

# Réflexions

2023 Vol. 42, No./n° 1

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

Emerging Trends  
in Language  
Teaching Research  
and Practice

Les nouvelles  
tendances dans  
la recherche et  
la pratique en  
enseignement  
des langues



**16**

CASLT's FSL Teacher Education Project: Highlights, Gaps, Recommendations, and Next Steps

**21**

Projet sur la formation des enseignants de FLS de l'ACPLS : Faits saillants, lacunes, recommandations et prochaines étapes

# Table of Contents

# Table des matières

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

## CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 The Languages Build Video Contest is Back !
- 05 Le Concours de vidéos Les langues façonnet est de retour!
- 07 One Month Left Until LWB 2023
- 07 Plus qu'un mois avant la tenue de LSF 2023

## BLENDED TEACHING TIPS CONSEILS POUR L'ENSEIGNEMENT MIXTE

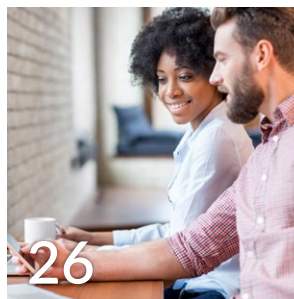
- 09 Ditch that FSL Textbook and Disrupt the Canon: Leveraging the Digital to Create Inclusive Classrooms
- 12 Abandon de ce manuel de FLS et perturbation du canon : exploiter le numérique pour créer des classes inclusives

## FEATURE ARTICLES ARTICLES VEDETTES

- 16 CASLT's FSL Teacher Education Project: Highlights, Gaps, Recommendations, and Next Steps
- 21 Projet sur la formation des enseignants de FLS de l'ACPLS : Faits saillants, lacunes, recommandations et prochaines étapes

## TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 26 Learn From L2 Classroom Research: Sharing Findings From 2021-2022 RSI Grant Projects
- 30 Apprendre de la recherche en classe de L2 : partage des résultats des projets de subventions RIS 2021-2022



## Réflexions

2023

Volume 42, Number / numéro 1

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.

# President's Message

**RESEARCH** is one of the foundational pillars of CASLT. A core part of our mission is to support our members by initiating and disseminating research that contributes to fostering professional excellence in language teaching in Canada. In this first issue of *Réflexions* in 2023, we are pleased to highlight current and recent research in our L2 community through the theme of “Emerging Trends in Language Teaching Research and Practice.”

We draw back the curtain on some of the 2021–2022 [Research and Special Initiatives Grant](#) projects to share how four teacher-researcher teams conceptualized, carried out, and analyzed their research. Their investigations – which will take you from a virtual language exchange to a German bilingual program, from an online Mandarin classroom to structured literacy learning circles – resulted in findings that will certainly interest you and perhaps inspire your own teaching.

One of CASLT's most-anticipated research projects, the [FSL Teacher Education](#) study, has wrapped up and the final report will be shared in March at our 2023 Languages Without Borders (LWB) conference. However, the featured article in this issue gives a preliminary glimpse into the findings. So, read the article and then [register for LWB 2023](#) so you can be there for this historic launch! (I should also mention that, with over 100 other professional learning sessions and workshops, LWB is the can't-miss conference for language educators and stakeholders in Canada.)

Thank you for reading *Réflexions*.

Best wishes,

Carole Bonin



**Carole Bonin**  
CASLT President

In this first issue of *Réflexions* in 2023, we are pleased to highlight current and recent research in our L2 community through the theme of “Emerging Trends in Language Teaching Research and Practice.”

# Message de la présidente

**LA RECHERCHE** est l'un des piliers fondamentaux de l'ACPLS. Une partie essentielle de notre mission est de soutenir nos membres en entreprenant et en diffusant des recherches qui contribuent à favoriser l'excellence professionnelle dans l'enseignement des langues au Canada. Dans ce premier numéro de *Réflexions* en 2023, nous sommes heureux de mettre en lumière la recherche actuelle et récente dans notre communauté de L2 sous le thème « Les nouvelles tendances dans la recherche et la pratique en enseignement des langues ».

Nous tirons le rideau sur certains des projets de [subventions de recherche et d'initiatives spéciales](#) 2021-2022 pour présenter comment quatre équipes d'enseignants-chercheurs ont conceptualisé, réalisé et analysé leurs recherches. Leurs enquêtes – qui vous mèneront d'un échange linguistique virtuel à un programme bilingue allemand, d'une classe de mandarin en ligne à des cercles d'apprentissage de la littérature structurée – ont abouti à des résultats qui vous intéresseront certainement et qui inspireront peut-être votre propre enseignement.

L'un des projets de recherche les plus attendus de l'ACPLS, l'étude sur la [formation des enseignants de FLS](#), a pris fin et le rapport final sera présenté en mars à notre conférence Langues sans frontières (LSF) de 2023. Cependant, l'article en vedette dans ce numéro donne un aperçu préliminaire des constatations. Alors, lisez l'article et [inscrivez-vous à LSF 2023](#) pour assurer votre présence pour ce lancement historique! (Je devrais aussi mentionner que, avec plus de 100 autres séances et ateliers de perfectionnement professionnel, LSF est la conférence à ne pas manquer pour les éducateurs et les parties prenantes du domaine des langues au Canada.)

Merci d'avoir lu *Réflexions*.

Mes meilleures salutations,

Carole Bonin



**Carole Bonin**  
Présidente de l'ACPLS

Dans ce premier numéro de *Réflexions* en 2023, nous sommes heureux de mettre en lumière la recherche actuelle et récente dans notre communauté de L2 sous le thème « Les nouvelles tendances dans la recherche et la pratique en enseignement des langues ».

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

The theme of our next issue is **Professional Learning in Language Teaching**. Example topics of interest include:

- Innovative new projects and programs in L2 teacher education programs
- Reviews and reflections on current professional learning opportunities (workshops, provincial conferences, CASLT Chez-Vous sessions, webinars, etc.)
- Reviews of professional books or podcasts for L2 professional learning
- Opportunities for mentorship as lifelong professional learning

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

- Practising language classroom teachers (English and French as a second/additional language, Indigenous languages, and international/heritage languages)
- Researchers and teacher educators in language teaching and learning in various university settings
- Pre-service teachers enrolled in faculties of education
- School administrators, L2 consultants and coordinators, education ministry staff, etc.
- Those with an interest in language learning development



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

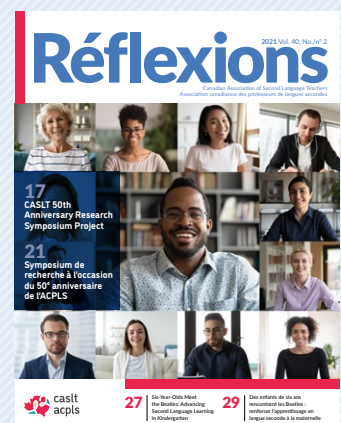
## VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Le thème de notre prochain numéro est **L'apprentissage professionnel dans l'enseignement des langues**. Exemples de sujets d'intérêt :

- Nouveaux projets et programmes novateurs dans les programmes de formation des enseignants de L2
- Examens et réflexions sur les possibilités d'apprentissage professionnel actuelles (ateliers, conférences provinciales, séances CASLT Chez-Vous, webinaires, etc.)
- Revues de livres ou de balados professionnels pour l'apprentissage professionnel en L2
- Possibilités de mentorat comme apprentissage professionnel tout au long de la vie

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

- des enseignants exerçant dans des classes de langues (anglais et français langue seconde/additionnelle, langues autochtones et langues internationales/patrimoniales);
- des chercheurs et des formateurs d'enseignants en enseignement et apprentissage des langues dans divers contextes universitaires;
- des enseignants en formation initiale inscrits dans des facultés d'éducation;
- des administrateurs scolaires, des consultants et coordonnateurs en L2, du personnel de ministères de l'Éducation etc.;
- des personnes qui s'intéressent au développement de l'apprentissage des langues.



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



**Deadline to  
submit a video:  
March 31, 2023**

# The Languages Build Video Contest is Back !

**HOW HAS LEARNING** a second or additional language impacted your life? How has it helped “build” aspects of your identity, personality, or society? By participating in CASLT’s Languages Build Video Contest, your students will consider these questions and might just realize that learning a language is more valuable than they thought.

## CONTEST DETAILS

### WHY HAVE YOUR STUDENTS PARTICIPATE?

Video creation is an effective pedagogical approach to building language skills. It is a student-centred project that incorporates reading, writing, speaking, and listening into purposeful, task-based activities.

The video creation process can be adapted to meet the language levels and learning needs of all students. It also provides a great opportunity for students to create a finished product in their second/additional language that they will be proud to share.

So, encourage your students to participate in this year’s Languages Build Video Contest to help them further their language skills, reflect on their language learning journeys, and have fun with the target language. You can even use our free [Classroom Toolkit](#) to help you engage your students and guide them through the video development process. Don’t forget — participants and teachers who submit a class video also have a chance to win [prizes!](#)

Are you or your students looking for inspiration? Check out the [winning videos](#) from the 2022 edition of the contest.



Date limite  
pour soumettre  
une vidéo :  
le 31 mars 2023

# Le Concours de vidéos Les langues façonnent est de retour!

**QUELLE A ÉTÉ L'INCIDENCE DE L'APPRENTISSAGE** d'une langue seconde ou additionnelle sur votre vie? Comment a-t-il contribué à « façonner » des aspects de votre identité, de votre personnalité ou de votre société? En participant au Concours de vidéos Les langues façonnent de l'ACPLS, vos élèves réfléchiront à ces questions et pourraient bien se rendre compte que l'apprentissage d'une langue est plus important qu'ils ne le pensaient.

## DÉTAILS DU CONCOURS

### POURQUOI FAIRE PARTICIPER VOS ÉLÈVES?

La création de vidéos est une approche pédagogique efficace pour l'acquisition de compétences linguistiques. Il s'agit d'un projet axé sur les élèves qui intègre la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'écoute dans des activités significatives axées sur les tâches.

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

Encouragez donc vos élèves à participer au Concours de vidéos Les langues façonnent de cette année pour les aider à améliorer leurs compétences linguistiques, les inciter à réfléchir à leur parcours d'apprentissage des langues et les inviter à s'amuser avec la langue cible. Vous pouvez même utiliser notre [Trousse d'outils pour la salle de classe](#) gratuite pour favoriser l'engagement de vos élèves et les guider dans le processus de création de la vidéo. N'oubliez pas : les participants et les enseignants qui soumettent une vidéo de classe ont également une chance de gagner des [prix!](#)

**Vous ou vos élèves êtes en quête d'inspiration? Consultez les [vidéos gagnantes de l'édition 2022](#) du concours.**

# Languages Without Borders 2023

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

March 23–25, 2023 • Toronto, Ontario



- ▶ Sessions on the latest L2 research and innovative, exemplary classroom practices
- ▶ A pre-conference on "Collective Resilience: Supporting and Engaging Language Teachers Through Communities of Care" (March 23)
- ▶ 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](https://caslt.org/en/event/lwb-2023)





# One Month Left Until LWB 2023

**WITH HUNDREDS OF PARTICIPANTS**, dozens of exhibitors, and over 100 sessions and workshops, LWB 2023 is Canada's premier professional development conference for L2 educators and stakeholders. Don't delay — there are just a few weeks left to register and secure your access to unparalleled professional learning and networking opportunities for language teachers in Canada.

Session topics will include:

- Teaching approaches and strategies for developing oral language proficiency, including the Neurolinguistic Approach, comprehensible input, and play-based pedagogy
- Innovative programs and practices in FSL teacher education; strategies for supporting FSL teacher retention
- Approaches to building an equitable, inclusive, and plurilingual language classroom, including culturally responsive and reflexive pedagogy, anti-racist teaching, modern learning, and centring diverse perspectives
- High-impact strategies for engaging students, including virtual reality, edutainment, digital portfolios, escape rooms, and learning centres
- And much more!

[Register for LWB 2023](#)

# Plus qu'un mois avant la tenue de LSF 2023

**AVEC DES CENTAINES DE PARTICIPANTS**, des dizaines d'exposants et plus de 100 séances et ateliers, LSF 2023 est la conférence de perfectionnement professionnel de renom au Canada à l'intention des éducateurs et parties prenantes en L2. Ne tardez pas – il ne vous reste que quelques semaines pour vous inscrire et réserver votre accès à des occasions d'apprentissage professionnel et de réseautage hors pair pour les enseignants de langues au Canada.

Les sujets des séances seront les suivants :

- Les approches et les stratégies pédagogiques pour développer la maîtrise de la langue orale, y compris l'approche neurolinguistique, les intrants compréhensibles et la pédagogie fondée sur le jeu
- Les pratiques et les programmes novateurs dans la formation des enseignants de FLS; des stratégies pour soutenir la rétention des enseignants de FLS
- Les approches pour construire une classe linguistique équitable, inclusive et plurilingue, y compris la pédagogie réflexive et adaptée à la culture, l'enseignement antiraciste, l'apprentissage moderne et le centrage de perspectives diverses
- Des stratégies à forte incidence pour mobiliser les élèves, y compris la réalité virtuelle, le divertissement éducatif, les portfolios numériques, les salles d'évasion et les centres d'apprentissage
- Et bien plus encore!

[Inscrivez-vous à LSF 2023](#)

**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 23 au 25 mars 2023 • Toronto, Ontario



- ▶ Des séances sur les dernières recherches en L2 et sur les pratiques innovantes et exemplaires en classe
- ▶ Une préconférence intitulée « Résilience collective : soutenir et mobiliser les enseignants de langues au moyen de communautés de soin » (23 mars)
- ▶ 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

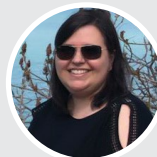


Mary Grantham  
O'Brien

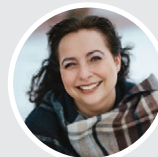


Kate  
Davis

## 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/lsf-2023](https://caslt.org/fr/evenements/lsf-2023)





*The incorporation of EdTech tools, digital resources, and new diverse texts is changing the landscape of French language education for both educators and students.*

# Ditch that FSL Textbook and Disrupt the Canon: Leveraging the Digital to Create Inclusive Classrooms

By Rubina Sharma

**IN RECENT YEARS**, an increasing number of French language educators are using educational platforms, websites, and EdTech tools to create digital learning spaces that complement their physical classrooms to support the needs of 21st century learners. This shift in practice to blended learning environments has pushed educators to seek new digital resources and EdTech tools while moving away from traditional static textbooks.

The need to find and implement new and innovative digital tools and resources to support language learning has also been informed by educators' growing understanding of the importance of creating identity-affirming inclusive language learning environments.

Educators are looking for examples of how the innovative integration of EdTech tools and digital resources to support 21st century modern learning can change learning, teaching, and assessment in French language classrooms.

Educators who are committed to equity and social justice work are also looking for resources and lesson ideas that centre the inclusion of diverse voices and lived experiences of traditionally marginalized groups. Implementing these new resources often means moving away from published textbooks and disrupting the notion of "canonical French literature" by including more recent YA novels, media texts, and other authentic text forms relevant to

adolescent learners with diverse identities and experiences.

Together, the incorporation of EdTech tools, digital resources, and new diverse texts is changing the landscape of French language education for both educators and students.

## **INCLUDING DIVERSE PERSPECTIVES**

Content-focused workbook/textbook-driven French language programs, normalized for years in many classrooms, are often ineffective in ensuring student engagement. A static one-size-fits-all approach does not work for 21st century learners. On the contrary, learning

must be responsive, inquiry-driven, and reflective of student needs, interests, and identities. Exploring digital resources that centre diverse viewpoints and experiences, centre student voice, and give students choice and agency over their learning provides a more flexible approach. Educators who have shifted to this model of language learning have observed increased student achievement and engagement.

In terms of assessment and evaluation, the shift has been away from traditional examinations, content testing, and whole-class novels. Instead, literature circles, student choice-driven book clubs, and tech-integrated, project-based learning have replaced them. Based on student feedback, this has resulted in increased linguistic confidence and wellbeing.

Leveraging technology by seeking current and more culturally responsive and reflective audio and written resources has proven effective. Educators looking to provide for different language competency levels based on student readiness have turned to such websites as Idélo and Jeunesse Maj. To support these changes in practice, the [www.FSLDisrupt.org](http://www.FSLDisrupt.org) website provides a wealth of ready-to-use lesson materials and resources. Professional

development resources as well as a text selection guide are also available for educators.

In curating and creating these resources, FSL Disrupt's goal is to support explorations into what educators need to learn, change, include, exclude, or take out/replace in their course planning. The purpose is to identify texts, resources, and practices that no longer serve our students and their need to build critical consciousness. Seeing, hearing, and critically engaging with diverse viewpoints is now required to maneuver in our technologically connected and diverse society.

### DISRUPTING THE "CANON"

An important part of shifting practice and re-imagining more inclusive French language classrooms involves disrupting the idea of "French canonical texts." The selection of new texts often begins with an interrogation into our biases and ideas we have about language and literature. In other words, "whose French" we are teaching? By questioning who is represented and who is missing or underrepresented, educators can begin a journey of teaching from a culturally responsive and reflective stance.

In finding new resources to engage students, educators must ask themselves what stereotypes are perpetuated about the language, about the speakers of the language, and about culture. Are we only leading students to surface examinations of culture (food, celebrations, countries in the "Francophonie") or are we diving deeper to explore colonization, cultural identity, different worldviews, and social norms by centring traditionally marginalized voices and experiences? What images/ideas are centred and which are excluded in the texts we use with students? Can we diversify our materials to include audio texts, informational texts, and media texts, as well as literature, in digital and print forms?

As a starting point, educators may find it useful to audit their resources and take stock of current teaching and assessment practices, resources, and texts. How inclusive are the resources chosen to develop language competencies in reading, writing, speaking, and listening? How are we getting to know our learners? What do we know or need to know about their identities, experiences, and viewpoints in order to select resources (both digital and print) that are reflective of and responsive to our learners?



## EMPOWERING STUDENTS

Together, EdTech integration, blended learning, and culturally responsive and reflective resources and pedagogy intersect to create learning environments (in both digital and physical spaces) that recalibrate and democratize learning for students. In this new vision for FSL classrooms, the teacher-student power balance must shift, with the result being more equitable and empowering for students. By digitizing and sharing learning materials through an online classroom platform, students have access to knowledge and information and can pace their learning according to their own needs. Through the effective use of EdTech tools, students can make choices about how and when they demonstrate their learning.

The integration of tech tools like Flip, Soundtrap, and Google Classroom Question take students off a physical “stage” with a move from traditional live presentations and dialogues towards platforms that speak to their ways of knowing and sharing knowledge (videos, podcasts, social media style posts, and “comments”). When using these tools, students are no longer passive receptors of information and performers of simulated tasks but are now active learners and content creators. Students develop digital and media literacy skills to become critical disseminators of information, as well as informed appraisers

of digital sources — both critical skills for 21st century learners.

**Empowering students sometimes requires educators to “ditch” the one-size-fits-all textbook/novel/audio and give students choices based on their readiness and their interests.**

Rather than focusing on simply finding answers, students need opportunities to lead inquiry and develop questions in order to co-create thinking classrooms. Learning tasks should invite students to voice their opinions, share their lived experiences, and make connections between their classroom learning and authentic, real-life societal changes and challenges. This type of learning requires knowing the learners and gradually releasing responsibility to them. Instruction is rooted in building upon student assets and strengths instead of teaching from a deficit-based stance to fill so-called “learning gaps.”

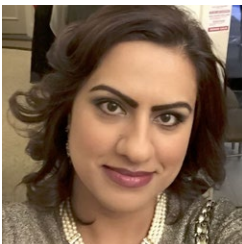
Empowering students sometimes requires educators to “ditch” the one-size-fits-all textbook/novel/audio and give students choices based on their readiness and their interests. Leveraging digital resources, audiobooks, and e-text options also make

differentiation based on student needs and interests easier to implement.

As educators, we have a great deal of power in our classrooms. Our choice of resources and tools to facilitate learning can serve to either reinforce or disrupt systems of oppression. How we use that power has a profound impact on our students, particularly those who are marginalized within the system.

The next phase in the evolution of language learning requires FSL educators to give some of that power back to students. Educators will be challenged to decentre their own knowledge, viewpoints, and experiences and to leverage digital platforms for student-driven knowledge building. Gradually leading from the side means curating, facilitating, and creating digital and physical learning spaces that centre identity-affirming resources. By elevating student voice and offering student choice, French language educators can support learners to develop the competencies they need for the future.

Resources, activities, lists of suggested texts, and professional development resources to support the implementation of these instructional strategies are all available for educators on the FSL Disrupt website: [www.fsl disrupt.org](http://www.fsl disrupt.org). To find out more about the project, subscribe to our mailing list and follow [@MadameRSharma](https://twitter.com/MadameRSharma) and [@FSLDisrupt](https://twitter.com/FSLDisrupt) on Twitter.



### Rubina Sharma

Rubina Sharma (pronouns she/her/hers) is in her 20th year of teaching. She has worked as a French teacher and as a department, school, and system leader for both Core and Immersion FSL programs in the York Region District School Board in Ontario. Currently teaching at the secondary level, she is a department head of FSL/ESL and French Immersion and facilitates the FSL Part 1 Additional Qualification course. Sharma, a qualified principal, also works as a site administrator for International Languages programs. In her previous position as FSL curriculum consultant, she supported teachers in both Core and Immersion from Grades 4–12. Sharma continues to lead professional development for Student Wellbeing, Culturally Responsive and Reflective Pedagogy (CRRP), and 21st Century Competencies for Deep Learning. She has developed digital course content for FSL Additional Qualification Courses for Queens University and is also the co-lead collaborator of the CRRP-focused website [www.FSLDisrupt.org](http://www.FSLDisrupt.org).



*L'intégration d'outils EdTech, de ressources numériques et de nouveaux textes diversifiés change le paysage de l'éducation en français tant pour les enseignants que les élèves.*

# Abandon de ce manuel de FLS et perturbation du canon : exploiter le numérique pour créer des classes inclusives

Par Rubina Sharma

**AU COURS DES DERNIÈRES ANNÉES**, un nombre croissant d'enseignants de français utilisent des plateformes éducatives, des sites Web et des outils EdTech (technologies éducatives) pour créer des espaces d'apprentissage numériques qui complètent leurs classes physiques afin de répondre aux besoins des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle. Ce virage dans les pratiques vers des environnements d'apprentissage mixte a poussé les enseignants à chercher de nouvelles ressources numériques et des outils EdTech tout en s'éloignant des manuels statiques traditionnels.

La nécessité de trouver et de mettre en œuvre de nouveaux outils et ressources numériques novateurs pour soutenir l'apprentissage des langues a également été mise en évidence par la compréhension croissante des enseignants de l'importance de créer des environnements d'apprentissage des langues inclusifs qui affirment l'identité. Les enseignants sont à la recherche d'exemples illustrant comment l'intégration novatrice d'outils EdTech et de ressources numériques pour appuyer l'apprentissage moderne du 21<sup>e</sup> siècle peut

modifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation dans les classes de français.

Les enseignants qui souscrivent à un travail empreint d'équité et de justice sociale sont également à la recherche de ressources et d'idées de leçons axées sur l'inclusion de la multiplicité des voix et expériences vécues des groupes traditionnellement marginalisés. Mettre en œuvre ces nouvelles ressources signifie souvent se distancier des manuels publiés et perturber la notion de « littérature française canonique » en incluant des romans jeunesse plus récents, des textes

médiatiques et d'autres formes de texte authentiques qui sont pertinents pour les apprenants adolescents ayant diverses identités et expériences.

Ensemble, l'intégration d'outils EdTech, de ressources numériques et de nouveaux textes diversifiés change le paysage de l'éducation en français tant pour les enseignants que les élèves.

## INCLUSION DES DIVERSES PERSPECTIVES

Les programmes de français axés sur le contenu et les manuels/cahiers d'exercices, normalisés depuis des années dans de nombreuses classes, sont souvent inefficaces pour optimiser l'engagement des élèves. Une approche uniformisée statique ne fonctionne pas pour les apprenants du 21<sup>e</sup> siècle. Au contraire, l'apprentissage doit être adapté et axé sur la recherche ainsi que refléter les besoins, les intérêts et les identités des élèves. L'exploration de ressources numériques qui mettent en valeur une diversité de points de vue et d'expériences, qui sont centrées sur la voix des élèves et qui donnent le choix aux élèves et engagent leur responsabilité dans leur apprentissage constitue une approche plus souple. Les enseignants qui ont effectué le virage vers ce modèle d'apprentissage des langues ont observé une augmentation du rendement et de la participation des élèves.

Pour ce qui est de l'évaluation, le virage s'est opéré par un éloignement des examens traditionnels, des tests de

contenu et des romans de classe. Au lieu de cela, les cercles littéraires, les clubs de lecture axés sur le choix des élèves et l'apprentissage intégrant la technologie et fondé sur les projets les ont remplacés. Selon les commentaires des élèves, cela a permis d'accroître la confiance et le bien-être sur le plan linguistique.

L'exploitation de la technologie en cherchant des ressources audio et écrites actuelles davantage réflexives et adaptées à la culture s'est avérée efficace. Les enseignants qui cherchent à répondre aux différents niveaux de compétence linguistique en fonction de l'état de préparation des élèves se sont tournés vers des sites Web comme Idélo et Jeunesse Maj. Pour appuyer ces changements dans les pratiques, le site Web [www.FSLDisrupt.org](http://www.FSLDisrupt.org) offre une foule de matériel et de ressources pédagogiques prêts à l'emploi. Des ressources de perfectionnement professionnel ainsi qu'un guide de sélection de textes sont également disponibles pour les enseignants.

En organisant et en créant ces ressources, l'objectif de FSL Disrupt est de soutenir l'exploration de ce dont les enseignants ont besoin pour apprendre, modifier, inclure, exclure ou supprimer/remplacer dans leur planification de cours. Le but est de discerner les textes, les ressources et les pratiques qui ne servent plus nos élèves et leur besoin de développer une conscience critique. Il est maintenant nécessaire de voir, d'entendre et de s'engager de façon critique avec divers

points de vue pour manœuvrer dans notre société technologiquement connectée et diversifiée.

## PERTURBATION DU « CANON »

Une partie importante du processus de changer les pratiques et de repenser des classes de français plus inclusives consiste à perturber l'idée de « textes français canoniques ». La sélection de nouveaux textes commence souvent par une interrogation sur nos préjugés et nos idées concernant la langue et la littérature. Autrement dit, « quelle langue française » enseignons-nous? En se demandant qui est représenté et qui est absent ou sous-représenté, les enseignants peuvent entamer un parcours d'enseignement à partir d'une attitude culturellement adaptée et réflexive.

En trouvant de nouvelles ressources pour mobiliser les élèves, les enseignants doivent se demander quels stéréotypes sont perpétués au sujet de la langue, des locuteurs de la langue et de la culture. Guidons-nous les élèves uniquement vers des examens superficiels de la culture (nourriture, célébrations, pays de la « Francophonie ») ou plongeons-nous plus profondément pour explorer la colonisation, l'identité culturelle, les différentes visions du monde et les normes sociales en mettant en valeur les voix et les expériences traditionnellement marginalisées? Sur quelles images et idées les textes que nous utilisons avec les élèves sont-ils focalisés et lesquelles en sont exclues? Pouvons-nous diversifier notre matériel pour inclure des textes audio, informatifs et médiatiques, ainsi que de la littérature, sous forme numérique et imprimée?

Comme point de départ, les enseignants peuvent trouver utile de faire l'examen de leurs ressources et de faire le point sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation, les ressources et les textes actuels. Dans quelle mesure les ressources choisies pour développer les compétences linguistiques en lecture, écriture, expression orale et écoute sont-elles inclusives? Comment apprenons-nous à connaître nos apprenants? Que savons-nous ou devons-nous savoir au sujet de leurs identités, de leurs expériences et de leurs points de



vue afin de sélectionner des ressources (tant numériques qu'imprimées) qui sont réflexives et adaptées à nos apprenants?

## AUTONOMISATION DES ÉLÈVES

Ensemble, l'intégration d'outils EdTech, l'apprentissage mixte ainsi que les ressources et la pédagogie culturellement adaptées et réflexives s'entrecroisent pour créer des environnements d'apprentissage (dans les espaces numériques et physiques) qui recalibrent et démocratisent l'apprentissage pour les élèves. Dans cette nouvelle vision pour les classes de FLS, l'équilibre des pouvoirs enseignant-élève doit changer, avec comme résultat davantage d'équité et d'autonomie pour les élèves. La numérisation et le partage de matériel d'apprentissage au moyen d'une plateforme de classe en ligne offrent aux élèves un accès aux connaissances et à l'information leur permettant d'effectuer leur apprentissage à leur propre rythme en fonction de leurs besoins. Grâce à l'utilisation efficace des outils EdTech, les élèves peuvent faire des choix quant à la façon et au moment de démontrer leur apprentissage.

L'intégration d'outils technologiques comme Flip, Soundtrap et Google Classroom Question permet aux élèves de sortir d'une « scène » physique en passant des présentations et dialogues en direct traditionnels à des plateformes qui correspondent à leurs modes de connaissance et de partage de leurs connaissances (vidéos, balados, publications de type média social et « commentaires »). Lorsqu'ils utilisent ces outils, les élèves ne sont plus des récepteurs passifs de l'information et des exécutants de tâches de simulation, mais sont maintenant des apprenants actifs et des créateurs de contenu. Les élèves acquièrent des compétences en littératie

numérique et médiatique pour devenir des diffuseurs critiques d'information, ainsi que des évaluateurs éclairés de sources numériques – deux compétences essentielles pour les apprenants du 21<sup>e</sup> siècle.

**L'autonomisation des élèves requiert parfois des enseignants qu'ils « abandonnent » le manuel/roman/audio uniformisé et donnent aux élèves des choix basés sur leur état de préparation et leurs intérêts.**

Plutôt que de se concentrer simplement sur la recherche de réponses, les élèves ont besoin d'occasions pour mener des recherches et développer des questions afin de cocréer des classes de réflexion. Les tâches d'apprentissage devraient inviter les élèves à exprimer leurs opinions, à partager leurs expériences vécues et à établir des liens entre leur apprentissage en classe et les changements et défis sociaux authentiques du monde réel. Ce type d'apprentissage exige de connaître les apprenants et de leur transférer progressivement la responsabilité. L'enseignement est ancré dans la mobilisation des atouts et des forces des élèves plutôt que dans une approche axée sur le déficit en vue de combler les « lacunes d'apprentissage ».

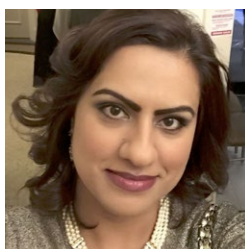
L'autonomisation des élèves requiert parfois des enseignants qu'ils « abandonnent » le manuel/roman/audio uniformisé et donnent aux élèves des choix basés sur leur état de préparation et leurs intérêts. L'exploitation de ressources numériques, de livres audio et d'options

de texte électronique facilite également la mise en œuvre de la différenciation en fonction des besoins et des intérêts des élèves.

En tant qu'enseignants, nous avons beaucoup de pouvoir dans nos classes. Notre choix de ressources et d'outils pour faciliter l'apprentissage peut servir soit à renforcer ou à perturber les systèmes d'oppression. La façon dont nous utilisons ce pouvoir a un impact profond sur nos élèves, particulièrement ceux qui sont marginalisés au sein du système.

La prochaine étape dans l'évolution de l'apprentissage des langues exige que les enseignants de FLS transfèrent une partie de ce pouvoir aux élèves. Les enseignants seront mis au défi de se défocaliser de leurs propres connaissances, points de vue et expériences et d'exploiter les plateformes numériques en vue de favoriser la construction des connaissances par l'élève. Guider progressivement depuis la périphérie signifie organiser, faciliter et créer des espaces d'apprentissage numérique et physique focalisant sur des ressources d'affirmation de l'identité. En faisant entendre la voix des élèves et en leur offrant un choix, les enseignants de français peuvent aider les apprenants à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour l'avenir.

Des ressources, des activités, des listes de textes suggérés ainsi que des ressources de perfectionnement professionnel pour soutenir la mise en œuvre de ces stratégies pédagogiques sont toutes disponibles pour les enseignants sur le site Web de FLS Disrupt : [www.fsldisrupt.org](http://www.fsldisrupt.org). Pour en savoir plus sur le projet, abonnez-vous à notre liste de diffusion et suivez [@MadameRSharma](https://twitter.com/MadameRSharma) et [@FSLDisrupt](https://twitter.com/FSLDisrupt) sur Twitter.



### Rubina Sharma

Rubina Sharma (elle) en est à sa 20<sup>e</sup> année d'enseignement. Elle a travaillé comme enseignante de français et comme chef de département, directrice d'école et gestionnaire de système pour les programmes de FLS de base et d'immersion au sein du York Region District School Board en Ontario. Actuellement enseignante au niveau secondaire, elle est chef de département en FLS/ALS ainsi qu'en immersion française et anime le cours de qualification supplémentaire en FLS partie 1. Sharma, une directrice d'école qualifiée, travaille également comme administratrice de site pour les programmes de langues internationales. Dans son poste précédent à titre de conseillère pédagogique en FLS, elle a soutenu les enseignants de la 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année dans les programmes de base et d'immersion. Sharma continue de superviser le perfectionnement professionnel pour le « bien-être des élèves », la « pédagogie réflexive et adaptée à la culture (PRAC) » ainsi que les « compétences du 21<sup>e</sup> siècle pour l'apprentissage profond ». Elle a élaboré du contenu pédagogique numérique pour les cours de qualification supplémentaire en FLS de l'Université Queens et est également la collaboratrice coresponsable du site Web axé sur la PRAC [www.FSLDisrupt.org](http://www.FSLDisrupt.org).



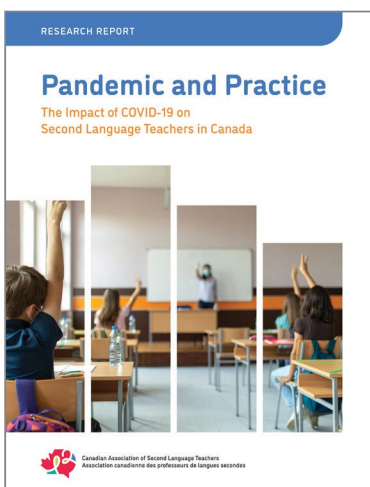


## Pandemic and Practice: The Impact of COVID-19 on Second Language Teachers in Canada

When the COVID-19 pandemic was declared on March 11, 2020, school buildings abruptly closed, teachers pivoted to emergency remote teaching, and second language instruction moved online. Second language teachers continued to face many pandemic-related challenges in the 2020–2021 and 2021–2022 school years. This study reveals what these educators experienced during the pandemic, what innovations may have emerged, and how CASLT might support second language teachers as we move forward into a post-pandemic world.

## La pandémie et la pratique : L'impact de la COVID-19 sur les enseignants de langues secondes au Canada

Lorsque la pandémie de COVID-19 a été déclarée le 11 mars 2020, les établissements scolaires ont brusquement fermé, les enseignants se sont tournés vers l'enseignement à distance d'urgence et l'enseignement de langues secondes s'est déplacé en ligne. Les enseignants de langues secondes ont continué à faire face à de nombreux défis liés à la pandémie au cours des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022. Cette étude révèle les expériences vécues par ces éducateurs pendant la pandémie, les innovations qui ont pu émerger et la façon dont l'ACPLS pourrait soutenir les professeurs de langues secondes alors que nous entrons dans un monde postpandémie.

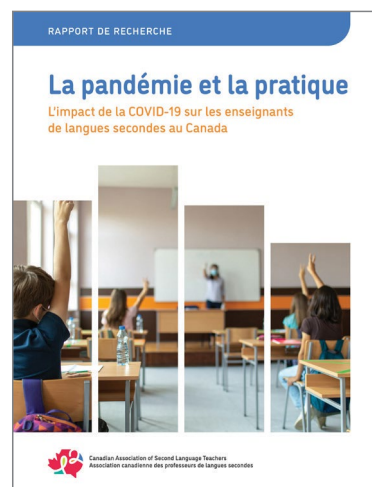


**\$19.45**

print non-member

**\$13.62**

print member  
(free digital download)



**19,45 \$**

imprimé non-membre

**13,62 \$**

imprimé membre  
(téléchargement  
numérique gratuit)



# CASLT's FSL Teacher Education Project: Highlights, Gaps, Recommendations, and Next Steps

By **Stephanie Arnott, Cam Smith, Amanda Battistuzzi,**  
and **Mimi Masson** (please see the "[Authors](#)" section for a  
full list of contributors to this research)

---

**IN 2020**, CASLT launched a pan-Canadian research project to identify ways to better equip new FSL teachers for success. The goal was to document and describe current realities, while validating the perspectives and efforts of new FSL teachers, School District representatives, and Faculty of Education (FOE) representatives. In the context of the ongoing FSL teacher shortage, the project asked:

*What do participants identify as strengths, challenges, and opportunities regarding FSL teacher education, practice, and professional learning in the early years after transitioning to the field?*

## **METHODOLOGY**

Methods and tools gathered information from three sources: 1) scans of all 44 Canadian FOE websites that offer FSL,<sup>1</sup> and all provincial/territorial FSL teacher certification

---

<sup>1</sup> For a detailed summary of findings from the website scan analysis, see Smith et al. (2022).

websites; 2) an online survey; and 3) focus groups. Table 1 showcases participants across sources, groups, and regions.

**Table 1:** Number of Study Participants by Source, Group, and Region

Region	Group	Website Scans	Surveys	Focus Groups
<b>East</b> (NB, NL, NS, PE, NU)	Total	10	47	16
	Teachers	-	25	6
	School Districts	-	11	3
	FOEs	10	11	7
<b>Central</b> (QC, ON, MB, SK)	Total	23	111	46
	Teachers	-	73	29
	School Districts	-	27	9
	FOEs	23	11	8
<b>West</b> (AB, BC, YK, NT)	Total	11	95	27
	Teachers	-	50	7
	School Districts	-	30	13
	FOEs	11	15	7
<b>Total</b>		<b>44</b>	<b>253</b>	<b>89</b>

Survey analysis identified three top-of-mind dimensions of FSL initial teacher education (ITE) and professional learning: 1) language development and support; 2) pedagogical knowledge and skills; and 3) mentorship. Focus group discussions centred on courses of action (i.e., what individuals or institutions were doing to address these issues, obstacles they were encountering, etc.) and other possible solutions that individuals/institutions were contemplating or struggling to implement regarding these three dimensions.

**FINDINGS**

Below, we highlight key findings from the full report of the project (see Arnott et al. [forthcoming] for more detail).

**Retention**

Undoubtedly, there is a collective concern about *retention* spanning the entire teacher education timeline (not just after graduation). Although only teachers who had (thus far) chosen to remain in the profession participated, 56% of teachers were still considering leaving.

**AUTHORS**

This article was written by Stephanie Arnott, Cam Smith, Amanda Battistuzzi, and Mimi Masson. The FSL Teacher Education project was carried out by a consortium of research experts from three Canadian Faculties of Education: Stephanie Arnott and Mimi Masson of the University of Ottawa (Central); Karla Culligan, Joseph Dicks, Paula Kristmanson, Josée Le Bouthillier, and Lisa Michaud of the University of New Brunswick (Eastern); and Valia Spiliotopoulos and Meike Wernicke of the University of British Columbia (Western). We would also like to acknowledge the contributions of all graduate students to the collection, analysis, drafting, and overall project management that made the successful completion of this project possible. They are listed here in alphabetical order: Amanda Battistuzzi, Diana Burchell, Lisa Michaud, Liza Navarro, Robyn Ouimet, and Cam Smith.

**Systemic Challenges: The Avalanche**

*“There would be more FSL teachers if they were treated like they mattered.” –Teacher-Central*

All participants expressed concern about the negative impacts of a system-level FSL culture of deficit thinking and marginalization on FSL teacher candidates in FOEs and in schools. The combination of these issues is creating problematic realities for FSL teacher education. Taken together, these issues create what we call the “avalanche.”

Central to the avalanche are issues that “push” (i.e., drive teachers to leave FSL/the profession) or “pull” (i.e., encourage teachers to stay). The following “pull” factors were associated with a desire to enter and remain in FSL teaching:

- Identifying more reasons that encouraged them to choose a career as an FSL teacher
- Being an elementary teacher (compared to middle- or high-school colleagues)
- Participating in a larger number of professional organizations

As for “push” factors, the following were identified as reasons to leave the profession or not enter it in the first place:

- Insufficient courses in FSL initial teacher education (ITE) programs to succeed in the practicum and/or enter the field
- Feeling unprepared to answer pedagogical questions during the teaching interviews
- A lack of accessible professional learning in their schools or local regions

**Strengths**

Despite the ever-present avalanche, participants were eager to share examples of what they are accomplishing as individuals and micro-communities. Interestingly, strengths were not always system-level; instead, they were often local, grassroots initiatives (typically initiated by FSL teachers or by individuals within different institutions). Key examples included the following:

- FOEs and Districts making efforts to reinforce language development as an ongoing, lifelong endeavour have the strongest potential for improving recruitment and retention of FSL teachers.
- Participating FSL teachers identified informal mentorships and collegial networks as most successful in their experience (e.g.,

“wrap-around support” for beginning FSL teachers). Informal opportunities for speaking French, sharing resources, partnerships, answering questions, etc. were more powerful than formalized mentorship initiatives put in place by FOEs and Districts.

- The practicum becomes a clear strength when FSL teacher candidates are paired

with a mentor teacher who is a “good match.” When the supervising teacher is motivated, skilled, and engaged – and a solid relationship is built with the pre-service FSL teacher – the placement can have a lasting positive impact.

**Gaps**

Based on the broader findings, Table 2 summarizes five specific gaps in the

preparation and ongoing professional learning of FSL teachers in Canada and offers recommendations in the form of questions to consider. **These recommendations are intended to provoke reflection before action.** We strongly encourage consulting the full report for a more complete sequence of sample questions as well as an explanation of our rationale for this approach.

**Table 2:** Gaps and Recommendations in Preparation and Ongoing Professional Learning of FSL Teachers in Canada<sup>2</sup>

	Description	Exemplary Quotes	Recommendations
<b>Gap #1: Deficit vs. Development Perspectives</b>	A pervasive focus on what FSL teachers “cannot do” at every stage in their career dominated most conversations. This contrasts with perspectives that prioritize the supports and opportunities teachers need to continue to develop.	<p>“Some of the new FSL teachers have superior French language, but others do not have sufficient skills, language, nor experience.” (District–Central)</p> <p>“You might talk to someone who’s really insecure about their linguistic proficiency but they’re a rock star of a teacher. [It’s about] just finding people with gaps and helping them grow.” (District–Western)</p> <p>“There would be more FSL teachers if they were treated like they mattered. I asked for support from admin and, you know, just French isn’t important.” (Teacher–Central)</p>	<p>How do I understand the idea of “being proficient” in French?</p> <p>To what extent is a “development orientation” to FSL teacher language proficiency present in my work context?</p> <p>How is FSL teachers’ subject and linguistic expertise similar to/different from that of teachers of other disciplines?</p>
<b>Gap #2: Time and Access</b>	Calls for “more” opportunities are not without their own complications. Having access to options is a necessity, but so is the time and support required to develop, organize, run, and even attend such initiatives.	<p>“My teacher education program did not offer anything geared towards FSL teacher candidates except for the FSL course that was offered in one term.” (Teacher–Western)</p> <p>“It is difficult to find enough ‘space’ in our programs to offer the courses in French that we need.” (FOE–Central)</p> <p>“There are no incentives outside of me just improving my French.” (Teacher–Eastern)</p> <p>“Budget cuts and a lack of substitute teachers led to the withdrawal of those supports.” (District–Central)</p>	<p>What do I currently dedicate the most time to in support of FSL teacher professional learning?</p> <p>What FSL resources/professional learning opportunities are currently accessible in my work context? Does this match my preferences/needs?</p> <p>With the time and access that I have at my disposal, what could I do differently to maximize FSL professional learning relative to my expressed needs? What would I want to do if I had more time/access allocated to FSL?</p>
<b>Gap #3: Resources: Material and Human</b>	A lack of material resources – e.g., funding, supplies, lesson plans, books – is a well-known and substantial issue. In addition, a lack of qualified people in FSL positions throughout the system – teachers, substitutes, coaches, instructors, principals, etc. – continues to hamper progress.	<p>“I didn’t feel that I got a lot of resources or practical stuff to take to the classroom. Most of my materials I had to find by myself, purchase myself, or make.” (Teacher–Western)</p> <p>“We often have to hire based on strong pedagogy and the perceived ability to speak French. We currently do not have French-speaking staff in the Human Resources department, so the hiring process is difficult and not always consistent.” (District–Western)</p>	<p>What human resources do I find most useful in my role?</p> <p>What are the most pressing resource gaps (material and/or human) in my FSL context?</p> <p>How do I draw upon material and human resources and supports from professional organizations?</p>

<sup>2</sup> Note that in this table, “FSL teachers” refers to FSL teacher candidates, new FSL teachers, and experienced FSL teachers alike. “Professional learning” refers to contexts of pre-service FSL teacher preparation and in-service professional development.

	Description	Exemplary Quotes	Recommendations
<b>Gap #4: Teaching as an Individual vs. Relational Process</b>	Several teachers compared FSL teaching to being on “an island.” Teachers valued the relational side of the profession to deal with this isolation. By seeing FSL teaching as a relational process and profession, participants hoped that numerous issues in the field can be improved.	<p>“I am the only FSL teacher in my building. I often feel completely alone and like it’s on me entirely to figure it out because there are very few supports in place.” (Teacher–Central)</p> <p>“Slowly we realized that the first obstacle before tackling [language] was giving them a sense of belonging, a sense of community.” (FOE–Western)</p>	<p>In what way(s) are collaboration and community building promoted in FSL in my work context?</p> <p>Is feedback provided to FSL teachers in my context? How often? By whom? What skills does the feedback target (e.g., linguistic, pedagogical)?</p> <p>Does the mentor pairing process privilege an expert–novice approach? What about in-school pairings? How are FSL teachers supported in mentoring each other?</p> <p>What barriers do I face to fostering a community-based orientation to FSL teacher professional learning in my work context?</p>
<b>Gap #5: Taking Responsibility: From Individual to Shared</b>	Rather than continuing to divide responsibility for FSL teacher preparation into discrete aspects, a collective responsibility requires coordinated efforts that all FSL stakeholders must bear.	<p>“We need to work together with districts to support both in-service and pre-service [teachers and provide] linguistic and pedagogical development because there is a shortage.” (FOE–Eastern)</p> <p>“Normalizing [language] development needs, just as pedagogically based PD is normalized, would contribute to increasing teacher competence and confidence and, hopefully, reducing burnout and departure of FSL teachers.” (FOE–Western)</p>	<p>To what extent do I feel comfortable with furthering the status quo in FSL (i.e., seeing the issues described in this report as being a “fixed reality” for FSL — i.e., “That’s the way FSL has always been done”)?</p> <p>Am I aware of the barriers others face regarding filling these gaps? If so, what do I do to help? If not, why not?</p> <p>How open am I to participating in collaborative examination of how each of the gaps described in this report are manifested in different stakeholder contexts, including my own work context?</p>

**NEXT STEPS**

CASLT and the FSL Teacher Education Consortium are committed to working together to respond meaningfully to these findings. To this end, we invite you to take part in our research presentation at Languages Without Borders in March 2023. We will be facilitating a session for all FSL educational stakeholders to come together and build community and collective responsibility towards a concrete impact plan in response to these findings.

Stay tuned for more information on that session — and the release of the full report for this project, coming in March 2023!

**REFERENCES**

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (forthcoming). *Identifying requirements and gaps in FSL teacher education: Recommendations and guidelines* (research report). Canadian Association of Second Language Teachers.<sup>3</sup>

Smith, C. W., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2022). A course or a pathway? Addressing French as a Second Language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education*, 46(1). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/5515>

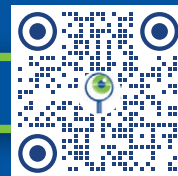
<sup>3</sup> Stephanie Arnott was the first author and the project lead, Cam Smith was the second author, and the remaining authors are listed alphabetically as joint third authors to reflect their contributions to the project.

# STEM education creates climate heroes.



Discover **free bilingual resources** that give youth tools to understand **climate science** and empower them to take action **beyond the classroom.**

Discover More



let's talk  science

letstalkscience.ca

Brought to you at no cost thanks to our generous donors!





# Projet sur la formation des enseignants de FLS de l'ACPLS :

Faits saillants, lacunes, recommandations et prochaines étapes

Par **Stephanie Arnott, Cam Smith, Amanda Battistuzzi et Mimi Masson** (veuillez consulter la section « [Auteur\(e\)s](#) » pour obtenir la liste complète des contributeurs(-trices) à cette recherche)

---

EN 2020, l'ACPLS a lancé un projet de recherche pancanadien visant à trouver des façons de mieux outiller les nouveaux enseignants de FLS pour favoriser leur réussite. L'objectif était de documenter et de décrire les réalités actuelles, tout en validant les perspectives et les efforts des nouveaux enseignants de FLS, des représentants de conseils scolaires et des représentants de facultés d'éducation (FdE). Dans le contexte de la pénurie continue d'enseignants de FLS, le projet a demandé :

*Quels sont, selon les participant(e)s, les forces, les défis et les occasions concernant la formation initiale, la pratique et l'apprentissage professionnel des enseignants de FLS au cours des premières années suivant la transition vers la profession?*

## MÉTHODOLOGIE

Les méthodes et les outils ont permis de recueillir de l'information à partir de trois sources : 1) l'examen de l'ensemble des 44 sites Web canadiens de FdE qui offrent

le FLS<sup>1</sup> et de tous les sites Web provinciaux/territoriaux de certification des enseignants de FLS; 2) un sondage en ligne; 3) les groupes de discussion. Le tableau 1 présente le nombre de participant(e)s réparti par source, groupe et région.

Tableau 1 : Nombre de participant(e)s par source, groupe et région

Région	Groupe	Examen de sites Web	Sondage	Groupes de discussion
Est (NB, NL, NS, PE, NU)	Total	10	47	16
	Enseignants	-	25	6
	Conseils scolaires	-	11	3
	FdE	10	11	7
Centre (QC, ON, MB, SK)	Total	23	111	46
	Enseignants	-	73	29
	Conseils scolaires	-	27	9
	FdE	23	11	8
Ouest (AB, BC, YK, NT)	Total	11	95	27
	Enseignants	-	50	7
	Conseils scolaires	-	30	13
	FdE	11	15	7
<b>Total</b>		<b>44</b>	<b>253</b>	<b>89</b>

L'analyse des sondages a mis en évidence trois dimensions prioritaires de la formation initiale et de l'apprentissage professionnel des enseignants de FLS : 1) le développement de la langue et le soutien linguistique; 2) les connaissances et les compétences pédagogiques; et 3) le mentorat. Les échanges en groupes de discussion ont porté sur les moyens d'action (c.-à-d. ce que les individus ou les établissements faisaient en vue de régler ces problèmes, les obstacles qu'ils rencontraient, etc.) et d'autres solutions possibles que les individus/établissements envisageaient ou avaient du mal à mettre en œuvre concernant ces trois dimensions.

## CONSTATATIONS

Nous présentons ci-dessous les principales constatations du rapport complet sur le projet (voir Arnott *et al.* [à paraître] pour plus de détails).

### La rétention

Il ne fait aucun doute qu'il existe une préoccupation collective au sujet de la rétention dans l'ensemble du calendrier de la formation des enseignants (pas seulement après l'obtention du diplôme). Bien que seul(e)s les enseignant(e)s qui avaient (jusqu'à présent) choisi de rester dans la profession aient participé, 56 % des enseignant(e)s envisageaient toujours de quitter.

## Les défis systémiques : l'avalanche

« Il y aurait plus d'enseignants de FLS s'ils étaient traités comme des personnes importantes. » – Enseignante – Centre

L'ensemble des participant(e)s se sont dit(e)s préoccupé(e)s par les effets négatifs d'une culture systémique du FLS axée sur la pensée déficitaire et la marginalisation sur les candidats à l'enseignement en FLS dans les FdE et les écoles. La combinaison de ces problèmes crée des réalités épineuses pour la formation des enseignants de FLS. Ensemble, ces problèmes créent ce que nous appelons l'« avalanche ».

Au cœur de l'avalanche, il existe des problèmes qui « poussent » (c.-à-d. qui incitent les enseignants à quitter le FLS/la profession) ou qui « attirent » (c.-à-d. qui encouragent les enseignants à rester). Les facteurs d'« attraction » suivants étaient associés à un désir d'entrer et de rester dans l'enseignement en FLS :

- l'identification d'autres raisons de choisir une carrière d'enseignant(e) de FLS;
- le fait d'être enseignant(e) au primaire (par rapport aux collègues du niveau intermédiaire ou secondaire);
- la participation au sein d'un plus grand nombre d'organisations professionnelles.

Pour ce qui est des facteurs de « poussée », les raisons suivantes de quitter la profession ou de ne pas y entrer en premier lieu ont été mises en évidence :

- le nombre insuffisant de cours dans les programmes de formation initiale des enseignants de FLS pour réussir le stage et/ou entrer dans la profession;
- le fait de se sentir mal préparé(e) à répondre aux questions pédagogiques pendant les entrevues d'embauche dans l'enseignement;
- le manque d'occasions d'apprentissage professionnel dans leurs écoles ou leurs régions locales.

## Les forces

Malgré l'avalanche omniprésente, les participant(e)s étaient impatient(e)s de partager des exemples de ce qu'ils accomplissent en tant qu'individus et microcommunautés. Fait intéressant à noter, les forces ne résidaient pas toujours au niveau du système, mais plutôt souvent dans les initiatives populaires, locales (généralement lancées par des enseignants de FLS ou des individus au sein de différents établissements). En voici quelques exemples clés :

- Les FdE et les conseils scolaires qui font des efforts pour renforcer le développement de la langue en tant qu'activité continue tout au long de la vie ont le plus grand potentiel d'améliorer le recrutement et la rétention des enseignants de FLS.
- Les enseignant(e)s de FLS participant(e)s ont indiqué que les mentorats informels et les réseaux collégiaux étaient les plus

1 Pour un résumé détaillé des résultats de l'analyse des sites Web, voir Smith *et al.* (2022).



efficaces dans leur expérience (p. ex., « soutien global » pour les enseignants débutants en FLS). Les occasions informelles de parler en français, de partager des ressources, de former des partenariats, de répondre à des questions, etc. étaient plus efficaces que les initiatives de mentorat officielles mises en place par les FdE et les conseils scolaires.

- Le stage devient une force évidente lorsque les candidats à l'enseignement

en FLS sont jumelés à un mentor qui est un « bon appariement ». Lorsque l'enseignant superviseur est motivé, compétent et engagé – et qu'une relation solide est établie avec l'enseignant en formation initiale en FLS –, le placement peut avoir un impact positif durable.

### Les lacunes

Sur la base des constatations générales, le tableau 2 résume cinq lacunes

spécifiques dans la préparation et l'apprentissage professionnel continu des enseignants de FLS au Canada, et présente des recommandations sous forme de questions à considérer. **Ces recommandations visent à susciter la réflexion avant l'action.** Nous encourageons fortement la consultation du rapport complet pour obtenir une série plus exhaustive de questions types et connaître nos arguments justifiant cette approche.

**Tableau 2 :** Lacunes et recommandations dans la préparation et l'apprentissage professionnel continu des enseignants de FLS au Canada<sup>2</sup>

	Description	Exemples de citations (traduction libre)*	Recommandations
<b>Lacune #1 : Les perspectives axées sur le déficit vs le développement</b>	Un accent omniprésent sur ce que les enseignants de FLS « ne peuvent pas faire » à chaque étape de leur carrière a dominé dans la plupart des conversations. Cela contraste avec les perspectives qui donnent la priorité aux soutiens et aux occasions dont les enseignants ont besoin pour continuer à se développer.	« Certains des nouveaux enseignants de FLS ont un niveau supérieur en français, mais d'autres n'ont pas suffisamment de compétences, de connaissances linguistiques ou d'expériences. » (Conseil scolaire – Centre)  « Vous pourriez parler à quelqu'un qui est vraiment incertain de ses compétences linguistiques, mais c'est une rock star comme enseignant. [Il s'agit] simplement de repérer les personnes ayant des lacunes et de les aider à croître. » (Conseil scolaire – Ouest)  « Il y aurait plus d'enseignants de FLS s'ils étaient traités comme des personnes importantes. J'ai demandé du soutien à l'administration et, vous savez, le français n'est pas important. » (Enseignante – Centre)	Quelle est ma compréhension de l'idée de « maîtriser » le français?  Dans quelle mesure une « orientation axée sur le développement » est-elle présente dans mon contexte de travail?  En quoi la matière et l'expertise linguistique des enseignants de FLS sont-elles semblables à/différentes de celles des enseignants d'autres disciplines?
<b>Lacune #2 : Le temps et l'accès</b>	Les appels à « davantage » d'occasions ne sont pas sans complications. L'accès aux options est une nécessité, mais il en va de même du temps et du soutien requis pour élaborer, organiser, diriger de telles initiatives et même y participer.	« Mon programme de formation à l'enseignement n'offrirait rien qui était orienté vers les candidats à l'enseignement en FLS, à l'exception du cours de FLS offert en une session. » (Enseignante – Ouest)  « Il est difficile de trouver suffisamment d'"espace" dans nos programmes pour offrir les cours en français dont nous avons besoin. » (FdE – Centre)  « Il n'y a pas d'incitatif en dehors de moi qui améliore simplement mon français. » (Enseignante – Est)  « Les compressions budgétaires et le manque d'enseignants suppléants ont entraîné le retrait de ces soutiens. » (Conseil scolaire – Centre)	À quoi est-ce que je consacre actuellement le plus de temps pour soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants de FLS?  Quelles sont les ressources/occasions d'apprentissage professionnel en FLS actuellement accessibles dans mon contexte de travail? Est-ce que cela correspond à mes préférences/besoins?  Compte tenu du temps et de l'accès dont je dispose, que pourrais-je faire différemment pour maximiser l'apprentissage professionnel en FLS relativement à mes besoins exprimés? Que voudrais-je faire si j'avais davantage de temps ou d'accès alloué au FLS?

<sup>2</sup> Notez que, dans ce tableau, les « enseignants de FLS » désignent les candidats à l'enseignement en FLS, les nouveaux enseignants de FLS et les enseignants expérimentés de FLS. L'« apprentissage professionnel » fait référence aux contextes de la préparation des enseignants de FLS en formation initiale et du perfectionnement professionnel en cours d'emploi.

	Description	Exemples de citations (traduction libre)*	Recommandations
<b>Lacune #3 : Les ressources : matérielles et humaines</b>	Le manque de ressources matérielles – p. ex., financement, fournitures, plans de leçon, livres – est un problème bien connu et important. De plus, le manque de personnes qualifiées dans les postes en FLS dans l'ensemble du système – enseignants, suppléants, coachs, formateurs, directeurs, etc. – continue d'entraver les progrès.	<p>« Je n'avais pas l'impression d'avoir beaucoup de ressources ou de choses pratiques à apporter en classe. La plupart de mon matériel, je devais le trouver moi-même, l'acheter moi-même ou le fabriquer. » (Enseignante – Ouest)</p> <p>« Nous devons souvent embaucher sur la base d'une solide pédagogie et de la capacité perçue de parler français. À l'heure actuelle, nous n'avons pas de personnel francophone dans le service des ressources humaines, alors le processus d'embauche est difficile et n'est pas toujours uniforme. » (Conseil scolaire – Ouest)</p>	<p>Quelles sont les ressources humaines que je trouve les plus utiles dans mon rôle?</p> <p>Quelles sont les lacunes les plus urgentes en matière de ressources (matérielles et/ou humaines) dans mon contexte en FLS?</p> <p>Comment puis-je faire appel aux ressources matérielles et humaines ainsi qu'au soutien d'organisations professionnelles?</p>
<b>Lacune #4 : L'enseignement en tant que processus individuel vs relationnel</b>	Plusieurs enseignant(e)s ont comparé l'enseignement du FLS à « une île ». Les enseignant(e)s appréciaient le caractère relationnel de la profession pour faire face à cet isolement. Si l'enseignement en FLS était considéré comme un processus et une profession relationnels, les participant(e)s espéraient que de nombreux problèmes dans le domaine puissent être améliorés.	<p>« Je suis la seule enseignante de FLS dans mon immeuble. Je me sens souvent complètement seule et j'ai l'impression que c'est entièrement à moi de trouver la solution parce qu'il y a très peu de soutien en place. » (Enseignante – Centre)</p> <p>« Lentement, nous nous sommes rendu compte que le premier obstacle avant d'aborder [la langue] était de susciter chez eux un sentiment d'appartenance, un sentiment de communauté. » (FdE – Ouest)</p>	<p>De quelle(s) façon(s) la collaboration et le renforcement de la communauté sont-ils promus en FLS dans mon contexte de travail?</p> <p>Une rétroaction est-elle fournie aux enseignants de FLS dans mon contexte? À quelle fréquence? Par qui? Quelles sont les compétences ciblées par la rétroaction (p. ex., linguistiques? pédagogiques?)</p> <p>Le processus de jumelage des mentors privilégie-t-il une approche expert-novice? Qu'en est-il des jumelages au sein de l'école? Comment les enseignants de FLS sont-ils soutenus dans leur mentorat mutuel?</p> <p>Quels obstacles dois-je surmonter pour favoriser une orientation basée sur la communauté de l'apprentissage professionnel des enseignants de FLS dans mon contexte de travail?</p>
<b>Lacune #5 : La prise de responsabilité : de l'individu au partage</b>	Plutôt que de continuer à diviser la responsabilité dans la préparation des enseignants de FLS en aspects distincts, une responsabilité collective exige des efforts coordonnés que toutes les parties prenantes en FLS doivent assumer.	<p>« Nous devons travailler en collaboration avec les conseils scolaires pour appuyer [les enseignants] en exercice et en formation initiale [et fournir] le perfectionnement linguistique et pédagogique en raison de la pénurie existante. » (FdE – Est)</p> <p>« La normalisation des besoins de perfectionnement [linguistique], tout comme le perfectionnement professionnel axé sur la pédagogie qui est normalisé, contribuerait à accroître la compétence et la confiance des enseignants et, espérons-le, à réduire l'épuisement professionnel et le départ des enseignants de FLS. » (FdE – Ouest)</p>	<p>Dans quelle mesure suis-je à l'aise avec l'idée de promouvoir le statu quo en FLS (c.-à-d. considérer les problèmes décrits dans ce rapport comme une « réalité figée » pour le FLS – p. ex., « C'est ainsi que le FLS a toujours fonctionné »)?</p> <p>Suis-je conscient(e) des obstacles que d'autres rencontrent pour combler ces lacunes? Si oui, qu'est-ce que je fais pour aider? Si non, pourquoi pas?</p> <p>Dans quelle mesure suis-je ouvert(e) à participer à un examen collaboratif de la façon dont chacune des lacunes décrites dans ce rapport se manifeste dans les différents contextes des parties prenantes, y compris mon propre contexte de travail?</p>

\* À noter que l'usage du féminin dans les citations des participant(e)s est systématiquement utilisé dans le but de préserver leur anonymat.

## PROCHAINES ÉTAPES

L'ACPLS et le Consortium de formation des enseignants en FLS sont déterminés à travailler ensemble pour répondre de façon significative à ces constatations. À cette fin, nous vous invitons à participer à notre présentation de la recherche à Langues sans frontières en mars 2023. Nous animerons une séance à l'intention de toutes les parties prenantes du milieu de l'éducation en FLS afin qu'elles se rassemblent et renforcent la responsabilité communautaire et collective à l'égard d'un

plan d'action ayant un impact concret en réponse à ces constatations.

Restez à l'affût pour plus d'information sur cette séance – et la parution du rapport complet sur ce projet, qui sera publié en mars 2023!

## RÉFÉRENCES

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (à paraître). *Identifying requirements*

*and gaps in FSL teacher education: Recommendations and guidelines* (rapport de recherche). Association canadienne des professeurs de langues secondes.<sup>3</sup>

Smith, C. W., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2022). A course or a pathway? Addressing French as a Second Language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education*, 46(1). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/5515>

### WERKLUND SCHOOL OF EDUCATION

#### Perspectives pédagogiques : français langue seconde

#### Poursuivre des études postsecondaires vers une maîtrise en éducation

Étudier et appliquer différentes approches d'enseignement et d'apprentissage pour les programmes d'immersion française, du français langue seconde ou des écoles de langue française.

Le certificat de quatre cours, dispensés en français, est conçu pour les professionnels de l'éducation. Vous pouvez acquérir des compétences et des connaissances additionnelles sur la pédagogie du français langue seconde tout en étudiant en ligne et en travaillant.

Pour en savoir davantage et faire votre demande :



UNIVERSITY OF CALGARY

Start something.

[werklund.ucalgary.ca/  
PedagogicalPerspectives](http://werklund.ucalgary.ca/PedagogicalPerspectives)

## AUTEUR(E)S

Cet article a été rédigé par Stephanie Arnott, Cam Smith, Amanda Battistuzzi et Mimi Masson. Le Projet sur la formation des enseignants de FLS a été réalisé par un consortium d'experts en recherche de trois facultés d'éducation canadiennes : Stephanie Arnott et Mimi Masson de l'Université d'Ottawa (Centre); Karla Culligan, Joseph Dicks, Paula Kristmanson, Josée Le Bouthillier et Lisa Michaud de l'Université du Nouveau-Brunswick (Est); et Valia Spiliotopoulos et Meike Wernicke de l'Université de la Colombie-Britannique (Ouest). Nous tenons également à souligner les contributions de tou(te)s les étudiant(e)s diplômé(e)s à la collecte, à l'analyse, à la rédaction et à la gestion globale du projet qui ont rendu possible la réussite de ce projet. En voici la liste par ordre alphabétique : Amanda Battistuzzi, Diana Burchell, Lisa Michaud, Liza Navarro, Robyn Ouimet et Cam Smith.

<sup>3</sup> Stephanie Arnott a été la première auteure et la responsable du projet, Cam Smith a été le deuxième auteur, et les autres auteur(e)s sont classé(e)s par ordre alphabétique en tant que troisièmes auteur(e)s conjoint(e)s pour refléter leurs contributions au projet.



# Learn From L2 Classroom Research: Sharing Findings From 2021–2022 RSI Grant Projects

**CASLT'S [Research and Special Initiatives \(RSI\) grants](#)** enable classroom teachers to conduct research or initiate projects related to language teaching. Teacher-researchers share their findings with CASLT so that other teachers and professional networks can learn and benefit from them. Keep reading to discover the results from four of the 2021–2022 RSI grant projects – you might find some inspiration for your own classroom.

## **ENHANCING FSL STUDENTS' INTERCULTURAL UNDERSTANDING AND AWARENESS USING DIGITAL TOOLS**

Researchers: Karen Devonish-Mazzotta and Serena Quintal

A follow-up to the researchers' RSI grant-funded study in 2020–2021, this project aimed to uncover the most practical and effective strategies to enhance Intercultural Understanding and Awareness (IUA) in FSL students taking

part in a virtual language exchange. The main objective was to explore the development of students' IUA skills through participating in a virtual “Web Pal” exchange with another FSL class.

The participating students were in a Grade 5/6 Early French Immersion (EFI) class in the Toronto District School Board and a Grade 5/6 online Core French (CF) class in the Peel District School Board. EFI and CF students were matched and participated in engaging, communicative tasks on Google Meets. The researchers met with

the students at the end of every meeting to discuss the virtual exchange. They were interested in how the students perceived their linguistic abilities and how their perceptions evolved over time.

Interestingly, most CF students reported that their EFI peers used vocabulary and language structures that they knew, indicating a connection between the exchanges and the language structures embedded into everyday teaching. Students noted that, by studying in a language program that emphasizes useful, everyday language, they could apply those words and sentence structures to their exchanges with their Web Pals in authentic and meaningful ways. The use of familiar vocabulary also improved CF students' confidence in communicating with their peers. When asked about his experience with the Web Pal program, one student remarked, "I learned that I knew more French than I thought I knew."

Students' responses to questions related to language learning reflected a learning continuum. Some students reported feeling an overall sense of understanding, while others said that the exchange highlighted where they need to improve. One reported, "I need to speak more

clearly," while another stated, "I learned that I like to take risks even if I don't know if the answer [or word] is correct." These reflections help students navigate their current understanding of the language and direct them toward practical next steps to further their development.

The researchers found that the Web Pal exchange provided CF and EFI students with opportunities to engage in authentic and spontaneous interactions while developing their IUA. Activities with open-ended questions centred on student voice — such as "[spin the wheel](#)," Wheel of Fortune ([sample template](#)), and [escape room](#) games — were the most effective at engaging students. These activities led to the most development of language awareness and metacognition, which supported the development of IUA.

### THE NEUROLINGUISTIC APPROACH TO PREPARE FOR CEFR TESTING

Researchers: Anja Dressler and Frank Moeller

This study centred on students in the German bilingual program at Bowcroft Elementary School in Calgary, Alberta. Students in this program learn in German

and English, with German as the language of instruction for up to 50% of the school day. They also participate in German proficiency tests called *Internationale schulische Vergleichsarbeit* (IVA). The tests are typically taken in Grade 4 (IVA1) and Grade 6 (IVA2) and correspond to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) levels A1 and A2.

The researchers wanted to see how the Neurolinguistic Approach (NLA), with a focus on the literacy loop (oral modelling → reading → writing → oral practice), could be used in a bilingual program to prepare students for beginner language assessment. They implemented the NLA in their teaching from the beginning of the school year, designing and using thematic units to align with themes commonly found in IVA testing (such as holidays, food, hobbies, and family). It was observed that students could transfer new information to other topics and themes.

Using the NLA and the literacy loop helped students learn vocabulary, syntax, and grammar structures. First, students orally produced new language learned through listening. Then, they found new



**Using NLA and the literacy loop resulted in a more prepared and peaceful language classroom — beneficial for both students and teachers.**

vocabulary in literature. Reading the words learned during the oral phase became a task that reinforced reading fluency and comprehension. Finally, during the writing phase, students could compose their own texts using the structures and words practised in the previous phases. The learning was rigorous, but students felt confident and comfortable enough with the material to produce learning products and present them to the teacher or class.

The students' productivity, proficiency, and retention increased due to reduced frustration during the learning cycle. As a result, they were better prepared for the IVA1 and IVA2 tests than in previous years. Eighteen students participated in the IVA1 and passed every test section. Twenty-three students participated in the IVA2, with 22 passing listening comprehension, 22 passing reading comprehension, 17 passing the written section, and 21 passing the speaking section. Compared to previous years, and considering the diversity of the student population participating in both tests, the students did exceptionally well.

The researchers found that using NLA and the literacy loop resulted in a more prepared and peaceful language classroom — beneficial for both students and teachers. While this experience centred around a specific German proficiency test, they believe that using NLA and the literacy loop would have similar results in any other proficiency test across different languages.

**DIFFERENTIATED INSTRUCTION FOR YOUNG LEARNERS IN ONLINE MANDARIN AS A SECOND LANGUAGE CLASSROOMS**

Researchers: Chuan Liu and Youjia Zhao

Like language teachers around the world, these teacher-researchers experienced the challenges posed by the quick switch to online teaching and learning during the pandemic. They also saw these struggles among their colleagues and students at Toronto Mandarin School, a private language school that delivers Mandarin as a Second Language (MSL) programs to students of different ages and cultural backgrounds.

This RSI grant project developed from the teachers' hypothesis that differentiated instruction (DI) — tailoring lessons to meet students' individual needs and strengths — could facilitate online language learning. They sought to determine how DI could be implemented to support young MSL learners in online classrooms.

To begin, the teachers developed lesson plans based on the DI framework. They aimed to apply differentiation to content (what the students need to learn), process (how they access/understand the content), and product (how they demonstrate learning). During class, the teachers employed DI, such as sharing different levels of books, using varied grouping strategies, and offering numerous assignment choices. After each class, they wrote reflective journals about the teaching outcomes.

The researchers found that it was most feasible to implement DI in terms of process and product. Useful strategies here involved questioning, scaffolding, and task-based learning. However, it was challenging to distribute different levels of content to different students in online settings due to the students' limited technological abilities.

The teachers found success when balancing English and Mandarin while training students on using the technology.

They used English to explain how to use a feature the first time, but if the same feature was applied again, they used English and Mandarin.

While there were some barriers to using DI in the online MSL classes, such as students' and teachers' technological skills and availability of tools and resources, it positively affected students' oral communication, motivation, and collaboration. The researchers suggest that school-provided resources and training to help language teachers implement DI in online lessons would be beneficial. However, they also specify that if students are young, DI is more successful in synchronous settings since parents/caregivers cannot always facilitate asynchronously for their children.

**STRUCTURED LITERACY LEARNING CIRCLES: BUILDING FSL TEACHER CAPACITY TO IMPROVE EARLY READING SKILLS AND CREATE A MORE EQUITABLE FSL PROGRAM FOR ALL**

Researchers: Kimberly Lockhart and Kama Wilson

This project was inspired by the Ontario Human Rights Commission's *Right to Read* inquiry, which found that Ontario schools are not adequately incorporating phonological awareness skills in Kindergarten and Grade 1. This results in a lack of the foundational literacy skills students need to become proficient readers. The inquiry also noted that French Immersion students with reading difficulties are more likely to be streamed out of French Immersion than receive the support and interventions they need.

Drawing from the findings of this report, this study aimed to 1) address the need for early interventions in foundational reading skills using a new French phonemic awareness intervention resource called *Phonémique* and 2) build teachers' capacity to provide timely interventions to students at risk of reading difficulties. Participants included two French Immersion full-day Kindergarten teachers, their respective

Early Childhood Educator (ECE) teaching partners, and ten Senior Kindergarten students identified through a placement test as requiring additional intensive phonemic awareness support.

The teachers and ECEs implemented a 12-week French phonemic awareness intervention program to help the students close gaps in their phonemic awareness skills. The educators participated in biweekly, 40-minute “Structured Literacy Learning Circles” with one of the researchers to guide the program’s implementation. During these meetings, they reviewed why phonemic awareness skill development is essential for early readers, discussed barriers or challenges that had occurred, set new goals for the next two weeks, and received reading material on foundational literacy skills research.

The intervention program involved the educators leading a daily, whole-class phonemic awareness activity and providing individual support to the identified students. Teachers used the “I

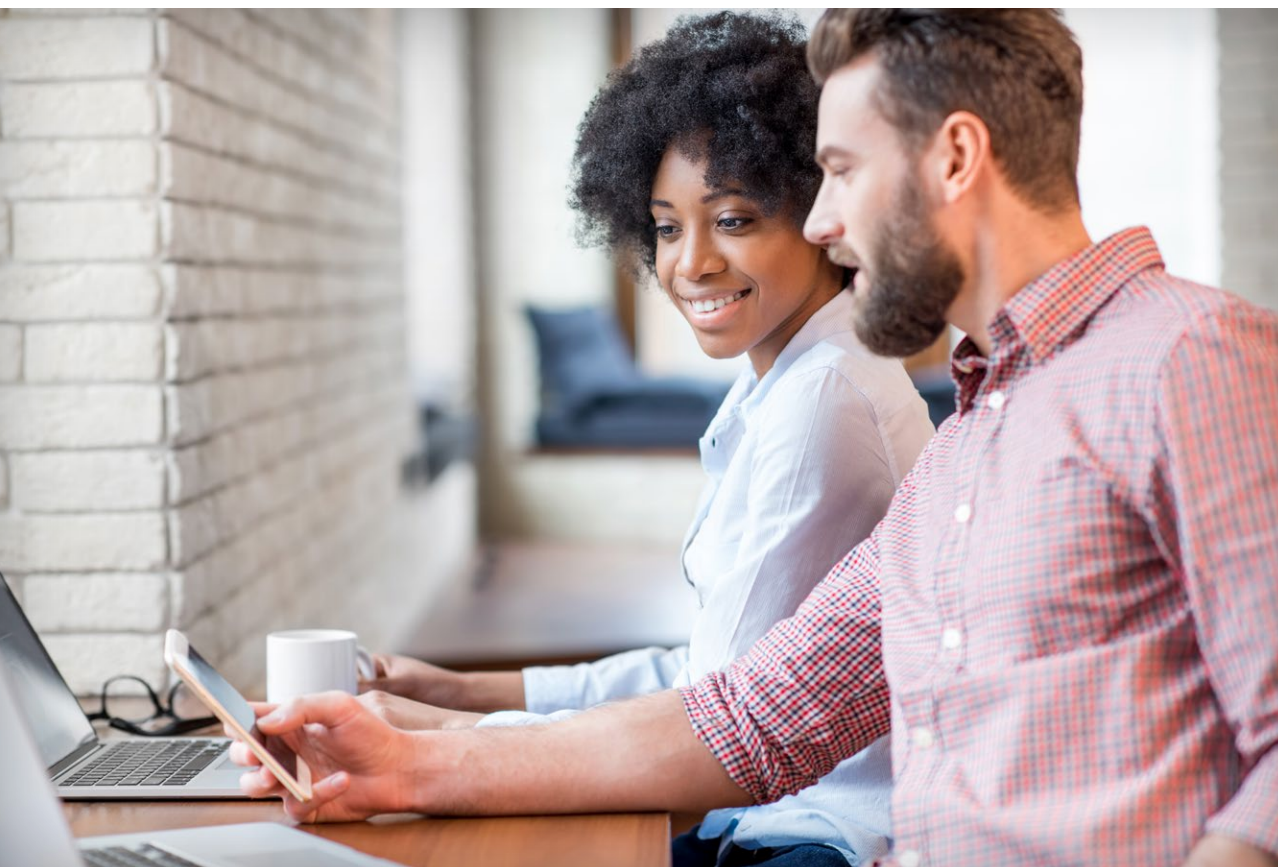
do, we do, you do” model, explaining and demonstrating a phonemic awareness skill for and with the class before encouraging students to do it independently. After the whole group lesson, students would engage in play-based centres while the teacher or ECE would sit with each identified student for 5–10 minutes to provide one-on-one support, including immediate feedback and an opportunity for repeated practice.

This routine continued throughout the 12 weeks to ensure the selected students received frequent, intensive phonemic awareness support in the classroom. Scores on the post-intervention placement test indicated that explicit instruction in phonemic awareness improved their ability to identify beginning sounds in French words and segment sounds in simple French words. While some students made more significant gains than others, they all improved in at least one area of the assessed skills following the intervention. They also enjoyed the activities: one educator reported that his students began

to ask for sound skill practice rather than having free-play time.

The participating educators also reacted positively to the experience, reporting that their self-confidence grew so that, eventually, they were less reliant on the *Phonémique* resource and could come up with their own words for the students to segment. The Structured Literacy Learning Circle meetings brought them together in a supportive, trusting environment where they felt free to share their successes and struggles. This model effectively educates teaching professionals about a structured literacy approach to reading instruction while fostering a safe, collaborative space for them to engage in meaningful discussions about literacy. At the end of the project, the four educators reported feeling a strong sense of support from having a coach to go to for advice, a willingness to take risks and try new things in the classroom, and an eagerness to learn more about structured literacy.





# Apprendre de la recherche en classe de L2 : partage des résultats des projets de subventions RIS 2021-2022

Les [Subventions de recherche et d'initiatives spéciales \(RIS\)](#) de l'ACPLS permettent aux enseignants de classe de mener des recherches ou de lancer des projets liés à l'enseignement des langues. Les enseignants-chercheurs partagent leurs résultats avec l'ACPLS afin que d'autres enseignants et réseaux professionnels puissent apprendre et en bénéficier. Continuez votre lecture pour découvrir les résultats de quatre des projets de subvention RIS 2021-2022 – vous pourriez trouver de l'inspiration pour votre propre salle de classe.

## AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION ET LA SENSIBILISATION INTERCULTURELLES DES ÉLÈVES EN FLS À L'AIDE D'OUTILS NUMÉRIQUES

Chercheuses : Karen Devonish-Mazzotta et Serena Quintal

Ce projet, qui fait suite à l'étude des chercheuses financée par subvention RIS en 2020-2021, visait à mettre en lumière les stratégies les plus pratiques et efficaces pour améliorer la compréhension et la sensibilisation interculturelles (CSI) chez les élèves en FLS participant à un

échange linguistique virtuel. L'objectif principal était d'explorer le développement des compétences des élèves en CSI par la participation à un échange virtuel « Web Pal » avec une autre classe de FLS.

Les élèves participants faisaient partie d'une classe d'immersion précoce en français (IPF) en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année au sein du Conseil scolaire du district de Toronto et d'une classe de français de base (FB) en ligne en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année au sein du Conseil scolaire du district de Peel. Les élèves en IPF et en FB ont été jumelés et ont participé à des tâches



communicationnelles sur Google Meets. Les chercheuses ont rencontré les élèves à la fin de chaque réunion pour discuter de l'échange virtuel. Elles voulaient savoir comment les élèves percevaient leurs aptitudes linguistiques et comment leurs perceptions ont évolué au fil du temps.

Fait intéressant, la plupart des élèves en FB ont déclaré que leurs pairs en IPF utilisaient du vocabulaire et des structures langagières qu'ils connaissaient, ce qui indique un lien entre les échanges et les structures langagières intégrées dans l'enseignement au quotidien. Les élèves ont noté que, en étudiant dans un programme linguistique qui met l'accent sur la langue utile, d'usage quotidien, ils pouvaient appliquer ces mots et les structures de phrase à leurs échanges avec leurs Web Pals de manière authentique et signifiante. L'utilisation d'un vocabulaire familier a également amélioré la confiance des élèves en FB dans la communication avec leurs pairs. Interrogé sur son expérience avec le programme Web Pal, un élève a fait la remarque suivante : « J'ai appris que je connaissais plus de français que je le pensais. »

Les réponses des élèves aux questions liées à l'apprentissage linguistique

reflétaient un continuum d'apprentissage. Certains élèves ont déclaré ressentir un sentiment global de compréhension, tandis que d'autres ont dit que l'échange a mis en évidence les points à améliorer. L'un d'eux a déclaré : « Je dois parler plus clairement », tandis qu'un autre a affirmé : « J'ai appris que j'aime prendre des risques même si je ne sais pas si la réponse [ou le mot] est correcte. » Ces réflexions aident les élèves à naviguer dans leur compréhension actuelle de la langue et à les orienter vers les prochaines étapes pratiques pour favoriser leur développement.

Les chercheuses ont constaté que l'échange Web Pal offrait aux élèves en FB et en IPF des occasions de s'engager dans des interactions authentiques et spontanées tout en développant leur CSI. Les activités comportant des questions ouvertes axées sur la voix des élèves – comme « [spin the wheel](#) [fais tourner la roue] », la Roue de la fortune ([exemple de modèle](#)) et les jeux de [La salle d'évasion](#) – étaient les plus efficaces pour mobiliser les élèves. Ces activités ont mené au développement de la conscience linguistique et de la métacognition, qui a soutenu le développement de la CSI.

## L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE POUR SE PRÉPARER AUX TESTS DU CECR

Chercheurs : Anja Dressler et Frank Moeller

Cette étude portait sur les élèves du programme bilingue allemand à l'école primaire Bowcroft à Calgary, en Alberta. Les élèves de ce programme font leur apprentissage en allemand et en anglais, avec l'allemand comme langue d'enseignement jusqu'à 50 % de la journée scolaire. Ils participent également à des tests de compétence en allemand appelés *Internationale schulische Vergleichsarbeit* (IVA). Les tests sont généralement effectués en 4<sup>e</sup> année (IVA1) et en 6<sup>e</sup> année (IVA2), et correspondent aux niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Les chercheurs voulaient voir comment l'approche neurolinguistique (ANL), axée sur la boucle de la littératie (modélage oral → lecture → écriture → pratique orale), pouvait être utilisée dans un programme bilingue pour préparer les élèves à l'évaluation linguistique de niveau débutant. Ils ont mis en œuvre l'ANL dans



leur enseignement dès le début de l'année scolaire, en concevant et en utilisant des unités thématiques pour s'aligner sur les thèmes couramment rencontrés dans les tests IVA (comme les vacances, la nourriture, les loisirs et la famille). Il a été observé que les élèves pouvaient transférer de nouvelles informations à d'autres sujets et thèmes.

L'utilisation de l'ANL et de la boucle de la littératie a aidé les élèves à apprendre le vocabulaire, la syntaxe et les structures grammaticales. D'abord, les élèves ont produit oralement un nouveau langage appris par l'écoute. Ensuite, ils ont trouvé un nouveau vocabulaire dans la littérature. La lecture des mots appris pendant la phase orale est devenue une tâche qui a renforcé la fluidité et la compréhension en lecture. Enfin, pendant la phase d'écriture, les élèves pouvaient composer leurs propres textes en utilisant les structures et les mots pratiqués dans les phases précédentes. L'apprentissage était rigoureux, mais les élèves se sentaient suffisamment confiants et à l'aise avec le matériel pour générer des produits d'apprentissage et les présenter à l'enseignant ou à la classe.

La productivité, les compétences et la capacité de mémorisation des élèves ont augmenté en raison de la réduction de la frustration pendant le cycle d'apprentissage. Par conséquent, ils étaient mieux préparés aux tests IVA1 et IVA2 qu'au cours des années précédentes. Pour ce qui est de l'IVA1, 18 élèves ont participé et réussi chaque section de test. Concernant l'IVA2, 23 élèves ont participé, avec 22 ayant réussi en compréhension en écoute, 22 ayant réussi en compréhension en lecture, 17 ayant réussi la section écrite et 21 ayant réussi la section orale. Par rapport aux années précédentes, et compte tenu de la diversité de la population étudiante participant aux deux tests, les élèves ont réussi exceptionnellement bien.

Les chercheurs ont constaté que l'utilisation de l'ANL et de la boucle de la littératie a permis à la classe de langue d'être davantage préparée et plus paisible – ce qui est bénéfique pour les élèves et les enseignants. Bien que cette expérience ait été centrée sur un test de

compétence spécifique en allemand, ils estiment que l'utilisation de l'ANL et de la boucle de la littératie aurait des résultats similaires à tout autre test de compétence dans différentes langues.

## ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ POUR LES JEUNES APPRENANTS DANS LES CLASSES DE MANDARIN LANGUE SECONDE EN LIGNE

Chercheurs : Chuan Liu et Youjia Zhao

Comme les enseignants de langues à travers le monde, ces enseignants-chercheurs ont été confrontés aux défis posés par le passage rapide à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne pendant la pandémie. Ils ont également constaté ces difficultés chez leurs collègues et les élèves de la Toronto Mandarin School, une école de langue privée qui offre des programmes de mandarin langue seconde (MLS) à des élèves de divers âges et de différentes origines culturelles.

Ce projet de subvention RIS a été élaboré à partir de l'hypothèse des enseignants selon laquelle l'enseignement différencié (ED) – consistant à adapter les leçons aux besoins et aux forces des élèves – pourrait faciliter l'apprentissage des langues en ligne. Ils ont cherché à déterminer comment l'ED pourrait être mis en œuvre pour soutenir les jeunes apprenants de MLS dans les classes en ligne.

Pour commencer, les enseignants ont élaboré des plans de leçon fondés sur le cadre de l'ED. Ils visaient à appliquer la différenciation au contenu (ce que les élèves doivent apprendre), au processus (comment ils accèdent au contenu et le comprennent) et au produit (comment ils démontrent leur apprentissage). Pendant le cours, les enseignants utilisaient l'ED, comme le partage de différents niveaux de livres, l'utilisation de stratégies de regroupement variées et l'offre de nombreux choix de travaux. Après chaque cours, ils ont décrit les résultats de l'enseignement dans des journaux de réflexion.

Les chercheurs ont constaté qu'il était le plus réalisable de mettre en œuvre l'ED en termes de processus et de produit.

Les stratégies utiles ici impliquaient l'interrogation, l'étagage et l'apprentissage basé sur les tâches. Cependant, il était difficile de distribuer différents niveaux de contenu à différents élèves dans des contextes en ligne en raison de leurs capacités technologiques limitées.

Les enseignants ont réussi à concilier l'usage de l'anglais et du mandarin tout en formant les élèves à l'utilisation de la technologie. Ils ont fait usage de l'anglais pour expliquer comment utiliser une fonctionnalité la première fois, mais si la même fonctionnalité devait être utilisée à nouveau, ils ont fait usage de l'anglais et du mandarin.

Malgré l'existence de certains obstacles à l'utilisation de l'ED dans les classes en ligne de MLS, comme les compétences technologiques des élèves et des enseignants ainsi que la disponibilité d'outils et de ressources, cela a eu une incidence positive sur la communication orale, la motivation et la collaboration des élèves. Les chercheurs suggèrent que des ressources et une formation fournies par l'école pour aider les enseignants de langues à mettre en œuvre l'ED dans les leçons en ligne seraient bénéfiques. Toutefois, ils précisent également que si les élèves sont jeunes, l'ED est plus efficace dans les contextes synchrones, car les parents/gardiens ne peuvent pas toujours aider leurs enfants en situation asynchrone.

## CERCLES D'APPRENTISSAGE EN LITTÉRATIE STRUCTURÉE : RENFORCER LA CAPACITÉ DES ENSEIGNANTS DE FLS D'AMÉLIORER LES COMPÉTENCES EN LECTURE PRÉCOCE ET DE CRÉER UN PROGRAMME DE FLS PLUS ÉQUITABLE POUR TOUS

Chercheuses : Kimberly Lockhart et Kama Wilson

Ce projet a été inspiré par l'enquête sur le [Droit de lire](#) de la Commission ontarienne des droits de la personne, qui a conclu que les écoles de l'Ontario n'intègrent pas adéquatement les compétences relatives à la conscience phonologique en maternelle et en 1<sup>re</sup> année. Il en résulte un manque de compétences de base en littératie dont les élèves ont besoin pour devenir

**Un éducateur a indiqué que ses élèves ont commencé à demander des pratiques de la compétence avec les sons plutôt que d'avoir du temps libre.**

des lecteurs compétents. L'enquête a également révélé que les élèves en immersion française ayant des difficultés de lecture sont plus susceptibles d'être retirés de l'immersion française que de se voir offrir les mesures de soutien et d'intervention dont ils ont besoin.

S'appuyant sur les conclusions de ce rapport d'enquête, cette étude visait à :

- 1) répondre au besoin d'interventions précoces dans les compétences de base en lecture à l'aide d'une nouvelle ressource en français d'intervention en conscience phonémique appelée *Phonémique* et
- 2) renforcer la capacité des enseignants à offrir des interventions en temps opportun aux élèves à risque d'avoir des difficultés de lecture. Les participants comprenaient deux enseignants de maternelle et de jardin d'enfants à plein temps en immersion française, leurs partenaires pédagogiques éducateurs de la petite enfance (EPE) respectifs et 10 élèves de la maternelle qui, selon un test de placement, avaient besoin d'un soutien en conscience phonémique intensif supplémentaire.

Les enseignants et les EPE ont mis en place un programme d'intervention en conscience phonémique en français d'une durée de 12 semaines pour aider les élèves à combler les lacunes dans leurs compétences en conscience phonémique. Les éducateurs ont participé à des « cercles d'apprentissage en littératie structurée » bihebdomadaires de 40 minutes avec l'une des chercheuses pour guider la mise en place du programme. Au cours de ces rencontres, ils ont examiné en quoi le développement des compétences en conscience phonémique est essentiel pour les lecteurs précoces, discuté des obstacles ou des défis qui se sont posés, établi de nouveaux

objectifs pour les deux semaines suivantes et reçu du matériel de lecture sur la recherche relative aux compétences de base en littératie.

Dans le cadre du programme d'intervention, les éducateurs ont dirigé une activité quotidienne en conscience phonémique avec toute la classe et fourni un soutien individuel aux élèves reconnus à risque. Les enseignants ont utilisé le modèle « Je fais, nous faisons, tu fais », expliquant et démontrant une compétence en conscience phonémique pour et avec la classe avant d'encourager les élèves à le faire de façon autonome. Après la leçon avec tout le groupe, les élèves s'engageaient dans des centres de jeux pendant que l'enseignant ou l'EPE s'asseyait avec chaque élève à risque durant 5 à 10 minutes pour fournir un soutien individuel, y compris une rétroaction immédiate et une occasion de répéter la pratique.

Cette routine s'est poursuivie tout au long des 12 semaines pour s'assurer que les élèves sélectionnés recevaient un soutien en conscience phonémique intensif et fréquent dans la classe. Les résultats du test de placement post-intervention ont indiqué que l'enseignement explicite de la conscience phonémique a amélioré leur capacité à reconnaître les sons initiaux dans les mots français et les sons de segments dans les mots français simples. Bien que certains élèves aient réalisé des

gains plus importants que d'autres, ils se sont tous améliorés dans au moins un aspect des compétences évaluées après l'intervention. Ils ont également apprécié les activités : un éducateur a indiqué que ses élèves ont commencé à demander des pratiques de la compétence avec les sons plutôt que d'avoir du temps libre.

Les éducateurs participants ont également réagi positivement à l'expérience, déclarant que leur confiance en soi avait augmenté de sorte que, en fin de compte, ils étaient devenus moins dépendants de la ressource *Phonémique* et pouvaient trouver leurs propres mots à segmenter pour les élèves. Les rencontres du cercle d'apprentissage de la littératie structurée les ont réunis dans un environnement de soutien et de confiance où ils se sentaient libres de partager leurs réussites et leurs luttes. Ce modèle sensibilise efficacement les professionnels enseignants à une approche de la littératie structurée de l'enseignement en lecture tout en favorisant un espace sécuritaire et collaboratif où ils peuvent participer à des discussions significatives sur la littératie. À la fin du projet, les quatre éducateurs ont déclaré ressentir un fort sentiment d'appui à l'idée d'avoir un coach à qui s'adresser pour obtenir des conseils, une volonté de prendre des risques et d'essayer de nouvelles choses en classe et un désir d'en apprendre davantage sur la littératie structurée.



# 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](http://ACUFC.ca/boursesFLS)

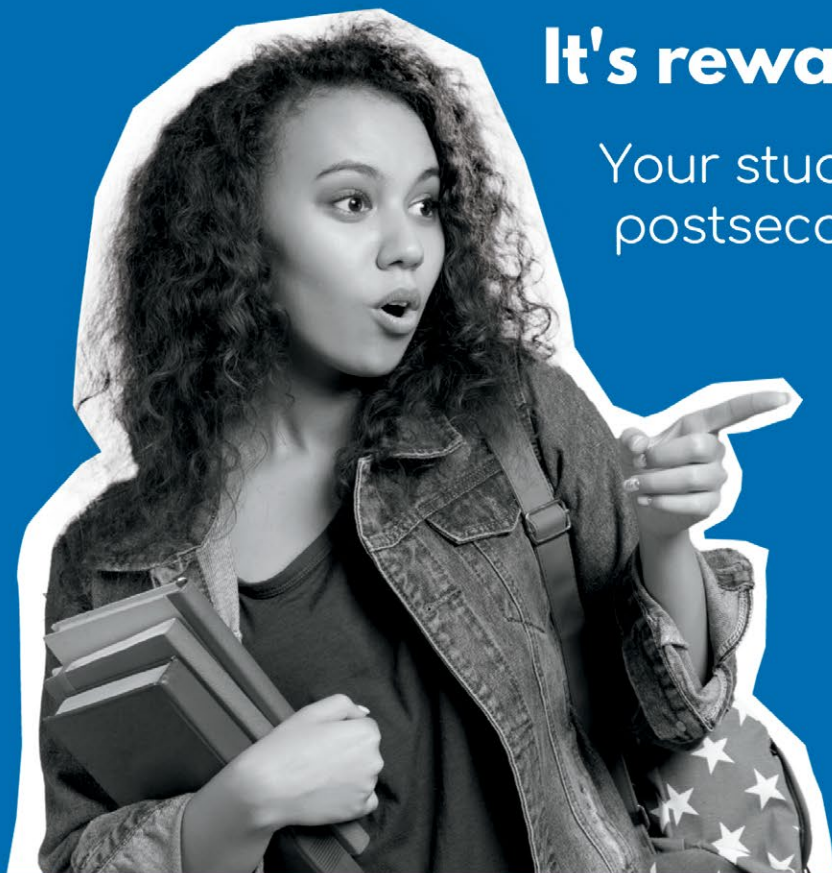


## It's rewarding to be bilingual!

Your students want to pursue their postsecondary studies in French?

**\$3,000  
bursaries  
available**

For more info:  
[ACUFC.ca/FSLbursaries](http://ACUFC.ca/FSLbursaries)



BOURSES  
D'ÉTUDES  
POSTSECONDAIRES  
EN FRANÇAIS  
LANGUE SECONDE

Canada