

Réflexions

2025 Vol. 44, No./n° 3

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



Theme:
Language Learning
for Global Citizenship

Thème :
L'apprentissage des langues
pour une citoyenneté mondiale

Table of Contents

Table des matières

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

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

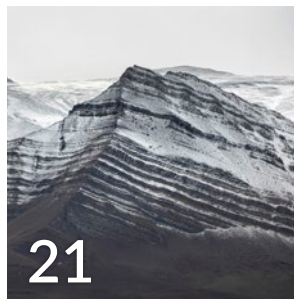
- 04 Photo Gallery: CASLT's 2025 AGM and Networking Day • Galerie de photos : AGA et Journée de réseautage 2025 de l'ACPLS
- 06 Five New National Council Representatives Introduced at CASLT's Annual General Meeting
- 08 Présentation de cinq nouveaux et nouvelles représentant(e)s au CN à l'AGA de l'ACPLS
- 10 Meet the Winners of the 2025 CASLT Awards
- 11 Rencontrez les lauréates des prix de l'ACPLS 2025

FEATURED ARTICLES ARTICLES VEDETTES

- 13 Making Linguistic Diversity a Resource: Plurilingual Activities in Elementary School
- 17 Faire de la diversité linguistique une ressource : Activités de médiation plurilingue au primaire
- 21 Whose Science? Whose Fiction? Decolonizing the Sci-Fi Genre
- 25 La science de qui? La fiction de qui? Décoloniser le genre science-fiction

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 29 Language Exchange Programs: Developing Intercultural Competence by Being a Great Host
- 32 Programmes d'échange linguistique : Développer la compétence interculturelle en étant un ou une hôte exemplaire
- 36 Talking Circles: A Pedagogy for Change
- 39 Les cercles de parole : Une pédagogie du changement
- 43 Reimagining the FSL Classroom: From Language Learning to Global Citizenship
- 46 Réimaginer la classe de FLS : De l'apprentissage linguistique à la citoyenneté mondiale
- 50 Developing Global Citizenship Through Critical Thinking in FSL
- 54 Développer la citoyenneté mondiale par la pensée critique en FLS



Réflexions

2025

Volume 44, Number / numéro 3

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

207-43, place Roydon Place

Ottawa, Ontario, K2E 1A3

1 877 727-0994

www.caslt.org | 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: Mais Helwah

SK: Tara Dryburgh

MB: Stéphanie Garand

ON: Rochelle Guida

QC: Jacqueline Mallais

NB: Anthony Nolletti

NS: Tony Buccini

PE: Lana Mill

NL: Laun Shoemaker

YT: Shannon Donald

NT: Maude Frosst

NU: Anabel Lara 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

WHENEVER I ATTEND A CASLT GATHERING, I always leave feeling connected and motivated to keep working towards greater support for additional language (L+) teachers. Being able to network face-to-face with teachers and administrators from across Canada gives us a better picture of what works well for L+ education (and what doesn't).

While students may not remember specific grammar rules, what often stays with them into the future are the critical thinking skills and intercultural understanding that they develop through L+ education.

CASLT's Annual General Meeting (AGM) and Networking Day on October 3 was the latest opportunity for association members and stakeholders to get together. We discussed current challenges and opportunities in the field, and the dialogue and ideas that emerged were refreshing and inspiring. New this year, we've been looking specifically at pathways to better integrate internationally trained language teachers.

I also look forward to continuing conversations about supporting additional language learners (ALLs) and their teachers in the classroom.

At the AGM, we officially welcomed five new representatives to CASLT's National Council. We also announced the 2025 winners of the prestigious CASLT awards. Make sure to check out the CASLT News section of this issue to meet all these inspiring L+ educators and advocates.

Something on my mind recently is the link between learning a language and developing skills related to global citizenship. While students may not remember specific grammar rules, what often stays with them into the future are the critical thinking skills and intercultural understanding that they develop through L+ education. While you're perusing this issue of *Réflexions*, I invite you to consider how you might implement some of the ideas presented here into your own teaching. Using language learning as a tool for global citizenship is key to helping our students become engaged learners and citizens both inside and outside the classroom.

All my best,

Yasmina Lemieux



Yasmina Lemieux
CASLT President

Message de la présidente

CHAQUE FOIS QUE JE PARTICIPE À UN RASSEMBLEMENT DE L'ACPLS, j'en ressors toujours en me sentant connectée et motivée à continuer d'œuvrer pour un soutien accru aux enseignant(e)s de langues additionnelles (L+). Le fait d'être en mesure de réseauter en face à face avec des enseignant(e)s et des administrateurs(-trices) de partout au Canada nous offre une meilleure perspective de ce qui fonctionne bien pour l'éducation en L+ (et de ce qui ne fonctionne pas).

Bien que les élèves ne se souviennent peut-être pas des règles de grammaire spécifiques, ce qu'ils emportent souvent avec eux dans le futur, ce sont les compétences relatives à la pensée critique et à la compréhension interculturelle qu'ils développent grâce à l'éducation en L+.

L'Assemblée générale annuelle (AGA) et Journée de réseautage de l'ACPLS qui s'est tenue le 3 octobre dernier était la dernière occasion de se réunir pour les membres et les parties prenantes de l'association. Nous avons discuté des actuels défis et opportunités dans le domaine, et les discussions et les idées qui ont émergé étaient rafraîchissantes et inspirantes. Une nouveauté cette année, nous avons spécifiquement

examiné les parcours pour une meilleure intégration des enseignant(e)s de langues formé(e)s à l'étranger. J'ai également hâte de poursuivre les conversations sur le soutien des apprenants de langues additionnelles (ALA) et de leurs enseignant(e)s en classe.

Au cours de l'AGA, nous avons officiellement accueilli cinq nouveaux et nouvelles représentant(e)s au sein du Conseil national de l'ACPLS. Nous avons également annoncé les lauréates 2025 des prestigieux prix de l'ACPLS. Ne manquez pas de consulter la section des nouvelles de l'ACPLS dans ce numéro pour rencontrer toutes ces éducatrices et intervenantes inspirantes.

Une chose qui me préoccupe récemment est le lien entre l'apprentissage linguistique et le développement de compétences liées à la citoyenneté mondiale. Bien que les élèves ne se souviennent peut-être pas des règles de grammaire spécifiques, ce qu'ils emportent souvent avec eux dans le futur, ce sont les compétences relatives à la pensée critique et à la compréhension interculturelle qu'ils développent grâce à l'éducation en L+. Pendant que vous parcourez ce numéro de *Réflexions*, je vous invite à réfléchir à la façon dont vous pourriez mettre en œuvre certaines des idées présentées ici dans votre propre enseignement. L'utilisation de l'apprentissage linguistique comme outil pour favoriser la citoyenneté mondiale est essentielle pour aider nos élèves à devenir des apprenants et des citoyens engagés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe.

Mes meilleurs souhaits à vous,

Yasmina Lemieux



Yasmina Lemieux
Présidente de l'ACPLS

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

The theme of our next issue is **Climate Change, Sustainability, and Environmental Education in Language Teaching**. Example topics of interest include:

- Using additional language (L+) learning to teach about climate action
- Integrating environmental themes in L+ education
- Fostering student activism across languages

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](#).

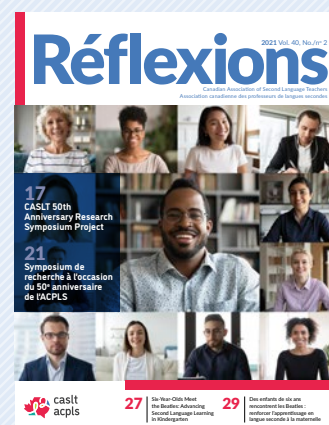
VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Le thème de notre prochain numéro est **Changement climatique, développement durable et éducation environnementale dans l'enseignement des langues**. Exemples de sujets d'intérêt:

- Utiliser l'apprentissage de langues additionnelles (L+) pour enseigner l'action climatique
- Intégrer les thèmes environnementaux dans l'éducation en L+
- Favoriser l'activisme des élèves à travers les 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\(-trices\)](#).

Photo Gallery: CASLT's 2025 AGM and Networking Day

ENJOY SOME SNAPSHOTS from our 2025 Annual General Meeting and Networking Day, held in Ottawa on October 3!

Galerie de photos : AGA et Journée de réseautage 2025 de l'ACPLS

PROFITEZ DE QUELQUES PHOTOS de notre Assemblée générale annuelle et Journée de réseautage de 2025, qui a eu lieu à Ottawa le 3 octobre!

AGM DETAILS AND DOCUMENTS

DÉTAILS ET DOCUMENTS DE L'AGA





Five New National Council Representatives Introduced at CASLT's Annual General Meeting

CASLT OFFICIALLY WELCOMED five new representatives to its National Council (NC) at its Annual General Meeting on Friday, October 3. Their diverse experiences and shared passion for language education make them great additions to the NC.

We would also like to acknowledge the dedication and contributions of our five outgoing NC representatives: Diana Boisvert (Alberta), Jeff McConomy (Northwest Territories), Stephanie Burke (New Brunswick), Karla Culligan (Nova Scotia), and Erin Dawe (Newfoundland and Labrador). Grateful thanks for their many contributions during their years of service on the NC.

Get to know our new NC representatives here!

ALBERTA: MAIS HELWAH

Mais Helwah is a Syrian Canadian language educator. After growing up in the oldest city in the world, Damascus, Mais immigrated to Canada to join her husband in 2005 and pursued her passion for education. She graduated with a Bachelor of Education from the University of Alberta in 2010 and has dedicated over a decade to teaching Arabic language arts and other subjects within Edmonton Public Schools. For the past three years, Mais has served as a bilingual consultant, leveraging her experience to support fellow language educators in their professional learning and resource implementation. She is the mother of two daughters.



NORTHWEST TERRITORIES: MAUDE FROSST

Originally from Ottawa, Maude has lived in Yellowknife since 2017. She teaches Core French and Intensive French at William McDonald Middle School. Before moving to Yellowknife, she taught overseas in South Korea. A product of the Ontario French immersion program, Maude completed her education degree at Bishop's University as well as a master's degree at the University of New Brunswick. She loves living up North and exploring the territory, travelling, and playing with her toddler. Maude is currently learning Spanish.



NEW BRUNSWICK: ANTHONY NOLLETTI

Anthony is a Learning Specialist in French as a second language (FSL) with New Brunswick's Department of Education, as well as the co-founder and app developer of Pongo Learning. He works closely with educators and researchers to lead curriculum development, champion exemplary practices, and advance language education across the province. Driven by a deep passion for languages, Anthony has built a network of experts and stakeholders in the field. His background in FSL, English as an additional language (EAL), and international education gives him a broad, inclusive perspective that enriches language learning initiatives.



NOVA SCOTIA: TONY BUCCI

Tony's passion for the French language started in Grade 7, and he hasn't stopped learning it since! In addition to teaching French in Nova Scotia since 1995, Tony also worked as the French Second Language Consultant for the Halifax Regional Centre for Education during the 2015-2016 school year. He was on the organizing committee for Franco-Fête, a day for Halifax-area students co-organized with Canadian Parents for French, local universities, and French for the Future. He has also mentored six student teachers, all of whom are currently teaching French in the province. Tony's wife is also a teacher, and they enjoy travelling and volunteering together with their three children.



NEWFOUNDLAND AND LABRADOR: LAUN SHOEMAKER

Laun has taught Core French, Intensive Core French, and French Immersion for 17 years. As treasurer of the Second Language Council of the Newfoundland and Labrador Teachers' Association for the past eight years, he has organized both virtual and in-person province-wide tours for French-speaking storytellers, artists, and technophiles. He is also currently the vice-president of Canadian Parents for French - Newfoundland and Labrador (CPF-NL). Passionate about FSL, English as an additional language (EAL), and environmental issues, Laun is the 2020 winner of the CPF-NL Teacher of the Year award and the 2021 Newfoundland and Labrador winner of the Prime Minister's Award for Teaching Excellence.



Take your students on a funded Exchange anywhere in Canada!

Canada

Our Exchanges support your group's learning goals and areas of interest!

Strengthen second language skills while discovering rich histories, cultures, and landscapes of a new part of Canada.



Ottawa Children's Choir (OCC) Exchange



Funding available for groups of youth aged 12-17 and their chaperones.



EXPERIENCESCANADA.CA/EXCHANGES

Présentation de cinq nouveaux et nouvelles représentant(e)s au CN à l'AGA de l'ACPLS

L'ACPLS A OFFICIELLEMENT ACCUEILLI cinq nouveaux et nouvelles représentant(e)s à son Conseil national (CN) lors de son assemblée générale annuelle (AGA), le vendredi 3 octobre. Leurs expériences variées et leur passion commune pour l'éducation linguistique en font d'excellents ajouts au CN.

Nous tenons également à souligner le dévouement et les contributions de nos cinq représentant(e)s sortant(e)s du CN, soit Diana Boisvert (Alberta), Jeff McConomy (Territoires du Nord-Ouest), Stephanie Burke (Nouveau-Brunswick), Karla Culligan (Nouvelle-Écosse) et Erin Dawe (Terre-Neuve-et-Labrador). Nous les remercions de leurs nombreuses contributions au cours de leurs années de service au CN.

Apprenez à connaître nos nouveaux et nouvelles représentant(e)s au CN ici!

ALBERTA : MAIS HELWAH

Mais Helwah est une enseignante de langues canado-syrienne. Après avoir grandi dans la plus vieille ville du monde, Damas, Mais a immigré au Canada pour rejoindre son mari en 2005 et a poursuivi sa passion pour l'éducation. Elle a obtenu un baccalauréat en éducation de l'Université de l'Alberta en 2010 et a consacré plus d'une décennie à enseigner la langue arabe et d'autres matières au sein des écoles publiques d'Edmonton. Au cours des trois dernières années, Mais a agi à titre de consultante bilingue, tirant parti de son expérience pour appuyer les autres enseignant(e)s de langues dans leur apprentissage professionnel et la mise en œuvre de ressources. Elle est la mère de deux filles.



TERRITOIRES DU NORD-OUEST : MAUDE FROSST

Originaire d'Ottawa, Maude vit à Yellowknife depuis 2017 et enseigne le français de base et le français intensif à l'école intermédiaire William McDonald. Avant de déménager à Yellowknife, elle a enseigné outre-mer en Corée. Issue du programme d'immersion en français de l'Ontario, Maude a obtenu son diplôme en éducation à l'Université Bishop's ainsi qu'une maîtrise à l'Université du Nouveau-Brunswick. Elle adore vivre dans le Nord et explorer le territoire, voyager et jouer avec son tout-petit. Maude apprend actuellement l'espagnol.



NOUVEAU-BRUNSWICK : ANTHONY NOLLETTI

Anthony est spécialiste de l'apprentissage du français langue seconde (FLS) au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick ainsi que cofondateur et développeur d'application Pongo Learning. Il travaille en étroite collaboration avec des éducateurs et des chercheurs pour diriger l'élaboration de programmes d'études, promouvoir des pratiques exemplaires et faire progresser l'éducation en langues dans toute la province. Animé par une profonde passion pour la langue, Anthony a bâti un réseau d'experts et de parties prenantes dans le domaine. Ses antécédents dans les domaines du FLS, de l'anglais langue additionnelle (ALA) et de l'éducation internationale lui donnent une perspective large et inclusive qui enrichit les initiatives d'apprentissage des langues.



NOUVELLE-ÉCOSSE : TONY BUCCI

La passion de Tony pour le français a commencé en 7^e année, et il n'a pas cessé de l'apprendre depuis! En plus d'enseigner le français en Nouvelle-Écosse depuis 1995, Tony a travaillé comme consultant en français langue seconde pour le Halifax Regional Centre for Education pendant l'année scolaire 2015-2016. Il a fait partie du comité organisateur de Franco-Fête, une journée pour les élèves de la région d'Halifax co-organisée avec Canadian Parents for French, des universités locales et Le français pour l'avenir. Il a également encadré six candidats à l'enseignement, qui enseignent tous actuellement le français dans la province. L'épouse de Tony est également enseignante, et ils aiment voyager et faire du bénévolat avec leurs trois enfants.



TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR : LAUN SHOEMAKER

Laun enseigne le français de base, le français de base intensif et l'immersion française depuis 17 ans. À titre de trésorier du Second Language Council de la Newfoundland and Labrador Teachers' Association depuis huit ans, il a organisé des visites virtuelles et en personne dans toute la province pour les conteurs, les artistes et les technophiles francophones. Il est actuellement vice-président de Canadian Parents for French – Newfoundland and Labrador (CPF-NL). Passionné par le français langue seconde (FLS), l'anglais langue additionnelle (ALA) et les enjeux environnementaux, Laun est le lauréat 2020 du prix de l'Enseignant de l'année de la CPF-NL et le lauréat 2021 de Terre-Neuve-et-Labrador du Prix du premier ministre pour l'excellence en enseignement.



Maitrise en éducation
**REPENSER,
 TRANSFORMER,
 ENSEIGNER**
en français

Postulez avant le 1^{er} mars, 2026

En savoir plus: opl.educ.ubc.ca/med_french



Cours en ligne

Automne, Hiver
et Printemps



Bourses

disponibles
pour les étudiant·es



2 cours d'été au Québec

Environnement francophone
Programme en cohorte

Meet the Winners of the 2025 CASLT Awards

AFTER CASLT'S ANNUAL GENERAL MEETING on October 3, we announced the winners of the 2025 CASLT awards. Join us in celebrating the contributions of these three dedicated language educators and advocates to the field of additional language teaching and learning.

ROBERT ROY AWARD: NICOLE THIBAUT

Nicole Thibault's career in language education has included roles in teaching, administration, and advocacy. Most recently, she served as Network CEO of Canadian Parents for French, a position she held for 10 years before retiring in 2025. Previously, Nicole taught Core French and French Immersion, served as a vice-principal, and taught in the Teacher Education program at the University of Ottawa's Faculty of Education. She has also worked as an education officer and the executive director of CASLT. Nicole remains involved in promoting French as a second language (FSL) education and enjoys developing new FSL resources, presenting workshops, and working with teachers and educational administrators across Canada.

[Learn more about the Robert Roy Award](#)

HONORARY LIFETIME MEMBER AWARD: PAULA KRISTMANSON

Dr. Paula Kristmanson is a professor in the Faculty of Education at the University of New Brunswick and director of the Second Language Research Institute of Canada (L₂RIC). Her research and teaching focus on the French as a second language (FSL) and English as an additional language (EAL) contexts, as well as teacher education. Paula has been proud member of CASLT for 20+ years and has been involved in many CASLT-supported projects.

[Learn more about the Honorary Lifetime Member Award](#)

H. H. STERN AWARD: FIONA STEWART

Fiona Stewart is recently retired from her position as the project director for Services linguistiques in the anglophone sector (Education and Early Childhood Development, EECD) in New Brunswick. Over the past 36 years in FSL/FAL, Fiona has led numerous initiatives, including the creation of the French Learning Opportunities for Rural Areas (FLORA) program and the implementation of the Intensive (Pre and Post) French program in grades 4 through 12.

Responding to the need for better recruitment and retention of French teachers, New Brunswick received funding through



Trish Kolber and Nicole Thibault



Dr. Paula Kristmanson and Yasmina Lemieux



Anthony Nolletti, Fiona Stewart, and Yasmina Lemieux

Canadian Heritage to create the Services linguistiques program. The Services linguistiques team (project lead and six coaches) provides services for French second or additional language educators and school staff to enhance their French language and cultural understanding through classes, independent learning, and socio-cultural events. To date, over 1,500 people have enrolled in

the program, which includes over 30 online modules, a language portfolio, a placement tool, and a platform of resources to foster cultural and linguistic appreciation. Fiona continues to consult with Services linguistiques as this province-wide project is rolled out.

[Learn more about the H. H. Stern Award](#)

Rencontrez les lauréates des prix de l'ACPLS 2025

APRÈS L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ANNUELLE de l'ACPLS du 3 octobre, nous avons annoncé les lauréates des prix de l'ACPLS 2025. Joignez-vous à nous pour célébrer les contributions de ces trois éducatrices et intervenantes en langues dévouées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues additionnelles.

PRIX ROBERT-ROY : NICOLE THIBAUT

La carrière de **Nicole Thibault** dans l'enseignement des langues a couvert divers rôles dans l'enseignement, l'administration et la sensibilisation. Plus récemment, elle était PDG du réseau Canadian Parents for French, un poste qu'elle a occupé pendant 10 ans avant de prendre sa retraite en 2025. Auparavant, Nicole a enseigné le français de base et en immersion française, elle a été directrice adjointe et a enseigné dans le programme de formation à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a également travaillé comme agente d'éducation et directrice générale pour l'ACPLS. Nicole continue de s'impliquer dans la promotion de l'enseignement du français langue seconde (FLS) et aime profondément développer de nouvelles ressources en FLS, présenter des ateliers et travailler avec les enseignant(e)s et les administrateurs(-trices) scolaires à travers le Canada.

[En savoir plus sur le prix Robert-Roy](#)

PRIX MEMBRE HONORAIRE À VIE : PAULA KRISTMANSON

Dre Paula Kristmanson est enseignante à la Faculté d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick et directrice de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL₂C). Ses recherches et son enseignement se situent dans les contextes du français langue seconde (FLS) et de l'anglais langue additionnelle (ALA), ainsi que de la formation à l'enseignement. Paula est une fière membre de l'ACPLS depuis plus de 20 ans et a participé à de nombreux projets soutenus par l'ACPLS.

[En savoir plus sur le prix Membre honoraire à vie](#)

PRIX H.H.-STERN : FIONA STEWART

Fiona Stewart est récemment à la retraite de son poste de directrice de projets pour les Services linguistiques dans le secteur anglophone (Éducation et Développement de la petite



Nicole Thibault, Dre Paula Kristmanson et Fiona Stewart

enfance, EDPE) au Nouveau-Brunswick. Au cours de ses 36 ans en FLS/FLA, Fiona a dirigé de nombreuses initiatives, y compris la création du programme Opportunités d'apprentissage du français pour les régions rurales (French Learning Opportunities for Rural Areas, FLORA) et la mise en œuvre du programme de français (pré- et post-) intensif dans les classes de la 4^e à la 12^e année.

En réponse à la nécessité d'améliorer le recrutement et la rétention d'enseignant(e)s de français, le Nouveau-Brunswick a reçu un financement de Patrimoine canadien pour créer le programme de Services linguistiques. L'équipe de Services linguistiques (responsable de projet et six coachs) offre des services pour les enseignant(e)s de français langue seconde ou additionnelle et le personnel scolaire afin d'améliorer leur compréhension linguistique et culturelle en français grâce à des cours, à un apprentissage indépendant et à des événements socioculturels. À ce jour, il y a eu plus de 1 500 inscriptions au programme qui inclut plus de 30 modules en ligne, un portefeuille linguistique, un outil de placement et une plateforme de ressources pour favoriser l'appréciation culturelle et linguistique. Fiona continue de consulter les Services linguistiques au fur et à mesure que ce projet est déployé dans toute la province.

[En savoir plus sur le prix H.H.-Stern](#)

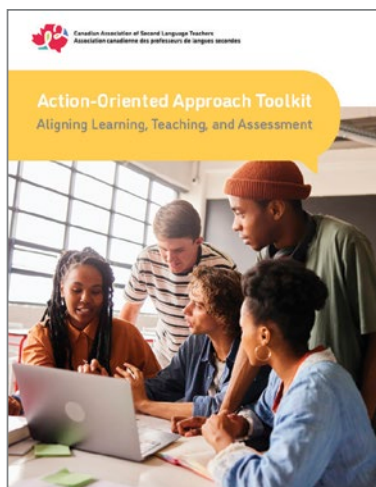


Action-Oriented Approach Toolkit: Aligning Learning, Teaching, and Assessment

Considering the longstanding presence of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) in Canada and the release of the *CEFR Companion Volume* (the updated version of the CEFR), how can educators build and expand their practice so that learners can benefit from this innovative vision of language education? The *Action-Oriented Approach Toolkit* brings together theory and practice to support language educators in aligning learning, teaching, and assessment by providing an overview of the CEFR; sample action-oriented tasks for the A1, A2, B1, and B2 levels; a fully developed A2 scenario with a selection of ready to use/modifiable subtasks; and an extensive explanation walking educators through the development of a scenario.

Boîte à outils de l'approche actionnelle : Harmoniser l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation

Compte tenu de la présence de longue date du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) au Canada et de la publication du *Volume complémentaire du CECR* (la version mise à jour du CECR), comment les enseignant(e)s peuvent-ils/elles établir et élargir leur pratique afin que les apprenants puissent bénéficier de cette vision novatrice de l'enseignement des langues? La *Boîte à outils de l'approche actionnelle* rassemble la théorie et la pratique pour aider les enseignant(e)s de langues à harmoniser l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation en fournissant : un aperçu du CECR; des exemples de tâches actionnelles pour les niveaux A1, A2, B1 et B2; un scénario complet pour le niveau A2 avec une sélection de sous-tâches prêtes à l'emploi/modifiables; et une explication détaillée guidant les enseignant(e)s dans l'élaboration d'un scénario.



\$52.90

print non-member

\$37.03

print member
(\$22.22 digital)



52,90 \$

imprimé non-membre

37,03 \$

imprimé membre
(22,22 \$ numérique)



Making Linguistic Diversity a Resource:

Plurilingual Activities in Elementary School

By Charlène Rochefort

LINGUISTIC MEDIATION requires us to mobilize the wide range of linguistic resources and communication modes (oral, written, visual, gestural, digital) available to us for understanding and transmitting a message. This skill is essential for communicating and giving meaning in a contemporary reality marked by multiculturalism and plurilingualism (North, 2022; Piccardo, 2022) and in which communication modes are heavily influenced by the internet, social media, and artificial intelligence.

Pedagogical mediation activities aimed at developing communication skills and inter-language comprehension are based on plurilingual pedagogy. However, the need to adopt a plurilingual position does not

arise solely from theoretical frameworks. For me, it also comes from my own teaching experience. New Brunswick has received more than 40,000 permanent immigrants since 2021 (Statistics Canada, 2025), and this has significantly changed the realities in the classroom. As a teacher in a francophone elementary school in a minority environment, I work every day in a context marked by great linguistic and cultural diversity. In my classroom, the learners speak between 8 and 12 different languages at home, and many are in the process of learning the language of instruction as an additional language (L+). Understanding how to support the development of mediation skills among my learners therefore represents a key step in the implementation of inclusive

pedagogical approaches that are adapted to the linguistic plurality in my classroom.

In this article, I will use a definition of mediation based on the *Common European Framework of Reference* (CEFR) (Council of Europe, 2020). I will then contextualize my teaching environment to illustrate both the advantages and the tensions linked to the integration of plurilingual pedagogical activities. Finally, I will give a brief introduction to the [Répertoire d'activités de médiation plurilingue](#), which targets the development of mediation skills among elementary-school learners. By sharing this resource, I hope to encourage teachers to see multilingualism not as an obstacle but as an asset that favours meaningful learning and inclusive educational relationships.

DEFINING MEDIATION AND BUILDING BRIDGES

In pedagogy, the concept of mediation emerged in 2001, when the Council of Europe defined it as one of the four fundamental communication skills, alongside production, reception, and interaction, although it wasn't presented in its full complexity until the 2020 version of the CEFR:

In mediation, [the learner] . . . creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities . . . and sometimes from one language to another . . . The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. (Council of Europe, 2020, p. 90)

In 2020, the CEFR offered a detailed description of the concept of mediation by dividing this language skill into sub-components and proposing descriptor scales for each category. It describes the different mediation activities and strategies that individuals use to understand content and explain it in a group. These categories may help teachers plan conditions and learning devices for developing mediation skills. For example, translating a text, explaining a concept, and co-operating in a group to build meaning are all significant tasks that support learners' active and inclusive participation. These communication skills also correspond to transversal competencies widely encouraged in educational environments to support learners' success and overall development (Stathopoulou & Melo-Pfeifer, 2025).



Charlène Rochefort

Charlène Rochefort is an elementary-school teacher in Fredericton, New Brunswick. She teaches in a minority francophone environment and integrates plurilingual and inclusive approaches into the classroom and into her school community. She is also pursuing graduate studies toward a Certificate in Bilingual and Multilingual Education at the University of New Brunswick.

PLURILINGUAL MEDIATION IN A REAL CONTEXT: ISSUES AND POSSIBILITIES

Linguistic pedagogy researchers agree that it is important to develop mediation skills among plurilingual learners (Dendrinis et al., 2024; North, 2022; Piccardo, 2022). In compliance with the inclusive education policy in place at New Brunswick elementary schools (Department of Education and Early Childhood Development, 2013), newly arriving students go straight into regular class, without transitioning through an adaptation period in a reception class. In schools in francophone districts, this inclusion is supplemented by personalized linguistic actualization services to support the learning of French. However, resources to support classroom participation by learners who have not yet mastered the language of instruction remain limited. In addition, most of the tenured teachers in New Brunswick do not feel well equipped to respond to the needs of their students who are learning French as an L+ (Kamano & Benimmas, 2017).

It is in this context that I have gradually implemented plurilingual pedagogical activities focused on mediation skills with my learners. In my experience, plurilingual mediation activities highlight learners' linguistic skills, particularly among newly arrived students learning the language of instruction, and provide them with concrete tools for overcoming the linguistic barriers they encounter in the classroom. These activities are also beneficial to all learners, as they lead them to develop communicational flexibility and to adapt to the linguistic diversity in the classroom and in their community. In an increasingly globalized reality, plurilingual mediation is proving to be an essential skill, as it prepares learners to communicate and collaborate in new linguistic and cultural contexts while developing their curiosity, empathy, and critical thinking skills.

Plurilingual mediation activities highlight learners' linguistic skills, particularly among newly arrived students learning the language of instruction, and provide them with concrete tools for overcoming the linguistic barriers they encounter in the classroom.

In fact, the establishment of plurilingual pedagogical activities may still be perceived as being in opposition to official language policies and the implicit norms in Canadian schools (Lory, 2022). Such tensions are particularly present in francophone schools in a minority context in New Brunswick, where a monolingual stance remains deeply rooted in the school culture due to the omnipresence of English in daily life. Therefore, as Stathopoulou and Melo-Pfeifer (2025) note, plurilingual mediation cannot be addressed without considering the complexity of social norms and sociopolitical factors in play in each educational environment.

FAVOURING INCLUSION BY MEDIATION: A DIRECTORY OF CLASSROOM ACTIVITIES

The [Répertoire d'activités de médiation plurilingue au primaire](#) falls within an inclusive approach that is anchored in the reality of an elementary-school classroom in a minority francophone environment. It brings together five classroom-tested activities aiming to mobilize learners' mediation skills. Each activity is accompanied by a clear description, the mediation skills targeted as defined in the CEFR (2020), pedagogical characteristics, conditions favouring implementation, and relevant resources.

The learner-centred activities in the directory are a linguistic self-portrait, a plurilingual wall of words, the rewriting of a comic-book page, translation using digital tools, and co-construction of bilingual storybooks.

These activities stress learners' autonomy, collaboration, multimodality, and, especially, the valuing of the linguistic resources present in the classroom. For example, to appropriate the vocabulary linked to a scientific concept, the students work in teams and are asked to explain the key words to each other and to translate them from French to English and to another language used in their group.

Before implementing these activities, teachers must know their learners' linguistic repertoire and have established a classroom climate that is inclusive and open to plurilingualism. Translation strategies, such as the use of translation applications, must also have been taught and modelled. Because some minority languages are not available in these tools, it is important to plan, as needed, for alternative support sources (family member, interpreter, etc.). Ultimately, the information in the pedagogical activities directory is intended not to propose a uniform way of doing things but to nurture teachers' professional reflection and bring out new possibilities for action within their educational environment.

QR CODE FOR THE RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS DE MÉDIATION PLURILINGUE AU PRIMAIRE



REFERENCES

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Dendrinis, B. (Ed.). (2024). *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. Routledge.

Department of Education and Early Childhood Development. (2013). *Inclusive education* (Policy No. 322). Government of New Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/322A.pdf>

Kamano, L., & Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 8, 19–39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>

Figure 1. Example of an activity in the *Répertoire d'activités de médiation plurilingue au primaire*.

TRADUIRE EN SONS ET EN IMAGES

COMPÉTENCES DE MÉDIATION

- 🎯 Médiation d'un texte : traduire un texte.
- 🎯 Stratégie de médiation pour expliquer un nouveau concept.

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

L'apprenant est invité à traduire un texte écrit en LE à l'aide d'un outil numérique pour développer une compréhension du message ou du contenu d'apprentissage. L'apprenant prend une photo de la feuille de travail et peut choisir d'utiliser une ou plusieurs modalités de traduction avec l'outil technologique. L'apprenant peut faire prononcer sa sélection du texte pour écouter le message en LE, traduire un mot ou une phrase dans la langue de son choix, ou chercher une image dans une banque d'images pour mieux comprendre le sens d'un mot nouveau. Durant ce processus, l'apprenant peut aussi valider sa compréhension avec un pair ou l'enseignant.



MATÉRIEL

- Feuille de travail en français LE, différenciée ou non selon les besoins de l'apprenant.
- Tablette numérique avec les fonctions de synthèse vocale (Prononcer), de traduction (Google Translate, Traduire) et de banque d'images (Canva, Google images).

Lory, M.-P. (2022). Plurilingual practices: A Canadian perspective. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 417–423). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

North, B. (2022). Plurilingual mediation in the classroom: Examples from practice. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 319–336). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

Piccardo, E. (2022). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 65–81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

Stathopoulou, M., & Melo-Pfeifer, S. (2025). The use of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences. *Cahiers de l'IOB/OLBI Journal*, 14, 229–249. <https://doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6927>

Statistics Canada. (2025). Table 17-10-0009-01: Population estimates, quarterly. <https://doi.org/10.25318/171000901-eng>



New CASLT Publication

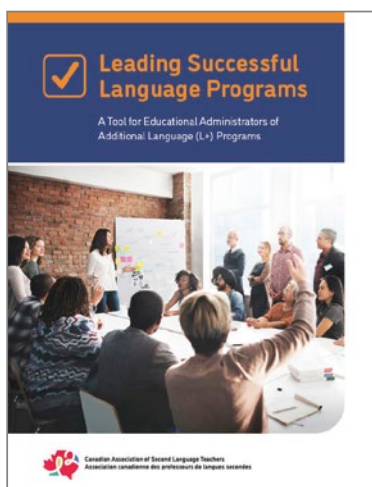
Leading Successful Language Programs: A Tool for Educational Administrators of Additional Language (L+) Programs

Leading a language program can be both rewarding and challenging. This resource explores the critical role of language program leaders in ensuring success through effective teacher recruitment, professional learning, and community engagement. Divided into four main sections – Teacher Recruitment and Selection, Teacher Retention and Resilience, Supporting Teachers Through Classroom Challenges, and Leading the Learning Community – this tool offers research-based strategies and practical insights. Designed for educational administrators and system leaders, it provides a reflective framework to enhance program effectiveness, support teacher growth, and promote a culture that values languages and cultural diversity.

Nouvelle publication de l'ACPLS

Diriger des programmes linguistiques réussis : Un outil pour les administrateurs(-trices) de programmes d'enseignement de langues additionnelles (L+)

Diriger un programme linguistique peut à la fois être gratifiant et poser des défis. Cette ressource explore le rôle essentiel des leaders de programmes linguistiques pour assurer la réussite par le recrutement efficace de personnel enseignant, l'apprentissage professionnel et la mobilisation de la communauté. Divisé en quatre sections principales – soit le recrutement et la sélection des enseignant(e)s, la rétention et la résilience des enseignant(e)s, le soutien aux enseignant(e)s face aux défis de la salle de classe et la direction de la communauté d'apprentissage –, cet outil offre des stratégies fondées sur la recherche ainsi que des idées pratiques. Conçu pour les administrateurs(-trices) de l'enseignement et les leaders de système, il fournit un cadre de réflexion pour améliorer l'efficacité des programmes, soutenir la croissance des enseignant(e)s et promouvoir une culture qui valorise les langues et la diversité culturelle.



\$33.22

print non-member

\$23.26

print member
(\$13.95 digital)



33,22 \$

imprimé non-membre

23,26 \$

imprimé membre
(13,95 \$ numérique)



Faire de la diversité linguistique une ressource :

Activités de médiation plurilingue au primaire

Par **Charlène Rochefort**

LA MÉDIATION LINGUISTIQUE requiert que nous mobilisions la variété des ressources linguistiques et des modes de communication (oral, écrit, visuel, gestuel, numérique) à notre disposition pour bien comprendre et transmettre un message. Cette compétence est essentielle pour communiquer et donner du sens dans une réalité contemporaine marquée par le multiculturalisme et le plurilinguisme (North, 2022; Piccardo, 2022) et où les modes de communication sont désormais fortement influencés par l'internet, les médias sociaux et l'intelligence artificielle.

Les activités pédagogiques de médiation visant à développer les compétences communicatives et la compréhension interlangue s'ancrent dans la pédagogie plurilingue. Toutefois, la nécessité d'adopter une posture plurilingue ne vient pas uniquement des cadres théoriques.

Elle est aussi née, pour moi, de mon expérience en enseignement. Depuis 2021, le Nouveau-Brunswick a accueilli plus de 40 000 immigrants permanents (Statistique Canada, 2025) modifiant de manière significative les réalités en salle de classe. En tant qu'enseignante dans une école primaire francophone en milieu minoritaire, je travaille chaque jour dans un contexte marqué par une grande diversité linguistique et culturelle. Dans ma classe, les apprenants parlent entre 8 et 12 langues différentes à la maison, et plusieurs sont en processus d'apprentissage de la langue d'enseignement comme langue additionnelle (L+). Comprendre comment soutenir le développement des compétences de médiation chez mes apprenants représente donc une étape clé dans la mise en place d'approches

pédagogiques inclusives et adaptées à la pluralité linguistique de ma classe.

Dans cet article, une définition de la médiation basée sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2021) sera proposée. Une mise en contexte de mon milieu d'enseignement permettra ensuite d'illustrer les avantages, mais également les tensions liées à l'intégration d'activités pédagogiques plurilingues. Enfin, [répertoire d'activités de médiation plurilingue](#) ciblant le développement des habiletés de médiation chez les apprenants du primaire sera brièvement présenté. En partageant cette ressource, je souhaite encourager les enseignant(e)s à voir le multilinguisme non comme un obstacle, mais comme une richesse qui favorise des apprentissages porteurs de sens et des relations éducatives inclusives.

DÉFINIR LA MÉDIATION ET CRÉER DES PONTS

Le concept de médiation en pédagogie a pris un essor lorsque le Conseil de l'Europe a défini, dans le CECR en 2001, la médiation comme l'une des quatre compétences fondamentales en communication, aux côtés des compétences de production, de réception et d'interaction, sans qu'elle soit présentée dans sa complexité avant la version 2021 :

Dans la médiation, [l'apprenant] [...] crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités [...] et parfois d'une langue à une autre [...]. L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 96)

En 2021, le CECR a détaillé le concept de la médiation en divisant cette compétence langagière en sous-composantes et en proposant des échelles de descripteurs pour chaque catégorie. On y décrit les différentes activités et stratégies de médiation qu'une personne utilise pour comprendre un contenu et l'expliquer dans un groupe. Ces catégories peuvent aider les enseignant(e)s à planifier des conditions et des dispositifs d'apprentissages pour développer les habiletés de médiation. Par exemple, traduire un texte, expliquer un concept ou coopérer en groupe pour construire du sens sont tous des tâches significatives qui soutiennent une participation active et inclusive des apprenants. Ces compétences

communicatives correspondent également à des compétences transversales largement encouragées dans les milieux éducatifs pour soutenir la réussite et le développement global des apprenants (Stathopoulou & Melo-Pfeifer, 2025).

MÉDIATION PLURILINGUE EN CONTEXTE RÉEL : ENJEUX ET POSSIBILITÉS

Les chercheur(e)s en pédagogie linguistique s'entendent pour souligner l'importance de développer les compétences de médiation chez les apprenants plurilingues (Dendrinis et al., 2024; North, 2022; Piccardo, 2022). Dans les écoles primaires du Nouveau-Brunswick, conformément à la politique d'inclusion scolaire (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2013), les élèves nouveaux arrivants vont à l'école en classe régulière, sans passer par une période d'adaptation en classe d'accueil. Dans les écoles des districts francophones, cette inclusion s'accompagne de services personnalisés en actualisation linguistique pour soutenir l'apprentissage du français. Toutefois, les ressources pour soutenir la participation en salle de classe des apprenants qui ne maîtrisent pas encore bien la langue de scolarisation demeurent limitées. De plus, une majorité d'enseignant(e)s titulaires au Nouveau-Brunswick ne se sentent pas bien outillé(e)s pour répondre aux besoins de leurs élèves en apprentissage du français comme L+ (Kamano & Benimmas, 2017).

C'est dans ce contexte que j'ai progressivement mis en place des activités pédagogiques plurilingues centrées sur les compétences de médiation avec mes apprenants. Dans mon expérience, les activités de médiation plurilingues permettent de mettre en valeur les compétences linguistiques des apprenants, en particulier chez les élèves nouveaux arrivants en apprentissage de la langue

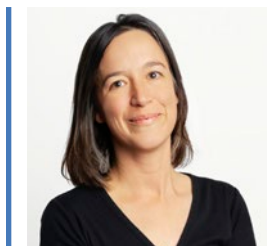
d'enseignement, et leur offrent des outils concrets pour surmonter les barrières linguistiques rencontrées en classe. Elles sont également bénéfiques pour l'ensemble des apprenants, car elles les amènent à développer leur flexibilité communicative et à s'adapter à la diversité linguistique présente dans leur classe et leur communauté. Dans une réalité de plus en plus mondialisée, la médiation plurilingue s'avère une compétence essentielle, car elle prépare les apprenants à communiquer et à collaborer dans des contextes linguistiques et culturels nouveaux, tout en développant leur curiosité, leur empathie et leur esprit critique.

Dans les faits, la mise en place d'activités pédagogiques plurilingues peut encore être perçue comme allant à contre-courant des politiques linguistiques officielles et des normes implicites dans les milieux scolaires au Canada (Lory, 2022). Ces tensions sont particulièrement présentes dans les écoles francophones en contexte minoritaire au Nouveau-Brunswick où une posture monolingue demeure fortement ancrée dans la culture scolaire en raison de l'omniprésence de l'anglais dans la vie quotidienne. Ainsi, comme le rappellent Stathopoulou et Melo-Pfeifer (2025), la médiation plurilingue ne peut être abordée sans considérer la complexité des normes sociales et des facteurs sociopolitiques en jeu dans chaque milieu éducatif.

FAVORISER L'INCLUSION PAR LA MÉDIATION : RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS POUR LA SALLE DE CLASSE

Le [Répertoire d'activités de médiation plurilingue au primaire](#) s'inscrit dans une approche inclusive et ancrée dans la réalité d'une classe du primaire en milieu francophone minoritaire. Il rassemble cinq activités expérimentées en salle de classe qui visent à mobiliser les compétences de médiation des apprenants. Chaque activité est accompagnée d'une description claire, des compétences de médiation visées telles que définies dans le CECR 2021, des caractéristiques pédagogiques, des conditions favorisant la mise en œuvre ainsi que des ressources pertinentes.

On y trouve des activités centrées sur l'apprenant comme un autoportrait



Charlène Rochefort

Charlène Rochefort est enseignante dans une école primaire à Fredericton au Nouveau-Brunswick. Elle enseigne en milieu francophone minoritaire et intègre des approches plurilingues et inclusives dans sa salle de classe et sa communauté scolaire. Elle poursuit également des études de cycles supérieurs à l'Université du Nouveau-Brunswick dans le cadre du certificat en Éducation bilingue et multilingue.

linguistique, un mur de mots plurilingue, la réécriture d'une page de bande dessinée, la traduction à l'aide d'outils numériques et la coconstruction de livres d'histoires bilingues. Les activités proposées mettent l'accent sur l'autonomie des apprenants, la collaboration, la multimodalité et, surtout, la valorisation des ressources linguistiques présentes dans la classe. Par exemple, pour s'approprier le vocabulaire lié à un concept scientifique, les élèves travaillent en équipe et sont invités à s'expliquer les mots clés entre eux et à les traduire du français vers l'anglais, ainsi que vers une autre langue utilisée dans leur groupe.

Avant de mettre en place ces activités, l'enseignant(e) doit connaître le répertoire linguistique de ses apprenants et avoir instauré un climat de classe inclusif ouvert au plurilinguisme. Les stratégies de traduction doivent également avoir été enseignées et modelées, comme l'utilisation d'applications de traduction. Puisque certaines langues minoritaires ne sont pas disponibles dans ces outils, il est important de prévoir au besoin des soutiens alternatifs (membre de la famille, interprète, etc.). Au fond, les informations rassemblées dans ce répertoire d'activités pédagogiques ne cherchent pas à proposer une façon de faire uniforme, mais plutôt à nourrir la réflexion professionnelle des enseignant(e)s et à faire émerger de nouvelles possibilités d'action au sein de leur milieu éducatif.

CODE QR VERS LE RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS DE MÉDIATION PLURILINGUE AU PRIMAIRE



RÉFÉRENCES

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

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>

Dendrin, B. (dir.). (2024). *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. Routledge.

Kamano, L., & Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 8, 19-39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>

Lory, M.-P. (2022). Plurilingual practices: a Canadian perspective. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 417-423). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

Figure 1. Exemple d'activité tiré du *Répertoire d'activités de médiation plurilingue au primaire*.

TRADUIRE EN SONS ET EN IMAGES

COMPÉTENCES DE MÉDIATION

- 🎯 Médiation d'un texte : traduire un texte.
- 🎯 Stratégie de médiation pour expliquer un nouveau concept.

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

L'apprenant est invité à traduire un texte écrit en LE à l'aide d'un outil numérique pour développer une compréhension du message ou du contenu d'apprentissage. L'apprenant prend une photo de la feuille de travail et peut choisir d'utiliser une ou plusieurs modalités de traduction avec l'outil technologique. L'apprenant peut faire prononcer sa sélection du texte pour écouter le message en LE, traduire un mot ou une phrase dans la langue de son choix, ou chercher une image dans une banque d'images pour mieux comprendre le sens d'un mot nouveau. Durant ce processus, l'apprenant peut aussi valider sa compréhension avec un pair ou l'enseignant.



MATÉRIEL

- Feuille de travail en français LE, différenciée ou non selon les besoins de l'apprenant.
- Tablette numérique avec les fonctions de synthèse vocale (Prononcer), de traduction (Google Translate, Traduire) et de banque d'images (Canva, Google images).

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2013). *Politique 322 : Inclusion scolaire*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>

North, B. (2022). Plurilingual mediation in the classroom: Examples from practice. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (p. 319-336). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

Piccardo, E. (2022). The mediated nature of plurilingualism. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (p. 65-81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>

Stathopoulou, M., & Melo-Pfeifer, S. (2025). The use of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences. *Cahiers de l'IOB/OLBI Journal*, 14, 229-249. <https://doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6927>

Statistique Canada. (2025). *Tableau 17-10-0009-01 : Estimations de la population, trimestrielles*. <https://doi.org/10.25318/1710000901-fra>



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

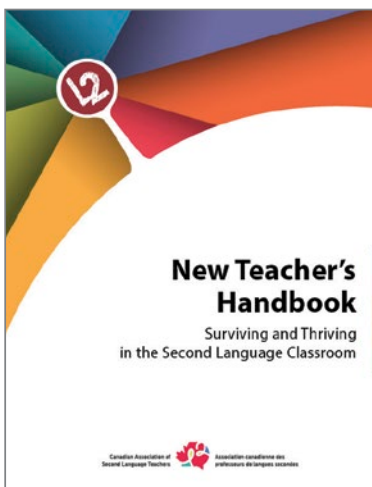
The *New Teacher's Handbook* will guide you through some of the hardest challenges you will face at the beginning... and maybe even throughout your entire career as a second language teacher. Be it funding for relevant professional development, sharing classroom space with other teachers, or improving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

ISBN: 978-1-988198-02-6

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

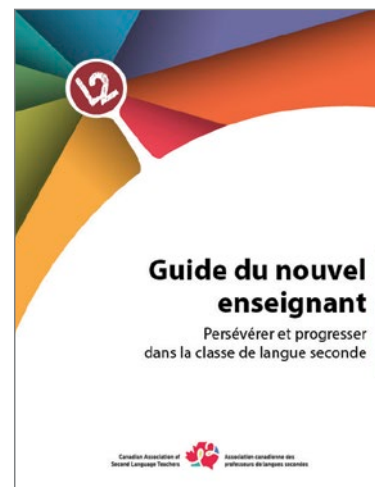
Le *Guide du nouvel enseignant* vous accompagnera à travers quelques-uns des défis les plus difficiles que vous affronterez au début... et peut-être même pendant toute votre carrière d'enseignant de langue seconde. Que ce soit le financement pour du perfectionnement professionnel pertinent, le partage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

ISBN: 978-1-988198-03-3



\$30.67
print non-member

\$21.47
print member
(digital \$12.88, print
and digital \$29.19)



30,67 \$
imprimé non-membre

21,47 \$
imprimé membre
(numérique 12,88 \$, imprimé
et numérique 29,19 \$)



Whose Science? Whose Fiction? Decolonizing the Sci-Fi Genre

By Marie Celeste Nelson

IMAGINE IF the next great sci-fi blockbuster opened with an apocalyptic world of heat and flame where the only escape was to shapeshift, a mental exercise unknown to white folks. This is the premise of the late Indigenous writer, poet, and activist Lee Maracle's short story "The Void" (2016).

With selected works from both Western and Indigenous authors, I invite language learners into a gentle exploration of counter-narratives within the sci-fi genre. As a pedagogue specializing in inclusive and decolonial approaches to education, I want my students and me, together, to be able to gracefully navigate our global citizenship. By scaffolding critical thought

around familiar topics like science and fiction, I can use language education to build student capacity around intercultural understanding and mutual respect.

DRAWBACKS IN WESTERN SCIENCE FICTION

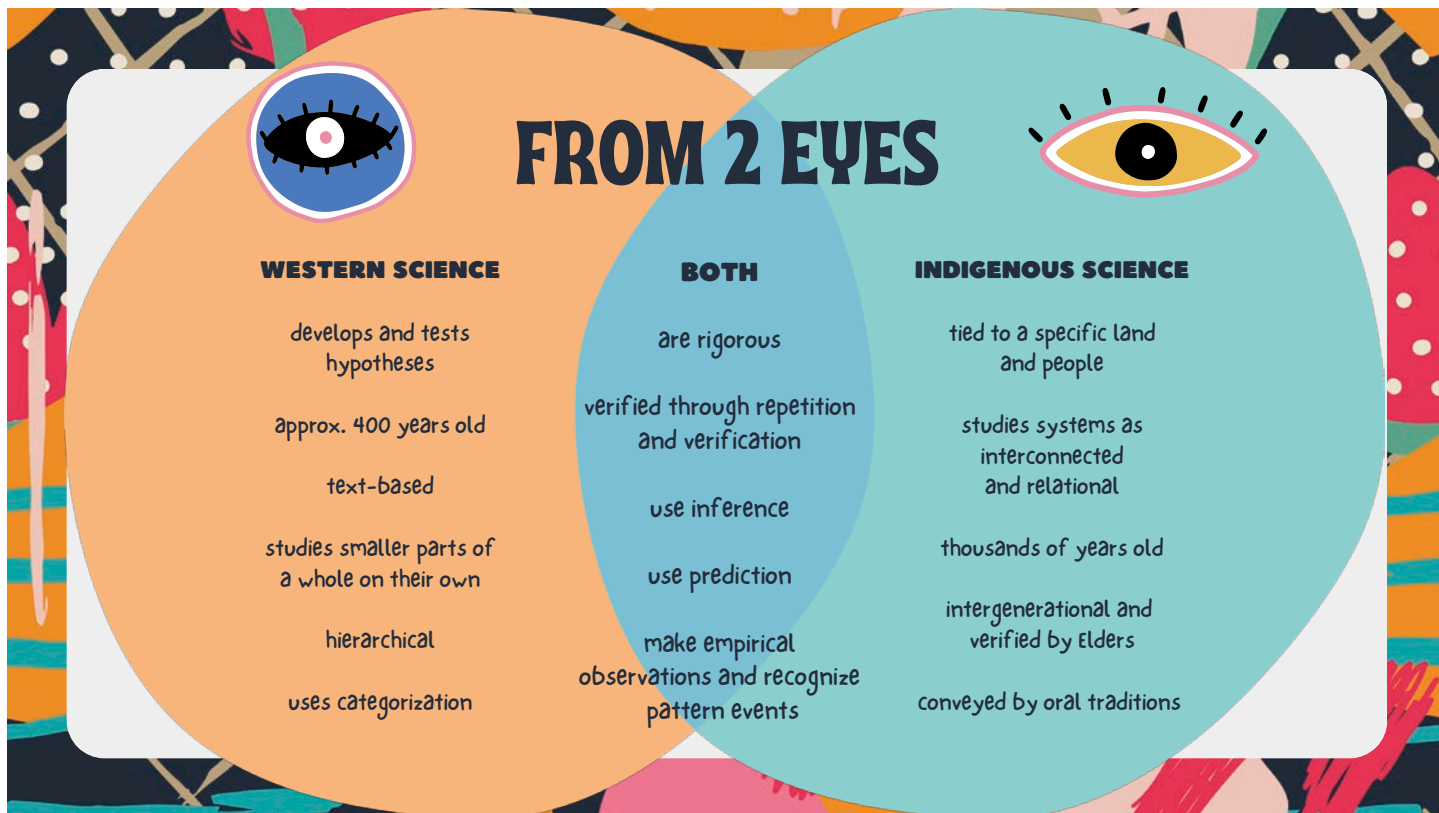
In many additional language classrooms, classic science fiction novels such as *Fahrenheit 451*, *Frankenstein*, or *L'enfant Océan* continue to play a key role in supporting language development and critical thinking. These texts are valued for their accessible themes like technology, ethics, identity, and for the way they foster vocabulary expansion and discussion. Films like *The Matrix* or *E.T.* are also common entry points for exploring

human connection and dystopian futures in the classroom. However, while these stories are engaging, they overwhelmingly centre Western perspectives and scientific worldviews. This is where Indigenous science fiction offers a vital counterbalance.

THE TRANSFORMATIVE NATURE OF INDIGENOUS SCI-FI

In works like "The Void" by Lee Maracle (2016) or "When This World Is All on Fire" by William Sanders (2001/2012), students encounter radically diverse ways of imagining time, survival, and kinship, all grounded in land-based knowledge, intergenerational memory, and cultural resilience.

Figure 1. Diagram comparing Western and Indigenous science (Nelson, 2025).



Integrating Indigenous futurisms into language learning not only amplifies marginalized voices but also invites learners to naturally reflect on whose languages are validated and whose cultures are centred.

Addressing the obvious cultural and conceptual gap that our students may experience is an important consideration. Exploring Indigenous science — also known as Traditional Ecological Knowledge (TEK) — with a collaborative learning strategy, therefore, is a worthwhile pre-reading entry point. Also, comparing Indigenous and Western knowledge systems is fertile ground for frontloading vocabulary and creating conversational prompts around counter-narratives. As you can see in Figure 1,

Western science tends to be reductionist, individualistic, and text-based, whereas Indigenous science is holistic in scope, relational, and orally transmitted.

On top of these stories drawing from diverse ways of doing, being, and knowing, Indigenous sci-fi is often political in scope. Authors blend TEK with speculative fiction, challenging colonial paradigms and envisioning futures on Indigenous terms. For these reasons, integrating Indigenous futurisms into language learning not only amplifies marginalized voices but also invites learners to naturally reflect on whose languages are validated and whose cultures are centred. I started with these two Indigenous sci-fi anthologies to nurture my own appreciation for the sci-fi genre:

- *Walking the Clouds: An Anthology of Indigenous Science Fiction*, edited by Grace G. L. Dillon (2012)
- *Mitêwâcimowina: Indigenous Science Fiction and Speculative Storytelling*, edited by Neal McLeod (2016)

Both of these collections provide dozens of stories of varying lengths and difficulties to choose from for our students. Also, the [Je lis autochtone!](#) project offers a growing catalogue of Indigenous-authored literature available in French.

LANGUAGE EDUCATION AND DECOLONIAL LITERACY

As language teachers, many of us feel a growing desire to nurture the process of unlearning on a personal level.

Reframing language education as an exploration of counter-narratives has become a quiet labour of love, a process that my students often describe as both surprising and meaningful.

Figure 2. Essential questions used to frame the Whose Science? Whose Fiction? Learning and Evaluation Situation (LES) (Nelson, 2025).



COMING FULL CIRCLE

Returning to the questions that matter

Whose **worldview** does science fiction represent in **mainstream media**?

Whose **science** is portrayed in the **popular science fiction genre**?

Is Western science **universal**, or are there other ways of knowing about the world we live in?

How did humans **share knowledge** about the world around them **before writing** was invented?

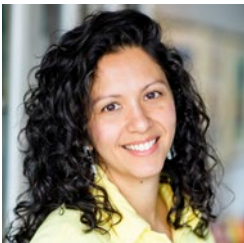
For me, this journey continues to shape the words I choose when speaking with students and colleagues alike. Reframing language education as an exploration of counter-narratives has become a quiet labour of love, a process that my students often describe as both surprising and meaningful. In addition to expanding vocabulary around decolonial themes, Indigenous science fiction invites students to question what counts as “universal” knowledge and to imagine a world where Indigenous and Western perspectives can coexist. This shared worldview is known as *Two-Eyed Seeing*, a concept introduced by

respected Mi’kmaq Elder Albert Marshall. In his words:

Two-Eyed Seeing refers to learning to see from one eye with the strengths of Indigenous ways of knowing and from the other eye with the strengths of Western ways of knowing, and to using both of these eyes together. (Peltier, 2018, p. 2)

When introducing Indigenous literature in our classrooms, understanding this concept is foundational to decolonial literacy. With a jigsaw activity around Indigenous science, for example, my

students were able to connect the dots and discover how Western science is only now beginning to catch up to what Indigenous communities have known for generations. TEK, the deep, place-based understanding of nature passed down through oral traditions, is increasingly informing contemporary scientific research (Nicholas, 2018). Students start to see how Indigenous knowledge was dismissed because it was transmitted through storytelling, song, and dance rather than through written texts. And while writing only emerged about 5,000 years ago, oral traditions have preserved complex knowledge for millennia before that. In fact, when we get curious about the language backgrounds of our own students, many of them come from cultures with strong oral traditions. These ways of knowing are not less valuable. They are rooted in community and relationality.



Marie Celeste Nelson

Marie Celeste Nelson is a trained writer and pedagogue, specializing in inclusive and decolonial approaches to education. This article is based on the *Whose Science? Whose Fiction? Learning and Evaluation Situation (LES)* published under Celestial Education 4 Peace. The resource is available for download on [Gumroad](#) and includes lesson materials that explore Indigenous futurisms through English as a second language (ESL).

Figure 3. Response process questions used to engage with selected texts (Nelson, 2025).




Through curated short stories, essays, films, documentaries, and current events, language teachers can explore Indigenous worldviews with students and ask the tough questions together. Figures 2 and 3 explore a few of these questions.

An Invitation to Unlearn Colonial Logic

When I invite my students to explore diverse forms of storytelling and knowledge, I'm not just building language skills. I'm also learning to teach differently and to reflect on the systems of power that influence the very way I teach languages. And, in the spirit of the Truth and Reconciliation Commission of Canada's (2015) Call to Action No. 63, I encourage my fellow educators to step beyond the traditional sci-fi canon and engage with co-existing knowledge systems. It's an opportunity to nurture our interdependence as a global community, actively engage in our own local issues like Indigenous justice, and develop empathy as a core skill in a linguistically, culturally, and empirically plural world.

REFERENCES

- Dillon, G. L. (Ed.). (2012). *Walking the clouds: An anthology of Indigenous science fiction*. University of Arizona Press.
- Maracle, L. (2016). The void. In N. McLeod (Ed.), *Mitêwâcimowina: Indigenous science fiction and speculative storytelling*. Theytus Books.
- Nelson, M. C. (2025). *Whose science? Whose fiction? Learning and evaluation situation (LES)*. Celestial Education 4 Peace. <https://education4peace.gumroad.com/l/whosesciencewhosefiction>
- Nicholas, G. (2018, February 14). *It's taken thousands of years, but Western science is finally catching up to Traditional Knowledge*. The Conversation. <https://theconversation.com/its-taken-thousands-of-years-but-western-science-is-finally-catching-up-to-traditional-knowledge-90291>
- Peltier, C. (2018). An application of Two-Eyed Seeing: Indigenous research methods with participatory action research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918812346>
- Sanders, W. (2012). When this world is all on fire. In G. L. Dillon (Ed.), *Walking the clouds: An anthology of Indigenous science fiction* (pp. 149–170). University of Arizona Press. (Original work published 2001)
- McLeod, N. (Ed.). (2016). *Mitêwâcimowina: Indigenous science fiction and speculative storytelling*. Theytus Books.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to action*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls_to_Action_English2.pdf



La science de qui? La fiction de qui? Décoloniser le genre science-fiction

Par Marie Celeste Nelson

IMAGINEZ SI le prochain grand succès de science-fiction s'ouvrait sur un monde apocalyptique de chaleur et de flammes où la seule échappatoire était de se métamorphoser, un exercice mental inconnu des personnes blanches. C'est la prémisse du court récit *The Void* (2016) de l'écrivaine, poète et activiste autochtone Lee Maracle.

Avec des œuvres sélectionnées d'auteurs occidentaux et autochtones, j'invite les apprenants de langues à une exploration en douceur de contre-récits dans le genre science-fiction. En tant que pédagogue spécialisée dans les approches inclusives et décoloniales dans

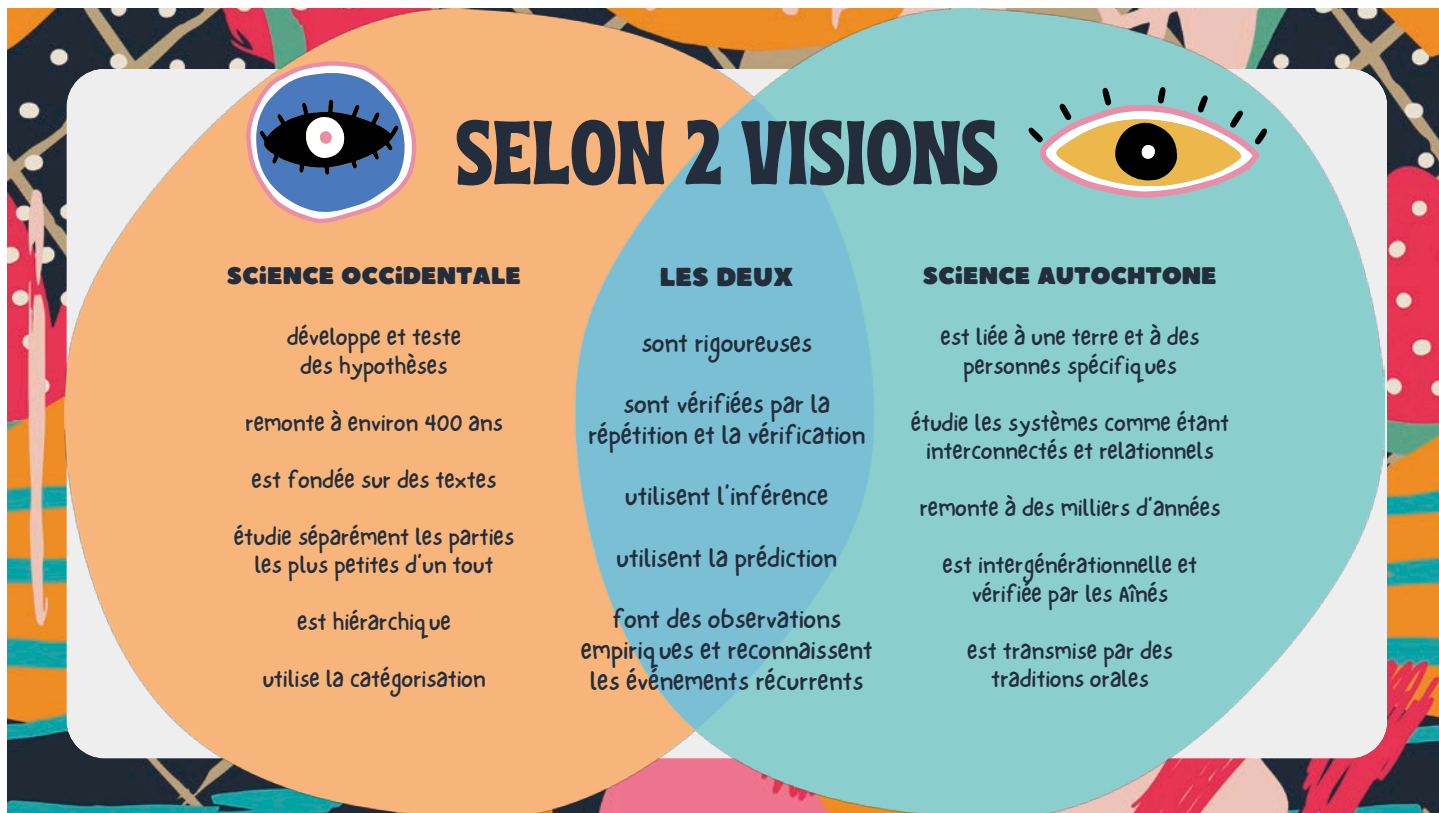
l'éducation, je veux que mes élèves et moi, ensemble, puissions naviguer avec grâce dans notre citoyenneté mondiale. En structurant la pensée critique autour de sujets familiers comme la science et la fiction, je peux utiliser l'éducation linguistique pour renforcer les capacités des élèves concernant la compréhension interculturelle et le respect mutuel.

LES DÉFAUTS DE LA SCIENCE-FICTION OCCIDENTALE

Dans de nombreuses classes de langue additionnelle, des romans classiques de science-fiction tels que *Fahrenheit 451*, *Frankenstein* ou *L'enfant Océan* continuent

de jouer un rôle clé dans le soutien au développement linguistique et à la pensée critique. Ces textes sont valorisés pour leurs thèmes accessibles comme la technologie, l'éthique, l'identité, ainsi que pour la façon dont ils favorisent l'expansion du vocabulaire et la discussion. Des films comme *La matrice* ou *E.T.* sont également des points d'entrée courants pour explorer la connexion humaine et les futurs dystopiques dans la salle de classe. Cependant, bien que ces histoires soient captivantes, elles se concentrent très largement sur les perspectives occidentales et les visions du monde scientifiques. C'est là que la science-fiction autochtone offre un contreponds vital.

Figure 1. Diagramme comparant la science occidentale et la science autochtone (Nelson, 2025).



LA NATURE TRANSFORMATIVE DE LA SCIENCE-FICTION AUTOCHTONE

Dans des œuvres comme *The Void* de Lee Maracle (2016) ou *When This World Is All on Fire* de William Sanders (2001/2012), les élèves rencontrent des façons radicalement diverses d'imaginer le temps, la survie et la parenté, toutes ancrées dans le savoir fondé sur la terre, la mémoire intergénérationnelle et la résilience culturelle. Comblent le fossé culturel et conceptuel évident que nos élèves peuvent vivre est une considération importante. Explorer la science autochtone – également connue sous le nom de savoir écologique traditionnel (SET) – avec une stratégie d'apprentissage collaboratif est donc un point d'entrée de pré-lecture intéressant. De plus, la comparaison des systèmes de savoir autochtones et occidentaux est un terrain fertile pour l'enrichissement du vocabulaire et la création d'invites conversationnelles autour de contre-récits. Comme vous pouvez le voir dans la figure 1, la science occidentale a tendance à être réductionniste, individualiste et

basée sur des textes, tandis que la science autochtone est holistique dans sa portée, relationnelle et transmise oralement.

En plus de ces histoires inspirées par diverses façons de faire, d'être et de savoir, la science-fiction autochtone a souvent une portée politique. Les auteurs mélangent le SET avec la fiction spéculative, remettant en question les paradigmes coloniaux et envisageant des futurs selon les termes des peuples autochtones. Pour ces raisons, intégrer les futurismes autochtones dans l'apprentissage linguistique non seulement amplifie les voix marginalisées, mais invite également les apprenants à une réflexion naturelle sur la validation de quelles langues et la centration sur quelles cultures. J'ai commencé avec ces deux anthologies de science-fiction autochtones pour nourrir ma propre appréciation du genre science-fiction :

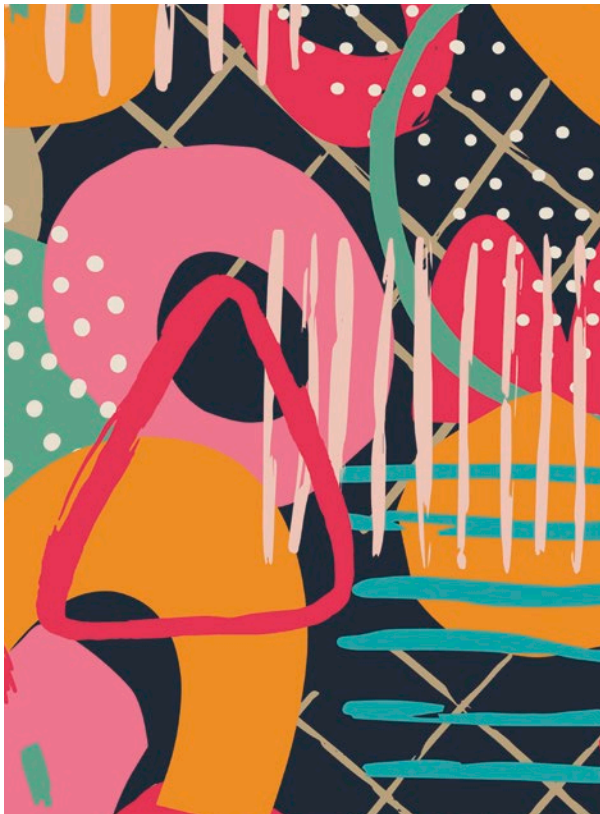
- *Walking the Clouds: An Anthology of Indigenous Science Fiction*, édité par Grace L. Dillon (2012)

- *Mitêwâcimowina: Indigenous Science Fiction and Speculative Storytelling*, édité par Neal McLeod (2016)

Ces deux collections offrent des dizaines d'histoires de différentes longueurs et présentant diverses difficultés parmi lesquelles choisir pour nos élèves. Aussi, le projet [Je lis autochtone!](#) offre un catalogue croissant de littérature d'auteurs autochtones disponible en français.

L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE ET LA LITTÉRATURE DÉCOLONIALE

En tant qu'enseignant(e) de langues, beaucoup d'entre nous ressentent un désir croissant de nourrir le processus de désapprentissage à un niveau personnel. Pour moi, ce parcours continue de façonner les mots que je choisis lorsque je parle tant avec des élèves que des collègues. Redéfinir l'éducation linguistique comme une exploration de contre-récits est devenu un travail silencieux d'amour, un processus que mes élèves décrivent souvent comme étant à la fois surprenant et signifiant. En plus d'élargir le vocabulaire autour des thèmes décoloniaux, la science-fiction

Figure 2. Questions essentielles utilisées pour encadrer le *Whose Science? Whose Fiction? Learning and Evaluation Situation (LES)* (Nelson, 2025).

BOUCLER LA BOUCLE

Retour sur les questions qui comptent

Quelle **vision du monde** la science-fiction représente-t-elle dans les **médias grand public**?

Quelle **science** est représentée dans le **genre science-fiction populaire**?

La science occidentale est-elle **universelle**, ou existe-t-il d'autres modes de savoir à propos du monde dans lequel nous vivons?

Comment les humains font-ils le **partage de leur savoir** sur le monde qui les entoure avant que l'écriture ne soit inventée?

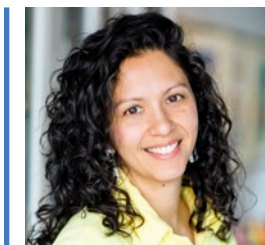
autochtone invite les élèves à s'interroger sur ce qui est considéré comme un savoir « universel » et à imaginer un monde où les perspectives autochtones et occidentales peuvent coexister. Cette vision du monde partagée est connue sous le nom de *Two-Eyed Seeing* (Vision à deux yeux), un concept introduit par le respecté Aîné micmac Albert Marshall. Dans ses mots :

La Vision à deux yeux renvoie à l'apprentissage de voir d'un œil avec les forces des modes de savoir autochtones et de l'autre œil avec les forces des modes de savoir occidentaux, et à utiliser ces deux yeux ensemble. (Peltier, 2018, p. 2; traduction libre)

Lorsque nous introduisons la littérature autochtone dans nos salles de classe, comprendre ce concept est fondamental pour la littératie décoloniale. Avec une activité de puzzle autour de la science autochtone, par exemple, mes élèves ont pu relier les points et découvrir comment la science occidentale commence seulement à rattraper ce que les communautés autochtones connaissent depuis des générations. Le SET – la compréhension profonde, fondée sur le lieu, de la nature transmise par les traditions orales – éclaire de plus en plus la recherche scientifique contemporaine (Nicholas, 2018). Les élèves commencent à voir comment le savoir autochtone a été rejeté parce qu'il était transmis par la narration, le chant et la danse plutôt que

par des textes écrits. Et bien que l'écriture n'ait émergé qu'il y a environ 5 000 ans, les traditions orales ont préservé un savoir complexe pendant des millénaires avant cette époque. En fait, lorsque nous sommes curieux de connaître les antécédents linguistiques de nos propres élèves, beaucoup d'entre eux viennent de cultures ayant de fortes traditions orales. Ces modes de savoir n'en sont pas moins précieux. Ils sont enracinés dans la communauté et la relationalité.

Grâce à de courts récits, à des essais, à des films, à des documentaires et à des événements actuels soigneusement sélectionnés, les enseignant(e)s de langues peuvent explorer les visions du monde autochtones avec leurs élèves et se poser ensemble les questions difficiles. Les figures 2 et 3 explorent quelques-unes de ces questions.



Marie Celeste Nelson

Marie Celeste Nelson est une écrivaine et pédagogue de formation, spécialisée dans les approches inclusives et décoloniales dans l'éducation. Cet article est basé sur le livre *Whose Science? Whose Fiction? Learning and Evaluation Situation (LES)* publié par Celestial Education 4 Peace. La ressource est disponible en téléchargement sur [Gumroad](#) et comprend du matériel pour des leçons qui explorent les futurismes autochtones en utilisant l'anglais langue seconde (ALS).

Figure 3. Processus de réponse aux questions utilisées pour interagir avec des textes sélectionnés (Nelson, 2025).



Une invitation à désapprendre la logique coloniale

Lorsque j'invite mes élèves à explorer diverses formes de narration et de savoir, je ne développe pas simplement des compétences linguistiques. J'apprends aussi à enseigner différemment et à réfléchir aux systèmes de pouvoir qui influencent la façon même dont j'enseigne les langues. Et, dans l'esprit de l'appel à l'action n° 63 de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), j'encourage mes collègues enseignant(e)s à aller au-delà du canon traditionnel de la science-fiction et à s'engager avec des systèmes de savoir coexistants. C'est une occasion de nourrir notre interdépendance en tant que communauté mondiale, de nous engager activement dans nos propres enjeux locaux comme la justice autochtone et de développer l'empathie en tant que compétence fondamentale dans un monde linguistiquement, culturellement et empiriquement pluriel.

RÉFÉRENCES

- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l>Action_French.pdf
- Dillon, G. (dir.). (2012). *Walking the clouds: An anthology of Indigenous science fiction*. University of Arizona Press.
- Maracle, L. (2016). The void. Dans N. McLeod (dir.), *Mitêwâcimowina: Indigenous science fiction and speculative storytelling*. Theytus Books.
- Nelson, M. C. (2025). *Whose science? Whose fiction? Learning and Evaluation Situation (LES)*. Celestial Education 4 Peace. <https://education4peace.gumroad.com/l/whosesciencewhosefiction>
- Nicholas, G. (2018, 14 février). *It's taken thousands of years, but Western science is finally catching up to Traditional Knowledge*. *The Conversation*. <https://theconversation.com/its-taken-thousands-of-years-but-western-science-is-finally-catching-up-to-traditional-knowledge-90291>
- Peltier, C. (2018). An application of Two-Eyed Seeing: Indigenous research methods with participatory action research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918812346>
- Sanders, W. (2012). When this world is all on fire. Dans G. L. Dillon (dir.), *Walking the clouds: An anthology of Indigenous science fiction* (p. 149-170). University of Arizona Press. (Œuvre originale publiée en 2001)



Language Exchange Programs: Developing Intercultural Competence by Being a Great Host

By Carl Ruest

A **GLOBAL CITIZEN** is often thought of as someone who can travel the world easily and adjust to new conditions. But a global citizen is also someone who has the qualities to welcome people into their home and make them feel at ease in their new surroundings. When participating in reciprocal student exchanges, students are often most excited by the travel aspect. After all, the students discover a new community, make new friends, and experience life with a completely new

family! However, the exchange portion in which they host their partner is also essential and is an important opportunity to develop their intercultural competence and other qualities of a global citizen.

In this short article, I offer guidelines you can present to your students to help them be great hosts during language exchange programs. These guidelines are drawn from my own doctoral dissertation.

THE STUDY

I conducted the study to explore intercultural development amongst high school students participating in the Canadian 6-month linguistic student exchange program offered in most provinces (Ruest, 2022). Over 2 school years just before the pandemic shut down in-person exchanges for a while, 38 participants generated data that allowed me to conclude that, on average,

they developed their intercultural competence during the exchange (as opposed to a control group of 62 who did not). They did so in numerous ways, and my analysis allowed me to come up with various conclusions and implications.

One conclusion was that participants were underprepared to host their partner and that this portion of the exchange was a missed opportunity for them to develop their intercultural competence. Moreover, they often did not set up the best conditions for their partner to develop their own intercultural competence and language proficiency.

The guidelines I offer here are illustrated by various quotes taken from either participant interviews or the journals they wrote. The eight 15- or 16-year-old participants quoted are from British Columbia, Saskatchewan, Manitoba, or Quebec. They gave their consent to take part in the study and agreed that any data they reported could be published. Names used are pseudonyms.

SOME GUIDELINES FOR HOSTING

I use the “you” form for the guidelines so that you can use them as is with your students.

1. Introduce Your Partner to Your Circle of Friends

Your partner does not have to become your best friend, but it is important that you give them opportunities to meet new people.

In the case of Marilou, it was easy to join her partner’s circle of friends: “Elle m’a présenté toutes ses amis. Pis tous ses amis étaient vraiment gentils.” (“She introduced me to all her friends. And all her friends were really nice.”)

Include your partner in your *digital* circle of friends as well; add them to your group chats on *WhatsApp*, *Instagram*, or other apps. As part of his volleyball team chat, James felt more included and could develop his French language skills: “I actually started using some of the text lingo with my friends in Quebec. And they found that quite funny. It was sort of like ‘Look at the BC boy using Quebec lingo.’”

Don’t hesitate to invite your partner to try new activities and experiences so they can make new friends.

2. Make Room for Your Partner, Even When It’s Hard

Easy experiences, such as those described by Marilou and James, are not lived by all. Although unfortunate, it can happen that some of your friends do not appreciate your partner. If you decide to take your friends’ side, it may lead to tricky situations and feelings of exclusion for your partner. This was the case for Abigail:

At first, when I got there, at this school, they – her and her friends – made some efforts to involve me and bring me into their circle of friends, they tried to include me, that kind of thing. But before they could really bring me in and accept me, they kinda – they stopped making the effort. . . . Sometimes, she and her friends would leave me completely alone at lunch. They would just all get up and leave and not tell me where they were going. . . . Yeah, that was my worst experience, all this exclusion and isolation.

Such situations can be very difficult for your partner, who depends on you more than your friends do. Your partner must navigate a new environment with a new

language, while not having their own regular support group. You’re their bridge to understanding how things work, both inside and outside the classroom.

3. Remember That Your Partner Is Learning a New Language

Being in an environment where your second language is constantly spoken can be stressful and tiring. Even in the case of people with high proficiency.

In my study, most participants reported problems adjusting to the language. For example, Carter was discouraged that a waiter would switch to English when she spoke French, Andrew sometimes nodded without understanding, Rosalie was disappointed when she was told she had a strong accent, and Félix remembered being laughed at because of his.

As the host, you must be aware of your role as a language broker for your partner. The success of communication depends not only on your partner; it is a shared responsibility by all those in a conversation. Therefore, be patient with your partner, repeat what you say with different words, and slow down as needed.

4. Be Conscious That Your Partner May Feel Homesick

Even the most extroverted person may feel and behave differently when put into an unfamiliar situation. Your partner’s attitude and behaviour may be affected because they miss their family and friends. These feelings may be intensified by a sort of cultural shock as Laurie mentioned: “Je m’attendais pas à ce que ce soit autant différent, tsé, on reste au Canada.” (“I didn’t expect it to be so different, y’know, we’re still in Canada.”)

Try to help your partner adjust.

5. Support Your Partner in Unjust, Discriminatory, or Racist Situations

Things are not always perfect during an exchange. It may even happen that your partner is a victim of racism, homophobia, or xenophobia, which all happened to participants in my study.



Carl Ruest

Carl Ruest (il/he) is a settler-scholar and assistant professor of teaching in French Education and French Teacher Education at the University of British Columbia, located on the ancestral, traditional, unceded lands of the x̱m̱əθḵʷəy̱əm (Musqueam) people. His scholarship in French Teacher Education aims to support French educators to adopt an intercultural orientation to teaching French. This promotes the acknowledgment of the learners’ identities and of their own, and a deep, thoughtful, critical engagement with the language and the world.

Taylor – “the only visible minority in the four towns that made up [her partner’s] school” – experienced racial microaggressions. Microaggressions are “derogatory slights or insults directed at a target person or persons who are members of an oppressed group” (Torino et al., 2019, p. 3); these can be implicit or explicit, conscious, or not, and intentional or not.

Rosalie reported Quebec bashing during her stay in Alberta. Quebec bashing is associated with the denigration of Québécois, especially francophones and sovereigntists, by other Canadians (Bernard Barbeau, 2014). Rosalie recounted this incident: “*J’m fais faire les ongles pis là, le monsieur, c’était vers la fin, y r’marque : ‘Eille t’as un p’tit accent.’ J’suis comme : ‘Ben oui je viens du Québec t’sais, faque j’parle français.’ Y fait : ‘Ah t’es une asshole!’ Pis là y part à rire, pis là ma twin est avec, pis là y’en mettait qu’on était des frogs pis toute.*” (“I’m having my nails done

and then, the man, it was towards the end, he says: ‘Hey! You have a little accent.’ I’m like: ‘Well, yes, I come from Québec you know, I speak French.’ He goes: ‘Ah, you’re an asshole!’ And then he’s laughing, and then my twin is laughing too, and there it was, we were frogs and everything.”)

While victims of microaggressions can minimize their impact, these aggressions may have an important negative effect on them and on their ability to interact with people and make friends.

If you witness such attitudes or aggressions towards your partner, review the advice offered on the [Kids Help Phone](#) website (available in French under the name [Jeunesse, J’écoute](#)).

CONCLUSION

An exchange experience is, above all, a human one. Beyond the activities we do, it is how we behave as human beings that will create the best memories. Being

properly prepared to be the host, and taking this responsibility seriously, will create the best experience for your guest. In turn, this will create a good foundation for your own reciprocal visit.

REFERENCES

- Bernard Barbeau, G. (2014). *Le dossier Maclean’s et le Québec bashing: Analyse sociodiscursive d’une affaire médiatique controversée* [Doctoral dissertation, Université Laval]. CorpusUL.
- Ruest, C. (2022). *Exploring adolescents’ development of intercultural competence through the Canadian interprovincial student exchange* [Doctoral dissertation, University of British Columbia]. UBC Open Collections.
- Torino, G. C., Rivera, D. P., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., & Sue, D. W. (Eds.). (2019). *Microaggression theory: Influence and implications*. John Wiley & Sons.

Languages Without Borders 2027

Canada’s premier professional learning
conference for L+ educators and stakeholders

Save the date

April 1–3, 2027

Calgary TELUS Convention Centre

Learn more:
caslt.org/lwb2027lsf





Programmes d'échange linguistique : Développer la compétence interculturelle en étant un ou une hôte exemplaire

Par Carl Ruest

UN CITOYEN DU MONDE est souvent considéré comme une personne qui peut voyager dans le monde facilement et s'adapter à de nouvelles conditions. Mais un citoyen du monde est aussi une personne possédant les qualités pour accueillir les gens dans son foyer et les mettre à l'aise dans son nouvel

environnement. Lors de la participation à des échanges étudiants réciproques, les élèves sont souvent le plus excités par l'aspect voyage. Après tout, les élèves découvrent une nouvelle communauté, se font de nouveaux amis et expérimentent la vie avec une toute nouvelle famille! Cependant, la partie échange dans

laquelle ils accueillent leur partenaire est également essentielle et constitue une opportunité importante de développer leur compétence interculturelle et d'autres qualités comme citoyen du monde.

Dans ce court article, je propose des lignes directrices que vous pouvez présenter à vos élèves pour les aider à

être des hôtes exemplaires pendant leurs programmes d'échange linguistique. Ces lignes directrices sont tirées de ma propre thèse de doctorat.

L'ÉTUDE

J'ai mené l'étude dans le but d'explorer le développement interculturel chez les élèves du secondaire participant au programme canadien d'échange linguistique d'une durée de six mois offert dans la plupart des provinces (Ruest, 2022). Sur 2 années scolaires, juste avant que la pandémie n'ait entraîné la suspension des échanges en personne pendant un temps, 38 participants ont généré des données qui m'ont permis de conclure que, en moyenne, ils avaient développé leur compétence interculturelle durant l'échange (par opposition à un groupe témoin de 62 qui ne l'avaient pas développée). Ils l'ont développée de nombreuses manières, et mon analyse m'a permis de dégager diverses conclusions et implications.

Une conclusion était que les participants n'étaient pas suffisamment préparés pour accueillir leur partenaire, et que cette partie de l'échange était une occasion manquée pour eux de développer leur compétence interculturelle. De plus, ils n'ont souvent pas mis en place les meilleures conditions pour que leur partenaire développe sa propre compétence interculturelle et sa maîtrise de la langue.

Les lignes directrices que j'offre ici sont illustrées par diverses citations tirées des entrevues avec des participants ou des journaux qu'ils ont rédigés. Les participants de 15 ou 16 ans cités sont originaires de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan, du Manitoba ou du Québec. Ils ont donné leur consentement pour participer à l'étude et ont convenu que toutes les données qu'ils ont rapportées pourraient être publiées. Les noms utilisés sont des pseudonymes.

QUELQUES LIGNES DIRECTRICES POUR L'ACCUEIL

J'utilise la forme « vous » pour les lignes directrices afin que vous puissiez les utiliser telles quelles avec vos élèves.

1. Présentez votre partenaire à votre cercle d'amis

Votre partenaire n'a pas à devenir votre meilleur ami, mais il est important que vous lui donniez des opportunités de rencontrer de nouvelles personnes.

Dans le cas de Marilou, il lui a été facile de rejoindre le cercle d'amis de sa partenaire : « Elle m'a présenté tous ses amis. Et tous ses amis étaient vraiment gentils. »

Incluez également votre partenaire dans votre cercle d'amis numérique; ajoutez-le à vos discussions de groupe sur *WhatsApp*, *Instagram* ou autres applications. Dans le cadre de sa discussion avec l'équipe de volleyball, James s'est senti plus inclus et a pu développer ses compétences en français : « I actually started using some of the text lingo with my friends in Québec. And they found that quite funny. It was sort of like "Look at the BC boy using Québec lingo". » (« J'ai en fait commencé à utiliser un peu de jargon en textant avec mes amis au Québec. Et ils ont trouvé ça assez drôle. C'était un peu comme "Regarde le garçon de la Colombie-Britannique qui utilise le jargon du Québec". »)

N'hésitez pas à inviter votre partenaire à essayer de nouvelles activités et expériences afin qu'il puisse se faire de nouveaux amis.

2. Faites de la place pour votre partenaire, même quand c'est difficile

Les expériences faciles, telles que celles décrites par Marilou et James, ne sont pas vécues par tout le monde. Bien que ce soit dommage, il peut arriver que certains de vos amis n'apprécient pas votre partenaire. Si vous décidez de prendre le parti de vos amis, cela peut entraîner des situations délicates et générer des sentiments d'exclusion pour votre partenaire. C'était le cas pour Abigail :

At first, when I got there, at this school, they – her and her friends – made some efforts to involve me and bring me into their circle of friends, they tried to include me, that kind of thing. But before they could really bring me in and accept me, they

kinda – they stopped making the effort. . . . Sometimes, she and her friends would leave me completely alone at lunch. They would just all get up and leave and not tell me where they were going. . . . Yeah, that was my worst experience, all this exclusion and isolation.

(« Au début, quand je suis arrivée là-bas, dans cette école, ils – elle et ses amis – ont fait des efforts pour m'impliquer et m'introduire dans leur cercle d'amis, ils ont essayé de m'inclure, ce genre de chose. Mais avant de vraiment pouvoir m'introduire et m'accepter, ils ont en quelque sorte – ils ont cessé de faire l'effort. . . . Parfois, elle et ses amis me laissaient complètement seule au repas du midi. Ils se levaient tous et partaient sans me dire où ils allaient. . . . Oui, c'était là ma pire expérience, toute cette exclusion et cet isolement. »)

De telles situations peuvent être très difficiles pour votre partenaire, qui dépend de vous plus que vos amis. Votre partenaire doit naviguer dans un nouvel environnement avec une nouvelle langue, tout en n'ayant pas son propre groupe de soutien habituel. Vous êtes leur pont pour comprendre comment les choses fonctionnent, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

3. Rappelez-vous que votre partenaire apprend une nouvelle langue

Être dans un environnement où votre langue seconde est constamment parlée peut se révéler stressant et épuisant. Même dans le cas de personnes ayant une bonne maîtrise de la langue.

Dans mon étude, la plupart des participants ont signalé des problèmes d'adaptation à la langue. Par exemple, Carter était découragée qu'un serveur passe à l'anglais alors qu'elle parlait français, Andrew hochait parfois la tête sans comprendre, Rosalie était déçue quand on lui a dit qu'elle avait un fort accent et Félix se souvenait qu'on s'est moqué de lui à cause du sien.

En tant qu'hôte, vous devez être conscient de votre rôle de médiateur linguistique pour votre partenaire. Le succès de la communication ne dépend pas seulement de votre partenaire; c'est une responsabilité partagée par tous ceux qui participent à une conversation. Par conséquent, faites preuve de patience avec votre partenaire, répétez ce que vous dites avec des mots différents et ralentissez si nécessaire.

4. Soyez conscient que votre partenaire peut ressentir le mal du pays

Même la personne la plus extravertie peut ressentir et se comporter différemment lorsqu'elle est mise dans une situation inconnue. L'attitude et le comportement de votre partenaire peuvent être affectés parce que sa famille et ses amis lui manquent. Ces sentiments peuvent être intensifiés par une sorte de choc culturel comme Laurie l'a mentionné : « Je m'attendais pas à ce que ce soit autant différent, tsé, on reste au Canada. »

Essayez d'aider votre partenaire à s'adapter.

5. Soutenez votre partenaire dans des situations injustes, discriminatoires ou racistes

Les choses ne sont pas toujours parfaites durant un échange. Il peut même arriver que votre partenaire soit victime de racisme, d'homophobie ou de xénophobie, toutes des situations ayant été vécues dans mon étude.

Taylor — « la seule minorité visible dans les quatre villes qui composaient

l'école [de son partenaire] » — a subi des microagressions raciales. Les microagressions sont des « attaques ou insultes désobligeantes dirigées contre une personne cible ou des personnes membres d'un groupe opprimé » (Torino *et al.*, 2019, p. 3; traduction libre); elles peuvent être implicites ou explicites, conscientes ou non et intentionnelles ou non.

Rosalie a rapporté un dénigrement du Québec pendant son séjour en Alberta. Le dénigrement du Québec est associé au dénigrement des Québécois, en particulier les francophones et les souverainistes, par d'autres Canadiens (Bernard Barbeau, 2014). Rosalie a raconté cet incident : « J'me fais faire les ongles pis là, le monsieur, c'était vers la fin, y r'marque : "Eille t'as un p'tit accent." J'suis comme : "Ben oui je viens du Québec t'sais, faque j'parle français." Y fait : "Ah t'es une asshole!" Pis là y part à rire, pis là ma twin est avec, pis là y'en mettait qu'on était des frogs pis toutte. »

Bien que les victimes de microagressions puissent minimiser leur impact, ces agressions peuvent avoir un effet négatif important sur le bien-être des personnes qui en font l'expérience et sur leur capacité à interagir avec les gens et à se faire des amis.

Si vous êtes témoin de telles attitudes ou agressions envers votre partenaire, consultez les conseils offerts sur le site web de [Jeunesse, J'écoute](#) (disponible en anglais sous le nom de [Kids Help Phone](#)).

CONCLUSION

Une expérience d'échange est, avant tout, une expérience humaine. Au-delà des activités que nous faisons, c'est la façon dont nous nous comportons en tant qu'êtres humains qui créera les meilleurs souvenirs. Être bien préparé pour le rôle de l'hôte, et prendre cette responsabilité au sérieux, générera la meilleure expérience pour votre partenaire. À son tour, cela créera une bonne base pour votre propre visite.

RÉFÉRENCES

- Bernard Barbeau, G. (2014). *Le dossier Maclean's et le Québec bashing : Analyse sociodiscursive d'une affaire médiatique controversée* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.
- Ruest, C. (2022). *Exploring adolescents' development of intercultural competence through the Canadian interprovincial student exchange* [thèse de doctorat, Université de la Colombie-Britannique]. UBC Open Collections.
- Torino, G. C., Rivera, D. P., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., & Sue, D. W. (Eds.). (2019). *Microaggression theory: Influence and implications*. John Wiley & Sons.



Carl Ruest

Carl (il/he) est professeur adjoint au département des Langues et littératies en éducation (LLED) à l'Université de la Colombie-Britannique sur les terres ancestrales, traditionnelles et non cédées du peuple xʷməθkʷəy̓əm (Musqueam). Dans son travail dans le domaine de la formation en enseignement du français, il encourage le personnel enseignant – présent et futur – à adopter une orientation interculturelle qui favorise la reconnaissance des identités des élèves et un engagement profond, réfléchi et critique avec la langue et le monde.



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* (CECRVC), 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 \$)



What if we could shift the goal to use languages as a medium to create space for more equity, empathy, understanding, and respectful dialogue?

Talking Circles: A Pedagogy for Change

By Fatima Tasabehji

OUR ROLE AND RESPONSIBILITY

as language teachers in an ever-more divided and polarized world are becoming increasingly evident. As Leonard Cohen writes...

*We find ourselves on different sides
Of a line that nobody drew
Though it all may be one in the higher eye
Down here where we live it is two.
(Cohen, 2012, as cited in Weenie, 2014)*

As language teachers, our goal is to ensure that our students can communicate with others. We teach grammar, vocabulary,

speaking, writing, and comprehension in hopes that one day our students will use these skills in the “real world” to become global citizens. But perhaps our role is even larger than that. What if we could shift that goal to use languages as a medium to create space for more equity, empathy, understanding, and respectful dialogue? What if our role were to speak about the “invisible lines” creating these divides so that our students can better understand our interconnectedness and thus create more space for reconciliation?

This article will explore how Indigenous pedagogical talking circles and school

circles inspired by democratic schools in the Netherlands can create classroom spaces where dialogue replaces hierarchical structures and incorporates decolonizing pedagogy.

SOCIOCRACY AND SCHOOL CIRCLES

The first time I was introduced to sharing circles as a pedagogy was through a documentary called *School Circles* (Shread & Osorio, 2018). This documentary explores alternative ways of governance in schools in the Netherlands using a sociocratic governance model.

Unlike democracy, sociocracy relies on consent rather than consensus. This means that a decision cannot be made unless everyone in the circle consents and has no further objections.

This model of school governance challenges the traditional top-down decision making usually present in schools and allows every student to voice their needs until a consensus is reached. It moves away from a majority versus minority approach and instead allows for co-operation. Very intrigued by this approach, I wanted to learn more.

TALKING CIRCLES: AN INDIGENOUS PEDAGOGY

As I continued to explore using circles in my own classroom, in a Canadian context, I discovered that talking circles are an Indigenous pedagogy. As described by Barkaskas and Gladwin (2021), Indigenous pedagogical talking circles are “particularly useful in providing supported spaces for participants/students to engage in reciprocal and relational learning” (p. 20).

The concept of talking circles was further developed in a summer course taken with fellow M.Ed. students called “*Traditions orales et récits autochtones en éducation*,” developed and taught by Dr. Nicole George (2025a, 2025b). After the course, as I continued to learn more about Indigenous pedagogical talking circles on my own, I began to reframe what incorporating talking circles into my language classrooms would mean to me as a settler teacher in Canada.

As settler teachers, we have a responsibility – as stated by the Truth and Reconciliation Commission (TRC) Calls to Action and the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (UNDRIP) – to transform the colonial education system that we are all part of by incorporating Indigenous pedagogies.

Talking circles “offer mechanisms to reconsider the privileging of certain kinds of knowledge over others, while addressing the politics of knowledge, within extant colonial education systems” (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 20). I began to realize that the use of

pedagogical talking circles in my classroom can help not only in teaching my students how to create spaces of co-operative leadership, as they do in schools in the Netherlands, but could also help destabilize Eurocentric education systems, allowing students to safely discuss complex histories and ideas.

ACROSS CONTEXTS

Sharing circles are used in many contexts “as part of ceremonial, healing, educational, and legal systems . . . as a way of bringing people together to pass on cultural knowledges, practices, and values” (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 21). In our context as language teachers, we focus on pedagogical talking circles that we can use in our classrooms to engage with our students in reciprocal learning that challenges the dominant hierarchies found in our educational contexts.

Talking circles – also called sharing circles or, more generally, circle work – are found in a range of Indigenous traditions and cultures; however, they are not practiced by all. Variations on circle-based gatherings have also been, and continue to be, part of many other cultural and educational settings (Cowan & Adams, 2002; Wilken & Nunn, 2017; Zizka, 2017, as cited in Barkaskas & Gladwin, 2021).

PRACTICAL CLASSROOM IMPLEMENTATION

As teachers implement this pedagogy in their classrooms, they must begin by introducing the three main principles that Barkaskas and Gladwin (2021) suggest that all students and teachers need to understand: situated relatedness, respectful listening, and reflective witnessing.

Situated relatedness (Johnston, 2018) “requires everyone in the circle to think about and be mindful of their specific lived history and how that informs their perspectives at all times, especially in relation to other people in the circle who may have differing histories and experiences” (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 28).

Johnston (2018) considers **respectful listening** to be “deep listening” from an Anishinaabe perspective as a “discipline” that goes beyond simply passive reception. She emphasizes that the discipline of *listening* in the context of the talking circle is an active practice requiring deep focus on the words and intentions of the person speaking, while also quieting the disruptive internal reactions and responses to their words (Barkaskas & Gladwin, 2021).

Reflective witnessing (Clark, 2016; Hunt, 2018) means holding space for the lived



experiences of others while reflecting on one's own reactions and biases. "Reflective witnessing invites participants to hold space for a person's perspectives, even though they may not be the same as our own, and then reflecting on feelings and thoughts that they may generate based on the relational exchange of hearing someone speak from their lived experience" (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 31).

Using this framework allows students to understand that talking circles are not simply about speaking, connecting, and building relationships but also about decolonizing classroom dynamics of knowledge being transmitted in a hierarchical structure. It also creates space for students to reflect on their own positionality, and it honours Indigenous knowledge systems.

When implementing talking circles in language classrooms, a prompt can help direct student reflections. Some examples include but are not limited to the following:

- What does speaking English (or another language) mean to you and your family?
- How have your experiences with language made you feel included or excluded?
- What biases about language or accents do you notice in yourself? And what are our responsibilities towards these biases?
- How does this word or phrase connect to something in your life?

Once students understand the main guiding principles, the teacher could also introduce a symbolic talking object that can be passed around the circle. The teacher should also remind the students that interruptions are not allowed, that students can pass their turn

without needing to explain why, and that everything said in the circle must remain confidential.

CONCLUSION

Language teachers are encouraged to incorporate Indigenous talking circles as a pedagogy because they can help "build dialogue and create spaces of mutual respect for social discourse . . . encourag[ing] people to listen openly to other viewpoints and perspectives that may differ from their own" (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 21). Prior to using this pedagogy, teachers are also encouraged to consult Indigenous protocols for talking circles and speak to local Elders and Indigenous staff at their schools.

In doing this work with talking circles as Indigenous pedagogy, we begin to make visible the "invisible lines" that divide us inside and outside our classrooms – lines that shape how we live and relate to each other each day.

REFERENCES

- Barkaskas, P., & Gladwin, D. (2021). Pedagogical talking circles: Decolonizing education through relational Indigenous frameworks. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 20–38. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6519>
- Clark, N. (2016). Red intersectionality and violence-informed witnessing praxis with Indigenous girls. *Girlhood Studies*, 9(2), 46–64. <https://doi.org/10.3167/ghs.2016.090205>
- Cowan, D. A., & Adams, K. (2002, July). *Talking circles as a metaphor and pedagogy for learning*. Paper presented at the Association of Leadership Educators Conference, Lexington, KY, United States. <https://knowledgecirclesca.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/talking-circles-for-learning-and-leadership.pdf>
- George, N. (2025a). *Pathways to decolonial literacies in FSL (French) teacher education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.
- George, N. (2025b). *Traditions orales et récits autochtones en éducation (LLED 513)* [Unpublished course]. University of British Columbia.
- Hunt, S. (2018). Researching within relations of violence: Witnessing as methodology. In D. McGregor, J.-P. Restoule, & R. Johnston (Eds.), *Indigenous research: Theories, practices, and relationships* (pp. 282–295). Canadian Scholars.
- Johnston, D. (2018, May). *Disrupting normative legal education through decolonial resistance pedagogy* [Workshop on legal pedagogy]. Peter A. Allard School of Law, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Shread, C., & Osorio, M. (Directors). (2018). *School circles* [Film]. School Circles. <https://schoolcirclesfilm.com/>
- Weenie, A. (2014). Reflections on teacher as change agent in Indigenous education. In L. Thomas (Ed.), *Becoming teacher: Sites for teacher development in Canadian teacher education* (pp. 503–522). Canadian Association for Teacher Education. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/38782>
- Wilken, M., & Nunn, M. (2017). Talking circles to improve diabetes self-care management. *The Diabetes Educator*, 43(4), 388–395. <https://doi.org/10.1177/0145721717706765>
- Zizka, L. L. (2017). From campfire to classroom: An application of talking circles and storytelling in hospitality management education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 29(1), 44–50. <https://doi.org/10.1080/10963758.2016.1266944>



Fatima Tasabehji

Fatima Tasabehji (B.Ed., University of British Columbia) is an M.Ed. student in Modern Languages at UBC. Her research explores systemic functional linguistics (SFL) and its limitations from a decolonizing lens. She is also interested in settler teachers' evolving positionalities. She currently works with students of various ages in public schools in Montréal.



Et si nous pouvions changer l'objectif en vue d'utiliser les langues comme moyen de créer un espace pour plus d'équité, d'empathie, de compréhension et de dialogue respectueux?

Les cercles de parole : Une pédagogie du changement

Par Fatima Tasabehji

NOTRE RÔLE ET NOTRE RESPONSABILITÉ comme enseignant(e)s de langues dans un monde toujours plus divisé et polarisé deviennent de plus en plus évidents. Comme l'écrit Leonard Cohen :

*We find ourselves on different sides
Of a line that nobody drew
Though it all may be one in the higher eye
Down here where we live it is two.*
(Cohen, 2012, cité dans Weenie, 2014)

*(Nous nous retrouvons de part et d'autre
D'une ligne que nul n'a tracée
Bien que tout soit un pour l'œil supérieur
Ici-bas où nous sommes ça devient deux)*

En tant qu'enseignant(e)s de langues, notre objectif est de nous assurer que nos étudiants peuvent communiquer avec les autres. Nous enseignons la grammaire, le vocabulaire, l'expression orale, l'écriture et la compréhension dans l'espoir qu'un jour nos étudiants utiliseront ces compétences dans le « monde réel » pour devenir des citoyens du monde. Mais peut-être que notre rôle est encore plus grand que cela. Et si nous pouvions changer cet objectif en vue d'utiliser les langues comme moyen de créer un espace pour plus d'équité, d'empathie, de compréhension et de dialogue respectueux? Et si notre rôle était de parler des « lignes invisibles » créant ces divisions afin que nos étudiants puissent mieux comprendre notre interconnexion et ainsi élargir l'espace pour la réconciliation?

Cet article explorera comment les cercles de parole pédagogiques autochtones et les cercles scolaires inspirés par les écoles démocratiques aux Pays-Bas peuvent créer des espaces de classe où le dialogue remplace les structures hiérarchiques et intègre une pédagogie décolonisatrice.

LA SOCIOCRA Tie ET LES CERCLES SCOLAIRES

La première fois que j'ai été initiée aux cercles de partage en tant que pédagogie, c'était à travers un documentaire intitulé *School Circles* (Shread & Osorio, 2018). Ce documentaire explore des modes alternatifs de gouvernance dans les écoles aux Pays-Bas au moyen d'un modèle de gouvernance sociocratique. Contrairement à la démocratie, la sociocratie repose sur le

consentement plutôt que sur le consensus. Cela signifie qu'une décision ne peut être prise que si tout le monde dans le cercle consent et n'a pas d'autres objections.

Ce modèle de gouvernance scolaire remet en question la prise de décision traditionnelle descendante généralement présente dans les écoles et permet à chaque étudiant d'exprimer ses besoins jusqu'à ce qu'un consensus soit atteint. Il s'éloigne de l'approche de la majorité versus la minorité et permet plutôt la coopération. Très intriguée par cette approche, je voulais en savoir plus.

LES CERCLES DE PAROLE : UNE PÉDAGOGIE AUTOCHTONE

Au fil de mon exploration de l'usage des cercles dans ma propre classe, dans un contexte canadien, j'ai découvert que les cercles de parole constituent une pédagogie autochtone. Comme décrit par Barkaskas et Gladwin (2021), les cercles de parole pédagogiques autochtones sont « particulièrement utiles pour fournir des espaces de soutien aux participants/étudiants leur permettant de s'engager dans un apprentissage réciproque et relationnel » (p. 20; traduction libre).

Le concept des cercles de parole a été développé davantage dans un cours d'été suivi avec des collègues étudiants à la maîtrise en éducation intitulé « Traditions orales et récits autochtones en éducation », développé et enseigné par Dre Nicole George (2025a, 2025b). Après le cours, alors que je continuais à en apprendre davantage sur les cercles de parole pédagogiques autochtones par moi-même, j'ai commencé à redéfinir ce que l'intégration des cercles de parole dans mes classes de langue signifierait pour moi en tant qu'enseignante pionnière au Canada.

En tant qu'enseignant(e)s pionniers(-ières), nous avons une responsabilité – comme il est indiqué dans les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) et la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (DNUDPA) – de transformer le système éducatif colonial dont nous faisons tous partie en y intégrant les pédagogies autochtones.

Les cercles de parole « offrent des mécanismes pour reconsidérer le privilège de certains types de savoir par rapport

à d'autres, tout en abordant la politique du savoir, au sein des systèmes éducatifs coloniaux qui subsistent » (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 20; traduction libre). J'ai commencé à réaliser que l'utilisation de cercles de parole pédagogiques dans ma classe peut aider non seulement à enseigner à mes étudiants comment créer des espaces de leadership coopératif, comme ils le font dans les écoles aux Pays-Bas, mais pourrait aussi contribuer à déstabiliser les systèmes éducatifs eurocentriques, permettant aux étudiants de discuter en toute sécurité d'histoires et d'idées complexes.

SELON LES CONTEXTES

Les cercles de partage sont utilisés dans de nombreux contextes « faisant partie de systèmes cérémoniels, thérapeutiques, éducatifs et juridiques [...] comme un moyen de rassembler les gens pour transmettre des connaissances, des pratiques et des valeurs culturelles » (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 21; traduction libre). Dans notre contexte en tant qu'enseignant(e)s de langues, nous nous concentrons sur les cercles de parole pédagogiques que nous pouvons utiliser



dans nos salles de classe pour s'engager avec nos étudiants dans un apprentissage réciproque qui remet en question les hiérarchies dominantes présentes dans nos contextes éducatifs.

Les cercles de parole – aussi appelés cercles de partage ou, plus généralement, travail en cercle – existent dans une gamme de traditions et de cultures autochtones; cependant, ils ne sont pas pratiqués par tous. Des variantes des rassemblements en cercle ont aussi été intégrées, et continuent de l'être, dans de nombreux autres milieux culturels et éducatifs (Cowan & Adams, 2002; Wilken & Nunn, 2017; Zizka, 2017, tel que cité dans Barkaskas & Gladwin, 2021).

MISE EN ŒUVRE PRATIQUE EN CLASSE

Lorsque les enseignant(e)s mettent en œuvre cette pédagogie dans leurs classes, ils/elles doivent commencer par présenter les trois grands principes suggérés par Barkaskas et Gladwin (2021), que tous les étudiants et enseignant(e)s doivent comprendre : *situated relatedness* (relation située), *respectful listening* (écoute respectueuse) et *reflective witnessing* (témoin réfléchi).

La **relation située** (Johnston, 2018) « requiert que chacun dans le cercle réfléchisse à son histoire vécue spécifique et en soit conscient, ainsi qu'à la façon dont cela éclaire ses perspectives à tout moment, en particulier par rapport aux autres personnes dans le cercle qui peuvent avoir des histoires et des expériences différentes » (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 28; traduction libre).

Johnston (2018) considère que l'**écoute respectueuse** est une « écoute profonde » du point de vue anichinabé en tant que

« discipline » qui va au-delà de la simple réception passive. Elle souligne que la discipline de l'*écoute* dans le contexte du cercle de parole est une pratique active nécessitant une concentration profonde sur les mots et les intentions de la personne qui parle, tout en apaisant les réactions et les réponses internes perturbatrices à leurs mots (Barkaskas & Gladwin, 2021).

Le **témoin réfléchi** (Clark, 2016; Hunt, 2018) renvoie à un espace ménagé pour les expériences que les autres vivent tout en réfléchissant à ses propres réactions et préjugés. « Être un témoin réfléchi invite les participants à maintenir un espace pour les perspectives d'une personne, même si elles peuvent différer des nôtres, puis à réfléchir sur les sentiments et pensées qu'elles peuvent générer en fonction de l'échange relationnel consistant à entendre une personne parler de son expérience vécue » (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 31; traduction libre).

L'utilisation de ce cadre permet aux étudiants de comprendre que les cercles de parole ne sont pas simplement un espace pour parler, se connecter et bâtir des relations, mais aussi pour décoloniser les dynamiques du savoir de la classe transmises dans une structure hiérarchique. Il crée également un espace pour que les étudiants réfléchissent à leur propre positionnalité, et il honore les systèmes de savoir autochtones.

Lors de la mise en œuvre des cercles de parole dans les classes de langue, une invite peut aider à orienter les réflexions des étudiants. Certains exemples incluent, sans s'y limiter, ce qui suit :

- Que signifie parler anglais (ou une autre langue) pour vous et votre famille?

- Comment vos expériences avec la langue vous ont-elles fait sentir inclus ou exclu?
- Quels préjugés sur la langue ou les accents constatez-vous en vous-même? Et quelles sont nos responsabilités à l'égard de ces préjugés?
- Comment ce mot ou cette expression se rapporte-t-il/elle à quelque chose dans votre vie?

Une fois la compréhension des principes directeurs fondamentaux acquise chez les étudiants, l'enseignant(e) pourrait également introduire un objet de parole symbolique qui peut être passé autour du cercle. L'enseignant(e) devrait également rappeler aux étudiants que les interruptions ne sont pas permises, que les étudiants peuvent passer leur tour sans avoir à expliquer pourquoi et que tout ce qui se dit dans le cercle doit rester confidentiel.

CONCLUSION

Les enseignant(e)s de langues sont encouragé(e)s à intégrer les cercles de parole autochtones en tant que pédagogie, car ceux-ci peuvent aider « à établir un dialogue et à créer des espaces de respect mutuel pour le discours social [. . .] encourageant les personnes à écouter ouvertement d'autres points de vue et perspectives qui peuvent différer des leurs » (Barkaskas & Gladwin, 2021, p. 21; traduction libre). Avant d'utiliser cette pédagogie, les enseignant(e)s sont également invité(e)s à consulter les protocoles autochtones pour les cercles de parole et à parler aux Aînés locaux et au personnel autochtone dans leurs écoles.

En faisant ce travail avec les cercles de parole en tant que pédagogie autochtone, nous commençons à rendre visibles les « lignes invisibles » qui nous divisent à l'intérieur et à l'extérieur de nos salles de classe – des lignes qui façonnent notre façon de vivre et d'établir des liens entre nous chaque jour.



Fatima Tasabehji

Fatima Tasabehji (B. Éd., Université de la Colombie-Britannique) est une étudiante à la maîtrise en éducation – langues vivantes à l'UBC. Sa recherche explore la linguistique fonctionnelle systémique (LFS) et ses limites à travers un prisme décolonisateur. Elle s'intéresse également aux positionnalités évolutives des enseignant(e)s pionniers(-ières). Elle travaille actuellement avec des étudiants de divers âges dans des écoles publiques à Montréal.

RÉFÉRENCES

- Barkaskas, P., & Gladwin, D. (2021). Pedagogical talking circles: Decolonizing education through relational Indigenous frameworks. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 20-38. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6519>
- Clark, N. (2016). Red intersectionality and violence-informed witnessing praxis with Indigenous girls. *Girlhood Studies*, 9(2), 46-64. <https://doi.org/10.3167/ghs.2016.090205>
- Cowan, D. A., & Adams, K. (2002, juillet). *Talking circles as a metaphor and pedagogy for learning*. Document présenté lors de la conférence de l'Association of Leadership Educators, Lexington, KY, États-Unis. <https://knowledgecirclesca.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/talking-circles-for-learning-and-leadership.pdf>
- George, N. (2025a). *Pathways to decolonial literacies in FSL (French) teacher education* [thèse de doctorat non publiée]. Université de Toronto.
- George, N. (2025b). *Traditions orales et récits autochtones en éducation (LLED 513)* [cours non publié]. Université de la Colombie-Britannique.
- Hunt, S. (2018). Researching within relations of violence: Witnessing as methodology. Dans D. McGregor, J.-P. Restoule & R. Johnston (dir.), *Indigenous research: Theories, practices, and relationships* (p. 282-295). Canadian Scholars.
- Johnston, D. (2018, mai). *Disrupting normative legal education through decolonial resistance pedagogy* [atelier sur la pédagogie juridique]. Peter A. Allard School of Law, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, Canada.
- Shread, C., & Osorio, M. (dir.). (2018). *School circles* (film). School Circles. <https://schoolcirclesfilm.com/>
- Weenie, A. (2014). Reflections on teacher as change agent in Indigenous education. Dans L. Thomas (dir.), *Becoming teacher: Sites for teacher development in Canadian teacher education* (p. 503-522). Canadian Association for Teacher Education. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/38782>
- Wilken, M., & Nunn, M. (2017). Talking circles to improve diabetes self-care management. *The Diabetes Educator*, 43(4), 388-395. <https://doi.org/10.1177/0145721717706765>
- Zizka, L. L. (2017). From campfire to classroom: An application of talking circles and storytelling in hospitality management education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 29(1), 44-50. <https://doi.org/10.1080/10963758.2016.1266944>

Langues sans frontières

2027

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

Réservez la date

Du 1^{er} au 3 avril 2027

Calgary TELUS Convention Centre

En savoir plus :
caslt.org/lwb2027lsf





Integrating global issues into your FSL curriculum is achievable regardless of your program or approach.

Reimagining the FSL Classroom: From Language Learning to Global Citizenship

By Maria Gauthier

AS FRENCH AS A SECOND LANGUAGE (FSL) teachers, we strive to make our classrooms vibrant spaces where language acquisition thrives. But what if the FSL classroom could be more than just a place to learn French? What if it could also be a powerful platform for our students to explore critical global issues, fostering a deeper understanding of their interconnected world and their role within it?

For years, my FSL program, like many others, relied heavily on traditional textbooks. Adopting the International Baccalaureate's Middle Years Programme (MYP; IBO, 2014), however, created a challenge: our textbooks proved difficult to adapt to the MYP's inquiry-based, conceptual requirements. This led to a sea change. As we developed our own units, driven by essential questions and anchored in global issues, a fundamental

shift in our approach to language education took place.

PEDAGOGICAL THEORY: INQUIRY-BASED LEARNING

The MYP's **inquiry-based learning** model perfectly embeds global issues into language programs. Starting with an **essential question** that drives the lessons, students are encouraged to explore, analyze, and synthesize rather than memorize.

This approach fosters critical thinking and curiosity. When a unit begins with a compelling global issue, students are drawn to the content, developing deeper conceptual understanding alongside language skills. Instead of just learning French, they learn *through* French about the world around them.

Global issues are central to the IB's six global contexts, which offer a rich tapestry for exploration. Further anchoring units in the **United Nations' Sustainable Development Goals** (SDGs; United Nations, n.d.) adds immense value. Their importance in education lies in offering a concrete, accessible lens for understanding complex global problems. Engaging with SDGs fosters global citizenship, encouraging students to recognize their responsibility to contribute to a more equitable and sustainable world. They learn to think critically about cause-and-consequence, how our actions are globally interconnected, and how our lifestyle might inadvertently affect others.

EXPLORING GLOBAL ISSUES: FSL EXAMPLES

Driven by an essential question — such as “How does the production and use of plastic impact the global environment?” — helps to contextualize the language lessons. For example, in Grade 9, we explore “**Les déchets — le plastique**” (*Waste — Plastic*), which delves into the environmental impact of plastic pollution and its global ramifications. In the unit “**La ville de demain**” (*The City of Tomorrow*), students are encouraged to envision sustainable urban planning and discuss future challenges. The essential question for this unit is “How do we conceptualize the city of tomorrow so that it is truly sustainable and equitable for all its inhabitants?” In Grade 10, the focus shifts to “**La surconsommation**” (*Overconsumption*) to answer the question “To what extent does our consumption impact global fairness and development?” This prompts discussions about consumer habits and their global environmental and social consequences.

“1 JOUR, 1 QUESTION”: A GOLDMINE FOR GLOBAL ISSUES

A consistently invaluable resource is the French website “[1 jour, 1 actu](#),” featuring the animated video series “**1 jour, 1 question**.” These short, digestible videos address a plethora of global issues, many aligning with SDGs, making them ideal for engaging students. These videos are particularly effective due to their accessibility and consistent format. Children's curious questions are answered in concise, animated videos of less than two minutes. This predictable structure — starting with an introductory question, then three distinct sections, each introduced by another question — helps students become comfortable with ambiguity and gain confidence, even if the pace seems fast at first.

These videos provide a goldmine for conceptual understanding. Their written transcripts can be manipulated for comprehension and offer grammar exercises, vocabulary enrichment, and more. A single video, used intentionally, offers many options for developing both language skills and deep conceptual understanding of global issues. For example, these “*1 jour, 1 question*” videos

address various social and global issues, each linked to a different SDG:

- *C'est quoi l'intelligence artificielle?* (What is artificial intelligence?) [SDG 9: Industry, Innovation, and Infrastructure]
- *C'est quoi les fake news?* (What is fake news?) [SDG 16: Peace, Justice, and Strong Institutions]
- *C'est quoi le réchauffement climatique?* (What is global warming?) [SDG 13: Climate Action]
- *C'est quoi l'égalité filles-garçons?* (What is gender equality?) [SDG 5: Gender Equality]
- *C'est quoi le développement durable?* (What is sustainable development?) [SDG 17: Partnerships for the Goals]

CONNECTING TO THE ACTION-ORIENTED APPROACH

The **Action-Oriented Approach** (AOA; Council of Europe, 2001) frames learners as social agents performing meaningful, real-world tasks. As such, all language development — from vocabulary acquisition to grammatical structures — is privileged precisely because it originates from the linguistic needs of the students to carry out the final action-oriented task. The “*1 jour, 1 question*” videos provide a rich foundation for designing



purposeful communicative tasks that align with the AOA.

After engaging with a video on “*La surconsommation*,” for example, students might create a French public service announcement (PSA) aimed at promoting responsible consumption in their community. To achieve this, explicit instruction could focus on **imperative verbs, persuasive expressions, and vocabulary** related to environmental action and consumer habits. Inspired by “*les fake news*,” they could prepare a presentation to educate peers on media literacy, requiring a focus on **conditional verbs** for advising, **impersonal expressions** for conveying facts, and **precise vocabulary** for analyzing information.

PRACTICAL STEPS FOR GETTING STARTED

Integrating global issues into your FSL curriculum is achievable regardless of your program or approach. The MYP inquiry approach complements these, providing rich context. Here are five practical steps to help you get started:

1. **Begin with an essential question:** Craft a compelling question about a global issue to anchor your unit.
2. **Scaffold intentionally:** Global issues are complex. Intentional scaffolding, tied to learning goals, is crucial to address the speed of learning and new conceptual and thematic vocabulary. Strategies include **previewing key vocabulary**, strategically using **subtitles** (French or English, depending on learner level), and using **images** for comprehension. Teachers can also **replay and decode** short sections to break down content and systematically build skills for confident engagement.
3. **Focus on conceptual understanding:** While language acquisition is

paramount, ensure that students grasp the global issue’s underlying concepts. Select grammar and vocabulary that directly supports this conceptual understanding.

4. **Harness technology:** Tools like **artificial intelligence (AI)** and **Quizlet** enhance video use. Transcripts can be copied into AI to generate thematic vocabulary lists, easily imported into Quizlet. For Quizlet, prioritize conceptual development by presenting French words with images, encourage cognate recognition, and provide in-class time to foster flexible thinking and anchor learning.
5. **Explore the SDGs:** Familiarize yourself with the UN’s Sustainable Development Goals; they offer an essential framework for identifying relevant global issues and resources.

BEYOND FRENCH: CULTIVATING GLOBAL CITIZENS

Integrating global issues into my FSL program, born from the need for MYP adaptation, profoundly reshaped my teaching. This process led to developing Core French curriculum focused on inquiry, ensuring that students leave having confronted wider world issues, not just language. While challenging — requiring significant scaffolding and targeted language development for conceptual understanding — the rewards are immense. Our Core French students, as in immersion, learn about critical global issues, with French as the vehicle. The focus on big ideas fosters global citizenship and a sense of responsibility. Students consistently feel that they learn “more than just French” — they learn about the world. This fulfilling approach transforms the FSL classroom into a dynamic space for both language acquisition and global engagement.

REFERENCES

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- IBO (International Baccalaureate Organization). (2014). *MYP: From principles to practice*. <https://www.ibmidatlantic.org/MYP%20from%20P%20to%20P.pdf>
- United Nations. (n.d.). *The 17 goals*. Department of Economic and Social Affairs. <https://sd.gs.un.org/goals>



Maria Gauthier

Maria Gauthier has taught high school FSL for nearly 30 years, including the IB levels. With MAs in second language education (OISE) and French language education (France), she anchors her teaching in sociocultural learning, neuroscience, and Universal Design for Learning (UDL). A devoted CASLT/OMLTA member, Maria often presents on FSL topics. Her passion is the language acquisition process.



Il est possible d'intégrer des enjeux mondiaux dans votre curriculum en FLS, peu importe votre programme ou votre approche.

Réimaginer la classe de FLS : De l'apprentissage linguistique à la citoyenneté mondiale

Par Maria Gauthier

EN TANT QU'ENSEIGNANT(E)S DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS), nous nous efforçons de faire de nos salles de classe des espaces dynamiques où l'acquisition linguistique est florissante. Cependant, et si la classe de FLS pouvait être plus qu'un simple lieu pour apprendre le français? Et si elle pouvait également être une plateforme puissante pour nos élèves qui leur permet d'explorer des enjeux mondiaux cruciaux, favorisant une

compréhension plus profonde de leur monde interconnecté et de leur rôle au sein de celui-ci?

Pendant des années, mon programme de FLS, comme beaucoup d'autres, s'appuyait fortement sur les manuels traditionnels. L'adoption du Programme d'éducation intermédiaire (PEI) de l'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) (2014) a cependant soulevé

un défi : nos manuels se sont avérés difficiles à adapter aux exigences conceptuelles reposant sur la recherche du PEI. Cela a entraîné un changement radical. Alors que nous développons nos propres unités, animé(e)s par des questions essentielles et ancrées dans des enjeux mondiaux, un virage fondamental s'est opéré dans notre approche de l'éducation linguistique.

THÉORIE PÉDAGOGIQUE : L'APPRENTISSAGE REPOSANT SUR LA RECHERCHE

Le modèle de l'**apprentissage reposant sur la recherche** du PEI intègre parfaitement les enjeux mondiaux dans les programmes linguistiques. En débutant avec une **question essentielle** qui guide les leçons, les élèves sont encouragés à explorer, à analyser et à synthétiser plutôt qu'à mémoriser. Cette approche favorise la pensée critique et la curiosité. Lorsqu'une unité commence par un enjeu mondial impérieux, les élèves sont attirés par le contenu, développant une compréhension conceptuelle plus approfondie parallèlement aux compétences linguistiques. Au lieu de simplement apprendre le français, ils apprennent à travers le français sur le monde qui les entoure.

Les enjeux mondiaux sont au cœur des six contextes mondiaux de l'IB, qui offrent une riche tapisserie pour l'exploration. Un ancrage plus fort des unités dans les **objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies** (Nations Unies, s. d.) ajoute une immense valeur. Leur importance dans l'éducation réside dans le fait qu'ils offrent une perspective concrète et accessible pour comprendre des enjeux mondiaux complexes. S'engager avec les ODD favorise la citoyenneté mondiale, encourageant les élèves à reconnaître leur responsabilité de contribuer à un monde plus équitable et durable. Ils apprennent à réfléchir de manière critique aux causes et conséquences de même qu'à la façon dont nos actions sont globalement interreliées et dont notre mode de vie pourrait involontairement affecter les autres.

EXPLORER LES ENJEUX MONDIAUX : QUELQUES EXEMPLES EN FLS

Les leçons linguistiques portées par une question essentielle – telle que « Quel est l'impact de la production et de l'utilisation du plastique sur l'environnement mondial? » – sont plus faciles à contextualiser. Par exemple, en 9^e année, nous explorons « **Les déchets – le plastique** », qui se penche sur l'impact environnemental de la pollution plastique et ses ramifications mondiales.

Dans l'unité « **La ville de demain** », les élèves sont encouragés à envisager une planification urbaine durable et à discuter des futurs défis. La question essentielle pour cette unité est « Comment pouvons-nous conceptualiser la ville de demain afin qu'elle soit vraiment durable et équitable pour tous ses habitants? » En 10^e année, l'accent est mis sur « **La surconsommation** » pour répondre à la question : « Dans quelle mesure notre consommation a-t-elle un impact sur l'équité et le développement à l'échelle mondiale? » Cela suscite des discussions sur les habitudes de consommation et leurs conséquences environnementales et sociales mondiales.

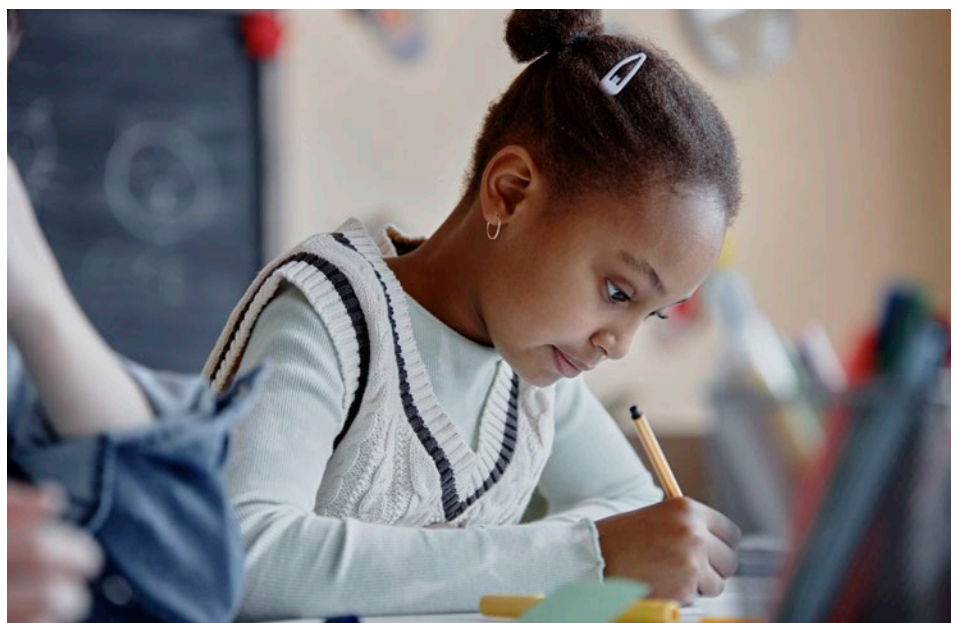
« 1 JOUR, 1 QUESTION » : UNE MINE D'OR POUR LES ENJEUX MONDIAUX

Une ressource toujours précieuse est le site français « [1 jour, 1 actu](#) », qui présente la série de vidéos d'animation « **1 jour, 1 question** ». Ces courtes vidéos faciles à assimiler abordent une pléthore d'enjeux mondiaux, beaucoup s'alignant avec les ODD, ce qui les rend idéales pour renforcer l'engagement des élèves. Ces vidéos sont particulièrement efficaces en raison de leur accessibilité et de leur format cohérent. Les questions curieuses des enfants sont répondues dans des vidéos d'animation concises de moins de deux minutes. Cette structure prévisible – commençant par une

question préliminaire, puis trois sections distinctes, chacune introduite par une autre question – aide les élèves à se familiariser avec l'ambiguïté et à gagner en confiance, même si le rythme semble rapide au début.

Ces vidéos fournissent une mine d'or pour la compréhension conceptuelle. Leurs transcriptions écrites sont modifiables pour la compréhension, proposent des exercices de grammaire, procurent un enrichissement du vocabulaire, etc. Une seule vidéo, utilisée intentionnellement, offre de nombreuses options pour développer à la fois les compétences linguistiques et une compréhension conceptuelle approfondie des enjeux mondiaux. Par exemple, ces vidéos « 1 jour, 1 question » abordent divers enjeux sociaux et mondiaux, chacune étant liée à un ODD différent:

- *C'est quoi l'intelligence artificielle?* [ODD 9 : Industrie, innovation et infrastructure]
- *C'est quoi les fake news?* [ODD 16 : Paix, justice et institutions efficaces]
- *C'est quoi le réchauffement climatique?* [ODD 13 : Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques]
- *C'est quoi l'égalité filles-garçons?* [ODD 5 : Égalité entre les sexes]
- *C'est quoi le développement durable?* [ODD 17 : Partenariats pour la réalisation des objectifs]



CONNEXION À L'APPROCHE ACTIONNELLE

L'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) définit les apprenants comme des agents sociaux exécutant des tâches significatives de la vie réelle. En tant que tel, tout développement linguistique – de l'acquisition de vocabulaire aux structures grammaticales – est privilégié précisément parce qu'il provient des besoins linguistiques des élèves pour réaliser la tâche actionnelle finale. Les vidéos « 1 jour, 1 question » fournissent une base riche pour la conception de tâches de communication ciblées qui s'alignent avec l'approche actionnelle.

Après avoir participé à une vidéo sur « La surconsommation », par exemple, les élèves pourraient créer un message d'intérêt public (MIP) en français visant à promouvoir la consommation responsable dans leur communauté. Pour ce faire, l'instruction explicite pourrait se concentrer sur les **verbes à l'impératif**, les **expressions persuasives** et le **vocabulaire** lié à l'action environnementale et aux habitudes de consommation. Inspirés par les « fake news », ils pourraient préparer une présentation pour éduquer leurs pairs sur la littératie médiatique, nécessitant de se concentrer sur des **verbes au conditionnel** pour l'offre de conseils, des **expressions impersonnelles** pour la transmission de faits et un **vocabulaire précis** pour l'analyse de l'information.

ÉTAPES PRATIQUES POUR DÉBUTER

Il est possible d'intégrer des enjeux mondiaux dans votre curriculum en FLS, peu importe votre programme ou votre approche. L'approche reposant sur la recherche du PEI constitue un complément à ces derniers, en fournissant

un contexte riche. Voici cinq étapes pratiques pour vous aider à débiter :

1. **Commencer par une question essentielle** : Formulez une question intéressante sur un enjeu mondial comme ancrage de votre unité.
2. **Étayer de façon intentionnelle** : Les enjeux mondiaux sont complexes. L'étayage intentionnel, lié aux objectifs d'apprentissage, est crucial pour aborder la vitesse d'apprentissage ainsi que le nouveau vocabulaire conceptuel et thématique. Les stratégies incluent la **prévisualisation du vocabulaire clé**, l'usage stratégique des **sous-titres** (français ou anglais, selon le niveau de l'apprenant) et l'utilisation d'**images** pour la compréhension. Les enseignant(e)s peuvent également **rejouer et décoder** de courtes sections dans le but de décomposer le contenu et de développer systématiquement des compétences pour un engagement confiant.
3. **Mettre l'accent sur la compréhension conceptuelle** : Bien que l'acquisition linguistique soit primordiale, assurez-vous que les élèves saisissent les concepts sous-jacents de l'enjeu mondial. Sélectionnez la grammaire et le vocabulaire qui soutiennent directement cette compréhension conceptuelle.
4. **Exploiter la technologie** : Des outils comme l'**intelligence artificielle (IA)** et **Quizlet** améliorent l'utilisation de la vidéo. Les transcriptions peuvent être copiées dans l'IA pour générer des listes de vocabulaire thématique, facilement importables dans Quizlet. Concernant Quizlet, privilégiez le développement conceptuel en présentant des mots en français avec des images, encouragez la reconnaissance des mots apparentés et prévoyez du temps en classe pour

favoriser la pensée flexible et ancrer l'apprentissage.

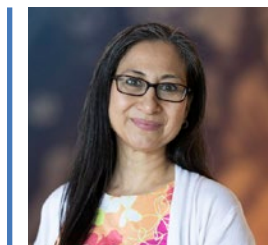
5. **Explorer les ODD** : Familiarisez-vous avec les objectifs de développement durable des Nations Unies; ils offrent un cadre essentiel pour cerner les enjeux mondiaux pertinents et les ressources adaptées.

AU-DELÀ DU FRANÇAIS : CULTIVER DES CITOYENS DU MONDE

L'intégration des enjeux mondiaux dans mon programme de FLS, née du besoin d'adaptation au PEI, a profondément remodelé mon enseignement. Ce processus a conduit à l'élaboration d'un programme de français de base axé sur la recherche, garantissant que les élèves repartent après une confrontation à des enjeux mondiaux plus larges, non seulement à la langue. Bien que cela représente un défi – nécessitant un étayage important et un développement linguistique ciblé pour la compréhension conceptuelle –, les récompenses sont immenses. Nos élèves en français de base, comme en immersion, apprennent sur des enjeux mondiaux cruciaux, avec le français comme véhicule. L'accent mis sur les grandes idées favorise la citoyenneté mondiale et un sens des responsabilités. Les élèves ont toujours le sentiment d'apprendre « plus que juste le français », ils apprennent à connaître le monde. Cette approche épanouissante transforme la classe de FLS en un espace dynamique tant pour l'acquisition linguistique que l'engagement mondial.

RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Nations Unies. (s. d.). *Les 17 objectifs*. Département des Affaires Économiques et Sociales. <https://sdgs.un.org/fr/goals>
- Organisation du Baccalauréat International (IB). (2014). *Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique*. https://ljp.csscv.gouv.qc.ca/application/files/6915/6711/6545/Des_principes_a_la_pratique.pdf



Maria Gauthier

Maria Gauthier a enseigné le FLS au secondaire pendant près de 30 ans, y compris les niveaux de l'IB. Avec des maîtrises en éducation en langue seconde (OISE) et en éducation à la langue française (France), elle ancre son enseignement dans l'apprentissage socioculturel, les neurosciences et la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Membre dévouée de l'ACPLS/AOPLV, Maria fait souvent des présentations sur des sujets liés au FLS. Elle se passionne pour le processus d'acquisition linguistique.

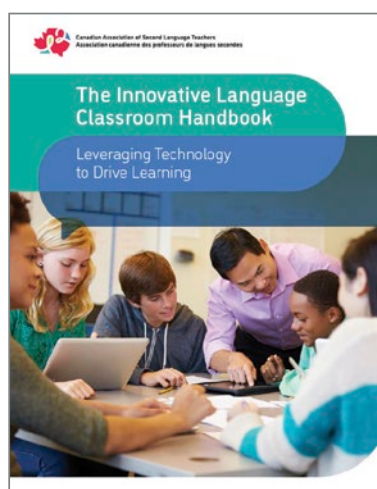


The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

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.

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)



When students explore how French varies in global contexts, they encounter real-world complexity that deepens both linguistic and cognitive engagement.

Developing Global Citizenship Through Critical Thinking in FSL

By Heather Norton

POWERFUL LEARNING in the French as a second language (FSL) classroom happens when teaching, learning, and assessment are student-centred and globally connected. When FSL is positioned within the broader global linguistic landscape, students begin to view language learning as a passport to global understanding and meaningful intercultural engagement. This article shares specific strategies that develop critical thinking and student agency by leveraging three interconnected areas: metacognitive awareness, global contexts, and responsible use of technology.

BUILDING METACOGNITIVE AWARENESS

Effective critical thinking in language learning begins with metacognition — students must understand how they learn in order to become self-aware learners. Drawing on the Ontario curriculum (Ontario Ministry of Education, 2014), instruction is organized around three phases — before, during, and after — for speaking, listening, reading, and writing.

At Jean Augustine Secondary School (JASS) in Brampton, Ontario, Core French students learn research-based

literacy and language-learning strategies, analyzing their preferences and selecting strategies that support interaction and mediation in French. This aligns with the CEFR Companion Volume's emphasis on reception, production, interaction, and mediation (Council of Europe, 2018) while reinforcing student agency over learning.

To make thinking visible, students engage in peer-peer and student-teacher conversations about effective strategies for each phase. They create personalized annotations using symbols, colours, and margin notes on texts and video

screenshots, showing how comprehension strategies helped them interpret and make meaning of big ideas. These artifacts become visual maps of critical thinking, offering teachers insight not only into *what* students understand, but *how* they are making meaning of all types of texts. Students also compile portfolios documenting their learning process through screenshots, coded texts, strategy notes, assignment samples, and reflective annotations.

A concrete example demonstrates this process in action. B.M., a Grade 9 student in Destreamed French, selected a TV5Monde video titled "Afric'mode E6: Fat Touré"¹ for portfolio analysis. During the pre-listening phase, B.M. applied the strategy of analyzing text features, such as title, production date, and length (10 minutes; see Figure 1). Using keywords from the introduction — *la mode, accessoires, les coiffes et bibis, métier* — B.M. made informed predictions about content themes including fashion,

entrepreneurship, and francophone culture from Côte d'Ivoire.

In a subsequent student–teacher conversation, B.M. used their annotated artifact as visual evidence to justify their video choice, explaining how the predicted content aligned with their interests and learning goals. This strategic selection process exemplifies student agency over learning choices. During viewing, B.M. employed targeted listening strategies, identifying key vocabulary to grasp main themes, then successfully communicated these big ideas in follow-up discussions.

This progression — from strategic text analysis to informed content selection to meaningful communication — demonstrates how metacognitive awareness transforms language learning from passive consumption to active meaning-making. As outlined in both the CEFR and Ontario curriculum, comprehension at the beginner level relies on intentional strategy use, requiring practice and self-reflection for students

to discover their personal learning preferences. Authentic assessment occurs when students apply research-based strategies with specific textual examples and detailed analysis to make sense of primary-source texts and communicate those ideas in French conversations.

FRENCH IN GLOBAL CONTEXTS

When students explore how French varies in global contexts, they encounter real-world complexity that deepens both linguistic and cognitive engagement. At JASS, students begin Grade 9 by examining the world's top 80 most spoken languages and creating [personal language self-portraits](#), extending this learning to an inquiry-based study of *La Francophonie* interwoven throughout the semester. Exploring the connections between the French language and social and cultural realities of French-speaking communities worldwide deepens student understanding.

This global perspective translates into meaningful classroom interactions.

Figure 1. Sample slide/artifact from B.M.'s portfolio showing their before-viewing strategy.

Les stratégies d'écoute (Avant)

Je prends une capture d'écran et j'analyse les caractéristiques du texte.

[Afric'mode en streaming gratuit | TV5MONDE Afrique](#)
(choisir 2 extraits ou une épisode)

- Titre
- Année
- Durée
- Introduction
- Canal

Accueil > Vidéos > Exclusivités web > Afric'mode > Saison 1 > Épisode 6 : Fat Touré

EXCLUSIVITÉS WEB
AFRIC'MODE

E6 :
Fat Touré

Durée : 10 minutes
Année : 2020
Pays de production : Côte d'Ivoire
Disponible jusqu'au : 1 septembre 2025

Les podiums en ont fait une star, mais aujourd'hui, elle se révèle sur le petit écran, au fil des séries.
La toujours splendide Fat Touré parle de ce qu'elle connaît le mieux, la mode mais pas que.
Accessoires incontournables des grandes cérémonies, les coiffes et bibis ont retenu notre attention pour ce numéro qui finira par un petit métier bien utile, vous verrez pourquoi !

1 This video series is no longer accessible in Canada through TV5Monde.

K.A.'s portfolio exemplifies this process. After researching *le yoruba* as their first language, K.A. participated in roundtable discussions where students shared their linguistic backgrounds. Using structures such as comparative and superlative as well as sociolinguistic conventions, students situated themselves and engaged others in group conversations. Students compared and contrasted their first languages, making observations such as "*Le yoruba est parlé par plus de personnes en Afrique, Cuba et Brésil que le français au Canada.*"

This activity required critical evaluation of sources. Students learned to identify reliable information, leading to informal source citations such as those on K.A.'s artifact below (Figure 2). The research component developed literacy skills, while the linguistic analysis deepened cultural understanding. During consolidation conversations, students frequently expressed surprise at discovering the linguistic diversity within their own classroom — learning about countries where classmates' languages are spoken and gaining new appreciation for their

peers' sociolinguistic identities. This authentic engagement transforms abstract concepts about global *francophonie* into personal, meaningful connections that students can articulate in French, even at the CEFR A1–A2 levels.

By analyzing current events through francophone media such as [7 jours](#), students can then communicate understanding through oral presentations followed by impromptu questions. They can also develop a full range of critical thinking skills, such as analyzing, summarizing, synthesizing, evaluating, inferring, comparing, contrasting, interpreting, questioning, justifying, and reflecting. Higher-order applications, such as constructing arguments, solving problems, recognizing bias, transferring learning to new contexts, and making decisions, then follow. Global citizenship becomes not just content, but a context that demands rigorous critical thinking in FSL.

TECHNOLOGY AS A THINKING TOOL

Technology can enhance critical thinking depending on how it is used. Rather than banning tools like grammar checkers or, conversely, allowing unrestricted access, I use a five-step approach that teaches students to use technology strategically, reflectively, and responsibly. For written production, students engage in five learning steps, with their work collected throughout the process:

1. Create a handwritten resource sheet from notes and activities completed during learning.
2. Complete first drafts by hand, focusing on idea development with access to their resource sheet.
3. Edit the first draft by discussing teacher feedback coded using a coding correction system (e.g., CHAMPION [Normandeau, n.d.]). This requires students to peer-edit by discussing feedback and sharing language knowledge.
4. Access web-based grammar checkers such as *reverso.net* after identifying phrases needing refinement, taking

Figure 2. Sample slide/artifact from K.A.'s portfolio showing their research and analysis of the importance of their first language.

Sources:

<https://k4all.org/project/database-yoruba/>
<https://alp.fas.harvard.edu/yoruba>
<https://www.wordreference.com/enfr/million>
https://hearstmuseum.berkeley.edu/wp-content/uploads/TeachingKit_YorubaArtAndCulture.pdf

Language Profile: YORUBA


Dataset
Yoruba-English Machine Translation
25,000 instances


Countries where spoken
Nigeria, Benin, Togo, Ghana,
Côte d'Ivoire, Sierra Leone

Number of Speakers
40 million

Language family
Niger-Congo, Bantu language

Researcher(s)
David Adelani





Le Yoruba La place de ma première langue dans le monde

Le Yoruba est parlé dans les pays d'Afrique de l'Ouest, au Nigeria, au République du Bénin et dans certaines régions de Togo, Sierra Leone, Cuba et Brésil. Autour de 40-45 million de personnes parlent le yoruba qui est important dans le domaine de la culture, les arts par exemple la sculpture sur bois, le travail du métal, le textile, et le perlage.

screenshots proving responsible use, followed by explanations of learning.

5. Complete a handwritten final copy with all steps submitted for assessment.

Portfolios capture screenshots of digital corrections alongside handwritten drafts and CHAMPION-coded texts, becoming powerful evidence of critical engagement with language. By treating technology as a thinking partner — not a shortcut — students strengthen critical thinking and academic integrity.

STUDENT VOICE AS EVIDENCE OF IMPACT

The effectiveness of these strategies is best measured through student reflection. J.A. — a Grade 12 student who studied in the Cambridge model in Mauritius before completing Grade 12 University Core French and preparing for the AP French Language and Culture exam — stated:

The focus on listening and speaking about videos from around the world, then also reading and analyzing creative texts — poems, excerpts of novels, picture books, short stories, and excerpts from documents like Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones — made us more aware of language's importance within culture. It helped us understand ourselves as French-speakers and global citizens.

Such reflections underscore how language learning, when connected to authentic global content and critical thinking pedagogies, reshapes student self-perception.

RETHINKING ASSESSMENT: MAKING THINKING VISIBLE

These strategies shift focus to making student thinking processes visible. Through coded texts, strategy portfolios, annotated revisions, and reflective conversations, students demonstrate not just what they know, but how they arrived there and their next steps.

Teachers assess language growth alongside cognitive development: how well students justify choices, synthesize ideas across sources, and articulate strategic thinking in French. This assessment *for* and *as* learning approach aligns with current best practices and provides meaningful feedback supporting both linguistic and critical thinking development.

MOVING FORWARD: IMPLICATIONS FOR LANGUAGE EDUCATORS

Critical thinking is central to language learning that prepares students for their future. To cultivate it in FSL classrooms, educators can do the following:

- Implement metacognitive strategy instruction that empowers student choice.
- Connect language learning to global issues and diverse francophone communities.
- Use authentic French-language resources to prompt critical engagement.
- Integrate technology in structured, reflective ways.
- Design assessment tasks that capture thinking as well as comprehension.

When students learn about [environmental redevelopment in West Africa](#), [French-speaking communities across Canada](#), [technological developments](#), [precolonial](#)

[Benin's history](#), or explore [Sharjah as a cultural hub](#), for example, they are not only building vocabulary and grammar — they are developing as thinkers, citizens, and global communicators. When students engage with authentic texts, reflect on their learning, and use digital tools with intention, they develop the analytical and intercultural competencies required for global citizenship.

Positioning French language learning within global contexts allows students to see it not as a graduation requirement focused on vocabulary and grammar, but as a tool for understanding and participating in a diverse, interconnected world. This pedagogy — grounded in reflective practice, authentic content, and metacognitive growth — develops students as critical thinkers and supports student-centred FSL programs.

REFERENCES

- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Normandeau, F. (n.d.). *Mon aide-mémoire CHAMPIONS pour la correction des textes*. MieuxEnseigner. https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=25737
- Ontario Ministry of Education. (2014). *The Ontario curriculum, grades 9 to 12: French as a second language*. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl912curr2014.pdf>



Heather Norton

Heather Norton teaches French and Music at Jean Augustine Secondary School (JASS) in Brampton, Ontario. Her classroom practice focuses on moving theory/policy into pedagogy. She is available as a consultant, workshop facilitator, DELF teacher trainer (Formatrice DELF), TV5Monde trainer (Formatrice TV5Monde), DELF corrector-examiner, and conference speaker on topics related to teaching, learning, and assessment in FSL and Music. Contact her at hrnorton01@gmail.com.



Lorsque les élèves explorent comment le français varie dans des contextes mondiaux, ils rencontrent une complexité réelle qui permet d'approfondir à la fois l'engagement linguistique et cognitif.

Développer la citoyenneté mondiale par la pensée critique en FLS

Par Heather Norton

UN APPRENTISSAGE PUISSANT dans la classe de français langue seconde (FLS) se produit lorsque l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont centrés sur l'élève et connectés à l'échelle mondiale. Lorsque le FLS est positionné dans le paysage linguistique mondial plus large, les élèves commencent à considérer l'apprentissage linguistique comme un passeport pour une compréhension globale et un engagement interculturel significatif. Cet article présente des stratégies spécifiques pour développer la pensée critique et l'agentivité (ou capacité d'agir) des élèves en tirant parti de trois domaines interconnectés : la conscience

métacognitive, les contextes mondiaux et l'utilisation responsable de la technologie.

CONSTRUIRE UNE CONSCIENCE MÉTACOGNITIVE

Une pensée critique efficace dans l'apprentissage linguistique commence par la métacognition – les élèves doivent comprendre comment ils apprennent afin de devenir des apprenants conscients d'eux-mêmes. S'inspirant du curriculum de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014), l'enseignement est organisé en trois phases – avant, pendant et après – pour l'expression orale, l'écoute, la lecture et l'écriture.

À l'École secondaire Jean Augustine (JASS) de Brampton, en Ontario, les élèves en français de base apprennent des stratégies de littératie et d'apprentissage linguistique basées sur la recherche, analysent leurs préférences et choisissent des stratégies qui soutiennent l'interaction et la médiation en français. Cela s'aligne avec l'accent mis par le volume complémentaire du CECR sur la réception, la production, l'interaction et la médiation (Conseil de l'Europe, 2018) tout en renforçant l'agentivité des élèves dans l'apprentissage.

Pour rendre la pensée visible, les élèves s'engagent dans des conversations entre pairs et élève-enseignant(e) sur les stratégies efficaces pour chaque phase. Ils créent des annotations personnalisées en utilisant des symboles, des couleurs et des notes de marge sur des textes et des captures d'écran de vidéos, illustrant comment les stratégies de compréhension les ont aidés à interpréter de grandes idées et à leur donner un sens. Ces artefacts deviennent des cartes visuelles de la pensée critique, offrant aux enseignant(e)s un aperçu non seulement de ce que les élèves comprennent (le *quoi*), mais aussi de la façon dont ils donnent un sens à tous types de textes (le *comment*). Les élèves compilent également des portfolios documentant leur processus d'apprentissage au moyen de captures d'écran, de textes codés, de notes stratégiques, d'échantillons de travaux et d'annotations réflexives.

Un exemple concret démontre ce processus en action. B.M., un élève de 9^e année en français décloisonné, a sélectionné une vidéo de TV5Monde intitulée « Afric'mode E6 : Fat Touré »¹ pour l'analyse de portfolio. Pendant la phase de pré-écoute, B.M. a appliqué la stratégie d'analyse des caractéristiques du texte, telles que le titre, la date de production et la longueur (10 minutes; voir figure 1). En utilisant des mots clés de l'introduction – la mode, accessoires, les coiffes et bibis, métier –, B.M. a fait des prédictions éclairées sur des thèmes de contenu tels que la mode, l'entrepreneuriat et la culture francophone de la Côte d'Ivoire.

Dans une conversation ultérieure élève-enseignant(e), B.M. a utilisé son

artefact annoté comme preuve visuelle pour justifier le choix d'une vidéo, expliquant comment le contenu prédit correspondait à ses intérêts et à ses objectifs d'apprentissage. Ce processus de sélection stratégique illustre l'influence de l'agentivité de l'élève quant aux choix d'apprentissage. Pendant le visionnement, B.M. a utilisé des stratégies d'écoute ciblées, identifiant le vocabulaire clé pour saisir les thèmes principaux, puis a réussi à communiquer ces grandes idées dans des discussions de suivi.

Cette progression – de l'analyse stratégique du texte à la sélection éclairée de contenu en passant par une communication significative – démontre comment la conscience métacognitive transforme l'apprentissage linguistique de la consommation passive à la création active de sens. Comme l'indiquent à la fois le CECR et le curriculum de l'Ontario, la compréhension au niveau débutant repose sur une stratégie intentionnelle, qui exige de la pratique et de l'autoréflexion afin que les élèves découvrent leurs préférences personnelles en matière d'apprentissage. L'évaluation authentique se produit lorsque les élèves appliquent des stratégies basées sur la recherche avec des exemples textuels spécifiques

et une analyse détaillée pour donner un sens aux textes de sources primaires et communiquer ces idées dans des conversations en français.

LE FRANÇAIS DANS DES CONTEXTES MONDIAUX

Lorsque les élèves explorent comment le français varie dans des contextes mondiaux, ils rencontrent une complexité réelle qui permet d'approfondir à la fois l'engagement linguistique et cognitif. À la JASS, les élèves commencent la 9^e année en examinant les 80 langues les plus parlées dans le monde et en créant des [autoportraits linguistiques personnels](#), étendant cet apprentissage à une étude basée sur la recherche concernant la Francophonie entrelacée tout au long du semestre. L'exploration des liens entre la langue française et les réalités sociales et culturelles des communautés francophones du monde entier favorise l'approfondissement de la compréhension des élèves.

Cette perspective globale se traduit par des interactions significatives en classe. Le portfolio de K.A. illustre ce processus. Après avoir fait des recherches sur le yoruba comme première langue, K.A. a participé à des tables rondes où les

Figure 1. Exemple de diapositive/artefact du portfolio de B.M. illustrant sa stratégie avant le visionnement.

Les stratégies d'écoute (Avant)

Je prends une capture d'écran et j'analyse les caractéristiques du texte.

[Afric'mode en streaming gratuit | TV5MONDE Afrique](#)
(choisir 2 extraits ou une épisode)

- Titre
- Année
- Durée
- Introduction
- Canal

Accueil > Vidéos > Exclusivités web > Afrique > Saison 1 > Episode 6 : Fat Touré

EXCLUSIVITÉS WEB
AFRIC'MODE

E6 :
Fat Touré

• Durée : 10 minutes
• Année : 2020
• Pays de production : Côte d'Ivoire
• Disponible jusqu'au : 1 septembre 2025

Les podiums en ont fait une star, mais aujourd'hui, elle se révèle sur le petit écran, au fil des séries.
La toujours splendide Fat Touré parle de ce qu'elle connaît le mieux, la mode mais pas que.
Accessoires incontournables des grandes cérémonies, les coiffes et bibis ont retenu notre attention pour ce numéro qui finira par un petit métier bien utile, vous verrez pourquoi !

1 Cette série de vidéos n'est plus accessible au Canada par TV5Monde.

élèves ont partagé leurs antécédents linguistiques. En utilisant des structures telles que les conventions comparatives et superlatives ainsi que sociolinguistiques, les élèves se sont situés eux-mêmes et se sont engagés dans des conversations de groupe avec d'autres élèves. Ils ont comparé et contrasté leurs premières langues, en faisant des observations telles que : « Le yoruba est parlé par plus de personnes en Afrique, Cuba et Brésil que le français au Canada. »

Cette activité a nécessité une évaluation critique des sources. Les élèves ont appris à relever des informations fiables, ce qui a conduit à des citations de sources informelles telles que celles sur l'artefact de K.A. ci-dessous (voir figure 2). La composante de recherche a permis de développer des compétences en littératie, tandis que l'analyse linguistique a approfondi la compréhension culturelle. Dans les conversations de consolidation, les élèves ont souvent exprimé leur surprise de découvrir la diversité linguistique au sein de leur propre classe – apprenant sur les pays où les langues de leurs camarades sont parlées et acquérant une nouvelle appréciation pour les identités sociolinguistiques de leurs pairs. Cet engagement authentique transforme des concepts abstraits sur la francophonie mondiale en connexions personnelles et significatives que les élèves peuvent articuler en français, même aux niveaux A1-A2 du CECR.

En analysant les événements actuels via les médias francophones tels que [7 jours](#), les élèves peuvent ensuite communiquer leur compréhension par des présentations orales suivies de questions impromptues. Ils peuvent également développer une gamme complète de compétences

en pensée critique, telles qu'analyser, résumer, synthétiser, évaluer, déduire, comparer, contraster, interpréter, remettre en question, justifier et réfléchir. Des applications d'ordre supérieur, telles que la construction d'arguments, la résolution de problèmes, la reconnaissance des biais, le transfert de l'apprentissage vers de nouveaux contextes et la prise de décisions, suivent ensuite. La citoyenneté mondiale ne devient pas seulement un contenu, mais un contexte qui exige une pensée critique rigoureuse en FLS.

LA TECHNOLOGIE COMME OUTIL DE RÉFLEXION

La technologie peut enrichir la pensée critique selon la façon dont elle est utilisée. Plutôt que d'interdire des outils comme les correcteurs de grammaire ou, à l'inverse, de permettre un accès illimité, j'utilise une approche en cinq étapes qui enseigne aux élèves à utiliser la technologie de manière stratégique, réfléchie et responsable. Pour la production écrite, les élèves s'engagent dans cinq étapes d'apprentissage, avec leur travail recueilli tout au long du processus :

1. Créer une fiche manuscrite de ressources à partir de notes et

d'activités réalisées pendant l'apprentissage.

2. Rédiger les premières ébauches à la main, en se concentrant sur le développement d'idées avec accès à leur fiche de ressources.
3. Modifier la première ébauche en discutant de la rétroaction de l'enseignant(e) codée à l'aide d'un système de correction par codage (p. ex., CHAMPION [Normandeau, s. d.]). Cela nécessite que les élèves corrigent mutuellement leurs travaux en discutant des rétroactions et en partageant leurs connaissances linguistiques.
4. Accéder à des correcteurs de grammaire en ligne tels que *reverso.net* après l'identification des phrases nécessitant un raffinement, la prise de captures d'écran démontrant une utilisation responsable, suivies d'explications de l'apprentissage.
5. Compléter une copie finale manuscrite incluant toutes les étapes soumise pour évaluation.

Les portfolios recueillent des captures d'écran des corrections numériques aux côtés d'ébauches manuscrites et de textes codés au moyen de CHAMPION, devenant ainsi une preuve puissante de

Figure 2. Exemple de diapositive/artefact du portfolio de K.A., montrant ses recherches et son analyse de l'importance de sa première langue.

Sources:

<https://k4all.org/project/database-yoruba/>
<https://alp.fas.harvard.edu/yoruba>
<https://www.wordreference.com/enfr/million>
https://hearstmuseum.berkeley.edu/wp-content/uploads/TeachingKit_YorubaArtAndCulture.pdf

Language Profile: YORUBA


Dataset
Yoruba-English Machine Translation
25,000 instances

Countries where spoken
Nigeria, Benin, Togo, Ghana,
Côte d'Ivoire, Sierra Leone

Number of Speakers
40 million

Language family
Niger-Congo, Bantu language

Researcher(s)
David Adelani



Le Yoruba
La place de ma première langue dans le monde

Le Yoruba est parlé dans les pays d'Afrique de l'Ouest, au Nigeria, au République du Bénin et dans certaines régions de Togo, Sierra Leone, Cuba et Brésil. Autour de 40-45 million de personnes parlent le yoruba qui est important dans le domaine de la culture, les arts par exemple la sculpture sur bois, le travail du métal, le textile, et le perlage.

l'engagement critique avec la langue. En traitant la technologie comme un partenaire de réflexion, et non un raccourci, les élèves renforcent la pensée critique et l'intégrité scolaire.

LA VOIX DE L'ÉLÈVE COMME PREUVE D'IMPACT

L'efficacité de ces stratégies se mesure mieux à travers la réflexion des élèves. J.A. – un élève de 12^e année qui a étudié dans le modèle Cambridge à l'île Maurice avant de terminer le français de base universitaire de 12^e année et de se préparer pour l'examen de langue et culture françaises du programme Advanced Placement (AP) – a déclaré :

L'accent mis sur l'écoute et la discussion de vidéos du monde entier, puis aussi sur la lecture et l'analyse de textes créatifs – poèmes, extraits de romans, livres d'images, courts récits et extraits de documents comme la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones – nous ont rendus plus conscients de l'importance de la langue dans la culture. Cela nous a aidés à nous comprendre nous-mêmes en tant que locuteurs du français et citoyens du monde.

De telles réflexions soulignent comment l'apprentissage linguistique, lorsqu'il est connecté à un contenu mondial authentique et à des pédagogies de pensée critique, transforme la perception de soi des élèves.

REPENSER L'ÉVALUATION : RENDRE LA PENSÉE VISIBLE

Ces stratégies se réorientent vers la visibilité des processus de pensée des élèves. À travers des textes codés, des portfolios de stratégies, des révisions annotées et des conversations réflexives,

les élèves démontrent non seulement ce qu'ils savent, mais aussi comment ils sont arrivés là et quelles sont leurs prochaines étapes.

Les enseignant(e)s évaluent la croissance linguistique parallèlement au développement cognitif : dans quelle mesure les élèves justifient leurs choix, synthétisent des idées à travers différentes sources et articulent une pensée stratégique en français. Cette approche d'évaluation *au service de et en tant qu'apprentissage s'aligne sur les meilleures pratiques actuelles et fournit des rétroactions significatives soutenant à la fois la croissance linguistique et le développement de la pensée critique.*

ALLER DE L'AVANT : IMPLICATIONS POUR LES ENSEIGNANT(E)S DE LANGUES

La pensée critique est centrale dans l'apprentissage linguistique qui prépare les élèves pour leur avenir. Pour la cultiver dans les classes de FLS, les enseignant(e)s peuvent faire ce qui suit :

- Mettre en œuvre un enseignement de stratégies métacognitives qui donne aux élèves le pouvoir de choisir.
- Relier l'apprentissage linguistique aux enjeux mondiaux et aux diverses communautés francophones.
- Utiliser des ressources authentiques en français pour susciter un engagement critique.
- Intégrer la technologie de manière structurée et réfléchie.
- Concevoir des tâches d'évaluation qui permettent d'évaluer à la fois la réflexion et la compréhension.

Lorsque les élèves apprennent sur le [réaménagement environnemental en Afrique de l'Ouest](#), les [communautés francophones à travers le Canada](#), les [développements technologiques](#), l'[histoire](#)

[précoloniale du Bénin](#) ou qu'ils explorent [Sharjah comme un centre culturel](#), par exemple, ils ne font pas qu'enrichir leur vocabulaire et leur grammaire, ils se développent en tant que penseurs, citoyens et communicateurs mondiaux. Lorsque les élèves s'engagent avec des textes authentiques, réfléchissent à leur apprentissage et utilisent des outils numériques de façon intentionnelle, ils développent les compétences analytiques et interculturelles nécessaires pour la citoyenneté mondiale.

Positionner l'apprentissage du français dans des contextes mondiaux permet aux élèves de le considérer non pas comme une exigence de fin d'études axée sur le vocabulaire et la grammaire, mais comme un outil pour comprendre un monde diversifié et interconnecté, ainsi que pour y participer. Cette pédagogie – ancrée dans une pratique réflexive, un contenu authentique et une croissance métacognitive – oriente le développement des élèves en tant que penseurs critiques et soutient les programmes de FLS centrés sur l'élève.

RÉFÉRENCES

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Normandeau, F. (s. d.). *Mon aide-mémoire CHAMPIONS pour la correction des textes*. MieuxEnseigner. https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=25737

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – français langue seconde*. https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/d9619c6a-a345-46ee-86ef-7c5534b4e23a/FLS-Traduction_9-12.pdf



Heather Norton

Heather Norton enseigne le français et la musique à l'école secondaire Jean Augustine (JASS) de Brampton, en Ontario. Sa pratique en classe se concentre sur le passage de la théorie/politique à la pédagogie. Elle est disponible en tant que consultante, animatrice d'ateliers, formatrice DELF, formatrice TV5Monde, correctrice-examinatrice DELF et conférencière sur des sujets liés à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation en FLS et en musique. Communiquez avec elle à hrnorton01@gmail.com.

Bourses FLS de 3 000 \$

\$3,000 FSL bursaries



**Les bourses FLS aident
vos élèves à renforcer
leur bilinguisme**

**FSL bursaries help
your students boost
their bilingualism**



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



ACUFC

Canada

