

Réflexions

2022 Vol. 41, No./n° 3

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

17

Celebrating the
2022 CASLT
Award Winners

18

Célébrer
les lauréats
des prix de
l'ACPLS 2022



Rome Lavrencic and/et Carole Bonin



31

Communities of Practice:
A Professional Learning Model
for Retaining Early-Career
Second Language Teachers

35

Communautés de pratique : un modèle
d'apprentissage professionnel pour la
rétention des enseignants de langues
secondes en début de carrière

Table of Contents

Table des matières

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

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 New CASLT Staff Member
- 04 Nouvelle membre au sein du personnel de l'ACPLS
- 05 Research and Special Initiatives Grants: 2022-2023 Projects
- 05 Subventions de recherche et d'initiatives spéciales : projets 2022-2023
- 06 Back in Person! AGM and Networking Day 2022
- 09 De retour en personne! AGA et Journée de réseautage 2022
- 12 Meet Our New Board Member and National Council Representative
- 14 Rencontrez notre nouveau membre du conseil d'administration et notre nouvelle représentante au Conseil national
- 17 Celebrating the 2022 CASLT Award Winners
- 18 Célébrer les lauréats des prix de l'ACPLS 2022
- 20 Join Us in Toronto for the 2023 Languages Without Borders Conference
- 20 Joignez-vous à nous à Toronto pour la conférence Langues sans frontières 2023

BLENDED TEACHING TIPS CONSEILS POUR L'ENSEIGNEMENT MIXTE

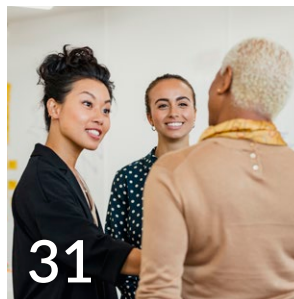
- 22 Look Who's Talking! Implementing Student-Driven Conversations in the L2 Classroom
- 26 Regardez qui parle! Mettre en œuvre des conversations dirigées par les élèves dans la classe de L2

FEATURE ARTICLES ARTICLES VEETTES

- 31 Communities of Practice: A Professional Learning Model for Retaining Early-Career Second Language Teachers
- 35 Communautés de pratique : un modèle d'apprentissage professionnel pour la rétention des enseignants de langues secondes en début de carrière

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 39 When to Use the L1 in the L2 Classroom
- 42 Quand utiliser la L1 dans la classe de L2



Réflexions

2022

Volume 41, Number / numéro 3

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

101-2197, promenade Riverside Drive
Ottawa, Ontario K1H 7X3

1 877 727-0994

www.caslt.org | admin@caslt.org

Board of Directors / Conseil d'administration

Carole Bonin, Joanne Robertson,
Katherine Mueller, Yasmina Lemieux,
Trish Kolber, and/et Jimmy Steele

National Council / Conseil national

BC: Kindra Harte

AB: Diana Boisvert

SK: Tara Dryburgh

MB: Meredith McGuinness

ON: Faten Hanna

QC: Philippa Parks

NB: Karla Culligan

PE: Lana Mill

NS: Stephanie Burke

NL: Erin Dawe

YT: Nicole Doré

NT and/et NU: Jeff McConomy

ISSN 1483-8400

Copyright / Droits d'auteur

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

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

Disclaimer / Avis de non-responsabilité

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

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

We acknowledge the financial support of the Government of Canada

Nous reconnaissons l'appui financier du gouvernement du Canada

Canada

President's Message

AT MANY TIMES in my language teaching career, I've sought guidance from my colleagues. Whether my questions were linguistic, pedagogical, or behavioural, receiving advice from fellow language teachers made me feel supported and valued as an second language (L2) educator.

Many L2 teachers across Canada don't have the same opportunities to lean on colleagues for support. Furthermore, evidence suggests that connecting with L2 educators from different regions can spur innovation in teaching practices. These are two reasons behind the development of the CASLT CoLab – our new online platform for members to connect, learn, and grow as language teachers. Read our featured article to discover how connections between communities of practice benefit language teacher retention, then visit the CoLab to start building your own online community of practice.

In other news, Languages Without Borders (LWB) 2023 is approaching, and I am excited for CASLT's first in-person conference since 2019. We expect over 600 L2 educators and stakeholders from across Canada and beyond to join us in Toronto on March 24–25, 2023. There will also be a pre-conference event on March 23. [Register now](#) on our website to secure your spot at Canada's premier professional development conference for L2 educators and stakeholders.

I also ask you to join me in welcoming three new members to the CASLT team: our new Board member, Jimmy Steele; our new National Council representative for P.E.I., Lana Mill; and our new Administrative and Membership Assistant, Fatima Ezzahra El Barhoumi El Idrissi. We're happy to be working with them! Get to know Jimmy, Lana, and Fatima Ezzahra in the CASLT News section of this magazine.

Best wishes,

Carole Bonin



Carole Bonin
CASLT President

Whether my questions were linguistic, pedagogical, or behavioural, receiving advice from fellow language teachers made me feel supported and valued as an L2 educator.

Message de la présidente

À DE NOMBREUSES REPRISES au cours de ma carrière d'enseignante de langues, j'ai demandé conseil à mes collègues. Qu'il s'agisse de questions d'ordre linguistique, pédagogique ou comportemental, le fait de recevoir des conseils de mes collègues enseignants de langues m'a fait me sentir soutenue et valorisée en tant qu'éducatrice en langues secondes (L2).

De nombreux enseignants de L2 au Canada ne bénéficient pas des mêmes occasions de compter sur des collègues pour obtenir du soutien. En outre, les données probantes suggèrent que l'établissement de liens avec des éducateurs en L2 de différentes régions peut stimuler l'innovation dans les pratiques d'enseignement. Ce sont les deux raisons qui ont mené à la création du CoLab ACPLS – notre nouvelle plateforme en ligne qui permet aux membres de se connecter, d'apprendre et de progresser en tant qu'enseignants de langues. Lisez notre article vedette pour découvrir comment les liens entre les communautés de pratique favorisent la rétention des enseignants de langues, puis visitez le CoLab pour commencer à créer votre propre communauté de pratique en ligne.

Parmi les autres nouvelles, Langues sans frontières (LSF) 2023 approche, et je me réjouis de la tenue de la première conférence en personne de l'ACPLS depuis 2019. Nous nous attendons à ce que plus de 600 éducateurs et parties prenantes en L2 de partout au Canada et d'ailleurs se joignent à nous à Toronto les 24 et 25 mars 2023. Il y aura également un événement préconférence le 23 mars. [Inscrivez-vous dès maintenant](#) sur notre site Web pour réserver votre place à la conférence de perfectionnement professionnel de renom au Canada à l'intention des éducateurs et parties prenantes en L2.

Je vous demande également de vous joindre à moi pour souhaiter la bienvenue à trois nouveaux membres de l'équipe de l'ACPLS : notre nouveau membre du conseil d'administration, Jimmy Steele; notre nouvelle représentante de l'Île-du-Prince-Édouard au Conseil national, Lana Mill; et notre nouvelle adjointe à l'administration et aux adhésions, Fatima Ezzahra El Barhoumi El Idrissi. Nous sommes heureux de travailler avec eux! Apprenez à connaître Jimmy, Lana et Fatima Ezzahra dans la section des nouvelles de l'ACPLS de ce magazine.

Mes sincères salutations,

Carole Bonin



Carole Bonin
Présidente de l'ACPLS

Qu'il s'agisse de questions d'ordre linguistique, pédagogique ou comportemental, le fait de recevoir des conseils de mes collègues enseignants de langues m'a fait me sentir soutenue et valorisée en tant qu'éducatrice en langues secondes (L2).

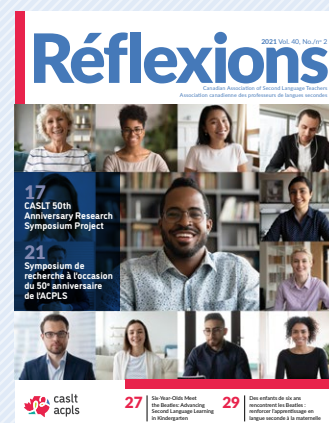
WOULD YOU LIKE TO PUBLISH AN ARTICLE IN *Réflexions*?

Our readers are looking for:

- Articles that are interesting, thought-provoking, timely, practical, informative, concise, complete, and current
- Texts written by leading educators
- Reports on effective programs and practices
- Reports summarizing action research projects in the field of language teaching and learning or on current language-related events

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

- Practising K–12 educators, practising second-language classroom teachers – French, English, and other languages
- Researchers in second-language teaching and learning in various university settings
- Student teachers enrolled in faculties of education
- People interested in second-language learning development



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

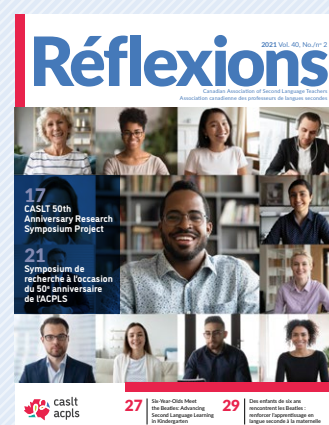
VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Nos lecteurs recherchent :

- des articles pertinents, pratiques, informatifs, concis et complets, sur des sujets d'actualité, susceptibles de piquer l'intérêt et d'engager une réflexion;
- des textes provenant de professionnels renommés en éducation;
- des rapports au sujet de programmes et de méthodes efficaces;
- des études relatives à des ressources et à des activités récentes ainsi qu'à l'enseignement des langues.

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

- des enseignantes et enseignants de la maternelle à la 12^e année et de langues secondes – français, anglais et autres langues;
- des chercheurs rattachés à divers milieux universitaires, spécialisés dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde;
- des étudiants inscrits à une faculté d'éducation;
- des personnes qui s'intéressent au développement de l'apprentissage d'une langue seconde.



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

New CASLT Staff Member

FATIMA EZZAHRA EL BARHOUMI EL IDRISSE

Administrative and Membership Assistant

FATIMA EZZAHRA JOINED THE CASLT TEAM in June 2022 as our new Administrative and Membership Assistant. She is originally from Morocco, where she was born and raised, and she recently moved to Canada. In addition to her native Arabic, Fatima Ezzahra speaks French and English and has basic proficiency in Spanish and Japanese. She holds a Bachelor's degree in administration and management of touristic and hotel establishments from the Institut supérieur international du tourisme de Tanger (ISITT), and she has many years of experience in the luxury hotel industry. Fatima Ezzahra is excited to support CASLT in the development of its activities and to ensure the satisfaction of its members.



**Fatima Ezzahra
El Barhoumi
El Idrissi**
*Administrative
and Membership
Assistant / Adjointe
à l'administration
et aux adhésions*

MEMBERSHIP HAS ITS PRIVILEGES!

CASLT members get up to 50% off regular publication prices.

Visit caslt.org/en/membership-benefits for details.

L'ADHÉSION CONFÈRE SES PRIVILÈGES!

Les membres de l'ACPLS bénéficient d'un rabais allant jusqu'à 50 % sur le prix régulier des publications.

Visitez caslt.org/fr/avantages-de-ladhesion pour plus de détails.

Nouvelle membre au sein du personnel de l'ACPLS

FATIMA EZZAHRA EL BARHOUMI EL IDRISSE

Adjointe à l'administration et aux adhésions

FATIMA EZZAHRA A REJOINT L'ÉQUIPE DE L'ACPLS au mois de juin 2022 en tant que nouvelle adjointe à l'administration et aux adhésions. Elle est originaire du Maroc où elle est née et a grandi, et a récemment déménagé au Canada. En plus de sa langue maternelle qui est l'arabe, Fatima Ezzahra parle le français et l'anglais, et a un niveau scolaire pour l'espagnol et le japonais. Elle détient un diplôme de deuxième cycle en administration et gestion des établissements touristiques et hôteliers de l'Institut supérieur international du tourisme de Tanger (ISITT), et possède de nombreuses années d'expérience dans le domaine de l'hôtellerie de luxe. Fatima Ezzahra est ravie de soutenir l'ACPLS dans le développement de ses activités et de veiller à la satisfaction de ses membres.

Research and Special Initiatives Grants: 2022–2023 Projects

EVERY SPRING, CASLT invites its classroom teacher members to apply for a Research and Special Initiatives (RSI) grant. RSI grants help recipients initiate research or projects related to second language teaching. The RSI grant program aims to foster concrete links between CASLT initiatives and our members' professional realities, highlight our teacher members' pedagogy and professional learning, and create models for new teachers and networks of professional practice.

CASLT's Awards and Research Grants Review Committee has approved four RSI grants for 2022–2023. Each of the following recipients will get \$1000 to help fund their projects.

Recipients	Project Title
Bryna Dickson Roper and Jennifer Allman Laagland	Culturally and Linguistically Inclusive Purposeful Play Project
Jing Huang and Chuan Liu	Integrating Readers into Online Mandarin as a Second Language (MSL) Classrooms With Students of Varied Ages
Lindsay Lawless and Andrea Sollows	Culturally Responsive Teaching and the Use of a Portfolio Tool/CEFR to Monitor Language Progress Within the K–2 Classroom
Laun Shoemaker	Linguistic Insecurity and its Impact on L2 Learning

Interested in the outcomes of the 2021–2022 RSI grant projects? Read the next issue of [Réflexions](#) (February 2023) for details on their results and findings.

Subventions de recherche et d'initiatives spéciales : projets 2022-2023

CHAQUE PRINTEMPS, l'ACPLS invite ses membres enseignants à poser leur candidature pour une subvention de recherche et d'initiatives spéciales (RIS). Les subventions RIS aident les bénéficiaires à lancer des recherches ou des projets liés à l'enseignement de langues secondes. Le programme de subventions RIS vise à favoriser l'établissement de liens concrets entre les initiatives de l'ACPLS et les réalités professionnelles de nos membres, à mettre en évidence la pédagogie et l'apprentissage professionnel de nos membres enseignants, et à fournir des modèles pour les nouveaux enseignants et les réseaux de pratique professionnelle.

Le Comité d'examen des prix et des subventions de recherche de l'ACPLS a approuvé quatre subventions RIS pour 2022-2023. Chacun des bénéficiaires suivants recevra 1 000 \$ à titre de contribution au financement de son projet.

Bénéficiaires	Titre du projet
Bryna Dickson Roper et Jennifer Allman Laagland	Projet de jeu ciblé inclusif sur les plans culturel et linguistique
Jing Huang et Chuan Liu	Intégration de lecteurs dans des classes de mandarin langue seconde (MLS) en ligne avec des élèves d'âges variés
Lindsay Lawless et Andrea Sollows	L'enseignement adapté à la culture et l'utilisation d'un outil portfolio/CEFR pour suivre les progrès linguistiques dans la classe de maternelle à 2 ^e année
Laun Shoemaker	L'insécurité linguistique et son impact sur l'apprentissage de L2

Les résultats des projets de subventions RIS 2021-2022 vous intéressent? Lisez le prochain numéro de [Réflexions](#) (février 2023) pour connaître les détails de leurs résultats et conclusions.

Back in Person! AGM and Networking Day 2022

FOR THE FIRST TIME since 2019, CASLT was able to host its Annual General Meeting (AGM) and Networking Day in person. Members and other stakeholders in second language education gathered at the Hilton Garden Inn in downtown Ottawa on Friday, October 14, to reflect on CASLT's accomplishments in 2021-2022, look towards the upcoming year, and participate in sessions and table talks.

AGM AND AWARDS

The day began with the acknowledgement that these events were taking place on the traditional unceded territory of the Algonquin Anishinaabe people, who have lived on this territory for millennia and whose culture and presence have nurtured and continue to nurture it. Thanks to the [Algonquin Picture Dictionary](#), participants learned how to say "teacher" in the Algonquin language, specifically how it is said in the Kitigan Zibi Anishinabeg First Nation: kekinàmàgedj (pronunciation: kay-ki-NAW-maw-gedj).



The AGM ran smoothly, with the approval of the minutes of the 2021 AGM; the adoption of the treasurer's report, the auditors' report, and the [President's report](#); and the election of a new member to CASLT's Board of directors. CASLT's new National Council representative for P.E.I. was

also announced. Meet them and learn about their backgrounds and motivations for taking on their new CASLT roles on page 12.

The presentation of the 2022 CASLT awards immediately followed the



Jim Murphy was the emcee for the event.



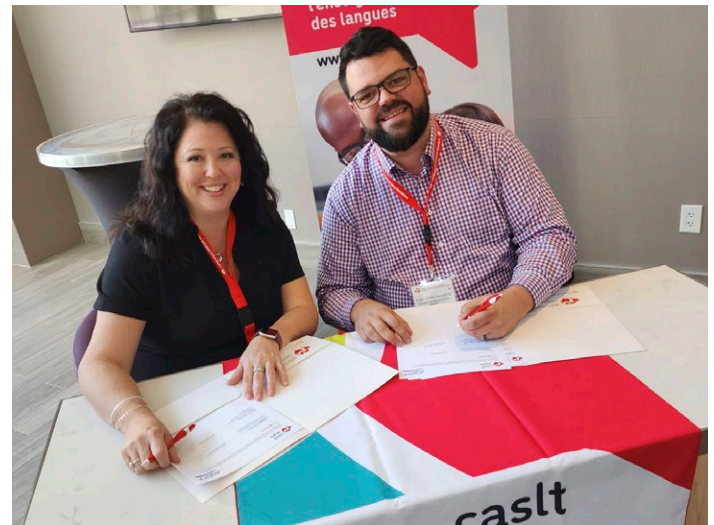
The concurrent session on Decolonization and the Integration of Indigenous Knowledge in Second Language Teaching



CASLT President Carole Bonin signs a partnership agreement with:
Above: Kindra Harte of the British Columbia Language Coordination Association (BCLCA)

Right: Rome Lavrencic of the British Columbia Association of Teachers of Modern Languages (BCATML)

Below right: Marc-Albert Paquette of the Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)



AGM. Each of the three award winners has greatly contributed to the language teaching and learning field in Canada and demonstrates passion and commitment to their chosen profession. Learn more about the award recipients on page 17.

NETWORKING DAY

This year's Networking Day sessions introduced several new CASLT highlights and engaged attendees in connection and discussion with peers. The new CASLT CoLab online platform for language teachers was announced, and participants even got to field test and explore it. Other concurrent sessions provided updates on what's new at CASLT and discussed findings from CASLT's [study on the impact of COVID-19 on second language teachers and their](#)

[practice](#). In the session on *Decolonization and the Integration of Indigenous Knowledge in Second Language Teaching*, Kahente Horn-Miller and Joanne Robertson facilitated a dialogue on this topic to help inform an upcoming CASLT project.

Finally, Stephanie Arnott and Cam Smith led a discussion and a table talk session rooted in the findings of the [FSL Teacher Education Project](#) and focused on FSL and language teacher retention. Participants dove into this prevalent issue facing many language programs in Canada today.

THREE NEW CASLT PARTNERSHIPS

During the last part of the day, the networking reception, CASLT president Carole Bonin officially signed partnership agreements with three other language

teaching associations: the British Columbia Association of Teachers of Modern Languages (BCATML), the British Columbia Language Coordination Association (BCLCA), and the Association Québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS). CASLT is pleased to formalize these partnerships and looks forward to future collaborations with these associations.

Thank you to the organizers, speakers, and presenters who contributed to the day's success. We would also like to recognize our exhibitors and especially our AGM and Networking Day sponsor, the [Bursaries for Postsecondary Studies in French as a Second Language Program](#). CASLT looks forward to continuing and expanding its work to support language teachers in the upcoming year.



De retour en personne! AGA et Journée de réseautage 2022

POUR LA PREMIÈRE FOIS depuis 2019, l'ACPLS a pu tenir son Assemblée générale annuelle (AGA) et Journée de réseautage en personne. Les membres et d'autres parties prenantes dans le domaine de l'enseignement des langues secondes se sont réunis au Hilton Garden Inn, au centre-ville d'Ottawa, le vendredi 14 octobre, pour réfléchir aux réalisations de l'ACPLS en 2021-2022, se tourner vers l'année à venir et participer à des séances et à des tables de discussion.

AGA ET REMISE DES PRIX

La journée a commencé par la reconnaissance du fait que ces événements se déroulaient sur le territoire traditionnel non cédé du peuple anishinaabe algonquin, qui vit sur ce territoire depuis des millénaires et dont la culture et la présence l'ont nourri et continuent de le nourrir. Grâce au [Dictionnaire d'images algonquin](#), les participants ont appris comment dire « enseignant » dans la langue algonquine,

plus précisément comment on le dit dans la Première Nation de Kitigan Zibi Anishinabeg : *kekinàmàgedj* (prononciation : kay-ki-NAW-maw-gedj).

L'AGA s'est déroulée fluidement, avec l'approbation du procès-verbal de l'AGA 2021, l'adoption du rapport du trésorier, du rapport des vérificateurs et du [rapport de la présidente](#), ainsi que l'élection d'un nouveau membre du conseil d'administration de l'ACPLS. A également été annoncée l'élection de la nouvelle représentante de l'Île-du-Prince-Édouard au Conseil national de l'ACPLS. Rencontrez-les et apprenez-en plus sur leurs antécédents et leurs motivations à assumer leurs nouveaux rôles au sein de l'ACPLS à la page 14.

La présentation des prix de l'ACPLS 2022 a immédiatement suivi l'AGA. Chacun des



trois lauréats a grandement contribué au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au Canada et a fait preuve de passion et d'engagement envers la profession choisie. Pour en savoir plus sur les lauréats des prix, consultez la page 18.

JOURNÉE DE RÉSEAUTAGE

Les séances de la Journée de réseautage de cette année ont permis de présenter plusieurs nouveaux points saillants de l'ACPLS et d'inciter les participants



Jim Murphy était l'animateur de l'événement.



La séance simultanée sur la Décolonisation et l'intégration du savoir autochtone dans l'enseignement des langues secondes



Carole Bonin, présidente de l'ACPLS, signe une entente de partenariat avec :

Ci-dessus : Kindra Harte de la British Columbia Language Coordination Association (BCLCA)

À droite : Rome Lavrencic de la British Columbia Association of Teachers of Modern Languages (BCATML)

En bas à droite : Marc-Albert Paquette de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)

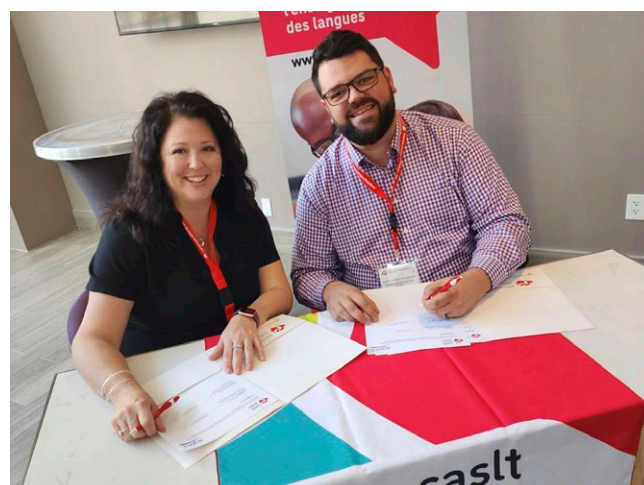


à établir des liens et à discuter avec leurs pairs. Le lancement de la nouvelle plateforme en ligne CoLab ACPLS pour les enseignants de langues a été annoncé, et les participants ont même pu faire un essai pratique et l'explorer. D'autres séances simultanées ont permis de faire le point sur les nouveautés à l'ACPLS et de discuter des résultats de l'[Enquête sur l'impact de la COVID-19 sur les enseignants de L2 et leur pratique](#) de l'ACPLS. Lors de la séance *Decolonization and Integration of Indigenous Knowledge in Second Language Teaching* (Décolonisation et intégration du savoir autochtone dans l'enseignement des langues secondes), Kahente Horn-Miller et Joanne Robertson ont animé un dialogue sur ce sujet en vue d'apporter un éclairage pour un projet à venir de l'ACPLS.

Enfin, Stephanie Arnott et Cam Smith ont animé des échanges et une séance en table de discussion fondés sur les résultats du [Projet sur la formation des enseignants de FLS](#) et axés sur la rétention des enseignants de FLS et de langues. Les participants se sont penchés sur ce problème courant auquel sont confrontés de nombreux programmes de langues au Canada de nos jours.

TROIS NOUVEAUX PARTENARIATS DE L'ACPLS

Pendant la dernière partie de la journée, la réception de réseautage, la présidente de l'ACPLS Carole Bonin a officiellement signé des ententes de partenariat avec trois autres associations du domaine de l'enseignement des langues : la British Columbia Association of



Teachers of Modern Languages (BCATML), la British Columbia Language Coordination Association (BCLCA) et l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS). L'ACPLS est heureuse d'officialiser ces partenariats et se réjouit des collaborations futures avec ces associations.

Merci aux organisateurs, aux conférenciers et aux présentateurs qui ont contribué au succès de la

journée. Nous aimerions également saluer nos exposants et surtout notre commanditaire de l'AGA et Journée de réseautage, le programme de [Bourses d'études postsecondaires en français langue seconde](#). L'ACPLS se réjouit de poursuivre et d'élargir son travail de soutien aux professeurs de langues au cours de l'année à venir.



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

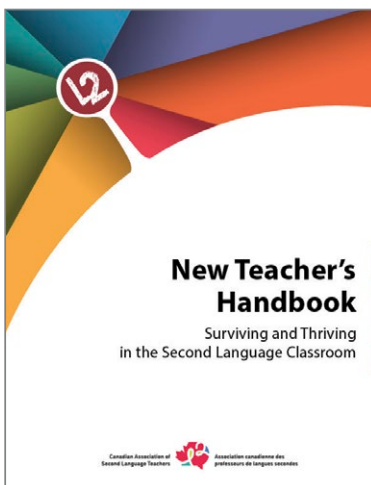
The New Teacher's Handbook will guide you through some of the hardest challenges you will face at the beginning... and maybe even throughout your entire career as a second language teacher. Be it funding for relevant professional development, sharing classroom space with other teachers, or improving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

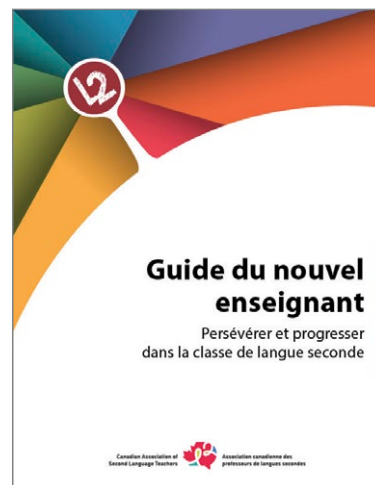


\$28.59

print non-member

\$20.01

print member
(digital \$12.01, print
and digital \$27.22)



28,59 \$

imprimé non-membre

20,01 \$

imprimé membre
(numérique 12,01 \$, imprimé
et numérique 27,22 \$)

Meet Our New Board Member and National Council Representative

AT CASLT'S 2022 ANNUAL GENERAL MEETING on October 14, we officially welcomed a new Board member and a new National Council (NC) representative to the CASLT team. We look forward to the new ideas and perspectives they will bring to our association. Get to know them here!

JIMMY STEELE: NEW BOARD MEMBER

James (Jimmy) Steele is a lifelong language learner who has worked in second language education for nearly 20 years. He has taught secondary Spanish, German, French Immersion, Core French, and even ESL and Portuguese over his career in the Toronto District School Board. He has experience as a workshop presenter, curriculum writer, coach, and consultant across North America in multiple languages.

Jimmy currently teaches the FSL methodology course at the Faculty of Education at Lakehead University in Thunder Bay. He has also taught teacher qualification courses for over ten years with both Nipissing University and OISE/University of Toronto. In his spare time, he enjoys graphic novels, Drag Race, and travel. He is (slowly) writing a non-fiction book.



Take 5 With Jimmy Steele

- 1 If you had the time, what language would you learn?**
My next language that I am keen on learning would be Inuktitut. Exploring Nunavut and Nunavik and being able to engage with Elders and folks from across these regions would be really great.
- 2 When did you decide you wanted to work in language education?**
I grew up in a unilingual English-speaking family where Canadian Sesame Street and Saturday afternoon television were my only exposure to other languages. I remember being excited about hearing other languages and wanting to learn more. Fortunately, I had amazing Core French teachers in elementary school, then incredible Spanish, German, and French teachers in high school who all valued my passion and excitement. To top it off, I also had supportive parents who encouraged me to pursue my dream of supporting future generations in their language learning journeys.
- 3 What one piece of advice would you give a language educator starting their career?**
We all absolutely, positively need to carve out time for self-care. To be the best caregivers and supporters for our students of second languages, we must take care of ourselves.
- 4 What is your favourite thing to see in the language classroom?**
Classroom visuals and learning material that represents all our populations — and having educators engage with them. More women, queer folks, Indigenous people, people of all body sizes, and people absent from the dominant narratives should be on our walls, in our texts, and across our school settings.
- 5 Why were you interested in joining CASLT's Board of Directors?**
I've been a member of CASLT since teachers' college, and I truly believe in its mandate, goals, and vision. After ten years with the Ontario Modern Language Teachers' Association (OMLTA) and nine years as President of the Ontario Association of Teachers of German (OATG), I hope to actively contribute to the great things that this organization does. CASLT serves its members well and I am excited to be a part of the team.

LANA MILL: NEW NC REP FOR PRINCE EDWARD ISLAND

Lana Mill studied Core French from grades 4–10 on Prince Edward Island. She credits her teachers for instilling a lifelong love of the language, which gave her the confidence to pursue her goal of becoming a second language teacher. Lana taught Core French in grades 4–9 for 19 years, receiving training in the Neurolinguistic Approach to Language Learning and the CEFR. She is now the Core French Curriculum Leader for her school board. In her role, Lana works as part of a team to develop curriculum for grades 4–12, find and create resources to support curriculum outcomes, train new teachers on strategies to support student learning, and promote Core French to all stakeholders.



Take 5 With Lana Mill

1 If you had the time, what language would you learn?

I have recently started learning Irish using online apps and YouTube videos. I would love to be able to travel and immerse myself in this beautiful language. I would also love to learn ASL.

2 When did you decide you wanted to work in language education?

I always knew I wanted to be a teacher. I decided to become a French teacher in university when, even with only a Core French background (rather than immersion), my professors were very supportive and encouraging of me. I wanted to give other Core French students that same confidence and opportunity to continue their language learning.

3 What one piece of advice would you give a language educator starting their career?

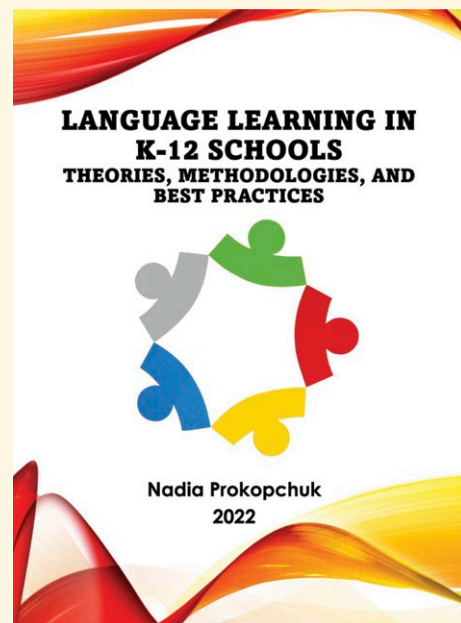
Your students should be talking more in class than you are. Give your students as much time as possible to use the target language — to experiment with it, to make mistakes with it, and to have fun with it.

4 What is your favourite thing to see in the language classroom?

Students “mingling.” Students out of their seats, moving around the classroom, having authentic conversations with each other — even if it’s as simple as “My name is Lana. What’s your name?”

5 Why were you interested in joining CASLT’s National Council?

To be able to promote Core French and raise awareness of the amazing work that teachers are doing to help students graduate from high school with a working knowledge of the language. To learn from other language teachers across Canada about how they encourage students to embrace language learning and how they promote language learning in their communities. To share the incredible work that CASLT is doing — particularly the online PD opportunities — to Core French teachers here on PEI.



NEW online text available at:

<https://openpress.usask.ca/languagelearningk12/>

- For pre-service and practicing teachers interested in gaining professional knowledge about language teaching in K-12 settings.
- Useful as an **academic resource text** for language education courses or as a **self-study text** for educators.
- User-friendly format with bright visuals, charts, links to video clips and resources.
- Eight learning modules, glossary, language reference chart, and more!

Endorsed by Dr. Jim Cummins (Canada), Dr. Olena Huzar (Ukraine), Dr. Andrew Philominraj (Chile).

Author Contact: nadia.prokopchuk@usask.ca

Rencontrez notre nouveau membre du conseil d'administration et notre nouvelle représentante au Conseil national

À L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ANNUELLE 2022 DE L'ACPLS tenue le 14 octobre, nous avons officiellement accueilli au sein de l'équipe de l'ACPLS un nouveau membre du conseil d'administration et une nouvelle représentante au Conseil national. Nous nous réjouissons à l'avance des nouvelles idées et perspectives qu'ils apporteront à notre association. Apprenez à les connaître ici!

JIMMY STEELE : NOUVEAU MEMBRE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

James (Jimmy) Steele est un apprenant de langues à vie qui travaille dans l'enseignement de langues secondes depuis près de 20 ans. Il a enseigné au niveau secondaire l'espagnol, l'allemand, l'immersion française, le français de base et même l'anglais langue seconde et le portugais au cours de sa carrière au sein du conseil scolaire du district de Toronto. Il possède de l'expérience en tant qu'animateur d'ateliers, rédacteur de programmes d'études, coach et consultant en plusieurs langues partout en Amérique du Nord.

Jimmy donne actuellement le cours de méthodologie du français langue seconde à la faculté d'éducation de l'Université Lakehead à Thunder Bay. Il a également donné des cours de qualification en enseignement pendant plus de 10 ans tant à l'Université de Nipissing qu'à l'OISE/Université de Toronto. Dans ses temps libres, il aime les romans graphiques, Drag Race et les voyages. Il écrit (lentement) un livre de non-fiction.



Jimmy Steele en cinq points

- 1 Si vous aviez le temps, quelle langue apprendriez-vous?**
La prochaine langue que j'aimerais apprendre serait l'inuktitut. Il serait vraiment formidable d'explorer le Nunavut et le Nunavik, et de pouvoir discuter avec les Aîné(e)s et les gens de toutes ces régions.
- 2 Quand avez-vous décidé de travailler dans l'enseignement des langues?**
J'ai grandi dans une famille unilingue anglophone où la version canadienne de *Sesame Street* et la télévision du samedi après-midi étaient ma seule exposition aux autres langues. Je me souviens d'avoir été emballé à l'idée d'entendre d'autres langues et de vouloir en apprendre davantage. Heureusement, j'ai eu d'excellents professeurs de français de base à l'école primaire, puis d'incroyables professeurs d'espagnol, d'allemand et de français à l'école secondaire qui appréciaient tous ma passion et mon enthousiasme. Pour couronner le tout, j'ai aussi eu des parents qui m'ont soutenu dans la poursuite de mon rêve

de soutenir les générations futures dans leur parcours d'apprentissage linguistique.

- 3 Quel conseil donneriez-vous à un éducateur en langues au début de sa carrière?**
Nous avons tous absolument, positivement besoin de consacrer du temps à prendre soin de soi. Pour être les meilleurs aidants et les meilleurs défenseurs de nos élèves en langues secondes, nous devons prendre soin de nous-mêmes.
- 4 Quelle est la chose que vous préférez voir dans la classe de langue?**
Des éléments visuels et du matériel d'apprentissage en classe qui représentent toutes nos populations – et la mobilisation des éducateurs auprès de celles-ci. Plus de femmes, de personnes queers, d'Autochtones, de personnes de toutes formes corporelles et de personnes absentes des récits dominants devraient figurer sur nos murs, dans nos textes et dans l'ensemble de nos établissements scolaires.

5 Pourquoi étiez-vous intéressé à vous joindre au conseil d'administration de l'ACPLS?

Je suis membre de l'ACPLS depuis ma formation en enseignement et je crois vraiment en son mandat, ses objectifs et sa vision. Après 10 ans avec l'Association

ontarienne des professeurs de langues vivantes (AOPLV) et 9 ans comme président de l'Ontario Association of Teachers of German (OATG), j'espère contribuer activement aux grandes réalisations qu'accomplit cette organisation. L'ACPLS sert bien ses membres et je suis heureux de faire partie de l'équipe.

LANA MILL : NOUVELLE REPRÉSENTANTE DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD AU CONSEIL NATIONAL

Lana Mill a étudié le français de base de la 4^e à la 10^e année à l'Île-du-Prince-Édouard. Elle attribue à ses enseignants le mérite de lui avoir inculqué l'amour à vie pour les langues, ce qui lui a donné la confiance nécessaire pour poursuivre son objectif de devenir enseignante de langue seconde. Lana a enseigné le français de base de la 4^e à la 9^e année pendant 19 ans, et a reçu une formation sur l'approche neurolinguistique de l'apprentissage des langues et sur le CECR. Elle est maintenant responsable du programme de français de base pour son conseil scolaire. Dans le cadre de ses fonctions, Lana fait partie d'une équipe chargée d'élaborer des programmes d'études pour les élèves de la 4^e à la 12^e année, de trouver et de créer des ressources pour appuyer les objectifs curriculaires, de former des nouveaux enseignants aux stratégies de soutien à l'apprentissage des élèves et de promouvoir le français de base auprès de toutes les parties prenantes.



Lana Mill en cinq points

- 1 **Si vous aviez le temps, quelle langue apprendriez-vous?**
J'ai récemment commencé à apprendre l'irlandais à l'aide d'applications en ligne et de vidéos sur YouTube. J'aimerais pouvoir voyager et me plonger dans cette belle langue. J'aimerais aussi apprendre la langue des signes américaine.
- 2 **Quand avez-vous décidé de travailler dans l'enseignement des langues?**
J'ai toujours su que je voulais être enseignante. J'ai décidé de devenir professeure de français à l'université alors que, même avec seulement un bagage en français de base (plutôt qu'en immersion), mes professeurs m'appuyaient et m'encourageaient beaucoup. Je voulais transmettre à d'autres élèves en français de base la même confiance et offrir la même possibilité de poursuivre leur apprentissage linguistique.
- 3 **Quel conseil donneriez-vous à un éducateur en langues au début de sa carrière?**
Vos élèves devraient parler davantage en classe que vous. Donnez à vos élèves le plus de temps possible pour utiliser la langue cible – pour expérimenter avec elle, pour faire des erreurs avec elle et pour s'amuser avec elle.

- 4 **Quelle est la chose que vous préférez voir dans la classe de langue?**
Les élèves qui « se mêlent ». Les élèves hors de leurs chaises, qui se déplacent dans la classe, qui ont des conversations authentiques les uns avec les autres – même si c'est aussi simple que « Je m'appelle Lana. Quel est ton nom? ».
- 5 **Pourquoi étiez-vous intéressée à vous joindre au Conseil national de l'ACPLS?**
Être en mesure de promouvoir le français de base et de sensibiliser les gens au travail extraordinaire que font les enseignants pour aider les élèves à obtenir leur diplôme d'études secondaires avec une connaissance pratique de la langue. Apprendre d'autres enseignants de langues de partout au Canada comment ils encouragent les élèves à se passionner pour l'apprentissage linguistique et comment ils font la promotion de l'apprentissage des langues dans leurs communautés. Faire connaître le travail incroyable qu'effectue l'ACPLS – en particulier les occasions de perfectionnement professionnel en ligne – aux enseignants du programme de français de base ici à l'Île-du-Prince-Édouard.

Le Jour du prof de français

PROFESSEUR DE FRANÇAIS : CRÉATEUR D'AVENIR ?

JUDITH PATOUMA

Professeure agrégée en
sciences de l'éducation,
sociolinguiste et
didacticienne des langues

UNIVERSITÉ SAINTE-ANNE, N.-É.



JEUDI 24 NOVEMBRE 2022 DE 17H00 À 18H30 (ADT)

Intervention gratuite en ligne via Zoom

INSCRIPTIONS : www.afhalifax.ca

Alliances Françaises
Canada

www.af.ca

9 CENTRES LINGUISTIQUES ET CULTURELS

200+ INSTRUCTEURS.TRICES ET ENSEIGNANT.E.S

19 FORMATEURS.TRICES DELF-DALF

130+ EXAMINATEURS.TRICES-CORRECTEURS.TRICES
DU A1 AU C2

Le réseau des **Alliances Françaises** canadiennes tient à souligner l'apport et le travail de tous.toutes ses collaborateurs.trices en ce **Jour du prof de français**.

ifprofs

LA COMMUNAUTÉ MONDIALE DES
PROFESSIONNEL.L.E.S DE
L'ÉDUCATION FRANCOPHONE
WWW.IFPROFS.ORG

CULTURETHÈQUE
VOTRE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE

DES MILLIERS DE RESSOURCES
LITTÉRAIRES, AUDITIVES ET
VISUELLES EN FRANÇAIS
WWW.CULTURETHEQUE.COM


**AMBASSADE
DE FRANCE
AU CANADA**
*Liberté
Égalité
Fraternité*

Université
Sainte-Anne


**CANADIAN
PARENTS
FOR FRENCH**


acpi


Alliance Française
Halifax - Canada

Celebrating the 2022 CASLT Award Winners

CASLT PRESENTS THREE AWARDS to deserving language educators at its yearly Annual General Meeting (AGM).

- The **Robert Roy Award** recognizes significant contributions to the advancement of the second language education field.
- The **H. H. Stern Award** recognizes innovative second language teaching practices and aims to help share these practices among second language educators.
- The **Honorary Lifetime Member Award** recognizes individuals who have provided significant service and demonstrated leadership in the advancement of second language education in Canada.

Learn about the 2022 CASLT award winners and join us in thanking and congratulating them for their accomplishments in the second language field in Canada.

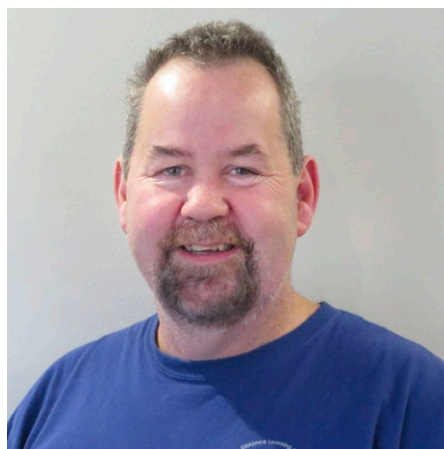
ROBERT ROY AWARD: ROME LAVRENCIC



Rome Lavrencic is the president of the BC Association of Teachers of Modern Languages (BCATML) and has served on the Executive for the last 16 years. He is also the Languages Department

Head for New Westminster Secondary School, teaching Core French and International Baccalaureate French on the unceded territories of the Qayqayt First Nations. Rome has collaborated on numerous language initiatives and professional development events throughout his 26-year career, including CASLT's *Assessment in Action: A CEFR-based toolkit for FSL teachers* and co-chairing the last *Celebrating Languages Without Borders* conference in Vancouver. A career highlight was representing B.C.'s second language teachers at the Ministry of Education and redesigning the Languages curricula for Core French and eight additional languages, including American Sign Language, German, Italian, Japanese, Korean, Mandarin, Punjabi, and Spanish. He helped update B.C.'s Second Languages Template, allowing additional languages to be added to B.C.'s curriculum, including, most recently, Farsi. He is a lifelong learner and advocate for teachers' professional development and exploration of additional languages.

HONORARY LIFETIME MEMBER AWARD: GLENN CAKE



Glenn has 34 years of foreign language teaching experience, including sojourns in Bermuda and the Middle East. He has been a lead distance education teacher

with the Centre for Distance Learning & Innovation since 2002, from which he recently retired. His vast teaching experience with technology has allowed him to use many classroom tools, including Edutainment platforms for formative assessment and various multimedia tools for student-created projects. Glenn has presented for many years at multiple conferences, including OLBI, OMLTA, and CASLT, and has provided professional training to second language teachers in internet resources and software that teachers and students can use to enhance their second language and technology skills.

H. H. STERN AWARD: REBECCA SANDS



Rebecca Sands teaches Grades 9–12 French: Communication and Culture in the Louis Riel School Division in Winnipeg, Manitoba. During her 20-year teaching career, she has consistently leveraged creativity and innovation in her approach to authentic student learning while supporting the whole child. She has had the opportunity to teach at all levels, from Kindergarten to Grade 12. She believes that student voice, choice, and fun are necessary ingredients to facilitate engagement and nurture a love of learning. Rebecca is a lifelong learner

and is currently completing a Master of Education.

Rebecca is this year's H. H. Stern Award recipient for her project titled "Grounded: Mindfulness and Land-Based Learning

as Tools to Address Anxieties Related to Climate Change in French Class." This project intertwined communication in French, mindfulness, mental well-being and well-being, land-based learning, and technology. The learning

situations helped students learn and use vocabulary and cognitively demanding structures. The students built on their prior knowledge to communicate more complex topics, emotions, and choices.

Célébrer les lauréats des prix de l'ACPLS 2022

L'ACPLS REMET TROIS PRIX à des professeurs de langues méritants lors de son assemblée générale annuelle (AGA).

- Le **prix Robert-Roy** reconnaît les contributions importantes à l'avancement de l'éducation en langues secondes.
- Le **prix H.H.-Stern** reconnaît les pratiques novatrices en enseignement de langues secondes et vise à aider à faire connaître ces pratiques aux éducateurs en langues secondes.
- Le **prix Membre honoraire à vie** reconnaît les personnes qui ont rendu un service important et qui ont démontré un leadership dans l'avancement de l'éducation en langues secondes au Canada.

Découvrez les lauréats des prix de l'ACPLS 2022 et joignez-vous à nous pour les remercier et les féliciter pour leurs réalisations dans le domaine des langues secondes au Canada.

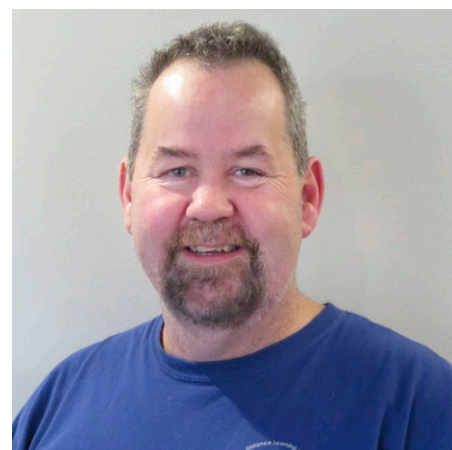
PRIX ROBERT-ROY : ROME LAVRENCIC



Rome Lavrencic est le président de la BC Association of Teachers of Modern Languages (BCATML) et siège au conseil d'administration depuis les 16 dernières années. Il est également chef du Département des langues de l'école secondaire New Westminster, où il enseigne le français de base et le français du baccalauréat international sur les territoires non cédés des Premières Nations Qayqayt. Au cours de ses 26 ans

de carrière, Rome a collaboré à de nombreuses initiatives linguistiques et à des événements de perfectionnement professionnel, incluant *Évaluation dans l'action : trousse inspirée du CECR pour les professeurs de FLS de l'ACPLS* et la coprésidence de la dernière conférence *Célébrons les langues sans frontières* à Vancouver. L'un des faits saillants de sa carrière a été de représenter les enseignants de langues secondes de la Colombie-Britannique (C.-B.) auprès du ministère de l'Éducation et d'opérer la refonte des programmes d'études en langues pour le français de base et huit langues additionnelles, dont l'allemand, l'italien, le japonais, le coréen, le mandarin, le pendjabi, l'espagnol ainsi que la langue des signes américaine. Il a contribué à la mise à jour du Modèle pour les langues secondes de la C.-B., ce qui a permis d'ajouter les langues additionnelles au programme d'études de la province, incluant, plus récemment, le farsi. Il est un apprenant à vie et un défenseur du développement professionnel des enseignants et de l'exploration des langues additionnelles.

PRIX MEMBRE HONORAIRE À VIE : GLENN CAKE



Glenn a 34 ans d'expérience dans l'enseignement de langues étrangères, y compris des séjours dans les Bermudes et au Moyen-Orient. Il œuvrait à titre de professeur principal en enseignement à distance au Centre for Distance Learning & Innovation depuis 2002, d'où il a récemment pris sa retraite. Sa vaste expérience de l'enseignement au moyen de la technologie lui a permis d'utiliser de nombreux outils en classe, notamment les

(continued on page / suite à la page • 25)

Languages Without Borders 2023

Canada's premier national professional development conference for second language educators and stakeholders

March 24–25, 2023 • Toronto, Ontario



- ▶ Sessions on the latest L2 research and innovative, exemplary classroom practices
- ▶ Networking opportunities for L2 teachers and stakeholders
- ▶ A trade show with companies and organizations that support L2 teaching and learning

Who Will Be There?

Language teachers, program and school administrators, language consultants and coordinators, professors, researchers, immigrant settlement agencies, education students, and other L2 stakeholders.

Keynote Presenters



Mary Grantham O'Brien



Kate Davis

Featured Presenters



Elizabeth Hoerath



Danielle Hunter



Kim Lockhart



Shauna Néro



Rubina Sharma-Mohan



Tamara Sorenson Duncan



Monica Tang

Become a conference participant, exhibitor, or sponsor today!
caslt.org/en/event/lwb-2023



Join Us in Toronto for the 2023 Languages Without Borders Conference

Joignez-vous à nous à Toronto pour la conférence Langues sans frontières 2023

CASLT'S UPCOMING LANGUAGES WITHOUT BORDERS (LWB) 2023 conference is expected to gather over 600 attendees from across Canada and abroad.

For the first time, the conference will adopt a hybrid format: most sessions will take place in person, but some will be online. In-person attendees will have access to both in-person and virtual sessions.

SAVE YOUR SPOT

View the registration options and [register on the CASLT website](#). Secure your spot at LWB 2023 today!

Register

P.S. Interested in having a booth at the trade show? Visit our [exhibitors](#) webpage.

Reserve a Booth

LA CONFÉRENCE À VENIR LANGUES SANS FRONTIÈRES (LSF) 2023 de l'ACPLS devrait réunir plus de 600 participants de partout au Canada et ailleurs.

Pour la première fois, la conférence adoptera un format hybride : la plupart des séances auront lieu en personne, mais certaines seront en ligne. Les participants en personne auront accès à la fois aux séances en personne et aux séances virtuelles.

RÉSERVEZ VOTRE PLACE

Consultez les options d'inscription et [inscrivez-vous sur le site Web de l'ACPLS](#). Réservez votre place à la conférence LSF 2023 dès aujourd'hui!

Inscrivez-vous

P.S. : Vous souhaitez avoir un kiosque au salon professionnel? Visitez notre page Web pour les [exposants](#).

Réservez votre kiosque

**Languages
Without Borders**



**Langues
sans frontières**

Langues sans frontières 2023

La conférence nationale de perfectionnement professionnel de renom au Canada à l'intention des éducateurs et parties prenantes en langues secondes

Du 24 au 25 mars 2023 • Toronto, Ontario



- ▶ Des séances sur les dernières recherches en L2 et sur les pratiques innovantes et exemplaires en classe
- ▶ Des occasions de réseautage pour les enseignants et les intervenants en L2
- ▶ Un salon professionnel avec des entreprises et des organisations qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage des L2

Qui sera présent?

Enseignants de langues, administrateurs de programmes et d'écoles, consultants et coordonnateurs linguistiques, professeurs, chercheurs, organismes d'aide à l'établissement des immigrants, étudiants en enseignement et autres parties prenantes en L2.

Conférencières principales

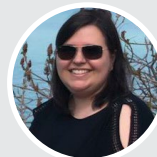


Mary Grantham
O'Brien



Kate
Davis

Présentatrices invitées



Elizabeth
Hoerath



Danielle
Hunter



Kim
Lockhart



Shauna
Néro



Rubina
Sharma-Mohan



Tamara
Sorenson Duncan



Monica
Tang

Devenez participant(e), exposant(e) ou commanditaire à la conférence dès aujourd'hui!
caslt.org/fr/evenements/lstf-2023





Beginning each class with a conversation routine helps students and teachers shift towards thinking in the target language.

Look Who's Talking! Implementing Student-Driven Conversations in the L2 Classroom

ROUTINE STUDENT-DRIVEN CONVERSATIONS are a powerful way to motivate learners, encouraging them to overcome their linguistic insecurities, in either the in-person or online classroom. By implementing a daily conversation routine and scaffolding for success, you may discover that students won't want to stop talking in the target language!

WHAT IS A CONVERSATION ROUTINE?

A conversation routine occurs at regular intervals at a designated time (e.g., daily, weekly) and allows for groups of peers to interact and discuss topics of their choosing in the target language.

WHY SHOULD I START A CONVERSATION ROUTINE?

Students develop language proficiency through conversations. No matter the

language program, the ultimate goal is that students learn to function in the target language outside the classroom. Allowing students to choose the topics and direction of their conversations increases motivation and helps language learners understand how their learning applies to the real world. Students take more risks when they have a safe space to practise new language structures and vocabulary.

The conversation routine is ideal for introducing language learning strategies and following up with mini language lessons to address common errors. By allowing students to choose the direction of their conversations and providing language supports such as vocabulary lists and sentence ingredients, teachers can enable students of varying abilities and needs to participate at their own level and pace.

Implementing conversation time for both online and in-person classes allows students to build a stronger sense of community because they get to know one another in different groups, and the teacher learns about students' interests and daily lives outside of school. Beginning each class with a conversation routine helps students and teachers shift towards thinking in the target language.

HOW DO I IMPLEMENT A CONVERSATION ROUTINE?

When planning to implement a conversation routine, some important considerations must be addressed.

Getting Ready

Start by preparing some language supports for students to refer to during their conversation time, such as sentence ingredients, sentence stems, sentence

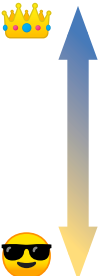





























































starters, and sample vocabulary. Consider offering to let students choose topics starting with communicative functions such as these:

- Practicing greetings and leave-taking expressions
- Asking how someone is feeling and possible responses

- Expressing likes and dislikes
- Asking about and giving opinions
- Asking about and describing the weekend (past/future)
- Asking for repetition, slower speech, and/or clarification

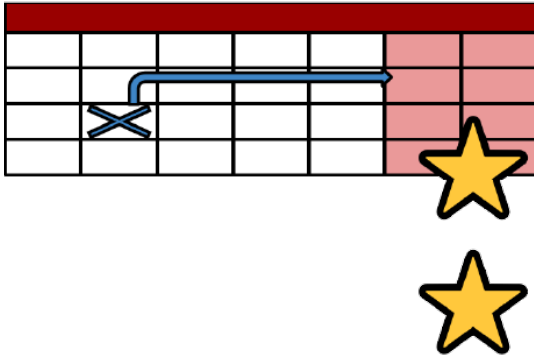
- Using turn-taking expressions and/or routine phrases for video chats (e.g., telling someone to mute or unmute)

Consider using images and emojis, such as the ones in the following table, to convey meaning instead of translations.

??	!!
 <p>    Comment allez-vous? Comment ça va? Ça va? Quoi de neuf? Ça roule ma poule? </p>	<p> Ça va _____, merci. Et toi? excellent/très bien/bien    pas mal/ça va/pas terrible    mal/très mal   Je suis _____. frustré(e)/triste    fâché(e)    malade    fatigué(e)/crevé(e)    </p>
<p>  Do you like _____? </p>	<p>  I like _____.  I don't like _____.  I hate _____. </p>
<p>   你最喜欢的 _____ 是什么?   nǐ zuì xǐhuān de _____ shì shénme? 运动 (yùndòng)     音乐 (yīnyuè)    季节 (jìjié)     </p>	<p>   我最喜欢的 _____ 是 _____.   wǒ zuì xǐhuān de _____ shì _____. 运动 (yùndòng)     音乐 (yīnyuè)    季节 (jìjié)       我爱 _____.   wǒ ài _____. </p>

??

Що ти зробив/зробила в минулі вихідні?

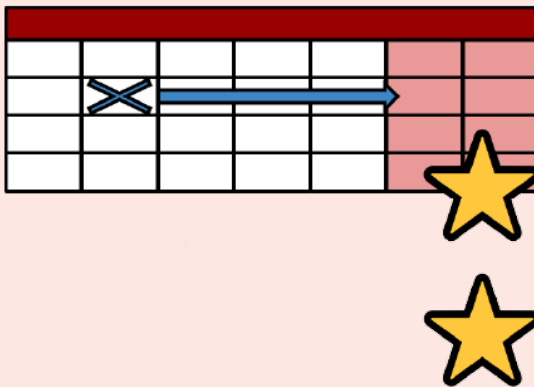


!!

Я _____.

- пішов/пішла до хати Гурпріта. 🐱🐱 🏠
- грав/грала у відеоігри. 🎮
- був/була у бабусі та дідуся. 👵 👴
- займався/займалася спортом. ⚽ 🏀 🏈 ⚾ 🎾
- прибрав/прибрала мою спальню. 🧹 🛏
- пішов/пішла за покупками. 🛍️ 👟 👖
- зробив/зробила своє домашнє завдання. 📖 📝
- читав/читала книжку. 📖

Awegonen endodaman kì ishkwà anokì-kìjigak?



Niga/nigad _____.

- ijà Gurpreet endàdj. 🐱🐱 🏠
- odaminonan atwàge-mazinisechiganan. 🎮
- mawadisàg ni Mishòmis ashidj ni Kòkomis. 👵 👴
- pikwàkwadoke. ⚽ 🏀 🏈 ⚾ 🎾
- pìnton ni nibe-pakesàyà. 🧹 🛏
- òdetò. 🛍️ 👟 👖
- tajikàn ni tibisatwàwin. 📖 📝
- nàbowàdàn mazinahigan. 📖

Explaining the Rules

Introduce the conversation routine by giving students some simple rules such as these:

- Everyone participates in a conversation using the target language.
- Groups can discuss whatever they choose, as long as it is in the target language. Teachers may provide a list of topics for students to choose from.
- The teacher will not interrupt conversations or provide corrective feedback.

- As soon as a group is quiet or no longer speaking in the target language, the activity stops.

Supporting Students

Provide the class with language supports by adding more language structures, vocabulary choices, and sentence stems as the term progresses. This is an excellent opportunity to gather ideas from the class about what they want to learn. Dedicate a section of your class website or learning management system for these supports or make binders for in-person classes.

Effective support includes teaching strategies for language comprehension and production. What can students do when they do not understand a peer? How can groups keep a conversation going? What do they do when they need to find a word in the target language? Ask the class what other challenges they encounter and brainstorm strategies for overcoming them. Provide students with a list of approved digital language supports, such as online dictionaries and pronunciation videos.

Another way teachers can support students with unique needs is to consider varying the group formation so that students move between heterogeneous and homogeneous conversation groups. In heterogeneous groups, students benefit from learning a new language from peers with higher language proficiency levels. Those with the higher proficiency benefit from teaching other group members. Homogeneous groups offer students a space to converse with peers at a similar fluency level, thereby building their confidence in using the target language.

Making It Fun

Making conversation routines into a game and injecting some humour can help engage students and motivate them to talk more in the target language. Consider setting a stopwatch and encouraging students to improve upon their previous time each class. After someone speaks something other than the target language

or a group has stopped talking, the timer stops, and the class continues with regularly scheduled activities. Displaying the current conversation time prominently in the classroom or on the class website can spark motivation to improve. Students can see their endurance increase as they add more language to their repertoire and engage in longer conversations each day.

DOES THIS WORK IN AN ONLINE ENVIRONMENT?

Online learning environments have some unique advantages when establishing conversation routines. Instantly placing students in random or pre-selected breakout groups eliminates the long transition of physical movement around the classroom. The teacher can then drop into each breakout room with the click of a button to observe the group conversations and record observations of learning to address later, adding an extra layer of accountability.

In addition, students can access online language dictionaries and digital versions of teacher-provided language supports, reducing the time needed to print and prepare pages for the class.

WHEN SHOULD I START?

Start your conversation routines as soon as possible. Introducing a regular student-directed conversation time into lessons early in the term sets the tone for a collaborative, authentic learning environment. While classes might only maintain a conversation for less than a minute at the beginning, that time will steadily grow with more language models, learning strategies, and opportunities for practice provided in a risk-free environment.

When implemented early and intentionally, a daily conversation routine can be a powerful, motivating language learning opportunity.

(continued from page / suite de la page • 18)

plateformes Edutainment pour l'évaluation formative et divers outils multimédias pour les projets créés par les élèves. Glenn a fait des présentations pendant de nombreuses années à l'occasion de multiples conférences, dont celles de l'ILOB, de l'AOPLV et de l'ACPLS, et a donné une formation professionnelle aux enseignants de langues secondes sur les ressources Internet et les logiciels que les enseignants et les élèves peuvent utiliser pour améliorer leurs compétences en langues secondes et en technologie.

PRIX H.H.-STERN : REBECCA SANDS

Rebecca Sands enseigne le cours Français : communication et culture – 9^e à 12^e année au sein de la division scolaire Louis Riel à Winnipeg, Manitoba. Au cours de ses 20 ans de carrière en enseignement, elle a constamment fait appel à la créativité et à l'innovation dans son approche de l'apprentissage authentique des élèves

tout en soutenant l'enfant dans son ensemble. Elle a eu l'occasion d'enseigner à tous les niveaux, de la maternelle à la 12^e année. Elle estime que la voix, le choix et le plaisir des élèves sont des ingrédients nécessaires pour faciliter l'engagement et nourrir l'amour de l'apprentissage. Rebecca est une apprenante à vie et termine actuellement une maîtrise en éducation.

Rebecca est la lauréate du prix H.H.-Stern de cette année pour son projet intitulé « Grounded : Mindfulness and Land-Based Learning as Tools to Address Anxieties Related to Climate Change in French Class » (Bien ancré : la pleine conscience et l'apprentissage basé sur la terre comme outils pour faire face aux inquiétudes liées aux changements climatiques dans la classe de français). Ce projet rattachait la communication en français, la pleine conscience, l'amélioration de la santé mentale et le bien-être mental, l'apprentissage basé sur la terre ainsi que la technologie. Les situations



d'apprentissage ont permis aux élèves d'apprendre et d'utiliser du vocabulaire et des structures cognitivement exigeantes. Les élèves s'appuyaient sur leurs connaissances antérieures pour communiquer des sujets, des émotions et des choix plus complexes.



Le fait de commencer chaque cours par une routine de conversation aide les élèves et les enseignants à faire la transition vers la réflexion dans la langue cible.

Regardez qui parle! Mettre en œuvre des conversations dirigées par les élèves dans la classe de L2

LES CONVERSATIONS ROUTINIÈRES DIRIGÉES PAR LES ÉLÈVES sont un moyen puissant de motiver les apprenants, de les encourager à surmonter leur insécurité linguistique, que ce soit dans une classe en personne ou en ligne. En mettant en œuvre une routine de conversation quotidienne et un étayage favorisant la réussite, vous pourriez découvrir que les élèves ne voudront pas arrêter de parler dans la langue cible!

QU'EST-CE QU'UNE ROUTINE DE CONVERSATION?

Une routine de conversation se déroule à intervalles réguliers à un moment précis (p. ex., quotidiennement, hebdomadairement) et permet à des groupes de pairs d'interagir et de discuter de sujets de leur choix dans la langue cible.

POURQUOI DEVRAIS-JE COMMENCER UNE ROUTINE DE CONVERSATION?

Les élèves acquièrent des compétences linguistiques au moyen de conversations. Quel que soit le programme linguistique, l'objectif ultime est que les élèves apprennent à fonctionner dans la langue cible à l'extérieur de la salle de classe. Permettre aux élèves de choisir les sujets et l'orientation de leurs conversations accroît la motivation et aide les apprenants d'une langue à comprendre comment leur apprentissage s'applique dans le monde réel. Les élèves prennent plus de risques lorsqu'ils disposent d'un espace sécuritaire pour pratiquer les nouvelles structures langagières et le nouveau vocabulaire.

La routine de conversation est idéale pour présenter des stratégies d'apprentissage linguistique et pour faire un suivi avec des mini-leçons de langue afin de corriger

les erreurs courantes. En permettant aux élèves de choisir l'orientation de leurs conversations et en leur offrant du matériel de soutien linguistique, comme des listes de vocabulaire et des constituants de phrase, les enseignants peuvent permettre aux élèves ayant des capacités et des besoins variés de participer à leur propre niveau et à leur propre rythme.

La mise en place de temps de conversation pour les cours en ligne et en personne permet aux élèves de renforcer leur sentiment d'appartenance parce qu'ils apprennent à se connaître dans différents groupes et que l'enseignant(e) découvre les intérêts des élèves et leur vie quotidienne à l'extérieur de l'école. Le fait de commencer chaque cours par une routine de conversation aide les élèves et les enseignants à faire la transition vers la réflexion dans la langue cible.

COMMENT PUIS-JE METTRE EN ŒUVRE UNE ROUTINE DE CONVERSATION?

Lorsque vous planifiez la mise en œuvre d'une routine de conversation, certaines considérations importantes doivent être prises en compte.

Se préparer

































































Commencez par préparer du matériel de soutien linguistique que les élèves pourront consulter durant leur conversation, comme des constituants de phrase, des segments de phrase, des

amorces de phrase et des exemples de vocabulaire. Envisagez d'offrir aux élèves de choisir des sujets commençant par des fonctions communicationnelles comme les suivantes :

- Pratiquer les salutations et les expressions de congé;
- Demander comment une personne se sent et les réponses possibles;
- Exprimer ses préférences et ses aversions;
- Poser des questions et donner des opinions;

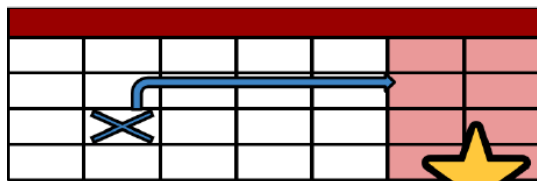
- Poser des questions sur la fin de semaine et la décrire (passé/futur);
- Demander des répétitions, un discours plus lent et/ou des éclaircissements;
- Utiliser des expressions de prise de parole et/ou des phrases de routine pour les conversations vidéo (p. ex., dire à quelqu'un de désactiver ou de réactiver le son).

Envisagez d'utiliser des images et des émojis, comme ceux dans le tableau suivant, pour transmettre un sens plutôt que des traductions.

??	!!
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">    </div> <div style="padding-left: 20px;">    Comment allez-vous? Comment ça va? Ça va? Quoi de neuf? Ça roule ma poule? </div> </div>	<p>Ça va _____, merci. Et toi?</p> <p>excellent/très bien/bien   </p> <p>pas mal/ça va/pas terrible   </p> <p>mal/très mal  </p> <p>Je suis _____.</p> <p>frustré(e)/triste   </p> <p>faché(e)   </p> <p>malade   </p> <p>fatigué(e)/crevé(e)   </p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="padding-left: 10px;">Do you like _____?</div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="padding-left: 10px;">I like _____.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">  <div style="padding-left: 10px;">I don't like _____.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">  <div style="padding-left: 10px;">I hate _____.</div> </div>
<div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">   <div style="padding-left: 10px;">你最喜欢的_____是什么?</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">   <div style="padding-left: 10px;">nǐ zuì xǐhuān de _____ shì shénme?</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="padding-right: 10px;">运动 (yùndòng)</div>     </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="padding-right: 10px;">音乐 (yīnyuè)</div>    </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="padding-right: 10px;">季节 (jìjié)</div>     </div>	<div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">   <div style="padding-left: 10px;">我最喜欢的_____是_____.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">   <div style="padding-left: 10px;">wǒ zuì xǐhuān de _____ shì _____.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="padding-right: 10px;">运动 (yùndòng)</div>     </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="padding-right: 10px;">音乐 (yīnyuè)</div>    </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="padding-right: 10px;">季节 (jìjié)</div>     </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">   <div style="padding-left: 10px;">我爱_____.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">   <div style="padding-left: 10px;">wǒ ài _____.</div> </div>

??

Що ти зробив/зробила в минулі вихідні?



!!

Я _____.

пішов/пішла до хати Гурпріта.

грав/грала у відеоігри.

був/була у бабусі та дідуся.

займався/займалася спортом.

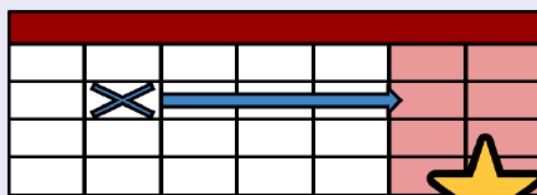
прибрав/прибрала мою спальню.

пішов/пішла за покупками.

зробив/зробила своє домашнє завдання.

читав/читала книжку.

Awegonen endodaman kì ishkwà anokì-kìjigak?



Niga/nigad _____.

ijà Gurpreet endàdj.

odaminonan atwàge-mazinisechiganan.

mawadisàg ni Mishòmis ashidj ni Kòkomis.

pikwàkwadoke.

pìnton ni nibe-pakesàya.

òdetò.

tajikàn ni tibisatwàwin.

nàbowàdàn mazinahigan.

Expliquer les règles

Présentez la routine de conversation en donnant aux élèves quelques règles simples telles que les suivantes :

- Tout le monde participe à une conversation en utilisant la langue cible.
- Les groupes peuvent discuter de ce qu'ils veulent, à condition que ce soit dans la langue cible. L'enseignant(e) peut fournir une liste de sujets parmi lesquels les élèves peuvent choisir.

- L'enseignant(e) n'interrompra pas les conversations ou ne fournira pas de rétroaction corrective.
- Dès qu'un groupe devient silencieux ou ne parle plus dans la langue cible, l'activité prend fin.

Soutenir les élèves

Offrez à la classe du soutien linguistique en ajoutant des structures linguistiques, des choix de vocabulaire et des segments de phrase à mesure que le trimestre progresse. C'est une excellente occasion de recueillir les idées des élèves sur ce

qu'ils veulent apprendre. Réservez une section du site Web de votre classe ou du système de gestion de l'apprentissage pour ce matériel de soutien ou créez des classeurs pour les cours en personne.

Un soutien efficace comprend des stratégies d'enseignement pour la compréhension et la production du langage. Que peuvent faire les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas un pair? Comment les groupes peuvent-ils entretenir une conversation? Que font-ils lorsqu'ils ont besoin de trouver un

Bien qu'au début les classes puissent ne soutenir une conversation que pendant moins d'une minute, ce temps augmentera de façon constante grâce à un plus grand nombre de modèles linguistiques, de stratégies d'apprentissage et de possibilités de pratique dans un environnement sans risque.

mot dans la langue cible? Demandez aux participants quels autres défis ils rencontrent et faites un remue-méninges sur les stratégies pour les surmonter. Fournissez aux élèves une liste de matériel de soutien linguistique numérique approuvé, comme des dictionnaires en ligne et des vidéos de prononciation.

Une autre façon dont les enseignants peuvent aider les élèves ayant des besoins uniques est d'envisager de varier la formation du groupe de façon à ce que les élèves passent d'un groupe de conversation hétérogène à un groupe de conversation homogène, et inversement. Dans des groupes hétérogènes, les élèves bénéficient de l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'aide de pairs ayant des niveaux de compétence linguistique plus élevés. Ceux qui ont un niveau de compétence plus élevé bénéficient de l'enseignement à d'autres membres du groupe. Des groupes homogènes offrent aux élèves un espace pour converser avec des pairs ayant un niveau de maîtrise similaire, ce qui leur permet de renforcer leur confiance dans l'utilisation de la langue cible.

Rendre les choses amusantes

Le fait d'intégrer des routines de conversation dans un jeu et d'ajouter de l'humour peut aider à mobiliser les élèves et les motiver à parler davantage dans la langue cible. Envisagez d'utiliser un chronomètre et d'encourager les élèves à améliorer leur temps à chaque cours. Lorsque quelqu'un parle d'autre chose que la langue cible ou qu'un groupe a cessé de parler, la minuterie s'arrête et la classe poursuit ses activités régulières prévues. Affichez le temps de conversation actuel bien en vue dans la salle de classe ou sur le site Web de la classe peut stimuler la motivation à s'améliorer. Les élèves peuvent voir leur persévérance s'accroître à mesure qu'ils ajoutent du langage à leur répertoire et qu'ils participent à des conversations plus longues chaque jour.

CELA FONCTIONNE-T-IL DANS UN ENVIRONNEMENT EN LIGNE?

Les environnements d'apprentissage en ligne présentent des avantages uniques lors de l'établissement de routines de conversation. Placer instantanément les élèves dans des groupes de discussion choisis au hasard ou à l'avance élimine la longue transition des déplacements physiques dans la classe. L'enseignant(e) peut ensuite se rendre dans chaque salle de discussion en cliquant sur un bouton pour observer les conversations de groupe et consigner ses observations sur l'apprentissage à aborder plus tard, ce qui ajoute un niveau supplémentaire de responsabilisation.

De plus, les élèves peuvent accéder à des dictionnaires linguistiques en ligne et à des versions numériques du matériel de soutien linguistique fourni par l'enseignant(e), ce qui réduit le temps nécessaire pour imprimer et préparer les pages pour la classe.

QUAND DOIS-JE COMMENCER?

Commencez vos routines de conversation dès que possible. L'introduction d'une conversation régulière dirigée par les élèves dans les leçons au début du trimestre donne le ton à un environnement d'apprentissage authentique et collaboratif. Bien qu'au début les classes puissent ne soutenir une conversation que pendant moins d'une minute, ce temps augmentera de façon constante grâce à un plus grand nombre de modèles linguistiques, de stratégies d'apprentissage et de possibilités de pratique dans un environnement sans risque.

Lorsqu'elle est mise en œuvre tôt et intentionnellement, une routine quotidienne de conversation peut être une occasion d'apprentissage linguistique puissante et motivante.



Action-Oriented Approach Handbook

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

Manuel de l'approche actionnelle

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



\$41.41

print non-member

\$28.99

print member
(digital \$17.39, print
and digital \$39.42)



41,41 \$

imprimé non-membre

28,99 \$

imprimé membre
(numérique 17,39 \$, imprimé
et numérique 39,42 \$)



Communities of Practice: A Professional Learning Model for Retaining Early-Career Second Language Teachers

By Adam Kaszuba

COMMUNITIES OF PRACTICE – a term often used interchangeably with professional learning communities (see Vangrieken et al., 2017) – was first coined by Jean Lave and Etienne Wenger (1991). A community of practice consists of many teachers who meet to identify a commonly felt concern emerging from their context and commit to learning how to address it (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Although it is not necessary to achieve consensus, during Community of Practice meetings, teachers develop a space that is open to collaborative discussions and negotiations (Rucinski, 2016). When teachers make links between contributions and their experiences during these discussions, they are engaged in learning (Kearney, 2015). Through this learning, members develop an identity in the community while they develop their professional competencies (Lave & Wenger, 1991). Moreover, this learning is made possible when teachers operate in an environment based on trust, kindness, and solidarity (Hargreaves & O'Connor, 2018).

In recent years, finding ways to increase the retention of second language early-career teachers (ECTs) has been a subject of interest for researchers (Mason, 2017), especially in the Canadian context where the shortage of FSL teachers has been ongoing for decades (Masson & Azan, 2021). Induction programs have been identified as one way to promote retention as they can foster opportunities for mentoring between teachers at a school or across a district (Whalen et al., 2019). Meanwhile, language ECTs report that formal mentoring structures often do not meet their needs (Kutsyuruba et al., 2020) with respect to gaining access to effective resources, developing their linguistic proficiency, and learning about effective pedagogical strategies (Ontario Public School Boards' Association [OPSBA], 2017).

Communities of practice can support the unique learning needs of language teachers in these areas (Cammarata & Haley, 2018; Kristmanson et al., 2011), help build networks across large areas (Rural Teachers, 2022), and may also serve as an effective way to promote retention (Bassi & Polifroni, 2005). To explore the impact of communities of practice, let's look at how using this model during induction can support retention.

MENTORSHIP CAN OCCUR WITHIN A COMMUNITY OF PRACTICE

Traditional conceptions of mentorship imply that mentoring occurs between two people, generally an experienced, older mentor who *imparts* knowledge to a younger, inexperienced mentee. For example, as a first-year French second language (FSL) teacher, I had the opportunity to participate in a mentorship program. I was fortunate that a veteran FSL teacher willingly offered to guide me through the challenges of the first year of teaching, since FSL mentors are not always available (Masson et al., 2019). My mentor offered both emotional support and a space for professional socialization, qualities that most ECTs need (Kutsyuruba et al., 2019). But this binary mentor/mentee form is not the only way.

Socioconstructivist perspectives – which position knowledge generation as a continuous act between all involved parties in a social setting – has led to a change in how we understand mentorship in education. Instead, teachers can take on both mentor and mentee roles simultaneously through co-learning relationships with colleagues (Kissau & King, 2015). This collective mentorship can occur within the structure of a

community of practice (Stagg Peterson et al., 2011). All teachers, including ECTs, are seen as active contributors to professional learning, especially since ECTs have just been immersed in the latest research in university. Recognizing that mentorship can occur in a community of practice can be effective in promoting teacher retention for three reasons that we explore below.

First, the community of practice structure allows for multiple pedagogical perspectives. The practice of language teaching has evolved significantly since the turn of the 21st century. As I experienced with my own mentor, the action-oriented and intercultural approaches of today's ECTs may conflict with those from the previous generation. Rather than knowledge being transmitted from mentor to mentee, ECTs can feel validated when they learn about the various ways to design their practice and when they contribute ideas and suggestions to the collective practice of the group.

Second, the community of practice structure provides a space for language development. The traditional mentorship structure may reinforce linguistic insecurity for the ECT or even the mentor



if there is a perceived language proficiency difference (Delaney, 2012). Just as there are multiple ways to implement teaching practice, ECTs who have access to multiple forms of language input in a community setting may feel more comfortable using and developing their target language (OPSBA, 2021).

Third, the community of practice structure can foster connections and collegiality between ECTs and many other teachers at the school (Kearney, 2015).

COMMUNITIES OF PRACTICE CAN SUPPORT TEACHER-LED INITIATIVES

Induction through the community of practice model reinforces community characteristics in the school setting (Kearney, 2015). In other words, sustaining communities of practice is a goal in itself. Although administrators play an essential role in the success of induction programs by facilitating collaborative cultures in schools (Walker & Kutsyuruba, 2019), the extent of their involvement can impact the sustainability of communities of practice. When administrators allow voluntary participation and the goals that emerge are taken from the concerns and aspirations of teachers, the community of practice may continue even after the induction period (Vangrieken et al., 2017).

While the community of practice model may improve teacher retention (Bassi & Polifroni, 2005), it is only successful when language ECTs have previous experience with collaborative teaching environments (Cammarata & Haley, 2018). Language ECTs may already feel unprepared for the realities of teaching (Mason, 2017), so doing collaborative inquiry around their concerns and aspirations could be daunting, especially if they become accustomed to time- and goal-bounded projects during the teacher education program (Cochran-Smith & Lytle, 2009). By introducing the principles of learning communities during teacher education (Hellsten et al., 2009), language ECTs can have opportunities to experience and reflect on the different types of

professional learning. They can then exert agency by pursuing mentorship structures that work for them and refusing those that do not (Ball, 2016).

The community of practice model can be a useful mentoring structure during induction. With growing access to technology in recent years, this model is increasingly employed in a digital environment (Macià & García, 2016). ECTs who are the only language teacher in their school may opt to participate in an online community of practice. The CASLT CoLab learning space offers such an opportunity for language teachers to connect with one another across Canada.

The CoLab learning space is an online collaborative environment available to those with active CASLT memberships. In this virtual space, members can create a profile around their own learning interests and reach out to other language teachers who may share them. Members can create groups (i.e., communities of practice) around these interests in a space where they can plan meetings, share resources, and pursue their own professional learning goals. Moreover, members can access all CASLT professional learning modules, including a new one that explores what mentorship in communities of practice can look like for language teachers.

Communities of practice can make the difference between feeling alone and feeling supported in the rewarding but difficult profession of language teaching. A visit to the brand new CASLT CoLab is a great first step in getting that support.



Adam Kaszuba

Adam Kaszuba is a doctorate student in the Faculty of Education at the University of Ottawa. After becoming an Ontario Certified Teacher in 2018, he worked as a French second language (FSL) teacher in Vietnam, where he enjoyed developing a practice based on plurilingual and cross-curricular approaches. For his doctoral research, he is exploring the use of communities of practice in language teacher education.

REFERENCES

- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129–1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bassi, S., & Polifroni, E. C. (2005). Learning communities: The link to recruitment and retention. *Journal for Nurses in Staff Development*, 21(3), 103–109.
- Cammarata, L., & Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332–348. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 39–49). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n2>
- Delaney, Y. A. (2012). Research on mentoring language teachers: Its role in language education. *Foreign Language Annals*, 45(SUPPL.1), 184–202. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01185.x>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hellsten, L. M., Prytula, M. P., Ebanks, A., & Lai, H. (2009). Teacher induction: Exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 703–733.

- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kissau, S. P., & King, E. T. (2015). Peer mentoring second language teachers: A mutually beneficial experience? *Foreign Language Annals*, 48(1), 143–160. <https://doi.org/10.1111/flan.12121>
- Kristmanson, P. L., Lafargue, C., & Culligan, K. (2011). From action to insight: A professional learning community's experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 53–67.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85–123. <https://doi.org/10.5038/2577-509x.3.2.1057>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Matheson, I., & Bosica, J. J. (2020). Understanding early career teachers' needs: Findings from the pan-Canadian survey. *Teacher Learning and Professional Development*, 5(1), 15–36.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Mason, S. (2017). Foreign language teacher attrition and retention research: A meta-analysis. *NECTFL Review*, 80, 47–68.
- Masson, M., & Azan, A. (2021). *Second language teacher attrition, retention, and recruitment: A literature review on issues, challenges, and strategies for French as a second language teachers*. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W., & Lapkin, S. (2019). *Assessing opportunity: A study on challenges in French-as-a-second-language education teacher supply and demand in Canada*. Office of the Commissioner of Official Languages (OCOL). <https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies/2019/accessing-opportunity-fsl>
- Ontario Public School Boards' Association. (2017). *Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario*. https://opsoa.org/application/files/5715/2727/0115/Final_Version_FSL-OLMP_Year_End_Report_May_23_2018.pdf
- Ontario Public School Boards' Association. (2021). *Phase III report: Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario. Implementation of evidence-based strategies*. https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/04/OPSBA_FSL_FullReport_V4-AODA.pdf
- Rucinski, D. A. (2016). A conceptual framework for use of professional learning communities as a reform initiative. *Real world professional learning communities: Their use and effects* (p. 7-24). Rowman & Littlefield Publishers.
- Rural Teachers. (2022). *Growing Innovations Projects*. <https://www.ruralteachers.com/growing-innovation-2011>
- Stagg Peterson, S., Marks Krpan, C., Swartz, L., & Bennett, J. (2011). University faculty, colleagues and teachers' federation as mentors in collaborative action research. *McGill Journal of Education*, 45(2), 255–272. <https://doi.org/10.7202/045607ar>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Walker, K., & Kutsyuruba, B. (2019). The role of school administrator in providing early career teachers' support: A pan-Canadian perspective. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 14(2). <https://doi.org/10.22230/ijep.2019v14n2a862>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>



Communautés de pratique : un modèle d'apprentissage professionnel pour la rétention des enseignants de langues secondes en début de carrière

Par Adam Kaszuba

LE TERME « COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE » – souvent utilisé de façon interchangeable avec les communautés d'apprentissage professionnel (voir Vangrieken *et al.*, 2017) – a été inventé par Jean Lave et Etienne Wenger (1991). Une communauté de pratique est composée de nombreux enseignants qui se rencontrent pour cerner une préoccupation commune émergeant de leur contexte et qui s'engagent à apprendre comment l'aborder (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2015).

Bien qu'il ne soit pas nécessaire de parvenir à un consensus, au cours des réunions de la communauté de pratique, les enseignants créent un espace ouvert aux discussions et aux négociations collaboratives (Rucinski, 2016). Lorsque les enseignants établissent des liens entre leurs contributions et leurs expériences au cours de ces discussions, ils s'investissent dans l'apprentissage (Kearney, 2015). Au fil de cet apprentissage, les membres acquièrent une identité

dans la communauté tout en développant leurs compétences professionnelles (Lave et Wenger, 1991). Par ailleurs, cet apprentissage est rendu possible lorsque les enseignants travaillent dans un environnement fondé sur la confiance, la bienveillance et la solidarité (Hargreaves et O'Connor, 2018).

Au cours des dernières années, trouver des moyens d'accroître la rétention des nouveaux enseignants de langues secondes au début de leur carrière a été un sujet d'intérêt pour les chercheurs (Mason, 2017), en particulier dans le contexte canadien où la pénurie d'enseignants de français langue seconde (FLS) existe depuis des décennies (Masson et Azan, 2021). Les programmes d'intégration sont considérés comme un moyen de contribuer à la rétention, car ils peuvent favoriser le mentorat entre les enseignants dans une école ou au sein d'un conseil scolaire (Whalen *et al.*, 2019). D'un autre côté, les nouveaux enseignants de langues rapportent que les structures formelles de mentorat ne répondent souvent pas à leurs besoins (Kutsyuruba *et al.*, 2020) en ce qui concerne l'accès à des ressources efficaces, le développement de leurs compétences linguistiques et l'apprentissage de stratégies pédagogiques efficaces (Ontario Public School Boards' Association [OPSBA], 2017).

Les communautés de pratique peuvent répondre aux besoins d'apprentissage uniques des enseignants de langues dans ces domaines (Cammarata et Haley, 2018; Kristmanson *et al.*, 2011), contribuer à créer des réseaux couvrant de grandes régions (Rural Teachers, 2022) ainsi que servir de moyen efficace de promouvoir la rétention (Bassi et Polifroni, 2005). Pour explorer l'incidence des communautés de pratique, voyons comment l'utilisation

de ce modèle pendant l'intégration peut favoriser la rétention.

LE MENTORAT PEUT SE FAIRE AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Les conceptions traditionnelles du mentorat impliquent que le mentorat a lieu entre deux personnes, généralement un mentor âgé et expérimenté qui *transmet* des connaissances à un mentoré plus jeune et inexpérimenté. Par exemple, durant ma première année comme enseignant de FLS, j'ai eu l'occasion de participer à un programme de mentorat. J'ai eu la chance qu'un enseignant de FLS chevronné m'offre volontiers de m'aider à relever les défis de la première année d'enseignement, puisque les mentors en FLS ne sont pas toujours disponibles (Masson *et al.*, 2019). Mon mentor m'a offert à la fois un soutien émotionnel et un espace de socialisation professionnelle, des qualités dont la plupart des nouveaux enseignants ont besoin (Kutsyuruba *et al.*, 2019). Mais cette formule binaire mentor/mentoré n'est pas la seule voie.

Les perspectives socioconstructivistes – qui considèrent la génération du savoir comme un acte continu entre toutes les parties impliquées dans un contexte social – ont entraîné un changement dans la façon dont nous comprenons le mentorat en éducation. Au lieu de cela, les enseignants peuvent assumer des rôles de mentor et de mentoré simultanément par l'entremise de relations de co-apprentissage avec des collègues (Kissau et King, 2015). Ce mentorat collectif peut avoir lieu dans la structure d'une communauté de pratique (Stagg Peterson *et al.*, 2011). Tous les enseignants, y compris les nouveaux enseignants, sont considérés comme des contributeurs actifs à l'apprentissage professionnel, d'autant plus que les nouveaux enseignants sont au terme

d'une immersion dans les dernières recherches universitaires. Reconnaître que le mentorat peut avoir lieu dans une communauté de pratique peut être efficace pour promouvoir la rétention des enseignants pour trois raisons que nous examinons ci-dessous.

Premièrement, la structure de la communauté de pratique permet de multiples perspectives pédagogiques. La pratique de l'enseignement des langues a beaucoup évolué depuis le début du 21^e siècle. Comme je l'ai constaté avec mon propre mentor, les approches actionnelles et interculturelles des nouveaux enseignants d'aujourd'hui peuvent entrer en conflit avec celles de la génération précédente. Plutôt que la transmission des connaissances du mentor au mentoré, les nouveaux enseignants peuvent se sentir validés lorsqu'ils apprennent les diverses façons de concevoir leur pratique, et lorsqu'ils apportent des idées et des suggestions à la pratique collective du groupe.

Deuxièmement, la structure de la communauté de pratique offre un espace pour le développement linguistique. La structure de mentorat traditionnelle peut renforcer l'insécurité linguistique pour le nouvel enseignant, ou même le mentor, s'il y a une différence perçue quant à la compétence linguistique (Delaney, 2012). Tout comme il existe de multiples façons de mettre en œuvre la pratique d'enseignement, les nouveaux enseignants qui ont accès à de multiples formes d'apports linguistiques dans un contexte de communauté pourraient se sentir plus à l'aise d'utiliser et de développer leur langue cible (OPSBA, 2021).

Troisièmement, la structure de la communauté de pratique peut favoriser les liens et la collégialité entre les nouveaux enseignants et de nombreux autres enseignants de l'école (Kearney, 2015).



Adam Kaszuba

Adam Kaszuba est étudiant au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Après être devenu enseignant agréé de l'Ontario en 2018, il a travaillé comme enseignant de français langue seconde (FLS) au Vietnam, où il se plaisait à développer une pratique basée sur des approches plurilingues et interdisciplinaires. Pour sa recherche doctorale, il explore l'utilisation des communautés de pratique dans la formation des enseignants de langues.

LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE PEUVENT SOUTENIR LES INITIATIVES DIRIGÉES PAR DES ENSEIGNANTS

L'intégration par le modèle de la communauté de pratique renforce les caractéristiques de la communauté en milieu scolaire (Kearney, 2015). Autrement dit, le maintien de communautés de pratique est un objectif en soi. Bien que les administrateurs jouent un rôle essentiel dans le succès des programmes d'intégration en facilitant les cultures collaboratives dans les écoles (Walker et Kutsyuruba, 2019), l'étendue de leur participation peut avoir une incidence sur la viabilité des communautés de pratique. Lorsque les administrateurs permettent la participation volontaire et que les objectifs qui en découlent sont issus des préoccupations et des aspirations des enseignants, la communauté de pratique peut se poursuivre même après la période d'intégration (Vangrieken *et al.*, 2017).

Bien que le modèle de la communauté de pratique puisse améliorer la rétention des enseignants (Bassi et Polifroni, 2005), il ne peut être un succès que lorsque les nouveaux enseignants de langues ont une expérience antérieure dans des environnements d'enseignement collaboratifs (Cammarata et Haley, 2018). Les nouveaux enseignants de langues peuvent déjà se sentir mal préparés aux réalités de l'enseignement (Mason, 2017), alors mener une enquête collaborative sur leurs préoccupations et leurs aspirations pourrait paraître colossal, surtout s'ils s'habituent à des projets limités dans le temps et dictés par des objectifs durant le programme de formation à l'enseignement (Cochran-Smith et Lytle, 2009). En introduisant les principes des communautés d'apprentissage au cours de la formation à l'enseignement (Hellsten *et al.*, 2009), les nouveaux enseignants de langues peuvent avoir des occasions d'expérimenter différents types d'apprentissage professionnel et d'y réfléchir. Ils peuvent ensuite exercer leur influence en optant pour des structures de mentorat qui fonctionnent pour eux et en refusant celles qui ne fonctionnent pas (Ball, 2016).



Le modèle de la communauté de pratique peut être une structure de mentorat utile pendant l'intégration. Avec l'accès croissant à la technologie ces dernières années, ce modèle est de plus en plus utilisé dans un environnement numérique (Macià et García, 2016). Les nouveaux enseignants qui sont les seuls professeurs de langue de leur école peuvent choisir de participer à une communauté de pratique en ligne. L'espace d'apprentissage du CoLab ACPLS offre aux enseignants de langues une occasion de tisser des liens entre eux partout au Canada.

L'espace d'apprentissage du CoLab est un environnement collaboratif en ligne offert aux membres actifs de l'ACPLS. Dans cet espace virtuel, les membres peuvent créer un profil autour de leurs propres intérêts d'apprentissage et aller à la rencontre d'autres enseignants de langues susceptibles de les partager. Les membres peuvent créer des groupes (c.-à-d. des communautés de pratique) autour de ces intérêts dans un espace où ils peuvent planifier des réunions, partager des ressources et poursuivre leurs propres objectifs d'apprentissage professionnel. De plus, les membres peuvent accéder à tous les modules d'apprentissage professionnel de l'ACPLS, y compris un nouveau qui explore ce à quoi le mentorat dans les communautés de pratique peut ressembler pour les enseignants de langues.

Les communautés de pratique peuvent faire la différence entre un sentiment de solitude et un sentiment de soutien dans la profession gratifiante mais difficile de l'enseignement des langues. Une visite au tout nouveau CoLab ACPLS est une excellente première étape pour obtenir ce soutien.

RÉFÉRENCES

- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bassi, S., & Polifroni, E. C. (2005). Learning communities: The link to recruitment and retention. *Journal for Nurses in Staff Development*, 21(3), 103-109.
- Cammarata, L., & Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. Dans S. E. Noffke & B. Somekh (dir.), *The SAGE handbook of educational action research* (p. 39-49). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n2>

- Delaney, Y. A. (2012). Research on mentoring language teachers: Its role in language education. *Foreign Language Annals*, 45(suppl. 1), 184-202. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01185.x>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hellsten, L. M., Prytula, M. P., Ebanks, A., & Lai, H. (2009). Teacher induction: Exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 703-733.
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kissau, S. P., & King, E. T. (2015). Peer mentoring second language teachers: A mutually beneficial experience? *Foreign Language Annals*, 48(1), 143-160. <https://doi.org/10.1111/flan.12121>
- Kristmanson, P. L., Lafargue, C., & Culligan, K. (2011). From action to insight: A professional learning community's experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 53-67.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. <https://doi.org/10.5038/2577-509x.3.2.1057>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Matheson, I., & Bosica, J. J. (2020). Understanding early career teachers' needs: Findings from the pan-Canadian survey. *Teacher Learning and Professional Development*, 5(1), 15-36.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Mason, S. (2017). Foreign language teacher attrition and retention research: A meta-analysis. *NECTFL Review*, 80, 47-68.
- Masson, M., & Azan, A. (2021). *Attrition, rétention et recrutement des enseignants de langues secondes : Une revue de la littérature sur les enjeux, les défis et les stratégies pour les enseignants de français langue seconde*. Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS).
- Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W., & Lapkin, S. (2019). *Assessing opportunity: A study on challenges in French-as-a-second-language education teacher supply and demand in Canada*. Commissariat aux langues officielles (CLO). <https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies/2019/accessing-opportunity-fsl>
- Ontario Public School Boards' Association. (2017). *Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario*. https://opsoa.org/application/files/5715/2727/0115/Final_Version_FSL-OLMP_Year_End_Report_May_23_2018.pdf
- Ontario Public School Boards' Association. (2021). *Phase III report: Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario. Implementation of evidence-based strategies*. https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/04/OPSBA_FSL_FullReport_V4-AODA.pdf
- Rucinski, D. A. (2016). A conceptual framework for use of professional learning communities as a reform initiative. *Real world professional learning communities: Their use and effects* (p. 7-24). Rowman & Littlefield Publishers.
- Rural Teachers. (2022). *Growing Innovations Projects*. <https://www.ruralteachers.com/growing-innovation-2011>
- Stagg Peterson, S., Marks Krpan, C., Swartz, L., & Bennett, J. (2011). University faculty, colleagues and teachers' federation as mentors in collaborative action research. *McGill Journal of Education*, 45(2), 255-272. <https://doi.org/10.7202/045607ar>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Walker, K., & Kutsyuruba, B. (2019). The role of school administrator in providing early career teachers' support: A pan-Canadian perspective. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 14(2). <https://doi.org/10.22230/ijep.2019v14n2a862>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Whalen, C., Majocho, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>



The issue of using students' first language (L1) while they are being taught an additional language (L2) can be a thorny one.

When to Use the L1 in the L2 Classroom

By Aviva Levin

THE ISSUE of using students' first language (L1) while they are being taught an additional language (L2) can be a thorny one. As a high school French teacher, I began my teaching career feeling shame when I found myself using English. However, I have since come to embrace what Macaro (2009) calls the "optimal position," which is the belief that there are indeed occasions, such as the four I will discuss, where the L1 can be welcomed into the classroom.

As language educators, however, we must be judicious in our choices of when it is appropriate to include the L1 in the classroom and attempt to maximize the

use of the target language (Turnbull, 2001). This is especially true in majority-English-speaking provinces and territories, where we must be cognizant of our role as linguistic ambassadors and protectors of minority languages (Thibeault & Fleuret, 2020).

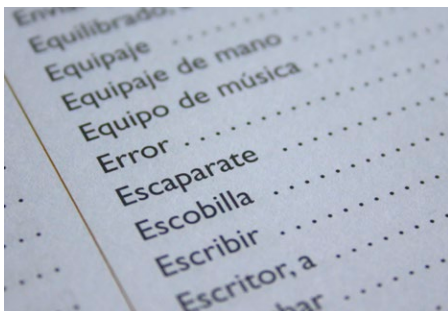
1. VOCABULARY ACQUISITION

When listening to bilingual speakers, we often hear them move in and out of two languages one word or sentence at a time, using a practice called "code-switching." While code-switching was seen as a deficit or proof of incomplete language learning for many years, it is now seen as an asset

to language learning and communication (Baker & Wright, 2017; Galali & Cinkara, 2017; Shin, 2011).

Vocabulary, in particular, benefits from learners' understanding of the differences between their L1 and L2 (Turnbull & Arnett, 2002). Lee and Levine (2020) found that students who code-switched retained more vocabulary words and used their words more actively. Evidence also suggests that using the L1 definitions or paraphrases can trigger deeper semantic processing (Macaro, 2009).

One must be aware, however, that vocabulary can be culturally specific and



L2 vocabulary acquisition can be improved through using the L1

context-dependent, and meaning can therefore be lost through direct translation (Ahearn, 2012). Moreover, the older and more advanced learners become, the less effective code-switching can be (Almohaimeed & Almurshed, 2018; Lee & Macaro, 2013).

2. GROUP WORK

Even if they wanted to, it would be exhausting and impossible for teachers to monitor and enforce their students' L2 use constantly, especially when students are working in groups. However, allowing students to use their L1 during group work has many cognitive and social benefits.

In a study by Swain and Lapkin (2000) of immersion students planning an oral presentation, researchers found that only 12% of students' L1 use was off task. The other 88% were helping their peers, fostering co-operation, and talking through their difficulties.

This latter task is an example of translanguaging, a practice that allows students to apply strategies they have gained in another language to their learning of a new language (Shin, 2011). By allowing students to use the L1, they can apply their previous knowledge



There are many benefits for students to do L2 group work in their L1

of their own language to the new language, making meaningful connections that enhance their L2 development (Zulfikar, 2019).

One must be careful, however, not to lose sight of the ultimate goal, which is the development of the target language through group activity (Turnbull, 2006). Moreover, this assumes that all students share an L1, which is increasingly unlikely in our multilingual contexts (Cummins, 2017).

3. COMMUNICATING COMPLEX TOPICS

How can we fault our students for failing to understand something complex if they don't understand the words used to explain it? We deny students a cognitively important tool: their L1 (Swain & Lapkin, 2000; Tsagari & Giannikas, 2020). Students' knowledge of their L1 can help make connections to the L2.

For example, a study by Lally (2000) found that students who prepared for a complex task by brainstorming in the L1 scored higher on "organization" and on "global impression." Similarly, Cohen & Brooks-Carson (2001) found that students had more ideas and demonstrated clearer thinking.

Furthermore, we often do not have enough time with our students and thus must decide how to use our limited class hours. Therefore, if the goal is to maximize the amount of L2 in the classroom, communicating complex subjects quickly in the L1 allows teachers to save that time for more meaningful discourse in the L2 (Zulfikar, 2019).

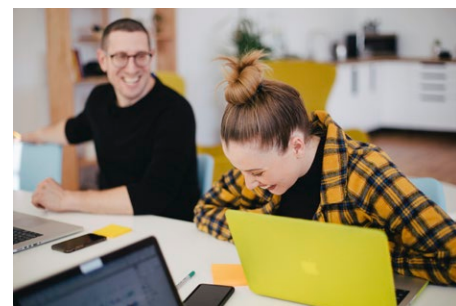
However, one must be cautious of the slippery slope of using too much L1, which can impact the accuracy of the L2 and the students' motivation (Macaro, 2005; Turnbull, 2001). Moreover, when surveyed, the more advanced students became, the less they believed that using the L1 when discussing complex grammar was necessary (Galali and Cinkara, 2017).

Finally, with careful scaffolding and enough time, it is most definitely possible to create meaningful and complex lessons in the L2 (Turnbull, 2006).

4. STUDENT-TEACHER RELATIONSHIPS

Students want to connect with their teachers, to be seen as individuals, and to feel emotionally safe in their learning environments. When surveyed, students describe teachers who do not use their L1 as being more emotionally distant, so it's not surprising that most learners prefer teachers who can communicate in their L1 (Galali & Cinkara, 2017).

Using the L1 can also provide an emotionally safe space for difficult conversations, particularly involving discipline (Tsagari & Giannikas, 2020; Zulfikar, 2019). Moreover, students (and teachers!) sometimes need to switch to the L1 to fully express themselves and know that they are understood.



L1 use can help build relationships with students

The danger here is that in trying to build student-teacher rapport by using the L1, we risk becoming dependent on the L1 or signalling that the L2 is only a topic to be studied and not a communication tool (Dailey-O'Cain & Leibscher, 2009; Tsagari & Giannikas, 2020; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009). And again, the teacher's L1 is not always the same as that of all the students.

Furthermore, there are ways to build relationships and find common ground with students while incorporating the L2, such as creating identity texts (Cummins & Early, 2011; Prasad, 2015) or engaging in relevant dramatic scenarios (Piccardo & North, 2019).

CONCLUSION

It is always a worthy goal to maximize as much use of the target language as possible. However, as teachers, we recognize that there are moments when

that is not possible. Turnbull (2006) recommends that teachers ask themselves three questions before using the L1:

1. Could a student explain in the L1 so I can remain in the L2?
2. Have I tried all the strategies I know to continue in the L2?
3. What will I gain by changing to the L1?

While the first two questions can only be answered in the moment, the four contexts outlined above show some situations where something can be gained by using the L1 in the classroom. Nevertheless, we must be careful that we do not lose sight of our ultimate goal: to improve the communicative competencies of our students in the L2.

REFERENCES

- Ahearn, L. M. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology* (1st ed.). Wiley-Blackwell.
- Almohaimed, M. S., & Almurshed, H. M. (2018). Foreign language learners' attitudes and perceptions of L1 use in L2 classroom. *Arab World English Journal*, 9(4), 433–446.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Cohen, A. D. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *Modern Language Journal*, 85(2), 169–188.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, G. (2009). Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: Functions and applications. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 131–144). Multilingual Matters.
- Galali, A., & Cinkara, E. (2017). The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(5), 54–64.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33(4), 428–432.
- Lee, J. H., & Levine, G. S. (2020). The effects of instructor language choice on second language vocabulary learning and listening comprehension. *Language Teaching Research: LTR*, 24(2), 250–272.
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887–901.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llorca (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63–84). Springer.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring "optimal" use. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35–49). Multilingual Matters.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.
- Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual "identity texts" in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497–514.
- Shin, S. J. (2011). *Bilingualism in schools and society: Language, identity, and policy* (2nd ed.). Routledge.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274.
- Thibeault, J., & Fleuret, C. (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Tsagari, D., & Giannikas, C. N. (2020). Re-evaluating the use of the L1 in the L2 classroom: Students vs. teachers. *Applied Linguistics Review*, 11(1), 151–181.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531–540.
- Turnbull, M. (2006). Employons le français en français de base! *Revue canadienne des langues vivantes*, 62, 611–629.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Zulfikar, Z. (2019). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *Englisia*, 6(1), 42–51.



Aviva Levin

Aviva Levin is a French and Social Studies teacher and the host of the podcast "Lesson: Impossible — An Exploration of Educational Innovation." She also shares language learning resources and techniques on her blog, which can be found at www.lessonimpossible.com.



La question de l'utilisation de la langue première (L1) des élèves pendant qu'on leur enseigne une langue seconde (L2) peut se révéler épineuse.

Quand utiliser la L1 dans la classe de L2

Par Aviva Levin

LA QUESTION de l'utilisation de la langue première (L1) des élèves pendant qu'on leur enseigne une langue seconde (L2) peut se révéler épineuse. En tant que professeure de français à l'école secondaire, j'ai commencé ma carrière d'enseignante en ressentant de la honte de me retrouver à utiliser l'anglais. Cependant, j'en suis venue depuis à adopter ce que Macaro (2009) appelle la « position optimale », c'est-à-dire la croyance qu'il y a effectivement des occasions, comme les quatre dont je vais parler, où il peut être opportun d'utiliser la L1 dans la salle de classe.

Toutefois, en tant qu'éducateurs en langues, nous devons choisir judicieusement les moments où il convient d'inclure la L1 dans la salle de classe et tenter de maximiser l'utilisation de la langue cible (Turnbull, 2001). Cela est particulièrement vrai dans les provinces et territoires majoritairement anglophones, où nous devons être conscients de notre rôle d'ambassadeurs linguistiques et de

protecteurs des langues minoritaires (Thibeault et Fleuret, 2020).

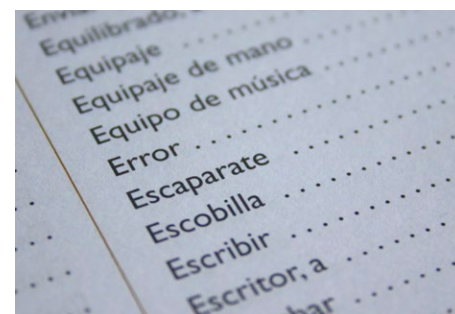
1. ACQUISITION DE VOCABULAIRE

Lorsque nous écoutons des locuteurs bilingues, nous les entendons souvent passer de l'une à l'autre des deux langues, un mot ou une phrase à la fois, recourant ainsi à une pratique appelée « changement de code ». Bien que le changement de code ait été considéré comme une déficience ou une preuve d'un apprentissage linguistique incomplet pendant de nombreuses années, il est maintenant considéré comme un atout pour l'apprentissage des langues et la communication (Baker et Wright, 2017; Galali et Cinkara, 2017; Shin, 2011).

Le vocabulaire, en particulier, profite de la compréhension qu'ont les apprenants des différences entre leur L1 et leur L2 (Turnbull et Arnett, 2002). Lee et Levine (2020) ont constaté que les élèves qui ont changé de code retenaient davantage de mots de vocabulaire et utilisaient

leurs mots plus activement. Les données probantes suggèrent également que l'utilisation des définitions ou des paraphrases dans la L1 peut déclencher un traitement sémantique plus approfondi (Macaro, 2009).

Il faut toutefois être conscient que le vocabulaire peut être spécifique à la culture et dépendant du contexte, et que la traduction directe peut mener à une perte de sens (Ahearn, 2012). Par ailleurs, plus les apprenants sont âgés et avancés, plus le changement de code peut



L'acquisition du vocabulaire dans la L2 peut être améliorée grâce à l'utilisation de la L1.

se révéler inefficace (Almohaimeed et Almurshed, 2018; Lee et Macaro, 2013).

2. TRAVAIL DE GROUPE

Même s'ils le voulaient, il serait épuisant et impossible pour les enseignants de surveiller et d'imposer constamment l'utilisation de la L2 par leurs élèves, surtout lorsque ceux-ci travaillent en groupe. Toutefois, le fait de permettre aux élèves d'utiliser leur L1 pendant le travail de groupe comporte de nombreux avantages cognitifs et sociaux.

Dans une étude réalisée par Swain et Lapkin (2000) auprès d'élèves en immersion qui planifiaient une présentation orale, les chercheuses ont constaté que seulement 12 % de l'usage de la L1 par les élèves ne se rapportait pas à la tâche. Les 88 % restants aidaient leurs pairs, favorisaient la coopération et permettaient de surmonter leurs difficultés.

Cette dernière tâche est un exemple de translanguage, une pratique qui permet aux élèves d'appliquer les stratégies qu'ils ont acquises dans une autre langue à l'apprentissage d'une nouvelle langue (Shin, 2011). En ayant la possibilité d'utiliser la L1, les élèves peuvent appliquer leur connaissance antérieure de leur propre langue à la nouvelle langue, établissant ainsi des liens significatifs qui améliorent le développement de leur L2 (Zulfikar, 2019).

Il faut toutefois faire attention de ne pas perdre de vue le but ultime, qui est le développement de la langue cible par l'activité de groupe (Turnbull, 2006). De plus, cela suppose que tous les élèves partagent une L1, ce qui est de plus en plus improbable dans nos contextes multilingues (Cummins, 2017).



Il y a de nombreux avantages pour les élèves à faire du travail de groupe en L2 dans leur L1.

3. COMMUNICATION DE SUJETS COMPLEXES

Comment peut-on reprocher à nos élèves de ne pas comprendre quelque chose de complexe s'ils ne comprennent pas les mots utilisés pour l'expliquer? Nous refusons aux élèves un outil important sur le plan cognitif : leur L1 (Swain et Lapkin, 2000; Tsagari et Giannikas, 2020). La connaissance qu'ont les élèves de leur L1 peut les aider à établir des liens avec la L2.

Par exemple, une étude réalisée en Lally (2000) a révélé que les élèves qui se sont préparés à une tâche complexe en faisant un remue-méninges dans la L1 ont obtenu des notes plus élevées pour l'« organisation » et l'« impression globale ». De même, dans une étude réalisée en 2001, Cohen et Brooks-Carson (2001) ont mis en évidence que les élèves avaient davantage d'idées et démontraient une pensée plus claire.

En outre, nous n'avons souvent pas assez de temps avec nos élèves et nous devons donc décider comment utiliser nos heures de classe limitées. Par conséquent, si l'objectif est de maximiser le temps d'usage de la L2 en classe, la communication rapide de sujets complexes dans la L1 permet aux enseignants de gagner du temps pour une communication plus significative dans la L2 (Zulfikar, 2019).

Cependant, il faut faire attention de ne pas s'engager sur une pente glissante en utilisant trop la L1, ce qui risque d'avoir une incidence sur la précision de la L2 et la motivation des élèves (Macaro, 2005; Turnbull, 2001). De plus, lorsqu'interrogés dans une étude, les élèves ont souligné que plus ils devenaient avancés, moins ils estimaient qu'il était nécessaire d'utiliser la L1 pour discuter de grammaire complexe (Galali et Cinkara, 2017).

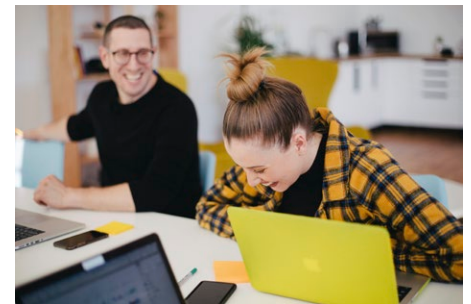
Enfin, avec un étayage soigné et suffisamment de temps, il est très certainement possible de créer des leçons significatives et complexes dans la L2 (Turnbull, 2006).

4. RELATION ÉLÈVES-ENSEIGNANTS

Les élèves veulent établir des liens avec leurs enseignants, être perçus comme

des individus à part entière et se sentir en sécurité émotionnellement dans leur environnement d'apprentissage. Interrogés dans une étude, les élèves ont décrit les enseignants qui n'utilisent pas leur L1 comme étant plus distants sur le plan émotionnel. Il n'est donc pas surprenant que la plupart des apprenants préfèrent des enseignants qui peuvent communiquer dans leur L1 (Galali et Cinkara, 2017).

L'utilisation de la L1 peut également offrir un espace sécuritaire sur le plan émotionnel pour les conversations difficiles, en particulier lorsqu'il est question de discipline (Tsagari et Giannikas, 2020; Zulfikar, 2019). De plus, les élèves (et les enseignants!) doivent parfois passer à la L1 pour s'exprimer pleinement et savoir qu'ils sont compris.



L'utilisation de la L1 peut aider à établir des relations avec les élèves.

Le danger ici est qu'en essayant d'établir une relation élèves-enseignants par l'usage de la L1, nous risquons de devenir dépendants de la L1 ou de laisser entendre que la L2 n'est qu'un sujet à étudier et non un outil de communication (Dailey-O'Cain et Leibscher, 2009; Tsagari et Giannikas, 2020; Turnbull et Dailey-O'Cain, 2009). Encore une fois, la L1 de l'enseignant n'est pas toujours la même que celle de tous les élèves.

De plus, il existe diverses façons d'établir des relations et de trouver un terrain d'entente avec les élèves tout en intégrant la L2, comme la création de textes identitaires (Cummins et Early, 2011; Prasad, 2015) ou la participation à des scénarios dramatiques pertinents (Piccardo et North, 2019).

CONCLUSION

Il vaut toujours la peine de maximiser le plus possible l'utilisation de la langue cible. Cependant, en tant qu'enseignants,

nous reconnaissons qu'il y a des moments où ce n'est pas possible. Turnbull (2006) recommande aux enseignants de se poser trois questions avant d'utiliser la L1 :

1. Est-ce qu'un élève pourrait donner une explication dans la L1 afin que je puisse rester dans la L2?
2. Ai-je essayé toutes les stratégies que je connais pour continuer dans la L2?
3. Qu'est-ce que je gagnerai du fait de passer à la L1?

Bien que les deux premières questions ne puissent être répondues que dans l'instant, les quatre contextes décrits ci-dessus illustrent certaines situations où il est possible de gagner quelque chose en utilisant la L1 en classe. Néanmoins, nous devons veiller à ne pas perdre de vue notre objectif ultime, soit d'améliorer les compétences communicationnelles de nos élèves dans la L2.

RÉFÉRENCES

Ahearn, L. M. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology* (1^{re} éd.). Wiley-Blackwell.

Almohameed, M. S., & Almurshed, H. M. (2018). Foreign language learners' attitudes and perceptions of L1 use in L2 classroom. *Arab World English Journal*, 9(4), 433-446.

Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6^e éd.). Multilingual Matters.

Cohen, A. D. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.

Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.

Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.

Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, G. (2009). Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: Functions and applications.



Aviva Levin

Aviva Levin est professeure de français et de sciences humaines ainsi qu'animatrice du balado « Lesson : Impossible — An Exploration of Educational Innovation » (Leçon : Impossible - Une exploration de l'innovation pédagogique). Elle partage également des ressources et des techniques d'apprentissage des langues sur son blogue, qui se trouve à l'adresse www.lessonimpossible.com.

Dans M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (dir.), *First language use in second and foreign language learning* (p. 131-144). Multilingual Matters.

Galali, A., & Cinkara, E. (2017). The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(5), 54-64.

Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33(4), 428-432.

Lee, J. H., & Levine, G. S. (2020). The effects of instructor language choice on second language vocabulary learning and listening comprehension. *Language Teaching Research: LTR*, 24(2), 250-272.

Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887-901.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. Dans E. Llorca (dir.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (p. 63-84). Springer.

Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring "optimal" use. Dans M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (dir.), *First language use in second and foreign language learning* (p. 35-49). Multilingual Matters.

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual "identity texts" in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497-514.

Shin, S. J. (2011). *Bilingualism in schools and society: Language, identity, and policy* (2^e éd.). Routledge.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.

Thibeault, J., & Fleuret, C. (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Tsagari, D., & Giannikas, C. N. (2020). Re-evaluating the use of the L1 in the L2 classroom: Students vs. teachers. *Applied Linguistics Review*, 11(1), 151-181.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.

Turnbull, M. (2006). Employons le français en français de base! *Revue canadienne des langues vivantes*, 62, 611-629.

Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.

Zulfikar, Z. (2019). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *Englisia*, 6(1), 42-51.



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

Success for All Series

Success for All guides teachers and school administrators in best practices for supporting language education for all types of learners. The first two volumes address the challenges of helping additional language learners (ALLs) succeed, in the second language classroom or in every classroom. Each volume, available in both English and French, includes a handbook for teachers plus a reflective guide for school administrators.

Handbooks

\$28.64 (non-member)

\$20.04 (member)

Reflective Guides for School Administrators

\$13.22 (non-member)

\$9.26 (member)

Digital versions also available

Série Pour la réussite de tous

Pour la réussite de tous guide les enseignants et les administrateurs scolaires en matière de pratiques exemplaires visant à soutenir l'enseignement des langues pour tous les types d'apprenants. Les deux premiers volumes examinent les défis inhérents au soutien de la réussite des apprenants d'une langue additionnelle (ALA), dans la classe de langue seconde ou toutes les classes. Chaque volume, disponible en anglais et en français, comprend un manuel pour les enseignants et un guide de réflexion pour les administrateurs scolaires.

Manuels

28,64 \$ (non-membre)

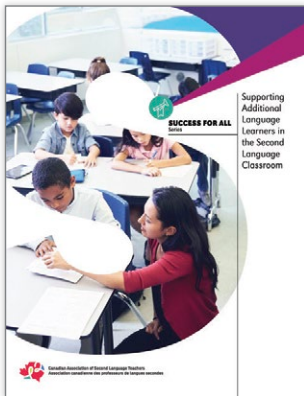
20,04 \$ (membre)

Guides de réflexion pour les administrateurs scolaires

13,22 \$ (non-membre)

9,26 \$ (membre)

Versions numériques aussi disponibles



Purchase online at | Achat en ligne au | www.caslt.org

Prices are subject to change without notice | Les prix peuvent changer sans préavis

Être bilingue : c'est enrichissant!

Vos élèves veulent poursuivre leurs études postsecondaires en français?

**Bourses de
3 000 \$
disponibles**

Pour plus de détails :
ACUFC.ca/boursesFLS

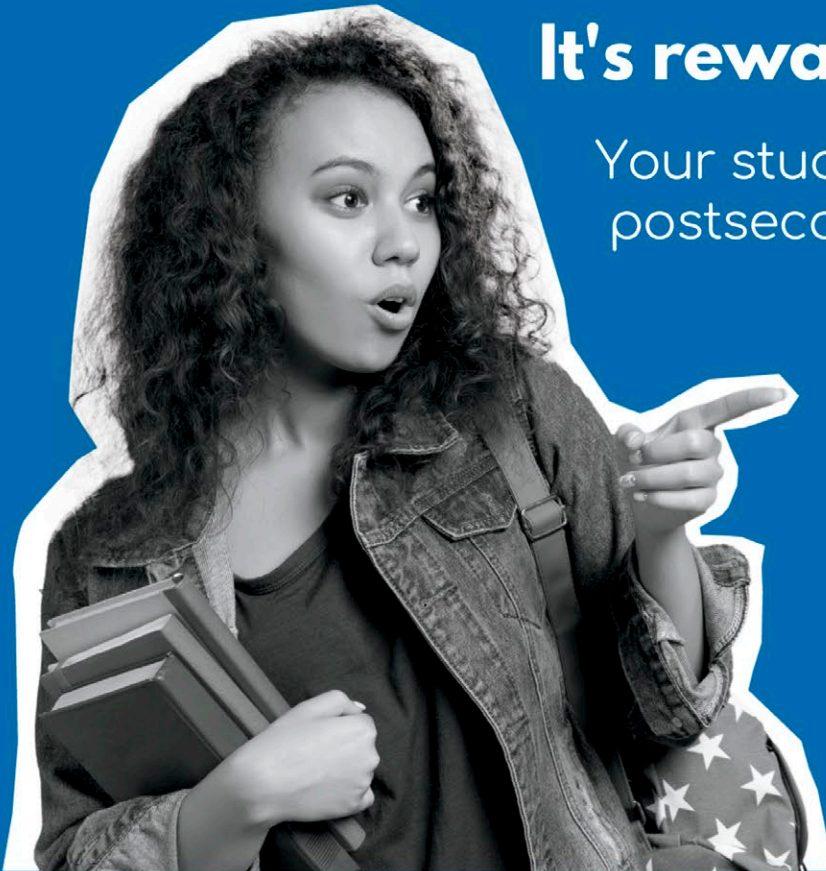


It's rewarding to be bilingual!

Your students want to pursue their postsecondary studies in French?

**\$3,000
bursaries
available**

For more info:
ACUFC.ca/FSLbursaries



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE

Canada