à l'école.

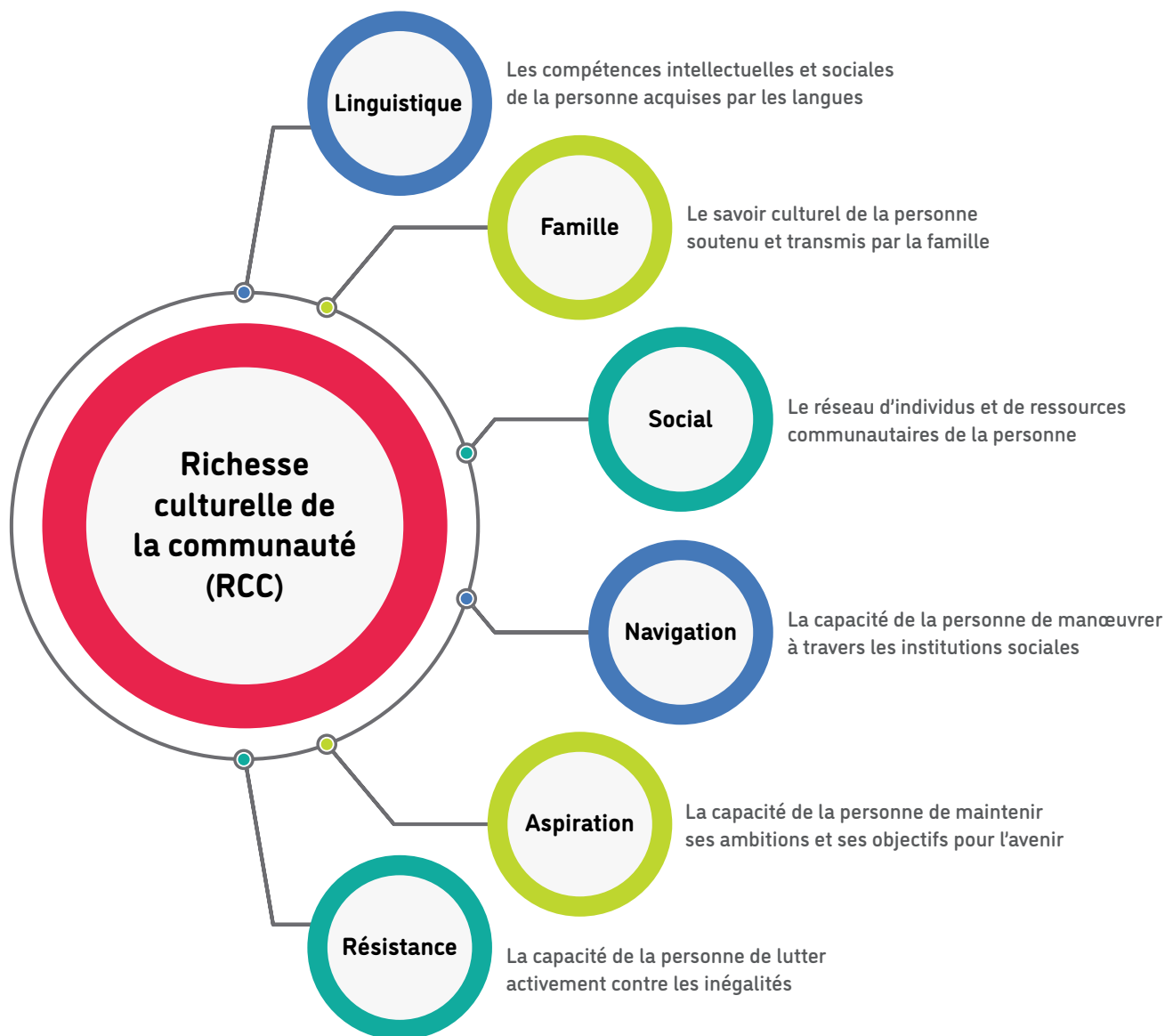
RICHESSE CULTURELLE COMMUNAUTAIRE

Nous avons commencé à développer notre programme de stimulation linguistique multilingue à Montréal en 2016 et avons depuis travaillé avec plus de 300 enfants à Montréal et à Edmonton. Notre

Les compétences linguistiques multilingues sont importantes pour le développement social, culturel, scolaire et cognitif des enfants.

travail s'inscrit dans un cadre axé sur la « richesse culturelle de la communauté » (*community cultural wealth*; Yosso, 2005),

Figure 1. Six types de capital culturel inclus dans la « richesse culturelle de la communauté » (Yosso, 2005).



2 La langue majoritaire est une langue officielle du Canada, soit le français ou l'anglais.

qui se focalise sur les connaissances et les expériences des personnes et des communautés marginalisées. Yosso (2005) propose six types clés de capital culturel que les familles et les communautés construisent et transmettent aux enfants (voir la figure 1). S'appuyant sur ce modèle, nous soutenons que le maintien de la langue contribue à renforcer et à améliorer ces autres formes de capital (MacLeod et Demers, 2023). Il est donc important que les familles se sentent outillées pour maintenir leur langue d'origine et résister aux pressions de la majorité qui mènent à la perte de la langue.

Guidé par la « richesse culturelle de la communauté », notre programme vise à aider les familles à se sentir en confiance quant à la transmission et au maintien de leur langue d'origine par des pratiques culturellement durables et la promotion de ces pratiques. Nous aspirons à connaître ce que les parents apprécient dans la communication de leur enfant et à améliorer ces capacités. Enfin, nous voulons que les enfants communiquent dans toutes leurs langues, qu'ils soient fiers de leurs connaissances de différentes langues. Nous travaillons avec les parents pour trouver des moyens d'améliorer et de mettre en évidence les stratégies qu'ils utilisent déjà et de partager celles auxquelles d'autres recourent dans leurs communautés.

THÈMES PERTINENTS SUR LES PLANS LINGUISTIQUE ET CULTUREL

Nous avons développé notre Programme linguistique multilingue autour de thèmes, qui sont ensuite mis en œuvre au moyen d'activités en langue orale, telles que la narration, au cours de chaque séance. Nous mettons l'accent sur le vocabulaire clé propre au thème tout au long de la séance et soutenons toutes les tentatives de communication. Nous intégrons les pratiques de translanguage en modelant le translanguage et en encourageant l'utilisation des langues d'origine, en élargissant cette théorie pour inclure aussi les connaissances et les pratiques culturelles des enfants multilingues dans la classe. Enfin, nous présentons

et célébrons les identités bilingues et multilingues pour aider les enfants à comprendre que parler deux langues ou plus est une superpuissance.

Le translanguage dans des groupes linguistiques multilingues ciblés est une stratégie clé qui peut être utilisée par les enseignant(e)s pour accroître chez les enfants multilingues leur confiance et leur fierté à l'égard de leur identité.

Dans le cadre de ce programme, notre objectif a été d'identifier des thèmes pertinents sur les plans linguistique et culturel qui fournissent un contexte commun pour l'apprentissage (MacLeod *et al.*, 2020). Les contextes et les expériences connus activent la connaissance du monde chez les enfants, les aident à se sentir en confiance et fournissent une structure sur laquelle construire. Lorsque nous travaillons avec les milieux préscolaire et scolaire, nous cherchons à cerner les contextes et les expériences qui ont le potentiel de construire des ponts entre la maison et la classe, tels que ceux-ci :

- Décrire les parcours vers le Canada (voyage)
- Aller à l'épicerie (nourriture)
- S'exprimer (sentiments)
- Discuter de leurs proches (famille)
- Échanger sur les traditions (nourriture)

STRUCTURE DU PROGRAMME

Le Programme linguistique multilingue réunit les enfants, et souvent leurs parents, une fois par semaine pendant 60 à 90 minutes sur une période de 4 à 8 semaines en milieu préscolaire ou communautaire. Chaque séance s'ouvre sur un cercle de bienvenue, puis passe à la narration interactive, puis à l'exploration du thème et du vocabulaire au moyen

d'activités et enfin au retour en grand groupe pour dire au revoir (voir la figure 2 à la page suivante).

Tout d'abord, nous utilisons le cercle d'accueil comme une occasion de parler de nos langues, nous modelons nos propres expériences linguistiques et encourageons les enfants à échanger sur la ou les langues qu'ils parlent et la façon de dire bonjour. Nous parlons de ce que signifie le fait d'être bilingue. Nous encourageons les enfants du groupe à essayer de dire « bonjour » dans les langues connues au sein de la classe. Ainsi, tous les enfants peuvent explorer les langues dans la classe, et les enfants bilingues et multilingues peuvent partager leurs connaissances.

Le translanguage est particulièrement important pour combler le fossé entre les contextes d'apprentissage linguistique à la maison et à l'école.

Ensuite, nous commençons la séance de narration partagée, en utilisant souvent un livre, pour intégrer les langues d'origine. Si plusieurs langues sont représentées dans la classe, nous faisons une rotation entre elles en identifiant les « étoiles de la langue » pour chaque période d'une semaine ou de deux semaines de notre programme. [Storybooks Canada](#) est une ressource en ligne préférée pour les livres adaptés aux jeunes enfants et traduits avec audio et texte en 31 langues. Ainsi, même lorsque nous ne connaissons pas la langue d'origine des enfants dans le groupe, nous pouvons partager des livres dans leurs langues en classe et envoyer des copies imprimées à la maison. En fonction du thème et du livre, nous mettrons l'accent sur cinq à huit mots ou phrases courtes dans la langue d'origine et la langue de la classe. Notre objectif est d'utiliser des mots qui sont signifiants et fonctionnels pour soutenir la communication des enfants. En nous

concentrant sur quelques mots seulement, nous pouvons soutenir l'apprentissage des enfants dans une pratique et un contexte ciblés. Pour sélectionner les mots dans les langues d'origine, nous utilisons notre réseau (collègues enseignants, membres de l'équipe, parents), Storybooks Canada et même Google Translate.

Après la narration, nous passons à une jusqu'à trois activités (en fonction de la durée de la séance et de l'intérêt des enfants) qui offrent aux enfants des occasions additionnelles de communiquer avec leurs pairs et leurs enseignant(e)s. Au moyen de l'artisanat, du mouvement et du jeu imaginaire, nous soutenons les enfants en continuant à étayer le vocabulaire et à utiliser les mots dans des phrases. Nous encourageons toutes les tentatives de communication et de translanguage, telles que le changement de code et la traduction.

Enfin, nous clôturons la séance en nous rassemblant en cercle et en disant « au revoir » dans nos langues. Nous prenons un moment pour féliciter l'engagement des enfants tout au long de la séance et partager avec eux le livre que nous avons lu dans leur langue d'origine qu'ils pourront montrer à leurs parents.

MAINTIEN DES LANGUES MINORITAIRES

Notre Programme linguistique multilingue offre aux enfants et aux parents la possibilité d'utiliser leur langue à l'extérieur de la maison dans des contextes d'apprentissage précoce. Nous sommes parmi les premiers à appliquer des pratiques translanguagières avec des enfants d'âge préscolaire et avons identifié des stratégies qui peuvent soutenir le développement linguistique de tous les enfants dans le groupe. Nous reconnaissons également que la

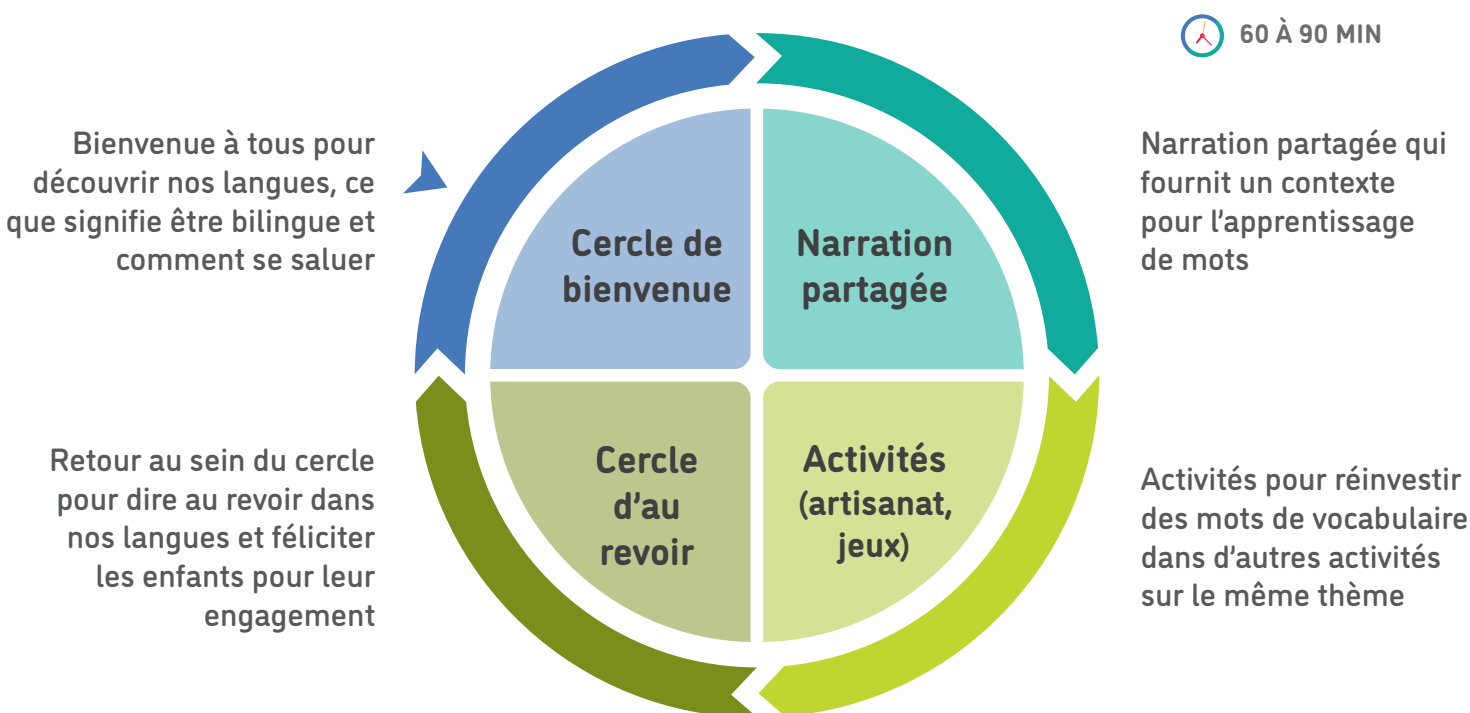
connaissance de la langue signifie parler et comprendre pour certains enfants, mais pour d'autres, la connaissance peut être davantage réceptive. Nous croyons que ce programme contribue aux pratiques de transmission et de maintien des langues d'origine qui peuvent réduire le risque de perdre les langues minoritaires.

RÉFÉRENCES

- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. Dans O. García, A. M. Y. Lin & S. May (dir.), *Encyclopedia of language and education bilingual and multilingual education* (3^e éd., p. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- MacLeod, A. A. N., & Demers, C. (2023). Understanding family factors for language transmission of minoritized languages in bilingual kindergarten

Figure 2. Organisation interne du Programme linguistique multilingue.

PROGRAMME LINGUISTIQUE MULTILINGUE



children growing up in multilingual neighbourhoods. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2251960>

MacLeod, A. A. N., Meziane, R. S., & Pesco, D. (2020). Supporting dual language learning : A program for preschoolers from refugee backgrounds/Comparer les expériences allemandes et canadiennes quant à la réinstallation des réfugiés. *Canadian Diversity/ Diversité canadienne*, 17(2), 32-36.
<http://hdl.handle.net/10222/79299>

Major, D. (2022, 18 août). *Record number of Canadians reporting first language other than French or English: StatsCan*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/politics/2021-canada-language-census-data-1.6553477>

Sullivan, B., Hegde, A. V., Ballard, S. M., & Ticknor, A. S. (2015). Interactions and relationships between kindergarten teachers and English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(3), 341-359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.919496>

Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children : A model of language learning in social context. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 49-69). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.005>

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>



Andrea A. N. MacLeod

Andrea MacLeod est professeure au sein du Département des sciences et des troubles de la communication ainsi que doyenne associée à la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de l'Alberta. Ses recherches ont porté sur les capacités d'élocution et de langage chez les enfants et les adultes bilingues. Elle travaille avec les parties prenantes locales afin de mieux comprendre le développement linguistique des enfants immigrants dans les écoles en milieu urbain défavorisé, de soutenir le développement linguistique précoce des enfants réfugiés et de former des cliniciens et des éducateurs pour fournir un soutien à ces enfants.



Diana Burchell

Diana Burchell est boursière postdoctorale au sein du Département des sciences et des troubles de la communication de l'Université de l'Alberta, sous la supervision de Dre MacLeod. Elle est enseignante d'anglais, de français et en éducation spécialisée au secondaire. Elle est passionnée par l'étude et l'amélioration de l'accessibilité de notre système d'éducation pour les élèves multilingues et les élèves ayant des incapacités. Pour en savoir plus sur son travail, visitez le site www.dianaburchell.ca.



Catrine Demers

Catrine Demers est boursière postdoctorale au sein du Département des sciences et des troubles de la communication de l'Université de l'Alberta sous la supervision de Dre MacLeod. Elle a pratiqué comme orthophoniste avant d'obtenir son doctorat en sciences de la réadaptation à l'Université d'Ottawa. Elle est bilingue français-anglais, et ses recherches portent sur l'application collaborative et interdisciplinaire des connaissances de la pratique fondée sur des données probantes pour soutenir la qualité et l'équité des services en éducation et en soins de santé.



New CASLT Publication

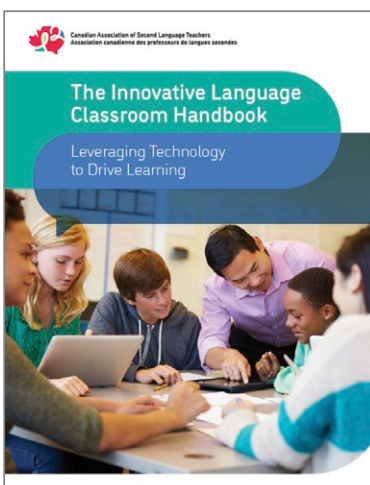
The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

This handbook supports language teachers with resources, professional learning, and community building for implementing innovative teaching practices using technology. Along with the supporting digital resource, it provides concrete and practical strategies to enrich the language learning environment. These resources are accompanied by a series of professional learning workshops and videos that provide teachers and administrators with additional hands-on strategies for building community and supporting language students and teachers.

Nouvelle publication de l'ACPLS

Le manuel de la classe de langue innovante : Tirer parti de la technologie pour favoriser l'apprentissage

Ce manuel soutient les enseignants et enseignantes de langues en proposant des ressources, en offrant du perfectionnement professionnel et en favorisant le renforcement de la communauté en vue de la mise en œuvre de pratiques d'enseignement novatrices utilisant la technologie. Avec la ressource numérique d'accompagnement, il fournit des stratégies concrètes et pratiques pour enrichir l'environnement d'apprentissage des langues. Ces ressources sont accompagnées d'une série d'ateliers et de vidéos de perfectionnement professionnel qui fournissent aux enseignant(e)s et aux administrateurs des stratégies pratiques additionnelles pour bâtir une communauté et pour soutenir les élèves et les enseignant(e)s en langues.



\$29.05
print non-member

\$20.33
print member
(\$12.20 digital)



29,05 \$
imprimé non-membre

20,33 \$
imprimé membre
(12,20 \$ numérique)



Exploring the Issues: Identity, Well-Being, and Retention of Early-Career FSL Teachers

By Karla Culligan, Jessica Bouchie, Alex Hernandez, and Jadine Krist

THIS ARTICLE IS BASED on our session titled “*Explorer les enjeux: identité, bien-être et la rétention des enseignants de français langue seconde débutants*” presented at the Languages Without Borders conference in March 2023. We chose to offer our session in the form of a roundtable, as recruitment and retention of French as a second language (FSL) teachers must be seen as a collective responsibility involving all members of the education community. Dr. Karla Culligan, professor in the

University of New Brunswick’s Faculty of Education, acted as moderator, and at the end she summarized the main issues and possible avenues to solutions. Dr. Culligan takes the role of narrator in this article. The three participants in the roundtable were former students in the bachelor’s degree in education (B.Ed.) program and are currently early-career FSL teachers in New Brunswick. During the roundtable, the participants spoke in turn of the issues related to their professional identity

that have affected, and still affect, their personal and professional well-being. Their reflections are presented below.

CONTEXT: THE SHORTAGE OF FSL TEACHERS

Support for FSL teachers has an impact on an acknowledged challenge throughout Canada: the shortage of FSL teachers. A study conducted by the Association canadienne des professionnels de l’immersion (2021) indicated that there



Dr. Karla Culligan

is a deficit of 10,000 FSL teachers in Canada. In New Brunswick, the need is even more acute. In that province in 2021, 87.8% of eligible students were in an FSL program, and 36.9% of them were in immersion. Between 2016 and 2021, the proportion of eligible students in immersion in Canada grew from 11.3% to 11.9%, whereas in New Brunswick the increase was from 29.0% to 36.9% (Canadian Parents for French, 2021). In a pan-Canadian study by the Canadian Association of Second Language Teachers (Arnott et al., 2023), the authors described an “avalanche” of challenges, including a lack of resources and systemic weaknesses that lead FSL teachers to leave the profession.

Here, three FSL teachers share their experiences with regard to identity and well-being during their early years of teaching.

JESSICA BOUCHIE

I'm a middle-school teacher at an inter-urban school within an Anglophone school board, where I teach mathematics and social sciences in immersion and post-intensive French. I also have 11 years of experience as an educational assistant.

Identity

Beginning my career in a second language (French) was difficult. Two years after I



Jessica Bouchie

completed my BA with a major in French, I took an oral proficiency test by phone and was classified at the “intermediate” level on the New Brunswick Second Language Oral Proficiency Scale (Government of New Brunswick, n.d.), which corresponds to level B1.1 on the scale of the Common European Framework of Reference for Languages. This destroyed my self-confidence. Nevertheless, I continued to work on my language skills and eventually, with the assistance of the University of New Brunswick and its B.Ed. program with specialization in FSL, I took the test again and was classified “intermediate plus” (B1.2). Today, I'm classified at the “advanced” (B2.1) level. All of this illustrates one of the challenges of FSL teaching for some teachers: I am a beginning teacher still working on her self-confidence in speaking and teaching in her second language.

Well-Being

Several elements made a positive contribution to my professional well-being. I had an excellent and unified administration – my school board hired me without my feeling uncomfortable about my language proficiency level; bilingual mentors were available to help me plan and find resources; and I had an opportunity to collaborate with other teachers in my school and within the school board. My school gave beginning

teachers a half-day to meet with another teacher in our school to collaborate and exchange resources. Both of us benefited from a paid professional day with substitute teachers provided.

On the negative side, at the beginning of my career I received a contract with no information on the position. Also, there are still difficulties with finding appropriate resources in French.

ALEX HERNANDEZ

I teach at the middle-school level in a rural school within an anglophone school board. I teach language arts and science in Grades 6 and 7 in immersion.

Identity

French isn't my first language. I entered the immersion program in Grade 1 in New Brunswick and I've pursued my linguistic path since. Today, I'm classified at the “advanced plus” level, and I know I wouldn't be here without the inspiration and support of my French teachers. I felt prepared to become a teacher. Although I pursued a specialization for the elementary level in my B.Ed. program, my first position was in a middle school. I was a bit hesitant but ready to face the challenge.

I was included in the school's community. The principals invited me to ask questions, and a few teachers shared their strategies and resources with me and provided motivation.

Well-Being

I've noted some positive aspects and a few challenges early in my career. On the one hand, the positive things: first, I was included in the school's community. The principals invited me to ask questions, and a few teachers shared their strategies and resources with me and provided motivation. Second, I was relieved to learn that the strategies and skills I had



Alex Hernandez

acquired in my teaching methods courses for the elementary level also applied to the middle-school context where I found myself. Third, the new middle-school curriculum is excellent and was, I think, designed in the interest of early-career teachers. Finally, there were mentors for the new curriculum and I also had a mentor within the school board to whom I spoke regularly and who visited me from time to time.

On the other hand, I would have liked a mentor in my school, with whom I could discuss the daily aspects of teaching, without getting the feeling that I was disturbing that person. Also, for a new teacher, the impact on mental health is enormous. Finally, a big challenge is the lack of FSL teachers and substitute teachers. I had to miss several professional development days because there were no substitute teachers to replace me.

Too often, beginning teachers have to depend on the generosity of other teachers or be lucky enough to find something online.



Jadine Krist

JADINE KRIST

I'm a middle school teacher at an urban school within a francophone school board. I teach Grade 8 science and mathematics.

Identity

I think that impostor syndrome is a familiar phenomenon among beginning teachers, but this feeling of inferiority is even more pointed among FSL teachers. As teachers whose first language isn't French, we worry that we'll look incompetent or do poor-quality work. The gap between our true capacities and what we actually present at work can be very discouraging, especially if we aren't managing to progress in learning the language.

Well-Being

To deal with difficult emotions, one positive strategy that I adopted was to further develop my strengths. For example, I learned how to stand out by doing creative and playful projects and by incorporating many of my students' interests. This way, I felt that I was competent and capable despite my other weaknesses.

In spite of this positive perspective, I have to emphasize two major challenges as an early-career FSL teacher. The first is the unreliable sharing of resources: too often,

beginning teachers have to depend on the generosity of other teachers or be lucky enough to find something online. Second, and in my view one of the main reasons for which teachers leave the profession in the province, is pay. When beginning teachers can't make ends meet in the early years, it keeps them from establishing themselves and concentrating on what is really important.

CONCLUSION

For these three early-career FSL teachers, professional identity is influenced by linguistic and professional proficiency and confidence (real or perceived). Professional (and personal) well-being is affected by mentoring and professional development opportunities, as well as by "real life" factors such as mental health and salary. This supports research indicating that the three factors essential to FSL teachers are language, professional knowledge, and mentorship (Masson et al., 2021), and that the two great concerns for beginning FSL teachers are access to language resources and conceptualization and being mentored (Culligan et al., 2023). This roundtable highlighted a number of possible avenues toward providing better support for early-career FSL teachers: provide time in the schedule for mentorship (especially within the school), emphasize collaboration and resources, and avoid work overload. Support for FSL teachers is a responsibility shared among beginning teachers, experienced teachers, administrations, school boards, and ministries and faculties of education, and it plays a key role in teacher retention.

REFERENCES

- Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Identifying requirements and gaps in French as a second language (FSL) teacher education: Recommendations and guidelines*. Canadian Association of Second Language Teachers. <https://www.caslt.org/en/product/identifying-requirements-and-gaps-in-fsl-teacher-ed/>

Dr. Karla Culligan

Dr. Karla Culligan is an associate professor at the Second Language Research Institute of Canada in the Faculty of Education at the University of New Brunswick. She conducts research and gives courses in the subject areas of bilingualism and multilingualism, French immersion teaching methods, teaching of mathematics, and teacher education and assessment. She is on the executive of the Canadian Association of Applied Linguistics and a representative on the national council of the Canadian Association of Second Language Teachers.

Jessica Bouchie

Jessica Bouchie is a former student at the University of New Brunswick. She is a teacher in the New Brunswick public school system, where she teaches in French immersion at the middle-school level.

Alex Hernandez

Alex Hernandez is a former student at the university of New Brunswick. He is a teacher in the New Brunswick public system, where he teaches in French immersion at the elementary-school level.

Jadine Krist

Jadine Krist is a former student at the University of New Brunswick. She is a teacher in the New Brunswick public school system, where she teaches science in French at the middle-school level.

Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) (2021). *The Shortage of French Immersion and French as a Second Language Teachers: Study Report*. ACPI. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_%C3%89tude-P%C3%A9nurie_IF-et-FLS_2021-11-04_avec-questionnaire_EN.pdf

Canadian Parents for French (CPF). (2021). *French as a second language enrolment statistics, 2016-2017 to 2020-2021*. https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_Nat_EnrolmentStats_2016-2021_v4_FINAL.pdf

Culligan, K., Battistuzzi, A., Wernicke, M., & Masson, M. (2023). Teaching French as a second language (FSL) in Canada: Convergence points of language, professional knowledge, and mentorship from teacher

preparation through the beginning years. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 79(4), 352–370. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0059>

Government of New Brunswick. (n.d.). *New Brunswick second language oral proficiency scale: Performance descriptors*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/eval/FSLOralProficiency.pdf>

Masson, M., Battistuzzi, A., & Bastien, M.-P. (2021). *Preparing for L2 and FSL teaching: A literature review on essential components of effective teacher education for language teachers*. Canadian Association of Second Language Teachers. <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/fsl-effective-teacher-ed-lit-en.pdf>

CHALK  n. COFFEE

A podcast hosted by
Jacqueline Mallais



We're happy to announce a special series collaboration with CASLT – stay tuned!

- Practical ESL teaching advice
- Lesson ideas
- Solutions to common ESL teaching challenges
- Interviews with inspiring language educators and leaders in the field

Listen on Spotify or wherever you get your podcasts



Explorer les enjeux : identité, bien-être et la rétention des enseignants de FLS débutants

Par Karla Culligan, Jessica Bouchie, Alex Hernandez et Jadine Krist

CET ARTICLE EST BASÉ sur notre séance du même titre présentée lors de la conférence *Langues sans frontières* en mars 2023. Nous avons choisi d'offrir notre séance sous la forme d'une table ronde, puisque le recrutement et la rétention des enseignant(e)s de français langue seconde (FLS) doivent être vus comme une responsabilité collective impliquant tous les membres de la communauté éducative. Dre Karla Culligan, professeure à la Faculté

d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick, était l'animatrice de la table ronde. Elle a géré la séance et a résumé à la fin les enjeux principaux ainsi que les pistes de solutions possibles. Dre Culligan tient le rôle de la narratrice dans cet article. Les trois participant(e)s à la table ronde étaient d'ancien(ne)s étudiant(e)s du programme de baccalauréat en éducation et sont actuellement des enseignant(e)s de FLS en début de carrière au Nouveau-Brunswick. Pendant la table ronde, les

participant(e)s ont parlé à tour de rôle d'enjeux liés à leur identité professionnelle qui ont affecté et affectent toujours leur bien-être personnel et professionnel. Leurs réflexions sont présentées dans la suite de l'article.

MISE EN CONTEXTE : LA PÉNURIE D'ENSEIGNANT(E)S DE FLS

Soutenir les enseignant(e)s de FLS a une incidence sur un défi reconnu partout au Canada : la pénurie d'enseignant(e)s de



Dre Karla Culligan

FLS. Une étude menée par l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) (2021) a indiqué un déficit de 10 000 enseignants de FLS au Canada. Au Nouveau-Brunswick, le besoin est encore plus aigu. Dès 2021 dans cette province, 87,8 % des élèves admissibles suivent un programme de FLS et 36,9 % de ceux-ci sont en immersion. Entre 2016 et 2021, le pourcentage d'élèves admissibles en immersion au Canada a connu une augmentation de 11,3 à 11,9 %, tandis qu'au Nouveau-Brunswick, la hausse était de 29,0 à 36,9 % (Canadian Parents for French, 2021). Mais dans l'étude pancanadienne de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Arnott *et al.*, 2023), on a décrit l'« avalanche » de défis tels que le manque de ressources et les faiblesses systématiques qui incitent les enseignant(e)s de FLS à quitter la profession.

Voici trois enseignant(e)s de FLS qui font part de leurs expériences en matière d'identité et de bien-être pendant leurs premières années d'enseignement.

JESSICA BOUCHIE

Je suis enseignante au niveau intermédiaire dans une école interurbaine au sein d'un conseil scolaire anglophone, où j'enseigne les mathématiques et



Jessica Bouchie

les sciences humaines en immersion et le français post-intensif. J'ai aussi 11 ans d'expérience en tant qu'assistante éducative.

Identité

Commencer ma carrière dans une deuxième langue (le français) était difficile. Deux ans après la fin de mon programme de baccalauréat ès arts avec une majeure en français, j'ai passé un test de compétence orale au téléphone et j'ai été classée au niveau *intermédiaire* sur l'Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s. d.), ce qui correspond à un niveau B1.1 sur l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Cela a détruit ma confiance en moi. Néanmoins, j'ai continué à travailler sur ma compétence linguistique et, éventuellement, avec l'aide de l'Université du Nouveau-Brunswick et son programme de baccalauréat en éducation avec spécialisation en FLS, j'ai repassé le test et j'ai été classée au niveau *intermédiaire plus* (B1.2). Aujourd'hui, je suis classée au niveau *avancé* (B2.1). Tout cela illustre l'un des défis de l'enseignement du FLS pour certain(e)s enseignant(e)s : je suis une enseignante débutante qui travaille encore sur sa confiance en elle pour parler et enseigner dans sa deuxième langue.

Bien-être

Il y a plusieurs éléments qui ont contribué d'une manière positive à mon bien-être professionnel. J'avais une administration excellente et solidaire – mon conseil scolaire m'a embauchée sans que je me sente mal à l'aise concernant mon niveau de compétence linguistique; des mentors bilingues ont été disponibles pour m'aider à planifier et à trouver des ressources; et j'ai eu l'occasion de collaborer avec d'autres enseignant(e)s dans mon école et au sein du conseil scolaire. Mon école a accordé aux enseignant(e)s débutant(e)s une demi-journée pour rencontrer un(e) autre enseignant(e) dans notre école afin de collaborer et d'échanger des ressources. Nous avons tous les deux bénéficié d'une journée professionnelle payée avec suppléments.

Du côté négatif, en début de carrière, j'avais reçu un contrat sans aucune information sur ce poste. Aussi, il existe toujours des difficultés à trouver des ressources appropriées en français.

ALEX HERNANDEZ

J'enseigne au niveau intermédiaire dans une école rurale au sein d'un conseil scolaire anglophone. Je suis un enseignant d'arts langagiers et de sciences en 6^e et 7^e année en immersion.

Identité

Le français n'est pas ma première langue. J'ai commencé le programme d'immersion en 1^{re} année au Nouveau-Brunswick et j'ai poursuivi mon parcours linguistique depuis. Aujourd'hui, je suis classé au

J'étais inclus dans la communauté de l'école. Les directeurs m'ont invité à poser des questions et quelques enseignantes m'ont communiqué leurs stratégies et leurs ressources, et m'ont adressé des mots de motivation.



Alex Hernandez

niveau *avancé plus* et je sais que je ne serais pas ici sans l'inspiration et le soutien de mes enseignant(e)s de français. Je me sentais préparé pour devenir enseignant. Bien que, dans mon programme de baccalauréat en éducation, j'avais suivi la spécialisation pour le niveau primaire, mon premier poste était dans une école intermédiaire. J'étais un peu hésitant mais prêt à relever le défi.

Bien-être

J'ai noté quelques éléments positifs et quelques défis en début de carrière. Premièrement, quant aux aspects positifs, j'étais inclus dans la communauté de l'école. Les directeurs m'ont invité à poser des questions et quelques enseignantes m'ont communiqué leurs stratégies et leurs ressources, et m'ont adressé des mots de motivation. Deuxièmement, j'étais soulagé d'apprendre que les stratégies et habiletés que j'avais acquises dans mes cours de pédagogie pour le primaire s'appliquaient également au contexte intermédiaire où je me retrouvais. De plus, le nouveau programme d'études pour l'intermédiaire est excellent et a été conçu, selon moi, dans l'intérêt des enseignant(e)s débutant(e)s. Finalement, il y avait des mentors pour le nouveau programme d'études et j'avais aussi un mentor au sein du conseil scolaire à qui je parlais



Jadine Krist

régulièrement et qui me rendait visite de temps en temps.

Par contre, j'aurais aimé avoir un mentor dans mon école, avec qui j'aurais pu discuter des aspects quotidiens de l'enseignement, sans avoir l'impression de déranger cette personne. De plus, l'impact sur la santé mentale est énorme comme nouvel enseignant. Finalement, un grand défi est le manque d'enseignant(e)s de FLS et de suppléant(e)s. J'ai manqué plusieurs jours de perfectionnement professionnel parce qu'il n'y avait pas de personnel suppléant pour me remplacer.

JADINE KRIST

Je suis enseignante au niveau intermédiaire dans une école urbaine au sein d'un conseil scolaire francophone. J'enseigne les sciences et les mathématiques en 8^e année.

Identité

Je pense que le syndrome de l'imposteur est bien connu chez tout(e) enseignant(e) débutant(e), mais que ce sentiment d'infériorité est encore plus aigu chez les enseignant(e)s de FLS. Comme enseignant(e)s dont le français n'est pas la langue maternelle, nous craignons d'avoir l'air incompetent ou d'effectuer un travail de mauvaise qualité. L'écart

entre nos vraies capacités et ce que nous présentons réellement au travail peut être très décourageant, surtout si nous ne réussissons pas à cheminer avec l'apprentissage de la langue.

Bien-être

Pour faire face aux sentiments difficiles, une stratégie positive que j'avais adoptée était de développer davantage mes forces. Par exemple, j'ai appris comment me démarquer en faisant des projets créatifs et ludiques, et en incorporant beaucoup des intérêts de mes élèves. De cette manière, je me trouvais quand même bonne et capable en dépit de mes autres faiblesses.

On laisse trop souvent la réussite des enseignant(e)s débutant(e)s dépendre de la générosité d'autres enseignant(e)s ou de la chance de trouver quelque chose en ligne.

Malgré cette perspective positive, je dois souligner deux grands défis comme enseignante de FLS en début de carrière. Le premier est le partage peu fiable de ressources : on laisse trop souvent la réussite des enseignant(e)s débutant(e)s dépendre de la générosité d'autres enseignant(e)s ou de la chance de trouver quelque chose en ligne. Deuxièmement, et selon moi l'une des raisons principales pour laquelle les enseignant(e)s quittent la profession dans la province, il s'agit de la rémunération. Quand les enseignant(e)s débutant(e)s n'arrivent pas à joindre les deux bouts dans les premières années, on les empêche de s'établir et de se concentrer sur ce qui est réellement important.

EN CONCLUSION

Pour ces trois enseignant(e)s de FLS en début de carrière, l'identité professionnelle est influencée par la compétence et la confiance (réelle et perçue) linguistique et professionnelle. Le

bien-être professionnel (et personnel) est affecté par les possibilités de mentorat et de perfectionnement professionnel, ainsi que par des facteurs de la « vie réelle », comme la santé mentale et les salaires. Cela appuie la recherche indiquant que les trois facteurs qui sont essentiels au succès des enseignant(e)s de FLS sont la langue, les connaissances professionnelles et le mentorat (Masson *et al.*, 2021), et que les deux grandes préoccupations pour les enseignant(e)s débutant(e)s en FLS sont l'accès aux ressources et la conceptualisation de la langue et du mentorat (Culligan *et al.*, 2023). Cette table ronde met en évidence plusieurs pistes de solutions possibles pour mieux soutenir les enseignant(e)s en début de carrière : accorder du temps dans l'horaire pour le mentorat (surtout au sein de l'école), mettre l'accent sur la collaboration et les ressources, et éviter de surcharger les enseignant(e)s de FLS débutant(e)s. Le soutien des enseignant(e)s de FLS est une responsabilité partagée entre les enseignant(e)s débutant(e)s, les enseignant(e)s expérimenté(e)s, les administrations, les conseils scolaires ainsi que les ministères et facultés d'éducation, et il joue un rôle clé dans la rétention des enseignant(e)s.

RÉFÉRENCES

- Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices* (rapport). Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). <https://www.caslt.org/fr/produit/determination-exigences-lacunes-formation-enseignants-fls/>
- Association canadienne des professionnels de l'immersion (2021). *La pénurie d'enseignants en immersion française et en français langue seconde : Rapport de l'étude*. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius-Étude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf
- Canadian Parents for French (2021). *French as a second language enrolment statistics, 2016-2017 to 2020-2021*. https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_Nat_EnrolementStats_2016-2021_v4_FINAL.pdf
- Culligan, K., Battistuzzi, A., Wernicke, M., & Masson, M. (2023). Teaching French as a second language (FSL) in Canada: Convergence points of language, professional knowledge, and mentorship from teacher preparation through the beginning years. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* (Numéro spécial sur Enseigner le français en contextes minoritaires : pratiques, politiques, cultures et apprentissages), 79(4), 352-370. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0059>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (s. d.). *New Brunswick second language oral proficiency scale: Performance descriptors*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/eval/FSLOralProficiency.pdf>
- Masson, M., Battistuzzi, A., & Bastien, M.-P. (2021). *Préparation à l'enseignement en L2 et en FLS : Une revue de la littérature sur les composantes essentielles d'une formation efficace à l'enseignement pour les enseignants de langues*. Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/fsl-effective-teacher-ed-lit-fr.pdf>

Dre Karla Culligan

Dre Karla Culligan est professeure adjointe à l'Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL₂C) au sein de la Faculté d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick. Elle mène des recherches et donne des cours dans les domaines du bi/multilinguisme, de la pédagogie de l'immersion française, de l'enseignement des mathématiques, de la formation à l'enseignement et de l'évaluation. Dre Culligan est membre du bureau de direction de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA) et représentante au Conseil national de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS).

Jessica Bouchie

Jessica Bouchie est une ancienne étudiante de l'Université du Nouveau-Brunswick. Elle est enseignante dans le système scolaire public au Nouveau-Brunswick où elle enseigne en immersion française au niveau intermédiaire.

Alex Hernandez

Alex Hernandez est un ancien étudiant de l'Université du Nouveau-Brunswick. Il est enseignant dans le système scolaire public au Nouveau-Brunswick où il enseigne en immersion française au niveau primaire.

Jadine Krist

Jadine Krist est une ancienne étudiante de l'Université du Nouveau-Brunswick. Elle est enseignante dans le système scolaire public au Nouveau-Brunswick où elle enseigne les sciences en français au niveau intermédiaire.

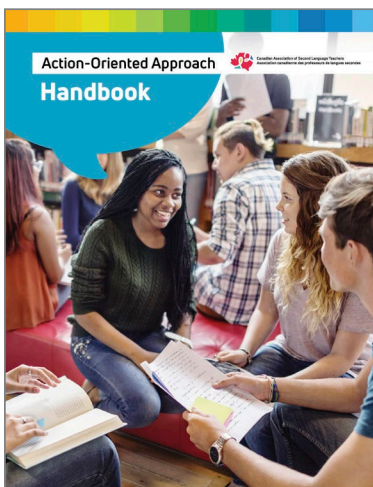


Action-Oriented Approach Handbook

Informed by the CEFR and the *Companion Volume with New Descriptors* (CEFRVC), this resource is designed to assist second language educators in creating action-oriented scenarios to enhance students' spoken interaction. This handbook provides insights into the research that informs the approach, practical suggestions for implementing the AOA within any given curriculum, and classroom-ready examples that can be used as is or adapted to other contexts. The handbook also includes a repertoire of helpful links and communication tools to support educators.

Manuel de l'approche actionnelle

Fondé sur le CEFR et le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (CEFRVC), cette ressource a été conçue pour aider les professeurs de langues secondes à créer des scénarios actionnels destinés à améliorer l'interaction orale des étudiants. Ce manuel offre un aperçu des recherches qui alimentent l'approche actionnelle, des conseils pratiques pour adapter celle-ci à tout curriculum, et des activités pédagogiques qui peuvent être reproduites telles quelles ou adaptées à d'autres contextes. Le manuel comprend aussi un répertoire de liens et d'outils de communication utiles pour les enseignants.



\$44.47

print non-member

\$31.13

print member
(digital \$18.68, print
and digital \$42.33)



44,47 \$

imprimé non-membre

31,13 \$

imprimé membre
(numérique 18,68 \$, imprimé
et numérique 42,33 \$)



Celebrating learner identities and recognizing their L1s as assets are cornerstones of inclusive multicultural and multilingual learning environments.

Differentiated Instructional Practices for High School French as an Additional Language Classes

By Melissa Dockrill Garrett and Josée Le Bouthillier

IN NEW BRUNSWICK, as elsewhere in Canada, the number of immigrants is constantly rising. As a result, an unprecedented level of newcomers has arrived over a short timespan in francophone schools. These students come with a variety of previous school experiences, some with consistent formal schooling, others with emerging first language (L1) literacy skills, yet others with significant interruptions to their

schooling (Brubacher, 2019). Additionally, a wide range of language skills, ranging from Pre-A to B1 (according to the CEFR; Council of Europe, 2020), is found in these French as an Additional Language (FAL) classrooms. Teachers note that while students may not share the same L1, many students are quickly learning English within their predominantly anglophone communities, which is

becoming the common language among students at school.

PEDAGOGICAL PRACTICES

To help address this growing diversity among our students, we would like to share our best teaching tips with our fellow teachers. These teaching strategies are based on our experience working in one francophone high school in New

Brunswick. We worked with students from Grades 9 to 11 with language and literacy skills ranging from Pre-A to B1 who were enrolled in a specialized FAL course to build their language skills. Here are our eight top recommendations for success in this classroom environment:

1. Create a Positive Learning Environment

It is essential for educators to ensure that the FAL classroom is inclusive and affirming. This includes building relationships based on mutual trust and respect, thus fostering a sense of security that will allow learners to take risks in their language learning (Whynot, 2019). Such environments are conducive to (language) learning since they are receptive to a diversity of values, experiences, and abilities (Nakhaie et al., 2022). Ultimately, students need to know that we care about them, see them, hear them, and value them in our classrooms (Hammond, 2015).

2. Incorporate Student Strengths and Interests

Knowing our students, and their strengths and interests, is essential for engaging

Using gestures, visuals, and translator tools, we can begin to break down the language barrier to learn about our students while building vocabulary to support their self-expression in French at the same time.

and motivating them in learning FAL, particularly in a setting where French is the minority language. How can this be achieved when we, as educators, don't share a common language with our students? We can begin by sharing some of our own interests with them. If I am passionate about music, I can show a video of my favourite song or even sing for them. If I am passionate about sports, I can bring in equipment that I use for those games. Using gestures, visuals, and translator tools, we can begin to break down the language barrier to learn about

our students while building vocabulary to support their self-expression in French at the same time.

3. Value Student Cultures and First Languages

Using their L1 is essential for validating the identities of newcomer students but also for supporting and enhancing their learning of additional languages (Spencer, 2022; Whynot, 2019). Educators must respect and value the cultural diversity in our classrooms, integrating these aspects into daily classroom life and communicating them to all our students. Celebrating learner identities and recognizing their L1s as assets are cornerstones of inclusive multicultural and multilingual learning environments that will allow students to gain confidence in their abilities as language learners (Government of Ontario, 2008; Whynot, 2019). We can achieve this by doing the following:

- Allowing students to use digital tools to translate parts of a text
- Asking students how to say a certain word or phrase in their L1 (and then try it!)
- Being curious about their home culture and its traditions
- Comparing the different languages represented in the classroom, highlighting their similarities and differences, as shown in Figure 1.

4. Align "I Can" Statements

The CEFR outlines essential language learning outcomes for effective communication, as well as the skills that learners need to develop. The CEFR defines six levels of proficiency, ranging from basic (A1 and A2) to independent (B1 and B2) to proficient (C1 and C2; Council of Europe, 2001). The descriptors for these levels are written as "I can" statements, describing what learners can do in the target language across levels, as seen in Table 1. In regularly assessing student abilities and progress, we can align our language instruction with the current needs, motivations, and linguistic resources of our students.

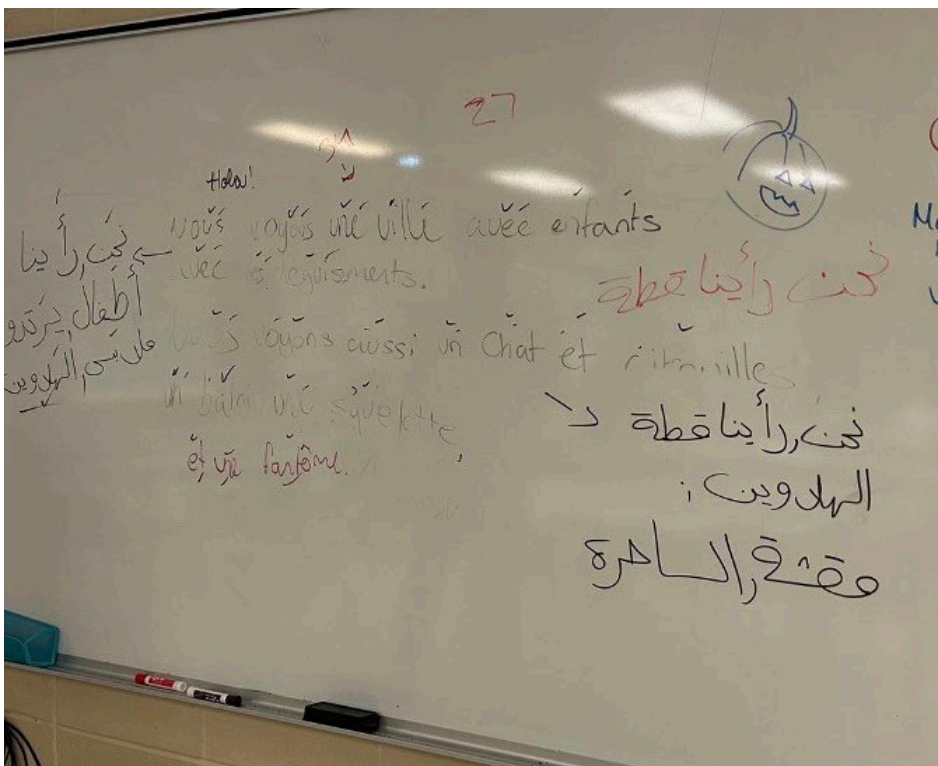


Figure 1. Comparing different languages represented in the classroom. Source: Provided by Melissa Dockrill Garrett.

Table 1. A chart depicting curriculum outcomes for oral production and interaction for CEFR levels A1.1 to B1.1. Source: Created by Melissa Dockrill Garrett.

General Curriculum Outcomes 4

Oral Production and Interaction: Express and interact effectively in a variety of situations

Specific Curriculum Outcomes The student must be able to:	A1.1	A1.2	A2	B1
4.1 become familiar with the basic phonology of French;	<ul style="list-style-type: none"> I can reproduce some basic sounds in French. I can say the alphabet out loud. I can count from 1 to 100 out loud. I can articulate my personal information quite clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> I can reproduce basic sounds. I can speak in a simple way by articulating my words: people understand me most of the time. I can spell my name and other familiar words clearly. 	<p>A2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> I can ask and respond to a variety of demands. I can ask simple, familiar questions and react to what other people are saying. I can give and accept invitations or politely decline them. I can ask and answer simple questions about events in the past. <p>A2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> I can explain to someone how to get to a specific place. 	<p>B1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> I can maintain simple face-to-face conversations on topics that are familiar or of personal interest. I can express myself and react to feelings or attitudes: surprise, happiness, sadness, frustration, or indifference. I can give and compare my opinion in a conversation with friends.

5. Teach Within a Thematic Approach

A thematic approach allows educators to integrate various learning outcomes around a unifying theme, allowing students, particularly beginning language learners, to develop connections to their daily lives. Working within a common theme allows different access points to the curriculum according to skill level. For example, if using the theme “all about me” at the beginning of the school year, A1.1 students could introduce themselves using a sentence structure that has been

modelled for them, while A2 students could engage in a dialogue with a peer, asking them to introduce themselves and responding to their partner’s questions.

6. Scaffold Instruction

It is essential to properly scaffold all tasks presented to students, providing the proper linguistic supports. The Gradual Release of Responsibility Model helps students develop the skills necessary to gradually begin working autonomously on various tasks. As depicted in Figure 2, this

begins by teacher-led instruction, flowing into guided practice supported by the teacher, followed by small group practice, and finally ending with students having the skills and confidence to complete tasks independently.

For example, when introducing a new sentence structure in class, the teacher can follow these steps:

- Model the sentence structure: “J’aime les croustilles, mais je préfère les nouilles. Quelle nourriture préférez-tu?”
- Using this model, ask several students in the class to volunteer to answer the question using the same sentence structure.
- Ask for two students to engage in this interaction, modelling for the rest of the class.
- Ask students to find a partner in the class to ask and respond to the question.

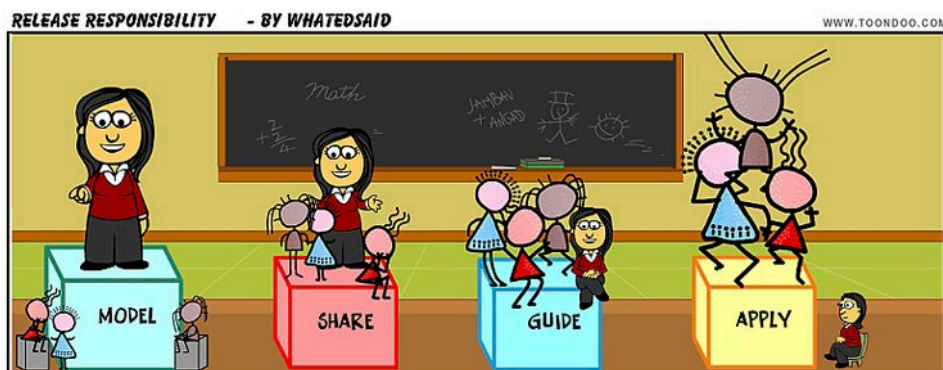




Figure 2. An illustration depicting the Gradual Release of Responsibility Model.

Source: whatedsaid.wordpress.com

7. Adopt Effective Formative Assessment Techniques

It is crucial to regularly assess student progress. These assessments can take many forms. Providing meaningful feedback in real-time allows students to understand their strengths and areas for improvement. Similarly, students should be encouraged to engage in self-assessment activities. Through setting personal goals, students will become more invested in their language learning. Another effective way to empower students in monitoring their progress is with student portfolios. Whether digital or tangible, as seen in Table 2, these tools allow students to track their progress and curate evidence of their language learning journey.

Table 2. An example of a student language learning portfolio. Source: Government of New Brunswick (2020).

New Brunswick		Bilingual in New Brunswick at the A1 level		Name of the student:			
		Here are a few examples of what I can do:		Date (yyyy-mm-dd):			
A1		Oral production	Without help - easily	With a little help	With a lot of help	This is a goal 	
A1.1		I can name some very common objects such as foods, drinks, clothing and body parts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can count out loud from 1 to 100.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can share simple information about myself (name, age, address).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can say where I live.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can spell my name out loud.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can also:					
A1.2		I can introduce myself and other people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can give basic information about my school, my class or my family.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can describe what I like and what I don't like.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can talk about the weather and the seasons using very simple sentences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		I can also:					

8. Let Them Speak!

To enhance language learning, students must be given many frequent opportunities to practise using the language throughout each day. This means reducing the amount of teacher talk, allowing students to do the talking. For pre-A students, this could mean short interactions using properly

scaffolded supports. Again, the creation of safe and accepting interactional spaces is essential to ensuring that students are comfortable with taking these initial risks in oral production. This can be best achieved through small group activities that foster interaction, such as these:

- Role play
- Mock interviews/debates
- Conducting surveys
- Negotiating interactions during games

CONCLUSION

We want all our students to thrive, so we must provide FAL students with the necessary supports, allowing them not only to acquire the language of instruction, but also to grow in their new cultural context. This begins with a positive learning environment that values their individual strengths and rich cultural backgrounds. From there, we must provide the necessary scaffolded instruction and systematic assessment that matches their current language levels. In this way, they can continue to grow in their knowledge, understanding, and love of the French language.



Melissa Dockrill Garrett

Melissa Dockrill Garrett is an Assistant Professor in the Faculty of Education at the University of New Brunswick. An immersion teacher for over 10 years, Melissa has dedicated herself to helping her students acquire their second language by creating an inclusive learning environment. In her doctoral research, she also examined inclusion, encompassing the provision of learning materials while using student strengths and interests. Her main areas of research focus on inclusive educational practices.



Josée Le Bouthillier

Josée Le Bouthillier works in the Faculty of Education at the University of New Brunswick in Fredericton. She is a member of the Second Language Research Institute of Canada team. Josée teaches undergraduate courses in the didactics of French as a second language and graduate courses in literacy. Josée and her colleagues conduct research in immersion classrooms in collaboration with experienced teachers. The characteristics of immersion literacy centre activities, immersion symbolic play, and the ÉCRI model (coherent and reasoned writing in immersion) are examples of her collaborative projects.

REFERENCES

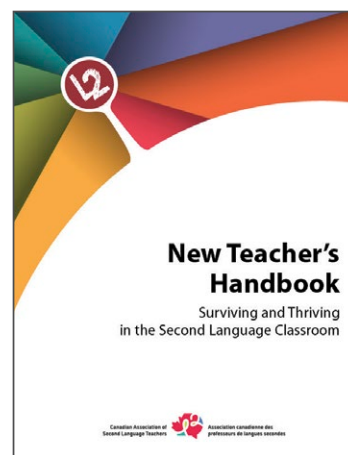
- Brubacher, K. (2019). Understanding policy for newcomer Canadians with emerging print literacy in Ontario schools. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(1), 19–27. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/43263>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Government of New Brunswick. (2020). *Bilingual in New Brunswick at the A1 level*. https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/promo/learning_at_home/A1-EtoolInEnglishNB.pdf
- Government of Ontario. (2008). *Supporting English language learners with limited prior schooling: A practical guide for Ontario educators Grade 3 to 12*. Queen's Printer for Ontario. https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/ell_lps.pdf
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Nakhaie, R., Ramos, H., & Fakhri, F. (2022). School environment and academic persistence of newcomer students: The roles of teachers and peers. *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 64–84. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6878>
- Spencer, J. (2022). The other third culture kids: EAL learners' views on self-identity, home culture, and community in international schools. *TESOL Journal*, 13(1), e657. <https://doi.org/10.1002/tesj.657>
- Whynot, K. (2019). *Affirming identity in culturally and linguistically diverse classrooms: The role of self in the understanding of equity*. [Unpublished master's report]. University of New Brunswick. https://www.unb.ca/second-language/_assets/documents/KathyWhynotMaster_Report_March20_2019.pdf

New Teacher's Handbook: Surviving and Thriving in the Second Language Classroom

The *New Teacher's Handbook* will guide you through some of the hardest challenges you will face at the beginning... and maybe even throughout your entire career as a second language teacher. Be it funding for relevant professional development, sharing classroom space with other teachers, or improving your own language proficiency, our experts have gathered what you need to survive and thrive.

What's in it? Tips from new and experienced teachers, solutions to 10 frequent situations new teachers face, planners to help you implement those solutions in your day to day teaching, and plenty of resources to explore new strategies.

Fear not. You will succeed!



Print	Digital
\$21.47 (member)	\$12.88 (member)
\$30.67 (non-member)	\$18.40 (non-member)



Canadian Association of
Second Language Teachers

Association canadienne des
professeurs de langues secondes



www.caslt.org



La célébration de l'identité des apprenants et la reconnaissance de leurs L1 comme des atouts sont les pierres angulaires des environnements d'apprentissage multiculturels et multilingues inclusifs.

Des pratiques pédagogiques différenciées pour le français langue additionnelle au secondaire

Par **Melissa Dockrill Garrett** et **Josée Le Bouthillier**

AU NOUVEAU-BRUNSWICK, comme ailleurs au Canada, le nombre d'immigrants ne cesse d'augmenter. Par conséquent, un nombre sans précédent de nouveaux arrivants a intégré les écoles francophones sur une courte période. Ces élèves viennent avec une variété d'expériences scolaires antérieures, certains avec une scolarité officielle régulière, d'autres avec des compétences émergentes en littératie en langue première (L1), tandis que d'autres avec des interruptions

importantes de leur scolarité (Brubacher, 2019). En outre, un large éventail de compétences linguistiques, allant de pré-A à B1 (selon le CECR; Conseil de l'Europe, 2020), se trouve dans ces classes de français langue additionnelle (FLA). Les enseignant(e)s notent que même si les élèves ne partagent pas la même L1, de nombreux élèves apprennent rapidement l'anglais au sein de leur communauté majoritairement anglophone, qui devient la langue commune des élèves à l'école.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Pour aider à faire face à cette diversité croissante parmi nos élèves, nous aimerions offrir nos meilleurs conseils pédagogiques à nos collègues enseignant(e)s. Ces stratégies pédagogiques sont fondées sur notre expérience de travail dans une école secondaire francophone au Nouveau-Brunswick. Nous avons travaillé avec des élèves de la 9^e à la 11^e année ayant des compétences en langue et en littératie

À l'aide de gestes, d'éléments visuels et d'outils de traduction, nous pouvons commencer à éliminer la barrière linguistique pour apprendre à connaître nos élèves tout en élaborant un vocabulaire pour soutenir leur expression personnelle en français.

allant de pré-A à B1 qui étaient inscrits à un cours spécialisé de FLA pour accroître leurs compétences linguistiques. Voici nos huit principales recommandations pour réussir dans cet environnement de classe :

1. Créer un environnement d'apprentissage positif

Il est essentiel pour les enseignant(e)s de s'assurer que la classe de FLA est inclusive et respectueuse. Cela comprend l'établissement de relations fondées sur la confiance et le respect mutuels, favorisant ainsi un sentiment de

sécurité qui permettra aux apprenants de prendre des risques dans leur apprentissage linguistique (Whynot, 2019). Ces environnements sont propices à l'apprentissage (linguistique), car ils sont réceptifs à une diversité de valeurs, d'expériences et de capacités (Nakhaie *et al.*, 2022). Ultiment, les élèves doivent savoir que nous nous soucions d'eux, que nous les voyons, que nous les entendons et que nous les valorisons dans nos classes (Hammond, 2015).

2. Intégrer les forces et les intérêts des élèves

Connaître nos élèves, ainsi que leurs forces et leurs intérêts, est essentiel pour les engager et les motiver dans l'apprentissage du FLA, en particulier dans un contexte où le français est la langue minoritaire. Comment y parvenir quand nous, en tant qu'enseignant(e)s, ne partageons pas une langue commune avec nos élèves? Nous pouvons commencer par leur communiquer certains de nos propres intérêts. Si j'ai une passion pour la musique, je peux montrer une vidéo de ma chanson préférée ou même chanter pour eux. Si j'ai une passion pour le sport, je peux apporter de l'équipement que j'utilise pour ces jeux. À l'aide de gestes, d'éléments visuels et d'outils de

traduction, nous pouvons commencer à éliminer la barrière linguistique pour apprendre à connaître nos élèves tout en élaborant un vocabulaire pour soutenir leur expression personnelle en français.

3. Valoriser les cultures et les langues premières des élèves

L'utilisation de leur L1 est essentielle pour valider les identités des nouveaux arrivants, mais aussi pour soutenir et améliorer leur apprentissage de langues additionnelles (Spencer, 2022; Whynot, 2019). Les enseignant(e)s doivent respecter et valoriser la diversité culturelle dans nos classes, en intégrant ces aspects dans la vie quotidienne de la classe et en les communiquant à tous nos élèves. La célébration de l'identité des apprenants et la reconnaissance de leurs L1 comme des atouts sont les pierres angulaires des environnements d'apprentissage multiculturels et multilingues inclusifs qui permettront aux élèves d'accroître leur confiance en leurs capacités en tant qu'apprenants d'une langue (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008; Whynot, 2019). Nous pouvons y parvenir en procédant comme suit :

- Permettre aux élèves d'utiliser des outils numériques pour traduire des parties d'un texte.
- Demander aux élèves comment dire un mot ou une phrase dans leur L1 (puis l'essayer!).
- Faire preuve de curiosité à propos de leur culture d'origine et de ses traditions.
- Comparer les différentes langues représentées dans la classe, en soulignant leurs similitudes et leurs différences, comme l'illustre la figure 1.

4. S'aligner sur les énoncés « Je peux »

Le CECR décrit les résultats essentiels de l'apprentissage linguistique pour une communication efficace, ainsi que les compétences que les apprenants doivent développer. Le CECR définit six niveaux de compétence, allant du niveau élémentaire (A1 et A2) au niveau intermédiaire (B1 et B2) et au niveau avancé (C1 et C2) (Conseil de l'Europe, 2001). Les descripteurs de ces niveaux

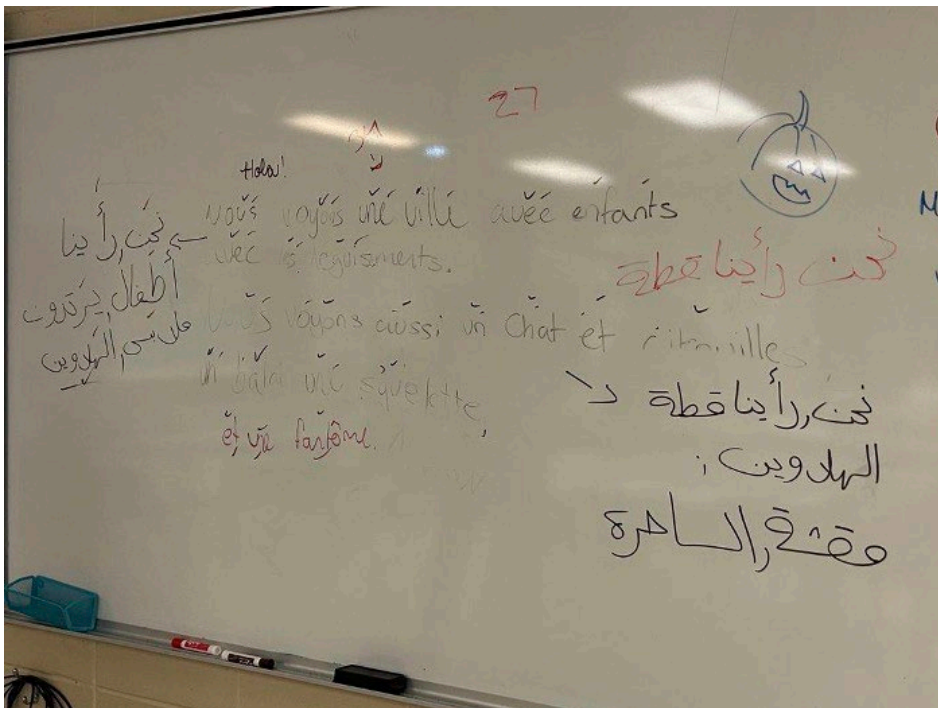


Figure 1. Comparaison des différentes langues représentées dans la classe. Source : Fournie par Melissa Dockrill Garrett.

Tableau 1. Illustrant des résultats du programme d'études pour la production orale et l'interaction aux niveaux A1.1 à B1.1 du CECR. Source : Créé par Melissa Dockrill Garrett.

Résultats généraux 4 du programme d'études

Production orale et interaction : Exprimer et interagir efficacement dans une variété de situations

Résultats spécifiques du programme d'études	A1.1	A1.2	A2	B1
L'élève doit pouvoir :				
4.1			A2.1	B1.1
être familier avec la phonologie de base du français;	<ul style="list-style-type: none"> Je peux reproduire quelques sons de base en français. Je peux dire l'alphabet à voix haute. Je peux compter de 1 à 100 à voix haute. Je peux exprimer clairement mes renseignements personnels. 	<ul style="list-style-type: none"> Je peux reproduire des sons élémentaires. Je peux parler d'une manière simple en articulant mes mots : les gens me comprennent la plupart du temps. Je peux épeler clairement mon nom et d'autres mots familiers. 	<ul style="list-style-type: none"> Je peux poser des questions et répondre à diverses demandes. Je peux poser des questions simples et familières ainsi que réagir à ce que les autres disent. Je peux transmettre et accepter des invitations ou les refuser poliment. Je peux poser des questions simples sur des événements du passé et y répondre. 	<ul style="list-style-type: none"> Je peux entretenir des conversations simples en face-à-face sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Je peux m'exprimer et réagir à des sentiments ou à des attitudes : surprise, bonheur, tristesse, frustration ou indifférence. Je peux donner et comparer mon opinion dans une conversation avec des amis.
			A2.2	
			<ul style="list-style-type: none"> Je peux expliquer à quelqu'un comment se rendre à un endroit précis. 	

sont rédigés sous forme d'énoncés « Je peux », décrivant ce que les apprenants peuvent faire dans la langue cible pour tous les niveaux, comme le montre le tableau 1. En évaluant régulièrement les capacités et les progrès des élèves, nous pouvons aligner notre enseignement linguistique sur les besoins, les motivations et les ressources linguistiques actuels de nos élèves.

5. Enseigner selon une approche thématique

Une approche thématique permet aux enseignant(e)s d'intégrer divers résultats d'apprentissage relatifs à un thème unificateur, favorisant chez les élèves, en particulier les apprenants débutants, le développement de liens avec leur vie quotidienne. Travailler dans le cadre d'un

thème commun permet d'avoir différents points d'accès au programme d'études en fonction du niveau de compétence. Par exemple, si vous utilisez le thème « tout sur moi » au début de l'année scolaire, les élèves de niveau A1.1 pourraient se présenter en utilisant une structure de phrase qui a été modelée pour eux, tandis que les élèves de niveau A2 pourraient engager un dialogue avec un pair en lui demandant de se présenter et en répondant à ses questions.

6. Étayer l'enseignement

Il est essentiel d'étayer correctement toutes les tâches présentées aux élèves, en fournissant un soutien linguistique approprié. Le Modèle du transfert graduel de la responsabilité aide les élèves à développer les compétences nécessaires pour commencer progressivement à travailler de manière autonome sur diverses tâches. Comme l'illustre la figure 2, cela commence par un

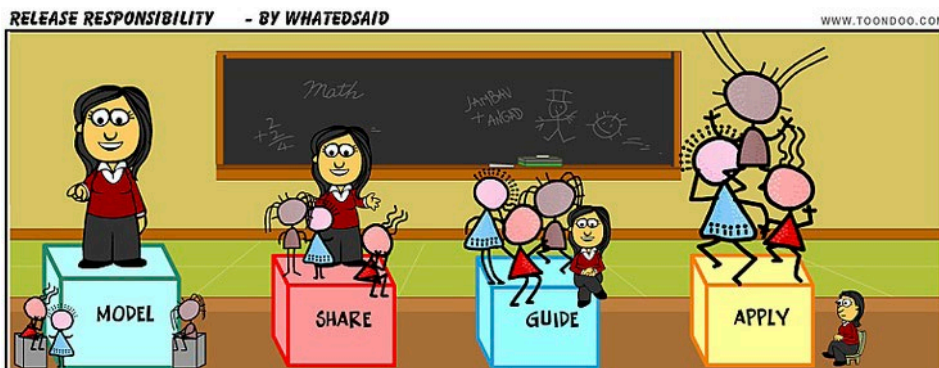


Figure 2. Dessin illustrant le Modèle du transfert graduel de la responsabilité. Source : whatedsaid.wordpress.com.

enseignement dirigé par l'enseignant(e), qui se mue en une pratique guidée soutenue par l'enseignant(e), suivie d'une pratique en petit groupe, et qui se termine avec les élèves ayant les compétences et la confiance nécessaires pour accomplir les tâches de façon indépendante.

Par exemple, pour l'introduction d'une nouvelle structure de phrase en classe, l'enseignant(e) peut suivre les étapes suivantes :

- Modeler la structure de phrase :
« J'aime les croustilles, mais je préfère les nouilles. Quelle nourriture préfères-tu? »
- À l'aide de ce modèle, demandez à plusieurs élèves de la classe de se porter volontaires pour répondre à la question en utilisant la même structure de phrase.
- Demander à deux élèves de s'engager dans cette interaction, en effectuant un modelage pour le reste de la classe.
- Demander aux élèves de trouver un ou une partenaire dans la classe pour poser la question et y répondre.

7. Adopter des techniques d'évaluation formative efficaces

Il est essentiel d'évaluer régulièrement les progrès des élèves. Ces évaluations peuvent prendre plusieurs formes. Fournir une rétroaction signifiante en temps réel permet aux élèves de comprendre leurs forces et leurs domaines d'amélioration. De même, les élèves devraient être encouragés à participer à des activités d'autoévaluation. En se fixant des objectifs personnels, les élèves s'investiront davantage dans leur apprentissage linguistique. Un autre moyen efficace de responsabiliser les élèves dans le suivi de leurs progrès consiste en le montage de portfolios d'élèves. Qu'ils soient numériques ou tangibles, comme le montre le tableau 2, ces outils permettent aux élèves de suivre leurs progrès et de recueillir des preuves de leur parcours d'apprentissage linguistique.

8. Laissez-les parler!

Pour améliorer l'apprentissage linguistique, les élèves doivent disposer d'occasions nombreuses et fréquentes de pratiquer l'utilisation de la langue au cours de chaque journée. Cela signifie de réduire le temps de parole

de l'enseignant(e), permettant ainsi de laisser les élèves parler. Pour les élèves de niveau pré-A, cela pourrait signifier de courtes interactions en utilisant du soutien correctement étayé. Encore une fois, la création d'espaces d'interaction sécuritaires et accueillants est essentielle pour s'assurer que les élèves sont à l'aise de prendre ces risques initiaux dans la production orale. Cela peut se faire au moyen d'activités en petits groupes qui favorisent l'interaction, comme celles-ci :

- Jeu de rôle
- Simulation d'entrevues/de débats
- Réalisation d'enquêtes
- Négociation dans les interactions pendant les jeux

CONCLUSION

Nous voulons que tous nos élèves s'épanouissent, alors nous devons fournir aux élèves en FLA le soutien nécessaire, leur permettant non seulement d'acquérir la langue d'enseignement, mais aussi de s'épanouir dans leur nouveau contexte culturel. Cela commence par un environnement d'apprentissage positif qui valorise leurs forces individuelles et leurs riches antécédents culturels. À partir de là, nous devons fournir l'enseignement par étayage nécessaire et l'évaluation systématique qui correspond à leurs niveaux linguistiques actuels. De cette façon, ils peuvent continuer à croître dans leur savoir, leur compréhension et leur amour de la langue française.

RÉFÉRENCES

Brubacher, K. (2019). Understanding policy for newcomer Canadians with emerging print literacy in Ontario schools. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(1), 19-27. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/43263>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume*

Tableau 2. Exemple de portfolio d'apprentissage linguistique d'un élève. Source : Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2020).

New Brunswick Nouveau Brunswick		Je suis bilingue au niveau A1 Voici quelques exemples de ce que je peux faire :		Nom de l'élève : Date (aaaa-mm-jj) :	
A1	Production orale	Facilement, sans aide	Avec un peu d'aide	Avec beaucoup d'aide	C'est une cible
A1.1	Je peux nommer des objets courants comme les aliments, les boissons, les parties du corps, les vêtements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux compter de 1 à 100 à haute voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux donner des informations simples comme mon nom, mon âge, mon adresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux dire où j'habite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux épeler mon nom à haute voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux aussi :					
A1.2	Je peux me présenter et présenter une autre personne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux fournir des informations de base sur mon école, ma classe ou ma famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux décrire ce que j'aime et ce que je n'aime pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux parler de la météo et des saisons de façon très simple.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je peux aussi :				

complémentaire. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/1680a4e270>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2020). *Je suis bilingue au niveau A1* https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/promo/learning_at_home/A1-OutilElectroniqueNB.pdf

Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain : Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Supporting English language learners with limited prior schooling : A practical guide for Ontario educators Grade 3 to 12*. Queen's Printer for Ontario. https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/ell_ips.pdf

Nakhaie, R., Ramos, H., & Fakh, F. (2022). School environment and academic persistence of newcomer students : The roles of teachers and peers. *Journal*

of Teaching and Learning, 16(1), 64-84. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6878>

Spencer, J. (2022). The other third culture kids : EAL learners' views on self-identity, home culture, and community in international schools. *TESOL Journal*, 13(1), e657. <https://doi.org/10.1002/tesj.657>

Whynot, K. (2019). *Affirming identity in culturally and linguistically diverse classrooms : The role of self in the understanding of equity*. Rapport de maîtrise non publié, Université du Nouveau-Brunswick. https://www.unb.ca/second-language/_assets/documents/KathyWhynotMaster_Report_March20_2019.pdf



Melissa Dockrill Garrett

Melissa Dockrill Garrett est professeure adjointe au sein de la Faculté d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick. Enseignante en immersion depuis plus de 10 ans, Melissa se consacre à aider ses élèves à acquérir leur langue seconde en créant un environnement d'apprentissage inclusif. Dans sa recherche doctorale, elle a également examiné l'inclusion, comprenant la fourniture de matériel d'apprentissage tout en utilisant les forces et les intérêts des élèves. Ses principaux domaines de recherche portent sur les pratiques éducatives inclusives.



Josée Le Bouthillier

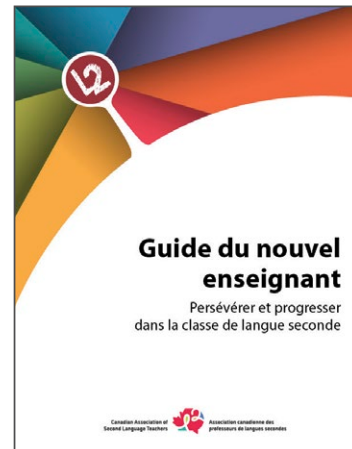
Josée Le Bouthillier travaille au sein de la Faculté d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton. Elle est membre de l'équipe de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada. Josée donne des cours de premier cycle en didactique du français langue seconde ainsi que des cours de second cycle en littératie. Josée et ses collègues mènent des recherches dans des classes d'immersion en collaboration avec des enseignant(e)s expérimenté(e)s. Les caractéristiques des activités du centre de littératie en immersion, le jeu symbolique en immersion et le modèle ÉCRI (écriture cohérente et raisonnée en immersion) sont des exemples de ses projets collaboratifs.

Guide du nouvel enseignant : persévérer et progresser dans la classe de langue seconde

Le *Guide du nouvel enseignant* vous accompagnera à travers quelques-uns des défis les plus difficiles que vous affronterez au début... et peut-être même pendant toute votre carrière d'enseignant de langue seconde. Que ce soit le financement pour du perfectionnement professionnel pertinent, le partage de la classe avec d'autres enseignants ou l'amélioration de votre maîtrise d'une langue, nos experts ont rassemblé ce dont vous avez besoin pour persévérer et progresser.

Qu'y a-t-il dans le Guide? Des conseils d'enseignants nouveaux et expérimentés, des solutions à 10 situations fréquentes auxquelles les nouveaux enseignants font face, un outil de planification pour implanter ces solutions dans votre quotidien et une foule de ressources pour explorer de nouvelles stratégies.

N'ayez crainte. Vous réussirez!



Imprimé

21,47 \$
(membre)

30,67 \$
(non-membre)

Numérique

12,88 \$
(membre)

18,40 \$
(non-membre)

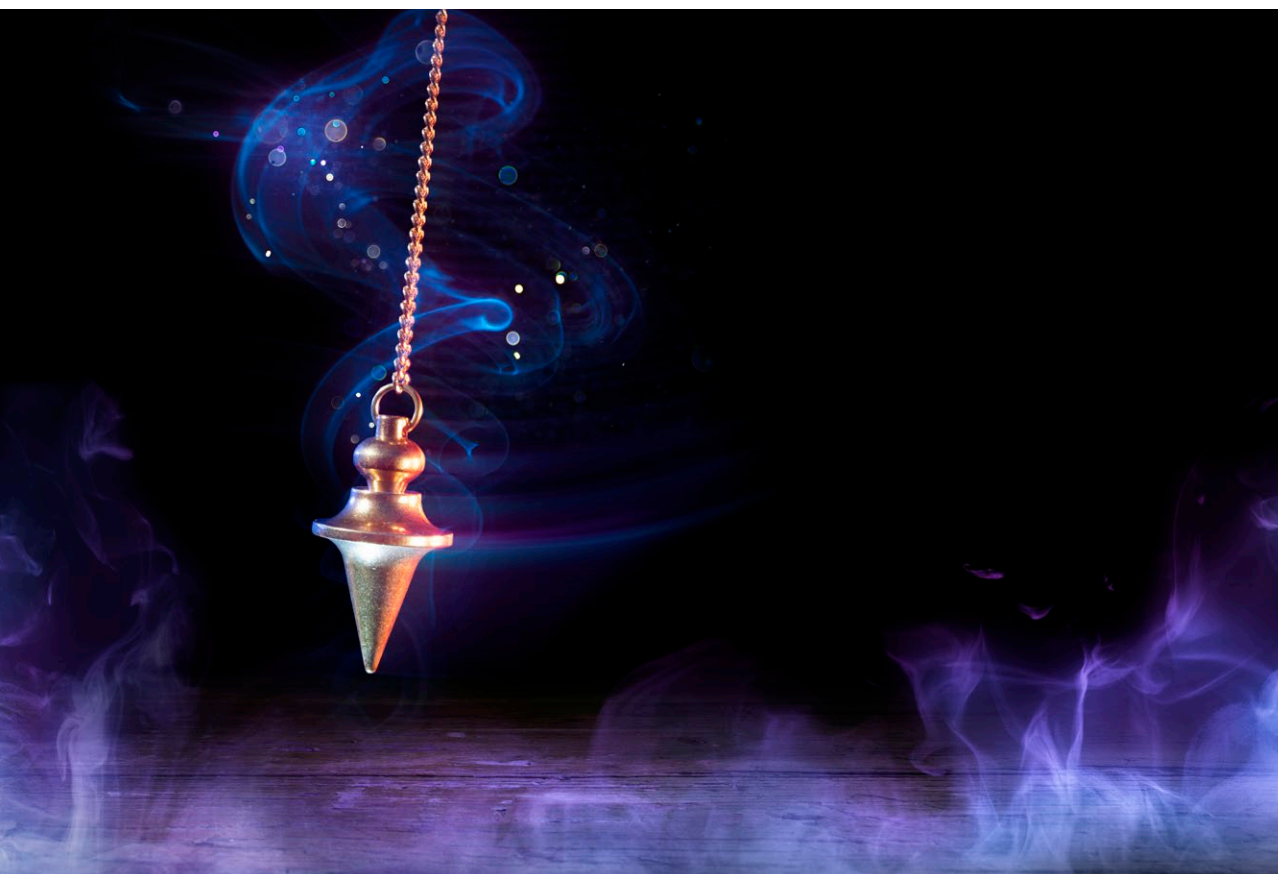


Canadian Association of
Second Language Teachers

Association canadienne des
professeurs de langues secondes



www.caslt.org



As we strive to maximize language learning, we can control the swing of the pendulum to optimize exposure to the target language.

Shifting the Pendulum: Considering Language Use in the Second Language Classroom

By Callie Mady

THE CHOICE of which language(s) to use in the second language classroom should be carefully considered, rather than decided in reaction to specific situations. This deliberate approach provides a greater, positive impact on student learning. At times we, as second language teachers, have been encouraged to adopt a target language only approach. At other times, we have adopted translation or use

of students' first language(s) for certain purposes. Many of us prefer one side of the pendulum to the other.

Rather than riding the pendulum swing, however, I suggest that we position ourselves further up the arm, where the pendulum attaches. This is where we can make conscious choices about language use for teaching and learning. This planned

pedagogical approach may provide a point of security and confidence as we consider how we, as teachers and our students as learners, can benefit from our combined linguistic repertoires.

Where the pendulum pivots is a position of strength, one that remains secure while we monitor the swing and variability. Research offers us a place of attachment

from which to control the pendulum swing. Second language learning research over time supports the idea that most of the class time should be spent in the target language (e.g., Septiani et al., 2021; Turnbull, 2001). From this established position, we can then reflect upon a variety of factors when choosing if, when, and how to integrate non-target language use.

CURRICULAR GOALS

The curriculum and accompanying learning goals can help teachers consider how we provide space for first language use. For example, when focusing on metacognitive learning, highlighting prior strategy knowledge in students' first language can better support their application of that strategy to target language learning (e.g., Bozorgian et al., 2022; Cenoz & Gorter, 2020). Transferring the strategy use explicitly to the target language classroom may result in more students using those strategies, thus bolstering target language skill development.

Welcoming the use of all represented languages is also supportive of

metalinguistic development and creating an inclusive environment. For example, some languages have formal and informal pronouns to address people where other languages do not. To support students' using their language repertoires to benefit additional language learning, we could prompt students to reflect upon formal and informal pronouns in their language(s). Where there are commonalities, we could make those links to the target language explicit. In contexts where we don't share linguistic repertoires with our students, we can invite them to share or even teach if/how such concepts are present in their language(s).

When faced with cognitively demanding tasks, students may also benefit from using all of their linguistic repertoire and potentially prior content knowledge encoded in another language to facilitate target language comprehension and production. For example, we could provide time to discuss and plan a task in their first language before producing in the target language (e.g., Shin et al., 2020). These practices of teachers and students using their multiple

languages take very little class time while recognizing that all languages are resources for learning (Costley & Leung, 2020). As well, such approaches support target language development while also building intercultural understanding (e.g., Swallow, 2020) and supporting inclusion (López, 2021).

SUPPORTING STUDENT IDENTITIES

When reflecting on whether to provide students with the opportunity to use languages other than the target language, consider the benefits of supporting their identity development (e.g., Giampapa & Sandhu, 2007) as we communicate our valuing of languages, those we know and those we wish to learn. For those of us who teach a language other than English, we can sparingly and conscientiously choose to use English when needed. Given the importance of English for our students, we need to be diligent in providing space for and encouraging other languages in the classroom, minority languages in particular.



There are many opportunities for teachers to show that they value languages in general, and not just the curricular expectations for the target language. For example, teachers can provide opportunities for students to identify with a plurality of languages and cultures through art. Grade 2 French immersion students in Moore's (2010) study first drew and then explained their use of languages, demonstrating both pride and agency in their linguistic repertoires. Similarly, Prasad (2020) provided Grade 5 students with the opportunity to introduce themselves, including their linguistic and cultural backgrounds, through artistic representations. Such undertakings highlight students' linguistic and cultural repertoires, affirm their identities, and offer space to include the target language as part of their developing identities.

As we strive to maximize language learning, we can control the swing of the pendulum to optimize exposure to the target language. As well, we can recognize that the use of other languages can support our goal of multilingual and multiliteracy development. As teachers, we can draw explicit attention to prior strategy use and commonalities between languages, and we can provide space for students to reflect on their own linguistic resources. In these ways, our students can benefit from their language repertoire and see themselves reflected and valued, thus creating a foundation not only for language learning, but also for success in other academic areas (Cenoz & Santos, 2020).

REFERENCES

- Bozorgian, H., Fallahpour, S., & Amiri, M. A. (2022). Listening for young-adult EFL learners: Metacognitive intervention through L1. *International Journal of Listening*, 36(3), 207–220. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1923499>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Costley, T., & Leung, C. (2020). Putting translanguaging into practice: A view from England. *System*, 92, 102270. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102270>
- Giampapa, F., & Sandhu, P. (2007). *Multilingualism, identities, and multiliteracies: Student and teacher voices at Coppard Glen*. The Multiliteracy Project. <http://multiliteracies.ca/index.php/folio/viewDocument/38/11470>
- López, C. C. (2021). Plurilingualism and using languages to learn languages: A sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 42–51. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1662423>
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322–342. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.502231>
- Prasad, G. (2020). “How does it look and feel to be plurilingual?” Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902–924. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Septiani, D., Saputra, Y., & Abdullah, F. (2021). The use of target language in a classroom: Focusing on an Indonesian EFL teacher. *Journal of Teaching and Learning English in Multicultural Contexts*, 5(1), 61–73. https://www.researchgate.net/publication/354118526_The_Use_of_Target_Language_in_a_Classroom_Focusing_on_an_Indonesian_EFL_Teacher
- Shin, J.-Y, Dixon, Q. L., & Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406–419. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928>
- Swallow, D. (2020). Managing diversity in the classroom. *Training, Language, and Culture*, 4(2), 67–80. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-67-80>
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531–540. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.531>



Callie Mady

Callie Mady is a professor in the Schulich School of Education at Nipissing University. Previously, she taught second languages at the elementary and secondary levels. Her research focuses on minority populations in French as a second language contexts — immigrants and students with learning difficulties.



Comme nous nous efforçons de maximiser l'apprentissage des langues, nous pouvons contrôler l'oscillation du pendule pour optimiser l'exposition à la langue cible.

Déplacement du pendule : considérer l'utilisation de la langue dans la classe de langue seconde

Par Callie Mady

CHOISIR la ou les langues à utiliser dans la classe de langue seconde devrait être soigneusement considéré, plutôt que de décider en réaction à des situations spécifiques. Cette approche délibérée a un impact positif plus important sur l'apprentissage des élèves. Parfois, en tant qu'enseignant(e)s de langues secondes, nous avons été encouragé(e)s à adopter une approche axée uniquement sur la langue cible. À d'autres moments, nous avons adopté la traduction ou l'utilisation

de la ou des langues premières des élèves à certaines fins. Beaucoup d'entre nous préfèrent un côté du pendule à l'autre.

Cependant, plutôt que suivre l'oscillation du pendule, je suggère que nous nous positionnions plus haut dans le bras, à l'endroit où est fixé le pendule. C'est là que nous pouvons faire des choix conscients sur l'utilisation de la langue pour l'enseignement et l'apprentissage. Cette approche pédagogique planifiée

peut offrir un point de sécurité et de confiance alors que nous considérons comment nous, en tant qu'enseignant(e)s, et nos élèves, en tant qu'apprenants, pouvons bénéficier de nos répertoires linguistiques combinés.

L'endroit où le pendule pivote est une position de force, celle qui reste sécurisée pendant que nous surveillons l'oscillation et la variabilité. La recherche nous offre un point d'attache à partir duquel contrôler

l'oscillation du pendule. La recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde au fil du temps appuie l'idée que la plupart du temps en classe devrait être consacré à la langue cible (p. ex., Septiani *et al.*, 2021; Turnbull, 2001). À partir de cette position établie, nous pouvons ensuite réfléchir à une variété de facteurs lorsque nous choisissons si, quand et comment nous pouvons intégrer l'utilisation d'une langue non ciblée.

OBJECTIFS DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Le programme d'études et les objectifs d'apprentissage connexes peuvent aider les enseignant(e)s à réfléchir à la façon dont nous fournissons un espace pour l'utilisation de la langue première. Par exemple, en mettant l'accent sur l'apprentissage métacognitif, la mise en évidence des connaissances stratégiques antérieures dans la langue première des élèves peut mieux appuyer leur application de cette stratégie pour cibler l'apprentissage des langues (p. ex., Bozorgian *et al.*, 2022; Cenoz et Gorter, 2020). Le transfert explicite de l'utilisation de la stratégie dans la classe de la langue cible peut résulter en un plus grand nombre d'élèves qui font usage de ces stratégies, renforçant ainsi

le développement des compétences linguistiques cibles.

Accueillir l'utilisation de toutes les langues représentées est également favorable au développement métalinguistique et à la création d'un environnement inclusif. Par exemple, certaines langues ont des pronoms formels et informels pour s'adresser aux gens là où d'autres langues n'en disposent pas. Pour aider les élèves à utiliser leurs répertoires linguistiques afin d'améliorer leur apprentissage de la langue additionnelle, nous pourrions inciter à réfléchir aux pronoms formels et informels dans leur(s) langue(s). Là où il y a des points communs, nous pourrions rendre ces liens avec la langue cible explicites. Dans les contextes où nous n'avons pas de répertoires linguistiques en commun avec nos élèves, nous pouvons les inviter à partager ou même enseigner si/comment ces concepts sont présents dans leur(s) langue(s).

Lorsqu'ils sont confrontés à des tâches cognitivement exigeantes, les élèves peuvent également bénéficier de l'utilisation de l'ensemble de leur répertoire linguistique et potentiellement des connaissances de contenu antérieures encodées dans une autre langue pour faciliter la compréhension et la production

de la langue cible. Par exemple, nous pourrions prévoir du temps pour discuter et planifier une tâche dans leur langue première avant la production dans la langue cible (p. ex., Shin *et al.*, 2020). Ces pratiques des enseignant(e)s et des élèves utilisant leurs langues multiples requièrent très peu de temps en classe tout en reconnaissant que toutes les langues sont des ressources pour l'apprentissage (Costley et Leung, 2020). De plus, de telles approches appuient le développement de la langue cible tout en favorisant la compréhension interculturelle (p. ex., Swallow, 2020) et l'inclusion (López, 2021).

SOUTENIR LES IDENTITÉS DES ÉLÈVES

Lorsque vous réfléchissez à la possibilité d'offrir aux élèves l'occasion d'utiliser des langues autres que la langue cible, considérez les avantages de soutenir le développement de leur identité (p. ex., Giampapa et Sandhu, 2007) lorsque nous communiquons la valeur que nous accordons aux langues, celles que nous connaissons et celles que nous souhaitons apprendre. Pour ceux et celles d'entre nous qui enseignent une langue autre que l'anglais, nous pouvons choisir avec parcimonie et conscience d'utiliser



l'anglais lorsque nécessaire. Compte tenu de l'importance de l'anglais pour nos élèves, nous devons faire preuve de diligence dans la fourniture d'un espace pour d'autres langues et l'encouragement de leur usage en classe, en particulier les langues minoritaires.

Il existe maintes possibilités pour les enseignant(e)s de démontrer leur appréciation des langues en général et non seulement de préciser les attentes du programme d'études pour la langue cible. Par exemple, les enseignant(e)s peuvent offrir aux élèves la possibilité de s'identifier à une pluralité de langues et de cultures à travers l'art. Les élèves de 2^e année en immersion française dans l'étude de Moore (2010) ont d'abord dessiné et ensuite expliqué leur utilisation des langues, démontrant à la fois leur fierté et leur agentivité (ou capacité d'agir) dans leurs répertoires linguistiques. De même, Prasad (2020) a donné à des élèves de 5^e année l'occasion de se présenter, y compris leurs antécédents linguistiques et culturels, au moyen de représentations artistiques. De telles initiatives mettent en valeur les répertoires linguistiques et culturels des élèves, sont respectueuses de leurs identités et offrent un espace pour inclure la langue cible comme faisant partie de leurs identités en développement.

Comme nous nous efforçons de maximiser l'apprentissage des langues, nous pouvons contrôler l'oscillation du pendule pour optimiser l'exposition à la langue cible. En outre, nous pouvons reconnaître que l'utilisation d'autres langues peut soutenir notre objectif de développement du multilinguisme et de la multilittératie. En tant qu'enseignant(e)s, nous pouvons attirer explicitement l'attention sur l'utilisation préalable de la stratégie et les points communs entre les langues, et nous pouvons fournir aux élèves un espace

pour réfléchir sur leurs propres ressources linguistiques. De cette façon, nos élèves peuvent bénéficier de leur répertoire linguistique et se voir reflétés et valorisés, créant ainsi une base non seulement pour l'apprentissage linguistique, mais aussi pour la réussite dans d'autres matières scolaires (Cenoz et Santos, 2020).

RÉFÉRENCES

- Bozorgian, H., Fallahpour, S., & Amiri, M. (2022). Listening for young-adult EFL learners : Metacognitive intervention through L1. *International Journal of Listening*, 36(3), 207-220. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1923499>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Costley, T., & Leung, C. (2020). Putting translanguaging into practice : A view from England. *System*, 92, 102270. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102270>
- Giampapa, F., & Sandhu, P. (2007). *Multilingualism, identities, and multiliteracies : Student and teacher voices at Coppard Glen*. The Multiliteracy Project. <http://multiliteracies.ca/index.php/folio/viewDocument/38/11470>
- López, C. C. (2021). Plurilingualism and using languages to learn languages : A sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1662423>
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.502231>
- Prasad, G. (2020). « How does it look and feel to be plurilingual? » Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902-924. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Septiani, D., Saputra, Y., & Abdullah, F. (2021). The use of target language in a classroom: Focusing on an Indonesian EFL teacher. *Journal of Teaching and Learning English in Multicultural Contexts*, 5(1), 61-73. https://www.researchgate.net/publication/354118526_The_Use_of_Target_Language_in_a_Classroom_Focusing_on_an_Indonesian_EFL_Teacher
- Shin, J.-Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-419. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928>
- Swallow, D. (2020). Managing diversity in the classroom. *Training, Language, and Culture*, 4(2), 67-80. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-67-80>
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(4), 531-540. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.531>



Callie Mady

Callie Mady est professeure à la Schulich School of Education de l'Université de Nipissing. Auparavant, elle enseignait les langues secondes aux niveaux primaire et secondaire. Ses recherches portent sur les populations minoritaires dans les contextes du français langue seconde – soit les immigrants et les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Être bilingue : c'est enrichissant!

Vos élèves FLS veulent poursuivre leurs études postsecondaires en français?

**Bourses de
3 000 \$
disponibles**

Pour plus de détails :
ACUFC.ca/boursesFLS



It's rewarding to be bilingual!

Your FSL students want to pursue their postsecondary studies in French?

**\$3,000
bursaries
available**

For more info:
ACUFC.ca/FSLbursaries



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE

Canada