

Réflexions

2025 Vol. 44, No./n° 1

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



Theme: Inclusive
Language Education

Thème : L'enseignement
inclusif des langues



33 | Core French + Indigenous
Languages: Building Relationships

36 | Français de base + langues
autochtones : établir des relations

Table of Contents

Table des matières

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

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 Languages Without Borders 2025: Meet Us in Montreal on April 3-5! • Langues sans frontières 2025 : Venez nous rencontrer à Montréal du 3 au 5 avril!

CASLT COMMUNITY LA COMMUNAUTÉ DE L'ACPLS

- 05 Pursuing Post-Secondary Education in French is a Win!
- 06 Poursuivre des études postsecondaires en français, c'est gagnant!

FEATURED ARTICLES ARTICLES VEETTES

- 07 Critical Conceptualizations of Culture: Perspectives of Additional Language Teachers
- 12 Conceptualisations critiques de la culture : Perspectives du personnel enseignant en langues additionnelles
- 16 Research Summary: Including Students With Additional Learning Needs in French Immersion
- 21 Résumé de recherche : Inclusion en immersion française des élèves ayant des besoins additionnels en matière d'apprentissage

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 26 Inclusive Language in FSL Education: Supporting Queer, Trans, and Nonbinary Students
- 30 Le langage inclusif dans l'enseignement du FLS : un soutien aux élèves queers, trans et non binaires
- 33 Core French + Indigenous Languages: Building Relationships
- 36 Français de base + langues autochtones : établir des relations
- 40 Reducing Cognitive Load: Supporting L+ Learners With Limited Capacity for Processing Information
- 43 Réduction de la charge cognitive : Soutenir les apprenants L+ ayant une capacité limitée de traitement de l'information additionnelle
- 46 Cultural Bridges via eTandem: Letters, Gifts, and Conversations Between Vancouver and Mexico City
- 49 Des ponts culturels via eTandem : lettres, cadeaux et conversations entre Vancouver et Mexico
- 52 Strengthening Linguistic Security with Culturally Responsive Teaching Practices
- 55 Renforcer la sécurité linguistique grâce à des pratiques pédagogiques adaptées à la culture



Réflexions

2025

Volume 44, Number / numéro 1

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 | 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: Jacqueline Mallais

NB: Karla Culligan

NS: Stephanie Burke

NL: Erin Dawe

PE: Lana Mill

YT: Shannon Donald

NT: Jeff McConomy

NU: Anabel Soto

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,

When I speak with language teachers about their needs, they often tell me that they're seeking support in addressing the increased diversity in their classrooms inclusively and equitably. Some are unsure of how to support neurodivergent learners in the L+ classroom; others are seeking resources on how to integrate culturally responsive teaching practices.

This issue of *Réflexions* approaches inclusive language education from several angles, with both research-based and teaching practice articles that offer methods and strategies for increasing inclusivity in your classroom. You'll find credible tips for supporting queer, trans, and non-binary students in FSL; using culturally responsive teaching practices to strengthen linguistic security; supporting language learners with limited capacity for processing information; and more. You'll also learn about the anti-bias and anti-racist (ABAR) approach and different models for cultural integration in language learning, as well as how to better include students with additional learning needs in French Immersion.

On the CASLT news side of things, preparation for Languages Without Borders 2025 is in full swing. In just over a month, from April 3–5, hundreds of L+ educators and stakeholders will convene at the Hotel Bonaventure in Montreal for three exciting days of professional learning, networking, and community-building. With the conference theme, "Towards Plural Identities," calling us to cross borders that exist inside and outside our L+ classrooms, I'm confident that we will collectively boost the plural identities of language teachers and learners.

All my best,

Yasmina Lemieux



Yasmina Lemieux
CASLT President

This issue of *Réflexions* approaches inclusive language education from several angles, with both research-based and teaching practice articles that offer methods and strategies for increasing inclusivity in your classroom.

Message de la présidente

Chers lecteurs et chères lectrices de *Réflexions*,

Lorsque je parle avec les enseignant(e)s de langues de leurs besoins, je les entends souvent dire qu'ils/elles cherchent du soutien pour répondre de manière inclusive et équitable à la diversité accrue dans leurs classes. Certain(e)s ne savent pas comment soutenir les apprenants neurodivergents dans la classe de L+; d'autres cherchent des ressources sur la façon d'intégrer des pratiques pédagogiques culturellement adaptées.

Ce numéro de *Réflexions* examine l'enseignement inclusif des langues sous plusieurs angles, avec des articles tant basés sur la recherche que les pratiques pédagogiques qui présentent des méthodes et des stratégies pour accroître l'inclusivité dans votre classe. Vous trouverez des conseils crédibles en vue : de soutenir les élèves queers, trans et non binaires en FLS; d'utiliser des pratiques pédagogiques adaptées à la culture pour renforcer la sécurité linguistique; de soutenir les apprenants de langues ayant une capacité limitée de traitement de l'information; et plus encore. Vous découvrirez également ce en quoi consistent l'approche antibiais et antiraciste (ABAR) et les différents modèles pour l'intégration culturelle dans l'apprentissage linguistique, ainsi que comment favoriser l'inclusion en immersion française des élèves ayant des besoins additionnels en matière d'apprentissage.

Du côté des nouvelles concernant l'ACPLS, la préparation pour Langues sans frontières 2025 bat son plein. Dans un peu plus d'un mois, du 3 au 5 avril, des centaines d'éducateurs et de parties prenantes en L+ se réuniront à l'hôtel Bonaventure à Montréal pour trois journées passionnantes d'apprentissage professionnel, de réseautage et de renforcement de la communauté. Avec le thème de la conférence, « Vers des identités plurielles », qui nous appelle à franchir les frontières existant à l'intérieur et à l'extérieur de nos classes de L+, je suis convaincue que nous allons collectivement raffermir les identités plurielles des enseignant(e)s et des apprenants de langues.

Très cordialement à toutes et à tous,

Yasmina Lemieux



Yasmina Lemieux
Présidente de l'ACPLS

Ce numéro de *Réflexions* examine l'enseignement inclusif des langues sous plusieurs angles, avec des articles tant basés sur la recherche que les pratiques pédagogiques qui présentent des méthodes et des stratégies pour accroître l'inclusivité dans votre classe.

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

The theme of our next issue is **Language Teacher Well-Being and Resilience**. Example topics of interest include:

- Strategies for preventing burnout in language educators
- Building supportive professional communities
- Mindfulness and self-care practices for language teachers

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](#).

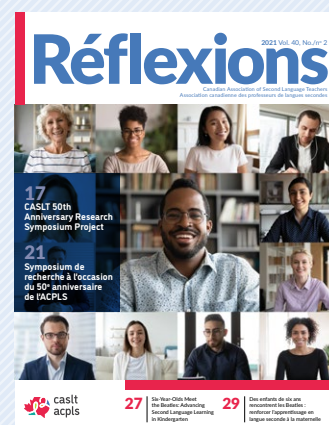
VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Le thème de notre prochain numéro est **Le bien-être et la résilience des enseignant(e)s de langues**. Exemples de sujets d'intérêt :

- Stratégies de prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignant(e)s de langues
- Bâtir des communautés professionnelles de soutien
- Pratiques de la pleine conscience et de l'autosoins pour les enseignant(e)s de 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\(-trices\)](#).

Languages Without Borders 2025: Meet Us in Montreal on April 3-5!

Languages Without Borders (LWB) is back in just over a month! The 2025 edition of Canada's premier professional learning conference for additional language (L+) educators and stakeholders is taking place from April 3 to 5 in Montreal.

Join language teachers, program and school administrators, language consultants and coordinators, professors, researchers, education students, and other L+ stakeholders from across Canada to learn, network, and discover the latest in L+ teaching and learning. The 2025 conference features:

- Sessions on the latest L+ research and innovative, exemplary classroom practices
- Two symposia: "Empowering Linguistic Ecosystems: Advocacy, Training, and Leadership" and "Language Education in Indigenous Settings and Integrating Indigenous Voices"
- A trade show with organizations that support L+ teaching and learning
- Networking and social activities for participants

Don't miss our LWB 2025 keynote speaker, Gina Wilson, and our nine featured speakers: Janice Aubry, Michel Boiron, Karen Devonish-Mazzotta, Eric Keunne, Nathia Messina, Rubina Sharma-Mohan, Xavier Watso, Meike Wernicke, and Michael Zuniga.

Register now on the CASLT website. See you at LWB 2025!



Gina Wilson, keynote speaker at LWB 2025

Gina Wilson, conférencière principale à LSF 2025

Langues sans frontières 2025 : Venez nous rencontrer à Montréal du 3 au 5 avril!

Langues sans frontières (LSF) est de retour dans un peu plus d'un mois! L'édition 2025 de la conférence d'apprentissage professionnel de renom au Canada à l'intention des éducateurs et parties prenantes en langues additionnelles (L+) aura lieu du 3 au 5 avril à Montréal.

Joignez-vous à des enseignant(e)s de langues, à des administrateurs(-trices) de programmes et d'écoles, à des consultant(e)s et coordonnateurs(-trices) linguistiques, à des professeur(e)s, à des chercheur(e)s, à des étudiant(e)s en enseignement et à d'autres parties prenantes en L+ de partout au Canada pour apprendre, réseauter et découvrir les dernières nouveautés en matière d'enseignement et d'apprentissage des L+. La conférence de 2025 comprend :

- Des séances sur les dernières recherches en L+ et sur les pratiques innovantes et exemplaires en classe
- Deux colloques : « Renforcer les écosystèmes linguistiques : sensibilisation, formation et leadership » et « L'enseignement des langues en milieux autochtones et l'intégration des voix autochtones »
- Un salon professionnel avec des organisations qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage des L+
- Des activités sociales et de réseautage pour les participant(e)s

Ne manquez pas notre conférencière principale à LWB 2025, Gina Wilson, et nos neuf présentateurs et présentatrices invité(e)s :

Janice Aubry, Michel Boiron, Karen Devonish-Mazzotta, Eric Keunne, Nathia Messina, Rubina Sharma-Mohan, Xavier Watso, Meike Wernicke et Michael Zuniga.

Inscrivez-vous maintenant sur le site Web de l'ACPLS. Au plaisir de vous voir à LSF 2025!

Pursuing Post-Secondary Education in French is a Win!

Many factors are involved in deciding where to pursue postsecondary education, such as the training offered or the services and financial support available. What if the language of instruction was one of these factors?

Postsecondary education in French has several advantages that could positively impact your students' progress towards a bilingual future. Here are a few reasons why students should seriously consider enrolling in an institution or program offering courses in French.

1. A WAY TO STAND OUT IN THE JOB MARKET

Fluency in French is an added value in the job market, where many of Canada's best employers work in bilingual environments. French-language programs offer a privileged position for acquiring technical and professional vocabulary in the language, which is a strategic way to differentiate oneself in the labour market — especially in highly competitive fields.

2. A KEY TO A FULFILLING PERSONAL AND PROFESSIONAL LIFE

According to Statistics Canada, if someone wishes to work in French after their studies, they are more likely to do so if they have graduated from a francophone or bilingual postsecondary institution. Students who express a desire to work in French must be made aware of this dynamic.

3. MORE PERSONALIZED EDUCATIONAL PATHWAYS

The number of learners in many French-language programs makes it easier to build personalized pathways. For example, having fewer student cohorts leads to closer relationships with faculty and colleagues. The range of services and events offered also promotes inclusion, integration, and a sense of belonging.

4. A DIVERSE STUDENT POPULATION

French-language programs attract diverse student profiles from across Canada and internationally, including francophone countries in Africa and Europe. This diversity enriches the student experience while fostering openness and curiosity about diverse cultures and accents.

5. INCENTIVES TO STUDY IN FRENCH

Postsecondary institutions offer a range of specific incentives such as admission scholarships or tuition fee reductions in disciplines affected by labour shortages.

In addition to these measures, the Bursaries for Postsecondary Studies in

French as a Second Language Program, funded by the Government of Canada and administered by the Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC), is designed to encourage students whose first official language spoken is English to pursue their postsecondary education in French by offering non-renewable bursaries of \$3,000. Many recipients have testified to the benefits of the bursary on their journeys towards sustainable bilingualism.

To learn more about this program and the institutions that offer the FSL bursary, visit [ACUFC.ca/FSLbursaries](https://acufc.ca/FSLbursaries).



FSL BURSARIES OF
\$3,000
ARE AVAILABLE AT
34 COLLEGES AND
UNIVERSITIES
ACROSS
CANADA
IN 2025-2026!

Poursuivre des études postsecondaires en français, c'est gagnant!

Quand vient le temps de choisir où poursuivre des études postsecondaires, on prend en considération toute une série de facteurs comme les formations offertes ou les services et l'appui financier disponibles. Et si la langue d'enseignement faisait partie de ces facteurs?

Les études postsecondaires en français comportent plusieurs avantages qui pourraient avoir un impact positif sur le cheminement de vos élèves vers un avenir bilingue. Voici quelques raisons pour ceux/celles-ci de sérieusement envisager de s'inscrire dans un établissement ou un programme d'études dispensant des cours en français.

1. UNE DISTINCTION STRATÉGIQUE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Une maîtrise du français est une valeur ajoutée sur le marché du travail, où les meilleurs employeurs sont nombreux au Canada à évoluer dans des contextes bilingues. Des programmes d'études en français offrent une position privilégiée pour l'acquisition d'un vocabulaire technique et professionnel dans cette langue, ce qui constitue une option stratégique pour se distinguer sur le marché du travail – surtout dans les domaines hautement compétitifs.

2. UNE CLÉ VERS UNE VIE PROFESSIONNELLE ET PERSONNELLE ÉPANOUIE

Selon Statistique Canada, si une personne souhaite travailler en français à la fin de ses études, elle est plus susceptible de le faire si elle a obtenu son diplôme d'un établissement postsecondaire francophone ou bilingue. Les étudiantes et étudiants qui manifestent le souhait de travailler en français doivent être sensibilisés à cette dynamique.

3. DES PARCOURS D'ÉTUDES PLUS PERSONNALISÉS

La taille humaine de plusieurs programmes d'études en français fait en sorte qu'il est plus facile de se construire des parcours personnalisés. Par exemple, des cohortes étudiantes moins nombreuses permettent de nouer des relations

plus étroites avec le corps professoral et les collègues. De plus, la gamme de services offerts et d'événements organisés favorise l'inclusion, l'intégration et le développement d'un sentiment d'appartenance.

4. UNE POPULATION ÉTUDIANTE DIVERSIFIÉE

Les programmes d'études en français attirent des profils étudiants diversifiés provenant de partout au Canada et de l'international, notamment des pays francophones de l'Afrique et de l'Europe. Cette diversité enrichit l'expérience étudiante, tout en permettant de cultiver une ouverture et une curiosité à l'égard des cultures et des accents variés.

5. DES MESURES INCITATIVES FAVORISANT LES ÉTUDES EN FRANÇAIS

Les établissements postsecondaires offrent une gamme de mesures incitatives particulières comme des bourses d'admission ou des réductions de frais de scolarité dans les

disciplines touchées par des pénuries de main-d'œuvre.

En plus de ces mesures, le Programme de bourses d'études postsecondaires en français langue seconde, financé par le gouvernement du Canada et administré par l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC), vise à encourager les étudiantes et étudiants dont la première langue officielle parlée est l'anglais à poursuivre leurs études postsecondaires en français en offrant des bourses non renouvelables de 3 000 \$. Nombreux sont les récipiendaires qui ont témoigné de l'effet bénéfique de la bourse sur leurs parcours vers un bilinguisme durable.

Pour en apprendre davantage sur ce programme et les établissements qui offrent la bourse FLS, visitez [ACUFC.ca/boursesFLS](https://acufc.ca/boursesFLS).

LES BOURSES FLS DE
3 000 \$
SONT DISPONIBLES DANS
34 COLLÈGES ET
UNIVERSITÉS
À TRAVERS
LE CANADA
EN 2025-2026!



According to an ABAR perspective on culture, the teacher's responsibility isn't to represent all of their students' cultures, but to give students room to draw upon their cultural heritage to develop intercultural skills and thus build bridges with Francophone cultures.

Critical Conceptualizations of Culture: Perspectives of Additional Language Teachers

By Mimi Masson, Marika Kunnas, and Shawna Carroll

Linguistic and cultural diversity is clearly a reality in Canadian classrooms today. Given the diversity among their student, however, teachers may find it difficult to adapt their teaching practices to these heterogeneous pedagogical contexts (Masson et al., 2022). Under such circumstances, it is important to think about how culture fits into language teaching so that teachers can mobilize practices that are adapted and meaningful to their students. In this article, we share the results of a study we conducted among 45 French as a

second language (FSL) teachers via an online questionnaire (Kunnas et al., 2025). We present: 1) their definition of culture; 2) their conceptualization of the relationship between culture and language; and 3) their ideas about the role of student cultures in teaching contexts. The responses reveal pertinent avenues for thinking about ways to evolve toward pedagogical practices that are better adapted to linguistically and culturally diverse classrooms..

We conducted our study in an anti-bias and anti-racist (ABAR) perspective. The ABAR approach (Masson et al., 2022) proposes a vision articulated around three central points:

1. A perspective that considers culture as heterogeneous, dynamic, and intersectional
2. A critical approach that examines power relations and systems of oppression present in society
3. A transformative vision that encourages social action and change

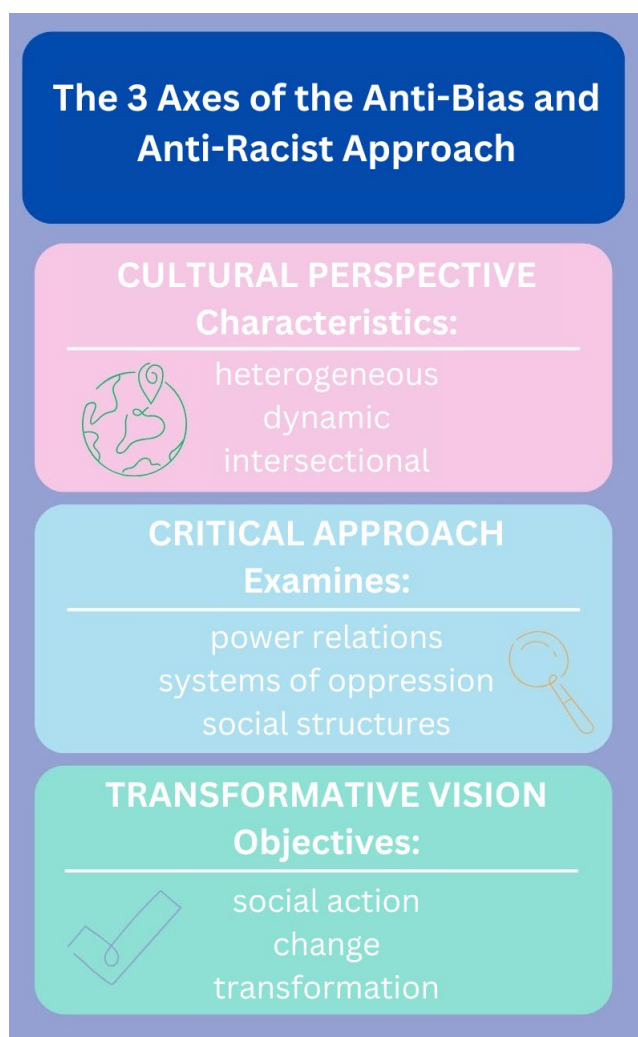


Figure 1. The three axes of the ABAR approach.

In education, adhering to this perspective makes it possible to mobilize a culturally sensitive and adapted pedagogy (Ladson-Billings, 1995) with three fundamental objectives: 1) elevating academic performance; 2) developing robust cultural skills that allow the integration of student cultures into the educational environment; and 3) promoting a critical awareness likely to engender transformative social action. Such a stance is apt to generate significant learning opportunities for students from racial minorities (see, e.g., Masson, 2021) and may therefore be relevant in culturally heterogeneous academic contexts.

According to the participants in our study, culture includes three fundamental dimensions: practices (traditions, behaviours, etc.), perspectives (beliefs, values, etc.), and cultural products

(arts, food, music, etc.). In the responses we received, practices and cultural perspectives were mentioned most frequently, which reveals a hesitation to speak about cultural products in additional language teaching contexts. It may be that these respondents were reluctant to talk about cultural products, such as music, cooking, and clothing, for fear of reinforcing stereotypes, but cultural products are nevertheless an essential aspect of intercultural learning. It is therefore important to think about how to integrate conversations on cultural products in a respectful manner that piques curiosity. Everyone asked in this study was able to define culture in a more or less detailed way; some included critical elements of culture, and all felt that culture is important. None, however, alluded to systems of oppression or power relations.

Our questionnaire also included questions about the relationship between language and culture. Even today, in the research field, there are numerous conceptions about the link between these two elements (Hua, 2019). All of the participants in our research recognized the existence of such a relationship, but their interpretations of it differed significantly. The responses underscored a fundamental interdependence between language and culture. Some respondents perceive discourse as the essential bridge between language and culture, serving as the intermediary that allows construction of and access to cultural meanings through linguistic expression. In an ABAR perspective, some establish a critical relationship between language and culture through power dynamics, notably around questions of gender, colonization, and multiculturalism, while

underlining the importance of adopting a French-language pedagogy that is more inclusive and aware of these historical and contemporary issues. Others, however, consider language to be an intrinsic sub-component of culture at the same level as beliefs and values. Some respondents nevertheless admitted having difficulty clearly articulating this relationship. These reflections reveal a wide diversity of conceptualizations, which may all exert a significant influence over the way in which culture will be addressed in the classroom. In her study, Hua (2019) proposes three distinct models for cultural integration in language learning:

1. Culture as complementary content: In this approach, culture is considered an independent and complementary element in language learning. It is taught separately from linguistic skills, as an additional subject.
2. The integrated language-culture approach: Here, language and culture are closely interconnected. The teacher aims to demonstrate how culture influences the use of language and vice versa, by establishing explicit links between the two areas.
3. The intercultural and/or culturally relevant and responsive approach: This perspective considers language and culture absolutely inseparable. Learning, which takes place through practices, on the basis of perspectives, and by the creation of cultural products, becomes personalized, and each individual develops a unique relationship with language and culture as a function of their personal experiences and specific living environment.

These models can guide teachers' thoughts about their pedagogical choices. When the ABAR position is integrated, one can conclude that models 2 and 3 seem to integrate culture in a more meaningful way and at different levels than model 1, which does not reflect a very complex engagement in this respect.

Here is a table that compares and explains the differences among the three approaches.

Complementary Approach	Integrated Approach	Intercultural Approach
<p>Conceptualization of culture: Culture is seen as a supplementary knowledge set to acquire– in a way, a completely different subject. It is often presented in a decontextualized, stereotyped way.</p>	<p>Conceptualization of culture: Culture is intrinsically linked to language. It is considered a constitutive element of language and influences all aspects of communication.</p>	<p>Conceptualization of culture: Culture is dynamic, subjective, and constantly evolving. It is shaped by the personal experiences of each individual and by interactions among cultures.</p>
<p>Connection with the learner: The connection between the learner and the target culture is external. Learners are receptacles for cultural knowledge, a bit like museums that may be visited by tourists. The accent is placed on the acquisition of facts and figures on the target culture.</p>	<p>Connection with the learner: The connection between the learner and the target culture is tighter. Learners are asked to understand how culture influences the ways in which people think, act, and communicate. The accent is placed on acquisition of communication skills in authentic cultural contexts.</p>	<p>Connection with the learner: The connection between the learner and the target culture is personal and reflexive. Learners are encouraged to compare their own culture with the target language's, to develop a critical awareness, and to adopt an intercultural perspective. The accent is placed on development of a hybrid cultural identity and on the capacity to adapt to different cultural contexts.</p>

Here is an example of how culinary culture would be addressed in each approach:

Complementary Approach	Integrated Approach	Intercultural Approach
<p>Objective: Present cultural facts related to the cuisine of a Francophone country.</p> <p>Activity: Create posters on a country's typical dishes. Learners search for images and write a few simple sentences on each dish (ingredients, occasions on which it is eaten).</p>	<p>Objective: Use cooking as a pretext for learning useful vocabulary and expressions.</p> <p>Activity: Play a role-playing game in which the learners go food shopping. They must use the vocabulary learned (fruits, vegetables, quantities, etc.) to ask for products and to pay.</p>	<p>Objective: Encourage learners to compare their eating habits with those of Francophones and to share their own culinary experiences.</p> <p>Activity: Invite people from different Francophone cultures to prepare dishes with the learners. Make connections between the traditions, values, and culinary practices of the learners' cultures and those of the target culture.</p>

To summarize:

- Complementary approach: Culture is a separate study subject.
- Integrated approach: Culture is a tool for learning the language.
- Intercultural approach: Culture is a terrain of exchanges and identity construction.

The integration of student cultures was also addressed in our questionnaire. The vast majority of participants consider this essential, underscoring that such integration strengthens students' sense of inclusion and validation. Therefore, welcoming student cultures represents a significant pedagogical lever for encouraging classroom engagement. Some

express reservations about this kind of integration, however, emphasizing the difficulty of equitably representing all cultures and the time constraints imposed by the school program. In reality, according to an ABAR perspective on culture, the teacher's responsibility isn't to represent all of their students' cultures, but to give students room to draw upon their cultural heritage to develop intercultural skills and thus build bridges with Francophone cultures. For example, students could cast a critical eye on the values and practices of different cultures that they know about in order to understand the aspects valued in another culture, which would encourage or hinder the formation of ties with people of a given culture.

To conclude, our study gave us a better understanding of teacher perceptions of the place of culture in the additional language classroom. The responses allowed us to discern respondents' needs regarding their cultural integration practices. First, it seems essential that all teachers be able to develop a comprehension of culture based on ABAR principles so that they can navigate the context of diversified classrooms. This way, they could better accommodate the cultural evolution observed in their classrooms over time and understand the significant impact of intersectionality (the intersection of several social and cultural identities) on their students' realities. Second, it also seems crucial for

teachers to have a better grasp of the complex connections between language and culture, as these two elements influence practices. Along these lines, integrating the development of critical and inclusive ABAR approaches into teacher training could better equip them to put their practices into perspective and contribute to the evolution of their environments. These identified needs do not indicate individual shortcomings but rather reveal a systemic necessity to better mobilize critical and inclusive cultural teaching. Engaging in critical reflection may lead to culturally pertinent ABAR pedagogy (Ladson-Billings, 1995) and create educational environments that are transformative and meaningful for students.

NOTE: The authors would like to acknowledge the work of master's student Émilie Coulombe (Université de Sherbrooke), who participated in writing this article in French based on the article

by Kunnas and her colleagues (2025) written in English.

REFERENCES

Hua, Z. (2019). *Exploring intercultural communication: Language in action* (2nd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Kunnas, M., Masson, M., & Carroll, S. (2025). Critical conceptualizations of culture: Perspectives from additional language teachers. *Foreign Language Annals*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12792>

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.2307/1163320>

Masson, M. (2021). On working with racialized youth in French as a second language: One teacher's culturally responsive practice. *Revue scientifique*

des arts-communication, lettres, sciences humaines et sociales, 1(4), 164-189.

Masson, M., Kunnas, M., Boreland, T., & Prasad, G. (2022). Developing an anti-biased, anti-racist stance in second language teacher education programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 78(4), 385-414. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2021-0100>



Mimi Masson

Mimi Masson (she/elle) is an assistant professor in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke, where she teaches didactics and additional language teaching. She has worked as a second language teacher and teacher trainer for more than 10 years in Canada and Japan, specializing in didactics of French and of English as a second language. Her research areas are arts-based methodologies for exploring identity and teacher professional learning in areas such as anti-racist and inclusive educational practices.



Marika Kunnas

Marika Kunnas (she/elle) is an assistant professor in the Department of Language and Literacy Education at the University of British Columbia. She used to be a French teacher in an Ontario high school. Her research area is French immersion programs and anti-racism, and she explores the experience of racialized minorities in French programs in Canada. Through her research and as a teacher-educator, she aims to encourage inclusivity, equity, anti-racism, anticolonialism, and challenging the status quo in additional language teaching.



Shawna M. Carroll

Shawna M. Carroll (she/elle) recently returned to Canada to take a full-time trainer position in the School of Education and Childhood Studies at Capilano University after teaching for five years in the Graduate School of Education at Okayama University in Japan. She is a teacher-educator and focuses her teaching and research on anti-oppressive and anticolonial pedagogies in teaching and teacher training. In 2024, she published "Anti-oppressive global citizenship education in English language teaching: A three-pillar approach."

L'association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) et
l'Association québécoise pour l'enseignement du français langue seconde (AQEFLS) présentent

Langues sans frontières 2025

La conférence d'apprentissage professionnel de renom au Canada à l'intention
des éducateurs et parties prenantes en langues additionnelles (L+)

Du 3 au 5 avril 2025 • Montréal, Québec



- ▶ Des séances sur les dernières recherches en L+ et sur les pratiques innovantes et exemplaires en classe
- ▶ Deux colloques : « Renforcer les écosystèmes linguistiques : sensibilisation, formation et leadership » et « L'enseignement des langues en milieux autochtones et l'intégration des voix autochtones »
- ▶ Des occasions de réseautage pour les enseignants et les intervenants en L+
- ▶ Un salon professionnel avec des organisations qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage des L+

Qui sera présent?

Enseignants de langues, administrateurs de programmes et d'écoles, consultants et coordonnateurs linguistiques, professeurs, chercheurs, étudiants en enseignement et autres parties prenantes en L+

Conférencière principale



Gina
Wilson

Présentateurs invités



Janice
Aubry



Michel
Boiron



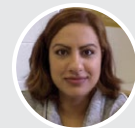
Karen Devonish-
Mazzotta



Eric
Keunne



Nathia
Messina



Rubina
Sharma-Mohan



Xavier
Watso



Meike
Wernicke



Michael
Zuniga

Devenez participant, exposant ou
commanditaire à la conférence dès aujourd'hui!
caslt.org/fr/evenement/lstf-2025





Selon une perspective ABAR de la culture, il ne revient pas à la personne enseignante de représenter toutes les cultures de ses apprenants, mais elle doit plutôt laisser la place à ses élèves pour puiser dans leur bagage culturel afin de développer des compétences interculturelles et ainsi de bâtir des ponts avec les cultures francophones.

Conceptualisations critiques de la culture : Perspectives du personnel enseignant en langues additionnelles

Par Mimi Masson, Marika Kunnas et Shawna Carroll

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE et culturelle est une réalité bien présente dans les classes au Canada. Cependant, face à la diversité de leurs élèves, les personnes enseignantes peuvent éprouver de la difficulté à adapter leurs pratiques d'enseignement à ces contextes pédagogiques hétérogènes (Masson et al., 2022). Devant ce phénomène, il est important de réfléchir à la place de la culture dans l'enseignement

des langues afin de permettre aux personnes enseignantes de mobiliser des pratiques adaptées et significatives pour leurs élèves. Dans cet article, nous allons partager les résultats d'une étude que nous avons effectuée auprès de 45 personnes enseignantes de français langue seconde au moyen d'un questionnaire en ligne (Kunnas et al., 2025). Nous présenterons : 1) leur définition de la culture; 2) leur

conception de la relation entre la culture et la langue; et 3) leur considération sur le rôle des cultures des élèves dans les contextes d'enseignement. Les réponses obtenues révèlent des pistes de réflexion pertinentes pour évoluer vers des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux classes diversifiées sur le plan linguistique et culturel.

Nous avons mené notre étude selon une perspective antibiais et antiraciste (ABAR).

L'approche ABAR (Masson et al., 2022) propose une vision qui s'articule autour de trois axes principaux :

1. une perspective qui conçoit la culture comme étant hétérogène, dynamique et intersectionnelle;
2. une approche critique qui examine les relations de pouvoir et les systèmes d'oppression présents dans la société;
3. une vision transformative qui encourage l'action sociale et le changement.



Figure 1. Les trois axes de l'approche antibiais, antiraciste (ABAR).

Souscrire à cette perspective en éducation permet de mobiliser une pédagogie culturellement sensible et adaptée (Ladson-Billings, 1995) ayant trois objectifs fondamentaux : 1) obtenir une performance scolaire élevée; 2) développer une compétence culturelle robuste permettant l'intégration des cultures des élèves dans l'environnement éducatif; et 3) promouvoir une conscience critique susceptible de générer une action sociale transformatrice. Une telle posture

est susceptible de générer des opportunités d'apprentissage significatives pour les élèves issus de minorités raciales (p. ex., voir Masson, 2021), et peut donc être pertinente dans les contextes scolaires culturellement hétérogènes.

D'après les personnes qui ont participé à notre étude, la culture inclut trois dimensions fondamentales : les pratiques (les traditions, les comportements, etc.), les perspectives (les croyances et les valeurs, etc.) et les produits culturels (les arts, la nourriture et la musique, etc.). Dans les réponses que nous avons obtenues, les pratiques et les perspectives culturelles sont les deux éléments les plus fréquemment mentionnés, ce qui révèle une hésitation à parler des produits culturels dans les contextes d'enseignement de langues additionnelles. Il se peut que ces personnes hésitent à parler des produits culturels, tels que la musique, la cuisine et les vêtements, de peur de renforcer des stéréotypes, mais les produits culturels restent un

aspect incontournable de l'apprentissage interculturel. Il est donc important de réfléchir à la manière d'intégrer des conversations sur les produits culturels de manière respectueuse suscitant la curiosité. Toutes les personnes interrogées dans le cadre de cette étude ont été en mesure de définir la culture de manière plus ou moins détaillée, certaines ont inclus des éléments critiques de la culture et toutes estimaient que la culture était importante; cependant, aucune n'a fait

allusion aux systèmes d'oppression et aux relations de pouvoir.

Notre questionnaire incluait aussi des questions concernant la relation entre langue et culture. Encore aujourd'hui, dans le milieu de la recherche, il existe de nombreuses conceptions du lien entre ces deux éléments (Hua, 2019). L'ensemble des personnes qui ont participé à notre recherche ont reconnu son existence, mais leurs interprétations de la relation entre langue et culture varient significativement. Les réponses obtenues soulignent une interdépendance fondamentale entre langue et culture. Pour certaines personnes, le discours est perçu comme le pont essentiel entre la langue et la culture, servant d'intermédiaire qui permet de construire des significations culturelles à travers l'expression linguistique et d'y accéder. Dans une perspective antiraciste et anti-oppressive, certaines établissent une relation critique entre langue et culture à travers les dynamiques de pouvoir, notamment autour des questions de genre, de colonisation et de pluriculturalisme, tout en soulignant l'importance d'adopter une pédagogie du français plus inclusive et consciente de ces enjeux historiques et contemporains. En revanche, d'autres considèrent la langue comme une sous-composante intrinsèque de la culture au même titre que les croyances et les valeurs. Certaines personnes répondantes ont néanmoins avoué avoir de la difficulté à articuler clairement cette relation. Ces réflexions révèlent une grande diversité de conceptions, qui peuvent toutes exercer une influence significative sur la façon dont la culture sera abordée en classe. Dans son étude, Hua (2019) propose trois modèles distincts d'intégration culturelle dans l'apprentissage des langues :

1. La culture comme contenu complémentaire : Dans cette approche, la culture est considérée comme un élément indépendant et complémentaire de l'apprentissage linguistique. Elle est enseignée séparément des compétences linguistiques, comme un sujet additionnel.
2. L'approche intégrée langue-culture : Ici, la langue et la culture sont étroitement interconnectées. L'enseignement

visé à démontrer comment la culture influence l'utilisation de la langue et inversement, en établissant des liens explicites entre les deux domaines.

3. L'approche interculturelle et/ou sensible et adaptée à la culture : Cette perspective considère la langue et la culture comme absolument indissociables. L'apprentissage, qui se fait à travers des pratiques, sur

la base de perspectives et par la création de produits culturels, devient personnalisé, où chaque personne développe une relation unique avec la langue et la culture en fonction de ses expériences personnelles et des contextes spécifiques dans lesquels elle évolue.

Ces modèles peuvent guider la réflexion des personnes enseignantes quant à leurs choix pédagogiques. En y intégrant la posture ABAR, on peut conclure que les modèles 2 et 3 semblent intégrer la culture de façon beaucoup plus significative, à différents niveaux, que le modèle 1 qui ne reflète pas d'engagement très complexe à cet égard.

Voici un tableau comparatif pour rendre explicite la différence entre ces trois approches.

Approche complémentaire	Approche intégrée	Approche interculturelle
<p>Conceptualisation de la culture : La culture est vue comme un ensemble de connaissances supplémentaires à acquérir, un peu comme une matière à part entière. Elle est souvent présentée de manière décontextualisée et stéréotypée.</p>	<p>Conceptualisation de la culture : La culture est intrinsèquement liée à la langue. Elle est considérée comme un élément constitutif de la langue et influe sur tous les aspects de la communication.</p>	<p>Conceptualisation de la culture : La culture est dynamique, subjective et en constante évolution. Elle est façonnée par les expériences personnelles de chaque individu et les interactions entre les cultures.</p>
<p>Lien avec l'apprenant : Le lien entre l'apprenant et la culture cible est externe. L'apprenant est un réceptacle de connaissances culturelles, un peu comme un touriste qui visite un musée. L'accent est mis sur l'acquisition de faits et de chiffres sur la culture cible.</p>	<p>Lien avec l'apprenant : Le lien entre l'apprenant et la culture cible est plus étroit. L'apprenant est invité à comprendre comment la culture influence la manière dont les gens pensent, agissent et communiquent. L'accent est mis sur l'acquisition de compétences communicatives dans des contextes culturels authentiques.</p>	<p>Lien avec l'apprenant : Le lien entre l'apprenant et la culture cible est personnel et réflexif. L'apprenant est encouragé à comparer sa propre culture avec celle de la langue cible, à développer une conscience critique et à adopter une perspective interculturelle. L'accent est mis sur le développement d'une identité culturelle hybride et sur la capacité à s'adapter à différents contextes culturels.</p>

Voici un exemple de la façon dont la culture culinaire serait abordée selon chaque approche :

Approche complémentaire	Approche intégrée	Approche interculturelle
<p>Conceptualisation de la culture : La culture est vue comme un ensemble de connaissances supplémentaires à acquérir, un peu comme une matière à part entière. Elle est souvent présentée de manière décontextualisée et stéréotypée.</p>	<p>Conceptualisation de la culture : La culture est intrinsèquement liée à la langue. Elle est considérée comme un élément constitutif de la langue et influe sur tous les aspects de la communication.</p>	<p>Conceptualisation de la culture : La culture est dynamique, subjective et en constante évolution. Elle est façonnée par les expériences personnelles de chaque individu et les interactions entre les cultures.</p>

En résumé :

- Approche complémentaire : La culture est un objet d'étude distinct.
- Approche intégrée : La culture est un outil pour apprendre la langue.
- Approche interculturelle : La culture est un terrain d'échanges et de construction identitaire.

L'intégration des cultures des élèves est un autre élément qui a été abordé dans notre questionnaire. La grande majorité des personnes recensées la considère comme essentielle en soulignant que cette intégration renforce le sentiment d'inclusion et de valorisation chez les élèves, stimule leur engagement dans l'apprentissage et leur permet d'établir des

connexions significatives. Ainsi, accueillir la culture des élèves représente un levier pédagogique signifiant qui favorise l'engagement en classe. Cependant, certaines personnes expriment des réserves quant à cette intégration, en soulignant la difficulté de représenter équitablement toutes les cultures ainsi que les contraintes temporelles imposées

par le programme scolaire. En réalité, selon une perspective ABAR de la culture, il ne revient pas à la personne enseignante de représenter toutes les cultures de ses apprenants, mais elle doit plutôt laisser la place à ses élèves pour puiser dans leur bagage culturel afin de développer des compétences interculturelles et ainsi de bâtir des ponts avec les cultures francophones. Par exemple, les élèves pourraient porter un regard critique sur les valeurs et les pratiques des différentes cultures qu'ils connaissent pour ainsi mieux comprendre les aspects valorisés dans une culture ou une autre, ce qui va favoriser ou entraver la formation de liens avec les personnes d'une culture donnée.

Pour conclure, notre étude nous a permis de mieux comprendre les perceptions des personnes enseignantes concernant la place de la culture dans la classe de langue additionnelle. Les réponses permettent de cerner les besoins des personnes interrogées dans leurs pratiques d'intégration culturelle. D'une part, il apparaît essentiel que l'ensemble des personnes enseignantes puissent développer une compréhension de la culture ancrée dans les principes ABAR afin de pouvoir naviguer dans les contextes de classe diversifiés. Ainsi, elles pourraient mieux accueillir l'évolution culturelle constatée dans leurs classes au fil du temps et comprendre en quoi l'intersectionnalité (c.-à-d., le croisement de plusieurs identités sociales et culturelles) a un impact significatif sur la réalité des élèves. Il semble également crucial de leur permettre de mieux saisir les liens complexes entre la langue et la culture, puisque ces deux éléments influencent les pratiques. Dans cet ordre d'idées, intégrer le développement d'approches critiques et inclusives selon une perspective ABAR dans la formation à l'enseignement pourrait les outiller pour mettre leurs pratiques en perspective et contribuer à l'évolution de leurs milieux. Ces besoins identifiés ne témoignent pas de lacunes individuelles, mais révèlent plutôt une nécessité systémique de mieux mobiliser l'enseignement culturel critique et inclusif. S'engager dans une réflexion critique peut mener à une pédagogie ABAR culturellement pertinente (Ladson-Billings, 1995) et créer des milieux

éducatifs transformateurs et significatifs pour les élèves.

NOTE : Les auteures souhaitent reconnaître le travail de l'étudiante à la maîtrise Émilie Coulombe (Université de Sherbrooke) qui a participé à la rédaction de cet article en français, à partir de l'article de Kunnas et ses collègues (2025), rédigé en anglais.

RÉFÉRENCES

Hua, Z. (2019). Exploring intercultural communication: Language in action (2e éd.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Kunnas, M., Masson, M., & Carroll, S. (2025). Critical conceptualizations of culture: Perspectives from additional language teachers. *Foreign Language Annals*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12792>

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research*

Journal, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.2307/1163320>

Masson, M. (2021). On working with racialized youth in French as a second language: One teacher's culturally responsive practice. *Revue scientifique des arts-communication, lettres, sciences humaines et sociales*, 1(4), 164-189.

Masson, M., Kunnas, M., Boreland, T., & Prasad, G. (2022). Developing an anti-biased, anti-racist stance in second language teacher education programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 78(4), 385-414. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2021-0100>



Mimi Masson

Mimi Masson (she/elle) est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, où elle enseigne en didactique et en enseignement des langues additionnelles. Elle a travaillé comme enseignante de langue seconde et formatrice à l'enseignement pendant plus de 10 ans au Canada et au Japon, se spécialisant en didactique du français et de l'anglais langue seconde. Ses recherches portent sur les méthodologies basées sur les arts afin d'explorer l'identité et l'apprentissage professionnel des personnes enseignantes dans des domaines tels que les pratiques éducatives antiracistes et inclusives.



Marika Kunnas

Marika Kunnas (she/elle) est professeure adjointe au Département des langues et de la littérature en éducation à l'Université de la Colombie-Britannique. Elle a été enseignante de français dans une école secondaire en Ontario. Ses recherches portent sur les programmes d'immersion française et l'antiracisme, explorant les expériences des minorités racialisées dans les programmes de français au Canada. Par ses recherches et en tant qu'enseignante-éducatrice, Marika vise à favoriser la remise en question du statu quo ainsi que l'inclusivité, l'équité, l'antiracisme et l'anticolonialisme dans l'enseignement de langues additionnelles.



Shawna M. Carroll

Shawna M. Carroll (she/elle) est récemment revenue au Canada pour occuper un poste de formatrice à temps plein à la School of Education and Childhood Studies (École d'éducation et d'études de la petite enfance) de l'Université Capilano après avoir enseigné pendant cinq ans à l'École supérieure d'éducation de l'Université d'Okayama au Japon. Elle est enseignante-éducatrice et focalise son enseignement et ses recherches sur les pédagogies anti-oppressives et anticoloniales dans l'éducation/la formation à l'enseignement. En 2024, Shawna a publié « Anti-oppressive global citizenship education in English language teaching: A three-pillar approach ».



Learning an additional language (L+) can benefit students with ALLN in the same ways as other students, including the potential for functional L+ skills, which can enhance employment opportunities.

Research Summary: Including Students With Additional Learning Needs in French Immersion

By Katie Hoferek, Tran Kha-Vy Nguyen, and Tamara Sorenson Duncan

Teachers often ask about supporting students with additional language and learning needs (ALLN) in French Immersion (FI) — such as students with cerebral palsy, Down syndrome, developmental language delays or dyslexia, and autistic students.¹ Some teachers and parents worry that adding an additional language will exacerbate a child's learning difficulties and that FI

will be too challenging (Paradis *et al.*, 2017). In response to this concern, research offers encouraging findings and consistently shows that students with ALLN in FI develop similar academic skills compared to those registered in the regular English program (e.g., Bird *et al.*, 2021; Sutton *et al.*, 2024). Learning an additional language (L+) can benefit students with ALLN in the same ways as

other students, including the potential for functional L+ skills, which can enhance employment opportunities. Other benefits include improved word reading skills and meta-linguistic awareness (Genesee & Lindholm-Leary, 2021; Mady & Muhling, 2017). Despite these findings, students with ALLN are often excluded from FI programs due to systemic hurdles or

1 In the case of autism, we use identity-first language out of respect for neurodiversity (Vivanti, 2020). We have also intentionally opted to use “additional language and learning needs” (ALLN) instead of the common euphemism “special needs” because disability advocates have consistently requested that the term “special needs” be avoided (e.g., Gernsbacher *et al.*, 2016).

parental choices (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021).

DO STUDENTS WITH ALLN EXPERIENCE BARRIERS TO PARTICIPATION IN FRENCH IMMERSION?

Research across North America has identified key barriers impacting enrollment in bilingual programs, including FI, such as insufficient space within immersion programs, social selection, transportation costs, reduced access to specialized funding, a shortage of fluently bilingual teachers and educational assistants, a lack of L+ resources, fewer programs for students with ALLN, and elitism (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021; Marinova-Todd *et al.*, 2016). The factors influencing enrollment in FI are multifaceted for all students but are compounded for students with ALLN. To overcome these challenges, providing children with ALLN the support they need is crucial.

HOW CAN TEACHERS SUPPORT STUDENTS WITH ALLN IN IMMERSION CLASSROOMS?

Research has focused on concerns about whether FI is suitable for students with ALLN. Less research has systematically evaluated best practices for supporting students with ALLN in FI. Teachers thus find it challenging to confidently identify specific practices to accommodate students with ALLN in FI classrooms (Marinova-Todd *et al.*, 2016). Fortunately, best practices for supporting L+ learning in childhood and those for supporting students with ALLN generally can be adapted to help these students thrive in FI. We recommend that teachers take the following five steps.

Step 1: Understand the Unique Features of L+ Learning in Students With ALLN

Students with ALLN in FI classrooms experience not only the same influences on L+ learning as other students but also influences from their additional learning needs (Baker & Wright, 2021; Fogle, 2019; Paradis *et al.*, 2021). Figure 1 exemplifies some intersecting factors that teachers should consider.

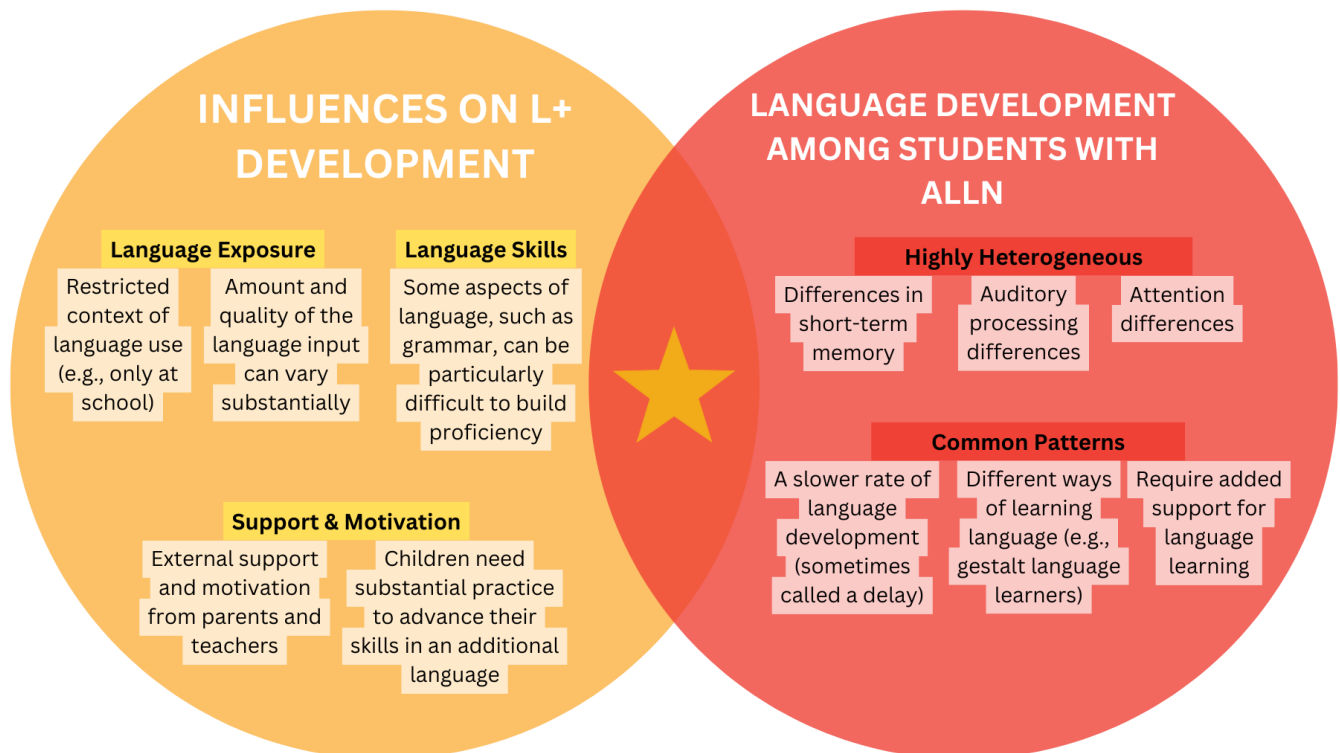
Step 2: Use the Child's IEP as a Guide to Identify Specific Accommodations and Supports

Students with ALLN require individualized support regardless of the educational program. Individual Education Plans (IEPs) are crucial resources to identify each student's specific needs (Lanou *et al.*, 2012; Randi *et al.*, 2011; Selvachandran *et al.*, 2022; Vanegas, 2019). We encourage teachers to reflect on the motives for IEP recommendations and work with the learning support team to optimize accommodations in immersion classrooms (Kormos & Smith, 2023).

Step 3: Consider Universal Design Whenever Possible

Timely educational assessments are often not available, which can delay or prevent access to IEPs for specific children (OHRC, 2022; Selvachandran *et al.*, 2022). Therefore, universal design and high-quality Tier 1 supports are necessary (see Step 4). Nevertheless, a minority of students with ALLN will need Tier 2 and 3 supports (Hamayan *et al.*, 2023). These tiered supports require ongoing advocacy for implementation within FI.

Figure 1: Intersecting influences on L+ development for students with ALLN.



Supports focused on L+ learning	Supports focused on children's learning needs
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary lessons, including pre-teaching key terms • Provide multiple exposures to key ideas to help solidify concepts and key terms • Consistent and frequent modelling of language structures and sentence types • Allow for translanguaging and the use of bilingual texts • Explicit phonics instruction • Authentic in-class reading and writing • Peer tutoring from enthusiastic students in older grades 	<ul style="list-style-type: none"> • Small group or one-on-one instruction focused on areas that need more support (e.g., reading) • Encourage collaboration between teachers, parents, and allied health professionals to optimize supports for the student • Make the environment predictable • Foster self-confidence by ensuring opportunities for the student to demonstrate – and be celebrated for – their strengths. • Incorporate technology that allows for alternative formats, such as audio and video recordings

Table 1: Instructional strategies that can help accommodate students with ALLN in FI.

Step 4: Experiment with Different Evidence-Based Strategies

In examining which techniques work best for your classroom, consider using authentic assessment periodically throughout the year to objectively document student knowledge and skills in the classroom context, and to evaluate the extent of skill growth throughout the year. While assessing, remember Steps 1 and 5.

Table 1 provides a non-exhaustive list of instructional strategies that can help accommodate students with ALLN in FI (Arnett, 2008, 2010; Bournot-Trites *et al.*, 2003; Hamayan *et al.*, 2023; Mady & Muhling, 2017; Netten & Germain, 2009; Pellerin, 2013).

Step 5: Engage in Reflective Practice

Consider how implicit biases might influence reflections. Understanding of students with ALLN is often based on the assumptions of the medical paradigm, which frames development as “normal” or “abnormal” and disability as a medical condition to be cured or remediated. This focus can inadvertently introduce ableist biases into research and teaching (Hamayan *et al.*, 2023). We encourage teachers to evaluate the strategies from Step 4 from a neurodiversity and neuro-affirming perspective. In this paradigm, the unique variability across individuals is cherished similar to the way we value biodiversity (Milton, 2020). For our own understanding, we have found it helpful to pair the neurodiversity paradigm with a social model of disability, which provides an added framework to consider the

systemic barriers that students with ALLN face (Barnes, 2019).

WHERE DO WE GO FROM HERE?

As school boards across the country work to improve inclusive policies and practices for L+ classes, teachers continue to need more information about the best ways to support students with various learning needs. This review summarizes existing research but also highlights clear research gaps, particularly in terms of evidence-based teaching practice for students with ALLN in French immersion programs. Continued partnerships between researchers and teachers are essential to provide recommendations for accommodations and to detail effective teaching strategies specifically designed for students with ALLN in FI. Together, we can build a more inclusive FI experience for students with ALLN.

REFERENCES

Arnett, K. (2008). Exploring the use of student perspectives to inform topics in teacher education. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 63–82. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19910>

Arnett, K. (2010). Scaffolding in a grade 8 core French classroom: An exploratory case study. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 557–582. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.557>

Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.

Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability: Past, present and future. In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas (Eds.) *Routledge handbook of disability* (2nd ed., pp. 14–31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429430817>

Barrett DeWiele, C. E., & Edgerton, J. D. (2021). Opportunity or inequality? The paradox of French immersion education in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 114–128. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1865988>

Bird, E. K.-R., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D., & Duncan, T. S. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193–222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>

Bournot-Trites, M., Lee, E., & Séror, K. (2003). Tutorat par les pairs en lecture: Une collaboration parents-école en milieu d’immersion française. *Revue des sciences de l’éducation*, 29(1), 195–210. <https://doi.org/10.7202/009498ar>

Fogle, P. T. (2019). *Essentials of communication sciences and disorders* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students: An overview of research in Canada and the United States. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*,

9(2), 164–192. <https://doi.org/10.1075/jicb.21001.gen>

Gernsbacher, M. A., Raimond, A. R., Balinghasay, M. T., & Boston, J. S. (2016). "Special needs" is an ineffective euphemism. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1, 29. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0025-4>

Hamayan, E., Marler, B., Sánchez-López, C., Alfredo, A., & Damico, J. (2023). *Special considerations for multilingual learners: Delivering a continuum of services* (3rd ed.). Brookes Publishing.

Kormos, J., & Smith, A. (2023). Inclusive language teaching. In *Teaching languages to students with specific learning differences* (2nd ed., pp. 89–112). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418622>

Lanou, A., Hough, L., & Powell, E. (2012). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and*

Clinic, 47(3), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1053451211423819>

Mady, C., & Muhling, S. (2017). Instructional supports for students with special education needs in French as a second language education: A review of Canadian empirical literature. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 14–22. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p14>

Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Bird, E. K.-R., Parkington, K., Cain, K., Scherba de Valenzuela, J., Segers, E., MacLeod, A. A. N., & Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.004>

Milton, D. (2020). Neurodiversity past and present: An introduction to the neurodiversity reader. In D. Milton (Ed.), *The neurodiversity reader*. Pavilion Publishing and Media.

Netten, J., & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757–786. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.5.757>

OHRC. (2022). *Right to read: Public inquiry into human rights issues affecting students with reading disabilities*. Ontario Human Rights Commission. <https://www.ohrc.on.ca/en/right-to-read-inquiry-report>

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed., pp. 297–351). Brookes Publishing.

Paradis, J., Ruiting, J., & Arppe, A. (2017). The acquisition of tense morphology over time by English second language children with specific language impairment: Testing the cumulative effects hypothesis. *Applied Psycholinguistics*, 38(4), 881–908. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000485>

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.

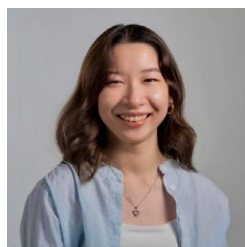
Pellerin, M. (2013). E-inclusion in Early French Immersion classrooms: using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 44–70. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1186/1458>



Katie Hoferek

Katie Hoferek, BA, earned her bachelor's degree in linguistics from Carleton University and is studying Clinical Psychology at Dalhousie University. She is working in the Language and Literacy Lab under the supervision of Dr. Hélène Deacon. Her current research examines children's digital reading comprehension and how syntactic comprehension influences reading comprehension.

Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2011). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 890–902. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>



Tran Kha-Vy Nguyen

Tran Kha-Vy Nguyen, BSc, is a master's student in audiology at the University of Ottawa. She holds a bachelor's degree in linguistics from Carleton University. Her research interests include auditory processing abilities and language development, as well as social inequalities in underserved communities in hearing care.

Selvachandran, J., Bird, E. K.-R., DeSousa, J., & Chen, X. (2022). Special education needs in French immersion: A parental perspective of supports and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1120–1136. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742650>



Tamara Sorenson Duncan

Tamara Sorenson Duncan, Ph.D., is an Associate Professor in the School of Linguistics and Language Studies at Carleton University. Her research focuses on bilingual development in diverse populations. To date, this work has included children from immigrant and refugee backgrounds, children with developmental language disorder, and autistic children.

Sutton, A., Genesee, F., Bird, E. K.-R., Chen, X., Sorenson Duncan, T., Pagan, S., & Oracheski, J. (2024). Academic achievement of minority home language students with special education needs in English language of instruction and French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 12(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/jicb.23015.sut>

Vanegas, S. B. (2019). Academic skills in children with autism spectrum disorders with monolingual or bilingual experience. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4. <https://doi.org/10.1177/2396941519888170>

Vivanti, G. (2020). Ask the editor: What is the most appropriate way to talk about individuals with a diagnosis of autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 691–693. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04280-x>



Apprendre une langue additionnelle (L+) peut être bénéfique pour les élèves ayant des BALA au même titre que les autres élèves, y compris le potentiel d'acquérir des compétences fonctionnelles en L+, ce qui peut améliorer les possibilités d'emploi.

Résumé de recherche : Inclusion en immersion française des élèves ayant des besoins additionnels en matière d'apprentissage

Par Katie Hoferek, Tran Kha-Vy Nguyen et Tamara Sorenson Duncan

LES ENSEIGNANT(E)S S'INTERROGE

souvent sur l'aide aux élèves ayant des besoins additionnels en matière de langue

et d'apprentissage (BALA) en immersion française (IF) – comme ceux atteints de paralysie cérébrale, du syndrome

de Down, d'un retard de langage ou de dyslexie, ou encore du trouble de l'autisme¹. Certains enseignant(e)s et

1 Dans le cas de l'autisme, nous utilisons un langage axé sur l'identité par respect pour la neurodiversité (Vivanti, 2020). Nous avons aussi délibérément choisi d'utiliser le terme « besoins additionnels en matière de langue et d'apprentissage » (BALA) au lieu de l'euphémisme courant « besoins spéciaux » parce que les défenseurs des personnes en situation de handicap ont régulièrement demandé qu'on évite le terme « besoins spéciaux » (p. ex., Gernsbacher *et al.*, 2016).

parents craignent que l'ajout d'une langue additionnelle ne vienne exacerber les difficultés d'apprentissage de l'enfant et que l'IF représente un trop grand défi (Paradis *et al.*, 2017). En réponse à cette préoccupation, la recherche offre des résultats encourageants et montre avec constance que les élèves ayant des BALA en IF développent des compétences scolaires similaires par rapport à ceux inscrits dans le programme d'anglais régulier (p. ex., Bird *et al.*, 2021; Sutton *et al.*, 2024). Apprendre une langue additionnelle (L+) peut être bénéfique pour les élèves ayant des BALA au même titre que les autres élèves, y compris le potentiel d'acquérir des compétences fonctionnelles en L+, ce qui peut améliorer les possibilités d'emploi. Les autres bénéfices incluent l'amélioration des compétences en lecture de mots et une plus grande conscience métalinguistique (Genesee & Lindholm-Leary, 2021; Mady & Muhling, 2017). Malgré ces constatations, les élèves ayant des BALA sont souvent exclus des programmes d'IF en raison de contraintes systémiques ou de choix parentaux (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021).

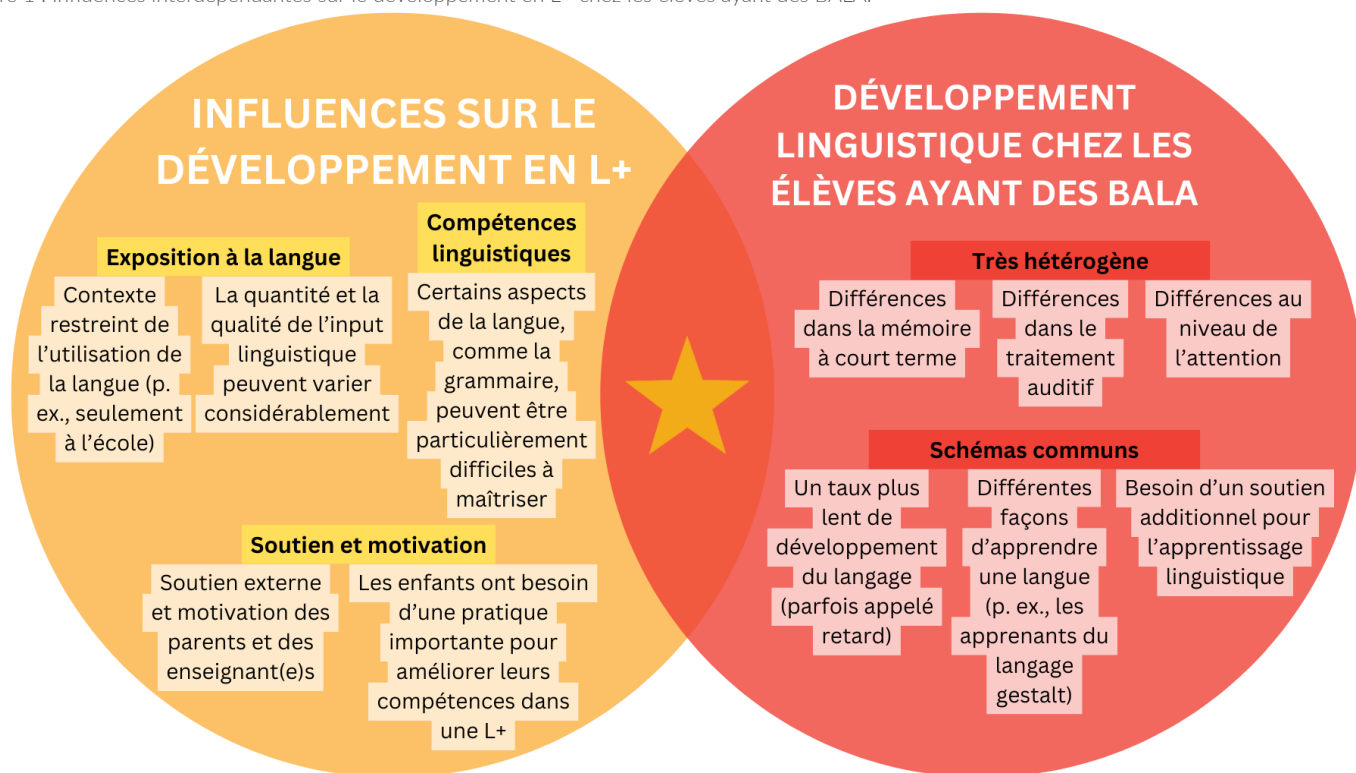
LES ÉLÈVES AYANT DES BALA RENCONTRENT-ILS DES OBSTACLES À LEUR PARTICIPATION EN IMMERSION FRANÇAISE?

Des recherches menées en Amérique du Nord ont permis de cerner les principaux obstacles qui nuisent à l'inscription dans les programmes bilingues, y compris l'IF, tels que le manque d'espace dans les programmes immersifs, la sélection sociale, les coûts de transport, l'accès réduit au financement spécialisé, la pénurie d'enseignant(e)s et d'assistant(e)s pédagogiques parfaitement bilingues, le manque de ressources en L+, l'insuffisance de programmes pour les élèves ayant des BALA ainsi que l'élitisme (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021; Marinova-Todd *et al.*, 2016). Les facteurs qui influencent l'inscription en IF comportent de multiples facettes pour tous les élèves, mais sont aggravés pour les élèves ayant des BALA. Pour surmonter ces défis, il est crucial de fournir aux enfants ayant des BALA le soutien dont ils ont besoin.

COMMENT LES ENSEIGNANT(E)S PEUVENT-ILS/ELLES SOUTENIR LES ÉLÈVES AYANT DES BALA DANS LES CLASSES IMMERSIVES?

Les recherches ont mis l'accent sur les préoccupations concernant le caractère approprié de l'IF pour les élèves ayant des BALA. Moins de recherches ont systématiquement évalué les meilleures pratiques pour soutenir les élèves ayant des BALA en IF. Les enseignant(e)s ont donc du mal à identifier avec confiance des pratiques spécifiques pour offrir des mesures d'accommodement aux élèves ayant des BALA dans les classes d'IF (Marinova-Todd *et al.*, 2016). Heureusement, les meilleures pratiques pour soutenir l'apprentissage en L+ dans l'enfance et celles pour soutenir les élèves ayant des BALA en général peuvent être adaptées pour aider ces élèves à progresser en IF. Nous recommandons aux enseignant(e)s de suivre les cinq étapes suivantes.

Figure 1 : Influences interdépendantes sur le développement en L+ chez les élèves ayant des BALA.



Soutien axé sur l'apprentissage de L+	Soutien axé sur les besoins d'apprentissage des enfants
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des leçons de vocabulaire, incluant les termes clés pré-enseignement. • Recourir à des expositions multiples aux idées clés pour aider à consolider les concepts et les termes clés. • Faire des modelages cohérents et fréquents des structures linguistiques et des types de phrases. • Inclure le translanguage et l'usage de textes bilingues. • Fournir un enseignement explicite de la phonétique. • Inclure la lecture et l'écriture authentiques en classe. • Utiliser le tutorat par les pairs d'élèves enthousiastes dans des classes de plus hauts niveaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un enseignement en petit groupe ou individuellement axé sur les domaines nécessitant plus de soutien (p. ex., la lecture). • Encourager la collaboration entre les enseignant(e)s, les parents et les professionnels paramédicaux pour optimiser le soutien pour l'élève. • Rendre l'environnement prévisible. • Favoriser la confiance en soi en donnant à l'élève l'occasion de démontrer ses forces et d'être célébré pour celles-ci. • Intégrer une technologie qui permet l'utilisation de formats alternatifs, comme les enregistrements audio et vidéo.

Tableau 1 : Une liste non exhaustive de stratégies pédagogiques qui peuvent aider à accommoder les élèves ayant des BALA en IF.

Étape 1 : Comprendre les caractéristiques uniques de l'apprentissage de L+ chez les élèves ayant des BALA

Les élèves ayant des BALA dans des classes d'IF sont exposés non seulement aux mêmes influences sur l'apprentissage de L+ que les autres élèves, mais aussi aux influences de leurs besoins additionnels en matière d'apprentissage (Baker & Wright, 2021; Fogle, 2019; Paradis *et al.*, 2021). La figure 1 illustre certains facteurs interdépendants que les enseignant(e)s devraient prendre en compte.

Étape 2 : Utiliser le PEI de l'enfant comme guide pour déterminer les mesures d'accommodement et les soutiens spécifiques

Les élèves ayant des BALA ont besoin d'un soutien individualisé, peu importe le programme éducatif. Les plans d'enseignement individualisé (PEI) sont des ressources essentielles pour identifier les besoins spécifiques de chaque élève (Lanou *et al.*, 2012; Randi *et al.*, 2011; Selvachandran *et al.*, 2022; Vanegas, 2019). Nous encourageons les enseignant(e)s à réfléchir aux motifs des recommandations dans un PEI et à travailler avec l'équipe d'aide à l'apprentissage pour optimiser les mesures d'accommodement dans les classes immersives (Kormos & Smith, 2023).

Étape 3 : Envisager la conception universelle dans la mesure du possible

Les évaluations éducatives ne sont souvent pas disponibles en temps

opportun, ce qui peut retarder ou empêcher l'accès à des PEI pour certains enfants (CODP, 2022; Selvachandran *et al.*, 2022). Par conséquent, la conception universelle ainsi que des soutiens de niveau 1 de haute qualité sont requis (voir l'étape 4). Néanmoins, une minorité d'élèves ayant des BALA nécessiteront des soutiens de niveaux 2 et 3 (Hamayan *et al.*, 2023). Ces soutiens multiniveaux requièrent un travail de sensibilisation continue pour leur mise en œuvre en IF.

Étape 4 : Expérimenter différentes stratégies basées sur des données probantes

En examinant les techniques qui conviennent le mieux à votre classe, envisagez d'utiliser une évaluation authentique périodiquement tout au long de l'année pour documenter objectivement les connaissances et les compétences des élèves dans le contexte de classe ainsi que pour mesurer l'étendue du développement des compétences tout au long de l'année. Pendant l'évaluation, rappelez-vous les étapes 1 et 5.

Le tableau 1 comprend une liste non exhaustive de stratégies pédagogiques qui peuvent aider à accommoder les élèves ayant des BALA en IF (Arnett, 2008, 2010; Bournot-Trites *et al.*, 2003; Hamayan *et al.*, 2023; Mady & Muhling, 2017; Netten & Germain, 2009; Pellerin, 2013).

Étape 5 : S'engager dans une pratique réflexive

Examinez comment les biais implicites pourraient influencer les réflexions. La

compréhension des élèves ayant des BALA est souvent basée sur les postulats du paradigme médical, qui considère le développement comme étant « normal » ou « anormal » et l'incapacité comme une condition médicale à soigner ou à laquelle remédier. Cette orientation peut introduire par inadvertance des préjugés capacitistes dans la recherche et l'enseignement (Hamayan *et al.*, 2023). Nous encourageons les enseignant(e)s à évaluer les stratégies de l'étape 4 dans une perspective de neurodiversité et de neuroaffirmation. Dans ce paradigme, la variabilité unique entre les individus est prise en compte de façon similaire à la manière dont nous valorisons la biodiversité (Milton, 2020). Pour notre propre compréhension, nous avons jugé utile de jumeler le paradigme de la neurodiversité avec un modèle social du handicap, qui fournit un cadre additionnel pour considérer les barrières systémiques que doivent surmonter les élèves ayant des BALA (Barnes, 2019).

QUELLE EST LA SUITE MAINTENANT?

Alors que les conseils scolaires de tout le pays s'efforcent d'améliorer les politiques et les pratiques inclusives pour les classes de L+, les enseignant(e)s continuent d'avoir besoin de plus d'information sur les meilleures façons de soutenir les élèves ayant une diversité de besoins en matière d'apprentissage. Cette revue résume les recherches existantes, mais elle met également en évidence des lacunes évidentes dans la recherche, particulièrement en ce qui

concerne les pratiques pédagogiques fondées sur des données probantes pour les élèves ayant des BALA dans les programmes d'IF. Il est essentiel de maintenir des partenariats continus entre les chercheur(e)s et les enseignant(e)s pour obtenir des recommandations sur les mesures d'accommodement et pour décrire en détail les stratégies pédagogiques efficaces conçues spécifiquement pour les élèves ayant des BALA en IF. Ensemble, nous pouvons créer une expérience plus inclusive en IF pour les élèves ayant des BALA.

RÉFÉRENCES

- Arnett, K. (2008). Exploring the use of student perspectives to inform topics in teacher education. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 63-82. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19910>
- Arnett, K. (2010). Scaffolding in a grade 8 core French classroom: An exploratory case study. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 557-582. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.557>
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7^e éd.). Multilingual Matters.
- Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability: Past, present and future. Dans N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (dir.) *Routledge handbook of disability* (2^e éd., p. 14-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429430817>
- Barrett DeWiele, C. E., & Edgerton, J. D. (2021). Opportunity or inequality? The paradox of French immersion education in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 114-128. <https://doi.org/10.1080/01434663.2020.1865988>
- Bird, E. K.-R., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D., & Duncan, T. S. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193-222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>
- Bournot-Trites, M., Lee, E., & Séror, K. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : Une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 195-210. <https://doi.org/10.7202/009498ar>
- CODP (2022). *Le droit de lire : Enquête publique sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de lecture*. Commission ontarienne des droits de la personne. <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-sur-lenquete-le-droit-de-lire>
- Fogle, P. T. (2019). *Essentials of communication sciences and disorders* (2^e éd.). Jones & Bartlett Learning.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students: An overview of research in Canada and the United States. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 164-192. <https://doi.org/10.1075/jicb.21001.gen>
- Gernsbacher, M. A., Raimond, A. R., Balinghasay, M. T., & Boston, J. S. (2016). "Special needs" is an ineffective euphemism. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1, 29. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0025-4>
- Hamayan, E., Marler, B., Sánchez-López, C., Alfredo, A., & Damico, J. (2023). *Special considerations for multilingual learners: Delivering a continuum of services* (3^e éd.). Brookes Publishing.
- Kormos, J., & Smith, A. (2023). Inclusive language teaching. Dans *Teaching languages to students with specific learning differences* (2^e éd., p. 89-112). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418622>
- Lanou, A., Hough, L., & Powell, E. (2012). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1053451211423819>
- Mady, C., & Muhling, S. (2017). Instructional supports for students with special education needs in French as a second language education: A review of Canadian empirical literature. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 14-22. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p14>
- Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Bird, E. K.-R., Parkington, K., Cain, K., Scherba de Valenzuela, J., Segers, E., MacLeod, A. A. N., & Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.004>
- Milton, D. (2020). Neurodiversity past and present: An introduction to the neurodiversity reader. Dans D. Milton (dir.), *The neurodiversity reader*. Pavilion Publishing and Media.
- Netten, J., & Germain, C. (2009). The future of intensive French in Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(5), 757-786. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.5.757>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3^e éd., p. 297-351). Brookes Publishing.
- Paradis, J., Ruiting, J., & Arppe, A. (2017). The acquisition of tense morphology over time by English second language children with specific language impairment: Testing the cumulative effects hypothesis. *Applied Psycholinguistics*, 38(4), 881-908. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000485>
- Pellerin, M. (2013). E-inclusion in Early French Immersion classrooms: using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 44-70. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1186/1458>
- Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2011). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40,

890-902. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>

Selvachandran, J., Bird, E. K.-R., DeSousa, J., & Chen, X. (2022). Special education needs in French immersion: A parental perspective of supports and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742650>

Sutton, A., Genesee, F., Bird, E. K.-R., Chen, X., Sorenson Duncan, T., Pagan, S., & Oracheski, J. (2024). Academic achievement of minority home language students with special education needs in English language of instruction and French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.1075/jicb.23015.sut>

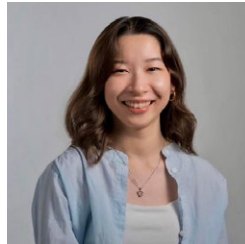
Vanegas, S. B. (2019). Academic skills in children with autism spectrum disorders with monolingual or bilingual experience. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4. <https://doi.org/10.1177/2396941519888170>

Vivanti, G. (2020). Ask the editor: What is the most appropriate way to talk about individuals with a diagnosis of autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 691-693. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04280-x>



Katie Hoferek

Katie Hoferek, B.A., a obtenu un baccalauréat en linguistique de l'Université Carleton et étudie la psychologie clinique à l'Université Dalhousie. Elle travaille au Laboratoire de langues et de littératie sous la supervision de Dre Hélène Deacon. Ses recherches actuelles portent sur la compréhension en lecture numérique chez les enfants et examine l'influence de la compréhension syntactique sur la compréhension en lecture.



Tran Kha-Vy Nguyen

Tran Kha-Vy Nguyen, B. Sc., est étudiante à la maîtrise en audiologie à l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un baccalauréat en linguistique de l'Université Carleton. Ses intérêts en recherche incluent les capacités de traitement auditif et le développement du langage, ainsi que les inégalités sociales dans les communautés mal desservies en matière de soins auditifs.



Tamara Sorenson Duncan

Tamara Sorenson Duncan, Ph. D., est professeure agrégée à l'École de linguistique et d'études des langues de l'Université Carleton. Ses recherches portent sur le développement bilingue dans diverses populations. Jusqu'à présent, ce travail a inclus des enfants ayant des antécédents comme réfugiés et migrants, des enfants atteints d'un trouble du développement du langage et des enfants autistes.

Participate
in the
Languages
Build Video
Contest

caslt
acpls

Deadline: March 5, 2025



Inclusive Language in FSL Education: Supporting Queer, Trans, and Nonbinary Students

By Robert Grant

AS FRENCH as a second language (FSL) teachers, we often face challenges when trying to make French inclusive for all students. Have you ever felt that available resources in FSL might not fully reflect the diversity of your students' identities or experiences? Have you struggled with understanding why French grammar is outdated regarding nonbinary identities? These issues prompted me to conduct research to find out how FSL classrooms can become more inclusive. Through conversations with queer FSL teachers, I found two powerful ways to make the FSL classroom more inclusive: 1) using gender-inclusive language and 2) challenging cisheteronormativity through classroom materials and activities.

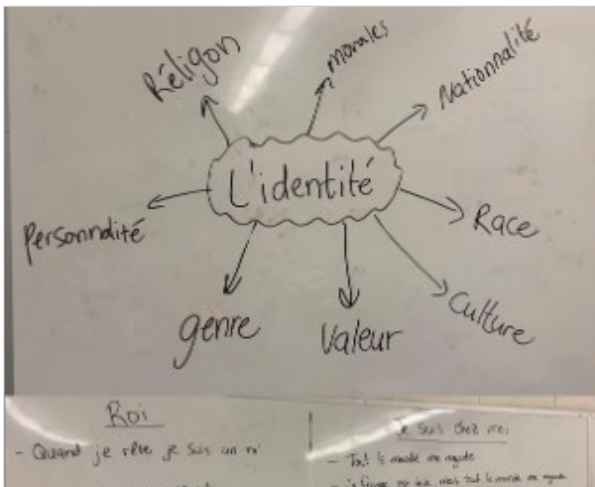
Cisheteronormativity refers to the ways that cisgender and heterosexual people are privileged and prioritized in schools (Moore *et al.*, 2024). These two identity markers are often associated as being the "default," and this status is often not questioned in schools or communities.

USING GENDER-INCLUSIVE LANGUAGE IN FSL

The French language is grammatically gendered, predominantly in a male/female binary structure (Knisely, 2020). While these agreements might not seem problematic on the surface, they create issues for nonbinary and trans people, in particular, who do not ascribe to male or female binaries (Knisely, 2021, 2022a), making the language “literally unspeakable” for them to talk about themselves (Gray, 2023, p. 24). This binary makes it challenging for teachers to know how to navigate such curriculum expectations. However, inclusive language in FSL is a crucial step toward supporting all students. So how do we do it? In my own teaching and research, I have identified some strategies for incorporating inclusive language:

- Explicitly teaching nonbinary pronouns (e.g., predominantly *iel*). Kris Knisely (2022b) also provides exceptional infographics and resources on nonbinary and inclusive French in [The Gender-Just Language Education Project](#)
- Teaching about epicene forms (e.g., words that are naturally inclusive; *l'élève* instead of *l'étudiant/l'étudiante*)
- Using *middots* en français (e.g., *l'enseignant·e* or *le/la professeur·e·x*)
- Applying circumlocution strategies (e.g., instead of saying “*la fille qui porte une robe bleue*,” one might say “*quelqu'un qui porte une robe bleue*”)

Photo of follow-up activity provided by research participant.



While this list is not exhaustive, it does offer a starting point to creating inclusive language classrooms where students feel valued, heard, and respected.

WAYS TO CHALLENGE CISHETERONORMATIVITY IN THE FSL CLASSROOM

Another way to create an inclusive language program is by actively challenging cisheteronormativity. In FSL, cisheteronormativity means that often, only cisgender and straight people are represented. Think of role-play activities where students must act out being in a family where a male student is the father and a female student is the mother, or where students read about only male/female relationships and people. There are many ways to challenge cisheteronormativity organically, such as through “Movie Talks” and music, and integrating diverse identities throughout all units. Check out these innovative ways to incorporate non-dominant identities and relationships in the FSL curriculum!

Movie Talks

One effective way to challenge cisheteronormativity is to show students that diverse identities exist everywhere. Movie Talks are a wonderful way to do this. This method involves teaching students chunked vocabulary related to a short, animated video clip and breaking down the video in French so students can follow along and acquire new sentence structures and vocabulary. Movie Talks have also been used in other research

(Cahnmann-Taylor et al., 2022) and had success with students in unpacking thinking around what is considered “normal” or what is accepted as “true” in schools and societies. A teacher in my project used the clip “*In a HeartBeat*” from YouTube for their Movie Talk to bring to light how two same-sex people can fall in love too. At the same time, this video opened the floor to looking at how cisgender and heterosexual people tend to be the only people we see in class and the media (Moore, 2020).

Music

Other queer FSL teachers from this research project talked about their use of music in the FSL classroom to challenge cisheteronormativity. Specifically, they described using “*Manie Musicale*” as a platform to talk about identity-related ideas and culture (Coda, 2023). Since music is already a great tool to showcase diverse francophone artists and meet curriculum expectations for la Francophonie, it also makes it easy to segue into discussions of identity, sexual orientation, gender, race, ability, and so on. A few queer FSL teachers in this study mentioned that they used a song by the singer *Bilal Hassani*, who identifies as gender queer. One teacher gave an excellent example of a follow-up activity where students compared Hassani’s song to *Je suis chez moi* by Black M. At the end, the teacher described how the class brainstormed “about the different pieces of identity that are going on and how they all relate to each other.” The picture below provides a sample artifact of this activity.

WEAVING INCLUSIVE LANGUAGE LEARNING THROUGHOUT

In my research, queer FSL teachers agreed that inclusive topics should not be confined to a single unit or lesson (Neto, 2018). Instead, they need to be actively integrated across all units of study or activities. As a group of experienced educators, my participants and I spoke about how this weaving can occur in FSL classes. The following are some examples we discussed:

- In a unit on self-introductions (e.g., *Je me présente*), FSL teachers can include

Inclusive topics should not be confined to a single unit or lesson (Neto, 2018). Instead, they need to be actively integrated across all units of study or activities.

dialogues with queer and trans people, teach the pronunciation of various pronouns (e.g., *iel*) and introduce gender inclusive adjectives (e.g., *l'étudiant-e*, *l'étudiante-e-x*). This will highlight how various people exist in (and outside of) the French-speaking world.

- In a family unit, one Grade 9 French teacher shared how she writes her own stories about non-nuclear families. She will sometimes write “*mes deux parents* instead of [. . .] *ma mère et mon père*, just to sort of naturalize the way different families can look, and the way LGBTQ+ people exist in the world.” This slight change can provide a mirror for students to see themselves and their families reflected in French.
- In a clothing unit, FSL teachers have embedded “runway walks.” Alongside learning vocabulary, teachers encouraged students to think about the meanings behind clothing, especially since some clothing can be perceived to be either “masculine” or “feminine.” This allowed for discussions about how many things can be gendered and paved the way for reflecting on how and why referring to clothing in this binary can be limiting for some people.

CONCLUSION

Inclusive language education is necessary for all students to learn — not just those who identify as queer, trans, or nonbinary (Moore et al., 2024). By integrating these approaches and strategies, we provide students with the tools they need to express themselves and connect meaningfully in French. CASLT has already contributed excellent resources to support these initiatives, and I hope these strategies inspire you to continue this important work in your classroom!

REFERENCES

- Cahnmann-Taylor, M., Coda, J., & Jiang, L. (2022). Queer is as queer does: Queer L2 pedagogy in teacher education. *TESOL Quarterly*, 56(1), 130–153. <https://doi.org/10.1002/tesq.3044>
- Coda, J. (2023). Learning the rules and then disrupting them: LGBTQ Spanish language teachers' resistance to heteronormativity. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103980>
- Gray, J. (2023). Between recognition and redistribution: The political economy of taboos in foreign language education. In C. Ludwig & T. Summer (Eds.), *Taboos and controversial issues in foreign language education* (pp. 23–30). Routledge.
- Knisely, K. A. (2020). Le français non-binaire: Linguistic forms used by non-binary speakers of French. *Foreign Language Annals*, 53(4), 850–876. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12500>
- Knisely, K. A. (2021). A starter kit for rethinking trans representation and inclusion in French L2 classrooms. In *Teaching Diversity and Inclusion* (pp. 22–33). Routledge.
- Knisely, K. A. (2022a). A starter kit for rethinking trans representation and inclusion in French L2 classrooms. In E. N. Meyer & E. Hoft-March (Eds.), *Teaching diversity and inclusion: Examples from a French-speaking classroom* (pp. 23–33). Routledge.
- Knisely, K. A. (2022b). The gender-just language education project. <https://www.krisknisely.com/plan-for-justice>
- Moore A. R. (2020). Queer inquiry: A loving critique. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1122–1130. <https://doi.org/10.1002/tesq.597>
- Moore, A. R., Coda, J., Spiegelman, J. D., & Cahnmann-Taylor, M. (2024). Queer breaches and normative devices: Language learners queering gender, sexuality, and the L2 classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(5), 675–688. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2306398>
- Neto, J. N. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>



Dr. Robert Grant

Robert Grant is a Ph.D. candidate in the Faculty of Education at the University of Ottawa. Rob is also a 0.5 contract teacher with the Toronto District School Board (TDSB) where he teaches a variety of subjects, including French. His doctoral project explores queer FSL teachers' experiences in schools.

The Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) and
the Association québécoise pour l'enseignement du français langue seconde (AQEFLS) present

Languages Without Borders 2025

Canada's premier professional learning conference for
additional language (L+) educators and stakeholders

April 3-5, 2025 • Montreal, Quebec



- ▶ Sessions on the latest L+ research and innovative, exemplary classroom practices
- ▶ Two symposia: "Empowering Linguistic Ecosystems: Advocacy, Training, and Leadership" and "Language Education in Indigenous Settings and Integrating Indigenous Voices"
- ▶ Networking opportunities for L+ teachers and stakeholders
- ▶ A trade show with organizations that support L+ teaching and learning

Who Will Be There?

Language teachers, program and school administrators, language consultants and coordinators, professors, researchers, education students, and other L+ stakeholders

Keynote Speaker



Gina
Wilson

Featured Speakers



Janice
Aubry



Michel
Boiron



Karen Devonish-
Mazzotta



Eric
Keunne



Nathia
Messina



Rubina
Sharma-Mohan



Xavier
Watso



Meike
Wernicke



Michael
Zuniga

Become a conference participant,
exhibitor, or sponsor today!
caslt.org/en/event/lwb-2025





Le langage inclusif dans l'enseignement du FLS : un soutien aux élèves queers, trans et non binaires

Par Robert Grant

EN TANT QUE PERSONNES enseignantes de français langue seconde (FLS), nous rencontrons souvent des défis lorsque nous essayons de rendre le français inclusif pour tous les élèves. Avez-vous déjà eu l'impression que les ressources disponibles en FLS ne reflétaient pas entièrement la diversité des identités ou des expériences de vos élèves? Avez-vous eu du mal à comprendre pourquoi la grammaire française est dépassée en ce qui concerne les identités non binaires? Ces questions m'ont incité à mener des recherches pour déterminer comment les classes de FLS peuvent devenir plus inclusives. Au cours de conversations avec des personnes enseignantes de FLS queers, j'ai trouvé deux moyens puissants de rendre la classe de FLS plus inclusive : 1) utiliser un langage inclusif du genre et 2) remettre en cause la cishétéronormativité par le biais de matériel de classe et d'activités.

La cishétéronormativité fait référence aux façons dont les personnes cisgenres et hétérosexuelles sont privilégiées et priorisées dans les écoles (Moore et al., 2024). Ces deux marqueurs identitaires sont souvent associés à la « référence par défaut », et ce statut n'est pas remis en question dans les écoles ou les communautés.

UTILISER UN LANGAGE INCLUSIF DU GENRE EN FLS

La langue française est grammaticalement genrée, principalement dans une structure binaire mâle/femelle (Knisely, 2020). Bien que ces ententes ne semblent pas problématiques en surface, elles créent des problèmes pour les personnes non binaires et trans, en particulier, qui ne souscrivent pas à la binarité mâle ou femelle (Knisely, 2021, 2022a), ce qui rend le langage « littéralement inexprimable » pour celles-ci lorsqu'elles parlent d'elles-mêmes (Gray, 2023, p. 24). Cette binarité complique la tâche des personnes enseignantes lorsqu'il s'agit de naviguer dans ces attentes curriculaires. Cependant, le langage inclusif en FLS est une étape cruciale dans l'apport d'un soutien à tous les élèves. Alors comment pouvons-nous procéder? Dans mon propre enseignement et mes propres recherches, j'ai identifié certaines stratégies pour intégrer le langage inclusif :

- Enseigner explicitement les pronoms non binaires (p. ex., principalement *iel*). Kris Knisely (2022b) fournit également des infographies et des ressources exceptionnelles sur le français non binaire et inclusif dans [The Gender-Just Language Education Project](#) (Projet d'éducation linguistique juste relativement au genre).
- Enseigner les formes épiciques (p. ex., des mots qui sont naturellement inclusifs; *l'élève* au lieu de *l'étudiant/l'étudiante*).

- Utiliser les *points médians* en français (p. ex., *l'enseignant-e* ou *le/la professeur-e-x*).
- Appliquer des stratégies de circonlocution (p. ex., au lieu de dire « *la fille qui porte une robe bleue* », on pourrait dire « *quelqu'un qui porte une robe bleue* »).

DIVERSES FAÇONS DE REMETTRE EN CAUSE LA CISHÉTÉRONORMATIVITÉ DANS LA CLASSE DE FLS

Une autre façon de créer un programme linguistique inclusif est de remettre en cause la cishétéronormativité activement. En FLS, la cishétéronormativité sous-entend que, souvent, seules les personnes cisgenres et hétérosexuelles sont représentées. Pensez aux activités de jeux de rôles où les élèves doivent jouer le rôle d'être dans une famille où un élève est le père et une élève est la mère, ou encore où les élèves lisent uniquement sur les relations et les personnes mâles/femelles. Il existe de nombreuses façons de remettre en cause la cishétéronormativité de manière organique, par exemple par le biais de « Movie Talks » et de la musique, ainsi que par l'inclusion de diverses identités dans l'ensemble des unités. Découvrez ces façons novatrices d'intégrer les identités et les relations non dominantes dans le curriculum de FLS!

Movie Talks

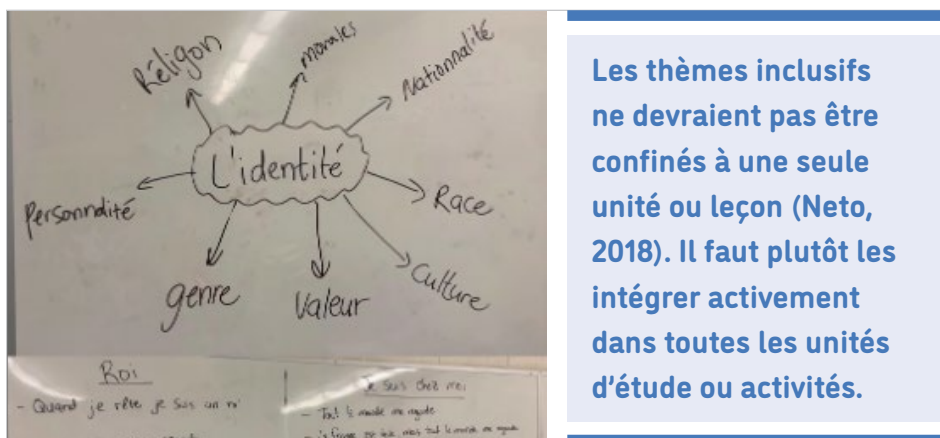
Une façon efficace de remettre en cause la cishétéronormativité consiste à montrer aux élèves qu'une diversité d'identités

existent partout. Les Movie Talks sont une merveilleuse façon de procéder. Cette méthode consiste à enseigner aux élèves un vocabulaire fragmenté lié à un court clip vidéo animé et à décomposer la vidéo en français afin que les élèves puissent en suivre le cours et acquérir de nouvelles structures de phrases et du nouveau vocabulaire. Les Movie Talks ont également été utilisés dans d'autres recherches (Cahnmann Taylor et al., 2022) et ont eu du succès auprès des élèves en recadrant la pensée quant à ce qui est considéré comme « normal » ou à ce qui est accepté comme « vrai » dans les écoles et les sociétés. Une personne enseignante dans mon projet a utilisé le clip *In a HeartBeat* de YouTube pour leur Movie Talk afin de mettre en lumière comment deux personnes de même sexe peuvent aussi tomber en amour. En même temps, cette vidéo a ouvert la voie à l'examen de la façon dont les personnes cisgenres et hétérosexuelles ont tendance à être les seules personnes que nous voyons dans la classe et les médias (Moore, 2020).

Musique

D'autres personnes enseignantes de FLS queers dans ce projet de recherche ont parlé de leur utilisation de la musique dans la classe de FLS pour remettre en question la cishétéronormativité. Plus précisément, elles ont décrit l'utilisation de « Manie Musicale » *comme plateforme pour parler d'idées et de culture liées à l'identité* (Coda, 2023). *La musique étant déjà un excellent outil pour présenter une diversité d'artistes francophones et répondre aux attentes du curriculum pour la Francophonie, elle facilite aussi les discussions sur l'identité, l'orientation sexuelle, le genre, la race, les capacités, etc. Quelques personnes enseignantes de FLS queers dans cette étude ont mentionné qu'elles ont utilisé une chanson du chanteur Bilal Hassani, qui s'identifie comme étant de genre queer. Une personne enseignante a donné un excellent exemple d'une activité de suivi où les élèves ont comparé la chanson d'Hassani à *Je suis chez moi* de Black M. À la fin, elle a décrit comment la classe avait fait un remue-méninges « sur les différentes composantes de l'identité qui agissent et comment elles sont toutes interreliées ». La photo ci-dessous fournit un exemple d'artefact de cette activité.*

Photo de l'activité de suivi fournie par une personne participante à la recherche.



Les thèmes inclusifs ne devraient pas être confinés à une seule unité ou leçon (Neto, 2018). Il faut plutôt les intégrer activement dans toutes les unités d'étude ou activités.

TISSAGE DE L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE INCLUSIF

Dans ma recherche, les personnes enseignantes de FLS queers ont convenu que les thèmes inclusifs ne devraient pas être confinés à une seule unité ou leçon (Neto, 2018). Il faut plutôt les intégrer activement dans toutes les unités d'étude ou activités. En tant que groupe de personnes expérimentées en éducation, les personnes participantes et moi avons parlé de la façon dont ce tissage peut se produire dans les classes de FLS. Voici quelques exemples dont nous avons discuté :

- Dans une unité sur les présentations de soi (p. ex., *Je me présente*), les personnes enseignantes de FLS peuvent inclure des dialogues avec des personnes queers et trans, enseigner la prononciation de divers pronoms (p. ex., *iel*) et introduire des adjectifs inclusifs du genre (p. ex., *l'étudiant·e*, *l'étudiant·e·x*). Cela mettra en lumière la diversité des gens qui existent dans le monde francophone (et ailleurs).
- Dans une unité sur la famille, une personne enseignante de français en 9^e année a raconté comment elle écrit ses propres histoires sur les familles non nucléaires. Elle écrira parfois « *mes deux parents* au lieu de [...] *ma mère et mon père*, juste pour naturaliser ce à quoi peuvent ressembler les différentes familles, et les modes d'existence des personnes LGBTQ+ dans le monde ». Ce léger changement peut fournir un miroir aux élèves pour se voir eux-mêmes et leurs familles reflétés en français.
- Dans une unité sur les vêtements, les personnes enseignantes de FLS ont intégré des « défilés de mode ». En plus de l'apprentissage de vocabulaire, elles ont encouragé les élèves à réfléchir aux significations derrière les vêtements, surtout le fait que certains vêtements peuvent être perçus comme étant soit « masculins » ou « féminins ». Cela a permis de discuter de la quantité de choses qui peuvent être générées et a ouvert la voie à se demander en quoi et pourquoi la référence



Dr Robert Grant

Robert Grant est candidat au doctorat à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Rob est aussi enseignant à contrat de 0,5 au sein du Toronto District School Board (TDSB) où il enseigne une variété de matières, dont le français. Son projet de doctorat explore les expériences des personnes enseignantes de FLS queers dans les écoles.

aux vêtements dans cette binarité peut être contraignante pour certaines personnes.

CONCLUSION

L'apprentissage linguistique inclusif est nécessaire pour tous les élèves, non seulement pour les personnes qui s'identifient comme étant queers, trans ou non binaires (Moore et al., 2024). En intégrant ces approches et ces stratégies, nous fournissons aux élèves les outils requis pour s'exprimer et établir un lien significatif en français. L'ACPLS a déjà proposé d'excellentes ressources pour appuyer ces initiatives, et j'espère que ces stratégies vous inspireront à poursuivre cet important travail dans votre salle de classe!

RÉFÉRENCES

- Cahnmann-Taylor, M., Coda, J., & Jiang, L. (2022). Queer is as queer does: Queer L2 pedagogy in teacher education. *TESOL Quarterly*, 56(1), 130-153. <https://doi.org/10.1002/tesq.3044>
- Coda, J. (2023). Learning the rules and then disrupting them: LGBTQ Spanish language teachers' resistance to heteronormativity. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103980>
- Gray, J. (2023). Between recognition and redistribution: The political economy of taboos in foreign language education. Dans C. Ludwig & T. Summer (dir.), *Taboos and controversial issues in foreign language education* (p. 23-30). Routledge.
- Knisely, K. A. (2020). Le français non-binaire: Linguistic forms used by non-binary speakers of French. *Foreign Language Annals*, 53(4), 850-876. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12500>
- Knisely, K. A. (2021). A starter kit for rethinking trans representation and inclusion in French L2 classrooms. Dans E. N. Meyer & E. Hoft-March (dir.), *Teaching Diversity and Inclusion* (p. 22-33). Routledge.
- Knisely, K. A. (2022a). A starter kit for rethinking trans representation and inclusion in French L2 classrooms. Dans E. N. Meyer & E. Hoft-March (dir.), *Teaching diversity and inclusion: Examples from a French-speaking classroom* (p. 23-33). Routledge.
- Knisely, K. A. (2022b). The gender-just language education project. <https://www.krisknisely.com/plan-for-justice>
- Moore A. R. (2020). Queer inquiry: A loving critique. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1122-1130. <https://doi.org/10.1002/tesq.597>
- Moore, A. R., Coda, J., Spiegelman, J. D., & Cahnmann-Taylor, M. (2024). Queer breaches and normative devices: Language learners queering gender, sexuality, and the L2 classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(5), 675-688. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2306398>
- Neto, J. N. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589-604. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>



Core French + Indigenous Languages: Building Relationships

By Jessica Irvine

“**MADAME IRVINE**, why do we sing the Tanisi song after the Bonjour song every class?” curiously asks a Grade 4 student.

I am a Core French teacher in Regina, Saskatchewan, on Treaty 4 land. Treaty 4 is the traditional territory of the Cree, Sauteaux, Nakota, Lakota, and Dakota peoples and the homeland of the Métis people. I have taught Core French for 17 years in seven schools with Regina

Public Schools. I am a white settler who loves learning other languages and cultures. In Saskatchewan, our current Core French curriculum related to Indigenous culture could use some enhancement, so I will explain how I teach these learning outcomes in my own Core French program.

Core French in Saskatchewan is a basic French language and cultural program

offered in some Regina Public Schools. While some schools offer different language and cultural programs, Core French is commonly taught in most schools that do not offer French Immersion. The Core French curriculum includes different learning outcomes related to French culture and language. It also provides learning outcomes related to Indigenous culture.

When I approach these Indigenous learning outcomes, I always remember these words from the late honourable Judge Murray Sinclair (1951–2024): “Indigenous children must be able to answer the following questions: Where do I come from?; where am I going?; why am I here?; and who am I?” (Rogers, 2016). I reflect on these four questions when planning lessons and teaching my students, whether they are Indigenous, white settler background, or recent immigrants. If I taught the Indigenous learning outcomes only as directed in the curriculum, I would fail to guide my students in being able to answer Sinclair’s four questions. To teach learning outcomes related to Indigenous culture, I cannot simply teach only French vocabulary, as indicated in the Saskatchewan curriculum.

For example, the Level 1 Core French Outcome states that students should be able to “Identify elements of Francophone, First Nations, and Métis cultures with prompting” (Saskatchewan Ministry of Education, 2018, p. 16). It includes the following learning indicators:

1. “Names traditional transportation common to First Nations and Métis cultures, such as *la charrette de la Rivière Rouge* (Red River Cart), *le travail* (horse or dog drawn skis), *le traineau* (sled).”
2. “Names items of traditional First Nations or Métis winter clothing, such as *l’anorak* (hooded waterproof parka), *l’atiqik* (goose down parka), *une cape de bison* (bison cape).” (p. 23)

Simply naming items and learning what they are called in French is not an authentic endeavour nor is it culturally appropriate when learning about Indigenous culture. This learning task also ignores the cultural significance and value that these words may hold. For students to be able to answer Sinclair’s four questions, I had to find other ways to approach these learning outcomes.

To begin this journey, I completed my Master of Education and focused my thesis on the conflict I saw with the provincial curriculum’s Indigenous learning outcomes (Irvine, 2020). The journey

To teach learning outcomes related to Indigenous culture, I cannot simply teach only French vocabulary, as indicated in the Saskatchewan curriculum.

led me to meet Indigenous educators, Elders, and others from the Indigenous community who taught me Cree, Michif, and the Indigenous knowledge that they recommended should be included in my lessons. I began to include teaching Cree and Michif along with the French vocabulary suggested by the Core French curriculum and I also taught about the history or cultural significance attached to the words. For example, in the Winter Clothing unit, the cultural learning outcome is that the student “[n]ames items of traditional First Nations, or Métis winter clothing such as *l’anorak* (hooded waterproof parka), *l’atiqik* (goose down parka), *une cape de bison* (bison cape)” (Saskatchewan Ministry of Education, 2018, p. 23). If I include those words only, I risk losing their cultural significance for the Indigenous community. I also risk perpetuating stereotypes since, without any background knowledge, students will assume that all and only Indigenous people wear these in winter without recognizing their traditional component.

As a white settler teacher, I struggled with whether I should even teach Indigenous language and culture in the Core French program. I asked this question to several Indigenous Elders and educators. Their general response was: “Yes. Every step helps. Every Cree/Michif word that you share with your students helps. Teaching even one word is now one more word that students have learned in Cree/Michif than they would have had without you teaching it.” I still must be aware that there is Indigenous knowledge that I cannot teach, so I always talk first to our school Elder, our school division’s Indigenous consultant, Indigenous educators, or

others from the Indigenous community before I teach Indigenous content.

Teaching Indigenous languages in a language program is challenging and daunting, but it is possible to build a relationship with the languages and cultures in your community. I connect my Core French program with Plains Cree and Michif (French Michif), two languages spoken on Treaty 4 land. Cree is the most widely spoken Indigenous language on Treaty 4 territory and the language that many of my Indigenous students would speak, if not for residential schools. I also have relationships with language teachers of Plains Cree and Rock Cree dialects, which helps me learn and teach in a culturally appropriate and authentic way. Some of the things we do in class include:

- Singing the Tanisi song after the Bonjour song.
- Counting to 10 in Cree/Michif after counting in French.
- Learning colours in Cree/Michif while learning them in French.
- Learning Indigenous vocabulary related to the monthly theme in French; for example, when learning about family, we learn French, Cree, and Michif words for that theme.
- Welcoming students who want to share these words in their language if they speak another language at home.

Key factors to consider before beginning to teach Indigenous languages through an additional language program include the following:

- Consult an Elder, Indigenous educator, or Indigenous knowledge keeper.
- While working with an Indigenous Elder, educator, or knowledge keeper is important, this work is not easy, even with their help.
- Consider the treaty land you are teaching on when deciding which Indigenous languages to teach. What are the languages on this land? What would be the dominant Indigenous languages related to your school demographics?
- Choosing a language also means having resources (not just the internet, but also experts in the language) to help you.

- Be mindful that Indigenous languages have many dialects and that different communities may speak or write words differently.
- Take time to teach about the value of the words you are teaching, not just the vocabulary.
- Admit when you make mistakes. It happens in language learning, whether in French or other languages. You and your students can (re)learn together.

Above all, please consider taking this challenging step. If we don't take the chance to build these relationships, then we miss an opportunity to bring Indigenous languages to our students, even in a small way.

Back to my student's question – Why do we sing the Tanisi song with the Bonjour song? We do this because many Indigenous languages existed on Treaty 4 long before French and English did. It is important for all of us, no matter who we are, to recognize and appreciate the languages of the places where we live.

Grade 5–8 (Senior) routine slide for the monthly theme of numbers (French, Cree, and Michif).

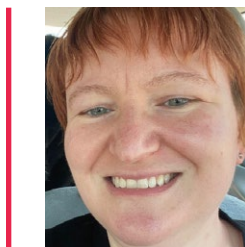
REFERENCES

Irvine, J. R. (2020). Writing and teaching curriculum with relationships in our place: A critical meta-analysis of Saskatchewan core French curricula's cultural indicators [Unpublished master's thesis]. University of Regina. <https://ourspace.uregina.ca/server/api/core/bitstreams/02fe6bab-33ba-4cbb-b7b4-bd158916ac53/content>

Chenail (Ed.). In this together: Fifteen stories of truth and reconciliation. Strong Nations Publishing. <https://www.strongnations.com/store/6065/in-this-together-fifteen-stories-of-truth-and-reconciliation>

Saskatchewan Ministry of Education. (2018). Core French: Level 1. <https://curriculum.gov.sk.ca/CurriculumHome?id=489>

Rogers, S. (2016). A conversation between Shelagh Rogers and the Honourable Justice Murray Sinclair. In D. Metcalfe-



Jessica Irvine

Jessica Irvine has been teaching Core French with Regina Public Schools for 17 years. She has been the lead facilitator for her school division's Communities of Practice for Core French teachers and has presented sessions about Core French locally, provincially, and nationally. Her M.Ed. thesis was awarded the Canadian Society for the Study of Education's Cynthia Chambers Master's Thesis Award.



Français de base + langues autochtones : établir des relations

Par Jessica Irvine

« **MADAME IRVINE, POURQUOI** chantons-nous à chaque classe la chanson Tanisi après la chanson Bonjour? », demande un élève de 4e année avec curiosité.

Je suis enseignante de français de base à Regina, en Saskatchewan, sur les terres visées par le Traité no 4. Le Traité no 4 est le territoire traditionnel des peuples cri, saulteaux, nakota, lakota et

dakota, ainsi que la terre d'origine du peuple métis. J'ai enseigné le français de base pendant 17 ans dans 7 écoles de la division scolaire Regina Public Schools. Je suis un colon blanc qui aime apprendre d'autres langues et découvrir d'autres cultures. En Saskatchewan, notre curriculum de français de base actuel relié à la culture autochtone bénéficierait d'une amélioration, alors je vais expliquer comment j'enseigne ces

objectifs d'apprentissage dans mon propre programme de français de base.

Le français de base en Saskatchewan est un programme culturel et linguistique de base en français offert dans certaines écoles publiques de Regina. Bien que certaines écoles offrent différents programmes culturels et linguistiques, le français de base est couramment enseigné dans la plupart des écoles qui

n'offrent pas l'immersion française. Le curriculum de français de base comprend différents objectifs d'apprentissage liés à la culture francophone et à la langue française. Il fournit également des objectifs d'apprentissage liés à la culture autochtone.

Lorsque j'aborde ces objectifs d'apprentissage autochtone, je me souviens toujours des paroles du regretté honorable juge Murray Sinclair (1951-2024) : « Les enfants autochtones doivent être en mesure de répondre aux questions suivantes : D'où viens-je?; où vais-je?; pourquoi suis-je ici?; et qui suis-je? » (Rogers, 2016). Je réfléchis à ces quatre questions lorsque je planifie des leçons et que j'enseigne à mes élèves, qu'ils soient d'origine autochtone, des colons blancs ou des immigrants récents. Si j'enseignais les objectifs d'apprentissage autochtone uniquement comme indiqué dans le curriculum, je ne pourrais pas guider mes élèves de sorte qu'ils soient en mesure de répondre aux quatre questions de Sinclair. Pour enseigner les objectifs d'apprentissage liés à la culture autochtone, je ne peux pas simplement enseigner uniquement le vocabulaire français, conformément au curriculum de la Saskatchewan.

Par exemple, l'objectif du niveau 1 en français de base précise que les élèves devraient être capables d'« [i]dentifier des éléments des cultures francophones, des Premières Nations et des Métis avec des questions incitatives » (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2018, p. 16; traduction libre). Il comprend les indicateurs d'apprentissage suivants :

1. « Nomme le transport traditionnel commun aux cultures des Premières Nations et des Métis, comme *la charrette de la rivière rouge* (Red River Cart), *le travois* (horse or dog drawn skis/skis tirés par un cheval ou un chien) ou *le traineau* (sled). »
2. « Nomme des vêtements traditionnels des Premières Nations ou des Métis, comme *l'anorak* (hooded waterproof parka/parka imperméable à capuchon), *l'atiqik* (goose down parka/parka en duvet d'oie) et *une*

Pour enseigner les objectifs d'apprentissage liés à la culture autochtone, je ne peux pas simplement enseigner uniquement le vocabulaire français, conformément au curriculum de la Saskatchewan.

cape de bison (bison cape). » (p. 23; traduction libre)

Nommer simplement des articles et apprendre comment ils sont appelés en français n'est pas une démarche authentique, ni culturellement appropriée pour l'apprentissage de la culture autochtone. Cette tâche d'apprentissage ne considère pas non plus la signification et la valeur culturelles que ces mots peuvent avoir. Pour que les élèves puissent répondre aux quatre questions de Sinclair, j'ai dû trouver d'autres façons d'aborder ces objectifs d'apprentissage.

Pour commencer ce voyage, j'ai terminé ma maîtrise en éducation et axé mon mémoire sur le conflit que j'ai constaté avec les objectifs d'apprentissage autochtone du curriculum provincial (Irvine, 2020). Le voyage m'a menée à rencontrer des éducateurs autochtones, des Aînés et d'autres membres de la communauté autochtone qui m'ont enseigné le cri, le michif et les connaissances autochtones qu'ils recommandaient d'inclure dans mes leçons. J'ai commencé à inclure l'enseignement du cri et du michif ainsi que le vocabulaire français proposé dans le curriculum de français de base et j'ai également enseigné sur l'histoire ou la signification culturelle attachée aux mots. Par exemple, dans l'unité sur les vêtements d'hiver, l'objectif d'apprentissage culturel est que l'élève « [n]omme des vêtements traditionnels des Premières Nations ou des Métis, comme *l'anorak* (hooded waterproof parka/parka imperméable à capuchon), *l'atiqik* (goose down parka/parka en duvet d'oie) et *une cape de bison*

(bison cape) » (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2018, p. 23; traduction libre). Si je n'inclus que ces mots, je risque de perdre leur signification culturelle pour la communauté autochtone. Je risque aussi de perpétuer des stéréotypes puisque, sans aucune connaissance préalable, les élèves supposeront que tous et seulement les peuples autochtones portent ces vêtements en hiver sans reconnaître leur composante traditionnelle.

En tant qu'enseignante et colon blanc, j'ai eu du mal à déterminer si je devais enseigner la langue et la culture autochtones dans le programme de français de base. J'ai posé cette question à plusieurs Aînés et éducateurs autochtones. Leur réponse générale a été : « Oui. Chaque pas est utile. Chaque mot cri/michif que vous partagez avec vos élèves est utile. Enseigner même un seul mot est maintenant un mot de plus que les élèves ont appris en cri/michif qu'ils n'auraient pu apprendre sans vous. » Je dois tout de même être consciente qu'il y a des connaissances autochtones que je ne peux pas enseigner, alors je parle toujours d'abord à notre Aîné à l'école, au consultant autochtone de notre division scolaire, aux éducateurs autochtones ou à d'autres personnes de la communauté autochtone avant d'enseigner du contenu autochtone.

Enseigner les langues autochtones dans un programme linguistique est difficile et intimidant, mais il est possible d'établir une relation avec les langues et les cultures de votre communauté. Je relie mon programme de français de base au cri des plaines et au michif (michif français), deux langues parlées sur les terres visées par le Traité n° 4. Le cri est la langue autochtone la plus parlée sur le territoire visé par le Traité n° 4 et la langue que beaucoup de mes élèves autochtones parleraient, si ce n'avait été des pensionnats. J'ai aussi des relations avec des enseignant(e)s des dialectes du cri des plaines et du cri des bois, ce qui m'aide à apprendre et à enseigner d'une manière culturellement appropriée et authentique. Certaines des choses que nous faisons en classe comprennent ceci :

- » Chanter la chanson *Tanisi* après la chanson *Bonjour*.
- » Compter jusqu'à 10 en cri/michif après avoir compté en français.
- » Apprendre les couleurs en cri/michif tout en les apprenant en français.
- » Apprendre le vocabulaire autochtone lié au thème mensuel en français; par exemple, lorsque l'apprentissage porte sur la famille, nous apprenons les mots en français, en cri et en michif pour ce thème.
- » Accueillir les élèves qui veulent partager ces mots dans leur langue s'ils parlent une autre langue à la maison.

Diapositive de routine de la 5e à la 8e année (senior) pour le thème mensuel des nombres (français, cri et michif).

Les facteurs clés à considérer avant de commencer à enseigner des langues autochtones dans le cadre d'un programme de langues additionnelles sont les suivants :

- Consultez un(e) Aîné(e), un(e) éducateur(-trice) autochtone ou un(e) gardien(ne) du savoir autochtone.
- Bien qu'il soit important de travailler avec un(e) Aîné(e), un(e) éducateur(-trice) ou un(e) gardien(ne) du savoir autochtone, ce travail n'est pas facile, même avec leur aide.
- Tenez compte des terres visées par le traité sur lesquelles vous enseignez lorsque vous décidez quelles seront les langues autochtones que vous enseignerez. Quelles sont les langues sur ces terres? Quelles seraient les langues autochtones dominantes selon les données démographiques de votre école?
- Choisir une langue signifie également disposer de ressources (non seulement le web, mais aussi d'experts dans la langue) pour vous soutenir.
- Gardez à l'esprit que les langues autochtones comportent de nombreux dialectes et que différentes

communautés peuvent parler ou écrire des mots différemment.

- Prenez le temps d'enseigner la valeur des mots que vous enseignez, non seulement du vocabulaire.
- Reconnaissez les erreurs que vous faites. Cela se produit dans l'apprentissage linguistique, qu'il s'agisse du français ou d'autres langues. Vous et vos élèves pouvez (ré) apprendre ensemble.

Par-dessus tout, je vous invite à considérer d'entreprendre cette étape difficile.

Si nous ne prenons pas le risque de construire ces relations, alors nous ratons une occasion de rendre les langues autochtones accessibles à nos élèves, même dans une petite mesure.

Revenons à la question de mon élève : Pourquoi chantons-nous la chanson *Tanisi* avec la chanson *Bonjour*? Nous le faisons parce que de nombreuses langues autochtones existaient dans le Traité n° 4 bien avant le français et l'anglais. Il est important pour nous tous et toutes, peu importe qui nous sommes, de reconnaître

et d'apprécier les langues des lieux où nous vivons.

RÉFÉRENCES

Irvine, J. R. (2020). *Writing and teaching curriculum with relationships in our place: A critical meta-analysis of Saskatchewan core French curricula's cultural indicators* [mémoire de maîtrise non publié]. Université de Regina. <https://ourspace.uregina.ca/server/api/core/bitstreams/02fe6bab-33ba-4cba-b7b4-bd158916ac53/content>

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2018). *Core French: Level 1*. <https://curriculum.gov.sk.ca/CurriculumHome?id=489>

Rogers, S. (2016). A conversation between Shelagh Rogers and the Honourable Justice Murray Sinclair. Dans D. Metcalfe-Chenail (dir.), *In this together: Fifteen stories of truth and reconciliation*. Strong Nations Publishing. <https://www.strongnations.com/store/6065/in-this-together-fifteen-stories-of-truth-and-reconciliation>



Jessica Irvine

Jessica Irvine enseigne le français de base dans la division scolaire Regina Public Schools depuis 17 ans. Elle a été l'animatrice principale dans les communautés de pratique de sa division scolaire pour les enseignant(e)s de français de base et a présenté des séances sur le français de base à l'échelle locale, provinciale et nationale. Son mémoire de maîtrise en éducation a reçu le prix Cynthia Chambers pour une thèse de maîtrise de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.



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.



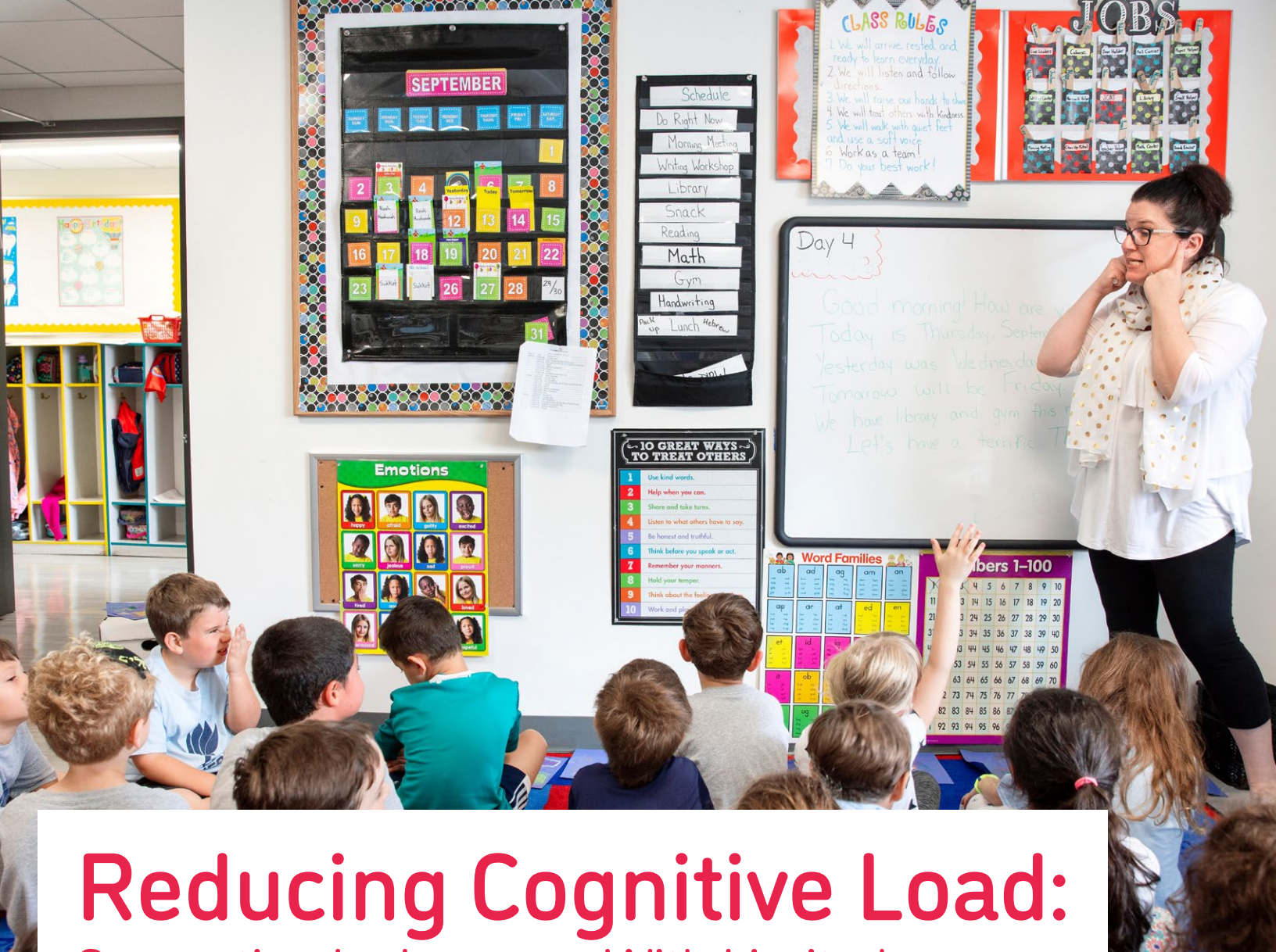
\$44.47
print non-member

\$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 \$)



Reducing Cognitive Load: Supporting L+ Learners With Limited Capacity for Processing Information

By Miriam Semeniuk

LEARNERS WITH LIMITED capacity for processing information (LCPI) – those with a learning disorder, a processing disorder, or other conditions that impact their ability to learn – face broad challenges in comprehending lessons and expressing themselves when encountering increasingly complex content and language. They often struggle with conventional speaking and writing rules.

How can we help additional language (L+) learners with LCPI in using precise topic-specific vocabulary and phrases?

How can we enable them to correctly integrate these elements in appropriately complex verbal exchanges and retrieve these speech units long after classroom practice?

Understanding language acquisition – how languages are “learned, processed, remembered, used, and, in some cases, apparently forgotten” (Lightbown, 2008, p. 27) – can help L+ educators to support LCPI learners in acquiring and retrieving the language necessary for mastering curriculum concepts.

Maintaining consistent communication contexts when introducing and building upon concepts may aid students in using progressively complex sentences for self-expression. Transfer appropriate processing (TAP), which relates to information recall, can be enhanced by improving information encoding and retrieval methods. This can be achieved by activating cognitive processes during retrieval that mirror those used during learning.

An important guideline for TAP is to keep language learning as close to natural conversation as possible without overcorrecting what learners say. This reduces the cognitive load for natural, *incidental* exchanges to carry conversations forward.

Overly focusing on form appropriateness — whether linguistic/grammatical form, correct language use, or sociolinguistic form (formal/informal context) — may support fluency in the short term. However, language “learned in isolation [. . .] is not readily available for use in communicative interaction” (Lightbown, 2008, p. 29).

Designing brief lessons according to errors made in interactions, identifying the language needed to express knowledge, or correcting samples of spontaneous speech may support retrieval while the focus is on expressing what students wish to say.

WHAT DOES THIS LOOK LIKE IN CLASSROOM LEARNING?

The goals for each lesson and for individual learners evolve continuously throughout a unit of instruction. Depending on learner background knowledge and experience, the focus of lessons or microlessons may involve listening more as new content is presented. Knowledge should be built up incrementally in subsequent lessons while the language used for content learning increases in complexity.

As well, providing learners with practice using key terminology needed for reading and writing is an effective strategy. Targeted instruction and practise on identifying concepts, comparing, and describing will vary, as would the length of the silent period that learners require (Lightbown & Spada, 2021). This silent interval should decrease as the unit of instruction proceeds and as interactions become more complex.

SUGGESTED TEACHING STRATEGIES

Incorporating some of the following teaching strategies can help students with LCPI improve steadily in learning an L+.

Limiting content: Initially limiting content in lesson sequences can foster learner success. Mastering limited content is much better than floundering in too much content.

Gentle and humorous feedback: Explicit and sustained feedback assures learners of their progress and shows them where attention and practice are still needed.

Distribution, spacing: Present multiple, spaced exposures of content within a lesson and later in the day/week.

Increasing engagement: Using images, graphs, tables, realia (artifacts), and hands-on activities makes learning meaningful, helps students link new information, and helps shift knowledge to long-term memory. Such active participation enhances TAP and increases retention. This allows learners to apply what they know and to produce original work (Bloom et al., 2001). The ability to recognize key terms when reading also reduces the cognitive load.

Previewing topics of study: Discussing topics at home before and during a lesson sequence before processing information in the language of instruction may enhance self-regulated learning (SRL) and autocorrection. Using translation software or communicating via blogs or classroom newsletters in home languages also helps (García, 2009).

Generation or production: When learners actively engage in oral and written output, they retain more information (Lyster, 2018).

Focus on problematic patterns of language use: Use contrastive analysis between languages — in English, *I don't have any*, in French, *je n'en ai pas* (takes a double negative).

Elaboration: Help learners relate new ideas to familiar ones. Link the terminology being learned with known words (e.g., use words that sound like or rhyme with target words).

Frequency: Repeat utterances in the target language in various contexts in open-ended activities to help learners develop automatization in academic interactions.

Form–meaning mapping practice: When switching from focusing on expression or elaborating meaning to focusing on form (grammar rules, usage), learners strive for accuracy over expressing themselves. A consolidation activity to practice the form and the meanings target utterances carry can remove the pressure to communicate, thereby motivating learning.

Varying the conditions of practice: Depending on the errors made and the content being learned, the type of correction provided may increase the depth and transferability of learning (Lyster, 2018; Lyster & Mori, 2006). Outrightly making corrections, thus drawing attention to the error made, is not usually effective.

Reducing feedback: By reducing feedback, learners take greater responsibility for monitoring their output and reflecting on their language use (Bialystok & Ryan, 1985). For example, stage a visit by another educator to model the use of utterances in a natural conversation.

Intertwining the four literacy skills: Used together, listening, speaking, reading, and writing may enhance comprehension from low to high (SRL) (Semenuk, 2020). This shift from processing tacit (unanalyzed) to highly analyzed knowledge of language structures may also help learners acquire difficult-to-learn grammar and phoneme–grapheme correspondences (Bialystok & Ryan, 1985; Lyster, 2017; Tedick & Lyster, 2020).

Spacing study and practice: Give learners time for internalizing concepts, restructuring and processing thoughts, and conveying a message. In other words, an incremental approach of brief, focused lessons done in small chunks and altering between whole class, pair, and individual practice can be useful.

Using sentence completion exercises: Providing the stem of the sentence helps with overcoming inertia.

Incorporating some of the following teaching strategies can help students with LCPI improve steadily in learning an L+.

Judging the L+ grammaticality:

Discern between correct and incorrect sentences, locate the form containing an error, and then identify the rule violated.

Using tests as learning opportunities:

Testing forces retrieval from long-term memory so practice tests should be included in assignments and homework.

CONCLUSION

For enhancing language and skills acquisition, L+ learners with LCPI may initially benefit from keeping the context of instruction similar to that of the targeted practice activities and then varying the practice conditions to stimulate learning. Incorporating some of the teaching strategies suggested here may enhance autonomous learning for students most in need of support. It is particularly important to build up self-regulated learning for these students.

REFERENCES

- Bialystok, E., & Ryan, E. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D. L. Forrest-Pressley G. E. MacKinnon & T. Gary Waller (eds), *Metacognition, cognition, and human performance, volume 1: Theoretical perspectives* (pp. 207–245). Academic Press.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for teaching, learning, and assessment*. <https://bloomstaxonomy.net/>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Lightbown, P. M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. In Z. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp. 27–44). Multilingual Matters.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Lyster, R. (2017). *Content and language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315103037>
- Lyster, R. (2018, April 17). *Oral corrective feedback as a catalyst for second language development* [YouTube video]. Teachers College, Columbia University. <https://www.youtube.com/watch?v=9bpbCzY0d20>
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269–300. https://journals.scholarsportal.info/details?uri=/02722631/v28i0002/269_ifaic.xml
- Semeniuk, M. C. A. (2020). *On recule, et on avance : De l'écoute ↔ à l'orale ↔ à la lecture ↔ et à l'écriture [Stepping back, stepping forward: Listening ↔ speaking ↔ reading ↔ and writing]*. The 33rd Conference of the Association provinciale des professeurs d'immersion et du programme cadre de la Colombie-Britannique (APPIPC), October 23 2020, Vancouver, BC.
- Tedick, D. J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Taylor & Francis.



Miriam Semeniuk

Miriam Semeniuk, from British Columbia, has taught Kindergarten through Grade 7 in French Immersion and mainstream English for 32 years. For the last 15 years of her career, she worked as a Learning Assistance Teacher. Her research interests include the early identification of children at risk for failure. She completed the coursework and her scholarly portfolio for a Ph.D. in Education.



Réduction de la charge cognitive :

Soutenir les apprenants L+ ayant une capacité limitée de traitement de l'information additionnelle

Par Miriam Semeniuk

LES APPRENANTS ayant une capacité limitée de traitement de l'information (CLTI) – ceux qui ont un trouble d'apprentissage, un trouble du traitement ou d'autres conditions ayant une incidence sur leur capacité d'apprentissage – font face à d'imposants défis dans la compréhension des leçons et l'expression personnelle lorsqu'ils sont confrontés à un contenu et à un langage de plus en plus complexes. Ils ont souvent de la difficulté à respecter les règles

conventionnelles relatives à l'expression orale et à l'écriture.

Comment pouvons-nous aider les apprenants de langues additionnelles (L+) ayant une CLTI dans l'utilisation d'un vocabulaire et de phrases spécifiques à un sujet avec précision? Comment pouvons-nous les aider à intégrer correctement ces éléments dans des échanges verbaux complexes appropriés et à récupérer ces unités de discours longtemps après la pratique en classe?

Comprendre en quoi consiste l'acquisition linguistique - comment les langues sont « apprises, traitées, mémorisées, utilisées et, dans certains cas, apparemment oubliées » (Lightbown, 2008, p. 27; traduction libre) – peut aider les enseignant(e)s de L+ à soutenir les apprenants ayant une CLTI dans l'acquisition et la récupération du langage nécessaire pour maîtriser les concepts du programme d'études.

Le maintien de contextes de communication cohérents lors de l'introduction de concepts et de la construction basée sur ceux-ci peut aider les élèves à utiliser des phrases progressivement complexes pour l'expression personnelle. Le processus de transfert approprié (PTA), qui concerne la récupération de l'information, peut être renforcé par l'amélioration des méthodes d'encodage et de récupération de l'information. Cela peut être réalisé par l'activation des processus cognitifs pendant la récupération qui reflètent ceux utilisés pendant l'apprentissage.

Une ligne directrice importante pour le PTA est de garder l'apprentissage des langues aussi proche que possible de la conversation naturelle sans trop corriger le discours des apprenants. Cela réduit la charge cognitive pour des échanges naturels et fortuits afin d'assurer la progression des conversations.

Une trop grande concentration sur le caractère approprié de la forme – qu'il s'agisse de la forme linguistique/grammaticale, de l'utilisation correcte de la langue ou de la forme sociolinguistique (contexte formel/informel) – peut favoriser la fluidité à court terme. Toutefois, la langue « apprise de façon isolée [. . .] n'est pas facilement disponible pour un usage dans les interactions communicatives » (Lightbown, 2008, p. 29; traduction libre).

Concevoir des leçons brèves en fonction des erreurs commises dans les interactions, identifier le langage nécessaire pour exprimer des connaissances ou corriger des échantillons de discours spontané peut aider à la récupération alors que l'accent est mis sur l'expression de ce que les élèves souhaitent dire.

COMMENT CELA SE TRADUIT-IL DANS L'APPRENTISSAGE EN CLASSE?

Les objectifs pour chaque leçon et pour les apprenants individuels évoluent continuellement au cours d'une unité d'enseignement. Selon le bagage de connaissances et l'expérience de l'apprenant, les leçons ou les microleçons peuvent être axées sur une plus grande écoute à mesure que le nouveau contenu est présenté. Les connaissances devraient être acquises progressivement dans des leçons subséquentes, alors que le langage utilisé pour l'apprentissage de contenu augmente en complexité.

De plus, fournir aux apprenants une pratique de l'usage de la terminologie clé nécessaire pour lire et écrire est une stratégie efficace. L'enseignement ciblé et la pratique de l'identification des concepts, de la comparaison et de la description varieront, tout comme la durée de la période silencieuse dont les apprenants ont besoin (Lightbown & Spada, 2021). Cet intervalle silencieux devrait diminuer avec la progression de l'unité pédagogique et la croissance en complexité des interactions.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES SUGGÉRÉES

L'intégration de certaines des stratégies pédagogiques suivantes peut aider les élèves ayant une CLTI à améliorer de façon continue leur apprentissage d'une L+.

Limitation du contenu : Limiter initialement le contenu dans les séquences de leçon peut favoriser la réussite des apprenants.

Maîtriser un contenu limité est bien mieux que se perdre dans un trop-plein de contenu.

Rétroaction douce et humoristique : La rétroaction explicite et soutenue permet aux apprenants de suivre leurs progrès et de connaître les éléments nécessitant davantage d'attention et de pratique.

Distribution, espacement : Présenter de multiples expositions espacées au contenu dans une leçon et plus tard dans la journée/semaine.

Accroissement de l'engagement : L'utilisation d'images, de graphiques, de tableaux, de *realia* (artefacts) et d'activités pratiques rend l'apprentissage plus signifiant, aide les élèves à faire des liens avec de nouvelles informations et à transférer les connaissances vers la mémoire à long terme. Une telle participation active améliore le PTA et augmente le taux de rétention. Cela permet aux apprenants d'appliquer ce qu'ils savent et de produire des travaux originaux (Bloom *et al.*, 2001). La capacité de reconnaître les termes clés durant la lecture réduit également la charge cognitive.

Prévisualisation des sujets à l'étude : Les discussions sur les sujets à la maison avant et pendant une séquence de leçon, avant le traitement de l'information dans la langue d'enseignement, peuvent améliorer l'apprentissage autorégulé (AAR) et l'autocorrection. L'utilisation d'un logiciel de traduction ou les communications par l'intermédiaire de blogues ou d'infolettres scolaires dans la langue parlée à la maison sont également utiles (Garcia, 2009).

Génération ou production : Lorsque les apprenants s'engagent activement dans des activités orales et écrites, ils retiennent davantage d'information (Lyster, 2018).

Accent sur les modèles problématiques dans l'utilisation de la langue : Utiliser l'analyse contrastive entre les langues – en anglais, *I don't have any*, en français, *je n'en ai pas* (requiert deux mots négatifs).

Élaboration : Aider les apprenants à relier des idées nouvelles à des idées familières. Lier la terminologie en apprentissage avec des mots connus (p. ex., utiliser des mots qui ont la même consonance que celle des mots cibles ou qui riment avec ceux-ci).

Fréquence : Répéter les énoncés dans la langue cible dans divers contextes dans le cadre d'activités ouvertes peut aider les apprenants à automatiser leurs interactions scolaires.

Pratique de la cartographie forme/sens : Lors du passage de l'accent mis sur l'expression ou l'élaboration de sens à l'accent mis sur la forme (règles grammaticales, usages), les apprenants recherchent la précision au détriment de l'expression de soi. Une activité de consolidation pour pratiquer la forme des énoncés cibles et le sens qu'ils portent peut éliminer la pression de communiquer et ainsi motiver l'apprentissage.

Variation des conditions de pratique : Selon les erreurs commises et le contenu en apprentissage, le type de correction apportée

peut accroître la profondeur et la transférabilité de l'apprentissage (Lyster, 2018; Lyster & Mori, 2006). Faire des corrections sur-le-champ, attirant ainsi l'attention sur l'erreur commise, n'est généralement pas efficace.

Réduction de la rétroaction : Réduire la rétroaction favorise la prise de responsabilité chez les apprenants dans leur surveillance de l'output et leur réflexion sur l'utilisation de la langue (Bialystok & Ryan, 1985). Par exemple, planifier une visite d'un(e) autre enseignant(e) pour modeler l'utilisation des énoncés dans une conversation naturelle.

Entrelacement des quatre compétences en littératie : Lorsqu'elles sont utilisées ensemble, l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture peuvent améliorer la compréhension de faible à élevée (AAR) (Semeniuk, 2020). Ce passage du traitement tacite (non analysé) à la connaissance hautement analysée des structures linguistiques peut également aider les apprenants à acquérir des correspondances grammaticales et graphophonologiques difficiles à apprendre (Bialystok & Ryan, 1985; Lyster, 2017; Tedick & Lyster, 2020).

Espacement de l'étude et de la pratique : Donner aux apprenants le temps d'internaliser les concepts, de restructurer et de traiter les pensées, ainsi que de transmettre un message. En d'autres termes, une approche progressive de leçons brèves et ciblées données en petits blocs et alternant entre la pratique en classe entière, en dyade et individuelle peut être utile.

Utilisation d'exercices de complétion de phrases : Fournir des amorces de phrases aide à surmonter l'inertie.

Évaluation de la grammaticalité de la L+ : Distinguer les phrases correctes et les phrases incorrectes, localiser la forme contenant une erreur, puis identifier la règle enfreinte.

Utilisation des tests comme occasions d'apprentissage : Les tests forcent la récupération de la mémoire à long terme, de sorte que les tests de pratique devraient être inclus dans les tâches et les devoirs.

L'intégration de certaines des stratégies pédagogiques suivantes peut aider les élèves ayant une CLTI à améliorer de façon continue leur apprentissage d'une L+.

CONCLUSION

Pour améliorer l'acquisition et les compétences linguistiques, les apprenants de L+ ayant une CLTI peuvent initialement bénéficier du maintien du contexte d'enseignement semblable à celui des activités de pratique ciblée, puis de la variation des conditions de pratique pour stimuler l'apprentissage. L'intégration de certaines des stratégies pédagogiques suggérées ici peut améliorer l'apprentissage autonome pour les élèves qui ont le plus besoin de soutien. Il est particulièrement important de développer l'apprentissage autorégulé pour ces élèves.

RÉFÉRENCES

Bialystok, E., & Ryan, E. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. Dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. Gary Waller (dir.), *Metacognition, cognition, and human performance, volume 1: Instructional practices* (p. 207-245). Academic Press.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for teaching, learning, and assessment*. <https://bloomstaxonomy.net/>

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Lightbown, P. M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. Dans Z. Han (dir.), *Understanding second language process* (p. 27-44). Multilingual Matters.

Lightbown, P., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5e éd.). Oxford University Press.

Lyster, R. (2017). *Content and language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315103037>

Lyster, R. (2018, 17 avril). *Oral corrective feedback as a catalyst for second language development* [vidéo YouTube]. Teachers College, Université Columbia. <https://www.youtube.com/watch?v=9bbpCzY0d20>

Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269-300. https://journals.scholarsportal.info/details?uri=02722631/v28i0002/269_ifaic.xml

Semeniuk, M. C. A. (2020). *On recule, et on avance : De l'écoute ↔ à l'orale ↔ à la lecture ↔ et à l'écriture [Stepping back, stepping forward: Listening ↔ speaking ↔ reading ↔ and writing]*. Le 33e Congrès de l'Association provinciale des professeurs d'immersion et du programme cadre de la Colombie-Britannique (APPIPC), 23 octobre 2020, Vancouver, C.-B.

Tedick, D. J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Taylor & Francis.



Miriam Semeniuk

Miriam Semeniuk, de la Colombie-Britannique, a enseigné pendant 32 ans de la maternelle à la 7e année en immersion française et en anglais courant. Pendant les 15 dernières années de sa carrière, elle a travaillé comme enseignante en adaptation scolaire. Ses intérêts de recherche comprennent l'identification précoce des enfants à risque d'échec. Elle a terminé ses cours et son dossier de recherche en vue de l'obtention d'un doctorat en éducation.



Cultural Bridges via eTandem: Letters, Gifts, and Conversations Between Vancouver and Mexico City

By Raquel Acosta and Andrea Valdiri

LANGUAGE LEARNING often focuses on developing linguistic skills at the expense of cultural competence. This narrow focus risks overlooking the rich cultural context embedded in every language. To address this gap, it is essential to create environments that foster intercultural sensitivity alongside language acquisition. Programs like eTandem offer an ideal platform for this purpose. When learners interact with proficient speakers of the target language, they not only understand the cultural nuances of the new language but also become more aware of their linguistic and cultural backgrounds. These gains, however, are not automatic and require carefully planned exchanges (Godwin-Jones, 2019).

BUILDING BRIDGES

Research shows that learners need to develop intercultural sensitivity before acquiring intercultural skills through telecollaboration and eTandem (García & Lee, 2020; Raluy & Szymańska-Czaplak, 2020). Developing intercultural competence is a lifelong

process that depends on individual experiences with diverse cultures and involves overcoming linguistic and cultural challenges. Practical solutions to these challenges are essential for mutual understanding, making the acquisition of intercultural skills crucial for people from diverse cultural backgrounds (Bennett, 2004; Byram, 2020; Deardorff, 2004; Raluy & Szymańska-Czaplak, 2020).

The authors of the present article – a Spanish teacher in Vancouver and an English teacher in Mexico City – organized a series of asynchronous written exchanges and synchronous online gatherings. This initiative aimed to facilitate cultural exchange, enhance language skills, and foster meaningful connections among participants from diverse backgrounds.

VANCOUVER-MEXICO CITY ETANDEM PROGRAM

Several aspects distinguish the educational institutions involved in the program. Crofton House School (CHS) in Vancouver is a private, all-girls school, while Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) in Mexico City is a public, coeducational high school. Canadian students come from diverse backgrounds, including many with Asian heritage. In contrast, Mexican students were born in Mexico City or its surrounding areas and live with one or both parents and their siblings. At CHS, Spanish is a three-year program. Spanish is usually the students' third or

fourth language, and student proficiency ranges from A1 to B2. At CCH, students are expected to reach an A2 level (CEFR) in foreign language proficiency. While some Mexican participants had higher levels, most were at A1 or below. eTandem exchanges are part of the curriculum at CHS, whereas at CCH, they are offered as an extracurricular activity.

Facilitating connections between participants involved three rounds of 70-minute virtual meetings via Zoom, preceded by an exchange of electronic letters using Padlet. The eTandem program involved 55 Canadian students, aged 14–18, and 88 Mexican students, aged 16–18. Thanks to the higher number of Mexican participants, the eTandem exchanges, normally done in dyads, included team discussions. During the sessions, each participant could engage with at least three different partners for 10 minutes.

A TIMELINE OF CONNECTION

The teachers guided the writing tasks, helped students structure their letters and responses, organized simulated conversations, provided materials for the online meeting topics, and monitored virtual encounters.

Around Halloween and Día de los Muertos, participants held their first round of online meetings after learning about each other through letters. While they discussed these celebrations, their

conversations primarily focused on pop culture and school life.

In the winter, participants exchanged handwritten cards and gifts for the holidays. Canadian students received Mexican candy and handcrafted letters, while Mexican students were excited to receive souvenirs and a Canadian flag. The Canadians enjoyed the photos and stories of daily life in Mexico. Mexican students wrote letters of gratitude and shared their holiday experiences.

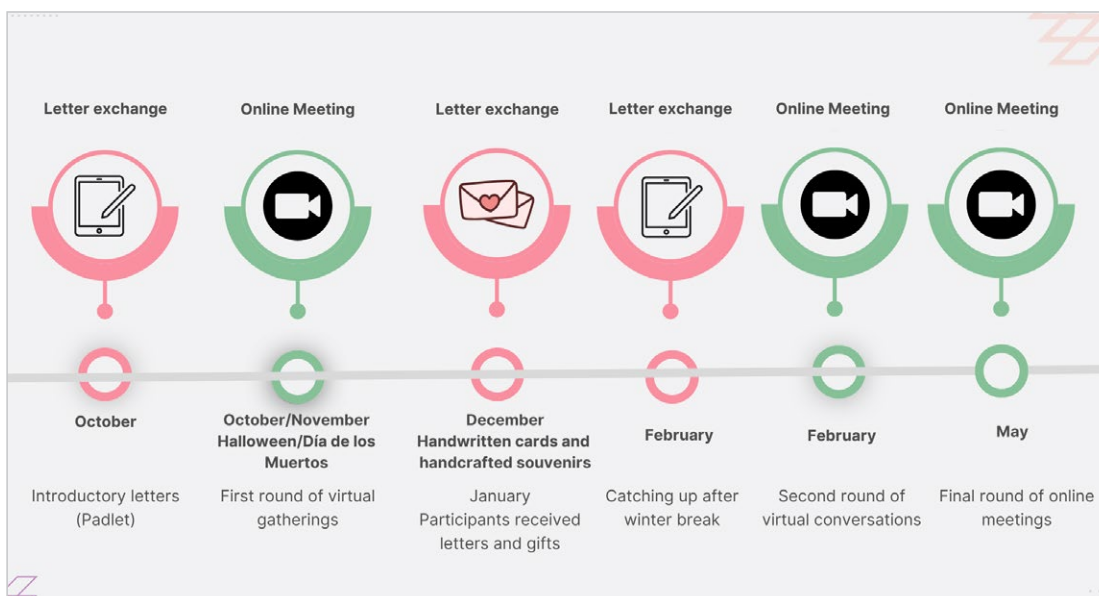
In February, participants exchanged letters again and had their second round of online meetings. Canadian students shared stories of their international and local adventures, which initially discouraged Mexican students due to the contrast with their own travel experiences. However, Mexican students later came to appreciate their seasonal work and family memories. During these exchanges, Mexican students also learned about the Chinese New Year, a significant celebration for many Canadian students of Chinese heritage. This exposure provided Mexican students with new cultural insights and broadened their understanding of diverse traditions. Participants had a final round of online meetings in May to reflect on the program and say goodbye.

WHAT WE LEARNED

The initial written and synchronous exchanges revealed the participants' need to delve deeper into the discoveries made through the letters and find common ground with their counterparts.

The impact of the letter and gift exchange was such that Canadian students expressed a newfound passion for Spanish, contemplating further studies or study abroad opportunities in the Spanish-speaking world. Mexican students expressed a desire to continue exploring Canadian culture.

Learning about their counterparts' winter vacation experiences through the third letter exchange was a crucial



stage. Participants encountered cultural experiences vastly different from their own, prompting them to reflect on and appreciate their own circumstances. This exchange also prepared students for the online meetings, helping them understand what to expect and how to discuss their values. Additionally, it equipped them to avoid topics they preferred not to engage in.

MAKING ETANDEMS EVEN BETTER

eTandem participants developed an interest in each other and an openness to discover, learn, and inquire about their counterparts. The initial written and online encounters provided a context for sharing important aspects of their lives, such as school experiences. The gift exchange allowed them to express positive sentiments and winter wishes, fostering gratitude and a desire to connect. The winter vacation letter and conversation were crucial for participants to understand their own culture in contrast to that of their counterparts, leading to significant discoveries about their own and others' cultures.

To improve the eTandem program, we recommend the following:

- **Start early:** Launch the program at the beginning of the academic year and continue it throughout.
- **Increase asynchronous activities:** Maintain continuity and deepen

Canadian students expressed a newfound passion for Spanish, contemplating further studies or study abroad opportunities in the Spanish-speaking world. Mexican students expressed a desire to continue exploring Canadian culture.

connections through consistent letter exchanges.

- **Introduce new themes:** Focus on specific vocabulary and cultural aspects to enrich the learning experience.

Through letters, gifts, and conversations, learners connected Vancouver and Mexico City, allowing them to explore cultural nuances, and thus taking steps toward greater mutual understanding. This cultural and language exchange was hugely beneficial for all.

REFERENCES

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd

ed., pp. 62–77). Intercultural Resource Corporation.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University. <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/5733>

García, M., & Lee, S. (2020). Exploring the role of eTandem in developing intercultural competence. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 489–506. <https://doi.org/10.1515/jcall-2021-2005>

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8–28. <https://doi.org/10.125/44691>

Raluy, A., & Szymańska-Czaplak, E. (2020). Developing intercultural sensitivity through telecollaboration in higher education. In C. Tardieu & C. Horgues (Ed.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (pp. 114–128). Routledge.



Raquel Acosta

Raquel Acosta received her PhD in Linguistics (2022) from Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). She has over ten years of experience teaching English at the CCH-Vallejo in Mexico City. Her research focuses on language contact and second language acquisition, with a strong interest in virtual exchanges, particularly eTandem, to improve language skills and cultural awareness.



Andrea Valdiri

Andrea Valdiri teaches Spanish at Crofton House School, Vancouver, focusing on Grades 8–12. She integrates pop culture, social justice, and virtual exchanges via Tandem Canada to foster global citizenship. Her research connects students with Hispanic communities to deepen cultural understanding. Andrea seeks collaboration with like-minded educators.



Des ponts culturels via eTandem : lettres, cadeaux et conversations entre Vancouver et Mexico

Par Raquel Acosta et Andrea Valdiri

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES se concentre souvent sur le développement de compétences linguistiques au détriment de la compétence culturelle. Cette focalisation étroite risque de négliger le riche contexte culturel inhérent à chaque langue. Pour combler cette lacune, il est essentiel de créer des environnements qui favorisent la sensibilité interculturelle parallèlement à l'acquisition linguistique. Des programmes comme eTandem offrent une plateforme

idéale à cette fin. Lorsque les apprenants interagissent avec des locuteurs compétents de la langue cible, ils ne comprennent pas seulement les nuances culturelles de la nouvelle langue, mais prennent également davantage conscience de leurs antécédents linguistiques et culturels. Ces gains ne sont toutefois pas automatiques et nécessitent des échanges soigneusement planifiés (Godwin-Jones, 2019).

CRÉER DES PONTS

La recherche montre que les apprenants doivent développer une sensibilité interculturelle avant d'acquérir des compétences interculturelles par la télécollaboration et eTandem (García & Lee, 2020; Raluy & Szymańska-Czaplak, 2020). Le développement de la compétence interculturelle est un processus tout au long de la vie qui repose sur les expériences individuelles

avec différentes cultures et implique de surmonter les défis linguistiques et culturels. Des solutions pratiques à ces défis sont essentielles pour une compréhension mutuelle, ce qui rend cruciale l'acquisition de compétences interculturelles pour les personnes issues de différents milieux culturels (Bennett, 2004; Byram, 2020; Deardorff, 2004; Raluy et Szymańska-Czaplak, 2020).

Les auteures du présent article, une enseignante d'espagnol à Vancouver et une enseignante d'anglais à Mexico, ont organisé une série d'échanges écrits asynchrones et de rencontres en ligne synchrones. Cette initiative visait à faciliter les échanges culturels, à renforcer les compétences linguistiques et à favoriser des liens signifiants entre les participants de divers horizons.

PROGRAMME ETANDEM VANCOUVER-MEXICO

Plusieurs aspects distinguent les établissements d'enseignement ayant participé au programme. La Crofton House School (CHS) de Vancouver est une école privée pour filles, tandis que le Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la ville de Mexico est une école secondaire publique mixte. Les élèves canadiens viennent de milieux divers, y compris de nombreux élèves d'origine asiatique. En revanche, les élèves mexicains sont nés à Mexico ou dans ses environs et vivent avec un parent ou les deux parents ainsi que leurs frères et sœurs. À la CHS, l'espagnol est un programme de trois ans.

L'espagnol est habituellement la troisième ou quatrième langue des élèves et les compétences des élèves vont de A1 à B2. Au CCH, les élèves doivent atteindre le niveau A2 (CECR) des compétences en langues étrangères. Alors que certains participants mexicains avaient des niveaux plus élevés, la plupart étaient au niveau A1 ou inférieur. Les échanges eTandem font partie du curriculum à la CHS, alors qu'ils sont offerts comme activité parascolaire au CCH.

Faciliter les liens entre les participants a nécessité trois séries de rencontres virtuelles de 70 minutes chacune via Zoom, précédées d'un échange de lettres électroniques au moyen de Padlet. Le programme eTandem a impliqué 55 élèves canadiens âgés de 14 à 18 ans et 88 élèves mexicains âgés de 16 à 18 ans. Grâce au nombre plus élevé de participants mexicains, les échanges eTandem, qui se font normalement en dyades, a inclus des discussions en équipe. Pendant les séances, chaque participant pouvait s'engager avec au moins trois partenaires différents pendant 10 minutes.

UN CALENDRIER DE CONNEXION

Les enseignant(e)s ont guidé les tâches d'écriture, aidé les élèves à structurer leurs lettres et leurs réponses, organisé des conversations simulées, fourni du matériel pour les thèmes des réunions en ligne et fait le suivi des rencontres virtuelles.

Aux alentours de l'Halloween et du Día de los Muertos, les participants ont tenu

leur première série de rencontres en ligne après avoir appris à se connaître à travers les lettres. Alors qu'ils discutaient de ces célébrations, leurs conversations portaient principalement sur la culture pop et la vie scolaire.

À l'hiver, les participants ont échangé des cartes manuscrites et des cadeaux pour les Fêtes. Les élèves canadiens ont reçu des bonbons mexicains et des lettres manuscrites, tandis que les élèves mexicains étaient enthousiasmés de recevoir des souvenirs et un drapeau canadien. Les Canadiens ont apprécié les photos et les histoires de la vie quotidienne à Mexico. Les élèves mexicains ont écrit des lettres de gratitude et partagé leurs expériences de vacances.

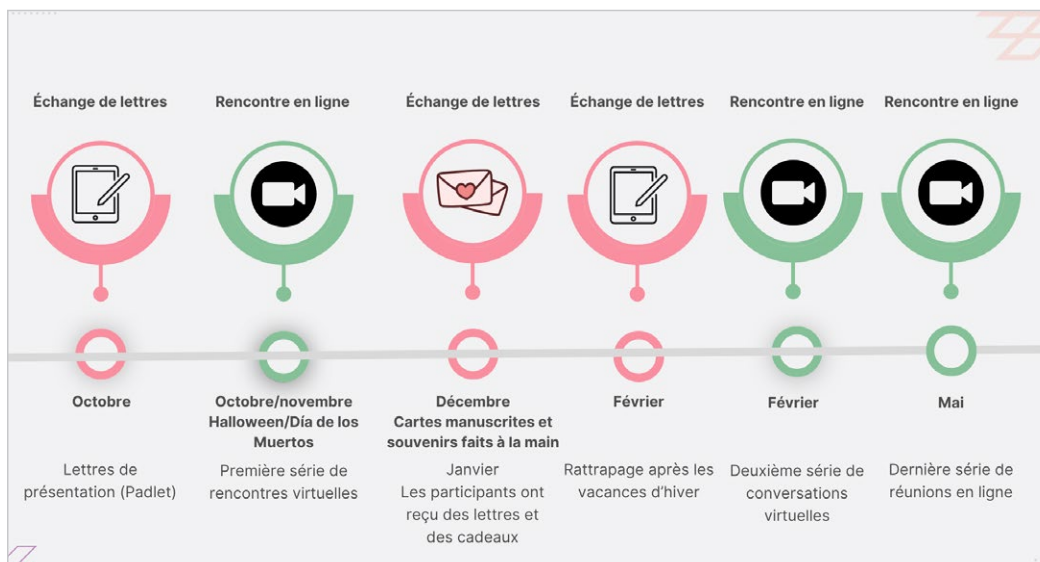
En février, les participants ont de nouveau échangé des lettres et tenu leur deuxième série de rencontres en ligne. Les élèves canadiens ont partagé les histoires de leurs aventures internationales et locales, ce qui a d'abord découragé les élèves mexicains en raison du contraste avec leurs propres expériences de voyage. Cependant, les élèves mexicains en sont venus par la suite à apprécier leur travail saisonnier et leurs souvenirs de famille. Au cours de ces échanges, les élèves mexicains ont également appris ce qu'est le Nouvel An chinois, une célébration importante pour de nombreux élèves canadiens d'origine chinoise. Cette révélation a permis aux élèves mexicains de découvrir de nouvelles perspectives culturelles et d'élargir leur compréhension

de diverses traditions. Les participants ont eu une dernière série de rencontres en ligne en mai pour faire part de leurs réflexions sur le programme et dire au revoir.

CE QUE NOUS AVONS APPRIS

Les premiers échanges écrits et synchrones ont révélé le besoin des participants de plonger plus profondément dans les découvertes faites à travers les lettres et de trouver un terrain d'entente avec leurs homologues.

L'impact de l'échange de lettres et de cadeaux a été tel que les élèves canadiens ont exprimé une passion



nouvelle pour l'espagnol, envisageant des études plus poussées ou des possibilités d'études à l'étranger dans le monde hispanophone. Les élèves mexicains ont exprimé le désir de continuer leur exploration de la culture canadienne.

La découverte des expériences de vacances d'hiver de leurs homologues par le biais du troisième échange de lettres a été une étape cruciale. Les participants ont vécu des expériences culturelles très différentes de celles dans leur propre vie, ce qui les a incités à réfléchir et à apprécier leurs propres circonstances. Cet échange a également préparé les élèves aux rencontres en ligne, leur permettant de comprendre ce à quoi ils pouvaient s'attendre et comment discuter de leurs valeurs. De plus, cela les a outillés pour éviter les thèmes qu'ils préféraient ne pas aborder.

RENDRE LES ETANDEMS ENCORE MEILLEURS

Les participants aux eTandem ont développé un intérêt mutuel et une ouverture pour découvrir leurs homologues, apprendre à les connaître et s'enquérir à leur sujet. Les rencontres initiales écrites et en ligne ont fourni un contexte pour le partage d'aspects importants de leurs vies, comme les expériences scolaires. L'échange de cadeaux a été pour eux l'occasion d'exprimer des sentiments positifs et des souhaits hivernaux, favorisant la gratitude et le désir de créer un lien. La lettre et la

Les élèves canadiens ont exprimé une passion nouvelle pour l'espagnol, envisageant des études plus poussées ou des possibilités d'études à l'étranger dans le monde hispanophone. Les élèves mexicains ont exprimé le désir de continuer leur exploration de la culture canadienne.

conversation sur les vacances d'hiver ont été cruciales pour que les participants comprennent leur propre culture par rapport à celle de leurs homologues, ce qui a mené à des découvertes importantes sur leur propre culture et sur celle des autres.

Pour améliorer le programme eTandem, nous recommandons ce qui suit:

- **Commencer tôt :** Lancer le programme au début de l'année scolaire et poursuivre tout au long.
- **Augmenter les activités asynchrones :** Maintenir la continuité et approfondir les liens grâce à des échanges de lettres réguliers.
- **Introduire de nouveaux thèmes :** Se concentrer sur le vocabulaire et les

aspects culturels spécifiques pour enrichir l'expérience d'apprentissage. Par des lettres, des cadeaux et des conversations, les apprenants ont relié Vancouver et Mexico, ce qui leur a permis d'explorer des nuances culturelles et dès lors de s'investir pour une meilleure compréhension mutuelle. Cet échange culturel et linguistique a été hautement bénéfique pour tous.

RÉFÉRENCES

- Bennett, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. Dans J. S. Wurzel (dir.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2e éd., p. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (thèse de doctorat non publiée). Université d'État de Caroline du Nord. <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/5733>
- García, M., & Lee, S. (2020). Exploring the role of eTandem in developing intercultural competence. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 489-506. <https://doi.org/10.1515/jcall-2021-2005>
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28. <https://doi.org/10.125/44691>
- Raluy, A., & Szymańska-Czaplak, E. (2020). Developing intercultural sensitivity through telecollaboration in higher education. Dans C. Tardieu & C. Horgues (dir.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (p. 114-128). Routledge.



Raquel Acosta

Raquel Acosta est titulaire d'un doctorat en linguistique (2022) de l'Université nationale autonome de Mexico (UNAM). Elle a plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement de l'anglais au CCH-Vallejo à Mexico. Ses recherches portent sur le contact linguistique et l'acquisition d'une langue seconde, avec un vif intérêt pour les échanges virtuels, en particulier eTandem, afin de renforcer les compétences linguistiques et la conscience culturelle.



Andrea Valdiri

Andrea Valdiri enseigne l'espagnol à la Crofton House School, à Vancouver, focalisant sur les élèves de la 8e à 12e année. Elle intègre la culture pop, la justice sociale et les échanges virtuels via Tandem Canada pour favoriser la citoyenneté mondiale. Ses recherches permettent aux élèves d'établir des liens avec des communautés hispaniques afin d'approfondir la compréhension culturelle. Andrea cherche à collaborer avec des éducateurs(-trices) partageant les mêmes idées.



Ultimately, CRTP strives for students to see themselves in their learning and to find belonging with their peers, classroom, and school community.

Strengthening Linguistic Security with Culturally Responsive Teaching Practices

By Christopher Lauzon

THE WHAT: LINGUISTIC INSECURITY

Linguistic insecurity means having trouble when communicating in another language. Ideally, students should feel safe and part of a school community while managing the added expectations to communicate in an additional language (L+). Post-pandemic, schools must also ensure safety while navigating escalating behaviours and

challenges with self-regulation (Jiang, 2024). In the context of learning an L+, contributing factors include limited exposure to the language at school, fear of making mistakes, and not using the language in authentic social contexts (Adedeji, 2024).

Research shows that linguistic insecurity is a barrier for many students (Adedeji,

2024). This manifests when students refuse to speak the targeted language of instruction, hold a negative attitude towards language learning, and ultimately seek exemption or leave an L+ program. The lack of connection and value with the targeted language creates a lack of confidence or identity with a multilingual world (Adedeji, 2024). As L+ teachers,

our goal is to build language skills while fostering belonging and inclusion.

THE WHY: CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES

Culturally responsive teaching practices (CRTP) occur when educators respond to students' cultural, visible, and non-visible identities as well as their histories and life experiences (Muhammad, 2020). Visible identities can include race, ethnicity, and gender expression. Non-visible identities can be sexuality, community, and gender identity. Ultimately, CRTP strives for students to see themselves in their learning and to find belonging with their peers, classroom, and school community.

In the L+ classroom, CRTP builds student confidence and connections to create linguistic security. This can be a morning greeting or routine check-in. Other practices include listening to videos of other L+ learners with similar identities, such as age, to have exposure to various accents. Another practice is to present reading texts with authentic scenarios that students can connect to with themes such as families and hobbies. Resources selected for instruction not only develop skills in line with curriculum expectations, but also foster criticality, multimodal learning, and cultural appreciation.

The connection between CRTP and linguistic security lies in cultivating student identity. When teachers focus on developing identity with meaningful lessons rooted in student experiences, interests, and cultures, this results in students building connections with their learning and fosters intrinsic motivation for authentic communication (Armstrong, 2021).

When considering language as part of CRTP, there are many cultures that reflect and shape the world of language. While we want students to see themselves within the target culture and their own communities, the challenges lie in the language barriers and limited instruction of the target language to build comprehension and understanding (Magnan & Tochon, 2001).

THE HOW: FOSTERING STUDENT IDENTITY

The need to strengthen linguistic security and to cultivate student identity resulted in a project facilitated with Grade 7 and 8 immersion staff in my school board. In my role of Elementary French Consultant, I worked with educators to implement the *Cultivating Genius* Historically Responsive Literacy Framework (Muhammad, 2020). This framework is based on five pillars: 1) identity, 2) skill development, 3) intellect, 4) critical thinking, and 5) joy. Based on the *Common European Framework of Reference* (CEFR), we created culturally responsive and authentic tasks within this framework.

The pillars of identity and joy can be cultivated with the action-oriented approach from the CEFR. The CEFR responds to student needs with real-life authentic experiences. Students become social actors who engage in authentic scenarios and learning contexts (Council of Europe, 2020). Students are at the centre of their learning and build authentic language skills to accomplish a goal, thus seeing themselves reflected within the French language, which strengthens linguistic security.

THE SOLUTION: AUTHENTIC AND INCLUSIVE ORAL LANGUAGE PRACTICES

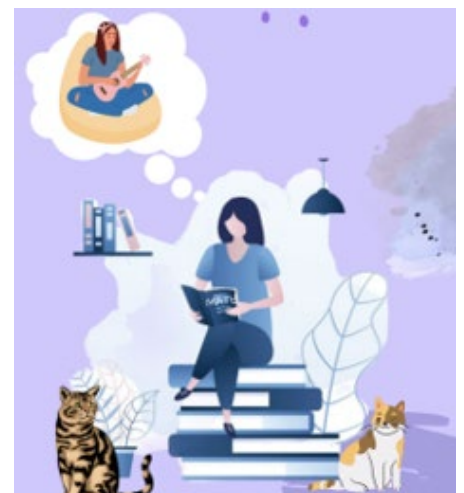
Our project focused on building authentic oral communication skills using CEFR descriptors in conjunction with CRTP. Digital media literacy was used as our anchor to bring the outside world into the classroom to engage in authentic French learning. Using A2 descriptors for oral production such as "Can present their opinion in simple terms" (Council of

Europe, 2020, p. 64) and A1 descriptors for mediating a text such as "Can use simple words/signs to state how a work made them feel" (p. 107), we used inclusive and meaningful learning to foster identity and linguistic security.

One tool was the [Unlearn posters](#). Initially created for clothing and apparel, these powerful posters are now widely used in diversity, equity and inclusion (DEI) practices. These images spark connections and opportunities for communication. The posters include abstract and engaging images highlighting various social issues such as racism, social justice, and inclusion.

For example, one poster shows a ballerina dreaming of karate. This creates discussions around gender equality and expression. To begin our learning, vocabulary was built using prompts such as *Que vois-tu...?* and *Qu'est-ce qu'il y a...?*. With a base of vocabulary established, oral production and interaction occurred by modelling how to express and justify an opinion with prompts such as *Selon moi* and *À mon avis*.

Our discussions helped students to build vocabulary and language structures while allowing them to use the posters to express personal stories, histories, and identities. Students could engage at various entry points using relevant language and grammar structures taught in authentic contexts.



Student examples of digital media posters they created to highlight their identities.

The connection to digital media literacy and the action-oriented approach came with classroom discussions and anecdotes about student experiences with social media. As a cumulative task, students created authentic digital infographics to express facets of their identities and mimic the interpretability of the [Unlearn posters](#). Building the necessary French language structures, connections, and linguistic security to reflect student identity allowed for authentic learning within structured communication.

THE RESULTS: IMPACTS AND REFLECTIONS

By using digital infographics as an anchor for learning, students can bring their outside world into the classroom. One of the teachers I worked with reflected upon this sort of learning: "It was challenging for students to reflect on themselves. They had great ideas about what identity could look like in others and in the posters but had difficulty thinking about themselves. By taking time to learn about our identities, in French, the designs they created allowed for authentic verbal and written communication, with confidence." By strengthening student relationships and identity, academics and well-being become equally valued to focus on relationships and check-ins rather than checklists (Tranter *et al.*, 2018).

When teachers use CRTP in conjunction with authentic student experiences, French language instruction becomes genuine, fostering students' sense of belonging, identity, and linguistic security. When we engage in CRTP throughout our teaching, these practices not only benefit our own students learning an L+, but they are good for all students (Barrett-Zahn, 2021).

REFERENCES

- Adedeji, O. (2024, November 7). Renforçons la sécurité linguistique de nos élèves pour une francophonie canadienne plus solide et engagée. ACPI Conference, 7–9 November 2024, Regina, Saskatchewan, Canada. <https://www.acpi.ca/congres/programmation-congres-2024/>
- Armstrong, A. L. (2021). What is the role of materials in culturally responsive education? In *The representation of social groups in U.S. educational materials and why it matters: A research overview* (pp. 6–9). New America. <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/the-representation-of-social-groups-in-u-s-educational-materials-and-why-it-matter/what-is-the-role-of-materials-in-culturally-responsive-education/>
- Barrett-Zahn, E., Mayes, V., Thomas, W., Lorrain, C., Parker, J., Baker, M. F., & Sheldrake, J. (2021). Editor's note. *Science and Children*, 58(4), 6–9. <https://doi.org/10.1080/00368148.2021.12291646>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Jiang, K. (2024, November 3). "They do what they want when they want": Ontario students became ruder in class after the pandemic, study suggests. *The Toronto Star*. <https://www.thestar.com/news/canada/they-do-what-they-want-when-they-want-ontario-students-became-ruder-in-class-after/>
- [article_6a727ae8-9c4b-11ef-aefd-bb35a7b08cb3.html](https://www.thestar.com/news/canada/they-do-what-they-want-when-they-want-ontario-students-became-ruder-in-class-after/article_6a727ae8-9c4b-11ef-aefd-bb35a7b08cb3.html)
- Magnan, S. S., & Tochon, F. V. (2001). Reconsidering French pedagogy: The crucial role of the teacher and teaching. *The French Review*, 74(6), 1092–1112. https://www.academia.edu/1211952/Reconsidering_French_pedagogy_The_crucial_role_of_the_teacher_and_teaching
- Muhammad, G. (2020). Drawing from history to reimagine literacy education. In *Cultivating genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy* (pp. 8–38). Scholastic Education.
- Tranter, D., Carson, L., & Boland, T. (2018). Chapter 6: Identity. *The third path: A relationship-based approach to student well-being and achievement* (pp. 1–20). Nelson Canada.



Christopher Lauzon

Christopher Lauzon is a Core French Language/French Immersion Consultant for Grades 1–8 for the District School Board of Niagara.



Ultimement, les PPAC visent à faire en sorte que les élèves se voient représentés dans leur apprentissage et établissent une relation d'appartenance avec leur groupe de pairs, la classe et la communauté scolaire.

Renforcer la sécurité linguistique grâce à des pratiques pédagogiques adaptées à la culture

Par Christopher Lauzon

LE QUOI : L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

L'insécurité linguistique renvoie aux difficultés à communiquer dans une autre langue. Idéalement, les élèves devraient sentir qu'ils sont en sécurité et font partie d'une communauté scolaire tout en gérant les attentes accrues relatives à la communication dans une langue additionnelle (L+). En période

postpandémique, les écoles doivent aussi assurer la sécurité tout en naviguant face à des comportements et à des défis croissants en matière d'autorégulation (Jiang, 2024). Dans le contexte de l'apprentissage d'une L+, les facteurs contributifs comprennent une exposition limitée à la langue à l'école, la peur de faire des erreurs et le fait de ne pas utiliser la langue dans des contextes sociaux authentiques (Adedeji, 2024).

La recherche démontre que l'insécurité linguistique est un obstacle pour de nombreux élèves (Adedeji, 2024). Cela se manifeste lorsque les élèves refusent de parler la langue d'enseignement ciblée, ont une attitude négative à l'égard de l'apprentissage linguistique et demandent en fin de compte une exemption ou quittent un programme de L+. Le manque de lien avec la langue cible et de valorisation de celle-ci génère un manque

de confiance en soi ou d'identité dans un monde multilingue (Adedeji, 2024). En tant qu'enseignant(e)s de L+, notre objectif est de développer les compétences linguistiques tout en favorisant un sentiment d'appartenance et d'inclusion.

LE POURQUOI : LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES À LA CULTURE

Les pratiques pédagogiques adaptées à la culture (PPAC) consistent pour les enseignant(e)s à tenir compte des identités culturelles, visibles et non visibles des élèves ainsi que de leurs histoires et expériences de vie (Muhammad, 2020). Les identités visibles peuvent comprendre la race, l'origine ethnique et l'expression de genre. Les identités non visibles peuvent être la sexualité, la communauté et l'identité de genre. Ultimement, les PPAC visent à faire en sorte que les élèves se voient représentés dans leur apprentissage et établissent une relation d'appartenance avec leur groupe de pairs, la classe et la communauté scolaire.

Dans la classe de L+, les PPAC renforcent la confiance des élèves et les liens mutuels afin de développer la sécurité linguistique. Cela peut consister en un accueil matinal ou une vérification de routine. D'autres pratiques peuvent inclure l'écoute de vidéos d'autres apprenants de L+ ayant une identité similaire, comme l'âge, pour une exposition à divers accents. Une autre pratique serait de présenter des textes à lire contenant des scénarios authentiques dans lesquels les élèves peuvent établir un lien avec des thèmes tels que les familles et les passe-temps. Les ressources sélectionnées pour l'enseignement non seulement visent le développement de compétences en adéquation avec les attentes curriculaires, mais favorisent également la criticité, l'apprentissage multimodal et l'appréciation culturelle.

Le lien entre les PPAC et la sécurité linguistique réside dans la construction de l'identité des élèves. Lorsque les enseignant(e)s focalisent sur le développement de l'identité avec des leçons signifiantes enracinées dans les expériences, les intérêts et les cultures des élèves, cela permet aux élèves d'établir des liens avec leur apprentissage

et favorise la motivation intrinsèque pour une communication authentique (Armstrong, 2021).

Lorsque l'on considère la langue comme faisant partie des PPAC, il existe de nombreuses cultures qui reflètent et façonnent le monde des langues. Alors que nous voulons que les élèves se voient représentés dans la culture cible et leurs propres communautés, les défis résident dans les barrières linguistiques et l'enseignement limité de la langue cible pour développer la compréhension et l'entendement (Magnan & Tochon, 2001).

LE COMMENT : LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DES ÉLÈVES

La nécessité de renforcer la sécurité linguistique et de cultiver l'identité des élèves a donné lieu à un projet facilité par le personnel d'immersion des niveaux de 7e et de 8e année au sein de mon conseil scolaire. Dans mon rôle de consultant en français au primaire, j'ai travaillé avec des enseignant(e)s pour mettre en œuvre le Cadre de littératie historiquement adapté (Historically Responsive Literacy Framework, en anglais) présenté dans *Cultivating Genius* (Muhammad, 2020). Ce cadre repose sur cinq piliers : 1) l'identité, 2) le développement des compétences, 3) l'intellect, 4) la pensée critique et 5) la joie. En nous appuyant sur le *Cadre européen commun de référence* (CECR), nous avons créé dans ce cadre des tâches authentiques et adaptées à la culture.

Les piliers de l'identité et de la joie peuvent être cultivés avec l'approche actionnelle du CECR.

Le CECR répond aux besoins des élèves en leur offrant des expériences authentiques de la vie réelle. Les élèves deviennent des acteurs sociaux qui s'engagent dans des scénarios et des contextes d'apprentissage authentiques (Conseil de l'Europe, 2021). Les élèves sont au centre de

leur apprentissage et développent des compétences linguistiques authentiques pour atteindre un objectif, se voyant ainsi reflétés en français, ce qui renforce la sécurité linguistique.

LA SOLUTION : DES PRATIQUES LINGUISTIQUES ORALES AUTHENTIQUES ET INCLUSIVES

Notre projet visait à développer des compétences en communication orale authentiques en utilisant les descripteurs du CECR en conjonction avec des PPAC. La littératie aux médias numériques a été utilisée comme ancrage pour amener le monde extérieur dans la classe afin de favoriser un engagement dans un apprentissage authentique du français. À l'aide de descripteurs A2 pour la production orale, comme « Peut présenter son point de vue en termes simples » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 68), et de descripteurs A1 pour la médiation de textes, comme « Peut utiliser des mots ou des signes et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui fait ressentir » (p. 113), nous avons utilisé l'apprentissage inclusif et signifiant pour favoriser l'identité et la sécurité linguistique.

Un des outils utilisés était les [affiches Unlearn](#). Initialement créées pour les vêtements et l'habillement, ces puissantes affiches sont maintenant largement utilisées dans les pratiques en matière de diversité, d'équité et d'inclusion (DEI). Ces images suscitent des connexions et des occasions de communication. Les affiches comprennent des images abstraites et



Exemples d'affiches pour médias numériques créées par les élèves afin de mettre en valeur leurs identités.

engageantes mettant en évidence divers enjeux sociaux tels que le racisme, la justice sociale et l'inclusion.

Par exemple, une affiche montre une ballerine rêvant de karaté. Cela stimule des discussions sur l'égalité des genres et l'expression de genre. Pour commencer notre apprentissage, le vocabulaire a été construit à l'aide de questions incitatives tels que *Que vois-tu...?* et *Qu'est-ce qu'il y a...?*. Avec une base de vocabulaire établie, la production orale et l'interaction ont été stimulées par un modelage de la façon d'exprimer et de justifier une opinion avec des invites tels que *Selon moi* et *À mon avis*.

Nos discussions ont aidé les élèves à enrichir leur vocabulaire et leurs structures linguistiques tout en leur permettant d'utiliser les affiches pour exprimer des récits, des histoires et des identités personnels. Les élèves pouvaient s'engager à divers points d'entrée en utilisant des structures linguistiques et grammaticales pertinentes enseignées dans des contextes authentiques.

Le lien avec la littératie aux médias numériques et l'approche actionnelle a été établi par le biais de discussions en classe et d'anecdotes sur les expériences des élèves avec les médias sociaux. En tant que tâche cumulative, les élèves ont créé des infographies numériques authentiques pour exprimer des facettes de leurs identités et imiter l'interprétabilité des [affiches Unlearn](#). La construction des structures, des liens et de la sécurité linguistique en français nécessaires pour refléter l'identité des élèves a permis un apprentissage authentique dans le cadre d'une communication structurée.

LES RÉSULTATS : LES IMPACTS ET LES RÉFLEXIONS

En utilisant les infographies numériques comme ancrage pour l'apprentissage, les élèves peuvent amener leur monde extérieur dans la classe. Un(e) des enseignant(e)s avec qui j'ai travaillé a formulé une réflexion sur ce genre d'apprentissage : « C'était difficile pour les élèves de faire une réflexion sur eux-mêmes. Ils avaient d'excellentes idées sur ce à quoi pourrait ressembler l'identité chez les autres et dans les affiches,

mais avaient du mal à réfléchir sur eux-mêmes. Après un temps consacré à la découverte de nos identités, en français, les dessins qu'ils ont créés ont généré une communication verbale et écrite authentique, avec confiance. » Par le renforcement des relations et de l'identité des élèves, les universitaires et le bien-être deviennent également valorisés pour mettre l'accent sur les relations et les autovérifications plutôt que sur les listes de vérification (Tranter *et al.*, 2018).

Lorsque les enseignant(e)s utilisent les PPAC en conjonction avec les expériences de la vie réelle des élèves, l'enseignement du français devient authentique, renforçant le sentiment d'appartenance, d'identité et de sécurité linguistique chez les élèves. Lorsque nous nous engageons dans les PPAC dans l'ensemble de notre enseignement, ces pratiques bénéficient non seulement à nos propres élèves qui apprennent une L+, mais elles sont bonnes pour tous les élèves (Barrett-Zahn, 2021).

RÉFÉRENCES

Adedeji, O. (2024, 7 novembre). *Renforçons la sécurité linguistique de nos élèves pour une francophonie canadienne plus solide et engagée*. Congrès de l'ACPI, 7-9 novembre 2024, Regina, Saskatchewan, Canada. <https://www.acpi.ca/congres/programmation-congres-2024/>

Armstrong, A. L. (2021). What is the role of materials in culturally responsive education? Dans *The representation of social groups in U.S. educational materials and why it matters: A research overview* (p. 6-9). New America. <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/the-representation-of-social-groups-in-u-s-educational-materials-and-why-it-matter/what-is-the-role-of-materials-in-culturally-responsive-education/>

Barrett-Zahn, E., Mayes, V., Thomas, W., Lorrain, C., Parker, J., Baker, M. F., & Sheldrake, J. (2021). Editor's note. *Science and Children*, 58(4), 6-9. <https://doi.org/10.1080/00368148.2021.12291646>

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Jiang, K. (2024, 3 novembre). "They do what they want when they want": Ontario students became ruder in class after the pandemic, study suggests. *The Toronto Star*. https://www.thestar.com/news/canada/they-do-what-they-want-when-they-want-ontario-students-became-ruder-in-class-after/article_6a727ae8-9c4b-11ef-ae8d-bb35a7b08cb3.html

Magnan, S. S., & Tochon, F. V. (2001). Reconsidering French pedagogy: The crucial role of the teacher and teaching. *The French Review*, 74(6), 1092-1112. https://www.academia.edu/1211952/Reconsidering_French_pedagogy_The_crucial_role_of_the_teacher_and_teaching

Muhammad, G. (2020). Drawing from history to reimagine literacy education. Dans *Cultivating genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy* (p. 8-38). Scholastic Education.

Tranter, D., Carson, L., & Boland, T. (2018). Chapter 6: Identity. *The third path: A relationship-based approach to student well-being and achievement* (p. 1-20). Nelson Canada.



Christopher Lauzon

Christopher Lauzon est un consultant en français de base/immersion française pour les classes de la 1^{re} à la 8^e année au sein du Conseil scolaire du district de Niagara.



New CASLT Publication

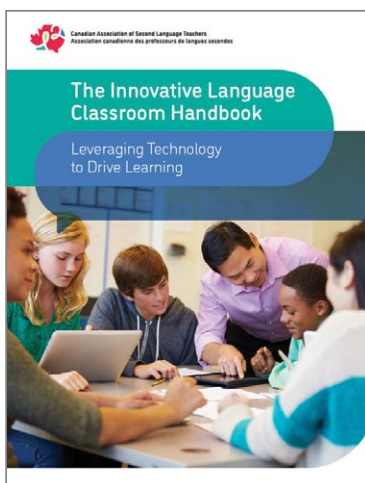
The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

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)

Être bilingue : c'est enrichissant!
**Une bourse FLS de 3 000 \$ pour développer
ses compétences en français**

It's rewarding to be bilingual!
**An FSL bursary of \$3,000 to develop
French-language skills**



**BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE**



ACUFC

Canada



**En savoir plus :
Learn more:**

