

# Réflexions

2026 Vol. 45, No./n° 1

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

**Theme: Climate Change,  
Sustainability, and  
Environmental Education  
in Language Teaching**

**Thème : Changement climatique,  
développement durable et  
éducation environnementale  
dans l'enseignement des langues**

# Table of Contents

## Table des matières

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

### CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 Participate in CASLT's 2026 Languages Build Video Contest!
- 05 Participez au Concours de vidéos Les langues façonnent 2026 de l'ACPLS!
- 06 WSD Congrès d'immersion française 2026: An Exciting Day of Collaboration, Cohesion, and Concrete Practices
- 08 Congrès d'immersion française 2026 de la DSW : une journée marquante de collaboration, d'appartenance et de pratiques concrètes

### FEATURED ARTICLE ARTICLE VEDETTE

- 11 Inspiring Young People to Take Action in an Additional Language
- 15 Inspirer les jeunes à l'action basée dans une langue additionnelle

### TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 19 Collaborating With the Science Teacher in Greening the L+ Classroom
- 22 Collaborer avec l'enseignant(e) de sciences pour écologiser la classe de L+
- 26 "Pedagogy Through Symbols": A Holistic and Integrated Approach to Environmental Education Adaptable to Language Learning
- 30 La « Pédagogie par Symboles » : Une approche holistique et intégrative en éducation relative à l'environnement adaptable dans l'apprentissage des langues
- 35 Linking Language and Content: Lakes, Rivers, and BC Salmon
- 40 Relier la langue et le contenu : lacs, rivières et saumons de la C.-B.
- 45 Plurilingual Pedagogies to Enhance Well-Being for Multilingual Learners in Middle School FSL Classrooms
- 49 Des pédagogies plurilingues pour améliorer le bien-être des apprenants multilingues dans les classes de FLS à l'école intermédiaire



## Réflexions

2026

Volume 45, Number / numéro 1

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

207-43, place Roydon Place

Ottawa, Ontario, K2E 1A3

1 877 727-0994

www.caslt.org | admin@caslt.org

### Board of Directors / Conseil d'administration

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

### National Council / Conseil national

BC: Rome Lavrencic

AB: 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

**ONE THING I LOVE ABOUT LANGUAGE TEACHING** is the endless possibility for exploration it offers in the classroom. Author Jessica Mills expresses this perfectly in her article "Collaborating with the Science Teacher in Greening the L+ Classroom." She writes, "one of the greatest joys of L+ [additional language] curricula is its openness, which often allows you to choose the themes and topics you cover with your students." One particularly relevant and engaging topic among students today is the environment.

Why not apply some of the ideas found in this issue into your own teaching and see if you don't notice increased engagement — both with the target language and with the environment — among your learners?

The theme of this issue of *Réflexions* is Climate Change, Sustainability, and Environmental Education in Language Teaching. Inside, you'll find activities that blend language learning with environmental awareness and action, as well as insights into how the language classroom can help turn eco-anxiety

into hope while encouraging learners to take linguistic risks. As Rosalyn Abbott affirms in "Inspiring Young People to Take Action in an Additional Language," the L+ classroom is a perfect place for "cultivating young people's agency and for mitigating eco-anxiety, transforming that demotivating emotional state into a driving force through linguistic engagement and community action." Why not apply some of the ideas found in this issue into your own teaching and see if you don't notice increased engagement — both with the target language and with the environment — among your learners?

Another proven way to increase student motivation to use the target language is through participating in our Languages Build Video Contest, open until March 4! This contest invites language learners across Canada to share how learning an additional language has helped "build" their identity, personality, or society. I encourage you to have your students participate. In addition to being a fun activity, video creation is an effective pedagogical approach to building language skills. And we accept submissions in ANY language! Check out the CASLT News section of this issue for more details about the contest.

All my best,

Yasmina Lemieux



**Yasmina Lemieux**  
CASLT President

# Message de la présidente

**UNE CHOSE QUE J'AIME CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES** réside dans la possibilité infinie d'exploration offerte dans la salle de classe. L'auteure Jessica Mills exprime cela parfaitement dans son article « Collaborer avec l'enseignant(e) de sciences pour écologiser la classe de L+ ». Elle écrit : « [L]'une des plus grandes joies des programmes de L+ [langues additionnelles] réside dans leur ouverture, qui vous permet souvent de choisir les thèmes et les sujets que vous abordez avec vos élèves. » Un sujet particulièrement pertinent et engageant chez les élèves de nos jours est l'environnement.

**Pourquoi ne pas appliquer certaines des idées trouvées dans ce numéro dans votre propre enseignement et observer si vous ne constaterez pas un engagement accru – à la fois avec la langue cible et avec l'environnement – chez vos apprenants?**

Le thème de ce numéro de *Réflexions* est « Changement climatique, durabilité et éducation environnementale dans l'enseignement des langues ». À l'intérieur, vous trouverez des activités qui conjuguent l'apprentissage des langues avec la sensibilisation et l'action environnementales, ainsi que des éclairages sur la façon dont la classe

de langue peut aider à transformer l'écoanxiété en espoir tout en encourageant les apprenants à prendre des risques linguistiques. Comme l'affirme Rosalyn Abbott dans « Inspirer les jeunes à l'action basée dans la langue française », la classe de L+ est un terreau fertile « pour cultiver l'agentivité des jeunes et pour combattre l'écoanxiété, transformant cette réalité affective démotivante en une force motrice par l'engagement linguistique et l'action dans sa propre communauté ». Pourquoi ne pas appliquer certaines des idées trouvées dans ce numéro dans votre propre enseignement et observer si vous ne constaterez pas un engagement accru – à la fois avec la langue cible et avec l'environnement – chez vos apprenants?

Une autre façon éprouvée de rehausser la motivation des élèves à utiliser la langue cible est de participer à notre Concours de vidéos Les langues façonnent, ouvert jusqu'au 4 mars! Ce concours invite les apprenants de langues à travers le Canada à partager comment l'apprentissage d'une langue additionnelle a aidé à « façonner » leur identité, leur personnalité ou leur société. Je vous encourage à faire participer vos élèves. En plus d'être une activité amusante, la création de vidéos est une approche pédagogique efficace pour développer les compétences linguistiques. Et nous acceptons les soumissions dans N'IMPORTE QUELLE langue! Consultez la section des Nouvelles de l'ACPLS pour plus de détails sur le concours.

Mes meilleures salutations,

Yasmina Lemieux



**Yasmina Lemieux**  
Présidente de l'ACPLS

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

The theme of our next issue is **Artificial Intelligence and Technology in Language Teaching**. Example topics of interest include:

- Integrating AI-driven language tools
- Preparing learners for digital literacy
- Addressing ethical concerns in tech-enhanced learning

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 **Intelligence artificielle et technologie dans l'enseignement des langues**. Exemples de sujets d'intérêt:

- Intégrer des outils linguistiques pilotés par l'IA
- Préparer les apprenants à la littératie numérique
- Aborder les préoccupations éthiques dans l'apprentissage assisté par la technologie

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\(-trices\)](#).





# Participez au Concours de vidéos Les langues façonnent 2026 de l'ACPLS!

LE CONCOURS DE VIDÉOS LES LANGUES FAÇONNENT est de retour! Partagez comment l'apprentissage d'une langue additionnelle a contribué à « façonner » votre identité, votre personnalité ou votre société dans une vidéo de 2 à 3 minutes.

Vous aurez la chance de gagner des prix et de voir votre vidéo publiée par l'ACPLS! Le concours est ouvert jusqu'au 4 mars.

**Nouveauté en 2026 :** Les gagnant(e)s du concours seront admissibles au Prix du public, sélectionné par un vote public!

## QUELS SONT LES AVANTAGES POUR LES APPRENANTS?

La création de vidéos est une **approche pédagogique efficace** pour l'acquisition de compétences linguistiques. Il s'agit d'un projet axé sur les élèves qui intègre

la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute dans des **activités signifiantes axées sur les tâches**.

Le processus de création de vidéos peut être adapté en fonction des niveaux linguistiques et des besoins d'apprentissage de tous les élèves. Il s'agit également d'une excellente occasion pour les élèves de créer un produit fini dans leur langue additionnelle qu'ils seront fiers de partager.

Demandez à vos élèves de participer au Concours de vidéos Les langues façonnent pour :

- Leur donner l'occasion de réfléchir à leur propre parcours d'apprentissage linguistique;
- Favoriser une compréhension personnalisée et significative

des bénéfices de l'apprentissage des langues;

- Les motiver à apprendre la langue;
- Renforcer leur appréciation à l'égard du plurilinguisme et du pluriculturalisme;
- Leur offrir un moyen amusant et collaboratif de donner vie à leurs langues;
- Encourager la fierté et l'estime de soi relativement à leurs capacités linguistiques;
- Rehausser les habiletés créatives.

**Nous acceptons les vidéos sur n'importe quelle langue!**

**DÉCOUVRIR LE CONCOURS**

# WSD Congrès d'immersion française 2026: An Exciting Day of Collaboration, Cohesion, and Concrete Practices

By Stéphanie Garand

ON FEBRUARY 2, 2026, the Winnipeg School Division (WSD) proudly held its biannual Congrès de l'immersion française, bringing together about 230 teachers, school leaders, and members of the division's personnel working in French immersion. The theme of this professional learning day was "Tout le monde a sa place en immersion" (There's room for everyone in immersion), reaffirming the collective commitment to inclusion, cohesion, and educational excellence in French immersion.

The conference also underscored the major collaboration between the WSD and CASLT. Thanks to the CASLT Chez-Vous program, the WSD was able to call upon the expertise of the keynote speaker, Dr. Megan Sénéchal, whose contributions made the day deeply special. This partnership resulted in a program that was rich, coherent, and closely linked to the current priorities in French immersion.

During her plenary address, Sénéchal spoke about the theme "Tout le monde est le bienvenu en immersion" (Everyone is welcome in immersion), inviting participants to reflect on the conditions necessary to create inclusive, engaging, and disciplined learning environments for all students. She also hosted two

highly appreciated workshops during the day: "Voix, choix et la CUA: favoriser l'engagement des élèves" (Voices, choices, and UDL: Encouraging students' engagement) and "Faire vivre l'approche actionnelle en immersion française" (Bringing the action-oriented approach alive in French immersion). Participants in these sessions learned about concrete research-based strategies that are directly transferable into the classroom.

Throughout the day, participants took part in a wide variety of workshops hosted by experienced educators. The day's program reflected the great diversity of the French immersion program within the WSD. The workshops and exchanges highlighted the wealth of school contexts, the variety of learner profiles, and the many linguistic and cultural backgrounds present in immersion schools. The participants explored practices adapted to different academic levels, subject areas, and community realities, taking account of the diversity of students' needs, strengths, and identities.

Diversity was also expressed through the pedagogical approaches discussed, including inclusion, the Universal Design for Learning (UDL), the action-oriented approach, and the valuing of students'

voices and choices. Together, these practices have strengthened a vision of French immersion as a living, equitable, and accessible program in which all students can become fully engaged and develop their linguistic and academic potential. The feedback gathered largely underscored the relevance and practical nature of the teaching methods proposed.

"The entire day was filled with energy and commitment," noted Stéphanie Garand, the WSD's service director of French immersion and the French: Communication and Culture program. "Seeing so many educators gather around a common vision and leave equipped, inspired, and valued was extremely promising." She added, "The comments received mentioned the great practical value of the workshops and the collaboration with CASLT. This testifies to our speakers' expertise, generosity, and professionalism."

It took the involvement of many people to make the day a success. The WSD extends its warm thanks to the members of the planning committee for their disciplined work, all the hosts for the quality of their workshops, and the Équipe jeunesse de leadership – the volunteer students – for their essential contribution to running the

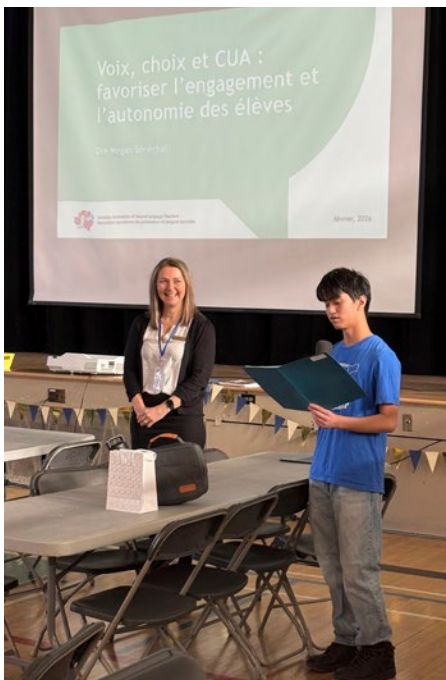
event. Special thanks also go to CASLT for its valuable support, high-quality resources, and constant collaboration through the CASLT Chez-Vous program. As part of this partnership, the WSD's immersion teachers will all receive a CASLT membership, providing them with access to a wide range of professional resources to support their classroom practice.

The WSD Congrès de l'immersion française 2026 was much more than a professional learning day; it was a true celebration of collaboration, sharing of expertise, and common commitment to making sure that all students have their place in French immersion.



### Stéphanie Garand

Stéphanie Garand is the service director of French immersion for the Winnipeg School Division and the Manitoba representative to the CASLT National Council.



# Congrès d'immersion française 2026 de la DSW : une journée marquante de collaboration, d'appartenance et de pratiques concrètes

Par Stéphanie Garand

LE 2 FÉVRIER 2026, la Division scolaire Winnipeg (DSW) a tenu avec fierté son Congrès de l'immersion française biennal, rassemblant environ 230 enseignant(e)s, leaders scolaires et membres du personnel divisionnaire œuvrant en immersion française. Cette journée d'apprentissage professionnel a mis en lumière le thème « Tout le monde a sa place en immersion », réaffirmant l'engagement collectif envers l'inclusion, l'appartenance et l'excellence pédagogique en immersion française.

Le Congrès a également souligné l'importante collaboration entre la DSW et l'ACPLS. Grâce au programme CASLT Chez-Vous, la DSW a pu faire appel à l'expertise de la conférencière principale, Dre Megan Sénéchal, dont les contributions ont profondément marqué la journée. Ce partenariat a permis d'offrir une programmation riche, cohérente et étroitement liée aux priorités actuelles de l'immersion française.

Lors de sa conférence plénière, Dre Megan Sénéchal a abordé le thème « Tout le monde est le bienvenu en immersion », invitant les participant(e)s à réfléchir aux conditions nécessaires pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs, engageants et rigoureux pour tous les élèves. En plus de la plénière, elle a animé deux ateliers très appréciés au cours de la journée : « Voix, choix et la CUA : favoriser l'engagement des élèves » et « Faire vivre l'approche actionnelle en immersion

française ». Ces séances ont exploré des stratégies concrètes, ancrées dans la recherche et directement transférables en salle de classe.

Tout au long de la journée, les participant(e)s ont pris part à une grande variété d'ateliers animés par des éducateurs(-trices) chevronné(e)s. Le programme de la journée reflétait la grande diversité du programme d'immersion française au sein de la DSW. Les ateliers et les échanges ont mis en lumière la richesse des contextes scolaires, la variété des profils d'apprenants, ainsi que les multiples parcours linguistiques et culturels présents dans les écoles d'immersion. Les participant(e)s ont exploré des pratiques adaptées aux différents niveaux scolaires, disciplines et réalités communautaires, tout en tenant compte de la diversité des besoins, des forces et des identités des élèves.

Cette diversité s'est également exprimée à travers les approches pédagogiques mises de l'avant, notamment l'inclusion, la conception universelle de l'apprentissage (CUA), l'approche actionnelle ainsi que la valorisation de la voix et du choix des élèves. Ensemble, ces pratiques ont renforcé une vision de l'immersion française comme un programme vivant, équitable et accessible, où chaque élève peut s'engager pleinement et développer son plein potentiel linguistique et scolaire. La

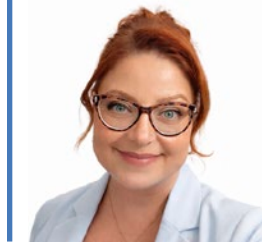
rétroaction recueillie a largement souligné la pertinence et le caractère pratique des apprentissages proposés.

« L'énergie et l'engagement ressentis tout au long de la journée étaient remarquables », a partagé Stéphanie Garand, directrice du service de l'immersion française et du programme de français: communication et culture (FCC) de la DSW. « Voir autant d'éducatrices et d'éducateurs se rassembler autour d'une vision commune et repartir outillés, inspirés et valorisés a été extrêmement porteur. » Elle ajoute : « Les commentaires reçus mettent en évidence la grande valeur pratique des ateliers et la collaboration avec l'ACPLS. Cela témoigne de l'expertise, de la générosité et du professionnalisme de nos conférencières et conférenciers. »

La réussite de cette journée repose sur l'engagement de nombreuses personnes. La DSW tient à remercier chaleureusement les membres du comité de planification pour leur travail rigoureux, toutes les personnes animatrices pour la qualité de leurs ateliers, ainsi que l'Équipe jeunesse de leadership – les élèves bénévoles – pour leur contribution essentielle au bon déroulement de l'événement. Un merci tout particulier est également adressé à l'ACPLS pour son précieux soutien, ses ressources de grande qualité et sa collaboration continue à travers le programme CASLT

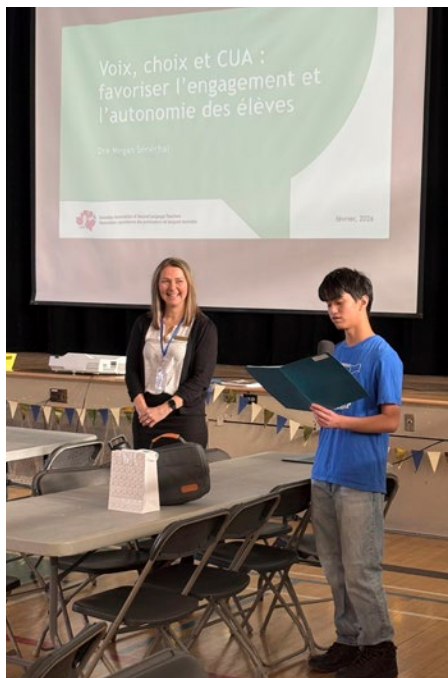
Chez-Vous. Dans le cadre de ce partenariat, les enseignant(e)s d'immersion de la DSW recevront tous un abonnement à l'ACPLS, leur donnant accès à un vaste éventail de ressources professionnelles pour appuyer leur pratique en salle de classe.

Le Congrès de l'immersion française 2026 de la DSW a été bien plus qu'une journée d'apprentissage professionnel : il a été une véritable célébration de la collaboration, du partage d'expertise et de l'engagement commun à faire en sorte que chaque élève ait sa place en immersion française.



### Stéphanie Garand

Stéphanie Garand est la directrice du service de l'immersion française de la Division scolaire de Winnipeg ainsi que la représentante du Manitoba au sein du Conseil national de l'ACPLS.



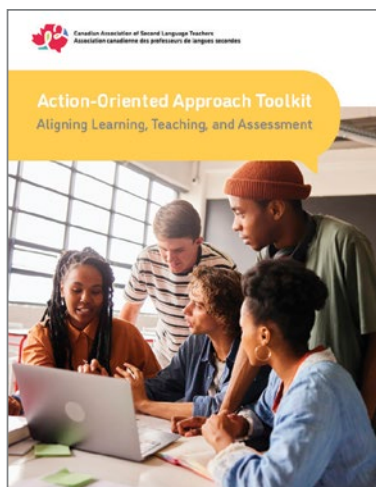


## Action-Oriented Approach Toolkit: Aligning Learning, Teaching, and Assessment

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)



Lake Louise, Alberta

# Inspiring Young People to Take Action in an Additional Language

By Rosalyn Abbott

**FORMING CITIZENS** capable of both understanding and taking part in the global debates about the climate is one of the major challenges in education today. By addressing climate change, additional language (L+) instruction moves from having students acquire skills to preparing them to be “mind-changers,” change actors equipped for authentic, engaged communication and aware of environmental issues. Far from being simply a vehicle for learning grammar and vocabulary, the L+ classroom is fertile ground for cultivating young people’s agency and for mitigating eco-anxiety, transforming that demotivating emotional state into a driving force through linguistic engagement and community action.

Climate change, a top-of-mind topic today, has immediate relevance and can be applied to all subject areas and materials in the classroom. There’s no doubt that young people will face a difficult future environment inherited from decades of decisions made by their elders, who didn’t consider what they would leave to following generations. Today, climate change is provoking growing eco-anxiety among young people (Ojala, 2015). Defined by the Office québécois de la langue française (OQLF, 2021) as anxiety, concern, or apprehension felt by individuals regarding the upheavals caused by climate change and its consequences, eco-anxiety can easily lead students to feel discouraged, seeing themselves as powerless to do anything about such an

overwhelming issue. Our educational system must transform this anxiety into constructive and creative agency by offering concrete paths to action (Let’s Talk Science, 2022; Rousell & Cutter-MacKenzie-Knowles, 2019), thereby providing learners with an opportunity to have a real impact on their world. By engaging students in projects oriented towards discussion, critical thinking, creativity, and action, the L+ classroom can strengthen their status as active citizens, building a generation of “mind-changers” (Hauschild et al., 2012; Nur & Anas, 2022; Resceanu & Tilea, 2020). When they take action, even on a small scale — such as within the family — they can see the immediate effects of their efforts. This is an effective way to

reduce eco-anxiety (Rousell & Cutter-MacKenzie-Knowles, 2019) and motivate young people to take on larger-scale collaborative, communication, and action projects (Hauschild et al., 2012).

Given its pressing importance and its global and local implications, climate change generates strong intrinsic motivation among students (Learning for a Sustainable Future [LSF], 2025; Let's Talk Science, 2022) and provides an opportunity for deeply meaningful language learning (Resceanu & Tilea, 2020). Unlike science classes, in which learning about the climate is mainly factual, language classes may provide the most appropriate framework for infusing students with hope. The freedom of content choice that underlies language programs is a good match for the complex and multidisciplinary nature of climate change. This complexity requires

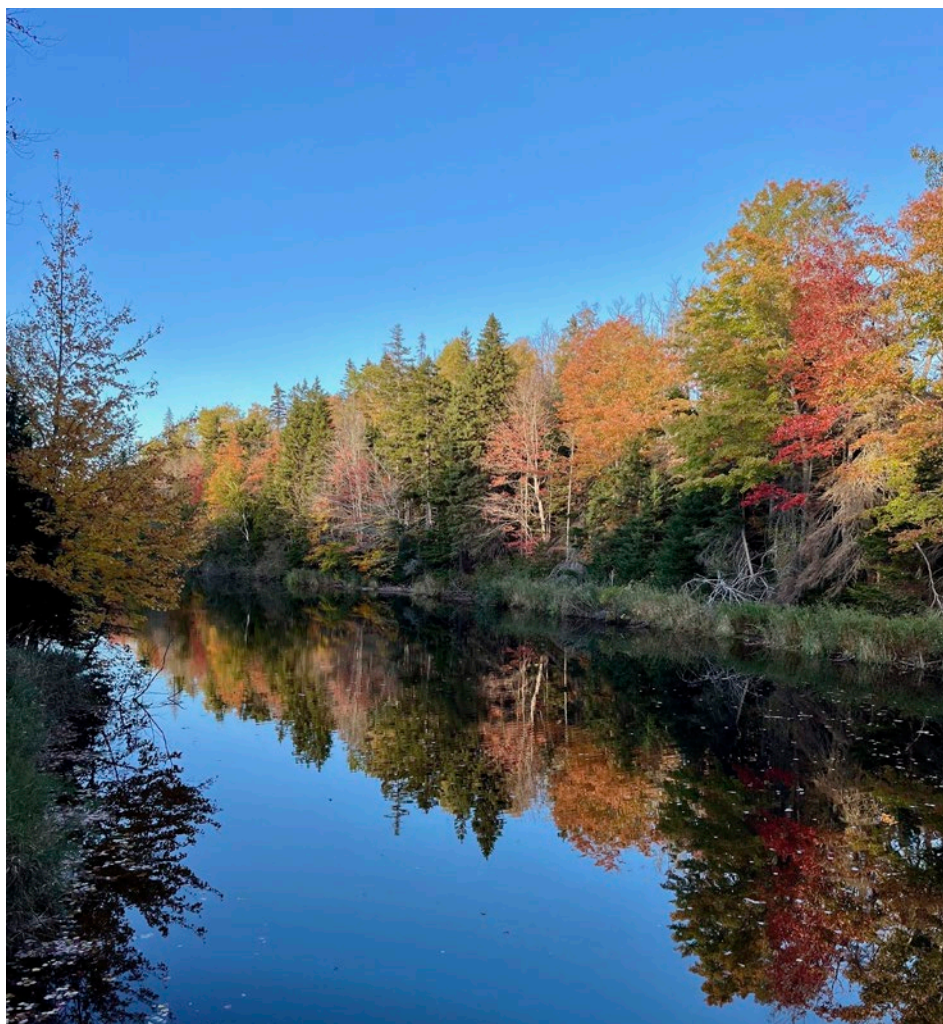
an approach that extends beyond all academic subjects, including language arts (LSF, 2025), and the L+ classroom is very well positioned as a nexus for communication, collaboration, and exploration. Indeed, the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach is particularly appropriate, as it uses the theme of climate change to add meaning and context to language learning (Charalampidi et al., 2017).

The topic's relevance encourages linguistic risk taking and allows all four language skills to be practised (Resceanu & Tilea, 2020). Teachers can promote the development of oral comprehension by providing authentic listening opportunities such as debates, speeches by inspiring young activists, and scientific reports, all of which also reinforce the grasping of concepts learned in science courses (Arya & Maul, 2016).

The timely publication of news articles, reports, and ecological manifestos about climate change provides access to a wealth of resources from which teachers may formulate written comprehension activities that correspond to their students' current anxieties. An additional advantage of exploring these resources is the chance to familiarize students with action projects undertaken in their region and elsewhere and with victories in the fight against climate change. Such good news may generate feelings of hope and motivation.

The content approach makes it possible to work on all linguistic skills in an integrated way (Charalampidi et al., 2017; Hauschild et al., 2012), but its real magic may be in oral and written production. With the accent put on the message — climate change — learners gain confidence and are more likely to take linguistic risks especially in oral production, when they can demonstrate their critical thinking as they discuss the issue (Hauschild et al., 2012; Resceanu & Tilea, 2020). The subject naturally lends itself to learning through outdoor projects and activities that anchor language in lived experience (Hauschild et al., 2012; Nur & Anas, 2022), inspired by the development of relationships with the natural and social environment and by an instinctive understanding of the issues. There are countless possibilities for projects that will consolidate oral and written production in the planning and execution of action projects in the classroom, in the context of the school community, and through sharing with local, regional, or even global communities.

As educators, we are responsible for providing our youth with the tools they will need as adults, and this education must include transdisciplinary skills. Our students hold hope for the environment in their hands; we must play our essential role as a primary source of information on climate change and be ready to support them with a wealth of opportunities for learning about this challenge. Education about climate change is a major issue in Canada, where the impacts are visible, and climate policies require engagement and commitment from everyone. National reports underscore the urgency of taking



Mooney's Pond, Prince Edward Island

action and the importance of education as a critical force (LST, 2025; Let's Talk Science, 2022). Students want to talk about the environment! And there's no better way to respond than to weave the subject into our linguistic activities, maximizing engagement, agency, confidence, and linguistic development all at once.

If you'd like to begin but you don't know where to start, check out these websites:

- [Learning for a Sustainable Future: Climate Learning](#)
- [Let's Talk Science: Let's Talk Climate Change: Resources](#)
- [World Wildlife Foundation \(WWF-Canada\): Climate Change](#)
- [Canadian Climate Institute](#)
- [Canadian Geographic Education: Climate Change Resources](#)
- [Climate Atlas of Canada](#)

## REFERENCES

- Arya, D., & Maul, A. (2016). The building of knowledge, language, and decision-making about climate change science: A cross-national program for secondary students. *International Journal of Science Education*, 38(6), 885–904. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1170227>
- Charalampidi, M., Hammond, M., Hadjipavlou, N., & Lophitis, N. (2017). A Content and language integrated learning (CLIL) project: Opportunities and challenges in the context of heritage language education. *The European Conference on Language Learning 2017: Official Conference Proceedings*. The International Academic Forum (IAFOR).
- Hauschild, S., Poltavtchenko, E., & Stoller, F. L. (2012). Going green: Merging environmental education and language instruction. *English Teaching Forum*, 50(2), 2–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982843.pdf>
- Learning for a Sustainable Future (LSF). (2025). *From awareness to action: Canadians on climate change and education*. <https://lsf-lst.ca/wp-content/uploads/2025-National-Report-with-Trending-LSF-June-16-2025.pdf>
- Let's Talk Science. (2022). *Climate action lab: Final report*. [https://letstalkscience.ca/sites/default/files/2022-10/CAL\\_FinalReport-EN.pdf](https://letstalkscience.ca/sites/default/files/2022-10/CAL_FinalReport-EN.pdf)
- Nur, S., & Anas, I. (2022). The call for environmentally based language teaching and green pedagogy: Climate actions in language education. *ELSYA Journal of English Language Studies*, 4(1), 77–85.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2021). Écoanxiété. *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26556920/ecoanxiete>
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Resceanu, A., & Tilea, M. (2020). Training foreign language students to be mindchangers: A local perspective on a global issue. *Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November, 2020*. ICERI - International Conference of Education, Research and Innovation. [https://www.researchgate.net/publication/356988250\\_TRAINING\\_FOREIGN\\_LANGUAGE\\_STUDENTS\\_TO\\_BE\\_MINDCHANGERS\\_A\\_LOCAL\\_PERSPECTIVE\\_ON\\_A\\_GLOBAL\\_ISSUE](https://www.researchgate.net/publication/356988250_TRAINING_FOREIGN_LANGUAGE_STUDENTS_TO_BE_MINDCHANGERS_A_LOCAL_PERSPECTIVE_ON_A_GLOBAL_ISSUE)
- Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2019). A systematic review of climate change education: Giving children and young people a “voice” and a “hand” in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>



### Rosalyn Abbott

Rosalyn Abbott, a biologist and teacher in Prince Edward Island, is passionate about all environmental subjects, as well as about students and additional languages learning. She is currently working in the French Education, Programs and Services Division of the PEI Department of Education and Early Years as a leader for secondary-school science programs and integration of climate change.



## New CASLT Publication

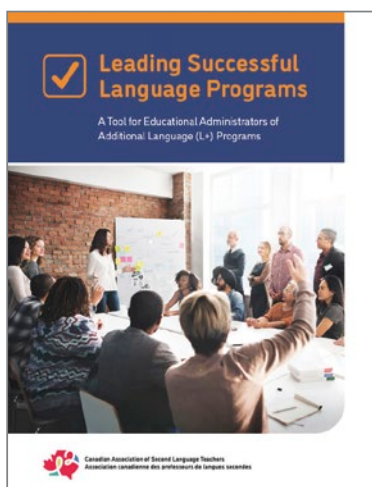
### Leading Successful Language Programs: A Tool for Educational Administrators of Additional Language (L+) Programs

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)



Lac Louise, Alberta

# Inspirer les jeunes à l'action basée dans une langue additionnelle

Par Rosalyn Abbott

**FORMER DES CITOYENS** capables non seulement de comprendre, mais de prendre part aux débats mondiaux sur le climat représente l'un des défis majeurs de l'éducation contemporaine. En abordant le changement climatique, l'enseignement d'une langue additionnelle (L+) passe de l'acquisition de compétences à la préparation de « mindchangers », des acteurs de changement outillés pour une communication authentique engagée et sensibilisés à l'environnement. Loin d'être un simple véhicule pour la grammaire et le vocabulaire, la salle de classe de L+ est un terreau fertile pour cultiver l'agentivité des jeunes et pour combattre l'écoanxiété, transformant cette réalité affective démotivante en une force motrice par l'engagement linguistique et l'action dans sa propre communauté.

Sujet de l'heure, le changement climatique a une pertinence immédiate, s'appliquant à tous les domaines et à toutes les matières scolaires. Sans aucun doute, nos jeunes auront à faire face à un futur environnemental difficile, hérité des décennies de décisions prises par ceux qui les ont précédés sans réfléchir à ce qu'ils laisseraient aux générations futures. Le changement climatique provoque actuellement une écoanxiété croissante chez les jeunes (Ojala, 2015). Définie par l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2021) comme un sentiment d'anxiété, une préoccupation ou une appréhension ressentis par une personne devant les bouleversements causés par les changements climatiques et leurs conséquences, l'écoanxiété peut facilement mener à une démotivation des

élèves qui se perçoivent comme étant impuissants face à un si grand enjeu. Notre système éducatif doit transformer cette anxiété en agentivité constructive et créative, en offrant des voies concrètes pour l'action (Parlons sciences, 2022; Rousell & Cutter-MacKenzie-Knowles, 2019), fournissant ainsi l'occasion d'avoir un impact important dans son monde. La salle de classe de L+, en engageant les élèves dans des projets orientés vers la discussion, la pensée critique, la créativité et l'action, permettra de renforcer leur statut de citoyens actifs, créant ainsi une génération de « mindchangers » (Hauschild *et al.*, 2012; Nur & Anas, 2022; Resceau & Tilea, 2020). La prise d'action, même à petite échelle – comme l'action familiale –, permet de voir les répercussions immédiates de leurs efforts et agit comme un

moyen efficace de réduire l'écoanxiété (Rousell & Cutter-MacKenzie-Knowles, 2019) et de motiver les jeunes vers d'autres projets de collaboration, de communication et d'action à plus grande échelle (Hauschild *et al.*, 2012).

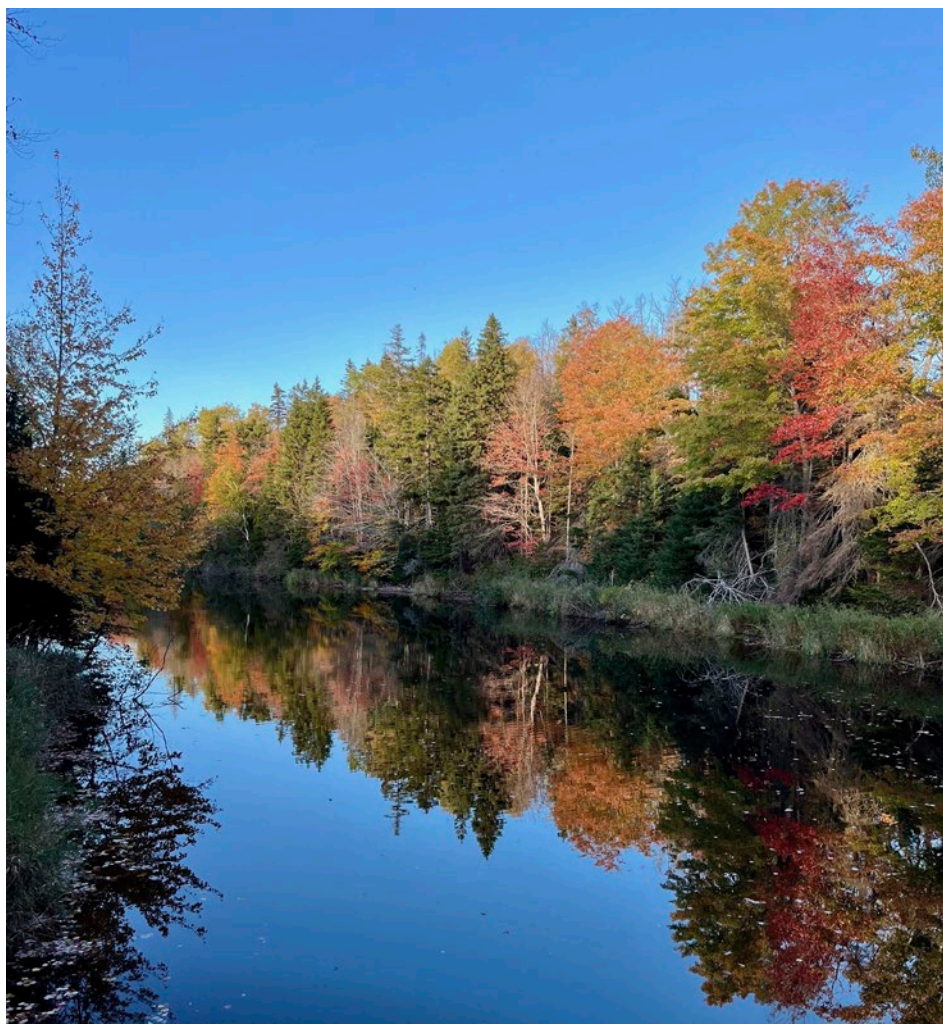
Le changement climatique, étant donné son importance immédiate et ses implications globales et locales, génère une forte motivation intrinsèque chez les élèves (L'éducation au service de la Terre [LST], 2025; Parlons sciences, 2022) et offre un sens profond à l'apprentissage de la langue (Resceanu & Tilea, 2020). Au lieu des cours de sciences, où l'apprentissage sur le climat est principalement factuel, ce sont peut-être les cours de langues qui fournissent le cadre le plus propice pour insuffler l'espoir aux élèves. La liberté de choix de contenu qui appuie les programmes linguistiques s'équilibre bien avec la

nature complexe et multidisciplinaire du changement climatique. Cette complexité exige une approche qui s'étend au-delà de toutes les matières scolaires, y compris les arts langagiers (LST, 2025), et la salle de classe de L+ se positionne très bien comme centre de communication, de collaboration et d'exploration. En effet, l'approche CLIL (Content and Language Integrated Learning/Apprentissage intégré du contenu et de la langue) est particulièrement pertinente, car elle utilise le thème du changement climatique pour rendre l'apprentissage des langues plus significatif et contextualisé (Charalampidi *et al.*, 2017).

La pertinence de ce sujet encourage la prise de risques linguistiques et permet d'exercer les quatre compétences langagières (Resceanu & Tilea, 2020). Les enseignant(e)s peuvent promouvoir le développement de la compréhension

orale en fournissant des occasions d'écoute authentiques telles que des débats, des discours de jeunes militants inspirants ou des reportages scientifiques, ceux qui renforcent aussi la saisie des concepts scientifiques appris dans les cours de sciences (Arya & Maul, 2016). La vitesse de publication de nouveaux articles d'actualité, de rapports et de manifestes écologiques au sujet du changement climatique permet d'avoir accès à une richesse de ressources, dont les enseignant(e)s peuvent tirer des activités de compréhension écrite qui correspondent aux inquiétudes actuelles de leurs élèves. Un avantage additionnel de l'exploration de ces ressources réside dans l'occasion de familiariser les élèves avec les projets d'action accomplis dans leur région et ailleurs, ainsi qu'avec les bonnes nouvelles dans le domaine de la lutte contre le changement climatique. Ils pourront s'inspirer de ces bons coups procurant un sentiment d'espoir et de motivation.

L'approche par contenu permet de travailler toutes les compétences linguistiques de manière intégrée (Charalampidi *et al.*, 2017; Hauschild *et al.*, 2012), mais c'est peut-être dans la production orale et écrite que se trouve la vraie magie de cette approche. L'accent étant mis sur le message, soit le changement climatique, l'apprenant gagne en confiance et est plus disposé à prendre des risques linguistiques, notamment dans la production orale où l'élève pourra démontrer sa pensée critique en discutant de l'enjeu (Hauschild *et al.*, 2012; Resceanu & Tilea, 2020). Le sujet se prête naturellement à l'apprentissage par projet et aux activités en plein air qui ancrent la langue dans l'expérience vécue (Hauschild *et al.*, 2012; Nur & Anas, 2022), s'inspirant du développement des relations avec l'environnement naturel et social et d'une compréhension viscérale des enjeux. Il existe des possibilités innombrables de projets à aborder qui consolideront la production orale et écrite dans la planification et l'exécution de projets d'action, soit à l'intérieur de la salle de classe, dans le contexte de la communauté scolaire ou encore dans les partages avec les communautés locales, régionales ou même globales.



Mooney's Pond, Île-du-Prince-Édouard

Comme éducateurs et éducatrices, nous avons la responsabilité de doter nos jeunes des outils nécessaires à la vie adulte, et cette éducation doit comprendre les compétences transdisciplinaires. Nos élèves tiennent l'espoir environnemental dans leurs mains – il faut que nous saisissons notre rôle essentiel comme principale source d'information pour les élèves sur le changement climatique et que nous soyons prêt(e)s à fournir un soutien riche en occasions d'apprentissage face à ce défi. L'éducation au changement climatique est un enjeu majeur dans le contexte canadien où les impacts sont visibles, et les politiques climatiques requièrent l'engagement de tous et de toutes. Les rapports nationaux soulignent l'urgence d'agir et la nécessité de l'éducation comme levier essentiel (LST, 2025; Parlons sciences, 2022) – les élèves *veulent* en parler. Quelle meilleure façon de répondre à cette demande que de tisser ce sujet à travers nos activités linguistiques, maximisant l'engagement, l'agentivité, la confiance et le développement linguistique d'un seul coup?

Aimeriez-vous commencer, mais vous ne savez pas par où? Consultez les sites web suivants :

- [L'éducation au service de la Terre : Apprentissages climatiques](#)
- [Parlons sciences : Ressources pour Parlons changements climatiques](#)
- [Fonds mondial pour la nature \(WWF-Canada\) : Crise climatique](#)
- [L'Institut climatique du Canada](#)
- [Éducation Canadian Geographic : Ressources sur les changements climatiques](#)
- [Atlas climatique du Canada](#)

## RÉFÉRENCES

- Arya, D., & Maul, A. (2016). The building of knowledge, language, and decision-making about climate change science: A cross-national program for secondary students. *International Journal of Science Education*, 38(6), 885-904. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1170227>
- Charalampidi, M., Hammond, M., Hadjipavlou, N., & Lophitis, N. (2017). A Content and Language Integrated Learning (CLIL) project: Opportunities and challenges in the context of heritage language education. *The European Conference on Language Learning 2017: Official Conference Proceedings*. The International Academic Forum (IAFOR).
- Hauschild, S., Poltavtchenko, E., & Stoller, F. L. (2012). Going green: Merging environmental education and language instruction. *English Teaching Forum*, 50(2), 2-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982843.pdf>
- L'éducation au service de la Terre (LST). (2025). *De la sensibilisation à l'action : les Canadiens face aux changements climatiques et à l'éducation*. <https://lsf-ist.ca/fr/wp-content/uploads/Rapport-National-Revise-LST-June-26-2025.pdf>
- Nur, S., & Anas, I. (2022). The call for environmentally based language teaching and green pedagogy: Climate actions in language education. *ELSYA Journal of English Language Studies*, 4(1), 77-85.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2021). *Écoanxiété. Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26556920/ecoanxiete>
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133-148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Parlons sciences. (2022). *Labo d'action climatique : Rapport final*. [https://parlonssciences.ca/sites/default/files/2022-10/CAL\\_rapportfinal-FR.pdf](https://parlonssciences.ca/sites/default/files/2022-10/CAL_rapportfinal-FR.pdf)
- Resceanu, A., & Tilea, M. (2020). Training foreign language students to be mindchangers: A local perspective on a global issue. *Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November, 2020*. ICERI - International Conference of Education, Research and Innovation. [https://www.researchgate.net/publication/356988250\\_TRAINING\\_FOREIGN\\_LANGUAGE\\_STUDENTS\\_TO\\_BE\\_MINDCHANGERS\\_A\\_LOCAL\\_PERSPECTIVE\\_ON\\_A\\_GLOBAL\\_ISSUE](https://www.researchgate.net/publication/356988250_TRAINING_FOREIGN_LANGUAGE_STUDENTS_TO_BE_MINDCHANGERS_A_LOCAL_PERSPECTIVE_ON_A_GLOBAL_ISSUE)
- Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2019). A systematic review of climate change education: Giving children and young people a "voice" and a "hand" in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>



### Rosalyn Abbott

Rosalyn Abbott est biologiste et enseignante à l'Île-du-Prince-Édouard. Elle est passionnée par tout sujet environnemental, ainsi que par les élèves et l'apprentissage de langues additionnelles. Elle travaille maintenant au sein de la Division de l'éducation, des programmes et des services en français du ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance en tant que leader des programmes de science au secondaire et de l'intégration du changement climatique.



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

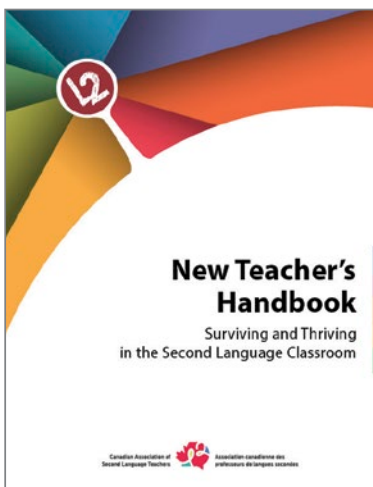
The *New Teacher's Handbook* will guide you through some of the hardest challenges you will face at the beginning... and maybe even throughout your entire career as a second language teacher. Be it funding for relevant professional development, sharing classroom space with other teachers, or improving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

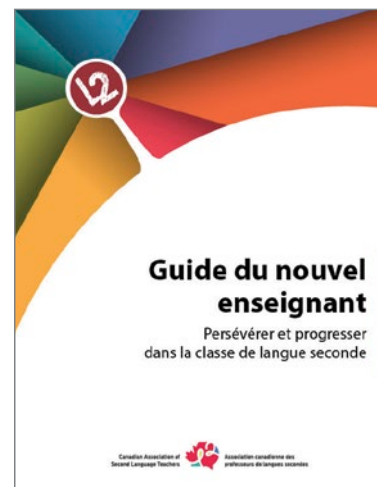
Le *Guide du nouvel enseignant* vous accompagnera à travers quelques-uns des défis les plus difficiles que vous affronterez au début... et peut-être même pendant toute votre carrière d'enseignant de langue seconde. Que ce soit le financement pour du perfectionnement professionnel pertinent, le partage 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 \$)



*Collaborating with the science teacher can deepen the range of topics covered in your L+ class, allowing you to include more technical subjects like environmentalism.*

# Collaborating With the Science Teacher in Greening the L+ Classroom

By Jessica Louise Mills

**BEING AN ADDITIONAL LANGUAGE (L+) TEACHER** can sometimes feel like you're in a little bubble within the school because you're teaching in a different language. Especially when you're the only L+ teacher in your school, it may seem like the opportunity to collaborate with other teachers is limited. However, one of the greatest joys of L+ curricula is its openness, which often allows you to choose the themes and topics you cover with your students. This freedom

grants you the opportunity to collaborate with other teachers and opens up your teaching bubble.

Collaborating with the science teacher, for example, can deepen the range of topics covered in your L+ class, allowing you to include more technical subjects like environmentalism. In practice, the L+–science collaboration can take shape in a few ways. One way is for the learning to be separated between the classes.

For example, in science class, the students can learn about environmental concepts and facts. Then, in the L+ class, they can use their knowledge of environmentalism to practice language production. Even though the students would have learned the topic in another language, they can harness that scientific knowledge to focus on the language skills needed to discuss, read, and write about the environment in their L+ class.

However, an L+–science collaboration on interdisciplinary projects goes a step further. Interdisciplinarity takes place when learners access skills and knowledge from various subjects to complete a project (Biasutti & El-Deghaidy, 2015). It's important to note that these types of projects boost student engagement and critical thinking skills (Ivanitskaya et al., 2002; Khan, 2024). Therefore, interdisciplinary projects planned collaboratively by L+ and science teachers allow students to engage in richer learning opportunities while practising the target language.

Greening your L+ classroom by engaging students in interdisciplinary projects is something I experienced when working as an English as a second language (ESL) teacher at an elementary school in the heart of Taipei, Taiwan. On the first day of my orientation, I was introduced to the science teacher. I'll call her Isla to protect her privacy. With a smile on her face, Isla reached forward, shook my hand, and said that she was excited to work closely together. That year, both of us were set to teach the second grade, and we wanted to try to put together interdisciplinary projects about the environment for our students.

During that first year, Isla and I did a few ESL–science projects together on sustainability and farming, but it wasn't planned out. Usually what happened was that we realized a week before a new unit that our themes were not only linked but could be enhanced through a project, so we would haphazardly throw something together. However, going into our second year of working together, Isla and I decided to double down on our efforts to plan interdisciplinary projects that would get the students invested in learning about the environment. We were inspired by seeing our students' eyes light up during the previous year's interdisciplinary projects as they talked about the connections between science and ESL class. Motivated by student engagement, we sat down together before the new school year started and planned a few more L+–science projects.

In September, the students each had to create an eco-superhero alter-ego and carry out eco-challenges such as picking up litter during recess and being in charge of turning on and off the air conditioning and lights at school and at home. They also wrote comics about their eco-superhero and told a story about how they tried to save the Earth from pollution. Amazingly, one group of students and their parents were so inspired by being eco-superheroes that they even went to the beach one Saturday morning to pick up trash.

Continuing our work discussing pollution, in October, we learned about plastic dirtying the ocean as we read a story about sea turtles. In response, the students made devices to catch plastic in the water at the beach,

## Setting up Interdisciplinary Projects

How to plan with the science teacher!

### Meet the Science Teacher

Go say "Hi" or "Bonjour" to the science teacher. Let them know that you'll be teaching the same group of students and ask them what their topics are for the year. Once you have that information, retreat to prepare your pitch.

1

### The Elevator Pitch

Teachers are busy people, so make sure your pitch is no longer than an elevator ride. Make sure it covers these three things: 1) how you would love to collaborate with them, 2) topics you think you could collaborate on, and 3) when you could meet to discuss further.

2

### The Team Huddle

Both of you bring your resources (textbooks, curricula, etc.) and computers to the meeting. Start by discussing one possible project that could meld the content learned in science class with a story or article and writing task for the L+ class. Then ask, "Does it meet the curriculum expectations for both subjects?"

3

### Plan the Project

Once you're certain the project meets expectations, plan when you will teach it. Then collaborate on creating the project plan to outline all the steps and create the rubric. Maybe even create a project sample. Afterwards, create a rough outline of how the lessons will flow and what content and skills will be taught in the L+ class versus the science class.

4

### Lessons are a Go?

Just before starting to teach the project, meet again to go over the timeline. Make sure that the L+ and science lessons align well. Make sure that students will have what they need for each class successively to work on the project without interruption. Then, **the best part is... tell the students!** Meet with the students together (if possible) to introduce the project.

5

### The Project is On!

The most important thing is to communicate with the science teacher as you go through the project with the students! Communicate with them after each lesson and ask them to do the same to ensure that you're always on the same page. Once the student projects are complete, assess them together and relish how well the students did. Finally, take time to reflect, and get started on planning another interdisciplinary project.

6

while also making posters advocating for using reusable metal chopsticks and straws at school.

In December, we shifted to learning about the 3Rs: reduce, reuse, and recycle. The students learned about the importance of reusing while creating Christmas cards by collaging bits of discarded coloured paper and scrap paper together.

In March, to learn about the plant life cycle, we read *Ugly Vegetables* and *The Tiny Seed*. Since winter was by now a distant memory in Taipei, the growing plants around the classroom helped us welcome our early spring. Students journalled about their growing plants and used their notes to write poems about them.

Finally, in May and June, we learned about farming and read stories like *Click, Clack, Moo* and *Harlem Grown*. At the same time, they learned about aquaponic gardening in science class. Eventually, our Grade 2 students, along with some older kids, helped set up and take care of a small aquaponics gardening system on the school roof. There, the students made sure the fish stayed healthy, and they harvested the lettuce when it was fully grown. Once the first harvest cycle was complete, the students used what they had learned between their science and ESL classes to write a graphic non-fiction

pamphlet about how to plant, grow, and harvest vegetables.

Throughout that year, our Grade 2 students became more invested in their learning and in the environment. The students relished using their combined knowledge and skills to complete a project. Moreover, tackling environmental topics such as pollution, recycling, and gardening was also more accessible to English language learners because they did not need to learn the scientific concepts as well at the same time as the new language. In the end, their learning flourished as these topics moved us away from standard elementary L+ topics and into a whole new realm of language and higher order thinking tasks.

Setting up interdisciplinary projects with the science teacher is not something that *just happens*. It requires intention and planning. Both teachers must discuss their curriculum goals for the year, see what resources they can access, and plan together. Further, it requires open communication throughout the project. To get an idea of the steps to follow when initiating an interdisciplinary project, see the road map. I encourage following the outlined steps and reaching out to the science teacher. Ask them when they plan to teach green topics and then brainstorm ways to weave that learning into your classroom. After all, this is your chance to collaborate in greening your L+ classroom.

## REFERENCES

- Biasutti, M., & El-Deghaidy, H. (2015). Interdisciplinary project-based learning: An online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 339–355. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.899510>
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95–111. <https://doi.org/10.1023/A:1021105309984>
- Khan, A. (2024). Assessing the impact of interdisciplinary education on student engagement and achievement. *Frontiers in Interdisciplinary Educational Methodology*, 1(2), 44–50. <https://sprcopen.org/index.php/FIEM/article/view/151>



### Jessica Louise Mills

Jessica Louise Mills is an ESL teacher from Montréal. She taught ESL and ELA overseas in Hong Kong, Taiwan, and Thailand for many years before returning to Montreal. Currently, she is pursuing graduate studies at McGill University, working with pre-service teachers, and substitute teaching to stay in touch with the classroom.



*Collaborer avec l'enseignant(e) de sciences peut approfondir la gamme des sujets traités dans votre classe de L+, vous permettant d'inclure des sujets plus techniques comme l'environnementalisme.*

# Collaborer avec l'enseignant(e) de sciences pour écologiser la classe de L+

Par Jessica Louise Mills

**ÊTRE ENSEIGNANT(E) D'UNE LANGUE ADDITIONNELLE (L+)** peut parfois donner l'impression d'être dans une petite bulle au sein de l'école parce que vous enseignez dans une langue différente. Surtout lorsque vous êtes le/la seul(e) enseignant(e) de L+ dans votre école, il peut sembler que l'occasion de collaborer avec d'autres enseignant(e)s est limitée. Cependant, l'une des plus grandes joies des programmes de L+ réside dans leur ouverture, qui vous permet souvent de

choisir les thèmes et les sujets que vous abordez avec vos élèves. Cette liberté vous donne l'opportunité de collaborer avec d'autres enseignant(e)s et ouvre votre bulle d'enseignement.

Collaborer avec l'enseignant(e) de sciences, par exemple, peut approfondir la gamme des sujets traités dans votre classe de L+, vous permettant d'inclure des sujets plus techniques comme l'environnementalisme. Dans la pratique,

la collaboration sciences-L+ peut prendre forme de diverses façons. L'une consiste à répartir l'apprentissage entre les classes. Par exemple, en cours de sciences, les élèves peuvent apprendre des concepts et des faits environnementaux. Ensuite, dans la classe de L+, ils peuvent utiliser leurs connaissances sur l'environnementalisme pour pratiquer la production linguistique. Même si les élèves peuvent avoir appris le sujet dans une autre langue, il leur est possible d'exploiter ces connaissances

scientifiques pour se concentrer sur les compétences linguistiques nécessaires pour discuter, lire et écrire sur l'environnement dans leur classe de L+.

Cependant, une collaboration sciences-L+ sur des projets interdisciplinaires va encore plus loin. L'interdisciplinarité a lieu lorsque les apprenants accèdent à des compétences et à des connaissances issues de divers sujets pour réaliser un projet (Biasutti & El-Deghaidy, 2015). Il est important de noter que ces types de projets renforcent l'engagement et les compétences en pensée critique des élèves (Ivanitskaya *et al.*, 2002; Khan, 2024). Par conséquent, les projets interdisciplinaires planifiés en collaboration par les enseignant(e)s de L+ et de sciences permettent aux élèves de s'engager dans des opportunités d'apprentissage plus riches tout en pratiquant la langue cible.

L'écologisation de votre classe de L+ en engageant les élèves dans des projets interdisciplinaires est quelque chose que j'ai vécu en travaillant comme enseignante d'anglais langue seconde (ALS) dans une école primaire au cœur de Taipei, à Taïwan. Le premier jour de mon orientation, on m'a présenté l'enseignante de sciences. Je l'appellerai Isla pour protéger sa vie privée. Avec un sourire sur son visage, Isla s'est avancée, m'a serré la main et a dit qu'elle était ravie de travailler étroitement ensemble. Cette année-là, nous devions toutes les deux enseigner aux élèves de 2<sup>e</sup> année, et nous souhaitions tenter de mettre en place des projets interdisciplinaires sur l'environnement pour ceux-ci.

Au cours de cette première année, Isla et moi avons réalisé ensemble quelques projets de sciences-ALS sur la durabilité et l'agriculture, mais sans planification. Habituellement, ce qui se passait, c'est que nous faisons le constat une semaine avant une nouvelle unité que nos thèmes n'étaient pas seulement liés mais pouvaient être améliorés à travers un projet, alors nous improvisons quelque chose ensemble. Cependant, à l'approche de notre deuxième année de collaboration, Isla et moi avons décidé de redoubler nos efforts pour planifier des projets interdisciplinaires qui inciteraient les élèves à s'investir dans l'apprentissage sur l'environnement. Nous avons été inspirées en voyant les yeux de nos élèves s'illuminer au cours des projets interdisciplinaires de l'année précédente alors qu'ils parlaient des liens entre le cours de sciences et la classe d'ALS. Motivées par l'engagement des élèves, nous nous sommes assises ensemble avant le début de la nouvelle année scolaire et avons planifié quelques autres projets de sciences-L+.

En septembre, les élèves devaient créer chacun un alter-ego éco-super-héros et relever des défis écologiques tels que ramasser les déchets pendant la récréation ainsi que se charger d'allumer et d'éteindre la climatisation et les lumières à l'école et à la maison. Ils ont également réalisé des bandes dessinées sur leur éco-super-héros et raconté une histoire sur la façon dont ils ont tenté de sauver

## Mise en place de projets interdisciplinaires

Comment planifier avec l'enseignant(e) de sciences!

### 1 Rencontrez l'enseignant(e) de sciences

Allez dire « Allô » ou « Bonjour » à l'enseignant(e) de sciences. Faites-lui savoir que vous enseignez au même groupe d'élèves et demandez-lui quels sont ses sujets pour l'année. Une fois cette information obtenue, retirez-vous pour préparer votre argumentaire.

1

### 2 L'argumentaire éclair

Les enseignant(e)s sont des personnes occupées, alors assurez-vous que votre argumentaire éclair ne soit pas plus long qu'un trajet d'ascenseur. Veillez à couvrir ces trois aspects : 1) comment vous aimeriez collaborer avec lui/elle, 2) les sujets sur lesquels vous pensez pouvoir collaborer et 3) quand vous pourriez vous rencontrer pour en discuter davantage.

2

### 3 Le premier caucus d'équipe

Vous apportez tous les deux vos ressources (manuels, curriculum, etc.) et des ordinateurs à la rencontre. Commencez par discuter d'un projet possible qui pourrait fusionner le contenu appris en cours de sciences avec une histoire ou un article et une tâche d'écriture pour la classe de L+. Ensuite, demandez-vous : « Est-ce que cela répond aux attentes curriculaires pour les deux matières? »

3

### 4 Planifier le projet

Une fois que vous avez la certitude que le projet répond aux attentes, planifiez le moment où vous l'enseignerez. Ensuite, collaborez à la création du plan de projet pour définir toutes les étapes et élaborer la grille d'évaluation. Vous pouvez peut-être même concevoir un échantillon de projet. Ensuite, préparez un plan général du déroulement des leçons et du type de contenus et de compétences qui seront enseignés dans la classe de L+ versus le cours de sciences.

4

### 5 Les leçons sont un Go!

Juste avant de commencer à enseigner le projet, réunissez-vous de nouveau pour revoir le calendrier. Assurez-vous que les leçons en L+ et en sciences s'harmonisent bien. Veillez à ce que les élèves disposent de ce dont ils ont besoin pour chaque classe successivement afin de travailler sur le projet sans interruption. Ensuite, *la meilleure partie est... d'en faire l'annonce aux élèves!* Rencontrez les élèves ensemble (si possible) pour présenter le projet.

5

### 6 Le projet est lancé!

La chose la plus importante est de communiquer avec l'enseignant(e) de sciences au fur et à mesure que vous avancez dans le projet avec les élèves! Communiquez avec lui/elle après chaque leçon et demandez-lui de faire la même chose pour vous assurer que vous êtes toujours sur la même longueur d'onde. Une fois les projets des élèves terminés, évaluez-les ensemble et appréciez à quel point les élèves ont réussi. Enfin, prenez le temps de réfléchir et commencez à planifier un autre projet interdisciplinaire.

6

la Terre de la pollution. Étonnamment, un groupe d'élèves et leurs parents ont été tellement inspirés par le fait d'être des éco-super-héros qu'ils sont même allés à la plage un samedi matin pour collecter des déchets.

Poursuivant notre travail sur la pollution, en octobre, nous avons appris que les plastiques polluaient l'océan en lisant une histoire sur les tortues de mer. En réponse, les élèves ont fabriqué des dispositifs pour recueillir du plastique dans l'eau à la plage, tout en réalisant aussi des affiches prônant l'utilisation de baguettes et de pailles métalliques réutilisables à l'école.

En décembre, nous sommes passés à l'apprentissage des 3R : réduire, réutiliser et recycler. Les élèves ont appris l'importance de la réutilisation lors de la création de cartes de Noël en collant ensemble des morceaux de papier coloré et de papier brouillon qui avaient été jetés.

En mars, pour en savoir plus sur le cycle de vie des plantes, nous avons fait la lecture de *Ugly Vegetables* et de *The Tiny Seed*. Comme l'hiver était alors un lointain souvenir à Taipei, les plantes en croissance autour de la salle de classe nous ont aidés à accueillir notre printemps précoce. Les élèves ont tenu un journal sur leurs plantes en croissance et ont rédigé leurs notes pour écrire des poèmes à leur sujet.

Enfin, en mai et juin, nous avons abordé l'agriculture et lu des histoires comme *Click, Clack, Moo* et *Harlem Grown*. En même temps, les élèves ont appris sur le jardinage aquaponique en cours de sciences. Finalement, nos élèves de 2<sup>e</sup> année, ainsi que quelques enfants plus âgés, ont participé à l'installation d'un petit système de jardinage aquaponique sur le toit de l'école et à son entretien. Là, les élèves se sont assurés que le poisson demeurait en bonne santé, et ils ont récolté la laitue lorsqu'elle avait atteint

sa pleine croissance. Une fois le premier cycle de récolte terminé, les élèves ont utilisé ce qu'ils avaient appris dans le cours de sciences et la classe d'ALS pour rédiger un dépliant graphique non fictionnel sur la façon de planter, de cultiver et de récolter des légumes.

Tout au long de l'année, nos élèves de 2<sup>e</sup> année sont devenus plus investis dans leur apprentissage et dans l'environnement. Les élèves ont apprécié de pouvoir utiliser leurs connaissances et leurs compétences combinées pour réaliser un projet. De plus, aborder des sujets environnementaux tels que la pollution, le recyclage et le jardinage était également plus accessible aux apprenants de l'anglais, car ils n'avaient pas besoin d'apprendre les concepts scientifiques en même temps que la nouvelle langue. En fin de compte, leur apprentissage a prospéré, car ces sujets nous ont éloignés des sujets standards du primaire en L+ pour explorer un tout nouveau royaume linguistique et des tâches de réflexion d'ordre supérieur.

La mise en place de projets interdisciplinaires avec l'enseignant(e) de sciences n'est pas quelque chose qui *arrive comme cela*. Cela nécessite une intention et une planification. Les deux enseignant(e)s doivent discuter de leurs objectifs curriculaires pour l'année, déterminer quelles sont les ressources accessibles et planifier ensemble. En outre, cela nécessite une communication ouverte tout au long du projet. Pour avoir une idée des étapes à suivre lors du lancement d'un projet interdisciplinaire, consultez la feuille de route à la page précédente. Je vous encourage à suivre les étapes décrites et à contacter l'enseignant(e) de sciences. Demandez-lui quand l'enseignement de sujets écologiques est prévu, puis réfléchissez ensemble à des moyens de transposer cet apprentissage dans votre classe. Après tout, c'est votre chance

de collaborer à l'écologisation de votre classe de L+.

## RÉFÉRENCES

- Biasutti, M., & El-Deghaidy, H. (2015). Interdisciplinary project-based learning: An online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 339-355. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.899510>
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111. <https://doi.org/10.1023/A:1021105309984>
- Khan, A. (2024). Assessing the impact of interdisciplinary education on student engagement and achievement. *Frontiers in Interdisciplinary Educational Methodology*, 1(2), 44-50. <https://sprcopen.org/index.php/FIEM/article/view/151>



### Jessica Louise Mills

Jessica Louise Mills est une enseignante d'anglais langue seconde (ALS) de Montréal. Elle a enseigné l'ALS et l'anglais langue d'enseignement (ALE) outre-mer à Hong Kong, à Taiwan et en Thaïlande pendant de nombreuses années avant de revenir à Montréal. Actuellement, elle poursuit des études supérieures à l'Université McGill, travaillant avec des enseignant(e)s en formation initiale et comme suppléante en enseignement pour rester en contact avec la salle de classe.



## 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)

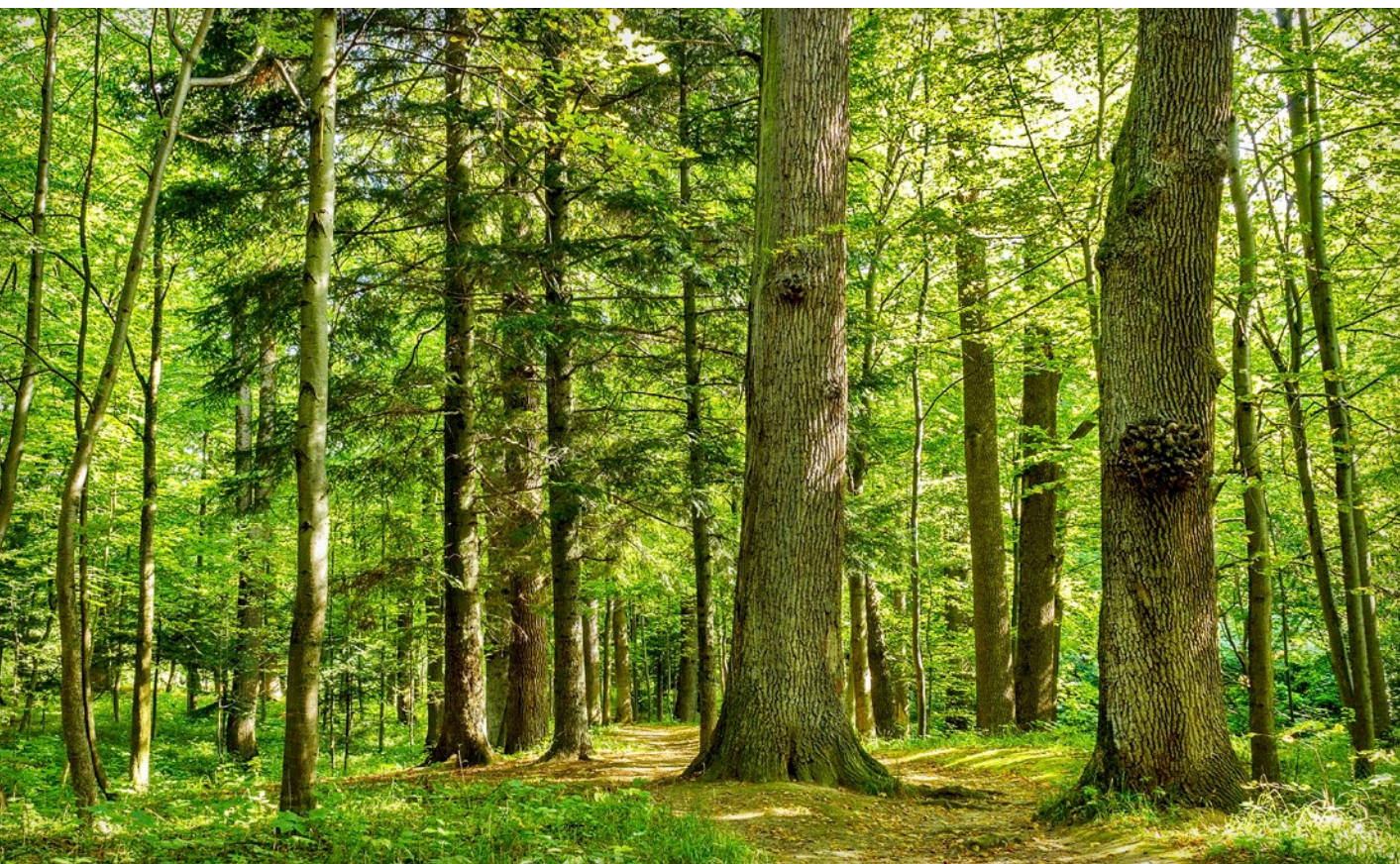


**44,47 \$**

imprimé non-membre

**31,13 \$**

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



# “Pedagogy Through Symbols”: A Holistic and Integrated Approach to Environmental Education Adaptable to Language Learning

By Dolorès Contré

*Boozho,*

My name is Dolorès Contré. I define myself as a pedagogical artist, as creativity is key to my teaching methodologies and strategies. I pay tribute to the Elders on Manitoulin Island in Ontario, from whom I have received much. Notably, I learned a type of ethical behaviour, which I will refer to in this article on Pedagogy Through Symbols.

I began my professional career more than 40 years ago by offering workshops as part of school tours, with the aim of sharing my passion for art in relation to a love of nature. This approach to transmitting the values of Mother Earth established interdisciplinary links within current school curricula, in collaboration with teachers in intercultural environments. My objectives grew beyond these programs in a perspective of environmental education. I was looking at

goals beyond the program objectives from an environmental education perspective. I formalized my practice in the form of “pedagogy by symbols” through the master’s program in psychosocial practices at the Université du Québec à Rimouski, which led me to publish a book in 2013 and to offer training courses.

## **PEDAGOGY THROUGH SYMBOLS**

This approach can be adapted to a variety of immersion classrooms. Its holistic

vision enables better integration, and its creative models offer greater freedom and the pleasurable experience of learning together. It fits within a process of raising awareness about environmental education through narrative, a quest for meaning, and implementing an effective ethics of group communication. It aims for autonomy in both individual and group responsibility, drawing inspiration from the values of the Circle of Life (see Figure 1) to encourage fairness and self-sufficiency in socio-community relations that are egalitarian and environmentally respectful.

*Pedagogy Through Symbols facilitates science and language learning in a creative, interactive, inclusive, collaborative, transdisciplinary, and transcultural form.*

## PERCEPTUAL-SENSORY EXERCISES

My practice linked to the land led me to ask the following questions:

- How do human beings learn in a natural environment?

- How can I facilitate their learning process?

I began to construct my activities thinking about overall childhood development (psychomotor, emotional and socio-affective, cognitive, language, etc.), whose different facets are interconnected and influence each other, sometimes simultaneously.

In the methodological plan for visual arts education, I integrated a holistic approach that stimulates a dynamic process through the steps presented below.

### 1. Pre-Activity: The Learning Process According to the Circle of Life

- Before implementing this activity with their learners, teachers should familiarize themselves with the learning process according to the principles of the Circle of Life, a concept presented in the Tree of Life story (see step 3).
- Certain past traumas can cause learning blocks, including for language and environmental concepts students may be introduced to in this activity. According to the principles of the Circle

of Life, to aid learners in acquiring concepts, teachers should first pay attention to the path of identity reconstruction as shown in Figure 1.

- » The learning process should move from east through the centre toward the west, then toward the south, ending in the north, then starting the same path again, its parts influencing each other through interaction.

### 2. Introduction: Opening the "Learning Circle"

1. The activity takes place with participants sitting in a circle on the floor, which encourages reflection and active participation.
2. The Learning Circle calls upon all the senses. Singing as we clap our hands or stamp our feet to the rhythm of the drum is liberating, relaxing, and brings our minds into harmony with each other.

### 3. Listening Activity

#### Origin Story: The Tree of Life

- The teacher relays the story of the [Tree of Life](#) (see Figure 2) to the participants using an appropriate level of the target language.
  - » Storytelling is an art of communication and transmission, a teaching method that maintains interconnection with our ideas about being alive. The Tree of Life is a universal story that relates the origins of humanity and its destiny on Earth.

#### What Happens to the Tree of Life?

- The teacher opens the "Talking Circle," where an ethics of communication involving the rules of respect, equality, and social inclusion is established.
- Everyone speaks spontaneously about possible scenarios. Once they are aware and engaged, participants acquire a sense of ecological and social responsibility by trying to find solutions to environmental problems through the co-construction of knowledge.

#### The Circle of Life and Its Four Directions

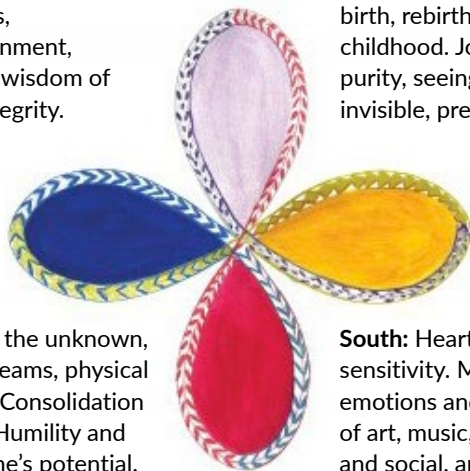
- The teaching-rich story presents this theme, which will be used in the workshop in different forms, depending

**FIGURE 1. DIAGRAM OF THE LEARNING PROCESS ACCORDING TO THE PRINCIPLES OF THE CIRCLE OF LIFE.**

## Holistic/Overall Development

**North:** Mental: thought, analysis, synthesis, discernment, comprehension, wisdom of the Ancients, integrity.

**West:** Darkness, the unknown, introspection, dreams, physical and moral tests. Consolidation of one's power. Humility and recognition of one's potential. Adult, parents.



**East:** Spiritual: light, birth, rebirth, innocence, childhood. Joy, spontaneity, purity, seeing and feeling the invisible, present moment.

**South:** Heart, feeling, sensitivity. Mastery of emotions and senses, sense of art, music, identity-related and social, and community roots. Youth.

on the media available and the level of difficulty (drawing, painting, mixed media, modelling, etc.).

#### 4. Viewing Activity: *Aki*

- *Aki* (an Ojibway word) is a masterpiece that I created (see Figure 3). It is a concrete representation of the symbolism of colours, of the role of the elements and the seasonal cycles, and of the mineral, plant, animal, and human (ancestral) world from birth to completeness in an endless evolution of the Circle of Life.

#### 5. Exploring Ideas, Experimenting With Materials

##### Directed Visualization

- Each participant reflects on the Tree of Life, the Circle of Life and its Four Directions, and the meaning of *Aki* and intuitively lets ideas appear in different forms.
- As creative energy becomes available, participants express elements and symbols that come to mind in the form of sketches, pictograms, and annotations.

##### Preliminary Work

- Participants discuss and reflect on how to organize all the elements and symbols into a circular composition, a Circle of Life.

#### 6. Transition to Doing: Creating a Concrete Work

- Participants use their results from step 5 to create their own refined and interrelated work.
- As they create, the teacher can invite them to reflect on the following:
  - » Did their thinking shift toward a more holistic world where identity combines with natural elements?
  - » How are the body, the mind, the heart, and nature united in the experience of learning?
  - » Did they discover or develop any strengths during this process? What about self-esteem and self-confidence?

FIGURE 2. RECOUNTING OF THE TREE OF LIFE ON THE AUTHOR'S YOUTUBE CHANNEL.

### Listening Activity



FIGURE 3. *AKI*, PAINT ON FABRIC, 1991, DCOMIG. PRIVATE COLLECTION, MUSÉE DES ABÉNAKIS, ODANAK.

### *AKI* (Creation, Earth)

- ~ Cosmivision – Circular interrelated thought; an intelligence linked to “All that Is Living”
- ~ Belonging to the land
- ~ Art of living
- ~ Mineral, animal, vegetal ododem kinship with Ancestors
- ~ Qualities and strengths
- ~ Symbolic codes for connecting with the intangible world; Great Mystery



- » How does the development of an identity tied to the natural world contribute to developing strengths in different areas?

## 7. End of the Activity

### Closing the Talking Circle

- Everyone presents and shares their work with the group.
  - » *Hermeneutics*: For older learners, the teacher can bring up the idea of symbols serving as vehicles for communication and developing skills. Using symbols can help integrate environmental knowledge with ethical competence by including spiritual, aesthetic, and symbolic dimensions.
- Certain past traumas can cause learning difficulties. In a circular movement, attention is paid to the process of reconstructing one's identity even before language concepts are acquired.
  - » This involves following the movement of the arrow, from the east through the centre toward the west, then toward the south, ending in the north, then starting the same path again, its parts influencing each other through interaction (see Figure 1).

### Evaluation

- The teacher evaluates the learners by analyzing their work, gathering their feedback and reflections on the experience, and observing the learning process itself.

## CONCLUSION

To sum up, the Circle is neither an invented concept nor an abstract

geometrical figure but a powerful symbol that means that the Universe – including humans, animals, plants, and everything else that exists – is in never-ending, evolutionary movement.

Speaking up in order to find meaning becomes a power of expression that offers equal opportunities in supporting the group. Becoming aware of the power of words and of clearly articulated thoughts and emotions promotes understanding. While encouraging use of the target language, sharing in the Circle also stimulates curiosity, focuses attention on the self and others, develops the senses of listening and observation, and cultivates memory. It is a process that refines perceptions and allows them to be translated into spoken language, thus fostering better knowledge of the self and of the environment or outside world.

In the logical continuation of the movement, awareness is stimulated, first affecting the participants' intuitive intelligence and then their corporeal, psychomotor, and kinesthetic intelligence in perceptual-sensory exercises. At the same time, their emotional intelligence develops, including transversal and social skills, so they learn to better act and communicate, especially with the new challenges of language learning. Finally, aware people build experiential knowledge through their cognitive faculties to reflect on their own learning process in order to learn to better express themselves and articulate their personality. All of this is reinvested into what gives life meaning.

Be well in the Circle of Life!

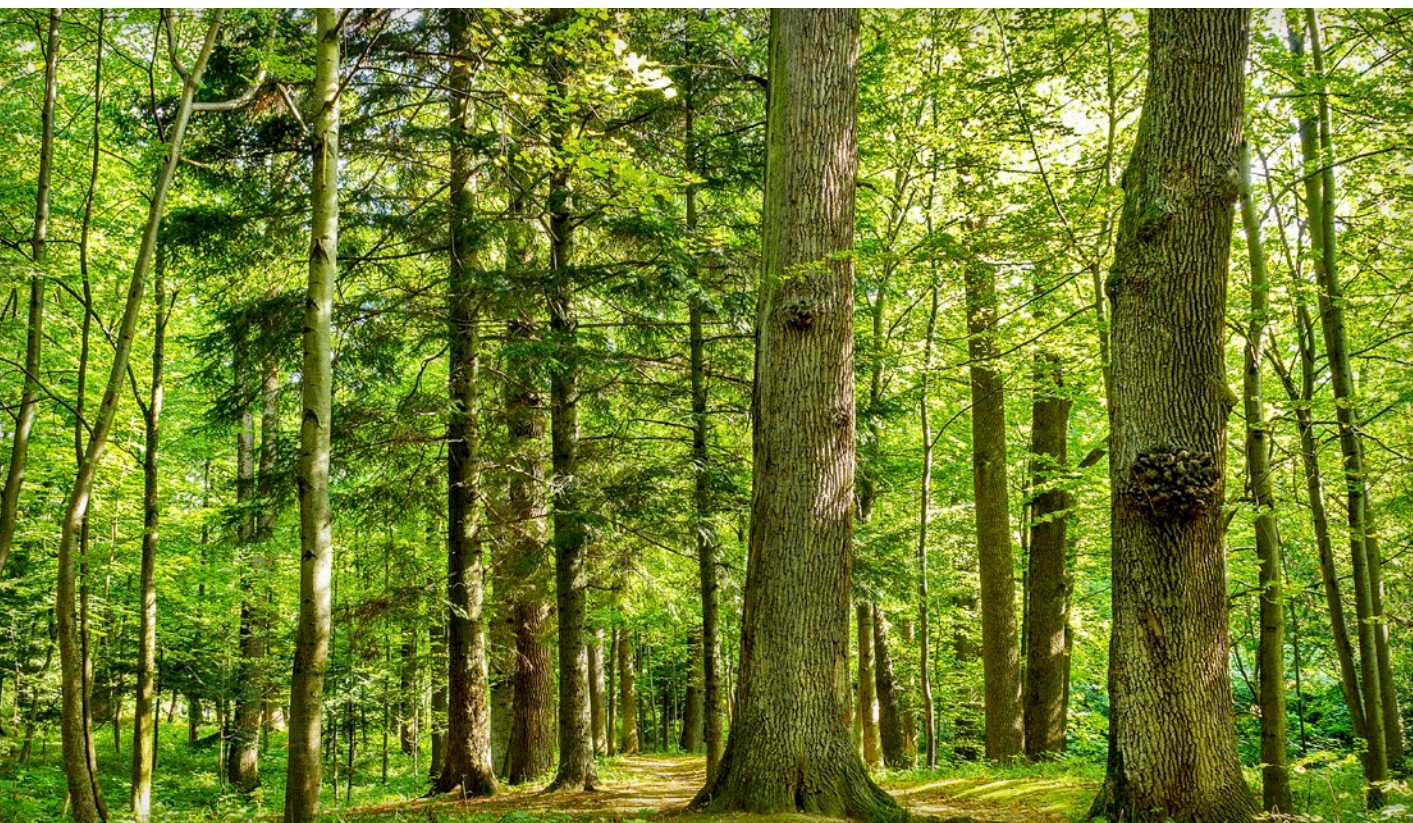
## FURTHER READING

- Contré, D. (2020, Winter). « La pédagogie par symboles », une méthode interculturelle, interactive et inclusive inspirée de la culture autochtone. *Le Journal de l'immersion*, 42(1), 29–36. <https://www.yumpu.com/fr/embed/view/MIHOWdv2G1Ns0BVx>
- Contré Migwans, D. (2013). *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne : Naa-Ka-Nah-Gay-Win*. Éditions L'Harmattan.
- Contré Migwans, D. (2015). Naa-Ka-Nah-Gay-Win: un mode de transmission des enseignements spirituels autochtones. *Présences*, 7, 1–14. [https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie\\_et\\_travail\\_social/presences\\_n7\\_contre-migwans\\_naa-ka-nah-gay-win\\_mode\\_transmission\\_enseignements\\_spirituels\\_autochtones.pdf](https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/presences_n7_contre-migwans_naa-ka-nah-gay-win_mode_transmission_enseignements_spirituels_autochtones.pdf)
- Contré Migwans, D. (2016, March 1). Le récit de l'Arbre de Vie. *Possibles*, 40(1), 107–110. <https://doi.org/10.62212/revuepossibles.v41i1.269>
- Landry, G., & Picard, I. (2010). *Les Autochtones*. Lettres en main. <https://lettresenmain.com/wp-content/uploads/2019/10/autochtones.pdf>
- Lane, P., Jr., Brown, L., Bopp, J., Bopp, M., & Elders (1984). *The sacred tree* (Foreword by J. Goodall). Four Worlds International Institute for Human and Community Development.



### Dolorès Contré

Dolorès Contré is an interdisciplinary artist and pedagogue. She was born in Saint-Charles-Borromée in 1957; her grandparents were French and Anishinaabe. Her research approach links stories, illustrations, writing, and symbols accompanied by video narrations. In addition to holding a bachelor's degree in fine arts education and a master's degree in psychosocial practices, she has acquired ancestral knowledge and expertise from Indigenous Elders. She is the author of *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne: Naa-Ka-Nah-Gay-Win*, a transdisciplinary dialogue between artistic expression and education that offers an alternative model for guidance, transmission, and transformation for the school curriculum, titled "Pedagogy Through Symbols." Founder of the Cercle d'apprentissage Docomig Learning Circle, she offers training workshops adapted to educational, museum, community, intercultural, and environmental settings with partnership support from scientific research organizations and institutions in Quebec, Atlantic Canada, Western Canada, and France.



# La « Pédagogie par Symboles » : Une approche holistique et intégrative en éducation relative à l'environnement adaptable dans l'apprentissage des langues

Par Dolorès Contré

*Boozho,*

Je m'appelle Dolorès Contré. Je me définis comme une artiste pédagogue, plaçant la créativité au cœur de mes méthodologies et stratégies d'enseignement. Je rends hommage aux Aînés(e)s de l'île Manitoulin (Ontario), desquels j'ai reçu beaucoup mais surtout appris un savoir-être éthique, dont il sera mention dans cet article sur la Pédagogie par Symboles.

J'ai commencé ma carrière professionnelle il y a plus de 40 ans en faisant des tournées dans les écoles, afin d'offrir des ateliers en vue de partager ma passion artistique en rapport avec l'amour de la nature. Cette démarche de transmission des valeurs de la Terre-Mère établit des liens interdisciplinaires selon les curriculums scolaires en vigueur, en collaboration avec les enseignant(e)s des milieux interculturels. Je visais des objectifs au-delà des programmes dans une perspective

d'éducation relative à l'environnement. J'ai formalisé ma pratique sous la forme d'une « Pédagogie par Symboles », grâce au programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), ce qui m'a amenée à publier un essai en 2013 et à offrir des formations.

## PÉDAGOGIE PAR SYMBOLES

Cette approche est adaptable à des classes diversifiées d'immersion. Elle permet

une meilleure intégration par sa vision holistique, offrant plus de liberté par l'emploi de modèles créatifs qui se vit dans le plaisir d'apprendre ensemble. Elle s'inscrit dans un processus de conscientisation environnementale en éducation par le récit, la quête de sens et la mise en place d'une éthique communicationnelle efficace en groupe. Elle vise l'autonomie autant dans la responsabilité individuelle que collective en s'inspirant des valeurs du Cercle de Vie (voir la figure 1) afin d'être juste et autosuffisant dans des rapports égalitaires sociocommunautaires et respectueux des environnements.

*La Pédagogie par Symboles facilite l'apprentissage des sciences et des langues sous une forme créative, interactive, inclusive, collaborative, transdisciplinaire et transculturelle.*

## EXERCICES PERCEPTIVO-SENSORIELS

Ma pratique liée au territoire m'a amenée les questionnements suivants :

- Comment un être humain apprend-il dans un environnement naturel?
- Comment puis-je faciliter son processus d'apprentissage?

J'ai commencé à construire mes activités en réfléchissant au développement global de l'enfant (psychomoteur, émotionnel et socioaffectif, cognitif, langagier, etc.), dont les différentes facettes sont interconnectées et s'influencent mutuellement et parfois simultanément.

À l'intérieur du plan méthodologique en enseignement des arts plastiques, j'ai intégré une approche holistique qui stimule un processus dynamique, selon les étapes présentées ci-dessous.

### 1. Pré-activité : le processus d'apprentissage selon le Cercle de Vie

- Avant de mettre en œuvre cette activité avec leurs apprenants, les enseignant(e)s devraient se familiariser avec le processus d'apprentissage selon les principes du Cercle de Vie, un concept présenté dans l'histoire de l'Arbre de Vie (voir l'étape 3).

- Certains traumatismes vécus peuvent provoquer des blocages en apprentissage, y compris pour les concepts de langue et d'environnement auxquels les élèves peuvent être initiés dans cette activité. Selon les principes du Cercle de Vie, pour aider les apprenants à acquérir des concepts, les enseignant(e)s devraient d'abord porter leur attention sur le trajet d'une reconstruction identitaire, comme le montre la figure 1.

» Le processus d'apprentissage devrait se déplacer de l'est vers l'ouest en passant par le centre, puis vers le sud pour se terminer au nord, puis reprendre le même chemin, ses parties s'influençant les unes les autres par l'interaction.

### 2. Introduction : Ouverture du « Cercle d'apprentissage »

- L'activité s'effectue en position assise en cercle sur le sol, sollicitant la réflexion et la participation active.
- Dans le Cercle d'apprentissage, tous les sens sont sollicités. Le chant accompagné du claquement des mains ou des pieds au rythme du tambour est libérateur, procure une détente et permet aux esprits de se mettre au diapason.

### 3. Activité d'écoute

#### Récit fondateur : l'Arbre de Vie

- L'enseignant(e) raconte l'histoire de [l'Arbre de Vie](#) (voir la figure 2) aux participants en utilisant un niveau approprié de la langue cible.
  - » Raconter est un art de communication et de transmission, une méthode d'enseignement qui entretient l'interrelation avec nos conceptions du vivant. L'Arbre de Vie est une histoire universelle qui relate l'origine humaine et sa destinée sur Terre.

#### Qu'arrive-t-il à l'Arbre de Vie?

- L'enseignant(e) ouvre le « Cercle de Parole », dans lequel une éthique communicationnelle est mise en place avec des règles de respect, d'égalité et d'inclusion sociale.
- Chacun s'exprime spontanément sur des scénarios possibles. Une fois sensibilisé et interpellé, il entrevoit, en coconstruction de savoirs,

FIGURE 1. SCHÉMA DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SELON LES PRINCIPES DU CERCLE DE VIE.

## Développement holistique/global

**Nord** : Mental, réflexion, analyse, synthèse, discernement, compréhension, sagesse des Anciens, intégrité.

**Est** : Spirituel, lumière, naissance, renaissance, innocence, enfance. Joie, spontanéité, pureté, voir et ressentir l'invisible, instant présent.



**Ouest** : Obscurité, inconnu introspection intérieure, rêves, épreuves physiques et morales. Consolidation de son pouvoir. Humilité et reconnaissance de son potentiel. Adulte, parents.

**Sud** : Cœur, sentiment, sensibilité. Maîtrise des émotions et des sens, sens artistique, musique, racines identitaires et sociales, communautaires. Jeunesse.

la responsabilité écologique et sociale en essayant de trouver des solutions à des problèmes environnementaux.

#### Le Cercle de Vie et ses Quatre Directions

- Le récit, riche en enseignements, présente ce thème qui sera exploité durant l'atelier sous différentes formes, selon les techniques disponibles et le niveau de difficulté (dessin, peinture, médiums mixtes, modelage, etc.).

#### 4. Activité de vision : Œuvre Aki

- Aki (terme ojibwé) est une œuvre maîtresse que j'ai créée (voir la figure 3). Elle représente concrètement la symbolique des couleurs, du rôle des éléments et des cycles des saisons, du monde minéral, végétal, animal et humain (les Ancêtres) de sa naissance à sa complétude dans une évolution sans fin du Cercle de Vie.

#### 5. Exploration des idées, expérimentation de la matière

##### Visualisation dirigée

- Chacun réfléchit sur l'Arbre de Vie, le Cercle de Vie et ses quatre directions ainsi que le sens de l'œuvre Aki et laisse venir intuitivement des idées qui prennent différentes formes.
- Au fur et à mesure que se libère l'énergie créatrice, les participants expriment des éléments et des symboles qui leur viennent à l'esprit sous forme d'esquisses, de pictogrammes et d'annotations.

##### Travail préliminaire

- Les participants discutent et réfléchissent à la façon d'organiser tous les éléments dans une composition circulaire, un Cercle de Vie.

#### 6. Transition vers le Faire : Réalisation d'une œuvre concrète

- Les participants utilisent leurs résultats de l'étape 5 pour créer leur propre œuvre raffinée et interreliée.
- Pendant qu'ils créent, l'enseignant(e) peut les inviter à réfléchir aux éléments suivants :

FIGURE 2. RÉCIT DE L'ARBRE DE VIE SUR LA CHAÎNE YOUTUBE DE L'AUTEURE.

### Activité d'écoute



FIGURE 3. ŒUVRE AKI, PEINTURE SUR TISSU, 1991, DOCOMIG. COLLECTION PRIVÉE, MUSÉE DES ABÉNAKIS, ODANAK.

### AKI (la Création, la Terre)

- ~ La cosmovision – pensée circulaire en interrelation; une intelligence de lien avec « Tout ce qui est Vivant »
- ~ Appartenance au territoire
- ~ Art de Vivre
- ~ Apparemment ODODEM minéral, animal, végétal avec les Ancêtres
- ~ Qualités et forces
- ~ Codes symboliques pour se rapprocher du monde immatériel; Grand Mystère



- » Leur pensée s'est-elle orientée vers un monde plus holistique où l'identité se combine à des éléments naturels?
- » Comment le corps, l'esprit, le cœur et la nature s'unissent-ils dans l'expérience d'apprentissage?
- » Ont-ils découvert ou développé des forces au cours de ce processus? Qu'en est-il de l'estime de soi et de la confiance en soi?
- » Comment le développement d'une identité liée au monde naturel contribue-t-il à développer des forces dans différents domaines?

## 7. Fin de l'activité

### Clôture en Cercle de Parole

- Chacun présente et partage son œuvre en groupe.
  - » *Herméneutique* : Pour les apprenants plus âgés, l'enseignant(e) peut évoquer l'idée de symboles servant de véhicules de communication et de développement des compétences. L'utilisation de symboles peut aider à intégrer les connaissances environnementales aux compétences éthiques et en incluant des dimensions spirituelles, esthétiques et symboliques.
- Certains traumatismes vécus peuvent provoquer des blocages en apprentissage. Selon un mouvement circulaire, l'attention est portée sur le trajet d'une reconstruction identitaire avant même l'acquisition des notions langagières.
  - » Il s'agit de suivre le mouvement de la flèche, de l'Est en passant par le centre vers l'Ouest, ensuite vers le Sud, terminant au Nord pour recommencer le même parcours dont les volets s'influencent par interaction (voir la figure 1).

### Évaluation

- L'enseignant(e) évalue les apprenants en analysant leur travail, en recueillant leurs commentaires et leurs réflexions sur l'expérience et en observant le processus d'apprentissage comme tel.

### CONCLUSION

En résumé, le Cercle n'est pas un concept inventé ni une figure géométrique abstraite, mais un symbole puissant qui signifie que l'Univers – y compris les humains, les animaux, les plantes et tout ce qui existe – est dans un mouvement évolutif sans fin.

Prendre la parole afin de trouver du sens devient un pouvoir d'expression offrant des chances égales dans l'accompagnement du groupe. La prise de conscience du pouvoir des mots et de l'articulation claire des pensées et des émotions favorise la bonne entente. Le partage en Cercle stimule la curiosité, focalise l'attention sur soi et les autres, développe le sens de l'écoute et de l'observation et cultive la mémoire. C'est un processus qui affine les perceptions et permet de les traduire dans un langage parlé, favorisant ainsi une meilleure connaissance de soi et de l'environnement ou du monde extérieur.

Dans la suite logique du mouvement, l'être sensible est stimulé, ce qui touche d'abord son intelligence intuitive et sollicite ensuite son intelligence corporelle, psychomotrice ou kinesthésique dans des activités perceptivo-sensorielles. Aussi, simultanément, son intelligence émotionnelle se développe, incluant les compétences transversales et sociales pour mieux apprendre à agir et à communiquer, surtout avec les nouveaux défis linguistiques en apprentissage. Finalement, l'être sensible s'exerce à construire un savoir expérientiel grâce à ses facultés cognitives pour réfléchir à son propre processus d'apprentissage afin d'apprendre

à mieux s'exprimer et à articuler sa personnalité. Le tout est réinvesti dans ce qui donne du sens à la vie.

Portez-vous bien dans le Cercle de Vie!

### LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Contré, D. (2020, hiver). « La pédagogie par symboles », une méthode interculturelle, interactive et inclusive inspirée de la culture autochtone. *Le Journal de l'immersion*, 42(1), 29-36. <https://www.yumpu.com/fr/embed/view/MIHOWdv2G1Ns0BVx>

Contré Migwans, D. (2013). *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne : Naa-Ka-Nah-Gay-Win*. Éditions L'Harmattan.

Contré Migwans, D. (2015). Naa-Ka-Nah-Gay-Win : un mode de transmission des enseignements spirituels autochtones. *Présences*, 7, 1-14. [https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-lugar/departements/psychosociologie\\_et\\_travail\\_social/presences\\_n7\\_contre-migwans-naa-ka-nah-gay-win-mode-transmission-enseignements-spirituels-autochtones.pdf](https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-lugar/departements/psychosociologie_et_travail_social/presences_n7_contre-migwans-naa-ka-nah-gay-win-mode-transmission-enseignements-spirituels-autochtones.pdf)

Contré Migwans, D. (2016, 1<sup>er</sup> mars). Le récit de l'Arbre de Vie. *Possibles*, 40(1), 107-110. <https://doi.org/10.62212/revuepossibles.v41i1.269>

Landry, G., & Picard, I. (2010). *Les Autochtones*. Lettres en main. <https://lettresenmain.com/wp-content/uploads/2019/10/autochtones.pdf>

Landry Jr., Chef Phil. (2013). *L'Arbre sacré* (The Sacred Tree, trad.; Préface de J. Goodall). Éditions des Plaines.



### Dolorès Contré

Dolorès Contré est une artiste interdisciplinaire et pédagogue née à Saint-Charles-Borromée en 1957, d'origine franco-Anishinaabeh par ses grands-parents. Sa démarche de recherche allie récits, illustrations, écriture et symboles accompagnés de narrations en vidéos. En plus de détenir un baccalauréat en enseignement des arts plastiques et une maîtrise en études des pratiques psychosociales, elle a appris auprès d'Aîné(e)s autochtones plusieurs savoirs et savoir-faire ancestraux. Elle est auteure du livre *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne - Naa-Ka-Nah-Gay-Win*, un dialogue transdisciplinaire entre l'expression artistique et la formation, un modèle alternatif d'accompagnement, de transmission et de transformation pour le cursus scolaire intitulé « Pédagogie par Symboles ». Fondatrice du Cercle d'apprentissage Docomig Learning Circle, elle offre des ateliers formatifs adaptés dans les milieux éducatifs, muséaux, communautaires, interculturels et environnementaux soutenus en partenariat avec des organismes et des institutions en recherche scientifique au Québec, dans les Maritimes, dans l'Ouest canadien et en France.

# Languages Without Borders 2027

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

April 1-3, 2027 • Calgary TELUS Convention Centre, Alberta



## Highlights

- ▶ Over 100 workshops on the latest L+ research and innovative, exemplary classroom practices
- ▶ Networking opportunities for L+ teachers and stakeholders
- ▶ A trade show with hundreds of L+ teaching and learning resources

## Who Will Be There?

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





For five years, Miriam Semeniuk has raised coho salmon in her classroom as part of this program, linking content related to sustainability and the natural world with her students' additional language learning.

# Linking Language and Content: Lakes, Rivers, and BC Salmon

By Miriam Semeniuk

## THIS FOUR-STEP LESSON SEQUENCE

for content and language integrated learning in the Science curriculum is inspired by British Columbia's Salmonid Enhancement Program. For five years, I have raised coho salmon in my classroom as part of this program, linking content related to sustainability and the natural world with my students' additional language (L+) learning.

This interactive reading and writing activity focuses on examining lake zones and river flows. The goal is to make learning accessible and meaningful for all learners through scaffolded learning using comprehensible input. This approach to L+ development and literacy has several features: 1) it begins with an image; 2) it uses translanguageing in lesson sets; and

3) it features students working in pairs or in groups prior to working individually.

The Linking Language lesson set is modelled on Herrera et al.'s (2017) four-step sequence for deepening and expanding learners' language and content knowledge. Linking background knowledge to new information is key to building language, concepts, and

proficiency in discussing and writing about content in ways that synthesize multiple sources of information, draw connections between complex phenomena, and expand on connections made.

## THE LINKING LANGUAGE AND CONTENT STRATEGY

From late August through mid-October in British Columbia, children from many school districts participate in salmon studies locally and may benefit from the Linking Language and Content strategy presented here. *Linking Language* (Herrera et al., 2017) aims to support students in learning curriculum content through interactive reading, applying what is learned to analyze issues, and completing complex assignments.

The four-step lesson sequence details how water temperature at different levels of stratification affects the salmon's food source over their first year of life. Specifically, water temperature at different stratification levels of a lake during different seasons is examined in relation to stages of development in the salmon life cycle. The availability of food sources at various times — 1) when salmon hatch, 2) after developing for one year in the lake, and 3) on their migratory path to the ocean — are factored into discussions. A critical review of reports on the effect of climate change on salmon stocks facilitates discussion by building on these foundational concepts linguistically and conceptually.

Since lexical complexity can influence student comprehension (Arya et al., 2011), learners review terminology for the stages of development in the salmon's life cycle. As well, information on lake zones, the geography of British Columbia's river system, the contributing disruptions to water quality along the migratory path, and how this affects the salmon's food sources, development, and chances of survival are covered. To promote stewardship and to impel students to invest in long-term sustainability, we also consider some environmental projects underway in British Columbia to link the information with purposeful applications.

## IMAGES AS CATALYSTS FOR CONNECTIONS

Linking Language incorporates cooperative learning, writing, and vocabulary and concept development as a means to differentiate and further understand the curricular topic. It is particularly effective with second and additional language learning. Consistent use of the strategy enhances students' ability to use visuals effectively to support their learning in all content areas. The intentional use of translanguaging — employing multiple languages in a fluid, dynamic way (Wei, 2018) — while using images builds deeper understanding of complex material while mapping terms and grammatical forms to meanings and meanings to forms.

## MATERIALS NEEDED

- Maps of British Columbia's rivers and tributaries
- Key vocabulary to present bilingually and visuals from resource books and the internet:
  - » Stages of development in the salmon's life cycle
  - » Lake zones
  - » Stratification of lake water
  - » Lake temperatures in the different seasons (highlighting the importance to food sources of the layers mixing in the fall)
  - » Terminology related to the geography of British Columbia's river system and its flow/pathway, drawing attention to contributing disruptions to water quality and food sources
- Large paper with pictures for group work: 1) lake zones and 2) parts of a river (see [Poster 1 Groupwork: Lake Zones](#) and [Poster 2 Groupwork: Parts of a River](#))
- Published reports on climate change:
  - [Sustainable Fisheries Management & Climate Change Solutions](#) from Skeena Wild
  - Watershed Watch Salmon Society's Report: [How Global Warming is Affecting B.C. Salmon](#)
- Images from watershed projects of the [Rivershed Society of BC](#) promoting stewardship

- Writing prompts, key vocabulary, and visual supports (images) on student worksheets

## STEP 1: ACTIVATION — POSTERS

Essential question (sample): What are some issues salmon have with finding food in the first year of life in a lake and from the headwaters downstream to the mouth of the Fraser River?

### Distribute Pictures

For the sample lesson, two images were selected from the information on lake zones (littoral, limnetic, profundal), and parts of a river. These were cut out and glued to large paper. Students worked with the two posters in groups of three. They were also provided with key vocabulary and a review of the lake temperature in different seasons. The key ideas for each picture/poster were reviewed as concepts related to lake stratification and river flow along the salmon's migratory path from BC's Interior to the Pacific Ocean.

### Poster 1 Groupwork: Lake Zones

Students write what comes to mind, share, and expand connections on this writing prompt: **How does the water temperature at differing levels of stratification affect the salmon's food source over the first year of their life in a lake?**

### Key Ideas: Poster/Picture 1 — Lake Zones

- Shoreline: the edge of a body of water, where the water meets the shore
- Littoral zone: the area near the lakeshore where the sun reaches the bottom
- Limnetic zone: the open water of the lake that sunlight penetrates
- Profundal zone: the deepest waters of a lake where no sunlight reaches

The stratification of a lake is an important process. When the water at the top and bottom of the lake are at about the same temperature, the water mixes. Mixing water sends oxygen from the surface down to the bottom layers. It also sends nutrients and food from the bottom of the lake to the top. When the temperature is

almost the same, the fish and other lake animals swim and live in all the lake levels.

Salmon live in the lake for the better part of a year while feeding on smaller creatures. There is plenty for them to eat in the fall and first winter of their lives before they migrate to the ocean (if they haven't been eaten themselves by other animals).

#### Discussion Questions

- At what time of year do the eggs hatch?
- What is at the surface of the lake then?
- In which layer of the lake are the food sources located then?

#### Poster 2 Groupwork: Parts of a River

Students write what comes to mind, share, and expand connections on the writing prompt: **What pollutants contaminate the waterways along the salmon's migratory path to the ocean?** The teacher supplies vocabulary, spelling, further questions (i.e., Where did you hear that? Remember what we spoke about yesterday? What can happen when...?). "Pause; pencils down. Have one of your group members bring

me your poster. I'm going to put them up at the front of the room."

#### Key Ideas: Poster/Picture 2 — Parts of a River

Smaller rivers or streams flow into the main river; these are tributaries. In British Columbia, many tributaries flow into the Fraser River, which is the main river along the salmon's course from the Interior to the coast. As the water flows downstream, it picks up sediment and minerals from the soil and rock in the riverbed. Other pollutants also enter the river water as it flows. In agricultural areas, there is farm runoff, animal waste, and factory waste. Tree planting is recommended in riparian zones to combat erosion along the waterway. As the salmon migrate, they encounter more pollutants as they swim past larger cities. The ocean itself is also full of pollutants.

#### Discussion Questions

- At what time of year is the river source, or headwater, increasing with snow and ice melt?

- When does the water peak? (This coincides with the one-year stage of development when salmon are about to migrate to the ocean.)
- How does this affect salmon food requirements?

#### STEP 2: CONNECTION — FIRST WRITE

Look at the pictures/posters mounted on the wall (from step 1, activation). The teacher reads the vocabulary, making further connections, questioning some ideas, and asking students to explain their thinking. This expands language by using vocabulary in sentences. Review the information from posters 1 and 2. Read the Skeena Wild webpage, the Watershed Watch Salmon Society report, and news briefs while listening for vocabulary that may be added to the posters.

- Share the target vocabulary with students: Pronounce and explain new words (e.g., nutrients, drought, and sediment, which all negatively affect salmon spawning habitat by smothering redds). Refer to visual aids from the Rivershed Society of BC.



- Have students build consensus based on evidence: While reading texts, stop at regular intervals and discuss as a class how the classroom community ideas, opinions, and thinking are aligned with the essential questions.

First writing prompt: **What are some issues salmon have with finding food in the first year of life in a lake and from the headwaters downstream to the mouth of the Fraser River?**

### STEP 3: AFFIRMATION — SHARING AND FEEDBACK

In the sharing and feedback process, make sure to both encourage students and let them know what is coming next: “Look at the worksheet where you wrote about lake zones and river flows. Based on the news reports and images from various watershed projects, we will write longer, richer, more descriptive sentences. In the beginning, we only had a couple of ideas on our posters. Now we can add words and phrases like . . . poor freshwater conditions, smaller than average snowpacks, runoff, slope instability, riparian vegetation, stress wild salmon . . .”

Make sure to provide as much positive feedback as possible: “I am so excited about how many words we came up with on our posters that people are using in their writing! There is so much improvement in what people are writing. I see that students are adding technical terms in their writing and linking ideas about environmental hazards on salmon return.”

Another helpful strategy is turn and talk. Ask students to share with their neighbour what they wrote about for a few minutes. Next, select some students to read their work to the class. Students can expand on their ideas through explaining what they wrote about (with the support of teacher questioning).

### STEP 4: EXPAND CONNECTIONS — SECOND WRITE

Assign writing tasks where students can show their understanding of the topic and key concepts taught. The writing task may require an explicit answer to the initial essential question or that connections to the objectives be made explicit. Or, students may write about connections and applications to the real world.

Second writing prompt: **What should visitors to the spawning grounds know about the water temperature at different levels of stratification in a lake? What should visitors know about pollution along the salmon's migratory path and its effect on a reproduction ratio of 2000:2?**

Over the course of these linked lessons, the Linking Language posters have become personalized learning tools for students, supporting them as they continue to infer, visualize, and understand their connections to the subject content. In this way, students build both language skills and real-world knowledge in a practical, task-focused way.

## REFERENCES

- Arya, D. J., Hiebert, E. H., & Pearson, P. D. (2011). The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(4), 107-125. [https://www.academia.edu/4352913/The\\_Effects\\_of\\_Syntactic\\_and\\_Lexical\\_Complexity\\_on\\_the\\_Comprehension\\_of\\_Elementary\\_Science\\_Texts](https://www.academia.edu/4352913/The_Effects_of_Syntactic_and_Lexical_Complexity_on_the_Comprehension_of_Elementary_Science_Texts)
- Herrera, S. G., Kavimandan, S. K., Perez, D. R., & Wessels, S. (2017). *Accelerating literacy for diverse learners: Classroom strategies that integrate social/emotional engagement and academic achievement*, K-8. Teachers College Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

### Miriam Semeniuk

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

# Langues sans frontières 2027

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

Du 1<sup>er</sup> au 3 avril 2027 • Centre des congrès TELUS de Calgary, Alberta



## Points saillants

- ▶ Plus de 100 ateliers sur les dernières recherches en L+ et sur les pratiques innovantes et exemplaires en classe
- ▶ Des occasions de réseautage pour les enseignants et les intervenants en L+
- ▶ Un salon professionnel avec des centaines de ressources d'enseignement et d'apprentissage des L+

## Qui sera présent?

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





Pendant cinq ans, Miriam Semeniuk a élevé du saumon coho dans sa salle de classe dans le cadre de ce programme, en reliant le contenu relatif à la durabilité et au monde naturel avec l'apprentissage de ses élèves d'une langue additionnelle.

# Relier la langue et le contenu : lacs, rivières et saumons de la C.-B.

Par Miriam Semeniuk

**CETTE SÉQUENCE DE LEÇONS EN QUATRE ÉTAPES** pour l'apprentissage intégré du contenu et de la langue dans le curriculum de sciences s'inspire du Programme de mise en valeur des salmonidés de la Colombie-Britannique. Pendant cinq ans, j'ai élevé du saumon coho dans ma salle de classe dans le cadre de ce programme, en reliant le contenu relatif à la durabilité et au monde naturel avec l'apprentissage de mes élèves d'une langue additionnelle (L+).

Cette activité interactive de lecture et d'écriture se concentre sur l'examen des zones lacustres et des débits fluviaux. L'objectif est de rendre l'apprentissage accessible et signifiant

pour tous les apprenants grâce à un apprentissage par étayage utilisant de l'input compréhensible. Cette approche du développement et de la littératie en L+ présente plusieurs caractéristiques : 1) elle débute par une image; 2) elle utilise le translangage dans les ensembles de leçons; et 3) elle demande aux élèves de travailler en dyade ou en groupe avant de travailler individuellement.

L'ensemble de leçons *Linking Language* (Relier la langue) est basé sur la séquence en quatre étapes de Herrera et ses collègues (2017) dans le but d'approfondir et d'élargir les connaissances des apprenants sur la langue et le contenu. Relier les connaissances de base à de

nouvelles informations est essentiel pour développer la langue, les concepts et les compétences dans les discussions et les écrits portant sur le contenu de manière à synthétiser diverses sources d'information, à établir des liens entre des phénomènes complexes et à poursuivre le développement à partir des liens établis.

## LA STRATÉGIE POUR RELIER LA LANGUE ET LE CONTENU

De la fin août à la mi-octobre en Colombie-Britannique, les enfants de nombreux conseils scolaires participent localement à des études sur le saumon et pourraient bénéficier de la stratégie *Linking Language and Content* (Relier la

langue et le contenu) présentée ici. *Linking Language* (Herrera *et al.*, 2017) vise à soutenir les élèves dans l'apprentissage du contenu curriculaire par la lecture interactive, appliquant ce qui est appris pour analyser des problématiques et accomplir des tâches complexes.

La séquence de leçons en quatre étapes détaille comment la température de l'eau à différents niveaux de stratification affecte la source alimentaire du saumon au cours de sa première année de vie. Plus précisément, la température de l'eau à différents niveaux de stratification d'un lac au fil des différentes saisons est examinée en relation avec les stades du développement dans le cycle de vie du saumon. La disponibilité des sources alimentaires à divers moments – 1) lors de l'éclosion des œufs de saumon, 2) après le développement du saumon pendant un an dans le lac et 3) dans son parcours migratoire vers l'océan – est prise en compte dans les discussions. Un examen critique des rapports relatifs à l'effet des changements climatiques sur les stocks de saumon facilite la discussion en s'appuyant sur ces concepts fondamentaux d'un point de vue linguistique et conceptuel.

Étant donné que la complexité lexicale peut influencer sur la compréhension des élèves (Arya *et al.*, 2011), les apprenants se familiarisent avec la terminologie relative aux étapes de développement dans le cycle de vie du saumon. Divers autres sujets sont également abordés, tels que l'information sur les zones lacustres, la géographie du réseau hydrographique de la Colombie-Britannique, les perturbations qui contribuent à la qualité de l'eau le long du parcours migratoire et en quoi cela influe sur les sources alimentaires du saumon, son développement et ses chances de survie. Afin de promouvoir l'intendance et d'inciter les élèves à s'investir dans la durabilité à long terme, nous envisageons également certains projets environnementaux en cours en Colombie-Britannique pour relier l'information à des applications ciblées.

## DES IMAGES EN TANT QUE CATALYSEURS POUR L'ÉTABLISSEMENT DE LIENS

*Linking Language* (Relier la langue) intègre l'apprentissage coopératif, l'écriture ainsi que le développement du vocabulaire et des concepts comme moyen de favoriser la différenciation et une compréhension élargie du sujet curriculaire. Cela est particulièrement efficace avec l'apprentissage d'une langue seconde/ additionnelle. Un usage cohérent de la stratégie améliore la capacité des élèves à utiliser efficacement les supports visuels pour soutenir leur apprentissage dans tous les aspects du contenu. Le recours intentionnel au translangage – l'emploi de plusieurs langues de manière fluide et dynamique (Wei, 2018) – tout en utilisant des images permet d'approfondir la compréhension du matériel complexe tout en associant les termes et les formes grammaticales aux significations et les significations aux formes.

### MATÉRIEL REQUIS

- Cartes des rivières et affluents de la Colombie-Britannique
- Vocabulaire clé pour présenter de façon bilingue et supports visuels à partir d'ouvrages de référence et d'Internet :
  - » Étapes de développement dans le cycle de vie du saumon
  - » Zones lacustres
  - » Stratification de l'eau des lacs
  - » Températures des lacs au cours des différentes saisons (soulignant l'importance pour les sources alimentaires du mélange des strates/ couches à l'automne)
  - » Terminologie liée à la géographie du réseau hydrographique de la Colombie-Britannique et à son débit/sa voie d'écoulement, attirant l'attention sur les perturbations contribuant à la qualité de l'eau et aux sources alimentaires
- Grande feuille de papier avec des images pour le travail de groupe :
  - 1) zones lacustres et 2) parties d'une rivière (voir [Affiche 1 – Travail en groupe : Zones lacustres](#) et [Affiche 2 – Travail en groupe : Parties d'une rivière](#))

- Rapports publiés sur les changements climatiques :
  - » [Sustainable Fisheries Management & Climate Change Solutions](#) de Skeena Wild
  - » Rapport de la Watershed Watch Salmon Society : [How Global Warming is Affecting B.C. Salmon](#)
- Images des projets de bassins versants de la [Rivershed Society of BC](#) faisant la promotion de l'intendance
- Questions incitatives pour l'écriture, vocabulaire clé et supports visuels (images) sur les feuilles de travail des élèves

### ÉTAPE 1: ACTIVATION – AFFICHES

Question essentielle (échantillon) : Quels problèmes les saumons rencontrent-ils pour trouver de la nourriture au cours de leur première année de vie dans un lac et dans leur parcours depuis les eaux d'amont (ou le cours supérieur) du fleuve Fraser jusqu'à son embouchure?

#### Distribuer des photos

Pour l'exemple de leçon, deux images ont été sélectionnées à partir des informations sur les zones lacustres (littorale, limnétique, profonde) et les parties d'une rivière. Celles-ci ont été découpées et collées sur un grand papier. Les élèves ont travaillé avec les deux affiches en groupes de trois. Le vocabulaire clé et une analyse de la température du lac en différentes saisons leur ont également été fournis. Les idées clés pour chaque image/affiche ont été examinées en tant que concepts liés à la stratification lacustre et au débit fluvial le long du parcours migratoire du saumon du territoire intérieur (appelé l'Intérieur) de la Colombie-Britannique vers l'océan Pacifique.

#### Affiche 1 – Travail en groupe : Zones lacustres

Les élèves écrivent ce qui leur vient à l'esprit, partagent leurs idées et développent des liens à partir de cette question incitative : **Comment la température de l'eau à différents niveaux de stratification affecte-t-elle la source alimentaire des saumons au cours de leur première année de vie dans un lac?**

**Idées clés : Affiche/Image****1 – Zones lacustres**

- Rivage : le bord d'un plan d'eau, là où l'eau rencontre la rive
- Zone littorale : la zone près du bord du lac où le soleil atteint le fond
- Zone limnétique : l'eau ouverte du lac dans laquelle la lumière du soleil pénètre
- Zone profonde : les eaux les plus profondes d'un lac dans lesquelles la lumière du soleil ne pénètre pas

La stratification d'un lac est un processus important. Lorsque la température de l'eau est à peu près la même à la surface et dans le fond du lac, l'eau se mélange. Le mélange de l'eau envoie de l'oxygène depuis la surface vers les strates/couches inférieures. Ce mélange envoie également des nutriments et de la nourriture depuis le fond du lac vers la surface. Lorsque la température est presque la même, les poissons et autres animaux du lac nagent et vivent dans tous les niveaux du lac.

Les saumons vivent dans le lac pendant une grande partie de l'année tout en se nourrissant de petites créatures. Il y en a beaucoup à manger pour eux à l'automne et durant le premier hiver de leur vie avant leur migration vers l'océan (s'ils n'ont pas été mangés eux-mêmes par d'autres animaux).

**Questions de discussion**

- À quelle période de l'année les œufs éclosent-ils?
- Qu'est-ce qui se trouve alors à la surface du lac?
- Dans quelle strate/couche du lac se trouvent alors les sources de nourriture?

**Affiche 2 – Travail en groupe : Parties d'une rivière**

Les élèves écrivent ce qui leur vient à l'esprit, partagent leurs idées et développent des liens à partir de la question incitative : **Quels polluants contaminent les cours d'eau le long du parcours migratoire du saumon vers l'océan?** L'enseignant(e) fournit du vocabulaire, des règles orthographiques, des questions additionnelles (p. ex., Où avez-vous entendu cela? Vous rappelez-vous ce dont nous avons parlé hier? Que peut-il arriver quand \_\_\_?). « Pause; déposez vos crayons. Demandez à un membre de votre groupe de me remettre votre affiche. Je vais placer les affiches à l'avant de la classe. »

**Idées clés : Affiche/Image 2 – Parties d'une rivière**

Des rivières ou des ruisseaux plus petits se jettent dans la rivière principale; ce sont des affluents. En Colombie-Britannique, de nombreux affluents

se déversent dans le fleuve Fraser, qui est le principal cours d'eau le long du parcours du saumon entre l'Intérieur et la côte. Durant son écoulement en aval, l'eau absorbe les sédiments ainsi que les minéraux du sol et de la roche dans le lit de la rivière. D'autres polluants pénètrent également dans l'eau fluviale au fil de son écoulement. Dans les zones agricoles se trouvent les eaux de ruissellement des fermes, des déchets d'origine animale et des déchets d'entreprises industrielles. La plantation d'arbres est recommandée dans les zones riveraines pour lutter contre l'érosion le long de la voie fluviale. Au cours de leur migration, les saumons rencontrent davantage de polluants en traversant de plus grandes villes. L'océan lui-même contient également une grande quantité de polluants.

**Questions de discussion**

- À quelle période de l'année la source de la rivière, ou les eaux d'amont, augmente-t-elle avec la fonte des neiges et de la glace?
- Quand le niveau de l'eau atteint-il son maximum? (Cela coïncide avec le stade de développement d'un an où les saumons sont sur le point d'entamer leur migration vers l'océan.)
- Comment cela affecte-t-il les besoins alimentaires du saumon?



## ÉTAPE 2 : FAIRE DES LIENS – PREMIÈRE ÉCRITURE

Regardez les images/affiches présentées sur le mur (voir l'étape 1, activation). L'enseignant(e) fait la lecture du vocabulaire, établissant d'autres liens, remettant en question certaines idées et demandant aux élèves d'expliquer leur pensée. Cela élargit le langage au moyen du vocabulaire dans les phrases. Passez en revue l'information sur les affiches 1 et 2. Lisez la page Web de Skeena Wild, le rapport de la Watershed Watch Salmon Society et les actualités permettant d'écouter le vocabulaire utilisé qui pourrait être ajouté sur les affiches.

- Partagez le vocabulaire cible avec les élèves : Prononcez et expliquez de nouveaux mots (p. ex., nutriments, sécheresse et sédiments, qui ont tous une incidence négative sur l'habitat de ponte du saumon en étouffant les frayères). Consultez les supports visuels de la Rivershed Society of BC.
- Demandez aux élèves de construire un consensus basé sur des preuves : Tout en lisant des textes, arrêtez-vous à intervalles réguliers et discutez en classe entière de la façon dont les idées, les opinions et les réflexions de la communauté de classe sont alignées sur les questions essentielles.

Question incitative pour la première écriture : **Quels problèmes les saumons rencontrent-ils pour trouver de la nourriture au cours de leur première année de vie dans un lac et dans leur parcours depuis les eaux d'amont (ou le cours supérieur) du fleuve Fraser jusqu'à son embouchure?**

## ÉTAPE 3 : AFFIRMATION – PARTAGE ET RÉTROACTION

Dans le processus de partage et de rétroaction, assurez-vous à la fois d'encourager les élèves et de les informer de la suite : « Regardez la feuille de travail sur laquelle vous avez écrit au sujet des

zones lacustres et des débits fluviaux. À partir des articles de presse et des images de divers projets sur les bassins versants, nous rédigerons des phrases plus longues, plus riches et plus descriptives. Au début, nous n'avions que quelques idées sur nos affiches. Maintenant, nous pouvons ajouter des mots et des phrases comme... mauvaises conditions d'eau douce, couches neigeuses plus petites que la moyenne, ruissellement, instabilité des pentes, végétation riveraine, stress du saumon sauvage... »

Assurez-vous de fournir le plus de rétroactions positives possible : « Je suis tellement enthousiasmé(e) par la quantité de mots que nous avons trouvés sur nos affiches et qui sont utilisés dans les écrits! Il y a tellement d'amélioration dans l'exercice d'écriture. Je constate que les élèves ajoutent des termes techniques dans leurs écrits et relient des idées sur les dangers environnementaux liés au retour du saumon. »

Une autre stratégie utile est de se tourner pour parler avec un pair. Demandez aux élèves de partager avec leur voisin ce qu'ils ont écrit pendant quelques minutes. Ensuite, sélectionnez quelques élèves qui feront la lecture de leur travail à la classe. Les élèves peuvent développer leurs idées en expliquant ce qu'ils ont écrit – avec le soutien du questionnement de l'enseignant(e).

## ÉTAPE 4 : DÉVELOPPER LES LIENS – DEUXIÈME ÉCRITURE

Assignez des tâches d'écriture où les élèves peuvent montrer leur compréhension du sujet et des concepts clés enseignés. La tâche d'écriture peut nécessiter qu'une réponse explicite soit apportée à la question essentielle initiale ou que les liens avec les objectifs soient explicites. Ou encore, les élèves peuvent écrire sur les liens et les applications dans le monde réel.

Question incitative pour la deuxième écriture : **Que devraient savoir les visiteurs des frayères sur la température de l'eau à différents niveaux de stratification dans un lac? Qu'est-ce que les visiteurs devraient savoir sur la pollution le long du parcours migratoire du saumon et son effet sur un taux de reproduction de 2000:2?**

Au cours de ces leçons reliées, les affiches *Linking Language* (Relier la langue) sont devenues des outils d'apprentissage personnalisés pour les élèves, leur procurant un soutien dans la poursuite de l'inférence, de la visualisation et de la compréhension de leurs liens avec le contenu du sujet. De cette manière, les élèves développent à la fois des compétences linguistiques et des connaissances sur le monde réel de manière pratique et axée sur les tâches.

## RÉFÉRENCES

- Arya, D. J., Hiebert, E. H., & Pearson, P. D. (2011). The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(4), 107-125. [https://www.academia.edu/4352913/The\\_Effects\\_of\\_Syntactic\\_and\\_Lexical\\_Complexity\\_on\\_the\\_Comprehension\\_of\\_Elementary\\_Science\\_Texts](https://www.academia.edu/4352913/The_Effects_of_Syntactic_and_Lexical_Complexity_on_the_Comprehension_of_Elementary_Science_Texts)
- Herrera, S. G., Kavimandan, S. K., Perez, D. R., & Wessels, S. (2017). *Accelerating literacy for diverse learners: Classroom strategies that integrate social/emotional engagement and academic achievement*, K-8. Teachers College Press, 224 p.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

### Miriam Semeniuk

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

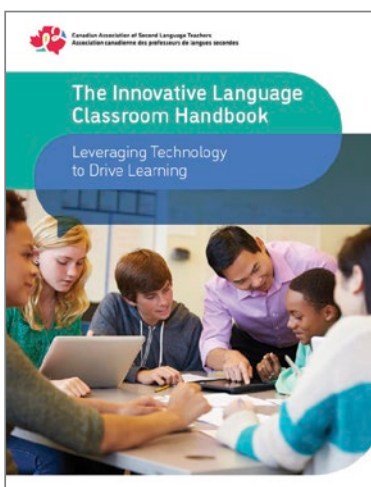


## The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

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)



*Teachers of FSL can incorporate plurilingual pedagogies into their learning spaces while still focusing on learning French.*

# Plurilingual Pedagogies to Enhance Well-Being for Multilingual Learners in Middle School FSL Classrooms

By Victoria Pelletier

## MY BACKGROUND IN FSL EDUCATION

AS A TEACHER, I have always had many newcomer, multilingual learners (MLLs) in my French as a second language (FSL) classrooms in the Anglophone sector of New Brunswick schools. I recognized early on in my career that the standard approach in FSL is not always ideally suited to the needs of these learners. Post-Intensive French (PIF) is a type of FSL program offered from Grades 6–10

(with options for Grades 11–12). It is founded in the neurolinguistic approach, the action-oriented approach, and the Common European Framework of Reference (Government of New Brunswick [GNB], n.d.a; GNB, n.d.b). My experience has inspired me to add to the important work in this field. I believe that the current learner demographic in New Brunswick and beyond demands an approach to FSL learning that values and honours the linguistically and culturally

diverse backgrounds of newcomer MLLs and allows for a collaborative, reciprocal approach to education wherein all learners feel seen. Work exploring how plurilingual pedagogies are being used in English as an additional language (EAL) contexts has inspired me to examine how these same pedagogies might be used in FSL contexts to support this goal.

## WHAT ARE PLURILINGUAL PEDAGOGIES?

Plurilingual pedagogies have many branches but, as a whole, can be thought of as a holistic type of education that is “learner-centred” and “embedded in principles of social justice such as equity, diversity, anti-racism, anti-discrimination and inclusion” (Galante et al., 2022, p. 5). Rather than forcing the use or adaptation of a single language or culture, plurilingualism “stresses the dynamic use of multiple languages/varieties and cultural knowledge, awareness and/or experience in social situations” (Council of Europe, 2023). Furthermore, plurilingualism runs deeper than language itself. It is associated with “intercultural competence and democratic citizenship” (Eaton, 2018) and aims to critically engage “students’ repertoires of languages, cultures and semiotic resources for language learning” (Galante et al., 2022, p. 10). Teachers of FSL can incorporate plurilingual pedagogies into their learning spaces while still focusing on learning French. The infographic outlines the many benefits of plurilingual pedagogies for teaching French in linguistically and culturally diverse FSL classrooms.

## PLURILINGUAL ACTIVITIES WITH FSL ADAPTATIONS

There are various types of plurilingual pedagogies, but some common ones include cross-linguistic and cross-cultural comparisons, pluriliteracies, translation for mediation, translanguaging, and code-switching.

1. Cross-cultural and cross-linguistic comparisons offer the chance to examine different customs, values, and beliefs associated with languages, as well as the relationship between language registers and domains (Galante et al., 2022).
2. Pluriliteracies encourage learners to take notes in any form and/or language, which results in them not only being more efficient note-takers but also being more engaged with the material and making more meaningful connections between the content they are learning and themselves (Galante et al., 2022).
3. Translation for mediation is a concept that helps learners engage with the meaning of a new grammatical element, vocabulary word, or expression across multiple languages (Galante et al., 2022). García (2009) explained the term translanguaging as “multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds” (p. 45).
4. Lastly, code-switching occurs when bi/multilingual speakers alternate between linguistic codes (languages or dialects) within the same “communicative episode” (Wei, 2018).

The following strategies show how some of these types of pedagogies could be used when teaching MLLs in middle school FSL classrooms. Here, I have chosen three activities to feature. For more examples, please visit my [activity bank](#).

## WHAT ARE THE BENEFITS OF PLURILINGUAL PEDAGOGIES IN FSL?



Addressing gaps in schooling, social skills, and connections with peers (especially for newcomer, multilingual learners) (La Rose, 2021)

Increasing cultural sensitivity and inclusivity in the classroom environment and showing appreciation for learners’ “full linguistic repertoires” (Liu, 2023, p. 107)



Dismantling language hierarchies (Duarte, 2018)

Helping learners and educators alike recognize their positionality within their country, province, school, and classroom communities (García & Wei, 2014)



Focusing on language and content simultaneously (Han, 2023)

Providing cognitive benefits (metalinguistic awareness and potential increase in executive functioning abilities such as critical thinking and processing) (Ottow, 2024)



Increasing engagement/buy-in for all learners while promoting participant confidence and motivation (Duarte, 2018)

Assisting educators with scaffolding (Moraczewska, 2024)



### Strategy 1: Facilitating Conversations About Language and Culture

This activity incorporates two interrelated plurilingual pedagogies: cross-linguistic and cross-cultural comparisons. The goal of this lesson is to discuss differences and similarities between learners' home languages and French when it comes to grammar conventions, syntax, and even cultural elements related to language. This activity was adapted from the "Adjectives and nouns" activity presented by Turner et al. (2023, p. 17), originally designed for the EAL classroom.

In my middle school FSL classes, I have many Arabic first language learners, so I focused this activity on comparing Modern Standard Arabic and French. I typed the sentences into Google Translate to play the audio clips in each language. I chose Google Translate because it is widely known and accessible. Our class also had a conversation about how AI is not always 100% accurate.

- **Step 1:** Learners listen to six audio clips, three in Arabic and three in French (copy and paste into Google Translate to have AI read them or ask a learner to read them).
- **Step 2:** Learners match each audio clip to an image (e.g., an image of a house projected onto the SmartBoard).
- **Step 3:** Learners work together, using their combined knowledge of both languages to analyze the similarities and differences between them.
- **Step 4:** The educator facilitates a discussion about linguistic and cultural similarities and differences between French and Arabic.

French	Arabic
La maison est sur la colline.	Al-munzal ola al-tal.
La fille joue.	Al-fattaa talab.
Nous mangeons le dîner vers midi.	Nackle al-ghadda fe dhahira.

### Strategy 2: Creating Plurilingual Portraits

Schmor (2023) illustrated how plurilingual portraits can be used in the EAL classroom as a tool to facilitate "creative expressions

and representations of linguistic and cultural identity" (p. 82). A plurilingual portrait asks learners "to include any and all languages that have been a part of their lives, even in a small way" (Schmor, 2023, p. 82). This activity is an example of the plurilingual pedagogies of pluriliteracies and translanguaging.

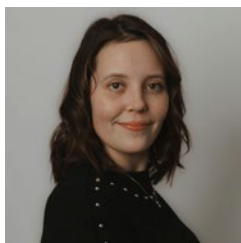
While the activity itself encourages the use of all languages, for the FSL classroom, the discussion and instructions, as well as the gallery walk and debrief, could take place primarily in French, helping to retain the balance between target language priority and plurilingualism while modelling the use of translanguaging. I have included my own plurilingual portrait below and would encourage teachers to complete the activity along with their students.

- **Step 1:** Ask learners to draw or find a silhouette that they feel represents them. This is the base upon which they will build their plurilingual portrait.
- **Step 2:** Invite learners to reflect on the languages within and around them in their past, present, and future and make a list of these languages. For example, they may be related to their home country/region, other countries/regions they have lived in or visited, their school life, friends, family, religious communities, sports or other extracurricular activities, the social media they interact with, and popular culture references.
- **Step 3:** Ask learners to assign a colour and symbol(s) to each language. For example, this could be based on a gut feeling they have, an emotion associated with that language, a country's flag, or colour symbolism.
- **Step 4:** Create a gallery walk with all plurilingual portraits. Then, learners may share, one by one, what the colours and

symbols on their plurilingual portraits illustrate and how each language has shaped their identity as a plurilingual learner. For the FSL context, invite learners to reflect specifically on where and how French is positioned and represented in their portraits.

#### My Plurilingual Portrait Example

Colour	Associated Language(s) & Symbol(s)
Brown	English – heart
Red	French – rose & fleur-de-lys
Blue	Ukrainian – globe & broken chains
Green	Arabic – tree, star & crescent moon
Orange	Indigenous languages – leaf & feather
Yellow	Latin – sun
Grey	Asian languages – question mark & infinity symbol
Purple	Italian – dove leaving hands



#### Victoria Pelletier

Victoria Pelletier holds a B.A. in English and French from St. Thomas University and a B.Ed. from St. Thomas University. She is a recent graduate of the M.Ed. program at the University of New Brunswick. She has spent time teaching elementary school, middle school, high school, and adult learners in both New Brunswick and Quebec.

### Strategy 3: Postponing During the Writing Process

“Postponing” is a plurilingual writing strategy where learners switch between the target language and their home language(s) when writing, then go back later to look up words and find meaning in the target language. This strategy was originally conceptualized by Galante et al. (2022) for the EAL classroom as part of the broader plurilingual pedagogy of translanguaging. Postponing in translanguaging helps learners work more quickly and efficiently by avoiding disjointed communications due to a lack of vocabulary in the target language.

For the FSL classroom context, of course, the target language is French. The activity outlined below shows how learners can create an initial mind map in whatever language(s) they choose and then work on next steps in French. Note that this activity has higher linguistic demands than some of the others and may not be suited to every group of FSL learners. With the inclusion of data collection and graphing, this activity also offers a wonderful opportunity for cross-curricular work (specifically in the domains of math and science).

- **Step 1:** During the brainstorming/ planning phase, encourage learners *not* to stop to look up unknown words/ phrases. They should try to use French as much as possible but may use other languages where necessary or preferred.
- **Step 2:** Ask learners to use a dictionary or a device with WordReference to look up any words that are not in French.
- **Step 3:** Continue with the rest of the writing process. Now that the outline is done, the learners can start their drafts using the same strategy as in Steps 1 and 2.

### CONCLUSION

Plurilingual pedagogies offer an opportunity for FSL educators to honour the cultural and linguistic backgrounds of *all* learners while maintaining French as the primary focus of each lesson. The explanations and activities outlined above offer some insight about how you might incorporate these valuable pedagogies

into your FSL classroom to enhance well-being for all learners, especially those from culturally and linguistically diverse backgrounds.

### REFERENCES

- Council of Europe. (2023, October 7). *Plurilingualism in the classroom*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-in-the-classroom>
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Eaton, S. (2018, February 20). *The difference between multilingualism and plurilingualism, simplified*. Learning, Teaching and Leadership: Insights on Integrity, Ethics, and Education by Sarah Elaine Eaton, Ph.D. <https://drsaraheaton.com/2018/02/20/the-difference-between-multilingualism-and-plurilingualism-simplified/>
- Galante, A., Chiras, M., dela Cruz, J. W. N., & Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. [https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual\\_guide\\_2.pdf](https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual_guide_2.pdf)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Government of New Brunswick (GNB). (n.d.a). *Elementary block: Intensive French*. <https://curriculum.nbed.ca/learning-areas/elementary-block/french-second-language/intensive-french/>
- Government of New Brunswick (GNB). (n.d.b). *Middle block: Post-intensive French*. <https://curriculum.nbed.ca/learning-areas/middle-block/french-second-language/post-intensive-french/>
- Han, J. (2023). *English medium instruction as a local practice: Language, culture and pedagogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-19904-2>
- La Rose, L. (2021, October 22). Closing the gap: With millions out of school, exploring why education must be a priority for refugees. *Education Forum*. <https://education-forum.ca/2021/10/22/closing-the-gap/>
- Liu, C. (2023). The implementation of translanguaging in Ontario early childhood education curriculum: A literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 14(1), 106–118. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/76573>
- Moraczewska, A. (2024). Pedagogical translanguaging for epistemic inclusion: Scaffolding strategies in bilingual subject instruction in Norway. *International Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 39–50. <https://doi.org/10.1111/ijal.12661>
- Ottow, S. B. (2024, October 1). *Going beyond translation: Boosting metalinguistic awareness for multilingual students*. Confianza. <https://ellstudents.com/blogs/the-confianza-way/boosting-metalinguistic-awareness>
- Schmor, R. (2023). Breaking more than the ice: Affording and affirming plurilingualism through identity-based icebreaker activities. *TESL Canada Journal*, 40(2), 77–88. <https://doi.org/10.18806/tesl.v40i2/1395>
- Turner, M., Tour, K., Keary, A., & Tran, L. (2023). Plurilingual resource map (Version 1). Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.23639775.v1>
- Wei, L. (2018, May 9). Translanguaging and code-switching: What's the difference? *OUPblog*. <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>



*Les enseignant(e)s de FLS peuvent intégrer des pédagogies plurilingues dans leurs espaces d'apprentissage tout en ayant l'apprentissage du français comme principal objectif.*

# Des pédagogies plurilingues pour améliorer le bien-être des apprenants multilingues dans les classes de FLS à l'école intermédiaire

Par Victoria Pelletier

## MON PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLS

**EN TANT QU'ENSEIGNANTE**, j'ai toujours eu beaucoup d'apprenants nouveaux arrivants multilingues dans mes classes de français langue seconde (FLS) du secteur anglophone des écoles du Nouveau-Brunswick. J'ai reconnu dès le début

de ma carrière que l'approche standard en FLS n'est pas toujours parfaitement adaptée aux besoins de ces apprenants. Le français postintensif (FPI) est un type de programme de FLS offert de la 6<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année (avec des options pour la 11<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année). Il est fondé sur l'approche neurolinguistique, l'approche actionnelle et le Cadre européen commun

de référence (Gouvernement du Nouveau-Brunswick [GNB], s.d.a; GNB, s.d.b). Mon expérience m'a inspirée à contribuer au travail important accompli dans ce domaine. J'estime que la démographie actuelle des apprenants du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs requiert une approche de l'apprentissage du FLS qui valorise et honore les antécédents

linguistiques et culturels diversifiés des apprenants nouveaux arrivants multilingues et permet une approche collaborative réciproque en éducation dans laquelle tous les apprenants se sentent considérés. Le travail explorant comment les pédagogies plurilingues sont utilisées dans les contextes de l'anglais langue additionnelle (ALA) m'a incitée à examiner comment ces mêmes pédagogies pourraient être utilisées dans les contextes du FLS pour soutenir cet objectif.

## EN QUOI CONSISTENT LES PÉDAGOGIES PLURILINGUES?

Les pédagogies plurilingues ont de nombreuses ramifications, mais, dans leur ensemble, peuvent être considérées comme un type d'éducation holistique « centrée sur l'apprenant » et « ancrée dans des principes de justice sociale tels que l'équité, la diversité, l'antiracisme, l'antidiscrimination et l'inclusion » (Galante *et al.*, 2022, p. 5, traduction libre). Plutôt que de forcer l'utilisation ou l'adaptation d'une seule langue ou culture, le plurilinguisme « met l'accent sur l'utilisation dynamique de plusieurs langues/varieties langagières et sur la connaissance, la conscience et/ou l'expérience culturelles dans des situations sociales » (Conseil de l'Europe, 2023). De plus, le plurilinguisme va au-delà de la langue elle-même. Il est associé « à la compétence interculturelle et à la citoyenneté démocratique » (Eaton, 2018, traduction libre) et vise à engager de manière critique « les répertoires de langues, de cultures et de ressources sémiotiques des élèves pour l'apprentissage linguistique » (Galante *et al.*, 2022, p. 10, traduction libre). Les enseignant(e)s de FLS peuvent intégrer des pédagogies plurilingues dans leurs espaces d'apprentissage tout en ayant l'apprentissage du français comme principal objectif. L'infographie ci-contre décrit les nombreux avantages des pédagogies plurilingues pour enseigner le français dans des classes de FLS diversifiées sur les plans linguistique et culturel.

# QUELS SONT LES AVANTAGES DES PÉDAGOGIES PLURILINGUES EN FLS?



Comblent les lacunes relatives à la scolarité, aux compétences sociales et aux liens avec les pairs (en particulier pour les apprenants nouveaux arrivants multilingues) (La Rose, 2021, traduction libre).

Augmenter la sensibilité culturelle et l'inclusivité dans l'environnement de classe et démontrer une appréciation pour les « répertoires linguistiques complets » des apprenants (Liu, 2023, p. 107, traduction libre).



Démanteler les hiérarchies linguistiques (Duarte, 2018, traduction libre).

Aider les apprenants et les enseignant(e)s à reconnaître leur positionnalité au sein de leur pays, de leur province, de leur école et de leurs communautés scolaires (García & Wei, 2014, traduction libre).



Se concentrer sur la langue et le contenu simultanément (Han, 2023, traduction libre).

Apporter des bénéfices cognitifs (conscience métalinguistique et augmentation potentielle des capacités de fonctionnement exécutives telles que la pensée critique et le traitement de l'information) (Ottow, 2024, traduction libre).



Augmenter l'engagement/l'adhésion pour tous les apprenants tout en favorisant la confiance et la motivation des participants (Duarte, 2018, traduction libre).

Aider les enseignant(e)s avec l'apport d'étayages (Moraczewska, 2024, traduction libre).



## ACTIVITÉS PLURILINGUES AVEC ADAPTATIONS EN FLS

Il existe différents types de pédagogies plurilingues, mais les plus courantes incluent les comparaisons interlinguistiques et interculturelles, les plurilittératies, la traduction pour la médiation, le translangage et l'alternance de codes.

1. Les comparaisons interculturelles et interlinguistiques offrent la possibilité d'examiner différentes coutumes, valeurs et croyances associées aux langues, ainsi que la relation entre les registres et les domaines linguistiques (Galante *et al.*, 2022).
2. Les plurilittératies encouragent les apprenants à prendre des notes sous n'importe quelle forme et/ou dans n'importe quelle langue, ce qui leur permet non seulement d'être plus efficaces dans la prise de notes, mais aussi de s'engager davantage avec le matériel et de créer des liens plus significatifs entre le contenu qu'ils apprennent et eux-mêmes (Galante *et al.*, 2022).
3. La traduction pour la médiation est un concept qui aide les apprenants à comprendre la signification d'un nouvel élément grammatical, d'un nouveau mot de vocabulaire ou d'une nouvelle expression à travers plusieurs langues (Galante *et al.*, 2022). Garcia (2009) a expliqué le terme translangage comme étant « de multiples pratiques discursives dans lesquelles les apprenants bilingues s'engagent afin de donner un sens à leurs mondes bilingues » (p. 45, traduction libre).
4. Enfin, l'alternance (ou changement) de codes se produit lorsque des locuteurs bi/multilingues alternent entre les codes linguistiques (langues

ou dialectes) au sein d'un même « épisode communicatif » (Wei, 2018, traduction libre).

Les stratégies suivantes montrent comment certains de ces types de pédagogies pourraient être utilisés dans l'enseignement aux apprenants multilingues dans les classes de FLS à l'école intermédiaire. Ici, j'ai choisi de présenter trois activités. Pour d'autres exemples, n'hésitez pas à visiter ma [banque d'activités](#) (en anglais).

### Stratégie 1: Faciliter les conversations sur la langue et la culture

Cette activité intègre deux pédagogies plurilingues interreliées : les comparaisons interlinguistiques et interculturelles. L'objectif de cette leçon est de discuter des différences et des similitudes entre les langues d'origine des apprenants et le français en ce qui concerne les conventions grammaticales, la syntaxe et même les éléments culturels liés à la langue. Cette activité a été adaptée à partir de l'activité « Adjectives and nouns » (Adjectifs et noms) présentée par Turner et ses collègues (2023, p. 17), conçue initialement pour la classe d'ALA. Dans mes classes de FLS à l'école intermédiaire, j'ai beaucoup d'apprenants ayant l'arabe comme première langue, de sorte que j'ai concentré cette activité sur la comparaison entre l'arabe standard moderne et le français. J'ai tapé les phrases dans Google Traduction pour visionner les clips audio dans chaque langue. J'ai choisi le service Google Traduction parce qu'il est largement connu et accessible. Nous avons également eu une conversation dans notre classe sur le fait que l'intelligence artificielle (IA) n'est pas toujours précise à 100 %.

- **Étape 1 :** Les apprenants écoutent six clips audio, trois en arabe et trois en français (copier-coller dans Google Traduction pour que l'IA les lise ou demander à un apprenant de les lire).
- **Étape 2 :** Les apprenants associent chaque clip audio à une image (p. ex., une image d'une maison projetée sur le tableau interactif).
- **Étape 3 :** Les apprenants travaillent ensemble, en utilisant leurs connaissances combinées des deux langues pour analyser les similitudes et les différences entre elles.
- **Étape 4 :** L'enseignant(e) facilite une discussion sur les similitudes et les différences linguistiques et culturelles entre le français et l'arabe.

Français	Arabe
La maison est sur la colline.	Al-munzal ola al-tal.
La fille joue.	Al-fattaa talab.
Nous mangeons le dîner vers midi.	Nackle al-ghadda fe dhahira.

### Stratégie 2: Créer des portraits plurilingues

Schmor (2023) a illustré comment les portraits plurilingues peuvent être utilisés dans la classe d'ALA comme un outil pour faciliter « les expressions créatives et les représentations de l'identité linguistique et culturelle » (p. 82, traduction libre). Un portrait plurilingue demande aux apprenants d'« inclure n'importe quelles et toutes les langues qui ont fait partie de leur vie, même de manière infime » (Schmor, 2023, p. 82, traduction libre). Cette activité est un exemple des pédagogies plurilingues basées sur les plurilittératies et le translangage.



#### Victoria Pelletier

Victoria Pelletier est titulaire d'un baccalauréat en anglais et français de l'Université St. Thomas et d'un baccalauréat en éducation de l'Université St. Thomas. Elle est récemment diplômée du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Nouveau-Brunswick. Elle a passé du temps à enseigner à l'école primaire, à l'école intermédiaire, à l'école secondaire et aux apprenants adultes dans les provinces du Nouveau-Brunswick et de Québec.

Bien que l'activité en soi encourage l'utilisation de toutes les langues, pour la classe de FLS, la discussion et les instructions ainsi que la promenade en galerie et le débriefing pourraient se dérouler principalement en français, contribuant à maintenir l'équilibre entre la priorité de la langue cible et le plurilinguisme tout en modelant l'utilisation du translangage. J'ai inclus mon propre portrait plurilingue ci-dessous et j'encouragerais les enseignant(e)s à réaliser l'activité avec leurs élèves.

- **Étape 1 :** Demandez aux apprenants de dessiner ou de trouver une silhouette qui, selon eux, les représente. Il s'agit de la base sur laquelle ils construiront leur portrait plurilingue.
- **Étape 2 :** Invitez les apprenants à réfléchir aux langues qu'ils possèdent et qui les entourent, dans leur passé, leur présent et leur futur, et à dresser une liste de ces langues. Par exemple, elles peuvent être liées à leur pays/région d'origine, à d'autres pays/régions dans lesquels ils ont vécu ou qu'ils ont visités, à leur vie scolaire, à leurs amis, à leur famille, à leurs communautés religieuses, à des activités sportives ou autres activités parascolaires, aux médias sociaux avec lesquels ils interagissent et aux références culturelles populaires.
- **Étape 3 :** Demandez aux apprenants d'attribuer une couleur et un ou plusieurs symboles à chaque langue. Par exemple, cela pourrait être basé sur un sentiment profond qu'ils les habitent, une émotion associée à cette langue, le drapeau d'un pays ou le symbolisme de la couleur.
- **Étape 4 :** Créez une promenade en galerie avec tous les portraits plurilingues. Ensuite, les apprenants peuvent partager, à tour de rôle, ce que les couleurs et les symboles sur leurs portraits plurilingues illustrent et comment chaque langue a façonné leur identité en tant qu'apprenant plurilingue. Pour le contexte du FLS, invitez les apprenants à réfléchir spécifiquement à l'endroit où le français est positionné et à la façon dont il est représenté dans leurs portraits.

### Mon exemple de portrait plurilingue

Couleur	Langue(s) et symbole(s) associés
Brun	Anglais – cœur
Rouge	Français – rose et fleur de lys
Bleu	Ukrainien – globe et chaînes cassées
Vert	Arabe – arbre, étoile et croissant de lune
Orange	Langues autochtones – feuille et plume
Jaune	Latin – soleil
Gris	Langues asiatiques – point d'interrogation & symbole de l'infini
Violet	Italien – colombe



### Stratégie 3 : Remettre à plus tard pendant le processus d'écriture

« Remettre à plus tard » est une stratégie d'écriture plurilingue où les apprenants passent de la langue cible à leur(s) langue(s) d'origine durant le processus d'écriture, puis y reviennent plus tard pour rechercher des mots et en trouver la signification dans la langue cible. Cette stratégie de report a été initialement conceptualisée par Galante et ses

collègues (2022) pour la classe d'ALA dans le cadre de la pédagogie plurilingue plus large du translangage. Le report dans le translangage aide les apprenants à travailler plus rapidement et efficacement en évitant les communications décousues dues au manque de vocabulaire dans la langue cible.

Dans le contexte de la classe de FLS, bien sûr, la langue cible est le français. L'activité décrite ci-dessous montre comment les apprenants peuvent créer une carte mentale initiale dans la ou les langues de leur choix, puis travailler sur les étapes suivantes en français. Notez que cette activité comporte des exigences linguistiques plus élevées que certaines autres et peut ne pas convenir à tous les groupes d'apprenants en FLS. Avec l'inclusion de la collecte de données et de la représentation graphique, cette activité offre également une merveilleuse opportunité pour le travail interdisciplinaire (en particulier dans les domaines des mathématiques et des sciences).

- **Étape 1 :** Pendant la phase de remue-méninges/planification, encouragez les apprenants à *ne pas s'arrêter* pour chercher des mots ou des phrases inconnus. Ils devraient essayer d'utiliser le français autant que possible, mais peuvent utiliser d'autres langues en cas de nécessité ou selon leur préférence.
- **Étape 2 :** Demandez aux apprenants d'utiliser un dictionnaire ou un appareil avec WordReference pour rechercher des mots qui ne sont pas en français.
- **Étape 3 :** Continuez avec la suite du processus d'écriture. Maintenant que le plan est finalisé, les apprenants peuvent commencer leurs ébauches de texte en utilisant la même stratégie qu'aux étapes 1 et 2.

### CONCLUSION

Les pédagogies plurilingues offrent aux enseignant(e)s de FLS l'occasion d'honorer les antécédents culturels et linguistiques de *tous* les apprenants tout en maintenant le français comme principal objectif de chaque leçon. Les explications fournies ci-dessus ainsi que les activités

décrites apportent un éclairage sur la façon dont vous pourriez intégrer ces précieuses pédagogies dans votre classe de FLS pour améliorer le bien-être de tous les apprenants, en particulier ceux ayant divers antécédents culturels et linguistiques.

## RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe (2023, 7 octobre). *Le plurilinguisme dans la classe*. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-in-the-classroom>
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Eaton, S. (2018, 20 février). *The difference between multilingualism and plurilingualism, simplified*. Learning, Teaching and Leadership: Insights on Integrity, Ethics, and Education by Sarah Elaine Eaton, Ph.D. <https://drsaraheaton.com/2018/02/20/the-difference-between-multilingualism-and-plurilingualism-simplified/>
- Galante, A., Chiras, M., dela Cruz, J. W. N., & Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. [https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual\\_guide\\_2.pdf](https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual_guide_2.pdf)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (GNB). (s.d.a). *Élémentaire : Français intensif*. <https://curriculum.nbed.ca/fr/domaines-dapprentissage/elementaire/francais-langue-seconde/francais-intensif/>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (GNB). (s.d.b). *Intermédiaire : Français post-intensif*. <https://curriculum.nbed.ca/fr/domaines-dapprentissage/intermediaire/francais-langue-seconde/francais-post-intensif/>
- Han, J. (2023). *English medium instruction as a local practice: Language, culture and pedagogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-19904-2>
- La Rose, L. (2021, 22 octobre). Closing the gap: With millions out of school, exploring why education must be a priority for refugees. *Education Forum*. <https://education-forum.ca/2021/10/22/closing-the-gap/>
- Liu, C. (2023). The implementation of translanguaging in Ontario early childhood education curriculum: A literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 14(1), 106-118. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/76573>
- Moraczewska, A. (2024). Pedagogical translanguaging for epistemic inclusion: Scaffolding strategies in bilingual subject instruction in Norway. *International Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 39-50. <https://doi.org/10.1111/ijal.12661>
- Ottow, S. B. (2024, 1<sup>er</sup> octobre). *Going beyond translation: Boosting metalinguistic awareness for multilingual students*. Confianza. <https://ellstudents.com/blogs/the-confianza-way/boosting-metalinguistic-awareness>
- Schmor, R. (2023). Breaking more than the ice: Affording and affirming plurilingualism through identity-based icebreaker activities. *TESL Canada Journal*, 40(2), 77-88. <https://doi.org/10.18806/tesl.v40i2/1395>
- Turner, M., Tour, K., Keary, A., & Tran, L. (2023). Plurilingual resource map (Version 1). Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.23639775.v1>
- Wei, L. (2018, 9 mai). Translanguaging and code-switching: What's the difference? *OUPblog*. <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>



# Bourses FLS de 3 000 \$ \$3,000 FSL Bursaries

63 % des récipiendaires disent avoir amélioré leur capacité à parler en français.  
63% of recipients have said their ability to speak French has improved.



BOURSES  
D'ÉTUDES  
POSTSECONDAIRES  
EN FRANÇAIS  
LANGUE SECONDE



ACUFC

Canada

