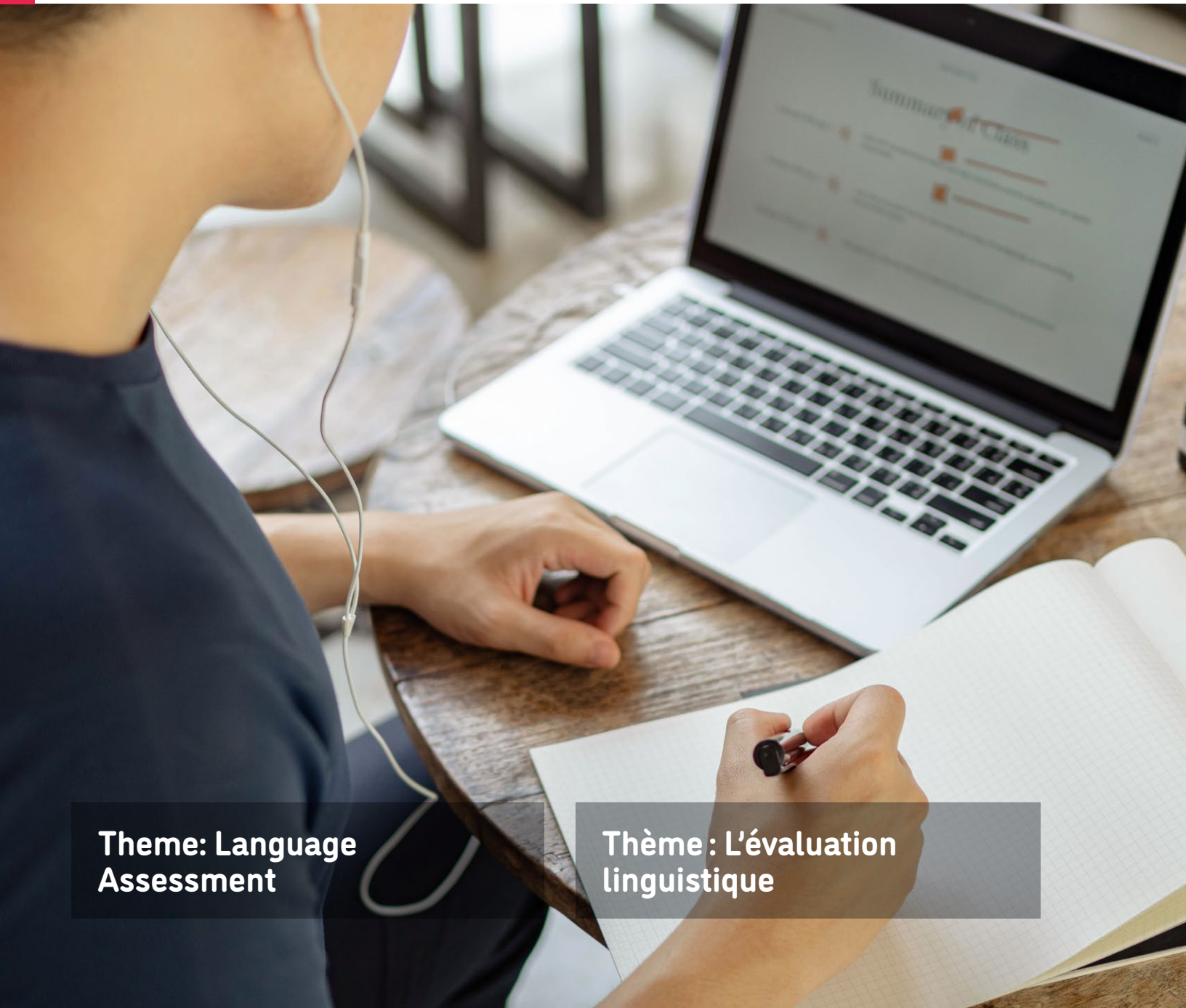


# Réflexions

2024 Vol. 43, No./n° 3

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



Theme: Language  
Assessment

Thème : L'évaluation  
linguistique



**20**

Evaluating the Use of Google Voice Typing and Microsoft Transcribe for Pronunciation Tests: Checking for Potential Bias

**23**

Évaluation de l'utilisation de Google Voice Typing et de Microsoft Transcribe pour les tests de prononciation : Vérification des biais potentiels

# Table of Contents

# Table des matières

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

## CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 CASLT Shares FSL Expertise in Lithuania, Latvia, and Estonia • Partage de l'expertise en FLS de l'ACPLS en Lituanie, en Lettonie et en Estonie
- 05 New Board Member and National Council Representatives
- 06 Nouveau membre du conseil d'administration et nouveaux représentants au Conseil national
- 07 CASLT's 2024 Annual General Meeting and Networking Day
- 08 Assemblée générale annuelle et Journée de réseautage 2024 de l'ACPLS
- 09 Meet the 2024 CASLT Award Winners
- 11 Rencontrez les récipiendaires des prix de l'ACPLS 2024

## CASLT COMMUNITY LA COMMUNAUTÉ DE L'ACPLS

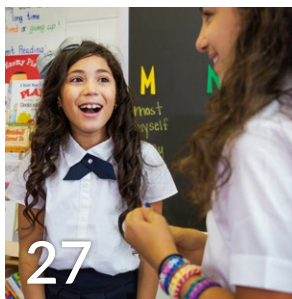
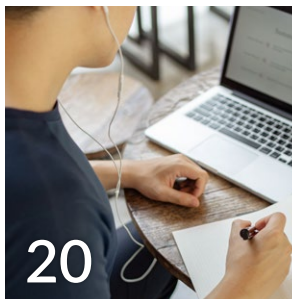
- 13 French for the Future: Supporting Canadian Youth in Their Journey With French • Le français pour l'avenir : Soutenir la jeunesse canadienne dans leur parcours avec le français

## FEATURED ARTICLES ARTICLES VEDETTES

- 14 Combining Automated and Teacher Feedback to Enhance Additional Language Writing Development
- 17 Combiner la rétroaction automatisée avec la rétroaction de l'enseignant(e) pour améliorer le développement de l'écriture dans une langue additionnelle
- 20 Evaluating the Use of Google Voice Typing and Microsoft Transcribe for Pronunciation Tests: Checking for Potential Bias
- 23 Évaluation de l'utilisation de Google Voice Typing et de Microsoft Transcribe pour les tests de prononciation : Vérification des biais potentiels
- 27 The eTandem Cycle: A Pathway to Assessment in the Additional Language Classroom
- 31 Le cycle eTandem : Un parcours pour l'évaluation dans la classe de langue additionnelle

## TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 35 Dynamic Assessment: A More Equitable Option
- 39 L'évaluation dynamique : une option plus équitable
- 44 Assessing Intercultural Learning in Language Education
- 47 Évaluation de l'apprentissage interculturel dans l'enseignement des langues
- 50 Oral Corrective Feedback in the Additional Language Classroom
- 53 La rétroaction corrective à l'oral dans la classe de langue additionnelle
- 56 Self-Assessment in FSL Teachers' Professional Learning
- 59 Autoévaluation dans l'apprentissage professionnel des enseignant(e)s de FLS



## Réflexions

2024

Volume 43, Number / numéro 3

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

207-43, place Roydon Place

Ottawa, Ontario, K2E 1A3

1 877 727-0994

[www.caslt.org](http://www.caslt.org) | [admin@caslt.org](mailto:admin@caslt.org)

### Board of Directors / Conseil d'administration

Yasmina Lemieux, Katherine Mueller, Trish Kolber, Philippa Parks, Jimmy Steele, Mark Duwyn, and/et Carole Bonin

### National Council / Conseil national

BC: Rome Lavrencic

AB: Diana Boisvert

SK: Tara Dryburgh

MB: Stéphanie Garand

ON: Rochelle Guida

QC: Vacant

NB: Karla Culligan

NS: Stephanie Burke

NL: Erin Dawe

PE: Lana Mill

YT: Shannon Donald

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

Dear *Réflexions* readers,

I'M THRILLED to write to you for the first time in my new role as CASLT president. Since I officially transitioned from vice-president to president at our Annual General Meeting on October 4, CASLT has already moved forward on several exciting projects, and I look forward to continuing my mandate on the Board of Directors in this new capacity. A huge thank you to Carole Bonin, who is now our past president, for her leadership and vision over the past three years!

Assessment is often at the forefront of language teachers' minds. With so many methods available and so many aspects of language education to assess – from reading and writing to pronunciation and intercultural learning – how can we be sure to assess our learners in ways that are fair, inclusive, and supported by research?

This issue takes a deep dive into language assessment, exploring different methods that have equity, innovation, and real-life communication at the forefront. Discover the eTandem Cycle, a student-centred assessment framework with real-world applicability; dynamic assessment, an interactive approach that measures a student's ability to learn rather than their discrete knowledge; a method to combine automated and teacher feedback to enhance L+ writing development; and more.

We also have a ready-to-use self-assessment tool that teachers can use to rate their own oral skills in the target language. We know how important it is for us to reflect on our confidence and proficiency in the target language as we teach our students.

I hope you enjoy this issue and that it inspires you to try incorporating a new assessment method into your practice. If you do, let us know how it goes!

Best,

Yasmina Lemieux



**Yasmina Lemieux**  
CASLT President

This issue takes a deep dive into language assessment, exploring different methods that have equity, innovation, and real-life communication at the forefront.

# Message de la présidente

Chers lecteurs et chères lectrices de *Réflexions*,

**JE SUIS RAVIE** de vous écrire pour la première fois dans mon nouveau rôle à titre de présidente de l'ACPLS. Depuis que je suis officiellement passée de vice-présidente à présidente lors de notre assemblée générale annuelle du 4 octobre, l'ACPLS a déjà entrepris plusieurs projets passionnants et je me réjouis à la perspective de poursuivre mon mandat au sein du conseil d'administration dans cette nouvelle fonction. Un grand merci à Carole Bonin, qui est maintenant notre présidente sortante, pour son leadership et sa vision au cours des trois dernières années!

L'évaluation est souvent au premier plan de l'esprit des professeur(e)s de langues. Avec autant de méthodes disponibles et tant d'aspects de l'enseignement des langues à évaluer – de la lecture et de l'écriture à la prononciation et à l'apprentissage interculturel –, comment pouvons-nous être certain(e)s d'évaluer nos apprenants de façon équitable, inclusive et appuyée par la recherche?

Ce numéro aborde en profondeur l'évaluation linguistique, en explorant différentes méthodes qui mettent à l'avant-plan l'équité, l'innovation et la communication en situation réelle. Découvrez les méthodes suivantes : le cycle eTandem, un cadre d'évaluation axé sur l'élève et applicable dans la vie réelle; l'évaluation dynamique, une approche interactive qui apprécie la capacité d'apprentissage de l'élève plutôt que ses connaissances discrètes; une méthode pour combiner la rétroaction automatisée et celle de l'enseignant(e) afin d'améliorer le développement de l'écriture en langue additionnelle (L+); et plus encore.

Nous avons également un outil d'autoévaluation prêt à l'emploi que les enseignant(e)s peuvent utiliser pour évaluer leurs propres compétences orales dans la langue cible. Nous savons à quel point il est important pour nous de réfléchir à notre confiance et à notre maîtrise de la langue cible lorsque nous enseignons à nos élèves.

J'espère que vous apprécierez ce numéro et qu'il vous inspirera à essayer d'intégrer une nouvelle méthode d'évaluation dans votre pratique. Si vous le faites, tenez-nous au courant de l'évolution!

Cordiales salutations,

Yasmina Lemieux



**Yasmina Lemieux**  
Présidente de l'ACPLS

Ce numéro aborde en profondeur l'évaluation linguistique, en explorant différentes méthodes qui mettent à l'avant-plan l'équité, l'innovation et la communication en situation réelle.

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

The theme of our next issue is **Inclusive Language Education**. Example topics of interest include:

- Supporting neurodivergent learners in the L+ classroom
- Culturally responsive language teaching practices
- Addressing socioeconomic barriers in language education

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](#).

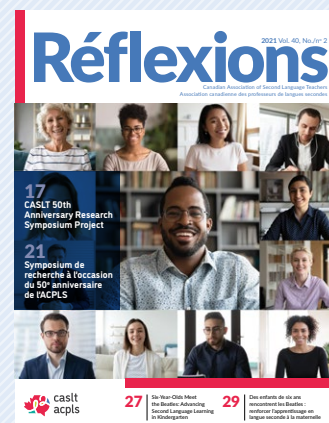
## VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Le thème de notre prochain numéro est **L'enseignement inclusif des langues**. Exemples de sujets d'intérêt :

- Soutenir les apprenants neurodivergents dans la classe de L+
- Pratiques d'enseignement des langues adaptées à la culture
- Surmonter les obstacles socioéconomiques dans l'enseignement des langues

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\(-trices\)](#).

## CASLT Shares FSL Expertise in Lithuania, Latvia, and Estonia

**IN THE SPRING OF 2024**, CASLT was honoured to be approached by the Canadian Embassy with a pivotal mission. Would CASLT send a representative to the Baltic countries to aid in the groundwork for launching French as an Additional Language programs in their public schools? Trish Kolber, our Board Secretary from Vancouver, was selected as our envoy. On March 18, she embarked on an intensive tour of Lithuania, Latvia, and Estonia, engaging with an array of stakeholders including Ministry of Education officials, mayors, education department deans, executive directors of local French institutes, and devoted teachers at a French secondary school in Estonia.

Throughout her diplomatic engagements, Trish offered a wealth of CASLT resources, comprehensive literature reviews, and the latest insights from our collaborative research. These encompassed new pedagogical methodologies alongside innovative training, recruitment, and retention strategies. The reception from all echoed an earnest desire for Canadian expertise, acknowledging its pivotal role in establishing robust French language instruction programs.

On International Francophonie Day, Trish took part in a televised forum, contributing to the discussion about the imminent start of French language programs in Latvian schools. Such exchanges fostered an environment of intellectual fervor, with local educators expressing gratitude for the invaluable Canadian insights. Their appreciation underscored the transformative potential of this collaborative synergy, which enriched their educational aspirations.

Thank you so much Trish!



## Partage de l'expertise en FLS de l'ACPLS en Lituanie, en Lettonie et en Estonie

**AU PRINTEMPS 2024**, l'ACPLS a eu l'honneur d'être approchée par l'ambassade du Canada pour une mission charnière. L'ACPLS enverrait-elle un(e) représentant(e) dans les pays baltes afin d'aider au travail préparatoire pour le lancement de programmes de français langue additionnelle dans leurs écoles publiques? Trish Kolber, notre secrétaire du conseil d'administration de Vancouver, a été choisie comme envoyée. Le 18 mars, elle a entrepris une tournée intensive en Lituanie, en Lettonie et en Estonie, s'engageant aux côtés d'un large éventail de parties prenantes, notamment des responsables au sein de ministères de l'Éducation, des maires, des doyens de départements de l'éducation, des directeurs généraux d'instituts locaux français, ainsi que des enseignants dévoués dans une école secondaire française en Estonie.

Tout au long de ses engagements diplomatiques, Trish a partagé une mine de ressources de l'ACPLS, des revues de littérature exhaustives ainsi que les dernières découvertes issues de nos recherches collaboratives. Celles-ci comprenaient de nouvelles méthodologies pédagogiques, en plus de stratégies novatrices en matière de formation, de recrutement et de rétention. La réception de tous a fait écho à un désir sincère de bénéficier de l'expertise canadienne, reconnaissant son rôle essentiel dans l'établissement de solides programmes d'enseignement du français.

Lors de la Journée internationale de la francophonie, Trish a participé à un forum télévisé, où elle a contribué à la discussion sur le lancement imminent de programmes de français dans des écoles lettones. De tels échanges ont favorisé un climat de ferveur intellectuelle, avec les enseignants locaux qui ont exprimé leur gratitude pour les précieuses perspectives canadiennes. Leur appréciation a souligné le potentiel de transformation de cette synergie collaborative, qui a enrichi leurs aspirations éducatives.

Nos plus vifs remerciements, Trish!



Two of Trish's photos from Tallinn, Estonia | Deux des photos de Trish prises à Tallinn, en Estonie

# New Board Member and National Council Representatives

**ON FRIDAY, OCTOBER 4**, CASLT members elected a new Board member and welcomed two new National Council representatives. We're excited to have these dynamic and motivated language educators join our team and look forward to working with them!

## **BOARD MEMBER: MARK DUWYN**

Over the past 30 years of his career in education, Mark has been a strong advocate for equity and inclusion in FSL programs. His teaching career started in London as a Core French teacher, then continued in Toronto with Late and Early French Immersion programs. After he became an instructional leader to support FSL teachers with best practices in the Toronto District School Board (TDSB), he transitioned to vice-principal and principal roles to support schools with FSL programs. Throughout his career, he has learned how to support multiple language learners in English and French and how to support both new and experienced teachers.



## **NATIONAL COUNCIL REPRESENTATIVE FOR BRITISH COLUMBIA: ROME LAVRENCIC**

Rome Lavrencic teaches Core French and International Baccalaureate French at New Westminster Secondary School on the unceded territory of the Qayqayt First Nation, where he has been the department head for languages for 11 years. He is very proud of his languages team who have worked hard to expand their language courses to include Core French, French Immersion, Japanese, Korean, Punjabi, and Spanish. He served on the BC Association of Teachers of Modern Languages' Executive for 17 years and was one of the co-writers for the Core French redesigned curriculum and the additional languages curricula.



## **NATIONAL COUNCIL REPRESENTATIVE FOR YUKON: SHANNON DONALD**

As a French as a Second Language teacher, Shannon has had the opportunity to work with students of diverse cultural and linguistic backgrounds. From teaching secondary Core French in Cairo, Egypt, to finding her place as an elementary Intensive French teacher in Whitehorse, Yukon, she has always strived to create engaging classroom environments that promote additional language acquisition and authentic communication. She aspires to help other educators do the same in her current role as second language education consultant at Yukon Education.



# Nouveau membre du conseil d'administration et nouveaux représentants au Conseil national

**LE VENDREDI 4 OCTOBRE**, les membres de l'ACPLS ont élu un nouveau membre du conseil d'administration et accueilli deux nouveaux représentants du Conseil national. Nous sommes ravis que ces éducateurs en langues dynamiques et motivés se joignent à notre équipe et nous avons hâte de travailler avec eux!

## **MEMBRE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION : MARK DUWYN**

Au cours des 30 dernières années de sa carrière en éducation, Mark a été un ardent défenseur de l'équité et de l'inclusion dans les programmes de FLS. Sa carrière d'enseignant a commencé à London comme professeur de français de base, puis s'est poursuivie à Toronto avec des programmes d'immersion tardive et précoce en français. Après être devenu responsable pédagogique pour aider les enseignant(e)s de FLS à adopter des pratiques exemplaires au Toronto District School Board (TDSB), il est devenu directeur adjoint et directeur d'école pour appuyer les écoles ayant des programmes de FLS. Tout au long de sa carrière, il a appris comment soutenir des apprenants de plusieurs langues en français et en anglais et comment soutenir des enseignant(e)s nouveaux et expérimentés.



## **REPRÉSENTANT AU CONSEIL NATIONAL POUR LA COLOMBIE-BRITANNIQUE : ROME LAVRENCIC**

Rome Lavrencic enseigne le français de base et le français du baccalauréat international à l'école secondaire de New Westminster, sur le territoire non cédé de la Première Nation Qayqayt, où il est chef du département des langues depuis 11 ans. Il est très fier de son équipe linguistique qui a travaillé fort pour élargir leurs cours de langue afin d'inclure le français de base, l'immersion française, le japonais, le coréen, le pendjabi et l'espagnol. Il a été membre de la direction de la BC Association of Teachers of Modern Languages pendant 17 ans et a été l'un des coauteurs du programme remanié de français de base et des programmes de langues additionnelles.



## **REPRÉSENTANTE AU CONSEIL NATIONAL POUR LE YUKON : SHANNON DONALD**

En tant qu'enseignante de français langue seconde, Shannon a eu l'occasion de travailler avec des élèves de diverses origines culturelles et linguistiques. Qu'il s'agisse d'enseigner le français de base au secondaire au Caire, en Égypte, ou de trouver sa place en tant qu'enseignante de français au primaire à Whitehorse, Yukon, elle s'est toujours efforcée de créer des milieux de classe stimulants qui favorisent l'acquisition d'une langue additionnelle et une communication authentique. Elle aspire à aider d'autres enseignant(e)s à faire de même dans son rôle actuel de conseillère en éducation en langue seconde au ministère de l'Éducation du Yukon.



# CASLT's 2024 Annual General Meeting and Networking Day

ON FRIDAY, OCTOBER 4, CASLT members, partners, and stakeholders gathered at the Sheraton Ottawa Hotel for an enriching day of discussion, reflection, and networking. After an interactive welcome activity to kick off the networking portion of the day, Denis Cousineau, Shauna Néro, and Marc-Albert Paquette took part in a panel discussion. Master of ceremonies and CASLT Director-at-Large Jimmy Steele moderated their conversation on the shift towards communicative competence in language education.

Next, Michael Redhead Champagne, a community leader, host, helper, author, on-screen personality, and public speaker from Winnipeg's North End who has family roots in Shamattawa First Nation, delivered the day's keynote presentation, titled "Wahkotowin." This Cree word refers to the interconnectedness of people, communities, and nature. Michael's presentation was both insightful and

engaging, connecting the concept of *wahkotowin* to language teaching and to numerous other aspects of our lives.

After lunch, attendees participated in an "unconference" session based on Michael's keynote presentation. Then, CASLT's 2024 Annual General Meeting (AGM) was called to order. It featured reports from CASLT's Treasurer and President as well as a presentation on programming for the 2024-2025 school year. After CASLT's 2024-2025 Board of Directors and National Council were officially introduced, three inspiring language educators were recognized with CASLT awards. A networking reception provided a relaxed and enjoyable atmosphere to close off the day.

Thank you to all attendees of CASLT's 2024 AGM and Networking Day. We look forward to seeing you again next year!



# Assemblée générale annuelle et Journée de réseautage 2024 de l'ACPLS

**LE VENDREDI 4 OCTOBRE**, les membres, les partenaires et les parties prenantes de l'ACPLS se sont réunis à l'Hôtel Sheraton d'Ottawa pour une journée enrichissante de discussions, de réflexions et de réseautage. Après une activité de bienvenue interactive pour lancer la partie réseautage de la journée, Denis Cousineau, Shauna Néro et Marc-Albert Paquette ont participé à une discussion en panel. Le maître de cérémonie et administrateur de l'ACPLS, Jimmy Steele, a agi comme modérateur de leur conversation sur le virage vers la compétence communicative dans l'enseignement des langues.

Ensuite, Michael Redhead Champagne, un chef de file communautaire, un hôte, un aidant, un auteur, une personnalité à l'écran et un conférencier recherché du quartier North End de Winnipeg – qui a des racines familiales dans la Première Nation de Shamattawa –, a présenté le discours d'ouverture de la journée, intitulé « Wahkotowin ». Ce mot en cri fait référence à l'interconnexion entre les gens, les communautés et la nature.

La présentation de Michael était à la fois perspicace et captivante, reliant le concept de *wahkotowin* à l'enseignement des langues et à de nombreux autres aspects de nos vies.

Après le dîner, les participant(e)s ont pris part à une séance de « non-conférence » basée sur la présentation principale de Michael. Puis, l'assemblée générale annuelle (AGA) 2024 de l'ACPLS a été ouverte. Elle s'est poursuivie avec la présentation des rapports de la trésorière et de la présidente de l'ACPLS, suivie de celle de la programmation pour l'année

scolaire 2024-2025. Après que le conseil d'administration et le Conseil national de l'ACPLS aient été officiellement présentés pour l'année 2024-2025, trois enseignantes inspirantes en langues ont été reconnues avec les prix de l'ACPLS. Une réception de réseautage a créé une atmosphère détendue et agréable pour clôturer la journée.

Merci à tous les participants et à toutes les participantes de l'AGA et Journée de réseautage 2024 de l'ACPLS. Nous nous réjouissons de vous revoir l'année prochaine!



# Meet the 2024 CASLT Award Winners

**THE WINNERS** of this year's CASLT awards were announced at the association's Annual General Meeting (AGM) and Networking Day on Friday, October 4. Read about these three distinguished language educators and join us in congratulating them!

## ROBERT ROY AWARD: DR. JOANNE ROBERTSON



Dr. Joanne Robertson is an assistant professor in the School of Education at the University of the Fraser Valley. She teaches and engages in service and scholarship in language, literacy, and educational leadership. Joanne began her career in the North Vancouver School District as a French Immersion teacher before moving into leadership positions. She has been the district French coordinator, a school and district administrator, and a director of instruction for languages education. In these roles, Joanne provided advocacy, direction, and support for enhancing FSL and modern languages programs, as well as for English language learners (ELLs). Joanne's district leadership helped foster innovative resources and professional learning opportunities for language teachers; new programs, courses, and sociocultural experiences for French Immersion

students; and passionate new leaders in additional language (L+) education.

Joanne also worked as an adjunct professor in French teacher education programs at Simon Fraser University and the University of British Columbia. Here, she taught language and literacy methods courses, mentored teacher candidates through their teaching practicum, and collaborated on professional learning experiences for pre- and in-service FSL teachers. As a director on the CASLT Board from 2019–2023, Joanne provided advocacy for L+ teaching and scholarship via academic research projects, conferences, and seminars, as well as online professional learning opportunities. Joanne was particularly committed to advancing the Board's twin goals of decolonizing L+ teaching practices and revitalizing Indigenous languages across Canada.

In her current role at University of the Fraser Valley, Joanne has continued to passionately advocate for quality language education, designing and teaching a unique FSL methods course introduced into the B.Ed. program in 2021. She also collaborates regularly with local school districts and ministry officials on the challenges of French teacher recruitment and retention. Joanne's strong commitment to excellence in L+ education and her dedication to linguistically responsive teaching across the curriculum have shaped her as an educator and continue to guide her work.

## HONORARY LIFETIME MEMBER AWARD: DR. ENRICA PICCARDO



Dr. Enrica Piccardo is a full professor of applied linguistics and language education at OISE–University of Toronto and the head of the Centre for Educational Research in Languages and Literacies (CERLL). She has extensive international experience in second/foreign language education research, teacher development, and teaching of multiple languages. A collaborator with the Council of Europe (CoE) since 2008 and co-author of the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume* (2020), she has coordinated various international research projects both in Canada and in Europe. She is herself plurilingual (with publications and presentations in English, French, Italian, and German, and ongoing learning of Spanish). She has been coordinating various international projects, funded by the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) of Canada and

by the Council of Europe. Her research includes language teaching approaches and curricula, multi/plurilingualism, creativity and complexity in language education, and assessment. She has presented in many countries and published extensively in different languages. She has been invited as keynote speaker in prestigious conferences both in Canada and abroad. Among her publications are the following books:

- *The Action-Oriented Approach: For a Dynamic Vision of Language Education* (2019), co-authored with B. North
- *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (2021), co-edited with A. Germain-Rutherford and G. Lawrence
- *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom* (2022), co-edited with G. Lawrence, A. Germain-Rutherford, and A. Galante
- *La classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientate all'azione* (2023), co-edited with G. Langé

### H. H. STERN AWARD: ERIN COULSON



Erin Coulson taught elementary-level French Immersion and Core French for almost 15 years. She also worked as a modern learning resource teacher for several years. Most recently, she accepted the position of education coordinator at the Peel District School

Board (PDSB). As coordinator, Erin has led initiatives such as the New Teacher Induction Program (NTIP) mentoring network to support staff retention and the French Immersion Administrators' Network. She also hosted the first French as a second language (FSL) World Robot Olympiad (WRO) challenge at the PDSB, with 320 French Immersion students participating in the challenge. This initiative promotes fluency and commitment in FSL and encourages retention beyond Grade 9 by linking learning French to concrete opportunities in STEAM.

Erin is currently president of the Ontario Modern Language Teachers' Association (OMLTA), where she has contributed to projects such as "Dare to Unmute," "Weaving the Strands," "How to Be an Anti-Racist FSL Educator," and the "Projet à Québec."

# Languages Without Borders 2025

April 3-5, 2025

Hôtel Bonaventure Montréal

Learn more: [caslt.org/lwb2025lsf](https://caslt.org/lwb2025lsf)

ÀQEFLS  
ASSOCIATION QUÉBÉCOISE  
POUR L'ENSEIGNEMENT DU  
FRANÇAIS LANGUE SECONDE

caslt  
acpls

# Rencontrez les récipiendaires des prix de l'ACPLS 2024

**LES RÉCIPIENDAIRES** des prix de l'ACPLS de cette année ont été annoncées lors de l'Assemblée générale annuelle (AGA) et Journée de réseautage de l'association, le vendredi 4 octobre. Renseignez-vous sur ces trois éminentes éducatrices en langues et joignez-vous à nous pour les féliciter!

## PRIX ROBERT-ROY : DRE JOANNE ROBERTSON



Dre Joanne Robertson est professeure adjointe à l'École d'éducation de l'Université de la Vallée du Fraser. Elle enseigne et est engagée dans le service et la recherche en enseignement des langues, en littératie et en leadership éducatif. Joanne a débuté sa carrière au sein du conseil scolaire du district de North Vancouver en tant qu'enseignante en immersion française avant d'accéder à des postes de leadership. Elle a été coordonnatrice de district du programme de français, administratrice d'école et de district ainsi que directrice de l'enseignement des langues. Dans ces rôles, Joanne a favorisé la promotion, assumé la direction et prêté son appui en vue d'améliorer les programmes de français langue seconde (FLS) et de langues vivantes, ainsi que pour les apprenants de la langue anglaise (ALA). Son leadership au sein du district a contribué à la création de ressources innovantes et de possibilités d'apprentissage professionnel pour les professeur(e)s de langues, ainsi que

de nouveaux programmes, cours et expériences socioculturelles pour les élèves en immersion française; cela a aussi favorisé l'émergence de nouveaux leaders passionné(e)s par l'éducation en langues additionnelles (L+).

Joanne a également travaillé comme professeure associée dans les programmes de formation à l'enseignement du français à l'Université Simon Fraser et à l'Université de la Colombie-Britannique. Elle a enseigné des cours de méthodologie en langue et littératie, supervisé des candidat(e)s en formation pendant leur stage en enseignement et collaboré à des expériences d'apprentissage professionnel pour les futur(e)s enseignant(e)s et les enseignant(e)s en exercice en FLS. En tant que directrice du conseil d'administration de l'ACPLS de 2019 à 2023, Joanne a assuré la promotion de l'enseignement et de la recherche en L+ au moyen de projets de recherche universitaire, de conférences et de séminaires, ainsi que d'occasions d'apprentissage professionnel en ligne. Joanne était particulièrement engagée à faire progresser le double objectif de l'ACPLS, soit décoloniser les pratiques d'enseignement en L+ et revitaliser les langues autochtones à travers le Canada.

Dans son rôle actuel à l'Université de la Vallée du Fraser, Joanne continue à œuvrer avec passion en faveur d'une éducation linguistique de qualité, en concevant et en enseignant un cours unique de méthodologie en FLS, qui a été introduit dans le programme de baccalauréat en éducation en 2021. Elle collabore également régulièrement avec les conseils scolaires locaux et les responsables du ministère au sujet

des défis du recrutement et de la rétention des enseignant(e)s de français. Le solide engagement de Joanne envers l'excellence dans l'éducation en L+ et son dévouement à un enseignement linguistiquement adapté l'ont façonnée en tant qu'éducatrice, et continuent de guider son travail.

## PRIX MEMBRE HONORAIRE À VIE : DRE ENRICA PICCARDO



Dre Enrica Piccardo est professeure titulaire en linguistique appliquée et en enseignement des langues à l'OISE-Université de Toronto ainsi que directrice du Centre for Educational Research in Languages and Literacies (CERLL). Elle possède une vaste expérience internationale en recherche sur l'enseignement de langues étrangères/secondes, en formation des enseignant(e)s et en enseignement de diverses langues. Collaboratrice au Conseil de l'Europe (CdE) depuis 2008 et coauteure de la version originale en anglais du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) - Volume complémentaire* (2020; 2021 pour la traduction française),

elle a coordonné divers projets de recherche internationaux au Canada et en Europe. Elle est elle-même plurilingue (avec des publications et des présentations en anglais, en français, en italien et en allemand, incluant un apprentissage continu de l'espagnol). Elle a coordonné divers projets internationaux, financés par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada et par le CdE. Ses recherches incluent des approches et des programmes d'enseignement des langues, le multi/plurilinguisme, la créativité et la complexité dans l'éducation linguistique, ainsi que l'évaluation. Elle a fait des présentations dans de nombreux pays et publié une diversité d'ouvrages dans différentes langues. Elle a été invitée comme conférencière principale à des conférences prestigieuses tant au Canada qu'à l'étranger. Parmi ses publications, on peut citer les livres suivants :

- *The Action Oriented Approach: For a Dynamic Vision of Language Education* (2019) coécrit avec B. North.
- *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (2021) codirigé avec A. Germain Rutherford et G. Lawrence.

- *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom* (2022), codirigé avec G. Lawrence, A. Germain Rutherford, and A. Galante.
- *La classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientate all'azione* (2023), codirigé avec G. Langé.

#### PRIX H.H.-STERN : ERIN COULSON



Erin Coulson a enseigné au palier élémentaire en immersion française et en français de base pendant presque 15 ans. Erin a également travaillé comme professeure ressource en apprentissage

moderne pendant quelques années. Plus récemment, elle a accepté le poste de coordonnatrice pédagogique au Conseil scolaire du district de Peel (PDSB). En tant que coordonnatrice, Erin a mené des initiatives comme le réseau de mentorat New Teacher Induction Program (NTIP) pour soutenir la rétention du personnel et le réseau des administrateurs en immersion française. Elle a également organisé le premier défi WRO en français langue seconde (FLS) au PDSB, avec 320 élèves en immersion française ayant participé au défi. Cette initiative favorise la maîtrise et l'engagement en FLS et encourage la rétention au-delà de la 9<sup>e</sup> année en reliant l'apprentissage du français à des opportunités concrètes en STIAM.

Erin est présentement présidente de l'Association ontarienne des professeurs de langues vivantes (AOPLV), où elle a contribué à des projets tels que les séries « Dare to Unmute », « Weaving the Strands », « How to be an anti-racist FSL educator », ainsi qu'au « Projet à Québec ».

# Langues sans frontières 2025

Du 3 au 5 avril 2025

Hôtel Bonaventure Montréal

En savoir plus : [caslt.org/lwb2025lsf](https://caslt.org/lwb2025lsf)

ÀQEFLS  
ASSOCIATION QUÉBÉCOISE  
POUR L'ENSEIGNEMENT DU  
FRANÇAIS LANGUE SECONDE

caslt  
acpls

# French for the Future: Supporting Canadian Youth in Their Journey With French

FOR MORE THAN 25 YEARS, French for the Future has worked to motivate and connect youth aged 12 to 18 across Canada through transformative events and experiences, fostering self-confidence, leadership, and passion for French and Francophone cultures.

The organization offers eight free programs that encourage the use of French beyond the classroom. Every year, high school students in 15 major Canadian cities have the opportunity to live a full day in French. In addition, an electronic resource kit that demonstrates the usefulness and value of French outside of school is available for French as a second language teachers.

In 2023–2024, the initiatives of the 35 young French for the Future ambassadors reached more than



5,000 students across the country, illustrating the significant impact of these actions. Laura Alcock, a 2023–2024 ambassador, testified about her experience, saying “I wanted to thank you for creating an unforgettable experience. I will remember every event and person who was part of the program.”

By providing opportunities for connection and continuous learning in French, French for the Future forges lasting ties and inspires young people to pursue their education and passion for the French language throughout their lives.

To learn more about the programs, visit [french-future.org](https://french-future.org).

## Le français pour l'avenir : Soutenir la jeunesse canadienne dans leur parcours avec le français

DEPUIS PLUS DE 25 ANS, Le français pour l'avenir s'emploie à motiver et à connecter les jeunes de 12 à 18 ans à travers le Canada grâce à des événements et expériences transformatrices, favorisant la confiance en soi, le leadership et la passion pour le français ainsi que les cultures francophones.

L'organisme offre huit programmes gratuits encourageant l'utilisation du français au-delà de la salle de classe. Chaque année, les élèves du secondaire de 15 grandes villes canadiennes ont

l'opportunité de vivre une journée entière en français. De plus, une trousse de ressources électroniques est disponible pour les enseignant(e)s de français langue seconde, montrant ainsi l'utilité et la valeur du français à l'extérieur de l'école.

En 2023-2024, les initiatives des 35 jeunes ambassadeurs du Français pour l'avenir ont touché plus de 5 000 élèves à travers le pays, illustrant l'impact significatif de ces actions. Laura Alcock, ambassadrice de l'organisme en 2023-2024, témoigne : « Je voulais vous

remercier d'avoir créé une expérience inoubliable. Je vais me souvenir de chaque événement et de chaque personne qui ont fait partie du programme. »

En offrant des opportunités de connexion et d'apprentissage continu en français, Le français pour l'avenir forge des liens durables et inspire les jeunes à poursuivre leurs études et leur passion pour la langue française tout au long de leur vie.

Pour en savoir plus sur les programmes, visitez [francais-avenir.org](https://francais-avenir.org).



# Combining Automated and Teacher Feedback to Enhance Additional Language Writing Development

By Dr. Johanathan Woodworth

---

## INTRODUCTION

**AS LANGUAGE EDUCATORS**, we are constantly seeking innovative approaches to enhance student writing skills. One promising method that has gained traction in recent years is the hybrid feedback model, which combines automated writing evaluation (AWE) systems with traditional teacher feedback. This approach aims to leverage the strengths of both automated and human input to provide more comprehensive support for additional language (L+) writers.

The foundation of hybrid feedback lies in recognizing the complementary nature of AWE and teacher expertise. AWE systems excel at providing immediate feedback on lower-level writing aspects such as grammar, mechanics, and basic language use. This rapid response allows students to make quick revisions and encourages more frequent engagement with the writing process. On the other hand, teachers bring nuanced understanding and the ability to

address higher-level concerns such as content development, argumentation, and rhetorical effectiveness. By combining these two sources of feedback, we can create a more robust and efficient writing development environment (Woodworth, 2023).

### THE STUDY

A quasi-experimental study conducted at a Canadian university compared two intact English for Academic Purposes (EAP) classes, with one group receiving hybrid feedback and the other receiving only teacher feedback. The results were promising, showing that students in the hybrid feedback group demonstrated greater improvements in their writing processes. Specifically, these students showed more engagement in conceptualization, idea generation, organization, and both high- and low-level monitoring and revision. The immediate nature of AWE feedback appeared to encourage more frequent reflection and revision, leading to a more iterative and dynamic writing process (see Figure 1 for a sample of substantial revision). These findings suggest that well-implemented hybrid feedback approaches can not only improve writing outcomes but also foster important metacognitive skills that support long-term writing development.

In terms of language development, both groups in the study showed improvements in grammatical accuracy and complexity. However, the hybrid feedback group demonstrated greater gains in lexical

sophistication and diversity. This suggests that the combination of automated and teacher feedback may draw more attention to vocabulary use, encouraging students to expand and refine their lexical choices. Additionally, while both groups improved in content and organization, the hybrid group showed slightly larger gains. This may be attributed to the teacher's ability to focus more on these higher-level concerns, complemented by the AWE system's handling of language-related issues.

Student perceptions of the hybrid approach were generally positive. Many appreciated the immediate feedback from AWE for quick revisions, while still valuing the teacher's more personalized feedback on content and argumentation. One student commented, "The computer feedback helped me catch small mistakes quickly so I could focus more on improving my ideas when talking with the teacher." Another noted, "Getting both types of feedback made me think more deeply about my writing and revise more often." These responses highlight the potential of hybrid feedback to create a more comprehensive and engaging writing development process.

### IMPLICATIONS

It is crucial to recognize that the effectiveness of AWE systems depends on their integration into the broader instructional context. Stevenson and Phakiti (2019) caution that over-reliance on automated feedback can potentially

"dehumanize" the writing process, reducing the student's sense of ownership and creativity. To mitigate this, they recommend balancing automated and human feedback, encouraging peer review, and teaching students to critically evaluate AWE feedback.

The teacher's role in mediating AWE feedback is paramount. Zhang and Hyland (2018) argue that AWE should complement, not replace, teacher feedback. Teachers are vital in contextualizing automated feedback, helping students interpret it critically, and connecting language concerns to higher-level issues. Ranalli et al. (2017) emphasize that teachers need "semi-pedagogical competence" to effectively integrate AWE tools, being aware of their affordances and limitations. This involves training students on AWE use and modelling how to evaluate and apply the feedback.

To effectively implement a hybrid feedback approach in your classroom, consider these strategies:

1. Critically integrate AWE: Position automated feedback as a learning tool, not an authoritative judge. Teach students about its strengths and limitations while encouraging critical evaluation.
2. Focus teacher feedback strategically: With AWE handling language issues, devote more attention to content, argumentation, and individualized needs. Use group discussions for higher-level concerns and writing strategies.
3. Promote revision and reflection: Combine immediate AWE feedback with in-depth teacher feedback for multiple revision opportunities. Encourage students to revise based on both sources and reflect on their writing development.
4. Scaffold AWE use: Provide training on interpreting and applying AWE feedback effectively, including how to prioritize suggestions and when to seek teacher clarification.
5. Monitor impact: Regularly assess the hybrid approach's effect on student writing processes, motivation, and

Figure 1: Sample of high-level revisions.

Figure 1 shows a sample of high-level revisions in a text editor. The document text is highlighted in purple, and lines connect these highlights to a list of deletions on the right. The deletions include words like 'provides', 'about', 'not only', 'life', 'can make friends', 'who', 'before', 'life's', 'that other people do not', 'about', 'sell out', 'to others', 'joke', 'earn', 'do not', 'and', 'talk to', and 'friends'.

outcomes. Adjust implementation based on your context and learners' needs.

Remember, the effectiveness of hybrid feedback depends on its implementation within specific instructional contexts. The technology should support, not replace, teacher expertise. With careful integration, hybrid feedback can address time and workload challenges while maintaining the crucial role of teacher guidance.

## CONCLUSION

The hybrid feedback model offers a promising approach to enhancing L+ writing instruction. By combining the immediacy and consistency of AWE with the nuanced, personalized feedback of teachers, we can create a more comprehensive and effective writing development process. This approach allows for more frequent revision cycles and frees up teacher time to focus on higher-level writing concerns. However, successful implementation requires careful consideration of how to position AWE as a learning tool and how to adjust our teaching practices to complement automated feedback (Woodworth & Barkaoui, 2020).

As language educators, we are encouraged to experiment with this model while critically evaluating its impact on our specific learners and teaching goals. By thoughtfully integrating hybrid feedback, we can potentially improve not only student writing outcomes but also foster

important metacognitive skills that will support their long-term development as writers. As we continue to navigate the evolving landscape of educational technology, approaches like hybrid feedback offer exciting possibilities for enhancing our teaching practices and supporting student growth as confident, skilled writers in their L+.

## REFERENCES

- Ranalli, J., Link, S., & Chukharev-Hudilainen, E. (2017). Automated writing evaluation for formative assessment of second language writing: Investigating the accuracy and usefulness of feedback as part of argument-based validation. *Educational Psychology, 37*(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1136407>
- Stevenson, M., & Phakiti, A. (2019). Automated feedback and second language writing. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (2nd ed., pp. 125–142). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.009>
- Woodworth, J. (2023). The use of hybrid corrective feedback in the foreign language classroom and its implications for teacher education: A case study with Chinese learners in an EAP setting. In P. Hohaus & J. F. Heeren (Eds.), *The future of teacher education* (pp. 200–227). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004678545_009)
- Woodworth, J., & Barkaoui, K. (2020). Perspectives on using automated writing evaluation systems to provide written corrective feedback in the ESL classroom. *TESL Canada Journal, 37*(2), 234–247. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1340>
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing, 36*, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>

**With careful integration, hybrid feedback can address time and workload challenges while maintaining the crucial role of teacher guidance.**



### Dr. Johanathan Woodworth

Dr. Johanathan Woodworth — an assistant professor at Mount Saint Vincent University in Halifax, Nova Scotia — focuses on adaptive learning, innovative feedback, and AI-enhanced learning systems. He combines his enthusiasm for technology with a commitment to inclusivity, conducting research, and training educators to effectively use diverse tech tools in integrated classrooms to help promote EDI and decolonization in education.



# Combiner la rétroaction automatisée avec la rétroaction de l'enseignant(e) pour améliorer le développement de l'écriture dans une langue additionnelle

Par Dr Johanathan Woodworth

## INTRODUCTION

En tant qu'enseignant(e)s de langues, nous cherchons constamment des approches novatrices pour améliorer les compétences en écriture des élèves. Une méthode prometteuse qui a gagné en popularité ces dernières années est le modèle de rétroaction hybride, qui combine les systèmes d'évaluation automatisée de l'écriture (*automated writing evaluation* [AWE]) avec la rétroaction

classique des enseignant(e)s. Cette approche vise à tirer parti des forces de l'input automatisé et humain pour fournir un soutien plus complet aux rédacteurs dans une langue additionnelle (L+).

La base de la rétroaction hybride réside dans la reconnaissance du caractère complémentaire de l'AWE et de l'expertise des enseignant(e)s. Les systèmes d'AWE sont excellents pour fournir une rétroaction immédiate sur

les aspects de l'écriture d'ordre inférieur tels que la grammaire, la mécanique et l'utilisation élémentaire de la langue. Cette réponse rapide permet aux élèves de faire des révisions rapides et encourage un engagement plus fréquent dans le processus d'écriture. D'un autre côté, les enseignant(e)s apportent une compréhension nuancée et la capacité de traiter des préoccupations d'ordre supérieur telles que l'élaboration du contenu, l'argumentation et

l'efficacité rhétorique. En combinant ces deux sources de rétroaction, nous pouvons créer un environnement de développement de l'écriture plus robuste et efficace (Woodworth, 2023).

## L'ÉTUDE

Une étude quasi expérimentale menée dans une université canadienne a comparé deux classes entières d'anglais à des fins scolaires (*English for Academic Purposes* [EAP]), l'une recevant la rétroaction hybride et l'autre recevant uniquement la rétroaction de l'enseignant(e). Les résultats étaient prometteurs, montrant que les étudiants du groupe de rétroaction hybride ont démontré des améliorations plus importantes dans leur processus d'écriture. Plus précisément, ces étudiants ont fait preuve d'un engagement accru dans la conceptualisation, la génération d'idées, l'organisation ainsi que le suivi et la révision d'ordre inférieur et d'ordre supérieur. La nature immédiate de la rétroaction de l'AWE semble encourager des réflexions et des révisions plus fréquentes, ce qui conduit à un processus d'écriture plus itératif et dynamique (voir la figure 1 pour un échantillon de révision substantielle). Ces résultats suggèrent que des approches de rétroaction hybride bien intégrées peuvent non seulement améliorer les résultats en écriture, mais aussi favoriser des compétences métacognitives importantes qui soutiennent le développement de l'écriture à long terme.

En termes de développement linguistique, les deux groupes de l'étude ont montré

des améliorations dans la précision et la complexité grammaticales. Cependant, le groupe de rétroaction hybride a démontré des gains plus importants en matière de sophistication et de diversité lexicales. Cela suggère que la combinaison de la rétroaction automatisée et de celle de l'enseignant(e) peut davantage attirer l'attention sur l'utilisation du vocabulaire, encourageant les étudiants à élargir et à affiner leurs choix lexicaux. De plus, alors que les deux groupes ont amélioré leur contenu et leur organisation, le groupe hybride a réalisé des gains légèrement plus importants. Cela peut être attribué à la capacité de l'enseignant(e) à se concentrer davantage sur ces préoccupations d'ordre supérieur, complétée par le traitement des questions liées à la langue dans le système de l'AWE.

Les perceptions des étudiants à l'égard de l'approche hybride étaient généralement positives. Ils étaient nombreux à avoir apprécié la rétroaction immédiate de l'AWE pour des révisions rapides, tout en valorisant toujours la rétroaction plus personnalisée de l'enseignant(e) sur le contenu et l'argumentation. Un étudiant a commenté : « La rétroaction informatisée m'ont aidé à repérer rapidement les petites erreurs, ce qui m'a permis de me concentrer davantage sur l'amélioration de mes idées lorsque je parlais avec l'enseignant(e). » Un autre a noté : « Le fait d'obtenir les deux types de rétroaction m'a porté à réfléchir plus profondément sur mon écriture et à réviser plus fréquemment. » Ces réponses soulignent

le potentiel de la rétroaction hybride pour créer un processus d'élaboration de textes plus complet et plus engageant.

## IMPLICATIONS

Il est essentiel de reconnaître que l'efficacité des systèmes d'AWE repose sur leur intégration dans le contexte pédagogique plus large. Stevenson et Phakiti (2019) mettent en garde contre le fait que le recours excessif à la rétroaction automatisée peut potentiellement « déshumaniser » le processus d'écriture, réduisant ainsi le sentiment de propriété et la créativité de l'étudiant. Pour atténuer ce problème, ils recommandent d'équilibrer les rétroactions automatisée et humaine, d'encourager l'évaluation par les pairs et d'enseigner aux étudiants à évaluer de manière critique la rétroaction de l'AWE.

Le rôle de l'enseignant(e) dans la médiation de la rétroaction de l'AWE est primordial. Zhang et Hyland (2018) affirment que l'AWE devrait compléter la rétroaction des enseignant(e)s, et non la remplacer. Les enseignant(e)s sont essentiel(le)s pour contextualiser la rétroaction automatisée, aider les étudiants à l'interpréter de façon critique et relier les préoccupations linguistiques aux questions d'ordre supérieur. Ranalli et ses collègues (2017) soulignent que les enseignant(e)s ont besoin de « compétences semi-pédagogiques » pour intégrer efficacement les outils de l'AWE, en étant conscient(e)s de leurs possibilités et de leurs limites. Cela implique de former les étudiants à l'utilisation de l'AWE et de modeler la façon d'évaluer et d'appliquer la rétroaction.

Pour une mise en œuvre efficace d'une approche de rétroaction hybride dans votre salle de classe, considérez les stratégies suivantes :

1. Intégrer l'AWE de façon critique : Positionner la rétroaction automatisée comme un outil d'apprentissage, et non comme un juge faisant autorité. Enseigner aux étudiants ses forces et ses limites, en encourageant l'évaluation critique.
2. Focaliser la rétroaction des enseignant(e)s stratégiquement : Avec l'AWE traitant les questions linguistiques, consacrer plus d'attention

Figure 1 : Échantillon de révisions d'ordre supérieur.

First, the Internet **offers** many different choices **for** making friends. We can make friends **not only** with real people, but also with people **we** have never met, such as Lisa's virtual friend. Sometimes, we just need a way to talk about **our** problems and sad things **in life without anyone around us knowing because we** worry **that our** friends in real life **betray** our problems, in order to **make jokes**, or even **make** profits. At this time, the Internet provides the best way to show everything you **don't** want others to know, you can **chat with** your virtual friends or online friends. **What's more, when people have new ideas or ideas, they often** need others' approval. Friends in life may discourage people and laugh at them immature ideas, which makes people uncomfortable and easy to give up their own ideas and abandon themselves. At this time, friends on the Internet will only pay attention to people's creativity and ideas because the online friends do not know their characteristics, but can give them more objective evaluation. Therefore, the Internet provides more choices of making friends, and people can make more diversified choices of what kind of people to make friends with.

Second, the Internet affects the way people communicate with others. In fact, when technology came along, the number of people chose to call rather than meet is increasing; in addition, more people are chatting with their friends on the Internet instead of in real life. These changes affect people's communication and friendship. Although the Internet seems to make people closer to each other, allowing people to contact their friends anytime and anywhere, these exchanges are all virtual meetings through the network, rather than face-to-face conversations.

Jasmin Deleted: provides...ffers many  
 Jasmin Deleted: about  
 Jasmin Deleted: not only  
 Jasmin Deleted: -life  
 Jasmin Deleted: can make friends  
 Jasmin Deleted: who  
 Jasmin Deleted: before  
 Jasmin Deleted: life's  
 Jasmin Deleted: that other people do not  
 Jasmin Deleted: about  
 Jasmin Deleted: sell out  
 Jasmin Deleted: to others  
 Jasmin Deleted: joke  
 Jasmin Deleted: earn  
 Jasmin Deleted: do not  
 Jasmin Deleted: and  
 Jasmin Deleted: talk to  
 Jasmin Deleted: friends. In addition, some ...

au contenu, à l'argumentation et aux besoins individualisés. Utiliser les discussions de groupe pour les préoccupations d'ordre supérieur et les stratégies d'écriture.

3. Promouvoir la révision et la réflexion : Combiner la rétroaction immédiate de l'AWE avec la rétroaction approfondie de l'enseignant(e) pour de multiples occasions de révision. Encourager les étudiants à réviser en se basant sur les deux sources et à réfléchir à leur développement de l'écriture.
4. Fournir de l'échafaudage sur l'utilisation de l'AWE : Donner une formation sur l'interprétation et l'application efficaces de la rétroaction de l'AWE, y compris comment prioriser les suggestions et quand demander des éclaircissements à l'enseignant(e).
5. Surveiller l'incidence : Évaluer régulièrement les effets de l'approche hybride sur les processus d'écriture, la motivation et les résultats des étudiants. Ajuster la mise en œuvre en fonction de votre contexte et des besoins des apprenants.

Rappelez-vous que l'efficacité de la rétroaction hybride dépend de sa mise en œuvre dans des contextes d'enseignement spécifiques. La technologie devrait soutenir, et non remplacer, l'expertise des enseignant(e)s. Avec une intégration prudente, la rétroaction hybride peut répondre aux défis liés au temps et à la charge de travail tout en préservant le rôle crucial de l'orientation de l'enseignant(e).

## CONCLUSION

Le modèle de la rétroaction hybride offre une approche prometteuse pour améliorer l'enseignement de l'écriture en L+. En combinant l'immédiateté et la cohérence de l'AWE avec la rétroaction nuancée et personnalisée des enseignant(e)s, nous pouvons créer

un processus de développement de l'écriture plus exhaustif et plus efficace. Cette approche favorise des cycles de révision plus fréquents et libère du temps pour que l'enseignant(e) puisse se concentrer sur les préoccupations d'ordre supérieur relatives à l'écriture. Toutefois, pour réussir l'intégration, il faut examiner attentivement comment positionner l'AWE en tant qu'outil d'apprentissage et comment adapter nos pratiques pédagogiques afin de compléter la rétroaction automatisée (Woodworth et Barkaoui, 2020).

En tant qu'enseignant(e)s de langues, nous sommes encouragés à expérimenter ce modèle tout en évaluant de façon critique son incidence sur nos apprenants et nos objectifs pédagogiques spécifiques. En intégrant judicieusement la rétroaction hybride, nous pouvons potentiellement améliorer non seulement les résultats des étudiants en écriture, mais aussi favoriser d'importantes compétences métacognitives qui soutiendront leur développement à long terme en tant que rédacteurs. Alors que nous continuons à naviguer dans le paysage évolutif de la technologie éducative, des approches comme la rétroaction hybride offrent des possibilités intéressantes pour améliorer nos pratiques pédagogiques et soutenir le développement des étudiants en tant que rédacteurs confiants et qualifiés dans leur L+.

## RÉFÉRENCES

- Ranalli, J., Link, S., & Chukharev-Hudilainen, E. (2017). Automated writing evaluation for formative assessment of second language writing: Investigating the accuracy and usefulness of feedback as part of argument-based validation. *Educational Psychology*, 37(1), 8-25. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1136407>
- Stevenson, M., & Phakiti, A. (2019). Automated feedback and second language writing. Dans K. Hyland & F. Hyland (dir.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (2<sup>e</sup> éd., p. 125-142). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.009>
- Woodworth, J. (2023). The use of hybrid corrective feedback in the foreign language classroom and its implications for teacher education: A case study with Chinese learners in an EAP setting. Dans P. Hohaus & J. F. Heeren (dir.), *The Future of Teacher Education* (p. 200-227). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004678545\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004678545_009)
- Woodworth, J., & Barkaoui, K. (2020). Perspectives on using automated writing evaluation systems to provide written corrective feedback in the ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 37(2), 234-247. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1340>
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90-102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>

**Avec une intégration prudente, la rétroaction hybride peut répondre aux défis liés au temps et à la charge de travail tout en préservant le rôle crucial de l'orientation de l'enseignant(e).**



### Dr Johanathan Woodworth

Dr Johanathan Woodworth – professeur adjoint à l'Université Mount Saint Vincent de Halifax, Nouvelle-Écosse – se concentre sur l'apprentissage adaptatif, la rétroaction novatrice et les systèmes d'apprentissage améliorés par l'intelligence artificielle (IA). Il combine son enthousiasme pour la technologie avec un engagement envers l'inclusion, la réalisation de recherches et la formation à l'enseignement en vue d'un usage efficace d'outils technologiques diversifiés dans les salles de classe intégrées pour contribuer à promouvoir l'AWE et la décolonisation dans l'éducation.



# Evaluating the Use of Google Voice Typing and Microsoft Transcribe for Pronunciation Tests: Checking for Potential Bias

By Carey Nelson and Carol Johnson

## IMPORTANCE OF PRONUNCIATION IN PLACEMENT TESTS

**WHEN STUDENTS ARE LEARNING** an additional language, pronunciation plays a critical role in their ability to communicate effectively. For this reason, it is a key component of many placement tests used to assess student language skills. These tests often include a speaking section where pronunciation is explicitly evaluated

or is considered part of a broader speaking assessment. Typically, human raters are needed to evaluate these tests. The process requires detailed scoring rubrics to assess each response, and this involves considerable time and effort, particularly for subjective elements like oral performance (Coombe et al., 2020). To ensure that scores are fair and accurate, multiple raters are often employed, adding to the time and cost.

## The Problem With Human Raters

One of the significant issues with relying on human raters is the potential for bias, especially if the raters are familiar with the test taker's first language (L1; Carey et al., 2011). This familiarity can unconsciously influence their assessment of language proficiency, leading to biased evaluations. For example, raters tend to be more lenient towards errors made by speakers of their own L1 or may place undue

emphasis on certain accents. This bias can skew the results, making it challenging to accurately assess a student's true language abilities. Such biases can also impact student placement into appropriate language courses, affecting their educational trajectory.

### The Promise of ASR Technology

This is where Automatic Speech Recognition (ASR) technology comes into play as a promising alternative for scoring pronunciation in language placement tests (Isaacs, 2018). Unlike human raters, ASR systems provide consistent and standardized assessments, cutting down the risk of bias and subjectivity. ASR can quickly process data, making it more efficient and cost-effective than traditional methods. For instance, free and readily available ASR systems like Google Voice Typing (GVT) and Microsoft Transcribe (MS-T) have shown strong correlations with human raters in scoring pronunciation (Johnson et al., 2024; Nelson & Cardoso, 2023). However, it is important to note that ASR systems are not perfect. While they offer many advantages, they can still exhibit biases, including those related to gender, L1, and age (Feng et al., 2024).

### Types of Bias in ASR Systems

One example in ASR systems is gender bias. This occurs when the systems are more accurate for male voices than for female ones, often due to imbalances in the training data used to develop the software. This can lead to potential inaccuracies and unfair scoring for female users (Ngueajio & Washington, 2022).

Similarly, L1 bias can happen when ASR systems are better trained on specific phonetic patterns and accents, making them more accurate for some first languages over others. For instance, an ASR system might struggle to accurately recognize and score the pronunciation of a student who speaks a language with sounds that are not well-represented in the training data. This can disadvantage speakers of less represented languages, leading to incorrect assessments of their proficiency (Wang et al., 2018).

Age bias is another concern; ASR systems may struggle with recognizing the

**GVT and MS-T could become reliable, efficient tools for language placement tests, offering consistent and unbiased scoring for many test-takers.**

voices of different age groups, leading to inconsistent or lower accuracy rates for these groups. This can skew assessment outcomes and misrepresent language abilities (Fuckner et al., 2023). These biases highlight the importance of continually refining and improving ASR technology to ensure fair and accurate assessments for all users.

### EXPLORING GVT AND MS-T

Our study aimed to see what, if any, biases GVT and MS-T exhibit in the context of a pronunciation placement test. We focused on three main research questions: Does the relationship between human-rater scores and GVT/MS-T scores vary by 1) gender, 2) L1, or 3) age? To answer these questions, we conducted a comprehensive study that compared the scores generated by GVT and MS-T with those given by human raters. We wanted to see if there were any significant differences or biases in the way GVT and MS-T assessed pronunciation compared to human raters.

### Study Findings

Our study showed that GVT and MS-T do not have significant gender bias. While we did not find any L1 bias in GVT, we did find a bias against Arabic and Persian L1 speakers in MS-T. We also found a slight age bias in both ASR systems, with a disadvantage for younger test takers (18–29 years of age). This suggests that both ASR systems can fairly assess pronunciation for a large variety of test takers; however, to mitigate the biases found, steps would need to be taken to adjust scores for younger test takers, as well as those from certain L1s if using MS-T.

### Potential of GVT in Language Assessment

Based on our findings, GVT and MS-T have strong potential for use in assessing additional language pronunciation in placement tests. The lack of significant gender bias is extremely encouraging. The biases we did find could be addressed by tweaking the scoring algorithms. With these adjustments, GVT and MS-T could become reliable, efficient tools for language placement tests, offering consistent and unbiased scoring for many test-takers. Moreover, using this technology could significantly reduce the time and cost associated with human raters, making it an attractive option for educational institutions.

### Pedagogical Applications

This technology also has strong potential for classroom use, providing real-time feedback on pronunciation, which is something teachers seldom have time to do. This can help learners improve their spoken language skills with a tool that will not exhibit bias related to their gender nor, most likely, to their L1. For example, teachers could use GVT or MS-T to provide immediate feedback during speaking exercises, helping students correct their pronunciation on the spot. Targeted pronunciation homework could also be given to students who need extra time to improve their pronunciation. This would allow them to practice as much as they need. This method would also introduce students to a technology that they will be able to continue using even once they are no longer in a language class.

Finally, given the correlations between human-rater and ASR scores for placement tests, teachers could use this technology for classroom testing (self-, formative, and summative assessment), saving themselves precious correction time. Overall, GVT and MS-T offer a promising solution for both testing and teaching pronunciation, making language assessment more accessible and fairer. The future of language testing could see a greater integration of ASR technologies, providing more consistent, efficient, unbiased assessments for learners worldwide.

## REFERENCES

- Carey, M., Mannell, R., & Dunn, P. (2011). Does a rater's familiarity with a candidate's pronunciation affect the rating in oral proficiency interviews? *Language Testing*, 28(2), 201–219. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532210393704>
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10, 3. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Feng, S., Halpern, B., & Kudina, O. (2024). Towards inclusive automatic speech recognition. *Computer Speech and Language*, 84, 101567. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2023.101567>
- Fuckner, M., Horsman, S., Wiggers, P., & Janssen, I. (2023). Uncovering bias in ASR systems: Evaluating Wav2vec2 and Whisper for Dutch speakers. *Proceedings of the 2023 International Conference on Speech Technology and Human-Computer Dialogue (SpeD 2023)*, 25–27 October 2023, Bucharest, Roumanie (p. 146–151). <https://ieeexplore.ieee.org/document/10314895>
- Isaacs, T. (2018). Fully automated speaking assessment: Changes to proficiency testing and the role of pronunciation. In O. Kang, R. Thomson, & J. Murphy (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary pronunciation* (pp. 570–584). Routledge. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1549219/1/Isaacs\\_Book\\_Chapter.%20FullyAutomated.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1549219/1/Isaacs_Book_Chapter.%20FullyAutomated.pdf)
- Johnson, C., Cardoso, W., Zuercher, B., Brenner, K., & Springer, S. (2024). Assessing pronunciation using dictation tools: The use of Google Voice Typing to score a pronunciation placement test. *Journal of Second Language Pronunciation*, 10(1), 10–34. <https://doi.org/10.1075/jslp.23033.joh>
- Nelson, C., & Cardoso, W. (2023). Evaluating the effectiveness of Microsoft Transcribe for automating the assessment of pronunciation in language proficiency tests. *EUROCALL 2023: Call for All Languages*, 15–18 August 2023, Reykjavik, Iceland (pp. 117–122). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/EuroCALL2023.2023.17007>
- Ngueajio, M., & Washington, G. (2022). Hey ASR system! Why aren't you more inclusive? Automatic speech recognition systems' bias and proposed bias mitigation techniques. A literature review. In J. Y. C. Chen, G. Fragomeni, H. Degen, & S. Ntoa (Eds.), *HCI International 2022 – Late breaking papers: Interacting with eXtended reality and artificial intelligence* (pp. 421–440). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-21707-4\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-031-21707-4_30)
- Wang, Z., Zechner, K., & Sun, Y. (2018). Monitoring the performance of human and automated scores for spoken responses. *Language Testing*, 35(1), 101–120. <https://doi.org/10.1177/0265532216679451>

**Carey Nelson**

Carey Nelson (MA in Études françaises) is a PhD student in Applied Linguistics in the Department of Education at Concordia University in Montréal. His research examines the use of speech technologies such as automatic speech recognition for the assessment of L2 pronunciation and speaking skills. He is currently a tenured professor at École de langues at Université du Québec à Montréal.

**Carol Johnson**

Carol Johnson is a PhD candidate in Applied Linguistics in the Department of Education at Concordia University in Montréal. Her research focuses on the use of speech technologies for the teaching and assessment of L2 pronunciation. She currently teaches university-level ESL courses and teacher education courses.



# Évaluation de l'utilisation de Google Voice Typing et de Microsoft Transcribe pour les tests de prononciation : Vérification des biais potentiels

Par Carey Nelson et Carol Johnson

## L'IMPORTANCE DE LA PRONONCIATION DANS LES TESTS DE CLASSEMENT

Lorsque les élèves apprennent une langue additionnelle (L+), la prononciation joue un rôle essentiel dans leur capacité à communiquer efficacement. Pour cette raison, il s'agit d'un élément clé de nombreux tests de classement utilisés pour évaluer les compétences

linguistiques des élèves. Ces tests comprennent souvent une section sur l'expression orale où la prononciation est évaluée explicitement ou considérée comme faisant partie d'une évaluation plus large de l'expression orale. En général, des évaluateurs humains sont nécessaires pour évaluer ces tests. Le processus exige des rubriques de notation détaillées pour l'évaluation de chaque réponse, ce qui nécessite beaucoup de temps et d'efforts,

en particulier pour les éléments subjectifs comme la performance orale (Coombe *et al.*, 2020). Pour s'assurer que les scores sont justes et exacts, il faut souvent recourir à plusieurs évaluateurs, ce qui augmente le temps et les coûts.

### Le problème des évaluateurs humains

Un des problèmes importants liés à l'utilisation d'évaluateurs humains est le potentiel de biais, surtout si les

évaluateurs sont familiers avec la langue première (L1) du candidat au test (Carey *et al.*, 2011). Cette familiarité peut inconsciemment influencer leur évaluation de la maîtrise de la langue, ce qui conduit à des évaluations biaisées. Par exemple, les évaluateurs ont tendance à être plus indulgents envers les erreurs faites par des locuteurs de leur propre L1 ou peuvent attacher une importance indue à certains accents. Ce biais peut fausser les résultats, rendant difficile l'évaluation précise des véritables capacités linguistiques d'un élève. De tels biais peuvent également avoir une incidence sur le classement des élèves dans des cours de langue appropriés, ce qui affecte leur trajectoire éducative.

### La promesse de la technologie de RAP

C'est là que la technologie de reconnaissance automatique de la parole (RAP) entre en jeu comme option prometteuse pour évaluer la prononciation dans les tests de classement linguistique (Isaacs, 2018). Contrairement aux évaluateurs humains, les systèmes de RAP fournissent des évaluations cohérentes et normalisées, réduisant ainsi le risque de biais et de subjectivité. La RAP peut traiter rapidement les données, de sorte qu'elle est plus efficace et rentable que les méthodes classiques. Par exemple, les systèmes de RAP gratuits et facilement disponibles comme Google Voice Typing (GVT) et Microsoft Transcribe (MS-T) ont montré de fortes corrélations avec les évaluateurs humains dans la notation de la prononciation (Johnson *et al.*, 2024; Nelson & Cardoso, 2023). Il est toutefois important de noter que les systèmes de RAP ne sont pas parfaits. Bien qu'ils offrent de nombreux avantages, ils peuvent toujours présenter des biais, notamment ceux liés au sexe, à la L1 et à l'âge (Feng *et al.*, 2024).

### Les types de biais dans les systèmes de RAP

Un exemple dans les systèmes de RAP est le biais lié au sexe. Cela se produit lorsque les systèmes sont plus précis pour les voix masculines que les voix féminines, souvent en raison de déséquilibres dans les données d'entraînement utilisées pour développer

**GVT et MS-T pourraient devenir des outils fiables et efficaces pour les tests de classement linguistique, offrant une notation cohérente et non biaisée pour de nombreux candidats au test.**

le logiciel. Cela peut occasionner de potentielles inexactitudes et une notation injuste pour les utilisatrices (Ngueajio & Washington, 2022).

De même, le biais lié à la L1 peut se produire lorsque les systèmes de RAP sont mieux entraînés sur des modèles phonétiques et des accents spécifiques, ce qui les rend plus précis pour certaines L1 que d'autres. Par exemple, un système de RAP pourrait avoir du mal à reconnaître et à noter avec exactitude la prononciation d'un élève qui parle une langue dont les sons ne sont pas bien représentés dans les données d'entraînement. Cela peut désavantager les locuteurs de langues moins représentées, conduisant à des évaluations incorrectes de leur compétence (Wang *et al.*, 2018).

Le biais lié à l'âge est une autre préoccupation : les systèmes de RAP peuvent avoir du mal à reconnaître les voix de différents groupes d'âge, ce qui entraîne des taux d'exactitude incohérents ou inférieurs pour ces groupes. Cela peut fausser les résultats de l'évaluation et représenter faussement les capacités linguistiques (Fückner *et al.*, 2023). Ces biais mettent en évidence l'importance de perfectionner et d'améliorer continuellement la technologie de RAP pour garantir des évaluations justes et précises pour tous les utilisateurs.

### L'EXPLORATION DE GVT ET DE MS-T

Notre étude visait à déterminer les biais éventuels que présentent GVT et MS-T dans le contexte d'un test de classement

en prononciation. Nous avons focalisé sur trois questions principales de recherche : La relation entre les scores attribués par des évaluateurs humains et ceux générés par GVT varie-t-elle selon 1) le sexe, 2) la L1 ou 3) l'âge? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une étude approfondie qui a comparé les scores générés par GVT avec ceux attribués par des évaluateurs humains. Nous voulions voir s'il y avait des différences ou des biais notables dans la façon dont GVT évaluait la prononciation comparativement aux évaluateurs humains.

### Résultats de l'étude

Notre étude a révélé que GVT et MS-T ne présentent pas de biais notable lié au sexe. Bien que nous n'ayons trouvé aucun biais lié à la L1 dans GVT, nous avons découvert un biais dans MS-T contre les locuteurs ayant l'arabe et le persan comme L1. Nous avons également trouvé un léger biais lié à l'âge dans les deux systèmes de RAP, avec un désavantage pour les jeunes candidats au test (âgés de 18 à 29 ans). Cela laisse entendre que les deux systèmes de RAP peuvent évaluer équitablement la prononciation pour une grande variété de candidats au test; toutefois, pour atténuer les biais trouvés, il faudrait prendre des mesures, si MS-T est utilisé, pour ajuster les scores des candidats au test plus jeunes et de ceux ayant certaines L1.

### Le potentiel de GVT dans l'évaluation linguistique

Selon nos constatations, GVT et MS-T ont un fort potentiel d'utilisation pour évaluer la prononciation en L+ dans les tests de classement. L'absence de biais lié au sexe est extrêmement encourageante. Les biais que nous avons trouvés pourraient être corrigés par une légère modification des algorithmes de notation. Grâce à ces ajustements, GVT et MS-T pourraient devenir des outils fiables et efficaces pour les tests de classement linguistique, offrant une notation cohérente et non biaisée pour de nombreux candidats au test. En outre, l'utilisation de cette technologie pourrait réduire considérablement le temps et les coûts associés aux évaluateurs humains, ce qui en fait une option attrayante pour les établissements d'enseignement.

## Les applications pédagogiques

Cette technologie a également un fort potentiel pour l'utilisation en classe, fournissant une rétroaction en temps réel sur la prononciation, ce que les enseignant(e)s ont rarement le temps de faire. Cela peut aider les apprenants à améliorer leurs compétences en expression orale avec un outil qui ne présente pas de biais lié à leur sexe ni, très probablement, à leur L1. Par exemple, les enseignant(e)s pourraient utiliser GVT ou MS-T pour fournir une rétroaction immédiate pendant les exercices en expression orale, ce qui aiderait les élèves à corriger leur prononciation sur-le-champ. Des devoirs de prononciation ciblés pourraient également être donnés aux élèves qui ont besoin de plus de temps pour améliorer leur prononciation. Cela leur permettrait de pratiquer autant qu'il leur est nécessaire. Cette méthode permettrait également d'initier les élèves à une technologie qu'ils pourront continuer à utiliser même s'ils ne sont plus dans une classe de langue.

Enfin, compte tenu des corrélations entre les scores de l'évaluateur humain et de la RAP pour les tests de classement, les enseignant(e)s pourraient utiliser cette technologie pour les tests en classe (autoévaluation, évaluations formative et sommative), ce qui leur permettrait de gagner un temps précieux de correction. Dans l'ensemble, GVT et MS-T offrent une solution prometteuse pour tester et enseigner la prononciation, rendant ainsi l'évaluation linguistique plus accessible

et plus équitable. L'avenir des tests linguistiques pourrait être marqué par une plus grande intégration des technologies de RAP, fournissant des évaluations plus cohérentes, efficaces et non biaisées pour les apprenants du monde entier.

## RÉFÉRENCES

- Carey, M., Mannell, R., & Dunn, P. (2011). Does a rater's familiarity with a candidate's pronunciation affect the rating in oral proficiency interviews? *Language Testing*, 28(2), 201-219. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532210393704>
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10, 3. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Feng, S., Halpern, B., & Kudina, O. (2024). Towards inclusive automatic speech recognition. *Computer Speech and Language*, 84, 101567. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2023.101567>
- Fuckner, M., Horsman, S., Wiggers, P., & Janssen, I. (2023). Uncovering bias in ASR systems: Evaluating Wav2vec2 and Whisper for Dutch speakers. *Proceedings of the 2023 International Conference on Speech Technology and Human-Computer Dialogue (SpeD 2023)*, 25-27 October 2023, Bucharest, Roumanie (p. 146-151). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10314895>
- Isaacs, T. (2018). Fully automated speaking assessment: Changes to proficiency testing and the role of pronunciation. Dans O. Kang, R. Thomson & J. Murphy (dir.), *The Routledge handbook of contemporary pronunciation* (p. 570-584). Routledge. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1549219/1/Isaacs\\_Book\\_Chapter.%20FullyAutomated.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1549219/1/Isaacs_Book_Chapter.%20FullyAutomated.pdf)
- Johnson, C., Cardoso, W., Zuercher, B., Brenner, K., & Springer, S. (2024). Assessing pronunciation using dictation tools: The use of Google Voice Typing to score a pronunciation placement test. *Journal of Second Language Pronunciation*, 10(1), 10-34. <https://doi.org/10.1075/jslp.23033.joh>
- Nelson, C., & Cardoso, W. (2023). Evaluating the effectiveness of Microsoft Transcribe for automating the assessment of pronunciation in language proficiency tests. *EUROCALL 2023: Call for All Languages*, 15-18 August 2023, Reykjavik, Iceland (p. 117-122). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/EuroCALL2023.2023.17007>
- Ngueajio, M., & Washington, G. (2022). Hey ASR system! Why aren't you more inclusive? Automatic speech recognition systems' bias and proposed bias mitigation techniques. A literature review. Dans J. Y. C. Chen, G. Fragomeni, H. Degen & S. Ntoa (dir.), *HCI International 2022 - Late breaking papers: Interacting with eXtended reality and artificial intelligence* (p. 421-440). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-21707-4\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-031-21707-4_30)
- Wang, Z., Zechner, K., & Sun, Y. (2018). Monitoring the performance of human and automated scores for spoken responses. *Language Testing*, 35(1), 101-120. <https://doi.org/10.1177/0265532216679451>



**Carey Nelson**

Carey Nelson (maîtrise en études françaises) est doctorant en linguistique appliquée au département d'éducation de l'Université Concordia à Montréal. Ses recherches portent sur l'utilisation des technologies de la parole, comme la reconnaissance automatique de la parole, pour évaluer la prononciation et les compétences en expression orale dans une langue seconde. Il est actuellement professeur titulaire à l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal.



**Carol Johnson**

Carol Johnson est doctorante en linguistique appliquée au département d'éducation de l'Université Concordia à Montréal. Ses recherches portent sur l'utilisation des technologies de la parole pour l'enseignement et l'évaluation de la prononciation en langue seconde. Elle enseigne actuellement des cours d'anglais langue seconde de niveau universitaire ainsi que des cours de formation à l'enseignement.



## New CASLT Publication

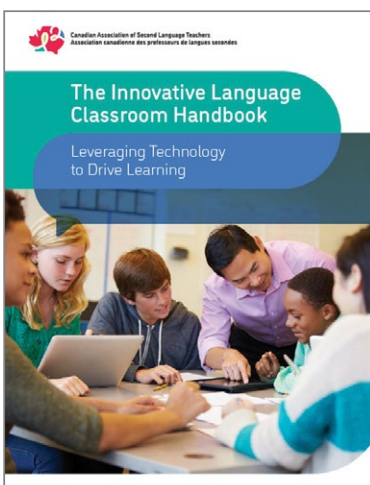
### The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

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)



# The eTandem Cycle: A Pathway to Assessment in the Additional Language Classroom

By Andrea Valdiri

## INTRODUCTION

Current assessment practices often focus on fragmenting language into constituent elements and testing these in isolation. However, these methods may need to be revised to prepare additional language (L+) learners for real-life communication in the target language (Abedi, 2010; Hinkel, 2010; Sanzana Rahman & Akhter, 2017). Educators can consider approaches like Tandem Language Learning (TLL) and Integrated Performance Assessment (IPA) to address this need. These methods,

focusing on practical application in real-life contexts, offer a promising shift in language assessment practices, preparing students for effective communication in the target language.

## LITERATURE REVIEW

Brammerts (1996) defines TLL as technology-mediated interaction between two proficient speakers of target languages who function as partners. Partners should adhere to the principles of TLL, which emphasize reciprocity,

dedicating equal time to both languages, and taking responsibility for their progress. The advantages of TLL in L+ assessment include real-life conversations with native speakers, practicing colloquial expressions and cultural nuances (Lewis & Qian, 2021), reducing power dynamics, and enhancing L+ learning enjoyment (Resnik & Schallmoser, 2019). Despite the benefits, TLL is not widely used in Canadian high schools (Parks et al., 2024).

IPAs combine Dynamic Assessment (DA) and Performance-Based Assessment (PBA);

Schenck, 2019). DA focuses on teaching during assessment (Davin, 2013, as cited in Schenck, 2019), while PBA includes linguistic skills, vocabulary knowledge, and cultural comprehension in real-life tasks (Byrnes, 2002, as cited in Schenck, 2019). IPAs evaluate student communication skills using a central theme across three communication modes: 1) interpretive (e.g., understanding visual, written, or spoken language); 2) interpersonal (e.g., engaging in real conversations or messaging); and 3) presentational (e.g., creating and delivering visual, oral, and written messages; Sandrock, 2015). Schenck (2019) further suggests that students and teachers co-construct feedback during IPA implementation, which exemplifies Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD).

## METHODOLOGY

The eTandem project focused on 60 female English-Canadian students aged 14 to 17 enrolled in a three-year Spanish program with proficiency levels ranging from A1 to B2. It employed a mixed-methods approach to collect comprehensive data, including interviews, questionnaires, self-reports, student samples, texts, and contextual information using various digital platforms such as Padlet, video conversations, Google Drive, Google Forms, Canvas, and student portfolios.

## THE eTANDEM CYCLE

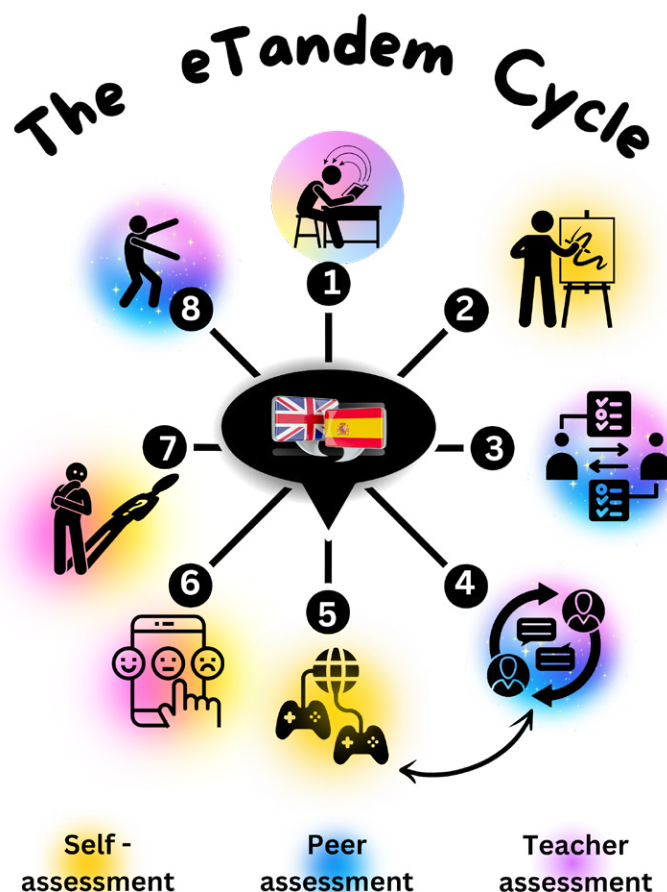
The eTandem cycle is a student-centred framework for ongoing assessment with real-world applicability. The planning stage follows Wiggins and McTighe's (2005) *Understanding by Design* and involves several stages:

1. Selecting a compelling unit/lesson theme
2. Determining a reasonable time frame
3. Establishing a reachable targeted proficiency level
4. Formulating a compelling essential question
5. Outlining engaging summative assessment tasks along with their respective reachable linguistic and cultural outcomes

All of this is presented in easy-to-understand and easy-to-mark holistic rubrics. Once these elements have been shared with students, units/lessons are implemented around the 8-step eTandem Cycle. Because the student is at the centre of this assessment process, they are empowered in their language acquisition journey. See Figure 1 for the steps in the eTandem Cycle.

1. **Text Interpretation:** Students engage with compelling, comprehensive cultural texts in the target language.
2. **Visual Artifact Creation:** Students create meaningful visual representations based on their cultural exploration. These artifacts serve as visual aids during TLL.
3. **Asynchronous Messaging:** Using Padlet, students engage in asynchronous conversations, expressing themselves through written, visual, and audiovisual postings.
4. **Synchronous Zoom Conversations and Archive Building:** During real-time Zoom sessions, students alternate between

Figure 1. Steps in the eTandem cycle.



## Student Steps

- 1 Interpret text
- 2 Create visual aids
- 3 Message asynchronously via Padlet
- 4 Participate in synchronous Zoom conversations
- 5 Play vocabulary games using Quizlet
- 6 Provide feedback using Google Forms
- 7 Self-assess and post on Canvas
- 8 Create a visual profile of their e-Tandem partner to be presented in class

## Following the eTandem cycle, students of all levels demonstrated stronger proficiency in interpretative reading and listening.

Spanish and English (5 minutes each). Students record these conversations for future reference and provide mutual feedback.

5. **Vocabulary Games:** Students play competitive bilingual vocabulary games using Quizlet to reinforce strategic language.
6. **Feedback:** Students use Google Forms to provide feedback to teachers, highlighting what worked well and areas for improvement.
7. **Self-Reflection:** Students review their recorded conversations, select the best one for teacher assessment, and upload it to Canvas.
8. **Memento Creation:** Finally, students create a profile of their eTandem partner and present it to another student.

As shown in Figure 1, students and teachers are meant to co-construct feedback throughout the process using conversations, guiding questions, self-assessments, reflections, and formative and summative assessments.

## RESULTS

### Tandem Language Learning

According to student survey responses, TLL provided a safe, friendly environment to improve their Spanish conversational skills. Students gained confidence in seeking clarification and expressing themselves clearly. Engaging with proficient Spanish speakers helped learners adapt to fast speech and expand their vocabulary. Additionally, students reported gains in using functional language for effective communication. Students also value the opportunity to gain experience, share their culture, and form friendships through exchanges. They

advocate for more frequent and extended exchanges, maintaining the same partner over multiple exchanges, incorporating hands-on cultural activities, and having additional asynchronous follow-ups. These benefits of TLL have motivated students and made them enthusiastic about the assessment process.

### Integrated Performance Assessment

Following the eTandem cycle, students of all levels demonstrated stronger proficiency in interpretative reading and listening. They received customized tasks tailored to their proficiency levels and familiar language functions positively. Intermediate students approached interpretative summative tasks cautiously due to their intricate nature but ultimately appreciated the challenge. Notably, both novice and intermediate learners found it challenging to guess meaning from context, make inferences, and identify the author's perspective.

Student views on asynchronous writing and synchronized speaking tasks during the eTandem learning differed. Students found it easy to engage in asynchronous messaging (Step 3) and convenient to use platforms like Padlet. Although students reported finding the recording of synchronous conversations (Step 4) challenging due to self-consciousness, they also reported that the positive interactions ultimately boosted their confidence. Practical strategies to reduce camera self-consciousness include the following:

1. Aligning instruction with assessment so that students can benefit from prior practice and feedback (Steps 3 and 4)
2. Incorporating visual aids to enhance access to and retention of conversational content (Step 2)
3. Enabling students to selectively choose the most impactful video conversations for evaluation (Step 7)

Regarding logistics, clear instructions and expectations from teachers helped mitigate technical issues related to cameras, microphones, and noise interference. Although uploading videos to Google Drive was time-consuming, the valuable data collected justified the effort.

We also found that purpose-driven presentations were well-received and executed by students. For example, in Step 2, creating visual aids in anticipation of the Zoom meeting boosted student confidence, kept their audience engaged, and facilitated a smooth flow of the conversation, resulting in a successful and enjoyable experience. Designing a profile of their eTandem partner and presenting it to another student proved less effective than deliberately creating the profile to send as a token of appreciation to their eTandem partner.

## DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The eTandem Cycle offers a comprehensive assessment framework that evaluates language proficiency and cultural competence while fostering student motivation and reflection. The eTandem Cycle aligns with formative, summative, and self-assessment practices. It allows continuous feedback for a nuanced understanding of student language development and cultural competence.

When using the eTandem Cycle, teachers should consider certain implementation factors, such as these:

1. Ensuring that classes are equipped with the necessary tools, knowledge, and skills for implementing TLL and IPA
2. Considering the availability, quality, and appropriateness of authentic and non-authentic resources
3. Maximizing target language use without compromising comprehensibility
4. Providing safe and user-friendly storage options for student video recordings and sample work

Students who participated in the project recommended the following adjustments:

1. Thoughtfully pairing students with the same language partners
2. Incorporating hands-on and experiential cultural activities into the cycle

3. Providing more opportunities and diverse formats for asynchronous messaging
4. Explicitly teaching reading, listening, and critical thinking strategies

Ultimately, the eTandem Cycle can enhance language teaching, learning, and assessment by empowering students to improve proficiency, facilitating real-life communication, and fostering collaboration.

## REFERENCES

- Abedi, J. (2010). *Performance assessments for English language learners*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE).
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the internet. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium* (pp. 121–130). Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2nd ed., pp. 110–124). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0008>
- Lewis, T., & Qian, K. (2021). Designing and supporting virtual exchange: The case of Chinese–English e-Tandem. *Modern Languages Open*, 2021(1), 19. <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.372>
- Parks, S., Priego, S., Jenniss, T., & Capus, L. (2024). Innovating with eTandem language learning in a Quebec high school class: An activity theory perspective. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2355497>
- Resnik, P., & Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-Tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 541–564. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6>
- Sandrock, P. (2015). *The keys to assessing language performance: Teacher's manual* (2nd ed.). American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
- Sanzana Rahman, S. M., & Akhter, A. (2017). Skills teaching in ESL classroom: Discrete vs. integrated. *International Journal of English Language Teaching*, 5(4), 32–39.
- Schenck, S. M. (2019). Integrated performance assessments: A review of the literature and steps to move forward. *Spanish and Portuguese Review*, 5, 99–111. <https://core.ac.uk/download/pdf/322576584.pdf>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).



### Andrea Valdiri

Andrea Valdiri has been a Spanish teacher at Crofton House School for eight years. She specializes in Spanish language and culture for Grades 9–12, integrating local social tensions and global community partnerships into her curriculum.



# Le cycle eTandem : Un parcours pour l'évaluation dans la classe de langue additionnelle

Par Andrea Valdiri

## INTRODUCTION

Les pratiques d'évaluation actuelles focalisent souvent sur fragmenter la langue en éléments constitutifs et les tester séparément. Toutefois, ces méthodes pourraient devoir être révisées pour préparer des apprenants d'une langue additionnelle (L+) à la communication de la vie réelle dans la langue cible (Abedi, 2010; Hinkel, 2010; Sanzana Rahman & Akhter, 2017). Les enseignant(e)s peuvent considérer des approches comme l'apprentissage d'une langue en tandem (ALT) et l'évaluation intégrée du rendement (EIR) pour

répondre à ce besoin. Ces méthodes, axées sur l'application pratique dans des contextes de la vie réelle, offrent un virage prometteur dans les pratiques d'évaluation linguistique, préparant les élèves à une communication efficace dans la langue cible.

## REVUE DE LA LITTÉRATURE

Brammerts (1996) définit l'ALT comme une interaction médiée par la technologie entre deux locuteurs de langues cibles compétents qui fonctionnent en tant que partenaires. Les partenaires devraient adhérer aux principes de l'ALT, qui mettent

l'accent sur la réciprocité, en consacrant un temps égal à chaque langue et en assumant la responsabilité de leur progrès. Les avantages de l'ALT dans l'évaluation en L+ comprennent des conversations de la vie réelle avec des locuteurs natifs, la pratique d'expressions familières et de nuances culturelles (Lewis & Qian, 2021), la réduction des dynamiques de pouvoir et le renforcement du plaisir d'apprendre une L+ (Resnik & Schallmoser, 2019). Malgré les bénéfices, l'ALT n'est pas largement utilisé dans les écoles secondaires canadiennes (Parks *et al.*, 2024).

Les EIR combinent l'évaluation dynamique (ED) et l'évaluation axée sur le rendement (EAR; Schenck, 2019). L'ED met l'accent sur l'enseignement pendant l'évaluation (Davin, 2013, citée dans Schenck, 2019), tandis que l'EAR inclut les compétences linguistiques, la connaissance du vocabulaire et la compréhension culturelle dans des tâches de la vie réelle (Byrnes, 2002, citée dans Schenck, 2019). Les EIR évaluent les compétences communicatives des élèves à l'aide d'un thème central dans trois modes de la communication : 1) interprétatif (p. ex., compréhension du langage visuel, écrit ou parlé); 2) interpersonnel (p. ex., participation à des conversations ou à des messages réels); et 3) présentationnel (p. ex., création et diffusion de messages visuels, oraux et écrits) (Sandrock, 2015). Schenck (2019) suggère également que les élèves et les enseignant(e)s coconstruisent la rétroaction durant la mise en œuvre de l'EIR, qui exemplifie la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky.

## MÉTHODOLOGIE

Le projet eTandem a ciblé 60 élèves anglo-canadiennes âgées de 14 à 17 ans inscrites dans un programme d'espagnol d'une durée de trois ans, dont les niveaux de compétence variaient de A1 à B2. Une approche de méthodes mixtes a été utilisée pour recueillir des données exhaustives, incluant des entrevues, des questionnaires, des autodéclarations, des échantillons de travaux étudiants, des textes, ainsi que des informations contextuelles à l'aide de diverses plateformes numériques telles que Padlet, conversations vidéo, Google Drive, Google Forms, Canvas et portfolios étudiants.

## LE CYCLE eTANDEM

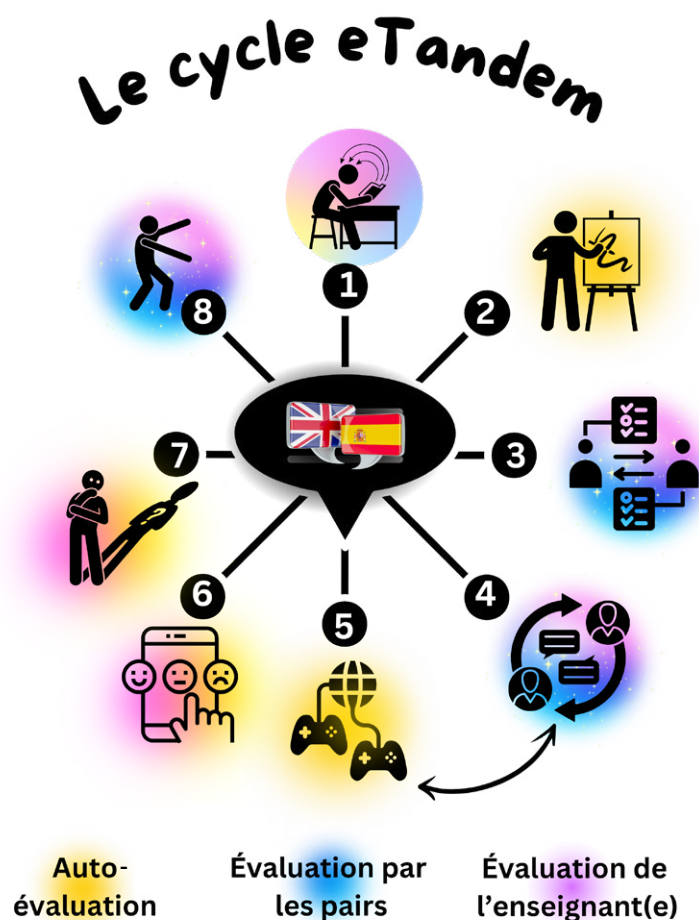
Le cycle eTandem est un cadre axé sur l'élève pour l'évaluation continue avec une applicabilité dans le monde réel. L'étape de planification s'appuie sur le modèle de compréhension par conception (*Understanding by Design*) de Wiggins et McTighe (2005) et comporte plusieurs étapes :

1. Sélection d'un thème intéressant pour l'unité ou la leçon
2. Détermination d'un délai raisonnable
3. Établissement d'un niveau de compétence cible atteignable
4. Formulation d'une question essentielle intéressante
5. Description de tâches d'évaluation sommative engageantes ainsi que leurs résultats linguistiques et culturels atteignables respectifs

Tout cela est présenté dans des rubriques holistiques faciles à comprendre et à noter. Une fois que ces éléments ont été partagés avec les élèves, des unités/leçons sont mises en œuvre sur la base du cycle eTandem comportant huit étapes. Puisque les élèves sont au centre de ce processus d'évaluation, elles sont responsabilisées dans leur parcours d'acquisition linguistique. Voir la figure 1 pour les étapes du cycle eTandem.

1. **Interprétation textuelle** : Les élèves s'engagent dans la lecture de textes culturels intéressants et détaillés dans la langue cible.
2. **Création d'artefacts visuels** : Les élèves créent des représentations visuelles signifiantes basées sur leur

Figure 1. Étapes dans le cycle eTandem



## Étapes à suivre par les élèves

1. Interpréter un texte
2. Créer des aides visuelles
3. Envoyer des messages asynchrones via Padlet
4. Participer à des conversations synchrones dans Zoom
5. Jouer à des jeux de vocabulaire en utilisant Quizlet
6. Fournir une rétroaction en utilisant Google Forms
7. S'autoévaluer et publier sur Canvas
8. Créer un profil visuel de leur partenaire eTandem à présenter en classe

## En suivant le cycle eTandem, les élèves de tous les niveaux ont démontré une plus grande compétence en lecture et en écoute interprétatives.

exploration culturelle. Ces artefacts servent d'aides visuelles durant l'ALT.

3. **Messages asynchrones** : En utilisant Padlet, les élèves s'engagent dans des conversations asynchrones, s'exprimant par des messages écrits, visuels et audiovisuels.
4. **Conversations synchrones par Zoom et archivage** : Pendant les séances de Zoom en temps réel, les élèves alternent entre l'espagnol et l'anglais (5 minutes chacune). Les élèves enregistrent ces conversations pour référence future et fournissent des rétroactions mutuelles.
5. **Jeux de vocabulaire** : Les élèves jouent à des jeux de vocabulaire bilingues compétitifs en utilisant Quizlet pour renforcer l'usage stratégique de la langue.
6. **Rétroaction** : Les élèves utilisent Google Forms pour fournir un rétroaction aux enseignant(e)s, soulignant ce qui a bien fonctionné et les éléments à améliorer.
7. **Autoréflexion** : Les élèves examinent leurs conversations enregistrées, sélectionnent la meilleure pour l'évaluation de l'enseignant(e) et la téléchargent sur Canvas.
8. **Création d'un memento** : Enfin, les élèves créent un profil de leur partenaire eTandem et le présentent à une autre élève.

Comme l'illustre la figure 1, les élèves et les enseignant(e)s doivent coconstruire des rétroactions tout au long du processus en utilisant des conversations, des questions directrices, des autoévaluations, des réflexions ainsi que des évaluations formatives et sommatives.

## RÉSULTATS

### L'apprentissage d'une langue en tandem

Selon les réponses des élèves à l'enquête, l'ALT a fourni un environnement sécuritaire et convivial pour améliorer leurs compétences conversationnelles en espagnol. Les élèves ont renforcé leur confiance en demandant des éclaircissements et en s'exprimant clairement. La participation avec des locutrices compétentes de l'espagnol a aidé les apprenantes à s'adapter à un discours rapide et à élargir leur vocabulaire. En outre, les élèves ont fait état de progrès dans l'utilisation d'un langage fonctionnel pour une communication efficace. Les élèves apprécient également l'occasion d'acquérir de l'expérience, de partager leur culture et de nouer des amitiés dans des échanges. Elles préconisent des échanges plus fréquents et prolongés, le maintien du/de la même partenaire dans de multiples échanges, l'intégration d'activités culturelles pratiques et des suivis asynchrones additionnels. Ces avantages de l'ALT ont stimulé la motivation des élèves et ont suscité leur enthousiasme à l'égard du processus d'évaluation.

### L'évaluation intégrée du rendement

En suivant le cycle eTandem, les élèves de tous les niveaux ont démontré une plus grande compétence en lecture et en écoute interprétatives. Elles ont reçu positivement les tâches personnalisées adaptées à leurs niveaux de compétence et aux fonctions linguistiques familières. Les élèves de niveau intermédiaire ont abordé les tâches sommatives interprétatives avec prudence en raison de leur nature complexe, mais elles ont finalement apprécié le défi. Notamment, les apprenantes des niveaux débutant et intermédiaire ont trouvé difficile de deviner le sens à partir du contexte, de faire des inférences et d'identifier la perspective de l'auteur.

Les points de vue des élèves différaient concernant les tâches asynchrones d'écriture et synchrones d'expression orale pendant l'apprentissage eTandem. Les élèves ont trouvé qu'il était facile de s'engager dans l'envoi de messages asynchrones (étape 3) et pratique

d'utiliser des plateformes comme Padlet. Bien que les élèves aient déclaré que l'enregistrement des conversations synchrones (étape 4) représentait un défi à cause de la gêne, elles ont également indiqué que les interactions positives ont finalement renforcé leur confiance. Les stratégies pratiques pour réduire la gêne devant la caméra comprennent ce qui suit :

1. Aligner l'enseignement avec l'évaluation afin que les élèves puissent tirer profit de la pratique et de la rétroaction antérieures (étapes 3 et 4);
2. Intégrer des aides visuelles pour améliorer l'accès au contenu conversationnel ainsi que sa rétention (étape 2);
3. Permettre aux élèves de choisir les conversations vidéo ayant la plus grande incidence pour l'évaluation (étape 7).

En ce qui concerne la logistique, les instructions et les attentes claires des enseignant(e)s ont contribué à atténuer les problèmes techniques liés aux caméras, aux microphones et aux interférences sonores. Bien que le téléchargement de vidéos sur Google Drive prenait du temps, les données précieuses recueillies justifiaient l'effort.

Nous avons également constaté que les présentations orientées vers un but précis étaient bien accueillies et effectuées par les élèves. Par exemple, dans l'étape 2, la création d'aides visuelles en prévision de la réunion Zoom a renforcé la confiance des élèves, a maintenu l'intérêt de leur public et a facilité le bon déroulement de la conversation, ce qui a donné lieu à une expérience réussie et agréable. La conception d'un profil de leur partenaire eTandem et sa présentation à une autre élève se sont révélées moins efficaces que la création délibérée du profil à envoyer en signe de reconnaissance à leur partenaire eTandem.

## DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Le cycle eTandem offre un cadre d'évaluation exhaustif qui apprécie les compétences linguistiques et culturelles tout en favorisant la motivation

et la réflexion des élèves. Le cycle eTandem s'aligne sur les pratiques d'évaluation formative et sommative ainsi que d'autoévaluation. Il permet un apport continu de rétroactions pour une compréhension nuancée du développement linguistique et des compétences culturelles des élèves.

Lorsque les enseignant(e)s utilisent le cycle eTandem, ils/elles doivent tenir compte de certains facteurs de la mise en œuvre, comme les suivants :

1. Veiller à ce que les classes soient équipées des outils, des connaissances et des compétences nécessaires pour la mise en œuvre de l'ALT et de l'EIR;
2. Tenir compte de la disponibilité, de la qualité et du caractère approprié des ressources authentiques et non authentiques;
3. Maximiser l'utilisation de la langue cible sans compromettre la compréhensibilité;
4. Offrir des options de stockage sécuritaires et conviviales pour les enregistrements vidéo et les échantillons de travaux des élèves.

Les élèves qui ont participé au projet ont recommandé les ajustements suivants :

1. Jumeler judicieusement les élèves avec les mêmes partenaires linguistiques;
2. Intégrer des activités culturelles pratiques et expérientielles dans le cycle;
3. Offrir davantage de possibilités et divers formats pour l'envoi de messages asynchrones;

4. Enseigner explicitement des stratégies de lecture, d'écoute et de pensée critique.

Ultimement, le cycle eTandem peut améliorer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation linguistiques en donnant aux élèves les moyens d'améliorer leurs compétences, en facilitant la communication de la vie réelle et en favorisant la collaboration.

## RÉFÉRENCES

Abedi, J. (2010). *Performance assessments for English language learners*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE).

Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the internet. Dans M. Warschauer (dir.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium* (p. 121-130). Second Language Teaching & Curriculum Center.

Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. Dans R. B. Kaplan (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2<sup>e</sup> éd., p. 110-124). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0008>

Lewis, T., & Qian, K. (2021). Designing and supporting virtual exchange: The case of Chinese-English e-Tandem. *Modern Languages Open*, (1), 19. <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.372>

Parks, S., Priego, S., Jenniss, T., & Capus, L. (2024). Innovating with

eTandem language learning in a Quebec high school class: An activity theory perspective. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2355497>

Resnik, P., & Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-Tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 541-564. <https://doi.org/10.14746/sslit.2019.9.3.6>

Sandrock, P. (2015). *The keys to assessing language performance: Teacher's manual* (2<sup>e</sup> éd.). American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

Sanzana Rahman, S. M., & Akhter, A. (2017). Skills teaching in ESL classroom: Discrete vs. integrated. *International Journal of English Language Teaching*, 5(4), 32-39.

Schenck, S. M. (2019). Integrated performance assessments: A review of the literature and steps to move forward. *Spanish and Portuguese Review*, 5, 99-111. <https://core.ac.uk/download/pdf/322576584.pdf>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2<sup>e</sup> éd.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).



### Andrea Valdiri

Andrea Valdiri a été professeure d'espagnol à l'école Crofton House durant huit ans. Elle est spécialisée en langue et culture espagnoles pour les élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, intégrant dans son programme les tensions sociales locales et les partenariats communautaires internationaux.



*Intercultural learning is more effectively assessed through alternate modes of assessment rather than traditional ones in which prescribed answers are usually required.*

# Dynamic Assessment: A More Equitable Option

By Diana Burchell, Krystina Raymond, Zein Abuosbeh, Shelley Rafailov, Kathleen Hipfner-Boucher, and Xi Chen

## BACKGROUND

Traditionally, educators have measured student achievement through static assessments that evaluate a student's knowledge. For instance, in learning to read, a static assessment might ask students whether the word "piece" is spelled "piece" or "peice." Teachers could then use the student's response to determine their understanding of the rule "i before e except after c when it says /ee/." However, research has shown that student knowledge is influenced by a variety of factors beyond classroom instruction including poverty, gender, race and ethnicity, disability, and many other

factors (Bennett et al., 2004; Conchas & Noguera, 2004; Sanders, 2000; Terry & Irving, 2010). This suggests that static assessments may not fully capture the complexity of student learning and achievement.

A primary challenge in modern Canadian classrooms is to effectively and efficiently differentiate multilingual learning patterns from special education needs. In static assessments, it can be difficult to discern whether a knowledge gap is related to a multilingual pattern of learning or represents a challenge that may require further intervention (Chumak-Horbatsch,

2019). For example, distinguishing between "piece" and "peice" could be complicated by factors such as dyslexia, vision difficulties, attention difficulties, knowledge from another language where "ei" is a valid vowel combination, or confusion with the homophone "peace." Static assessments do not provide this level of detail, yet such insights are essential for understanding the strengths and needs of diverse learners in our classrooms (Dixon et al., 2023).

One response to this need is **dynamic assessment**, an interactive approach that measures a student's ability to learn rather

than their discrete knowledge. Dynamic assessment is based on Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD; Vygotsky, 1978), which suggests that students learn best when material is sufficiently challenging — not too hard and not too easy. Dynamic assessment, therefore, evaluates whether students can grasp new concepts that present an appropriate level of challenge. This approach provides valuable insights into student learning processes, helping to determine whether a specific skill is missing or if a student requires additional support (Macrine & Sabbatino, 2008).

## CURRENT RESEARCH

In the [Multilingualism and Literacy Lab](#) at the [Ontario Institute for Studies in Education \(OISE\)](#), we have been using dynamic assessment to investigate its efficacy for multilingual children, particularly in bilingual programs such as French Immersion. Our research has focused on three skills: [phonological awareness](#) in English–French bilingual students (Krenca et al., 2020); [orthographic awareness](#) in English–French

bilingual students (Burchell, 2023); and morphological awareness in Chinese children (Su et al., 2023). Overall, these studies have demonstrated that dynamic assessment is a more effective predictor of children's reading development compared to traditional static assessments.

## IN THE CLASSROOM

In the classroom, the most effective version of dynamic assessment involves using scaffolding to implement test-teach-retest with a child in a short period of time. For instance, consider the earlier example of distinguishing between “piece” and “peice.” A teacher could initially test the child's understanding of the spelling rule, then provide targeted instruction and support to teach the rule, and finally retest the child to assess any improvement in understanding. Below are the step-by-step guidelines for using the test-teach-retest dynamic assessment to investigate a child's understanding.

1. **Test to Identify Student Knowledge Strengths and Gaps:**
  - a. Present the question: Choose the correct spelling: piece/peice.

- b. If the student chooses the correct answer, ask them to explain why.
  - i. If they mention the “i before e” rule, affirm and repeat it to them.
  - ii. If they cannot explain the rule, explain it to them and have them articulate their understanding back to you.
- c. If the student does not choose the correct answer, proceed with the following supports in order until the student identifies the correct answer.

2. **Provide Minimum Support:**

- a. Explain that “piece” is a homophone, meaning two words sound the same but are spelled differently.
- b. Example: Peace (model peace sign, show it on paper, or explain the definition of peace) is spelled p-e-a-c-e. How do you think “piece” (define or show) is spelled: piece or peice?

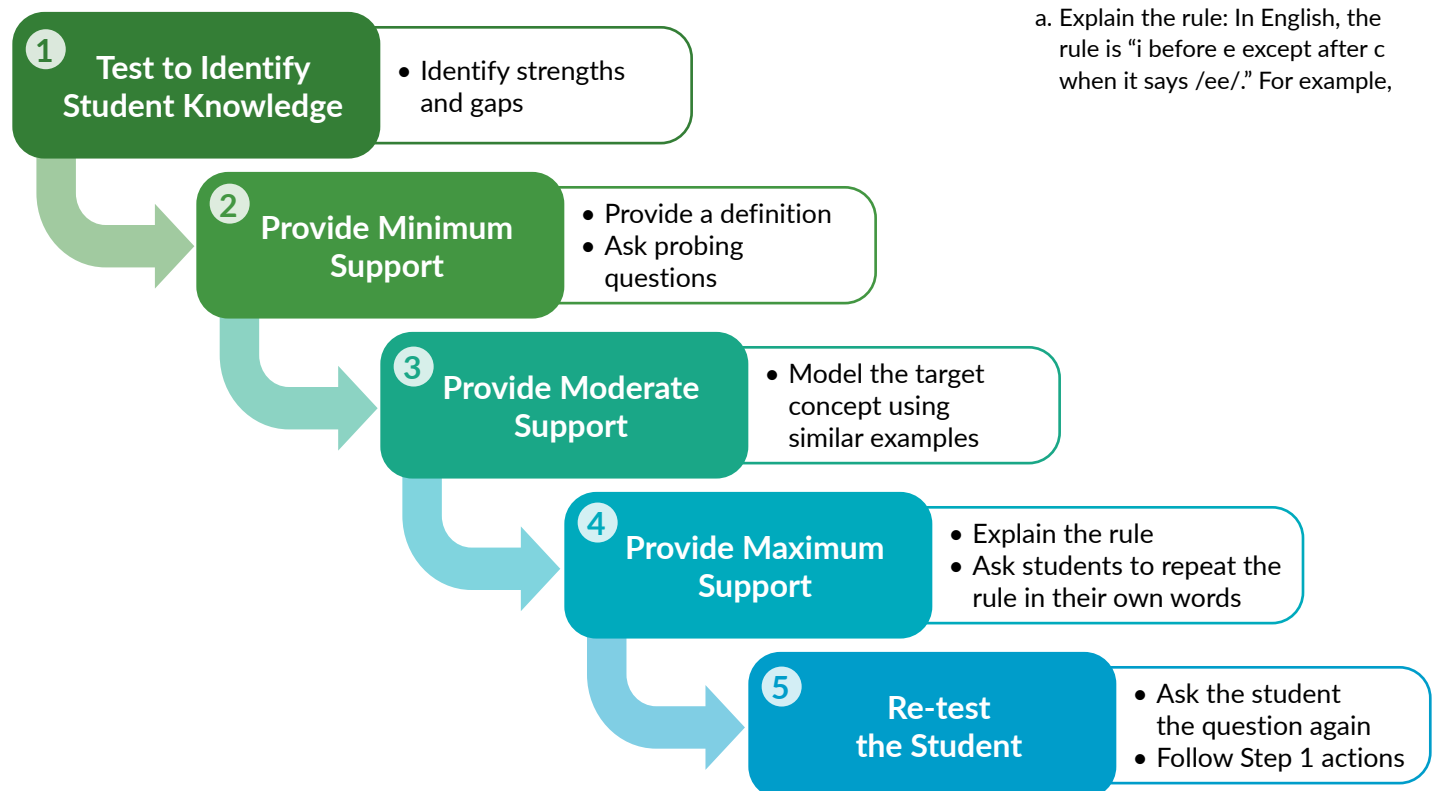
3. **Provide Moderate Support:**

- a. Give examples: Niece is spelled n-i-e-c-e, fierce is spelled f-i-e-r-c-e, and pierce is spelled p-i-e-r-c-e (write these words for comparison). How do you think “piece” is spelled: piece or peice?

4. **Provide Maximum Support:**

- a. Explain the rule: In English, the rule is “i before e except after c when it says /ee/.” For example,

Figure 1: Dynamic assessment steps.



field is spelled f-i-e-l-d, and receipt is spelled r-e-c-e-i-p-t (write both words down).

- b. Ask the student to repeat the rule in their own words (listen, validate, and provide gentle corrections if necessary).
  - c. Re-ask: How do you think “piece” (define or show) is spelled: piece or peice?
5. **Re-test the Student:**
- a. Ask the student to choose the correct spelling again.
  - b. If they choose the correct answer, repeat step 2 to reinforce their understanding.
  - c. If they do not choose the correct answer, note this for follow-up.

### Classroom Notes

- This method can be implemented with an individual, small group, or entire classroom. If teaching in a small group or classroom setting, use professional judgment to determine the appropriate level of support required for each student.
- While this method provides vital information, it can be challenging for students if they realize they are repeatedly getting the wrong answer. To mitigate this, avoid direct correction and instead focus on validating their effort and emphasizing learning as a collaborative process.
- For a general version of this example that can be applied to other scenarios, refer to Figure 1.

### HOW TO INTERPRET DYNAMIC ASSESSMENT

Dynamic assessment should be interpreted as a measure of a student's learning potential and responsiveness to instructional support. It reveals how well a student can grasp new concepts with guidance and scaffolding, rather than simply assessing their current knowledge. Teachers can examine student performance across the test-teach-retest phases and gain insights into their learning process, strengths, and areas that require further intervention. This approach allows teachers to make more informed diagnostic decisions, plan tailored interventions, and better understand a



#### Diana Burchell

Diana Burchell is a research project manager at the York Region District School Board. She is passionate about investigating and improving the accessibility of our education system for multilingual students and students with disabilities. Her dissertation investigated accessibility and early assessment/intervention for students in French Immersion programs.



#### Krystina Raymond

Krystina Raymond is a PhD candidate in Developmental Psychology and Education at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE). She researches bilingual children's reading and literacy development. Her doctoral studies focus on the language and literacy skills of bilingual students, including prosody and the efficacy of digital storybooks.



#### Zein Abuosbeh

Zein Abuosbeh is a PhD student in the Multilingualism and Literacy Lab at OISE. Her research focuses on the relationship between oral language skills and reading comprehension among French Immersion students. Zein is interested in using her research to help create evidence-based resources for multilingual learning environments.



#### Shelley Rafailov

Shelley Rafailov is a second-year PhD student, pursuing a degree in Developmental Psychology and Education at OISE. Her research interests include psychological factors affecting the acquisition of reading skills in French Immersion students (English-French bilinguals).



#### Kathleen Hipfner-Boucher

Kathleen Hipfner-Boucher is a research scientist in the Multilingualism and Literacy Lab at OISE. Her research focuses on the metalinguistic and oral language skills that support reading in multilingual children.



#### Xi Chen

Xi Chen is a professor in the Department of Applied Psychology and Human Development at OISE. Her research focuses on the language and literacy development of bilingual and multilingual children. In recent years, she has studied how children enrolled in Canadian French Immersion programs develop English and French proficiency simultaneously and how skills transfer between the two languages.

student's ability to learn and apply new information, especially for culturally and linguistically diverse learners.

## REFERENCES

- Bennett, A., Bridgall, B. L., Cauce, A. M., Everson, H. T., Gordon, E. W., Lee, C. D., Mendoza-Denton, R., Renzulli, J. S., & Stewart, J. K. (2004). *All students reaching the top: Strategies for closing academic achievement gap*. North Central Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483170.pdf>
- Burchell, D. M. (2023). *Investigating equitable access to evidence-based literacy in French immersion* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/130085/1/Burchell\\_Diana\\_Marie\\_202406\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/130085/1/Burchell_Diana_Marie_202406_PhD_thesis.pdf)
- Chumak-Horbatsch, R. (Ed.). (2019). *Using linguistically appropriate practice: A guide for teaching in multilingual classrooms*. Multilingual Matters.
- Conchas, G. Q., & Noguera, P. A. (2004). Understanding the exceptions: How small schools support the achievement of academically successful Black boys. In N. Way & J. Y. Chu (Eds.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 317–337). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479872572.003.0021>
- Dixon, C., Oxley, E., Nash, H., & Gellert, A. S. (2023). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of Learning Disabilities, 56*(6), 423–439. <https://doi.org/10.1177/00222194221117510>
- Krenca, K., Gottardo, A., Geva, E., & Chen, X. (2020). English phonological specificity predicts early French reading difficulty in emerging bilingual children. *Annals of Dyslexia, 70*(1), 27–42. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00188-4>
- Macrine, S. L., & Sabbatino, E. D. (2008). Dynamic assessment and remediation approach: Using the DARA approach to assist struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 24*(1), 52–76. <https://doi.org/10.1080/10573560701753112>
- Sanders, M. G. (Ed.). (2000). *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605597>
- Su, Y., Chen, X., Huo, M. R. Y., Gan, Y., Zhang, J., & Li, H. (2023). Using dynamic assessment to measure morpheme identification and predict character reading among Chinese children. *Reading Research Quarterly, 58*(3), 373–390. <https://doi.org/10.1002/rrq.493>
- Terry, N. P., & Irving, M. A. (2010). Cultural and linguistic diversity: Issues in education. In R. Colarusso & C. M. O'Rourke (Eds.), *Special education for all teachers* (5th ed., pp. 109–132). Kendall Hunt Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

## Get Published on CASLT's Blog

Do you have an idea for a CASLT blog article? See our [blog guidelines](#) for style and submission details.



## Soyez publié(e) sur le blogue de l'ACPLS

Avez-vous une idée d'article pour le blogue de l'ACPLS? Consultez nos [lignes directrices](#) pour le blogue afin d'obtenir des détails sur le style et la soumission.



L'évaluation dynamique permet d'évaluer si les élèves peuvent saisir de nouveaux concepts qui présentent un niveau de défi approprié.

# L'évaluation dynamique : une option plus équitable

Par Diana Burchell, Krystina Raymond, Zein Abuosbeh, Shelley Rafailov, Kathleen Hipfner-Boucher et Xi Chen

## LE CONTEXTE

Traditionnellement, les enseignant(e)s mesurent la performance des élèves au moyen d'évaluations statiques qui apprécient les connaissances d'un élève. Par exemple, dans l'apprentissage de la lecture, une évaluation statique peut demander aux élèves si le mot « piece » (en anglais) est orthographié « piece » ou « peice ». Les enseignant(e)s pourraient ensuite utiliser la réponse de l'élève pour déterminer sa compréhension de la règle du « i avant e sauf après c quand le son

est /ee/. » Toutefois, des recherches ont montré que les connaissances des élèves sont influencées par divers facteurs au-delà de l'enseignement en classe, notamment la pauvreté, le sexe, la race et l'ethnicité, le handicap parmi de nombreux autres facteurs (Bennett *et al.*, 2004; Conchas & Noguera, 2004; Sanders, 2000; Terry & Irving, 2010). Cela laisse entendre que les évaluations statiques ne peuvent pas saisir pleinement la complexité de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

Un défi majeur dans les classes canadiennes modernes est de différencier de manière efficace et efficiente les modèles d'apprentissage multilingues des besoins spéciaux en éducation. Dans les évaluations statiques, il peut être difficile de discerner si un déficit de connaissances est lié à un modèle multilingue d'apprentissage ou s'il représente un défi qui pourrait nécessiter une intervention additionnelle (Chumak-Horbatsch, 2019). Par exemple, la distinction entre « piece » et « peice » pourrait être compliquée

par des facteurs tels que la dyslexie, les problèmes de vision, les difficultés d'attention, la connaissance d'une autre langue où « ei » est une combinaison valable de voyelles ou la confusion avec l'homophone « peice ». Les évaluations statiques ne fournissent pas ce niveau de détail, mais ces informations sont essentielles pour comprendre les forces et les besoins de la diversité des apprenants dans nos salles de classe (Dixon *et al.*, 2023).

Une réponse à ce besoin est l'**évaluation dynamique**, une approche interactive qui mesure la capacité d'un élève à apprendre plutôt que ses connaissances discrètes. L'évaluation dynamique est basée sur la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (Vygotsky, 1978), qui suggère que les élèves apprennent mieux lorsque le matériel présente suffisamment de défis – pas trop difficile et pas trop facile. Ainsi, l'évaluation dynamique permet d'évaluer si les élèves peuvent saisir de nouveaux concepts qui présentent un niveau de défi approprié. Cette approche fournit des informations précieuses sur

les processus d'apprentissage des élèves, aidant à déterminer si une compétence particulière est manquante ou si un élève a besoin de soutien additionnel (Macrine & Sabbatino, 2008).

## LA RECHERCHE ACTUELLE

Dans le [Laboratoire de multilinguisme et de littérature de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario \(IEPO\)](#), nous avons utilisé l'évaluation dynamique pour investiguer son efficacité chez les enfants multilingues, particulièrement dans les programmes bilingues comme l'immersion française. Notre recherche a porté sur trois compétences : la [conscience phonologique](#) chez des élèves bilingues anglais-français (Krenca *et al.*, 2020); la [conscience orthographique](#) chez des élèves bilingues anglais-français (Burchell, 2023); et la [conscience morphologique](#) chez des enfants chinois (Su *et al.*, 2023). Dans l'ensemble, ces études ont démontré que l'évaluation dynamique est un prédicteur plus efficace du développement en lecture chez les enfants par rapport aux évaluations statiques traditionnelles.

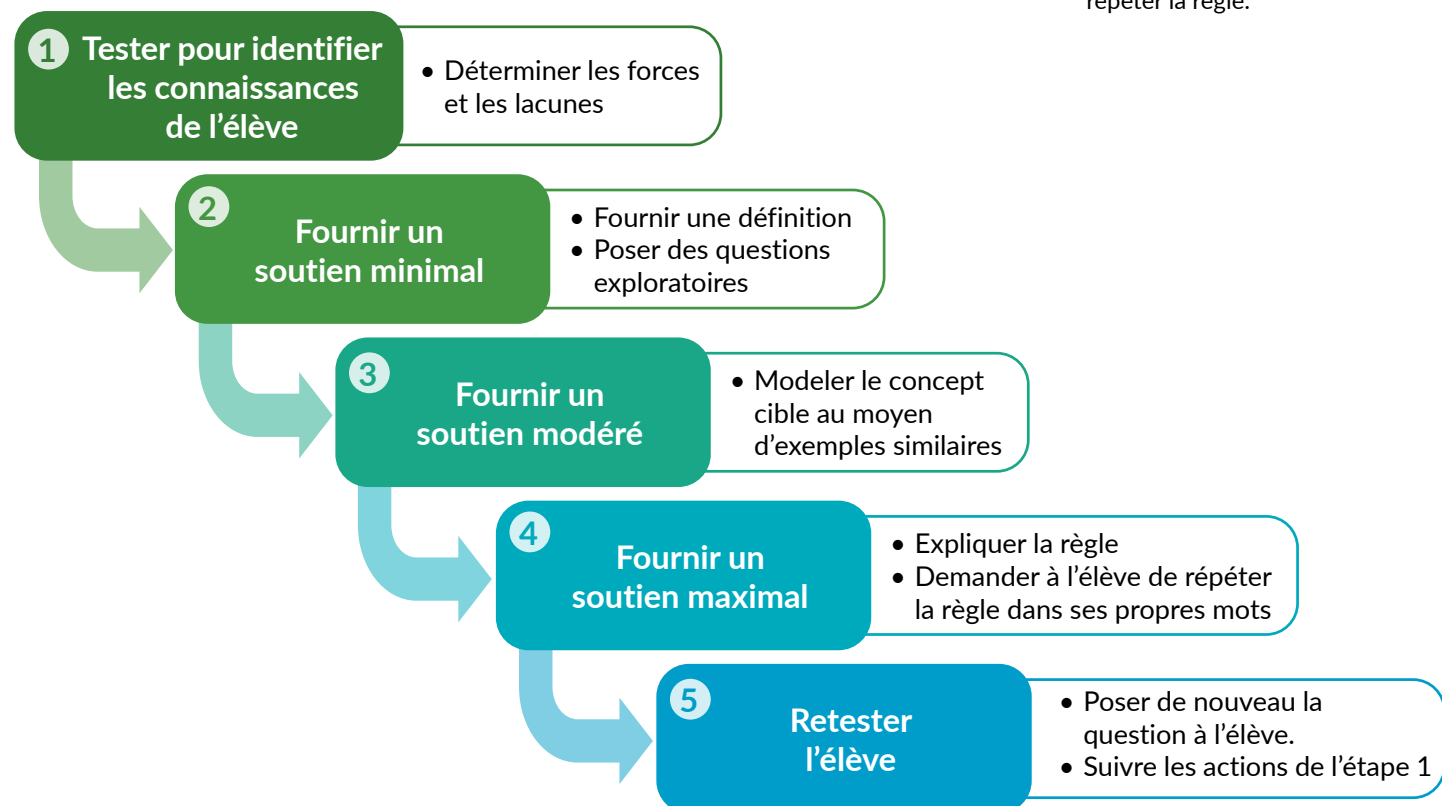
## DANS LA SALLE DE CLASSE

Dans la salle de classe, la version la plus efficace de l'évaluation dynamique consiste à utiliser des étayages pour mettre en œuvre un test-enseignement-retest avec un enfant sur une courte période de temps. Par exemple, considérons l'exemple précédent de la distinction entre « piece » et « peice ». Un(e) enseignant(e) pourrait d'abord tester la compréhension de l'enfant de la règle d'orthographe, puis fournir des instructions et du soutien ciblés pour enseigner la règle, et enfin retester l'enfant pour évaluer toute amélioration de sa compréhension. Voici les lignes directrices étape par étape pour utiliser l'évaluation dynamique test-enseignement-retest en vue d'examiner la compréhension de l'enfant.

### 1. Tester pour déterminer les forces et les lacunes des connaissances de l'élève :

- a. Présenter la question : Choisis l'orthographe correcte : piece/peice.
- b. Si l'élève choisit la bonne réponse, lui demander d'expliquer pourquoi.
  - i. S'il mentionne la règle du « i avant e », confirmer et répéter la règle.

Figure 1 : Étapes de l'évaluation dynamique



- ii. S'il ne peut pas expliquer la règle, lui expliquer et lui demander de préciser sa compréhension.
- c. Si l'élève ne choisit pas la bonne réponse, procéder avec les mesures de soutien suivantes dans l'ordre jusqu'à ce qu'il fournisse la bonne réponse.

## 2. Fournir un soutien minimal :

- a. Expliquer que « piece » est un homophone, ce qui signifie que deux mots ont la même sonorité mais sont orthographiés différemment.
- b. Exemple : « peace » (modèle le signe de paix, le montrer sur papier ou donner la définition de ce qu'est la paix) est orthographié p-e-a-c-e. Comment crois-tu que « piece » (définir ou montrer) est orthographié : piece ou peice?

## 3. Fournir un soutien modéré :

- a. Donner des exemples : « niece » est orthographié n-i-e-c-e, « fierce » est orthographié f-i-e-r-c-e et « pierce » est orthographié p-i-e-r-c-e (écrire ces mots pour les comparer). Comment crois-tu que « piece » est orthographié : piece ou peice?

## 4. Fournir un soutien maximal :

- a. Expliquer la règle : En anglais, la règle est « i avant e sauf après c quand le son est /ee/. » Par exemple, « field » est orthographié f-i-e-l-d et « receipt » est orthographié r-e-c-e-i-p-t (écrire les deux mots).
- b. Demander à l'élève de répéter la règle dans ses propres mots (écouter, valider et apporter de légers correctifs si nécessaire).
- c. Redemander : Comment crois-tu que « piece » (définir ou montrer) est orthographié : piece ou peice?

## 5. Retester l'élève :

- a. Demander à l'élève de choisir à nouveau la bonne orthographe.
- b. S'il choisit la bonne réponse, répéter l'étape 2 pour renforcer sa compréhension.
- c. S'il ne choisit pas la bonne réponse, le noter pour un suivi.

## Les notes en classe

- Cette méthode peut être mise en œuvre avec un individu, un petit groupe ou une classe entière. Si vous enseignez dans un petit groupe ou avec la classe entière, utilisez le jugement professionnel pour déterminer le niveau de soutien approprié requis pour chaque élève.
- Bien que cette méthode fournisse des informations essentielles, les élèves peuvent éprouver des difficultés s'ils se rendent compte qu'ils obtiennent de façon répétée la mauvaise réponse. Pour atténuer ce problème, évitez la correction directe et concentrez-vous plutôt sur la validation de leurs efforts et mettez l'accent sur l'apprentissage en tant que processus collaboratif.
- Pour une version générale de cet exemple qui peut être appliquée à d'autres scénarios, examinez la figure 1.

## COMMENT INTERPRÉTER L'ÉVALUATION DYNAMIQUE

L'évaluation dynamique devrait être interprétée comme une mesure du potentiel d'apprentissage et de la réactivité de l'élève au soutien pédagogique. Elle révèle à quel point un élève peut saisir de nouveaux concepts avec des conseils et des étayages, plutôt que d'évaluer simplement ses connaissances actuelles. Les enseignant(e)s peuvent examiner la performance des élèves dans les étapes de test-enseignement-retest et obtenir des informations sur leur processus d'apprentissage, leurs forces et les éléments qui nécessitent une intervention additionnelle. Cette approche permet aux enseignant(e)s de prendre des décisions diagnostiques plus éclairées, de planifier des interventions adaptées et de mieux comprendre la capacité d'un élève à apprendre et à appliquer de nouvelles informations, en particulier pour les apprenants culturellement et linguistiquement diversifiés.

## RÉFÉRENCES

- Bennett, A., Bridgall, B. L., Cauce, A. M., Everson, H. T., Gordon, E. W., Lee, C. D., Mendoza-Denton, R., Renzulli, J. S., & Stewart, J. K. (2004). *All students reaching the top: Strategies for closing academic achievement gap*. North Central Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483170.pdf>
- Burchell, D. M. (2023). *Investigating equitable access to evidence-based literacy in French immersion* [thèse doctorale non publiée]. Université de Toronto. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/130085/1/Burchell\\_Diana\\_Marie\\_202406\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/130085/1/Burchell_Diana_Marie_202406_PhD_thesis.pdf)
- Chumak-Horbatsch, R. (dir.) (2019). *Using linguistically appropriate practice: A guide for teaching in multilingual classrooms*. Multilingual Matters.
- Conchas, G. Q., & Noguera, P. A. (2004). Understanding the exceptions: How small schools support the achievement of academically successful Black boys. Dans N. Way & J. Y. Chu (dir.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (p. 317-337). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479872572.003.0021>
- Dixon, C., Oxley, E., Nash, H., & Gellert, A. S. (2023). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of Learning Disabilities, 56*(6), 423-439. <https://doi.org/10.1177/00222194221117510>
- Krenca, K., Gottardo, A., Geva, E., & Chen, X. (2020). English phonological specificity predicts early French reading difficulty in emerging bilingual children. *Annals of Dyslexia, 70*(1), 27-42. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00188-4>
- Macrine, S. L., & Sabbatino, E. D. (2008). Dynamic assessment and remediation approach: Using the DARA approach to assist struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 24*(1), 52-76. <https://doi.org/10.1080/10573560701753112>

Sanders, M. G. (dir.) (2000). *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605597>

Su, Y., Chen, X., Huo, M. R. Y., Gan, Y., Zhang, J., & Li, H. (2023). Using dynamic assessment to measure morpheme identification and predict character reading among Chinese children. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 373-390. <https://doi.org/10.1002/rrq.493>

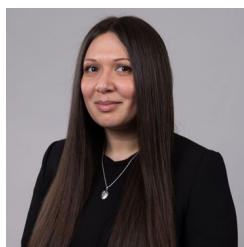
Terry, N. P., & Irving, M. A. (2010). Cultural and linguistic diversity: Issues in education. Dans R. Colarusso & C. M. O'Rourke (dir.), *Special education for all teachers* (5<sup>e</sup> éd., p. 109-132). Kendall Hunt Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>



### Diana Burchell

Diana Burchell est gestionnaire de projets de recherche au sein du Conseil scolaire de district de la région de York. Elle se passionne pour l'étude et l'amélioration de l'accessibilité de notre système d'éducation pour les élèves multilingues et les élèves ayant un handicap. Sa thèse a examiné l'accessibilité et l'évaluation/intervention précoce pour les élèves dans les programmes d'immersion française.



### Krystina Raymond

Krystina Raymond est candidate au doctorat en psychologie du développement et éducation à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO). Elle mène une recherche sur le développement de la lecture et de la littératie chez les enfants bilingues. Ses études doctorales portent sur les compétences en langue et littératie des élèves bilingues, y compris la prosodie et l'efficacité des livres d'histoires numériques.



### Zein Abuosbeh

Zein Abuosbeh est doctorante au Laboratoire de multilinguisme et de littératie de l'IEPO. Ses recherches focalisent sur la relation entre les compétences à l'oral et la compréhension en lecture chez les élèves en immersion française. Zein s'intéresse à l'utilisation de ses recherches pour créer des ressources fondées sur des données probantes destinées à des environnements d'apprentissage multilingues.



### Shelley Rafailov

Shelley Rafailov est étudiante en deuxième année de doctorat, et elle poursuit des études en psychologie du développement et éducation à l'IEPO. Ses recherches portent sur les facteurs psychologiques qui influent sur l'acquisition de compétences en lecture chez les élèves en immersion française (bilingues anglais-français).



### Kathleen Hipfner-Boucher

Kathleen Hipfner-Boucher est chercheuse scientifique au Laboratoire de multilinguisme et de littératie de l'IEPO. Ses recherches portent sur les compétences métalinguistiques et linguistiques orales qui soutiennent la lecture chez les enfants multilingues.



### Xi Chen

Xi Chen est professeure au Département de psychologie appliquée et développement humain à l'IEPO. Ses recherches portent sur le développement de la langue et de la littératie chez les enfants bilingues et multilingues. Au cours des dernières années, elle a étudié la façon dont les enfants inscrits à des programmes d'immersion française au Canada développent simultanément leurs compétences en anglais et en français ainsi que comment s'opère le transfert des compétences entre les deux langues.



## 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 \$)



*Intercultural learning is more effectively assessed through alternate modes of assessment rather than traditional ones in which prescribed answers are usually required.*

# Assessing Intercultural Learning in Language Education

By Carl Ruest

**LINGUISTIC COMPETENCIES** (i.e., grammatical, lexical, and discursive) are not enough to interact and communicate successfully in an additional language; intercultural competence is also required (Byram, 1997, 2021). Therefore, when we evaluate our students' competencies to interact and communicate, we must also assess their intercultural competence.

As with any assessment, the assessment of intercultural competence depends on the learning objectives we have set for its development. In turn, the learning objectives we provide our learners depend

on how we understand and conceptualize intercultural competence, which develops from intercultural learning (Dervin, 2010).

## WHAT TO ASSESS: WHAT IS INTERCULTURAL LEARNING?

Culture in additional language classrooms has long been reduced to the 4 Fs — facts, food, festivals, and folklore (Kubota, 2003). Intercultural learning refers to the process of decentring during which learners move away from their pre-existing assumptions, practices, and perspectives to explore and better

understand those of others through engagement with other cultural realities. It involves a transformational engagement through which learners reassess their perspectives in a constantly changing world (Liddicoat & Scarino, 2013). Through intercultural learning, the learner develops an intercultural identity, becoming an “intercultural speaker,” someone who has the ability “to establish a relationship between their own social identities and those of their interlocutors, ... [and] to act as mediator between people of different

origins and identities" (Byram, 1997, 2021, p. 49).

With this conceptualization of intercultural learning, learning objectives would include, for example, the ability to interpret, analyze, and evaluate one's and others' perspectives and intercultural experiences and processes. It would also include the development of cultural and sociolinguistic awareness and intercultural empathy (Deardorff, 2009).

It is important to clarify two critical points about how culture is conceived in intercultural learning:

1. Culture is understood in its broadest sense, including perspectives and practices shaped and influenced by experiences related to ethnicity, nationality, race, language, religion, age, sexual orientation, gender identity, political affiliation, social and economic class, geography, and so on.
2. Culture is not fixed and stable; it is fluid and changes through time and space. It is brought into specific interactions and partly co-constructed during these interactions. For example, in one interaction, my sexual identity will be relevant to my cultural identity, whereas in another interaction, it will not, and another aspect, such as my age, will be more important.

## HOW DO WE ASSESS INTERCULTURAL LEARNING?

The conceptualization of intercultural learning is part of a sociocultural approach to learning. Therefore, assessing intercultural learning should:

- elicit students' meaning-making concerning their (inter)cultural experiences (Liddicoat & Scarino, 2013);
- be designed for the long term "to afford opportunities for learners to show their increasingly sophisticated learning" and to inform teaching (Kohler, 2020, p. 102);
- be embodied and unique to each student (Deardorff, 2015);
- be collaborative and meaningful to the learner (Kramersch, 2006); and
- draw on the learner's entire linguistic repertoire (Kohler, 2020).

Intercultural learning is more effectively assessed through alternate modes of assessment such as portfolios, critical reflections, explanatory commentaries, journaling, and class discussions (Deardorff, 2011; Kohler, 2020) rather than through a traditional means of assessment in which prescribed answers are usually required. In alternate ways of assessing, assessment is open, and objectivity is not the goal as students interact with their own interpretations and identities (Kohler, 2020).

Assessment criteria are essential to ensure transparency when assessing intercultural learning. Scarino and Kohler (2022) suggest these three actions as anchors for assessing intercultural learning:

- participating in an intercultural experience;
- analyzing and interpreting how language and culture influence our understanding of the world; and
- reflecting on the experience, involved people, and self.

Drawing on these broad assessment components, assessment criteria for intercultural learning may include (Kohler, 2020):

- communication of meaning through language(s);
- recognition and comparison of linguistic and cultural features;
- processes such as listening, observing, interpreting, analyzing, evaluating, and adapting to various perspectives;
- recognizing, decentering from, and reassessing one's own perspectives; and
- reflecting on self as an intercultural speaker.

## EXAMPLES OF INTERCULTURAL LEARNING TASKS AND ASSESSMENT

Intercultural learning can be assessed through productive and interactive activities (e.g., speaking and writing), as well as receptive and interpretive activities (e.g., listening and reading). To design assessment tasks, I suggest following the steps of the intercultural learning process (Ruest, 2024; Wernicke & Ruest, in press):

1. Starting from self: Interrogating one's own perspectives.
2. Going toward others: Decentering to explore others' perspectives.
3. Coming back to self: Reassessing one's own perspectives.

### Productive and Interactive Activities

Tasks should require intercultural negotiation and meta-awareness (Liddicoat & Scarino, 2013). For example, students could be asked to present in written or spoken form to a (great) grandparent (or other older adult) the potential use the elder could make of a smartphone. Students plan their presentations following the intercultural learning process to complete this task. *Starting from themselves*, they write down reasons why they use smartphones and the use they make of them in their lives. Then, *going toward others*, they brainstorm on the possible uses an older adult could make of a smartphone and why it could be useful for them. Through this process, students decenter and explore other peoples' perspectives. Once the planning is completed, students prepare their text, paying particular attention to the appropriate language and register best suited to communicate with their audience. After the communication, students *return to themselves*; if the text was presented to an older adult, students reflect on their work based on the person's reactions. Otherwise, they can reflect on the teacher's feedback. This last step of the intercultural learning process allows students to reflect on who they are in relation to the world around them and how they would act in a similar future situation.

### Receptive Tasks

These focus on meta-awareness and understanding interactions and texts (Liddicoat & Scarino, 2013). For example, while reading a fictional text (e.g., children's book, short story, novel), students observe and notice the action or reaction of a character that they find different or strange. *Starting from themselves*, students explain their reactions. Why did they find this action or behaviour different? What emotions did they feel and why? What personal values

or aspects of their identities were affected through this reaction?

In the next step, *Going toward others*, students brainstorm potential reasons why the character could have (re)acted the way they did, offering as many as possible using their imagination and understanding of the text and the character. They interpret and evaluate these various possibilities to better understand the character. Finally, in the last step, *Coming back to self*, students reassess their initial reaction. They may compare their own situation and that of the character to better understand how our experiences and environments affect who we are and how we act.

The criteria presented in the previous section should be used to assess these tasks. As intercultural learning is continuous, the focus should be on the process rather than the product, and similar tasks should be repeated and increased in depth and complexity.

## REFERENCES

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 477–491). SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Deardorff, D. K. (2015). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 3–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.002>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education* (pp. 155–172). Peter Lang.
- Kohler, M. (2020). *Developing intercultural language learning*. Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–252. <https://www.jstor.org/stable/3876875>
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37(1), 67–87. <https://doi.org/10.2307/3594876>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Ruest, C. (2024). L'approche interculturelle: Pourquoi la culture en immersion française. *Journal de l'immersion*, 46(2).
- Scarino, A., & Kohler, M. (2022). Assessing intercultural capability: Insights from processes of eliciting and judging student learning. In T. McConachy, I. Golubeva, & M. Wagner (Eds.), *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices* (pp. 188–206). Multilingual Matters.
- Wernicke, M., & Ruest, C. (in press). Traverser les frontières virtuelles comme rencontre interculturelle. In T. Tinnefeld (Ed.), *Communication across borders*. Narr Verlag.



### Carl Ruest

Carl Ruest (il/he) is a settler-scholar and assistant professor of teaching in French Education and French Teacher Education at UBC. His scholarship aims to support French educators in adopting a critical intercultural orientation to teaching languages. Prior to joining UBC as an assistant professor, Carl was a high school French Immersion teacher.



*L'apprentissage interculturel est évalué plus efficacement par d'autres modes d'évaluation plutôt que par un moyen classique dans lequel des réponses prescrites sont habituellement requises.*

# Évaluation de l'apprentissage interculturel dans l'enseignement des langues

Par Carl Ruest

**LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES** (c.-à-d. grammaticales, lexicales et discursives) ne sont pas suffisantes pour interagir et communiquer avec succès dans une langue additionnelle (L+); des compétences interculturelles sont également requises (Byram, 1997, 2021). Par conséquent, lorsque nous évaluons les compétences de nos élèves relatives à l'interaction et à la communication, nous devons également évaluer leurs compétences interculturelles.

Comme pour toute évaluation, l'évaluation de la compétence interculturelle dépend des objectifs d'apprentissage que nous avons fixés pour son développement. À leur tour, les objectifs d'apprentissage que nous fournissons à nos apprenants dépendent de la façon dont nous comprenons et conceptualisons la compétence interculturelle, qui se développe à partir de l'apprentissage interculturel (Dervin, 2010).

## QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL?

La culture dans les classes de L+ a longtemps été réduite aux 4 F – faits, nourriture (*food*), festivals et folklore (Kubota, 2003). L'apprentissage interculturel désigne le processus de décentrage au cours duquel les apprenants s'éloignent de leurs présomptions, pratiques et perspectives préexistantes

pour explorer et mieux comprendre celles des autres par l'engagement avec d'autres réalités culturelles. Il s'agit d'un engagement transformationnel par lequel les apprenants réévaluent leurs perspectives dans un monde en constante évolution (Liddicoat & Scarino, 2013). À travers l'apprentissage interculturel, l'apprenant développe une identité interculturelle, devenant un « locuteur interculturel », quelqu'un qui a la capacité « d'établir une relation entre ses propres identités sociales et celles de ses interlocuteurs, [et] d'agir comme médiateur entre des personnes d'origines et d'identités différentes » (Byram, 1997, 2021, p. 49, traduction libre).

Avec cette conceptualisation de l'apprentissage interculturel, les objectifs d'apprentissage incluraient, par exemple, la capacité d'interpréter, d'analyser et d'évaluer ses propres perspectives, expériences et processus interculturels de même que ceux des autres. Il s'agirait également de développer la conscience culturelle et sociolinguistique ainsi que l'empathie interculturelle (Deardorff, 2009).

Il est important de clarifier deux points critiques à propos de la façon dont la culture est conçue dans l'apprentissage interculturel :

1. La culture est comprise dans son sens le plus large, y compris les perspectives et les pratiques façonnées et influencées par des expériences liées à l'ethnicité, à la nationalité, à la race, à la langue, à la religion, à l'âge, à l'orientation sexuelle, à l'identité de genre, à l'affiliation politique, à la classe sociale et économique, à la géographie, etc.
2. La culture n'est pas fixe ni stable; elle est fluide et change dans le temps et l'espace. Elle est introduite dans des interactions spécifiques et en partie co-construite au cours de ces interactions. Par exemple, dans une interaction, mon identité sexuelle sera pertinente pour mon identité culturelle, alors que dans une autre interaction, elle ne le sera pas, et un autre aspect, comme mon âge, sera plus important.

## COMMENT ÉVALUONS-NOUS L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL ?

La conceptualisation de l'apprentissage interculturel fait partie d'une approche socioculturelle de l'apprentissage. Par conséquent, l'évaluation de l'apprentissage interculturel devrait :

- susciter chez les élèves la création de sens concernant leurs expériences (inter)culturelles (Liddicoat & Scarino, 2013);
- être conçue pour le long terme « afin de fournir aux apprenants des occasions de démontrer leur apprentissage de plus en plus sophistiqué » et d'orienter l'enseignement (Kohler, 2020, p. 102, traduction libre);
- être incarnée et unique pour chaque élève (Deardorff, 2015);
- être collaborative et signifiante pour l'apprenant (Kramsch, 2006); et
- tirer parti de l'ensemble du répertoire linguistique de l'apprenant (Kohler, 2020).

L'apprentissage interculturel est évalué plus efficacement par d'autres modes d'évaluation, comme les portfolios, les réflexions critiques, les commentaires explicatifs, la tenue d'un journal et les discussions en classe (Deardorff, 2011; Kohler, 2020), plutôt que par un moyen d'évaluation classique dans lequel des réponses prescrites sont habituellement requises. Dans les autres façons d'évaluer, l'évaluation est ouverte et l'objectivité n'est pas le but, car les élèves interagissent avec leurs propres interprétations et identités (Kohler, 2020).

Les critères d'évaluation sont essentiels pour assurer la transparence dans l'évaluation de l'apprentissage interculturel. Scarino et Kohler (2022) suggèrent ces trois actions comme points d'ancrage pour évaluer l'apprentissage interculturel :

- participer à une expérience interculturelle;
- analyser et interpréter la façon dont la langue et la culture influencent notre compréhension du monde; et
- réfléchir sur l'expérience, les personnes impliquées et soi-même.

En s'appuyant sur ces vastes composantes de l'évaluation, les critères d'évaluation de l'apprentissage interculturel peuvent comprendre (Kohler, 2020) :

- la communication de sens au moyen d'une ou de plusieurs langues;
- la reconnaissance et la comparaison des caractéristiques linguistiques et culturelles;
- les processus tels que l'écoute, l'observation, l'interprétation, l'analyse, l'évaluation de diverses perspectives ainsi que l'adaptation à celles-ci;
- la reconnaissance, le décentrage et la réévaluation de ses propres perspectives;
- la réflexion sur soi-même en tant que locuteur interculturel.

## EXEMPLES DE TÂCHES ET D'ÉVALUATION EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

L'apprentissage interculturel peut être évalué au moyen d'activités productives et interactives (p. ex., l'expression orale et l'écriture), ainsi que d'activités réceptives et interprétatives (p. ex., l'écoute et la lecture). Pour concevoir des tâches d'évaluation, je suggère de suivre les étapes du processus d'apprentissage interculturel (Ruest, 2024; Wernicke & Ruest, sous presse) :

1. Partir de soi : S'interroger sur ses propres perspectives.
2. Aller vers les autres : Décentraliser pour explorer les perspectives des autres.
3. Revenir vers soi : Réévaluer ses propres perspectives.

### Activités productives et interactives

Les tâches devraient nécessiter une négociation interculturelle et une métaconscience (Liddicoat & Scarino, 2013). Par exemple, les élèves pourraient être invités à présenter sous forme écrite ou orale à un (arrière-)grand-parent (ou à un autre adulte plus âgé) l'utilisation potentielle que l'aîné pourrait faire d'un téléphone intelligent. Les élèves planifient leurs présentations en suivant le processus d'apprentissage interculturel pour accomplir cette tâche. *En partant*

*d'eux-mêmes*, ils écrivent les raisons pour lesquelles ils utilisent des téléphones intelligents et l'usage qu'ils en font dans leur vie. Puis, *en allant vers les autres*, ils réfléchissent aux usages possibles d'un téléphone intelligent pour un adulte plus âgé et aux raisons pour lesquelles cela pourrait leur être utile. Par ce processus, les élèves se décentrent d'eux-mêmes et explorent les perspectives d'autres personnes. Une fois la planification terminée, les élèves préparent leur texte en accordant une attention particulière à la langue et au registre appropriés pour communiquer avec leur public. Après la communication, les élèves *reviennent vers eux-mêmes*; si le texte a été présenté à un adulte plus âgé, les élèves réfléchissent à leur travail sur la base des réactions de la personne. Sinon, ils peuvent réfléchir à la rétroaction de l'enseignant(e). Cette dernière étape du processus d'apprentissage interculturel permet aux élèves de réfléchir à qui ils sont en relation avec le monde qui les entoure et comment ils agiraient dans une situation future similaire.

### Tâches réceptives

Ces tâches portent sur la métaconscience et la compréhension des interactions et des textes (Liddicoat & Scarino, 2013). Par exemple, tout en lisant un texte fictif (p. ex., livre pour enfants, nouvelle, roman), les élèves observent et remarquent l'action ou la réaction d'un personnage qu'ils trouvent différent ou étrange. *En partant d'eux-mêmes*, les élèves expliquent leurs réactions. Pourquoi ont-ils trouvé cette action ou attitude différente? Quelles émotions ont-ils ressenties et pourquoi? Quels sont les valeurs personnelles ou les aspects de leur identité qui ont été affectés par cette réaction?

Dans l'étape suivante, *aller vers les autres*, les élèves font un remue-ménages sur

les raisons potentielles pour lesquelles le personnage aurait pu (ré)agir comme il l'a fait, en utilisant leur imagination et leur compréhension du texte et du personnage pour offrir le plus de raisons possibles. Ils interprètent et évaluent ces différentes possibilités pour mieux comprendre le personnage. Enfin, dans la dernière étape, *revenir vers soi*, les élèves réévaluent leur réaction initiale. Ils peuvent comparer leur propre situation et celle du personnage pour mieux comprendre comment nos expériences et environnements affectent qui nous sommes et comment nous agissons.

Les critères présentés dans la section précédente devraient être utilisés pour évaluer ces tâches. Comme l'apprentissage interculturel est continu, le point de focalisation devrait être placé sur le processus plutôt que sur le produit, et des tâches similaires devraient être répétées et rehaussées en profondeur et en complexité.

### RÉFÉRENCES

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2<sup>e</sup> éd.). Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 477-491). SAGE Publications.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>

Deardorff, D. K. (2015). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 3-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.002>

Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. Dans F. Dervin & E. Suomela-Salmi (dir.), *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education* (p. 155-172). Peter Lang.

Kohler, M. (2020). *Developing intercultural language learning*. Palgrave Macmillan.

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. <https://www.jstor.org/stable/3876875>

Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37(1), 67-87. <https://doi.org/10.2307/3594876>

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.

Ruest, C. (2024). L'approche interculturelle : pourquoi la culture en immersion française. *Journal de l'immersion*, 46(2).

Scarino, A., & Kohler, M. (2022). Assessing intercultural capability: Insights from processes of eliciting and judging student learning. Dans T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (dir.), *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices* (p. 188-206). Multilingual Matters.

Wernicke, M., & Ruest, C. (sous presse). Traverser les frontières virtuelles comme rencontre interculturelle. Dans T. Tinnefeld (dir.), *Communication across borders*. Narr Verlag.



### Carl Ruest

Carl Ruest (il/he) est chercheur pionnier et professeur adjoint d'enseignement en éducation française et formation à l'enseignement en français à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC). Sa bourse d'études vise à aider les enseignant(e)s de français à adopter une orientation interculturelle critique dans l'enseignement des langues. Avant de se joindre à l'UBC en tant que professeur adjoint, Carl était enseignant en immersion française au secondaire.



*The use of various types of corrective feedback enables teachers to work better in the pedagogical context to respond to learners' diverse linguistic needs.*

# Oral Corrective Feedback in the Additional Language Classroom

By Annette Gagliano

**WHEN LEARNING** another language, oral production is essential. It is important to create a welcoming, safe learning environment so that all learners can feel comfortable taking risks and communicating in the target language. To encourage improvement and guide learners in their educational process, however, feedback must be provided to correct their errors. In this article, I deal specifically with oral corrective feedback and how to use it effectively in the additional language classroom.

Oral corrective feedback is a tool that draws learners' attention to their errors during oral production (Kartchava et al., 2018). Lyster and Ranta (1997) identified six types of oral corrective feedback. Ranta and Lyster (2007) divided these types into two categories: reformulations and prompts.

Reformulations offer the target form of the error, whereas prompts provide direction that helps learners discover the target form of the error. Reformulations include recasts, which are reformulations

of learners' erroneous statements in a correct form, and explicit correction, in which the correct form is provided explicitly to learners ("We don't say ..., we say ...") (Lyster & Ranta, 1997; Ranta & Lyster, 2007).

Prompts, which encourage learners to self-correct, include four types of oral corrective feedback, according to Lyster and Ranta (1997; Ranta & Lyster, 2007). The clarification request is when the teacher asks a question to indicate that the student's statement has not

been understood (“Pardon?”), and in metalinguistic feedback the teacher offers comments to indicate that there has been an error without giving the correct form (“Can you find your error?”) (Lyster & Ranta, 1997). Elicitation occurs when the teacher makes a strategic pause to allow the student to complete the statement (“Is it ‘a’ or ‘the’...?”) or asks questions to solicit the correct form (“How do we say this?”), or when the teacher asks the student to reformulate the statement. Repetition is when the teacher repeats the error, changing the intonation to emphasize where the error is (Lyster & Ranta, 1997). It is worthwhile to watch [Lavoie’s video](#) (Faculté d’éducation, 2022) in which she talks about the six types of oral corrective feedback and provides concrete examples for each type. (Note that in this video, the reformulations refer to recasts.) The table below summarizes examples of the six types of oral corrective feedback presented in the video.

The teacher’s role is to respond to their students’ various needs in order to guide them in their learning and help them become autonomous language users.

The student’s role is to use the feedback they receive to improve their learning and develop their autonomy in order to take ownership of their learning. So, among the types of oral corrective feedback, which is the most effective for learners’ language learning? Many studies have examined the effectiveness of types of oral corrective feedback. The analysis conducted by Lyster et al. (2013) revealed that all studies show that oral corrective feedback is more effective than the absence of feedback and that learners who receive prompts or explicit corrections tend to make more progress than those who receive recasts. The authors concluded that the use of various types of corrective feedback enables teachers to work better in the pedagogical context to respond to learners’ diverse linguistic needs. In the end, the important thing is to value learners’ efforts.

Oral corrective feedback is a positive correction that is not intended to belittle students, but rather to help them improve their oral production, because errors, as Kartchava (2014) notes, are part of the learning process. It is necessary to pay

attention to how corrective feedback is given because it can have negative effects on learners, such as creating learning anxiety (Nedjaraoui, 2022). So, it is greatly preferable to target important errors and not to correct every error that the learner makes. It is also more useful to provide corrective feedback immediately after the error because, as Fu and Li (2020) showed in their study, immediate corrective feedback is more effective in reinforcing learning than delayed corrective feedback. In short, the goal is to provide corrective feedback that fosters learning.

I suggest examining the way you received oral corrective feedback when you were learning a language, and if you are language teacher, to reflect on how you provide oral corrective feedback to learners. Ultimately, the provision of oral corrective feedback is not an easy task, and there is no magical formula to guarantee that learners will adopt the corrections into their speech. There are, however, ways to improve the learning experience of language learners.

Category of oral corrective feedback	Type of oral corrective feedback	Example
Reformulations	Recast	Student: “I goes for recess.” Teacher: “I go for recess.”
	Explicit correction	Student: “I goes for recess.” Teacher: “We say ‘I go’ because it’s the first-person singular of the verb ‘to go’ in the simple present tense. I go...”
Prompts	Metalinguistic feedback	Student: “I goes for recess.” Teacher: “What is the first-person singular of the verb ‘to go’ in the simple present tense? I ...”
	Elicitation	Student: “I goes for recess.” Teacher: “I... I what?”
	Repetition	Student: “I goes for recess.” Teacher: “I goes for recess.”
	Clarification request	Student: “I goes for recess.” Teacher: “Pardon? I what?”

## REFERENCES

- Fu, M., & Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2–34. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000388>
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, (171), 91-92. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71235ac.pdf>
- Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., & Trofimovich, P. (2018). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 24(2), 220–249. <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>
- Faculté d'éducation. (2022, December 12). La rétroaction corrective à l'oral [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=st1E0O9pX5E>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Nedjaraoui, M. (2002). *Rétroaction corrective orale en français langue seconde: comparaison des croyances et des pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation* [Unpublished master's thesis]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/16122/1/M17547.pdf>
- Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141–160). Cambridge University Press.

**Annette Gagliano**

Annette Gagliano supports young readers in French as an additional language classes in French Immersion schools in her school board in Ontario and is currently the vice-president of the Ontario Modern Languages Teachers' Association (OMLTA). She is interested in learning and teaching strategies.



L'utilisation de divers types de rétroaction corrective permet aux enseignant(e)s de mieux travailler dans le contexte pédagogique pour répondre aux divers besoins linguistiques des apprenants.

# La rétroaction corrective à l'oral dans la classe de langue additionnelle

Par Annette Gagliano

**POUR APPRENDRE** une autre langue, le langage oral est essentiel. Il est important de créer un environnement d'apprentissage qui est accueillant et sûr pour tous les apprenants puissent se sentir à l'aise de prendre des risques et de communiquer dans la langue cible. Toutefois, afin de promouvoir l'amélioration et de guider les apprenants dans leur parcours d'apprentissage, il faut fournir de la rétroaction pour corriger leurs erreurs. Cet article traite spécifiquement de la rétroaction corrective à l'oral et de la manière de l'utiliser efficacement dans la classe de langue additionnelle.

La rétroaction corrective à l'oral est un outil qui permet d'attirer l'attention des apprenants sur leurs productions orales erronées (Kartchava *et al.*, 2018). Lyster et Ranta (1997) ont identifié six types de rétroaction corrective à l'oral. Ranta et Lyster (2007) ont divisé ces types en deux catégories : les reformulations et les incitations ou invites (*prompts*).

Les reformulations offrent la forme cible de l'erreur, tandis que les incitations offrent des pistes qui aident les apprenants à découvrir la forme correcte de l'erreur. Les reformulations

comprennent les *recasts*, qui sont des reformulations des énoncés erronés des apprenants sous une forme correcte, ainsi que la correction explicite, c'est-à-dire lorsque la forme correcte est fournie explicitement aux apprenants (« On ne dit pas... mais on dit... ») (Lyster et Ranta, 1997; Ranta et Lyster, 2007).

Les incitations (*prompts*) encouragent les apprenants à s'autocorriger et incluent quatre types de rétroaction corrective à l'oral selon Lyster et Ranta (1997; Ranta & Lyster, 2007). La demande de clarification, c'est lorsque l'enseignant(e) pose une

question pour indiquer que l'énoncé de l'apprenant n'est pas compris (« Pardon? »), et la rétroaction métalinguistique, c'est lorsque l'enseignant(e) offre des commentaires pour indiquer qu'il y a une erreur sans dire la forme correcte (« Peux-tu trouver ton erreur? ») (Lyster & Ranta, 1997). L'incitation (*elicitation*) apparaît lorsque l'enseignant(e) fait une pause stratégique pour permettre à l'apprenant de compléter l'énoncé (« C'est un ou une... ») ou pose des questions pour susciter la forme correcte (« Comment on dit ça? »), ou encore qu'il/elle demande à l'apprenant de reformuler son énoncé, alors que la répétition est le moment où l'enseignant(e) répète l'erreur en changeant l'intonation pour souligner où se situe l'erreur (Lyster & Ranta, 1997). Je vous invite à visionner la [vidéo de Lavoie](#) (Faculté d'éducation, 2022) qui parle des six types de rétroaction corrective à l'oral et qui fournit des exemples concrets pour chaque type. (Notez que, dans cette vidéo, les reformulations font référence aux *recasts*.) Consultez le tableau ci-dessous pour un

résumé des exemples des six types de rétroaction corrective à l'oral présentés dans la vidéo.

C'est le rôle des enseignant(e)s de répondre aux divers besoins des apprenants afin de les guider dans leur apprentissage et de les aider à devenir des utilisateurs autonomes de la langue. C'est le rôle des apprenants d'utiliser la rétroaction reçue pour améliorer leur apprentissage et développer leur autonomie afin de s'approprier leur apprentissage. Alors, parmi les types de rétroaction corrective à l'oral, lequel est le plus efficace pour l'apprentissage linguistique des apprenants? De nombreuses études ont examiné l'efficacité des types de rétroaction corrective à l'oral. L'analyse de Lyster *et al.* (2013) a révélé que l'ensemble des études montrent que la rétroaction corrective à l'oral est plus efficace que l'absence de rétroaction et qu'il existe une tendance chez les apprenants qui reçoivent des incitations (*prompts*) ou des corrections explicites à faire davantage de progrès

comparativement aux effets des *recasts*. Les auteurs concluent que l'utilisation de divers types de rétroaction corrective permet aux enseignant(e)s de mieux travailler dans le contexte pédagogique pour répondre aux divers besoins linguistiques des apprenants. En fin de compte, il importe de valoriser les efforts des apprenants.

La rétroaction corrective à l'oral est une correction positive qui n'a pas pour but de rabaisser les apprenants, mais bien de les aider à améliorer leur production orale puisque, comme le note Kartchava (2014), les erreurs font partie du parcours d'apprentissage. Il est nécessaire de faire attention à la manière dont la rétroaction corrective est donnée parce que celle-ci peut exercer des effets négatifs sur les apprenants, comme l'anxiété d'apprentissage (Nedjaraoui, 2022). Alors il est grandement préférable de cibler les erreurs importantes et de ne pas corriger chaque erreur faite par l'apprenant. Il est également plus utile de fournir une rétroaction corrective immédiatement

Catégorie de rétroaction corrective à l'oral	Type de rétroaction corrective à l'oral	Exemple
Reformulations	Reformulation ( <i>recast</i> )	Élève : « Je vas à la récréation. » Enseignant(e) : « Je vais à la récréation. »
	Correction explicite	Élève : « Je vas à la récréation. » Enseignant(e) : « On dit, je vais, car c'est le verbe aller à l'infinitif présent à la première personne du singulier. Je vais... »
Incitations ( <i>prompts</i> )	Rétroaction métalinguistique	Élève : « Je vas à la récréation. » Enseignant(e) : « Quel est l'accord du verbe aller à l'indicatif présent à la première personne du singulier? Je... »
	Incitation ( <i>elicitation</i> )	Élève : « Je vas à la récréation. » Enseignant(e) : « Je... Je quoi? »
	Répétition	Élève : « Je vas à la récréation. » Enseignant(e) : « Je vas à la récréation. »
	Demande de clarification	Élève : « Je vas à la récréation. » Enseignant(e) : « Pardon? Je quoi? »

après la production d'une erreur parce que, comme le démontrent Fu et Li (2020) dans leur étude, la rétroaction corrective immédiate est plus efficace pour soutenir l'apprentissage que la rétroaction corrective différée. Bref, l'objectif est de fournir de la rétroaction corrective qui est propice à l'apprentissage.

Je vous suggère d'examiner la manière dont vous avez reçu la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage de langues en tant qu'apprenant(e), et si vous êtes enseignant(e) de langue, de réfléchir à la manière dont vous fournissez la rétroaction corrective à l'oral aux apprenants. En fin de compte, la provision de la rétroaction corrective à l'oral n'est pas une tâche facile et il n'existe pas de formule magique pour garantir que les apprenants auront assimilé les corrections dans leur discours. Il existe cependant des moyens d'améliorer l'expérience d'apprentissage linguistique des apprenants.

## RÉFÉRENCES

- Fu, M., & Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2-34. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000388>
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, (171), 91-92. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71235ac.pdf>
- Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., & Trofimovich, P. (2018). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 24(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>
- Faculté d'éducation. (2022, décembre 12). La rétroaction corrective à l'oral [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=st1EOO9pX5E>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Nedjaraoui, M. (2002). *Rétroaction corrective orale en français langue seconde : comparaison des croyances et des pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation* [thèse de maîtrise non publiée]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/16122/1/M17547.pdf>
- Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. Dans R. DeKeyser (dir.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge University Press.



### Annette Gagliano

Annette Gagliano apporte un soutien aux jeunes lecteurs et lectrices en français langue additionnelle dans les écoles d'immersion française de son conseil scolaire en Ontario. Elle est actuellement la vice-présidente de l'Association ontarienne des professeurs de langues vivantes (AOPLV). Annette s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et d'enseignement.

# Self-Assessment in FSL Teachers' Professional Learning



By David Jack and Stefan Merchant

**SELF-ASSESSMENT (SA)** plays a key role in informing future learning plans by acknowledging the significance of the learner's reflections on their performance and abilities (Black & William, 1998). Self-assessment in additional language (L+) education has grown in importance as pedagogies have evolved to emphasize language performance and use rather than abstract knowledge about the language. Meaningful SA relies on many factors, chiefly the stated purpose and context of the self-assessment, the value placed on its results, and how the results of self-assessment complement other assessment sources (Butler, 2024). When due attention is given to these factors, self-assessment can provide a credible measure of second language proficiency development (Peirce et al., 1993).

Not surprisingly, most of the research on self-assessment focuses on its role in promoting the achievement and growth of L+ learners. At this point, though, we would like to expand "learners" to include L+ teachers, especially French as a Second Language (FSL)<sup>1</sup> teachers. This is because of two prevailing realities affecting FSL teaching in Canada: 1) a significant majority of FSL teachers in Canada are themselves learners of French as a second/additional language, and 2) developing proficiency in an L+

is a process of continuous practice and reflection. The benefits of self-assessment for students can be applied to FSL teacher proficiency development, especially given the potential impact of teachers' proficiency on their students' language learning (Boutin et al., 1999; Painchaud, 1990; Richards et al., 2013).

Most FSL teachers in Canada learned French as a second or additional language (Bayliss & Vignola, 2007; Wernicke, 2020). While many such teachers have developed high levels of French proficiency, the well-documented shortage of FSL teachers across Canada has sparked concerns about some teachers' proficiency in French (Canadian Parents for French, 2018; Faez, 2011; Jack & Nyman, 2019; Veilleux & Bournot-Trites, 2005), concerns that have also been associated with FSL teacher supply and retention (Merchant et al., 2023). A 2018 survey of 384 newly hired FSL teachers in Ontario found that opportunities to improve their French language skills were an important professional learning need but were equally challenging goals to reach given their day-to-day realities (Jack & Nyman, 2019). These realities included the fact that many FSL teachers were the only French speakers at their school and that French was not a language commonly used in their community. Early research in

the Canadian FSL context determined that the maintenance of French proficiency among FSL adults was underpinned by two specific factors: the level of French proficiency first attained and the amount of intentional, purposeful French (especially speaking) they regularly use (Harley, 1994), reinforcing the adage "use it or lose it."

Newly hired FSL teachers who consider their French proficiency levels to be in the intermediate range or lower (approximately half the participants from the Jack and Nyman [2019] study), and who work in communities where French is seldom used, may find it challenging to maintain, let alone improve, their French proficiency. Such teachers might look to generic language proficiency frameworks such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to guide their improvement efforts but will likely find that these focus on language skills not germane to their job. What may be more beneficial in mapping out a language development plan is a self-assessment tool that pinpoints the language skills that L+ teachers need most.

Identifying language skills specific to an occupation is not new. For example, air traffic controllers, engineers, and nurses

1 Here FSL refers to any of the French as a second language program variations typically offered in Canadian elementary and secondary schools.

must achieve threshold proficiency levels on occupation-specific assessments before being certified to work in French in Canada. In L+ teaching, Karas and Faez's (2021) research identified specific language skills used in English as a second language (ESL) teaching that have been adapted for FSL contexts (see Figure 1). Karas and Faez worked with L+ teachers where the language of instruction was also the teachers' second language, mirroring the context for most FSL teachers. The

self-assessment tool asks teachers to rate their confidence using specific language skills since confidence in language has been associated with proficiency development (Wernicke, 2020), further motivating teachers to persist with their language learning efforts (Harley, 1994).

The self-assessment tool presented here includes key language behaviours used in effective FSL teaching, such as using French as the functional language in the

classroom (answering student questions, providing feedback, giving instructions, interacting socially with students); modelling and paraphrasing conventional French while maintaining student understanding; using French comfortably with other colleagues; and using French to integrate French-Canadian culture into day-to-day instruction. Attention to these skill areas makes for more focused proficiency development planning, leading to greater efficacy as an FSL teacher.

Figure 1. Teachers' self-rating of oral language skills needed in FSL classrooms.<sup>2</sup>

Language Skill for Teaching FSL	Level 1 with little confidence	Level 2	Level 3	Level 4 with much confidence
I can use French as the medium of instruction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can use French for a wide range of classroom functions (e.g., giving instructions, motivating students, resolving conflicts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can use French to provide spoken feedback in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can use French to provide written feedback to students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can model French typically used by francophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I know how to re-explain ideas using simpler/different vocabulary based on students' understanding.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can choose written or oral learning materials that my students will understand independently or with appropriate support.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can use/appreciate students' knowledge of other languages to help them understand French.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I can use French to communicate with French-speaking colleagues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I know enough about French-Canadian culture to integrate this knowledge into the curriculum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As most FSL teachers in Canada are also French language learners, ongoing language proficiency development is a key part of their professional learning. The self-assessment tool presented

here is beneficial not only for individual teachers but also for school districts aiming to support and retain their FSL teaching faculty. Because the tool focuses on language skills needed in

classroom teaching, it allows teachers to be more focused and effective as they reflect on their language proficiency and develop their future learning plans. This appropriately targeted learning can lead

<sup>2</sup> Source: Ontario Public School Boards' Association & Ontario Catholic School Trustees' Association (2023), adapted from Karas & Faez (2021).

to improved French language proficiency, which in turn leads to FSL teachers feeling more comfortable and efficacious in the demanding and valuable work that they do.

## REFERENCES

- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371–398. <https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boutin, F., Chinien, C., & Boutin, J. L. (1999). *Les compétences langagières des étudiants-maîtres en français langue seconde au Canada*. University of Manitoba. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427532.pdf>
- Butler, Y. G. (2024). Self-assessment in second language learning. *Language Teaching*, 57(1), 42–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000489>
- Canadian Parents for French. (2018). *The state of French second language education in Canada 2018: Focus on French second language teachers*. <https://cpf.ca/wp-content/uploads/State-of-FSL-Education-Report-2018-WITH-Bibliography.pdf>
- Faez, F. (2011). Points of departure: Developing the knowledge base of ESL and FSL teachers for K–12 programs in Canada. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 29–49. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=edupub>
- Harley, B. (1994). Maintaining French as a second language in adulthood. *The Canadian Modern Language Review*, 50(4), 688–713. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.4.688>
- Jack, D., & Nyman, J. (2019). Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario. *American Journal of Educational Research*, 7(7), 428–438. <https://doi.org/10.12691/education-7-7-1>
- Karas, M., & Faez, F. (2021). Self-efficacy of English language teachers in Ontario: The impact of language proficiency, teaching qualifications, linguistic identity, and teaching experience. *The Canadian Modern Language Review*, 77(2), 110–128. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0012>
- Merchant, S., Jack, D., & Hermans-Nymark, L. (2023). School districts' assessment of the French language proficiency of prospective FSL teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (202), 128–140. <https://doi.org/10.7202/1099987ar>
- Ontario Public School Boards' Association & Ontario Catholic School Trustees' Association. (2023). *French-language proficiency assessment for French as a second language teaching: A toolkit and resource guide*. <https://fslresources.opsba.org/wp-content/uploads/2023/03/OPSBA-FSL-Toolkit-1.pdf>
- Painchaud, G. (1990). Le syllabus langue. In R. LeBlanc (Ed.), *Étude nationale sur les programmes de français de base* (pp. 21–31). CASLT.
- Peirce, B. N., Swain, M., & Hart, D. (1993). Self-assessment, French immersion, and locus of control. *Applied Linguistics*, 14(1), 25–42. <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20Peirce,%20Swain,%20&%20Hart%201993.pdf>
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676>
- Veilleux, I., & Bournot-Trites, M. (2005). Standards for the language competence of French immersion teachers: Is there a danger of erosion? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 487–507. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2866>
- Wernicke, M. (2020). Orientations to French language varieties among Western Canadian French-as-a-second-language teachers. *Critical Multilingualism Studies*, 8(1), 165–190. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/233>



### David Jack

David Jack is a retired educator with experience as an FSL teacher, researcher, and school administrator. Most recently, he worked with the Ontario Public School Boards' Association as its lead researcher on the French as a Second Language Labour Market Partnership.



### Stefan Merchant

Stefan Merchant is a continuing adjunct professor at Queen's University with 18 years of experience in schools as a teacher and vice-principal. For the last four years, a major focus of his work has been developing language proficiency assessments for teachers.

# Autoévaluation dans l'apprentissage professionnel des enseignant(e)s de FLS

Par David Jack et Stefan Merchant



L'AUTOÉVALUATION joue un rôle clé dans l'orientation de futurs plans d'apprentissage en reconnaissant l'importance des réflexions de l'apprenant sur sa performance et ses capacités (Black & Wiliam, 1998). L'autoévaluation dans l'éducation en langues additionnelles (L+) a pris de l'importance au fil de l'évolution des pédagogies pour mettre l'accent sur la performance linguistique et l'usage de la langue plutôt que sur les connaissances abstraites au sujet de la langue. L'autoévaluation signifiante repose sur de nombreux facteurs, principalement l'objectif énoncé et le contexte de l'autoévaluation, la valeur accordée à ses résultats et la façon dont les résultats de l'autoévaluation complètent d'autres sources d'évaluation (Butler, 2024). Lorsque l'attention requise est accordée à ces facteurs, l'autoévaluation peut fournir une mesure crédible du développement de la maîtrise d'une langue seconde (L2) (Peirce *et al.*, 1993).

Il n'est pas surprenant que la plupart des recherches sur l'autoévaluation portent sur son rôle dans la promotion de la réussite et de la croissance des apprenants en L+. Nous aimerions toutefois, à ce stade-ci, élargir le champ des « apprenants » pour inclure les enseignant(e)s de L+, en particulier les enseignant(e)s de français langue seconde (FLS)<sup>1</sup>. La raison de cette inclusion réside dans deux réalités

actuelles qui ont une incidence sur l'enseignement en FLS au Canada : 1) une majorité importante d'enseignant(e)s de FLS au Canada sont également des apprenant(e)s du français L2/L+; et 2) le développement de la maîtrise d'une L+ est un processus continu de pratique et de réflexion. Les bénéfices de l'autoévaluation pour les élèves peuvent être appliqués au développement des compétences des enseignant(e)s de FLS, surtout compte tenu de l'incidence potentielle du niveau de compétences des enseignant(e)s sur l'apprentissage linguistique de leurs élèves (Boutin *et al.*, 1999; Painchaud, 1990; Richards *et al.*, 2013).

La plupart des enseignant(e)s de FLS au Canada ont appris le français L2 ou L+ (Bayliss & Vignola, 2007; Wernicke, 2020). Bien que beaucoup de ces enseignant(e)s aient acquis un niveau élevé de maîtrise du français, la pénurie bien documentée d'enseignant(e)s de FLS à l'échelle du Canada a soulevé des préoccupations au sujet de la maîtrise du français chez certain(e)s enseignant(e)s (Canadian Parents for French, 2018; Faez, 2011; Jack & Nyman, 2019; Veilleux & Bournot-Trites, 2005), préoccupations qui ont également été associées au recrutement d'enseignant(e)s de FLS et à leur rétention (Merchant *et al.*, 2023). Une enquête menée en 2018 auprès de 384 enseignant(e)s de FLS nouvellement embauché(e)s en Ontario a révélé que les

occasions d'améliorer leurs compétences en français représentaient un besoin important d'apprentissage professionnel, mais celles-ci étaient des objectifs tout aussi difficiles à atteindre compte tenu de leurs réalités au quotidien (Jack & Nyman, 2019). Ces réalités comprenaient le fait qu'un grand nombre d'enseignant(e)s de FLS étaient les uniques locuteurs(-trices) du français à leur école et que le français n'était pas une langue couramment utilisée dans leur communauté. Les premières recherches menées dans le contexte canadien du FLS ont déterminé que le maintien de la compétence en français chez les adultes ayant le français comme L2 était soutenu par deux facteurs spécifiques : le niveau de compétences en français atteint en premier et la quantité de français intentionnel et utile (surtout à l'oralité) qu'ils/elles utilisent régulièrement (Harley, 1994), ce qui renforce l'adage « utilisez-le ou perdez-le ».

Les enseignant(e)s de FLS qui considèrent que leur niveau de compétences en français se situe dans la fourchette intermédiaire ou inférieure (environ la moitié des participant(e)s à l'étude de Jack et Nyman [2019]), et qui travaillent dans des communautés où le français est rarement utilisé, peuvent trouver difficile de maintenir, et encore plus d'améliorer, leur niveau de compétences en français. Ces enseignant(e)s pourraient se tourner vers des cadres de compétence

1 Ici, FLS fait référence à toute variante du programme de français langue seconde offerte habituellement dans les écoles primaires et secondaires canadiennes.

linguistique génériques comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) pour orienter leurs efforts d'amélioration, mais ils/elles constateront probablement que ces cadres sont axés sur les compétences linguistiques qui ne sont pas pertinentes pour leur travail. Ce qui pourrait être plus bénéfique pour l'élaboration d'un plan de développement linguistique, c'est un outil d'autoévaluation qui cible les compétences linguistiques dont les enseignant(e)s de L+ ont le plus besoin.

L'identification des compétences linguistiques propres à une profession n'est pas nouvelle. Par exemple, les contrôleurs de la circulation aérienne, les ingénieurs et les infirmières doivent atteindre des niveaux seuils de compétences dans les évaluations propres à leur travail avant de recevoir leur certification pour travailler en français

au Canada. Dans l'enseignement en L+, la recherche de Karas et Faez (2021) a permis d'identifier des compétences linguistiques spécifiques utilisées dans l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS) qui ont été adaptées aux contextes du FLS (voir la figure 1). Karas et Faez ont travaillé avec des enseignant(e)s de L+ où la langue d'enseignement était aussi la L2 des enseignant(e)s, reflétant le contexte pour la plupart des enseignant(e)s de FLS. L'outil d'autoévaluation demande aux enseignant(e)s d'évaluer leur niveau de confiance dans l'usage de compétences linguistiques spécifiques, puisque la confiance dans la langue a été associée au développement de la maîtrise (Wernicke, 2020), ce qui motive davantage les enseignant(e)s à persister dans leurs efforts d'apprentissage linguistique (Harley, 1994).

L'outil d'autoévaluation présenté ici comprend des comportements linguistiques clés utilisés dans l'enseignement efficace en FLS, tels que : utiliser le français en tant que langue fonctionnelle dans la classe (répondre aux questions des élèves, fournir des rétroactions, donner des instructions, interagir socialement avec les élèves); utiliser le modelage et la paraphrase du français conventionnel tout en maintenant la compréhension des élèves; utiliser le français avec aisance avec d'autres collègues; et utiliser le français pour intégrer la culture canadienne-française dans l'enseignement au quotidien. L'attention portée à ces domaines de compétence permet une planification plus ciblée du développement des compétences, ce qui se traduit par une plus grande efficacité en tant qu'enseignant(e) de FLS.

Figure 1. Autoévaluation par les enseignant(e)s des compétences linguistiques orales requises dans les classes de FLS<sup>2</sup>.

Compétence linguistique pour l'enseignement du FLS	Niveau 1 avec peu de confiance	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 avec beaucoup de confiance
Je peux utiliser le français comme moyen d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux utiliser le français pour un large éventail de fonctions en classe (p. ex., donner des instructions, motiver les élèves, résoudre les conflits.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux utiliser le français pour fournir une rétroaction orale en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux utiliser le français pour fournir une rétroaction écrite aux élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux modeler le français utilisé par les francophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais comment réexpliquer des idées en utilisant un vocabulaire plus simple/différent basé sur la compréhension des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux choisir du matériel écrit ou oral que mes élèves comprendront de façon autonome ou avec un soutien approprié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux utiliser/apprécier les connaissances d'autres langues des élèves pour les aider à comprendre le français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux utiliser le français pour communiquer avec des collègues francophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je connais suffisamment la culture canadienne-française pour intégrer ces connaissances dans le programme d'études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>2</sup> Source : Ontario Public School Boards' Association & Ontario Catholic School Trustees' Association (2023), adapté de Karas & Faez (2021).

Comme la plupart des enseignant(e)s de FLS au Canada sont aussi des apprenant(e)s du français, le développement continu des compétences linguistiques est un élément clé de leur apprentissage professionnel. L'outil d'autoévaluation présenté ici est bénéfique non seulement pour les enseignant(e)s individuellement, mais aussi pour les conseils scolaires qui visent à soutenir et à préserver leur corps enseignant en FLS. Parce que l'outil met l'accent sur les compétences linguistiques nécessaires à l'enseignement en classe, il permet aux enseignant(e)s d'être plus ciblé(e)s et efficaces dans leur réflexion sur leur maîtrise de la langue ainsi que dans l'élaboration de leurs futurs plans d'apprentissage. Cet apprentissage bien ciblé peut améliorer la maîtrise du français, ce qui permet aux enseignant(e)s de FLS de se sentir plus à l'aise et plus efficaces dans le travail exigeant et précieux qu'ils et elles accomplissent.

## RÉFÉRENCES

- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371-398. <https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boutin, F., Chinien, C., & Boutin, J. L. (1999). *Les compétences langagières des étudiants-maîtres en français*
- langue seconde au Canada. University of Manitoba. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427532.pdf>
- Butler, Y. G. (2024). Self-assessment in second language learning. *Language Teaching*, 57(1), 42-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000489>
- Canadian Parents for French (2018). *The state of French second language education in Canada 2018: Focus on French second language teachers*. <https://cpf.ca/wp-content/uploads/State-of-FSL-Education-Report-2018-WITH-Bibliography.pdf>
- Faez, F. (2011). Points of departure: Developing the knowledge base of ESL and FSL teachers for K-12 programs in Canada. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 29-49. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=edupub>
- Harley, B. (1994). Maintaining French as a second language in adulthood. *The Canadian Modern Language Review*, 50(4), 688-713. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.4.688>
- Jack, D., & Nyman, J. (2019). Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario. *American Journal of Educational Research*, 7(7), 428-438. <https://doi.org/10.12691/education-7-7-1>
- Karas, M., & Faez, F. (2021). Self-efficacy of English language teachers in Ontario: The impact of language proficiency, teaching qualifications, linguistic identity, and teaching experience. *The Canadian Modern Language Review*, 77(2), 110-128. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0012>
- Merchant, S., Jack, D., & Hermans-Nymark, L. (2023). School districts' assessment of the French language proficiency of prospective FSL teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (202), 128-140. <https://doi.org/10.7202/1099987ar>
- Ontario Public School Boards' Association & Ontario Catholic School Trustees' Association (2023). *French-language proficiency assessment for French as a second language teaching: A toolkit and resource guide*. <https://fslresources.opsba.org/wp-content/uploads/2023/03/OPSBA-FSL-Toolkit-1.pdf>
- Painchaud, G. (1990). Le syllabus langue. Dans R. LeBlanc (dir.), *Étude nationale sur les programmes de français de base* (p. 21-31). ACPLS.
- Peirce, B. N., Swain, M., & Hart, D. (1993). Self-assessment, French immersion, and locus of control. *Applied Linguistics*, 14(1), 25-42. <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20Peirce,%20Swain,%20&%20Hart%201993.pdf>
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676>
- Veilleux, I., & Bournot-Trites, M. (2005). Standards for the language competence of French immersion teachers: Is there a danger of erosion? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 487-507. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rc/article/view/2866>
- Wernicke, M. (2020). Orientations to French language varieties among Western Canadian French-as-a-second-language teachers. *Critical Multilingualism Studies*, 8(1), 165-190. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/233>



**David Jack**

David Jack est un éducateur à la retraite qui a de l'expérience comme enseignant en FLS, chercheur et administrateur d'école. Plus récemment, il a travaillé avec l'Association des conseils scolaires publics de l'Ontario à titre de chercheur principal sur le French as a Second Language Labour Market Partnership (FSL-LMP).



**Stefan Merchant**

Stefan Merchant est un professeur adjoint permanent à l'Université Queen's qui possède 18 ans d'expérience dans les écoles en tant qu'enseignant et directeur adjoint. Au cours des quatre dernières années, un axe majeur de son travail porte sur le développement d'évaluations des compétences linguistiques pour les enseignant(e)s.

Être bilingue est un superpouvoir!  
Being bilingual is a superpower!

Des bourses FLS de **3 000 \$**  
pour les élèves souhaitant continuer  
leurs études postsecondaires en français

**\$3,000** FSL bursaries  
for students wishing to pursue  
their postsecondary studies in French



BOURSES  
D'ÉTUDES  
POSTSECONDAIRES  
EN FRANÇAIS  
LANGUE SECONDE



ACUFC

Canada