

Réflexions

2024 Vol. 43, No./n° 2

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



Theme: Using
Technology to Enrich
L+ Teaching

Thème : Utiliser la
technologie pour enrichir
l'enseignement de L+

Table of Contents

Table des matières

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

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 Over 700 Students Participate in CASLT's 2024 *Défi Francophonie*
- 04 Plus de 700 élèves ont participé au *Défi Francophonie* 2024 de l'ACPLS

CASLT COMMUNITY LA COMMUNAUTÉ DE L'ACPLS

- 05 *Jaser en français*: Using the Action-Oriented Approach to Teach Informal French
- 08 *Jaser en français* : Utiliser l'approche actionnelle pour enseigner le français informel

FEATURED ARTICLES ARTICLES VEGETTES

- 11 Thinking Critically in an Age of Disinformation: Lessons to Enhance Digital Literacies in the Additional Language Classroom
- 15 Penser de manière critique à l'ère de la désinformation : des leçons pour rehausser la littératie numérique dans la classe de langue additionnelle
- 21 Moving Past "Pseudo-Diversity" in FSL Classrooms
- 24 Dépasser le cap de la « pseudo-diversité » dans les classes de FLS

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 27 Using Technology to Develop Critical Thinking
- 29 L'utilisation de la technologie pour développer la pensée critique
- 32 Collaborative Mapping for Cultural Competence
- 35 La cartographie collaborative pour la compétence culturelle
- 39 Incorporating Speech Recognition Chatbots into Oral Language Instruction
- 42 Intégration des robots conversationnels de reconnaissance vocale dans l'enseignement de la langue orale



Réflexions

2024

Volume 43, Number / numéro 2

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, Yasmina Lemieux,
Katherine Mueller, Trish Kolber, Jimmy Steele,
and/et Philippa Parks

National Council / Conseil national

BC: Kindra Harte

AB: Diana Boisvert

SK: Tara Dryburgh

MB: Stéphanie Garand

ON: Rochelle Guida

QC: Caroline Riches

NB: Karla Culligan

NS: Stephanie Burke

NL: Erin Dawe

PE: Lana Mill

YT: Nicole Doré

NT and/et NU: Jeff McConomy

ISSN 1483-8400

Copyright / Droits d'auteur

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

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

Disclaimer / Avis de non-responsabilité

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

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

We acknowledge the financial support of the Government of Canada

Nous reconnaissons l'appui financier du gouvernement du Canada

Canada

President's Message

IF WE'VE LEARNED anything from teaching over the last few years, it's that technology in the classroom is here to stay. For language teachers, finding the right balance of technology use is crucial but not always easy. This issue of *Réflexions* provides interesting and innovative ideas for incorporating technology in language teaching. From enhancing digital literacies and critical thinking skills to engaging with collaborative maps and chatbots, our authors offer numerous tech-based tools and teaching methods to implement in your classroom.

Want even more ways to enrich your teaching with technology? Check out the digital toolkit that accompanies our latest publication, *The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning*. Available in the CASLT CoLab, the toolkit features videos, workshops, teacher tools, articles, and more to equip teachers and administrators with practical, hands-on approaches to leveraging technology in the language classroom. You can even get an immersive look into four innovative language classrooms across Canada in our 360-degree virtual classroom tours.

It's also that time of year again: until May 31, you can nominate a colleague for a CASLT award or apply for L+ research support from CASLT. Both our Research and Special Initiatives grants and our Research Partnership Program are accepting applications. Take advantage of this opportunity to recognize a deserving colleague or receive support for your L+ research project!

Best wishes,

Carole Bonin



Carole Bonin
CASLT President

From enhancing digital literacies and critical thinking skills to engaging with collaborative maps and chatbots, our authors offer numerous tech-based tools and teaching methods to implement in your classroom.

Message de la présidente

SI NOUS AVONS APPRIS quelque chose de l'enseignement au cours des dernières années, c'est que la technologie en classe est là pour rester. Pour les enseignant(e)s de langues, trouver le bon équilibre dans l'utilisation de la technologie est crucial mais pas toujours facile. Ce numéro de *Réflexions* communique des idées intéressantes et novatrices pour intégrer la technologie dans l'enseignement des langues. De l'amélioration des compétences de littératie numérique et de pensée critique à l'usage de cartes collaboratives et de robots conversationnels, nos auteur(e)s proposent un large éventail d'outils technologiques et de méthodes pédagogiques à mettre en œuvre dans votre classe.

Vous recherchez davantage de moyens d'enrichir votre enseignement avec la technologie? Consultez la boîte à outils numériques qui accompagne notre récente publication, *Le manuel de la classe de langue innovante : Tirer parti de la technologie pour favoriser l'apprentissage*. Disponible dans le CoLab ACPLS, la boîte à outils comprend des vidéos, des ateliers, des outils pédagogiques, des articles et plus encore afin d'outiller les enseignant(e)s et les administrateurs(-trices) avec des approches pratiques et concrètes pour tirer parti de la technologie en classe. Vous pouvez même avoir un aperçu immersif de quatre classes novatrices au Canada grâce à nos visites virtuelles à 360 degrés.

C'est encore cette période de l'année : jusqu'au 31 mai, vous pouvez proposer la candidature d'un ou d'une collègue pour un prix de l'ACPLS ou présenter une demande de soutien à la recherche en L+ de l'ACPLS. Les demandes peuvent être déposées dans le cadre de nos subventions de recherche et d'initiatives spéciales ainsi que de notre programme de partenariat de recherche. Profitez de cette occasion pour favoriser la reconnaissance d'un(e) collègue méritant(e) ou recevoir du soutien pour votre projet de recherche en L+!

Sincères salutations,

Carole Bonin



Carole Bonin
Présidente de l'ACPLS

De l'amélioration des compétences de littératie numérique et de pensée critique à l'usage de cartes collaboratives et de robots conversationnels, nos auteur(e)s proposent un large éventail d'outils technologiques et de méthodes pédagogiques à mettre en œuvre dans votre classe.

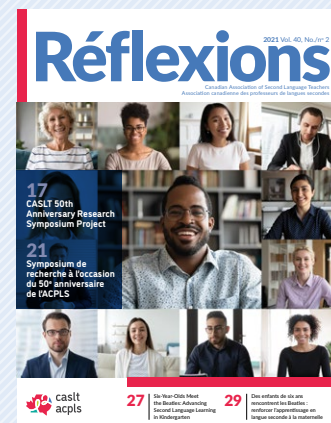
WOULD YOU LIKE TO PUBLISH AN ARTICLE IN *Réflexions*?

The theme of our next issue is **Language Assessment**. Example topics of interest include:

- Effective feedback for learning
- Portfolio-based approaches to assessment
- Process-based assessment (writing, production, response...)
- Experiences with communicative approaches, competency-based approaches

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

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



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

VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Le thème de notre prochain numéro est **L'évaluation linguistique**. Exemples de sujets d'intérêt :

- Rétroaction efficace pour l'apprentissage
- Approches d'évaluation axées sur le portfolio
- Évaluation axée sur les processus (écriture, production, réponse, etc.)
- Expériences avec des approches communicatives et des approches axées sur les compétences

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

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



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

Over 700 Students Participate in CASLT's 2024 *Défi Francophonie*

WHEN KAHOOT!'S familiar opening music started playing on March 20 and 21, it was heard by students across Canada. CASLT's live Canada-wide Kahoot! challenges — *Défi Francophonie* 2024 — gathered French as a Second Language learners from across the country in celebration of International Francophonie Day. Participants answered questions on different topics in French to try to earn a spot on the leaderboard and win a prize, having fun while seeing the value of their French in practice.

Hosts Lisa Browne Peters and Glenn Cake led four live Kahoot! challenges over the two days: Grades 3–7 French Immersion and Core French, and Grades 8–12 French Immersion and Core French. Over 700 players joined the online challenges, but the total number of participants was higher as some teachers had their students play together as a class.

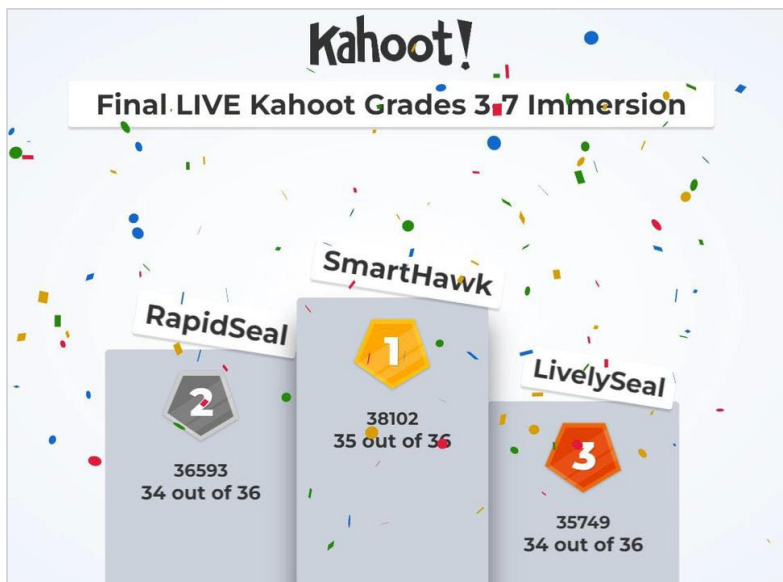
A big thank you to all the teachers who participated in this year's *Défi Francophonie* and promoted French-language learning with us. Keep an eye out for upcoming opportunities to promote language learning with CASLT!

Plus de 700 élèves ont participé au *Défi Francophonie* 2024 de l'ACPLS

LORSQUE LA MUSIQUE d'ouverture familière de Kahoot! a commencé à jouer les 20 et 21 mars, elle a été entendue par des élèves de partout au Canada. Les défis Kahoot! en direct de l'ACPLS à l'échelle du Canada – *Défi Francophonie* 2024 – ont réuni des apprenants de français langue seconde de partout au pays pour célébrer la Journée internationale de la Francophonie. Les participants ont répondu à des questions sur différents sujets en français pour essayer d'obtenir une place dans le classement et de gagner un prix, tout en s'amusant et en appréciant la valeur de leur français dans la pratique.

Les animateur et animatrice Glenn Cake et Lisa Browne Peters ont dirigé quatre défis Kahoot! en direct au cours des deux journées : soit l'immersion française et le français de base de la 3^e à la 7^e année ainsi que l'immersion française et le français de base de la 8^e à la 12^e année. Plus de 700 joueurs ont participé aux défis en ligne, mais le nombre total de participants était plus élevé, car certain(e)s enseignant(e)s faisaient jouer leurs élèves ensemble en tant que classe.

Un grand merci à l'ensemble des enseignant(e)s qui ont participé au *Défi Francophonie* de cette année et qui ont fait la promotion de l'apprentissage du français avec nous. Restez à l'affût des occasions à venir de promouvoir l'apprentissage linguistique avec l'ACPLS!



The winners of the Grades 3–7 French Immersion live Kahoot! challenge.

Les gagnants du défi Kahoot! en direct pour l'immersion française de la 3^e à la 7^e année.

Jaser en français: Using the Action-Oriented Approach to Teach Informal French

By Laura Hermans-Nymark, Mirela Cherciov, Pauline Le Bot, and Esabella Giovinnazzo

THE ACTION-ORIENTED APPROACH

to language learning introduced in the Common European Framework of Reference (CEFR; Council of Europe, 2001) enables students to use language in real-life situations to perform meaningful tasks. Through interpersonal communication, language helps to establish connections with others (Piccardo & North, 2019).

In some French as a second language (FSL) courses, however, the first learning priorities are mastery of grammar and memorization of vocabulary, and oral communication is not emphasized (Arnott, 2019). In addition, students may develop linguistic structures and informal variants that are not used or understood by other francophones (Lyster, 2016; Roy, 2010).

How can French be taught in a way that allows learners to accomplish real-life tasks using informal language? This is the question that the Camerise FLS Hub¹ wanted to answer by creating an open educational resource. The resource encourages the acquisition of informal French by helping learners recognize and use familiar expressions and modify their pronunciation and phrasal syntax in everyday, realistic, and real-life situations.

THE JASER EN FRANÇAIS RESOURCE

The resource, titled *Jaser en français: accompagnement didactique et plans de leçon pour l'enseignement du français informel*, fosters the teaching and learning

of informal Canadian French in the classroom through the action-oriented approach. Aimed at students in the CEFR levels A1, A2, and B1, it includes a didactic section and three lesson plans accompanied by the pedagogical framework. The technology chosen makes it possible to easily download and adapt the activities enhanced with recordings (of words, phrases, and dialogue) for use in the classroom or online.

We hope that *Jaser en français* will encourage your students to play with the language — to experiment and have fun with French — using familiar phrases and expressions to make it their own.

LEXICAL, SYNTACTIC, AND PHONOLOGICAL DIFFERENCES

In informal daily conversations, what exactly do we hear? The characteristics of interactions are complex, and the informal register takes shape at various levels: in vocabulary, syntax, and pronunciation. Below are a few examples gathered from the didactic section that offer an overview of the theoretical context for the teaching of informal French.

1. In terms of lexical choices, “Bonjour” (formal) may become “Allô” (informal). Similarly, “D'accord” may become “C'est beau.”
2. Syntactical differences include:
 - a. The order of words in the formation of questions: “Quel devoir faut-il

Exemples de variation lexicale inclut l'enseignement des expressions familières et des variétés régionales		
	Français formel	Français informel
Salutations	« Bonjour » « Au revoir »	« Salut » ou « Allô » « Bye »
Noms	« Un livre » « Les mathématiques » « Le professeur »	« Un bouquin » « Les maths » « Le prof »
Pronoms	« Cela » « Nous pouvons nous rencontrer à l'école. »	« Ça » (forme contractée) « On peut se rencontrer à l'école. » (« On » remplace « Nous »)
Phrases	« Je suis d'accord. » « Oui, jeudi après-midi, cela fonctionne. » Ou « Cela me convient. » « Comment vas-tu? » « Comment se passe l'école? »	« C'est beau. » (plutôt observé au Canada) Ou « C'est bon. » (plutôt observé en France). « Ouais, jeudi après-midi, ça marche. » « Ça va? » Ou « Ça va, toi? » « Et l'école, ça va? »

Dans les leçons, la variation lexicale sera surlignée avec la couleur orange.

De plus, l'usage parlé, qu'il soit formel ou informel est marqué par des :
 - expressions récurrentes : Eh bien, Eh ben*, bon, bah, ah oui, ah ouais*, dis donc, hein, pas vrai, c'est cela, c'est ça*, ben oui, bon ben, pis, là (Je rêve, là) etc. (Nous avons situé celles marquées d'un symbole * de plutôt informelles);
 - des amorces du discours pour organiser et articuler le discours parlé : « Au fait... tu pars à quelle heure? », « Dis donc, il est malade ou quoi? » (Weber, p. 7).

Pour l'enseignant.e.

Table of vocabulary variation examples to show students.

¹ Camerise is a collaborative initiative and French-resource hub propelled by a team from Glendon College of York University and funded by Canadian Heritage and the Ontario Ministry of Education.

faire?” (formal) becomes “Faut faire quel devoir?” (informal).

b. The absence of “ne” in a negative: “Je ne sais pas” (formal) becomes “Je sais pas” (informal).

3. In pronunciation in the informal register, many sounds seem to be “swallowed.” “Qu’est-ce que tu veux?” (formal) becomes “Qu’est-ce tu veux?” (informal). The “que” sound is “swallowed.”

INFORMAL FRENCH IN REFERENCE PROGRAMS

By learning to use informal expressions and phrases, students can express themselves in a French that is more natural and more closely resembles what they hear in everyday interactions. The importance of the use of informal French is underlined in *The Ontario Curriculum*, which includes the following:

- In Grade 2, lexical variations are introduced with “formal and informal forms of address required for different audiences” (Ontario Ministry of Education [OME], 2013, p. 218).
- In Grade 6, “language used in different French-speaking regions” (OME, 2013, p. 274) and “regional dialects such as *l’acadien*, *le chiac*, *le Michif*, *le créole*” are addressed (OME, 2013, p. 280).
- In Grade 8, informal lexical and syntactical variations needed to adapt to the audience continue to be introduced — for example, “to compose an email or text message to a friend” (OME, 2013, p. 195).

In addition, according to the CEFR, elements of informal French can be integrated at all levels to better approach the objective of teaching the language that students will encounter in real situations:

- At the A1 level, students learn to use expressions to accomplish real-life tasks, such as making introductions among friends (Council of Europe, 2020).
- At the B1 level, students learn to give or seek advice and opinions during informal discussions with friends (Council of Europe, 2001).

THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN JASER EN FRANÇAIS

Here is an overview of the nine steps in the pedagogical pathway presented in each lesson.

1. Define the “I can” statement and the action-oriented task.

The three lesson plans are constructed to lead to an “I can” statement, which is reinforced through a specific action-oriented task.

2. Activate pre-existing knowledge.

The students participate in activities and games that encourage the use of already known vocabulary around the theme.

3. Introduce the goal of the action-oriented task.

The communicational objective of the lesson is introduced through the action-oriented task statement, which is related to students’ daily life (homework, meals, meeting up with friends).

4. Introduce the new concepts and new information.

The students discover a toolbox containing sentences in French, ranging from the formal to the informal. They associate them with language levels through a listening and reading activity.

5. Reinforce the new concepts and new information.

The students actively listen to an informal conversation. Through gap-fill and association exercises, they enrich their vocabulary in preparation for the final task.

6. Explain and model the task.

After unknown words are introduced and reviewed, the teacher may perform a demonstration of the activity with the entire class.

7. Discuss the criteria for success.

The students familiarize themselves with the criteria for success that will be used to assess the oral-production

activity, and the class is asked to discuss them together.

8. Encourage practice and repetition.

In small groups, the students mobilize the new knowledge in an engaging oral-production activity that meets the lesson’s communicational objective.

9. Perform the assessment.

The assessment takes place in two steps. The students reflect on what they have learned, using previously established criteria, in a self-assessment activity. The teacher ends the lesson by giving feedback based on observations made during the oral-production activity.

TEACHER FEEDBACK

After each lesson plan is carried out, teachers are asked to make comments on the resource and the way in which it was used and received by the students. The following comments summarize the reactions provided to date:

The students really showed an interest in learning informal phrases to appropriate more authentic communication and truly appreciated the final task!

It was easy to adapt the lesson to respond to students’ needs.

The students were very involved — they noted that they really liked coming to class this week and they loved the activities.

YOUR EXPERIENCE WITH JASER EN FRANÇAIS

The Camerise team invites you to try out this free educational resource, designed to facilitate the development and practice of informal Canadian French with your learners in a communicational context and through the action-oriented approach.

REFERENCES

Arnott, S. (2019). Giving voice to our Core French students: Implications for attrition and the discourse on the benefits of learning FSL in Ontario. *McGill Journal of Education*, 54(3), 519–541. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9655>

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

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16809ea0d4>

Hermans-Nymark, L., & Giovinazzo, E. (2023). *Jaser en français : accompagnement didactique et plans de leçon pour l'enseignement du français informel*. Camerise. <https://camerisefls.ca/resources/jaser-en-francais-accompagnement-didactique-et-plans-de-lecon-pour-lenseignement-du-francais-informel/>

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les éditions CEC. https://www.editionscec.com/qc_fr/vers-une-approche-integree-en-immersion.html

Ontario Ministry of Education (OME). (2013). *The Ontario curriculum: French as a second language, core French Grades 4–8, extended French, Grades 4–8, French immersion Grades 1–8*. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>

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

Roy, S. (2010). Not truly, not entirely... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(3), 541–563. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.3.541>



Laura Hermans-Nymark, PhD

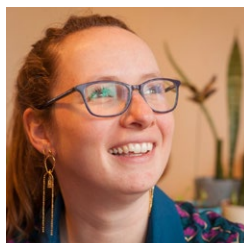
Laura Hermans-Nymark is an assistant professor in the College of Education at Niagara University in Ontario and a consultant specializing in the use of the Common European Framework of Reference (CEFR). She leads CEFR-based projects such as the development of oral language proficiency tests and develops online pedagogical resources such as *Business English* for COSTI Immigrant Services.



Mirela Cherciov

Mirela Cherciov completed her PhD in the Department of French Studies at the University of Toronto. Her research focused on sociolinguistic and psycholinguistic factors related to first-language loss among adult immigrants. She is currently an associate researcher for two projects developed at York University: the Knowledge Mobilization Hub on FSL (funded by Canadian Heritage and the Ontario Ministry of Education) and Increasing FSL teacher effectiveness through Open Education (funded by the Ministry of Colleges and Universities).

You can contact her via email at mirelach@glendon.yorku.ca or through [LinkedIn](#).



Pauline Le Bot

Pauline Le Bot works as an educational designer for the Camerise project as well as within the University of Quebec at Rimouski's Continuing Education Service. She also dedicates some of her time to teaching French as a second language.



Esabella Giovinazzo

Esabella Millaire Giovinazzo is a student currently completing a double-major bachelor's degree (honours) in French studies and mathematics at York University. She is also in the French Concurrent Bachelor of Education program, working toward becoming a French teacher. She has developed the open educational resource *Jaser en français* and plans to do more work in the education sector.

Jaser en français : Utiliser l'approche actionnelle pour enseigner le français informel

Par Laura Hermans-Nymark, Mirela Cherciov, Pauline Le Bot et Esabella Giovinnazzo

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES, au moyen de l'approche actionnelle introduite dans le *Cadre européen commun de référence* (CECR; Conseil de l'Europe, 2001), permet aux élèves d'utiliser la langue dans la vie réelle pour accomplir des tâches signifiantes. Grâce aux interactions avec d'autres personnes, la langue sert à établir des liens avec les autres (Piccardo & North, 2019).

Mais dans certains cours de français langue seconde (FLS), l'apprentissage est d'abord consacré à la maîtrise de la grammaire et à la mémorisation du lexique, et l'accent n'est pas mis sur la communication orale (Arnott, 2019). De plus, il arrive que les élèves développent des structures linguistiques et des variantes familières qui ne sont pas utilisées ou comprises par d'autres francophones (Lyster, 2016; Roy, 2010).

Comment aborder l'enseignement du français pour l'accomplissement de tâches authentiques en utilisant une langue informelle? C'est la question à laquelle l'équipe Camerise FLS¹ a voulu répondre en élaborant une ressource éducative libre (REL). La ressource favorise l'acquisition du français informel en aidant les apprenants à reconnaître et à utiliser des expressions familières ainsi que des modifications aux niveaux de la prononciation et de la syntaxe de la phrase dans des situations quotidiennes, réalistes et authentiques.

1 Camerise est une initiative de collaboration et un hub de ressources en français propulsé par une équipe du Collège universitaire Glendon de l'Université York et financée par Patrimoine canadien et le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

LA RESSOURCE JASER EN FRANÇAIS

Intitulée *Jaser en français : accompagnement didactique et plans de leçon pour l'enseignement du français informel*, la ressource favorise l'enseignement et l'apprentissage du français canadien informel en classe à l'aide de l'approche actionnelle. Elle s'adresse aux apprenants des niveaux A1, A2 et B1 du CECR. On y trouve un volet didactique et trois plans de leçon accompagnés du cadre pédagogique. La technologie choisie permet de télécharger et d'adapter facilement les activités enrichies d'enregistrements (de mots, de phrases et de dialogues), que ce soit pour les utiliser en classe ou en ligne.

Nous espérons que *Jaser en français* encouragera vos élèves à jouer avec la langue, à expérimenter et à s'amuser avec le français en utilisant des phrases et des

expressions familières afin de s'approprier la langue.

DES DIFFÉRENCES LEXICALES, SYNTAXIQUES ET PHONOLOGIQUES

Dans les conversations quotidiennes et informelles, qu'entendons-nous exactement? Les caractéristiques des interactions sont complexes et le registre informel se profile à divers niveaux, soit dans le lexique, la syntaxe et la prononciation. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples recueillis du volet didactique qui offre un survol du contexte théorique relatif à l'enseignement du français informel.

1. En termes de choix lexicaux, « Bonjour » (formel) peut devenir « Allô » (informel). De la même manière, « D'accord » peut devenir « C'est beau ».

Exemples de variation lexicale inclut l'enseignement des expressions familières et des variétés régionales		
	Français formel	Français informel
Salutations	« Bonjour » « Au revoir »	« Salut » ou « Allô » « Bye »
Noms	« Un livre » « Les mathématiques » « Le professeur »	« Un bouquin » « Les maths » « Le prof »
Pronoms	« Cela » « Nous pouvons nous rencontrer à l'école. »	« Ça » (forme contractée) « On peut se rencontrer à l'école. » (« On » remplace « Nous »)
Phrases	« Je suis d'accord. » « Oui, jeudi après-midi, cela fonctionne. » Ou « Cela me convient. » « Comment vas-tu? » « Comment se passe l'école? »	« C'est beau. » (plutôt observé au Canada) Ou « C'est bon. » (plutôt observé en France). « Ouais, jeudi après-midi, ça marche. » « Ça va? » Ou « Ça va, toi? » « Et l'école, ça va? »

Dans les leçons, la variation lexicale sera surlignée avec la couleur orange.

De plus, l'usage parlé, qu'il soit formel ou informel est marqué par des :
 • expressions récurrentes : « Eh bien, Eh ben*, bon, bah, ah oui, ah ouais*, dis donc, hein, pas vrai, c'est cela, c'est ça, ben oui, bon ben, pis, là (de rêve, là) etc. (Nous avons situé celles marquées d'un symbole * de plutôt informelles),
 • des amorces de discours pour organiser et articuler le discours parlé : « Au fait... tu pars à quelle heure? », « Dis donc, il est malade ou quoi? » (Weber, p. 7).

Pour l'enseignant.e.

Tableau d'exemples de variation lexicale à présenter aux élèves.

2. Les différences syntaxiques incluent :
 - a. l'ordre des mots dans la formation des questions : « Quel devoir faut-il faire? » (formel) devient « Faut faire quel devoir? » (informel);
 - b. l'absence du « ne » dans la négation : « Je ne sais pas » (formel) devient « Je sais pas » (informel).
3. Au niveau de la prononciation dans le registre informel, de nombreux sons paraissent « avalés ». « Qu'est-ce que tu veux? » (formel) devient « Qu'est-ce tu veux? » (informel). Les sons « que » sont « avalés ».

LE FRANÇAIS INFORMEL DANS LES PROGRAMMES DE RÉFÉRENCE

En apprenant à utiliser des expressions et des phrases informelles, les élèves peuvent s'exprimer dans un français naturel et plus ressemblant à ce qu'ils entendent dans des interactions de la vie quotidienne. L'importance de l'utilisation du français informel est soulignée dans *Le curriculum de l'Ontario*, où il est indiqué ce qui suit :

- En 2^e année, on introduit la variation lexicale en abordant les « salutations formelles et informelles requises pour différents auditoires » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2022, p. 317).
- En 6^e année, on aborde le « langage utilisé dans différentes régions francophones » (MEO, 2013, p. 409) et les « dialectes régionaux comme l'acadien, le chiac, le Michif, le créole » (MEO, 2022, p. 421).
- En 8^e année, on continue avec l'introduction de variations lexicales et syntaxiques informelles nécessaires pour s'adapter à l'auditoire, par exemple : « écrire un courriel ou un message texte destiné à un ami » (MEO, 2022, p. 281).

De plus, selon le CECR, on peut intégrer des éléments du français informel à tous les niveaux pour mieux s'approcher de l'objectif d'enseigner la langue que les élèves rencontreront dans des situations réelles :

- Au niveau A1, les élèves apprennent à utiliser des expressions pour réaliser des tâches authentiques, comme

se présenter entre amis (Conseil de l'Europe, 2021).

- Au niveau B1, les élèves apprennent à donner ou à solliciter des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis (Conseil de l'Europe, 2001).

L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS JASER EN FRANÇAIS

Voici un aperçu des neuf étapes du parcours pédagogique présentées dans chaque leçon.

1. Définir l'énoncé « je peux » et la tâche actionnelle.

Les trois plans de leçon sont construits pour aboutir à un énoncé « je peux », qui est renforcé à travers une tâche actionnelle spécifique.

2. Activer les connaissances préalables.

Les élèves prennent part à des activités et à des jeux qui suscitent l'utilisation du vocabulaire déjà connu autour de la thématique.

3. Présenter le but de la tâche actionnelle.

L'objectif communicatif de la leçon est présenté à travers l'énoncé de la tâche actionnelle qui est reliée à la vie quotidienne des élèves (les devoirs, les repas, les rencontres amicales).

4. Présenter les nouveaux concepts et les nouvelles informations.

Les élèves découvrent une boîte à outils contenant des phrases en français, allant du formel à l'informel. Ils les associent aux niveaux de langue grâce à une activité d'écoute et de lecture.

5. Renforcer les nouveaux concepts et les nouvelles informations.

Les élèves écoutent de manière active une conversation informelle. À travers des exercices lacunaires (à trous) et d'association, ils enrichissent leur vocabulaire en vue de préparer la tâche finale.

6. Expliquer et modeler la tâche.

Après la présentation et la révision des mots inconnus, l'enseignant(e) peut faire une démonstration de l'activité avec toute la classe.

7. Discuter les critères de succès.

Les élèves se familiarisent avec les critères de succès qui seront utilisés pour évaluer l'activité de production orale, et la classe est invitée à en discuter ensemble.

8. Encourager la pratique et la répétition.

En petits groupes, les élèves mobilisent les nouvelles connaissances dans une activité de production orale engageante qui s'inscrit dans l'objectif communicatif de la leçon.

9. Faire l'évaluation.

L'évaluation se déroule en deux étapes. Les élèves mènent une réflexion sur leur apprentissage en utilisant des critères établis préalablement dans une activité d'autoévaluation. L'enseignant(e) conclut la leçon en donnant des rétroactions basées sur les observations relevées durant l'activité de production orale.

LES RÉTROACTIONS DES ENSEIGNANT(E)S

Après chaque plan de leçon, un sondage invite les enseignant(e)s à apporter leurs commentaires sur la ressource et la façon dont elle a été utilisée et reçue par les élèves. Les commentaires suivants sont un résumé des réactions fournies jusqu'à présent :

Les élèves ont vraiment montré leur intérêt d'apprendre des phrases informelles pour s'approprier une communication plus authentique et ont vraiment apprécié la tâche finale!

Il a été facile d'adapter la leçon pour répondre aux besoins des élèves.

Les élèves étaient très engagés – ils ont noté qu'ils avaient vraiment apprécié de venir en classe cette semaine et qu'ils avaient adoré les activités.

VOTRE EXPÉRIENCE DE JASER EN FRANÇAIS

L'équipe Camerise vous invite à essayer cette ressource éducative libre, conçue pour faciliter le développement et la

pratique du français canadien informel chez vos apprenants en contexte communicationnel et à travers l'approche actionnelle.

RÉFÉRENCES

Arnott, S. (2019). Giving voice to our Core French students: Implications for attrition and the discourse on the benefits of learning FSL in Ontario. *McGill Journal of Education*, 54(3), 519-541. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9655>

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

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

Hermans-Nymark, L., & Giovinazzo, E. (2023). *Jaser en français : accompagnement didactique et plans de leçon pour l'enseignement du français informel*. Camerise. <https://camerisefls.ca/ressources/jaser-en-francais-accompagnement-didactique-et-plans-de-lecon-pour-lenseignement-du-francais-informel/>

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les éditions CEC. https://www.editionscec.com/qc_fr/vers-une-approche-integree-en-immersion.html

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2022). *Le curriculum de l'Ontario : Français langue seconde, de la 1^{re} à la 8^e année*. Traduction de *The Ontario Curriculum : French as a Second Language, Grades 1 to 8*, 2013. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-fsl/downloads>

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

Roy, S. (2010). Not truly, not entirely... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(3), 541-563. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.3.541>



Laura Hermans-Nymark, Ph. D.

Laura Hermans-Nymark est professeure adjointe au Collège d'éducation de l'Université Niagara en Ontario et consultante spécialisée dans l'utilisation du Cadre européen commun de référence (CECR). Elle dirige des projets basés sur le CECR tels que le développement de tests de compétence linguistique orale et développe des ressources pédagogiques en ligne telles que *Business English* pour COSTI Immigrant Services.



Mirela Cherciov

Mirela Cherciov a obtenu son doctorat au Département d'études françaises de l'Université de Toronto. Ses recherches ont porté sur les facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques liés à la perte de la première langue chez les immigrants adultes. Elle est actuellement chercheure associée pour deux projets développés à l'Université York : le *FSL Knowledge Mobilization Hub* (Pôle de mobilisation des connaissances en FLS) (financé par Patrimoine canadien et le ministère de l'Éducation de l'Ontario) et *Increasing FSL teacher effectiveness through Open Education* (Améliorer l'efficacité des enseignants de FLS grâce à l'éducation ouverte) (financé par le ministère des Collèges et Universités).

Vous pouvez la contacter par courriel à l'adresse mirelach@glendon.yorku.ca ou par l'intermédiaire de [LinkedIn](#).



Pauline Le Bot

Pauline Le Bot exerce en tant que conseillère pédagogique à la fois pour le projet Camerise et au sein de l'Université du Québec à Rimouski dans le Service de formation continue. Elle consacre aussi une partie de son temps à l'enseignement du français comme langue seconde.



Esabella Giovinazzo

Esabella Millaire Giovinazzo est étudiante à l'Université York en vue d'obtenir un baccalauréat ès arts en études françaises et en mathématiques. Elle est aussi inscrite au programme de baccalauréat en éducation français simultané en vue de devenir enseignante de français. Elle a développé la ressource éducative libre (REL) *Jaser en français* et elle envisage de faire plus de travail dans le domaine d'éducation.



Thinking Critically in an Age of Disinformation:

Lessons to Enhance Digital Literacies in the Additional Language Classroom

By Kristen Irvine, Heike Neumann, Kim McDonough, Julie A. Corrigan, and Maria Jimenez

THE DISINFORMATION AGE (Bennett & Livingston, 2020) has changed how we interact with information. Anyone with internet access can publicly post their views. With this democratization of information production and access also comes misinformation and disinformation. Such information pollution can be sophisticated and hard to spot. Critical thinking skills are necessary for navigating the online world to recognize scams or harmful information.

Despite research showing how to teach students online evaluation skills effectively (e.g., McGrew, 2020), few studies are specific to additional language (L+) classrooms. L+ students face specific challenges because they face language challenges in addition to the critical thinking skills required to differentiate fact from fiction in online environments. For that reason, it is crucial to include this focus in L+ classrooms.

To address this, Corrigan et al. (2023) designed an intervention to improve the critical online evaluation skills of Quebec secondary school students. For

this study, six consecutive lessons, each lasting 55 to 75 minutes, were developed. All lessons are freely available at doe.concordia.ca/core, and the materials, designed for English Language Arts (ELA) or English as a second language (ESL), include presentation slides for teachers and digital workbooks for students.

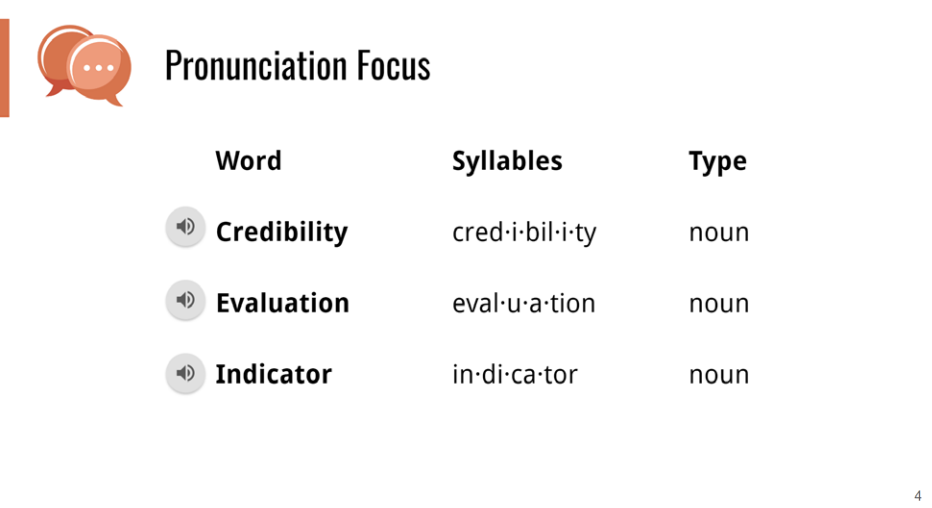
For ESL, the teacher slides contain mini language and strategy lessons (see Figures 1 to 3) and notes about language and strategy instruction from the *Progression of Learning* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). The ESL student workbooks contain glossaries for all lessons. This is particularly helpful since other incredibly useful sites, such as [MediaSmarts](https://www.media-smarts.ca), do not have dedicated L+ learner resources.

The unit is based on Forzani's (2020) comprehensive Critical Online Resource Evaluation (CORE) framework for evaluating online information credibility. CORE guides students to evaluate online information based on its content (i.e., its claims, evidence, and argumentation practices), source (i.e., the author, publisher, and/or venue of information), and context (i.e., temporal, social, and political environment of information) (Forzani, 2020). Each lesson guides students through CORE learning objectives (Figure 4) and challenges students to integrate this knowledge in online scenarios.

The CORE unit culminates in a Town Hall (a formal discussion with multiple perspectives) on a topic chosen by students to allow integration of CORE content. For the Town Hall and preparatory activities, the class is divided into groups representing different stakeholder perspectives (e.g., parents, educators, economists). These groups present evidence from online sources to make their case. Finally, students reflect on their CORE learning in their chosen medium (e.g., narrative statement or interactive *ThingLink* poster).

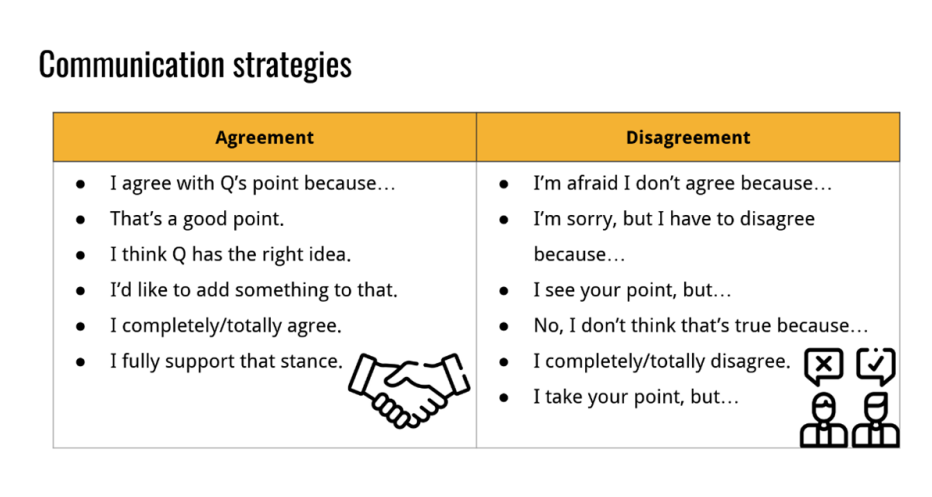
CORE lessons use a gradual release of learning approach beginning with teacher modelling of CORE evaluation and moving towards independent student evaluation. The lessons build students'

Figure 1: Slide for Lesson 1 with a pronunciation focus.



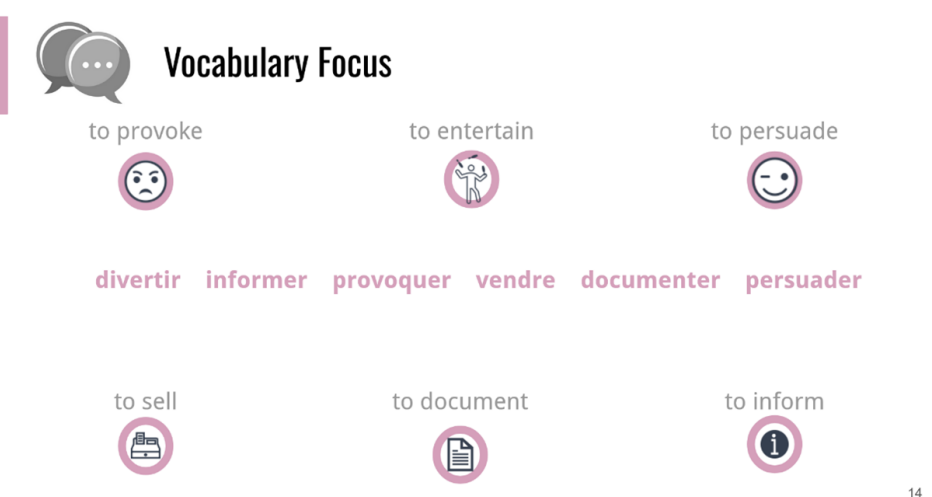
Word	Syllables	Type
 Credibility	cred·i·bil·i·ty	noun
 Evaluation	eval·u·a·tion	noun
 Indicator	in·di·ca·tor	noun

Figure 2: Slide for Lesson 2 on relevant communication strategies.



Agreement	Disagreement
- I agree with Q's point because... - That's a good point. - I think Q has the right idea. - I'd like to add something to that. - I completely/totally agree. - I fully support that stance.	- I'm afraid I don't agree because... - I'm sorry, but I have to disagree because... - I see your point, but... - No, I don't think that's true because... - I completely/totally disagree. - I take your point, but...

Figure 3: Slide for Lesson 4 on relevant vocabulary.



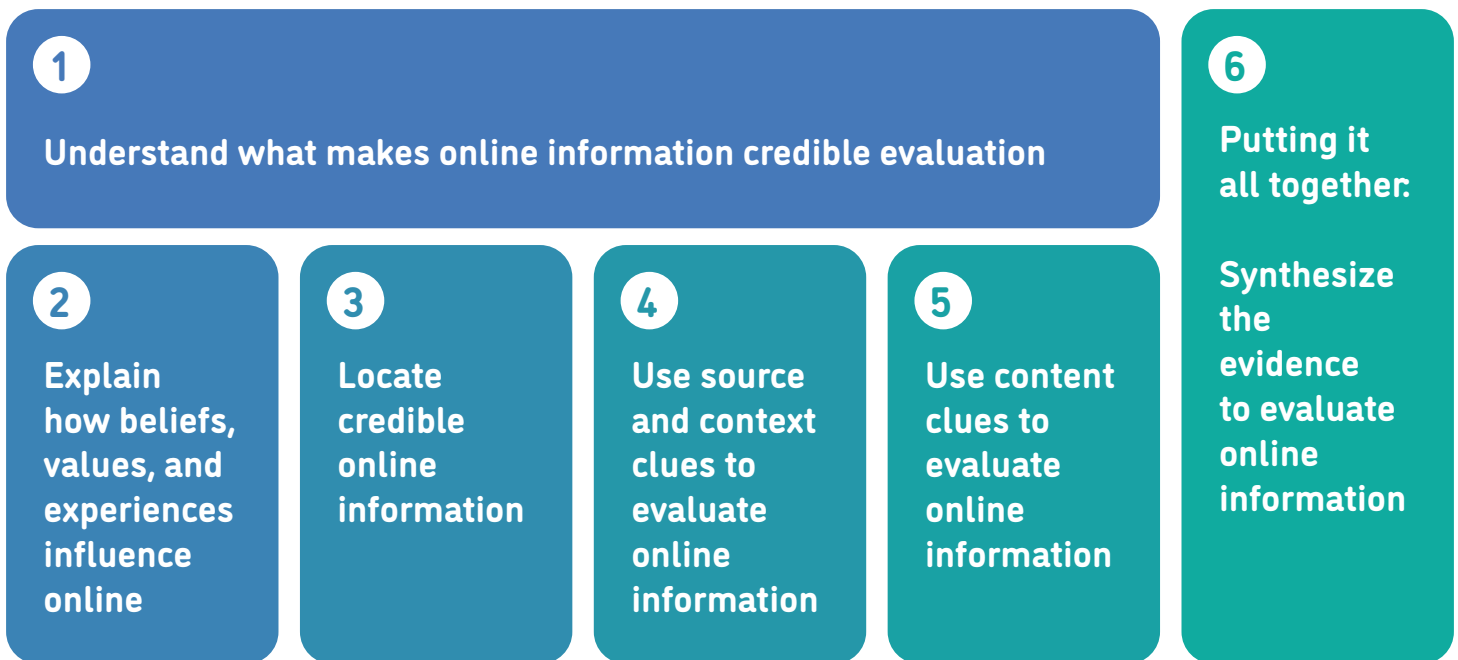
Vocabulary Focus

to provoke to entertain to persuade

divertir informer provoquer vendre documenter persuader

to sell to document to inform

Figure 4: Overview of the lesson progression in the CORE program.



repertoire of CORE through interactive, online exercises. For example, because personal beliefs, values, and experiences are implicated in the evaluation process (i.e., confirmation bias) (Nickerson, 1998), students reflect in Lesson 2 on their inquiry question for the Town Hall and the impact of various socialization agents (e.g., peers, family, school, media) on student perspectives.

During Lesson 3 (locating online information), students reflect on the algorithms that bias search results based on previous online searches (i.e., filter bubbles) (Pariser, 2011) by using a search engine to research the same question and comparing results across the class. The goal of these exercises is to increase student flexibility in their thinking by encouraging them to revise their stance based on new and best evidence, thereby becoming proactive consumers of online information.

The researchers collaborated with teachers to deliver these lessons to Quebec secondary school students in ESL and ELA classrooms. All ESL lessons were piloted in a French private school in suburban Montréal and successfully integrated in students' regular ESL instruction. Our program evaluation revealed that the intervention improved

students' CORE abilities (Jimenez Fernandez, 2023). Student feedback showed that they found the lessons valuable in improving both their English language and critical thinking skills.

We know critical thinking aids language learners in gaining intercultural competence, confidence to express their personal views, and a deeper understanding of the new language they are trying to learn (e.g., Yuan et al., 2022). Despite these benefits, critical thinking is not always part of language instruction (e.g., Yuan et al., 2022). CORE serves to bridge this gap. Students practise locating, evaluating, and synthesizing online information as well as communicating their findings, which helps students cultivate critical thinking skills to improve their language learning or transfer them to other subjects.

With multiple options to fit diverse student needs, our CORE lessons are a valuable resource for improving critical thinking and digital literacy skills and have been shown to be effective in the ESL classroom (Corrigan et al., 2023). Plus, they are a free, open-access resource for teachers to use in their language classrooms and can be adapted to teachers' specific needs and contexts. They empower students to navigate the

complexities of online information, a crucial skill in this digital era.

The lessons also transfer to and complement students' other coursework, such as vocabulary learning. There is still much to be learned about the complexities of critical thinking and how it can be cultivated effectively in the L+ classroom. However, CORE, and the series of lessons based on it, is a step forward in preparing students for success in the disinformation age.

The goal of these exercises is to increase student flexibility in their thinking by encouraging them to revise their stance based on new and best evidence, thereby becoming proactive consumers of online information.

REFERENCES

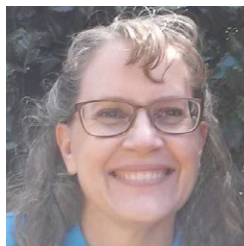
- Bennett, W. L., & Livingston, S. (Eds.). (2020). *The disinformation age*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108914628>
- Corrigan, J., McDonough, K., Neumann, H., Barrios, A., & Dupuis, C. (2023). *Promouvoir la littératie numérique auprès des élèves du secondaire: un projet de recherche-action collaborative*. Fonds de recherche du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/promouvoir-la-litteratie-numerique-aupres-des-eleves-du-secondaire-un-projet-de-recherche-action-collaborative/>
- Forzani, E. (2020). A three-tiered framework for proactive critical evaluation during online inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(4), 401–414. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.1004>
- Jimenez Fernandez, M. C. (2023). *Implementation evaluation of a critical online resource evaluation (CORE) program for high school students in Quebec*. (Publication No. 992900) [Master's thesis, Concordia University]. Spectrum Research Repository. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/992900/>
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- MediaSmarts. (n.d.). *Digital media literacy*. <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression of learning at the secondary level: English as a second language (core programs)*. Government of Quebec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_anglais-langue-seconde-base-secondeaire_2011_EN.pdf
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037//1089-2680.2.2.175>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., Kong, J., & Zhang, Y. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002>

**Kristen Irvine**

Kristen Irvine, a Master of Educational Technology Candidate at Concordia University, researches AI and digital literacy, honing in on how disruptions like COVID-19 and ChatGPT reshape literacy requirements and redefine success in learning. In her work as an instructional designer, Kristen crafts various resources to aid learners in navigating these evolving demands.

**Heike Neumann**

Heike Neumann is a senior lecturer and head instructor for ESL in the Department of Education at Concordia University. Her research focuses on additional language writing pedagogy and assessment and the first-year university and academic socialization experience of multilingual students.

**Kim McDonough**

Kim McDonough is a Professor of Applied Linguistics in the Department of Education at Concordia University. Her current research interests include disciplinary writing and student experiences with discrimination in higher education.

**Julie Corrigan**

Julie Corrigan is an Assistant Professor in the Department of Education at Concordia University. One of her main research interests is supporting critical thinking among secondary students in an age of disinformation by using instructional interventions.

**Maria Jimenez**

Maria Jimenez is a business analyst at the McGill Information Technology unit. Her research interest during her Master's in Educational Technology focused on critical online resource evaluation to enhance digital literacy and foster informed decision-making.



Penser de manière critique à l'ère de la désinformation :

des leçons pour rehausser la littératie numérique dans la classe de langue additionnelle

Par Kristen Irvine, Heike Neumann, Kim McDonough, Julie A. Corrigan et Maria Jimenez

L'ÈRE DE LA DÉSINFORMATION (Bennett & Livingston, 2020) a changé notre façon d'interagir avec l'information. Toute personne ayant accès à Internet peut publier publiquement ses opinions. Cette démocratisation de la production de l'information et de son accès s'accompagne également de désinformation et de mésinformation. Une telle pollution informationnelle peut être sophistiquée et difficile à repérer. Les compétences de pensée critique sont nécessaires pour la navigation dans le monde en ligne afin de reconnaître les arnaques ou les informations nuisibles.

Malgré les recherches qui montrent comment enseigner efficacement les compétences d'évaluation en ligne aux élèves (p. ex., McGrew, 2020), peu d'études sont spécifiques aux classes de langues additionnelles (L+). Les élèves en L+ font face à des défis particuliers, car ils sont confrontés à des défis linguistiques en plus des compétences

de pensée critique nécessaires pour différencier les faits de la fiction dans les environnements en ligne. Pour cette raison, il est crucial d'inclure cette priorité dans les classes de L+.

Pour remédier à ce problème, Corrigan et ses collègues (2023) ont conçu une intervention visant à améliorer les compétences d'évaluation critique en ligne chez les élèves du secondaire au Québec. Pour cette étude, six leçons consécutives, de 55 à 75 minutes chacune, ont été développées. Toutes les leçons sont disponibles gratuitement à doe.concordia.ca/core, et le matériel, conçu pour l'anglais langue maternelle (ALM) ou l'anglais langue seconde (ALS), comprend des présentations de diapositives pour les enseignant(e)s et des cahiers d'exercices numériques pour les élèves.

Pour l'ALS, les diapositives de l'enseignant(e) contiennent des minileçons portant sur la langue et les stratégies (voir les figures 1 à 3) ainsi que des notes sur l'enseignement de la langue et des stratégies tirées du document *Progression des apprentissages* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Les cahiers d'ALS contiennent des glossaires pour toutes les leçons. Ceci est particulièrement avantageux puisque d'autres sites incroyablement utiles, tels que [HabiloMédias](https://habilomédias.com), n'ont pas de ressources dédiées aux apprenants de L+.

L'unité est basée sur le cadre d'évaluation critique des ressources en ligne (CORE, Critical Online Resource Evaluation) de Forzani (2020) pour évaluer la crédibilité de l'information en ligne. Le cadre CORE guide les élèves dans l'évaluation de l'information en ligne en fonction de son contenu (c.-à-d., ses affirmations, les preuves et les pratiques d'argumentation), de la source (c.-à-d., l'auteur, l'éditeur et/ou le lieu de provenance de l'information) et du contexte (c.-à-d., l'environnement temporel, social et politique de l'information) (Forzani, 2020). Chaque leçon guide les élèves à travers les objectifs d'apprentissage de CORE (voir la figure 4) et met les élèves au défi

Figure 1 : Diapositive pour la leçon 1 mettant l'accent sur la prononciation.



Pronunciation Focus

Word	Syllables	Type
 Credibility	cred-i-bil-i-ty	noun
 Evaluation	eval-u-a-tion	noun
 Indicator	in-di-ca-tor	noun

4

Figure 2 : Diapositive pour la leçon 2 sur les stratégies de communication pertinentes.

Communication strategies

Agreement	Disagreement
- I agree with Q's point because... - That's a good point. - I think Q has the right idea. - I'd like to add something to that. - I completely/totally agree. - I fully support that stance.	- I'm afraid I don't agree because... - I'm sorry, but I have to disagree because... - I see your point, but... - No, I don't think that's true because... - I completely/totally disagree. - I take your point, but...

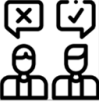



Figure 3 : Diapositive pour la leçon 4 sur le vocabulaire pertinent.



Vocabulary Focus

to provoke



to entertain



to persuade



divertir informer provoquer vendre documenter persuader

to sell



to document

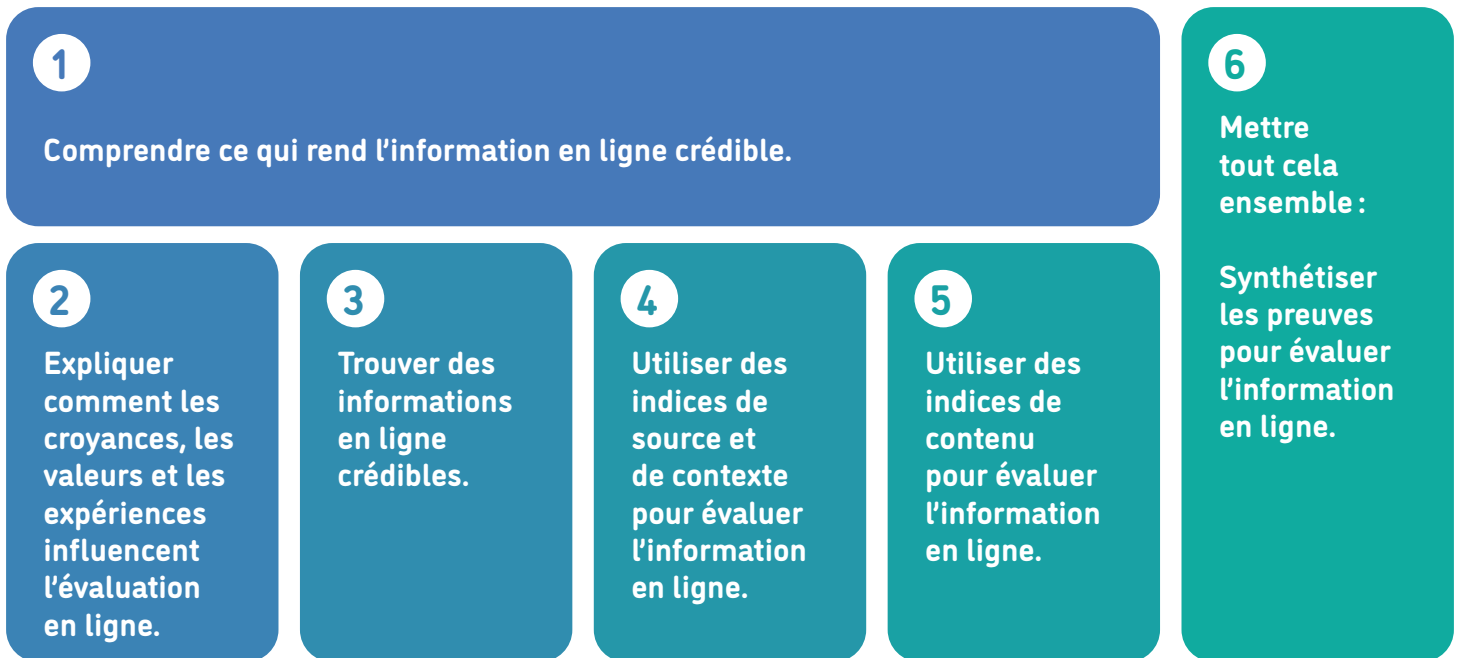


to inform



14

Figure 4 : Aperçu de la progression de la leçon dans le programme CORE.



d'intégrer ces connaissances dans des scénarios en ligne.

L'unité CORE se termine par une séance de discussion ouverte (en anglais, *Town Hall*, une discussion formelle comportant de multiples perspectives) sur un sujet choisi par les élèves pour permettre l'intégration du contenu de CORE. Pour la séance de discussion ouverte et les activités préparatoires, la classe est divisée en groupes représentant différentes perspectives de parties prenantes (p. ex., parents, éducateurs, économistes). Ces groupes présentent des éléments de preuve provenant de sources en ligne pour faire valoir leurs points de vue. Enfin, les élèves réfléchissent à leur apprentissage de CORE dans le média de leur choix (p. ex., énoncé narratif ou affiche *ThingLink* interactive).

Les leçons de CORE utilisent une approche de transfert graduel de l'apprentissage, en commençant par le modelage de l'évaluation de CORE par l'enseignant(e) et en passant à l'évaluation indépendante des élèves. Les leçons construisent le répertoire de CORE des élèves grâce à des exercices interactifs en ligne. Par exemple, parce que les croyances, les valeurs et les expériences

personnelles sont prises en compte dans le processus d'évaluation (c.-à-d. les biais de confirmation) (Nickerson, 1998), les élèves mènent une réflexion dans la leçon 2 sur leur question d'enquête pour la séance de discussion ouverte et sur l'incidence de divers agents de socialisation (p. ex., les pairs, la famille, l'école, les médias) sur les perspectives des élèves.

Au cours de la leçon 3 (trouver de l'information en ligne), les élèves réfléchissent aux algorithmes qui introduisent des biais dans les résultats de recherche en fonction des recherches en ligne précédentes (c.-à-d. les bulles de filtrage) (Pariser, 2011) en utilisant un moteur de recherche pour mener des recherches sur la même question puis en comparant les résultats à l'échelle de la classe. L'objectif de ces exercices est d'accroître la flexibilité dans la réflexion des élèves en les encourageant à réviser leur position sur la base de nouvelles et de meilleures preuves, ce qui leur permet de devenir des consommateurs proactifs d'information en ligne.

Les chercheuses ont collaboré avec des enseignant(e)s pour offrir ces leçons à des élèves du secondaire au Québec dans des classes d'ALS et d'ALM. Toutes les leçons

d'ALS ont été mises à l'essai dans une école privée francophone de la banlieue de Montréal et intégrées avec succès dans l'enseignement régulier de l'ALS aux élèves. Notre évaluation du programme a révélé que l'intervention a amélioré les aptitudes en CORE des élèves (Jimenez Fernandez, 2023). Les commentaires des élèves ont montré qu'ils avaient trouvé les leçons utiles pour améliorer à la fois leur langue anglaise et leurs compétences de pensée critique.

L'objectif de ces exercices est d'accroître la flexibilité dans la réflexion des élèves en les encourageant à réviser leur position sur la base de nouvelles et de meilleures preuves, ce qui leur permet de devenir des consommateurs proactifs d'information en ligne.

Nous savons que la pensée critique aide les apprenants à acquérir des compétences interculturelles, à accroître leur confiance pour exprimer leurs points de vue personnels et à approfondir leur compréhension de la nouvelle langue qu'ils essaient d'apprendre (p. ex., Yuan *et al.*, 2022). Malgré ces bénéfices, la pensée critique ne fait pas toujours partie de l'enseignement des langues (p. ex., Yuan *et al.*, 2022). Le cadre CORE sert à combler cet écart. Les élèves s'exercent à trouver, à évaluer et à synthétiser de l'information en ligne ainsi qu'à communiquer leurs résultats. Cela les aide à cultiver des compétences de pensée critique pour améliorer leur apprentissage linguistique ou à les transférer dans d'autres matières.

Avec de multiples options pour répondre aux divers besoins des élèves, nos leçons de CORE sont une ressource précieuse pour améliorer la pensée critique et les compétences en littératie numérique, et

se sont avérées efficaces dans la classe d'ALS (Corrigan *et al.*, 2023). De plus, il s'agit d'une ressource gratuite et en libre accès que les enseignant(e)s peuvent utiliser dans leurs classes de langue et qui peut être adaptée aux besoins et contextes spécifiques des enseignant(e)s. Elles permettent aux élèves de naviguer dans les complexités de l'information en ligne, une compétence cruciale à l'ère numérique.

Les leçons sont transférables dans d'autres travaux de cours des élèves, tels que l'apprentissage de vocabulaire, et peuvent les compléter. Il y a encore beaucoup à apprendre sur les complexités de la pensée critique et la façon dont elle peut être cultivée efficacement dans la classe de L+. Cependant, le cadre CORE, avec la série de leçons basées sur celui-ci, est un pas en avant dans la préparation des élèves à la réussite à l'ère de la désinformation

RÉFÉRENCES

- Bennett, W. L., & Livingston, S. (dir.) (2020). *The disinformation age*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108914628>
- Corrigan, J., McDonough, K., Neumann, H., Barrios, A., & Dupuis, C. (2023). *Promouvoir la littératie numérique auprès des élèves du secondaire : un projet de recherche-action collaborative*. Fonds de recherche du Québec. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/promouvoir-la-litteratie-numerique-aupres-des-eleves-du-secondaire-un-projet-de-recherche-action-collaborative/>
- Forzani, E. (2020). A three-tiered framework for proactive critical evaluation during online inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(4), 401-414. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.1004>



Kristen Irvine

Kristen Irvine, candidate à la maîtrise en technologie de l'éducation à l'Université Concordia, fait des recherches sur l'intelligence artificielle (IA) et la littératie numérique, pour mieux comprendre comment les perturbations comme la COVID-19 et ChatGPT remodelent les exigences en matière de littératie et redéfinissent la réussite dans l'apprentissage. Dans son travail de conceptrice pédagogique, Kristen crée diverses ressources pour aider les apprenants à composer avec ces exigences en constante évolution.



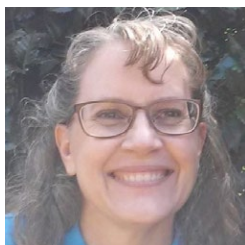
Heike Neumann

Heike Neumann est chargée de cours senior et professeure principale pour l'ALS au sein du département d'éducation de l'Université Concordia. Ses recherches portent sur la pédagogie et l'évaluation de l'écriture de langues additionnelles et sur l'expérience en première année universitaire et de la socialisation scolaire des élèves multilingues.



Julie Corrigan

Julie Corrigan est professeure adjointe au sein du département d'éducation de l'Université Concordia. L'un de ses principaux intérêts de recherche porte sur le soutien de la pensée critique chez les élèves du secondaire à l'ère de la désinformation au moyen d'interventions pédagogiques.



Kim McDonough

Kim McDonough est professeure de linguistique appliquée au sein du département d'éducation de l'Université Concordia. Ses intérêts de recherche actuels comprennent l'écriture disciplinaire et les expériences des élèves avec la discrimination dans l'enseignement supérieur.



Maria Jimenez

Maria Jimenez est analyste des affaires à l'unité des technologies de l'information de McGill. Au cours de sa maîtrise en technologie de l'éducation, elle s'est intéressée à l'évaluation critique des ressources en ligne pour rehausser la littératie numérique et favoriser la prise de décisions éclairées.

HabiloMédias (s. d.). *Littératie numérique éducation aux médias*. <https://habilomedias.ca/litteratie-numerique-education-aux-medias>

Jimenez Fernandez, M. C. (2023). *Implementation evaluation of a critical online resource evaluation (CORE) program for high school students in Quebec*. Mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal, Spectrum Research Repository. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/992900/>

McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Progression des apprentissages au secondaire : Anglais langue seconde (programmes de base)*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_anglais-langue-seconde-base-secondaire_2010.pdf

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037//1089-2680.2.2.175>

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.

Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., et al. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, article 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002>

Languages Build
Video Contest
**Congratulations to our
2024 contest winners!**

Concours de vidéos
Les langues façonnent

**Félicitations aux
gagnant(e)s de notre
concours de 2024!**

caslt.org/en/media/video-contest





New CASLT Publication

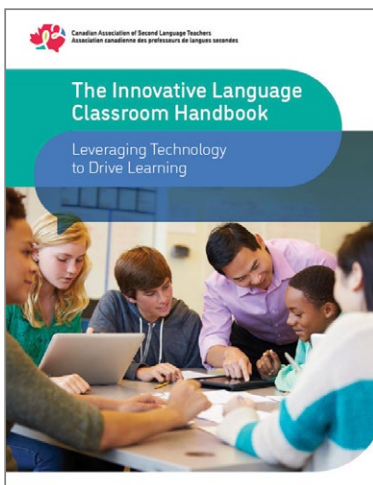
The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

This handbook supports language teachers with resources, professional learning, and community building for implementing innovative teaching practices using technology. Along with the supporting digital resource, it provides concrete and practical strategies to enrich the language learning environment. These resources are accompanied by a series of professional learning workshops and videos that provide teachers and administrators with additional hands-on strategies for building community and supporting language students and teachers.

Nouvelle publication de l'ACPLS

Le manuel de la classe de langue innovante : Tirer parti de la technologie pour favoriser l'apprentissage

Ce manuel soutient les enseignants et enseignantes de langues en proposant des ressources, en offrant du perfectionnement professionnel et en favorisant le renforcement de la communauté en vue de la mise en œuvre de pratiques d'enseignement novatrices utilisant la technologie. Avec la ressource numérique d'accompagnement, il fournit des stratégies concrètes et pratiques pour enrichir l'environnement d'apprentissage des langues. Ces ressources sont accompagnées d'une série d'ateliers et de vidéos de perfectionnement professionnel qui fournissent aux enseignant(e)s et aux administrateurs des stratégies pratiques additionnelles pour bâtir une communauté et pour soutenir les élèves et les enseignant(e)s en langues.



\$29.05

print non-member

\$20.33

print member
(\$12.20 digital)



29,05 \$

imprimé non-membre

20,33 \$

imprimé membre
(12,20 \$ numérique)



Moving Past “Pseudo-Diversity” in FSL Classrooms

By Rosanne Abdulla

AS ACADEMIC INSTITUTIONS and professional organizations alike continue to learn and unlearn what it means to be equitable, diverse, and inclusive, questions arise surrounding the meaning of these terms. It may seem obvious that diversity signifies representing a broad spectrum of human differences, whether visible social identities like age, physical ability, ethnicity, and race, or often-invisible social identities such as religion, social class,

sexual orientation, and gender identity. Inclusion, however, represents a sentiment of belonging within a culture or an environment that actively strives to make group members feel respected, accepted, and valued. According to the Canadian Centre for Diversity and Inclusion (CCDI, 2023), “Diversity is a fact, and inclusion is a choice.” In sum, diversity does not always lead to inclusion, despite the two being conceptually linked. In this article, we

will focus primarily on questions of race and ethnicity while acknowledging that this discussion could also be extended to other important topics like gender, sexual orientation, mental health, accessibility, learning needs, disabilities, and more.

Academic institutions may assume, for example, that by admitting more Black or Indigenous students, both diversity and inclusion would be improved. However,

To achieve more meaningful progress, FSL instructors must push past the surface level towards eventual structural change that also promotes inclusion.

this type of quantitative increase alone would not address issues related to the qualitative culture of the institution, which includes its politics, mission, and values, as well as the behaviours and beliefs of its community. Institutions must therefore ask themselves, will opportunities be created for students belonging to minority groups to support each other? Or to put the question another way, once admitted (and once racial quotas have been met), will these students be left feeling isolated and excluded? As for racialized educators, will their opinions during departmental meetings and academic conferences hold

the same weight and value as those of their white colleagues?

Within the French as a Second Language (FSL) teaching community, many educators do actively seek to represent a diversity of voices in their lessons. Examples include (in literature) novels written by Black, queer, or Indigenous authors; (in language) lessons on the feminization of professions and the inclusion of gender-neutral pronouns to show that all genders deserve to be given equal weight; and (in culture) authentic resources from Francophone countries other than France. However, despite such well-intentioned efforts, "Some language-learning curricula still focus on a Eurocentric experience, lacking complex discussions of diversity and race" (Nelson, 2021, p. 44).

Such superficial representations of diversity risk treading the line of what I call *pseudo-diversity*, whereby one engages in performative attempts at equity, diversity, inclusion, and decolonisation (EDID) that simply satisfy a psychological sensation of having checked the EDID box. Nelson

(2021) writes, for example, "Instructors could unintentionally be using authors as racial capital. Racial capitalism could occur if one includes more non-white authors to make a course fit a diversity requirement or departmental goal, but then spends less time on those authors [...] [or discusses] the texts from a Eurocentric, white cultural standpoint" (p. 47). In cases of pseudo-diversity then, racialized or Indigenous students and colleagues will continue to feel undervalued. To achieve more meaningful progress, FSL instructors must push past the surface level towards eventual structural change that also promotes inclusion.

WHERE TO START?

The first step is to evaluate one's own assumptions; only then can it be possible to foster discussions with our students. Which texts and resources are we unconsciously prioritizing in our syllabi, and how might this reflect our own preconceptions? Which accents and cultures do we gravitate towards in our selection of videos and music? What role



do each of these seemingly small choices play in building an inclusive curriculum or lack thereof? We must also be prepared to meet our students where they are. Providing opportunities to share their linguistic and cultural background and experiences can be done informally right from the start of the year: Do they speak multiple languages? Which different countries have they lived in? Which languages have they had contact with, and where, how, or with whom?

Another key consideration is the scope of resources. The use of a single resource to represent an entire culture or region is an example of racial capitalism or tokenism. Even traditional grammar textbooks can be problematic as they may present *la Francophonie* as one vast region that includes every French-speaking country in Africa, the Caribbean, and Asia. Not only does this reduce the rich diversity of these different countries into one falsely homogenous culture, but it also prioritizes a Eurocentric perspective since countries like France, Belgium, and Switzerland may each be accorded their own chapter. And although we can't always control the textbooks we use, we can at the very least actively choose to tackle these topics with our students by analyzing images, maps, and statistics, as Bedecarré (2022) outlines: Why does our textbook start with a map? What do you notice about this map? Why might the use of the French language be so spread out around the globe? Such simple questions

can challenge student preconceptions and launch important classroom discussions.

Often, these non-European countries are also incorrectly presented as being monolingual. Students may learn, for example, about French being the sole official language in Senegal. What they may not learn is that, in reality, only 10% of the population speaks it fluently, while only 21% use it regularly. Meanwhile, more than 80% speak Wolof (Benaglia & Smith, 2022, p. 23). French co-exists with a multitude of other languages across the globe, so we must avoid supporting the myth of monolingualism. Let's instead push our students to interrogate why these countries speak French in the first place (i.e., discussions about French as a colonial language), why it often remains an official language in the political context, and which other languages — rarely mentioned in our textbooks — exist within these countries.

We as educators must recognize that EDID work is not a checklist but rather an ongoing journey. Rather than making haphazard or superficial attempts at diversifying our curricula, we should strive for more deliberate choices using critical frameworks that challenge widely held assumptions. Further, we must also push our students to reflect upon these topics, in age-appropriate ways, so that we can engage in meaningful discourse surrounding what it really means to be equitable, diverse, and inclusive in an FSL classroom.

REFERENCES

- Bedecarré, M. (2022). Unlearning *Francophonie*: Legacies of colonialism in French grammar textbooks. In S. Bouamer & L. Bourdeau (Eds.), *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching* (pp. 33–50). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95357-7_3
- Benaglia, C., & Smith, M. A. (2022). Multilingual texts and contexts: Inclusive pedagogies in the French foreign language classroom. In S. Bouamer & L. Bourdeau (Eds.), *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching* (pp. 17–32). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95357-7_2
- Canadian Centre for Diversity and Inclusion (CCDI). (2023). *Glossary of IDEA terms: A reference tool for inclusion, diversity, equity, and accessibility terminology*. <https://ccdi.ca/media/4005/20230509-glossary-of-idea-terms-en.pdf>
- Nelson, K. (2021). Why we need to talk about race. In E. N. Meyer & E. Hoft-March (Eds.), *Teaching diversity and inclusion: Examples from a French-speaking classroom* (pp. 44–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003126461-4>



Dr. Rosanne Abdulla

Dr. Rosanne Abdulla is an Assistant Professor, joint between the Faculty of Education and the Department of French Studies, at Western University. She holds her BA, MA., and PhD in French Studies from the University of Waterloo, and her BEd in Intermediate/Senior FSL and English from Western. You can find her on X (formerly Twitter) at [@RosanneAbdulla](https://twitter.com/RosanneAbdulla).



Dépasser le cap de la « pseudo-diversité » dans les classes de FLS

Par Rosanne Abdulla

ALORS QUE LES ÉTABLISSEMENTS d'enseignement ainsi que les organisations professionnelles continuent d'apprendre et de désapprendre ce que signifie être équitable, diversifié et inclusif, des questions se posent quant à la signification de ces termes. Il peut sembler évident que la diversité représente un large éventail de différences humaines, qu'il s'agisse d'identités sociales visibles comme l'âge, les capacités physiques,

l'ethnicité et la race, ou d'identités sociales souvent invisibles comme la religion, la classe sociale, l'orientation sexuelle et l'identité de genre. L'inclusion, en revanche, représente un sentiment d'appartenance à une culture ou à un environnement qui s'efforce activement de faire en sorte que les membres du groupe se sentent respectés, acceptés et valorisés. Selon le Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (CCDI, 2023) : « La diversité

est un fait, et l'inclusion est un choix. » En résumé, la diversité ne mène pas toujours à l'inclusion, bien que les deux soient conceptuellement liées. Dans cet article, nous nous concentrerons principalement sur les questions de race et d'ethnicité tout en reconnaissant que cette discussion pourrait également s'étendre à d'autres sujets importants comme le genre, l'orientation sexuelle, la santé mentale,

Pour réaliser des progrès plus significatifs, les enseignant(e)s en FLS doivent aller au-delà du niveau superficiel vers un éventuel changement structurel qui favorise également l'inclusion.

l'accessibilité, les besoins d'apprentissage, les incapacités, et plus encore.

Les établissements d'enseignement peuvent supposer, par exemple, qu'en admettant davantage d'élèves noirs ou autochtones, tant la diversité que l'inclusion seraient améliorées. Cependant, ce type de hausse quantitative à elle seule ne suffirait pas à résoudre les problèmes liés à la culture qualitative de l'établissement, qui comprend ses politiques, sa mission et ses valeurs, ainsi

que les comportements et les croyances de sa communauté. Les établissements doivent donc se demander si des possibilités seront créées pour que les élèves appartenant à des groupes minoritaires puissent s'entraider. Ou pour poser la question autrement, une fois admis (et une fois les quotas raciaux atteints), ces élèves se sentiront-ils toujours isolés et exclus? Quant aux enseignant(e)s racialisé(e)s, leurs opinions lors des réunions départementales et des conférences universitaires auront-elles le même poids et la même valeur que celles de leurs collègues blancs?

Au sein de la communauté enseignante en français langue seconde (FLS), beaucoup d'enseignant(e)s cherchent activement à représenter une diversité de voix dans leurs leçons. Les exemples comprennent : dans la littérature, des romans écrits par des auteurs noirs, queers ou autochtones; en langue, des leçons sur la féminisation des professions et l'inclusion de pronoms non genrés pour montrer que tous les genres méritent d'avoir le même poids; et, dans

la culture, des ressources authentiques provenant de pays francophones autres que la France. Cependant, malgré ces efforts bien intentionnés, « certains programmes d'apprentissage des langues focalisent toujours sur une expérience eurocentrique, manquant de discussions complexes sur la diversité et la race » (Nelson, 2021, p. 44; traduction libre).

De telles représentations superficielles de la diversité risquent de franchir la ligne de ce que j'appelle la pseudo-diversité, où l'on s'engage dans des tentatives performatives d'équité, de diversité, d'inclusion et de décolonisation (EDID) qui éveillent simplement une sensation psychologique d'avoir coché la case EDID. Nelson (2021) écrit, par exemple : « Les enseignant(e)s pourraient involontairement utiliser les auteurs comme capital racial. Le capitalisme racial pourrait se manifester si l'on inclut davantage d'auteurs non blancs pour faire en sorte qu'un cours réponde à une exigence de diversité ou à un objectif départemental, mais que l'on passe ensuite moins de temps sur ces auteurs [...] [ou que l'on discute] des textes



d'un point de vue culturel eurocentrique et blanc » (p. 47; traduction libre). Dans les cas de pseudo-diversité, les élèves et les collègues racialisés ou autochtones continueront de se sentir sous-valorisés. Pour réaliser des progrès plus significatifs, les enseignant(e)s en FLS doivent aller au-delà du niveau superficiel vers un éventuel changement structurel qui favorise également l'inclusion.

PAR OÙ COMMENCER?

La première étape consiste à évaluer ses propres présomptions; ce n'est qu'alors qu'il sera possible de favoriser les discussions avec nos élèves. Quels textes et quelles ressources priorisons-nous inconsciemment dans nos plans de cours, et comment cela pourrait-il refléter nos propres idées préconçues? Quels accents et quelles cultures privilégions-nous dans notre sélection de vidéos et de musique? Quel rôle chacun de ces choix apparemment anodins joue-t-il dans la construction d'un programme inclusif, ou l'absence de celui-ci? Nous devons aussi être prêt(e)s à rencontrer nos élèves là où ils sont. Offrir des occasions de partager leurs antécédents et expériences linguistiques et culturels peut se faire de manière informelle dès le début de l'année : Parlent-ils plusieurs langues? Dans quels pays différents ont-ils vécu? Avec quelles langues ont-ils été en contact? Où, comment et avec qui?

Une autre considération clé est l'étendue des ressources. L'utilisation d'une seule ressource pour représenter une culture ou une région entière est un exemple de capitalisme racial ou de tokenisme. Même les manuels de grammaire classiques peuvent être problématiques, car ils peuvent présenter la Francophonie comme une vaste région qui comprend tous les pays francophones d'Afrique, des Caraïbes et d'Asie. Non seulement cela réduit la riche diversité de ces

différents pays en une culture faussement homogène, mais cela privilégie aussi une perspective eurocentrique puisque des pays comme la France, la Belgique et la Suisse peuvent chacun se voir attribuer leur propre chapitre. Et bien que nous ne puissions pas toujours contrôler les manuels que nous utilisons, nous pouvons tout au moins choisir activement d'aborder ces sujets avec nos élèves en analysant des images, des cartes et des statistiques, comme le souligne Bedecarré (2022) : Pourquoi notre manuel commence-t-il par une carte? Que remarquez-vous au sujet de cette carte? Pourquoi l'utilisation de la langue française pourrait-elle être si répandue dans le monde? De telles questions simples peuvent remettre en question les idées préconçues des élèves et susciter d'importantes discussions en classe.

Souvent, ces pays non européens sont aussi présentés à tort comme étant monolingues. Les élèves peuvent apprendre, par exemple, que le français est la seule langue officielle au Sénégal. Ce qu'ils n'apprennent peut-être pas, c'est qu'en réalité seulement 10 % de la population la parle couramment, alors que seulement 21 % l'utilisent régulièrement. Entretemps, plus de 80 % parlent le wolof (Benaglia & Smith, 2022, p. 23). Le français coexiste avec une multitude d'autres langues à travers le monde, alors nous devons éviter de soutenir le mythe du monolingisme. Encourageons plutôt nos élèves à se demander pourquoi ces pays parlent le français en premier lieu (c.-à-d. des discussions sur le français comme langue coloniale), pourquoi il demeure souvent une langue officielle dans le contexte politique, et quelles autres langues – rarement mentionnées dans nos manuels – existent dans ces pays.

En tant qu'enseignant(e)s, nous devons reconnaître que le travail sur l'EDID n'est

pas une liste de vérification, mais plutôt un parcours continu. Plutôt que de faire des tentatives aléatoires ou superficielles pour diversifier nos programmes d'études, nous devrions nous efforcer d'effectuer des choix plus délibérés en utilisant des cadres critiques qui remettent en question les présomptions largement répandues. En outre, nous devons aussi inciter nos élèves à réfléchir à ces sujets, d'une manière adaptée à l'âge, afin que nous puissions engager un débat signifiant sur ce que signifie vraiment être équitable, diversifié et inclusif dans une classe de FLS.

RÉFÉRENCES

- Bedecarré, M. (2022). Unlearning Francophonie: Legacies of colonialism in French grammar textbooks. Dans S. Bouamer & L. Bourdeau (dir.), *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching* (p. 33-50). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95357-7_3
- Benaglia, C., & Smith, M. A. (2022). Multilingual texts and contexts: Inclusive pedagogies in the French foreign language classroom. Dans S. Bouamer & L. Bourdeau (dir.), *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching* (p. 17-32). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95357-7_2
- Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (CCDI). (2023). *Glossaire des termes IDÉA du CCDI : Un outil de référence pour la terminologie de l'inclusion, de la diversité, de l'équité et de l'accessibilité*. <https://www.ccdi.ca/media/4004/20230509-glossaire-des-termes-idea-fr.pdf>
- Nelson, K. (2021). Why we need to talk about race. Dans E. N. Meyer & E. Hoft-March (dir.), *Teaching diversity and inclusion: Examples from a French-speaking classroom* (p. 44-53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003126461-4>



Dre Rosanne Abdulla

Dre Rosanne Abdulla est professeure adjointe à la Faculté d'éducation et au Département d'études françaises de l'Université Western. Elle est titulaire d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat en études françaises de l'Université de Waterloo. Elle détient aussi un baccalauréat en éducation spécialisé en FSL et en anglais de niveau intermédiaire/avancé de l'Université Western. Vous pouvez la trouver sur X (anciennement Twitter) à [@RosanneAbdulla](https://twitter.com/RosanneAbdulla).



Language learners must be able to engage with critical thinking and problem solving when they use technologies such as online searches to study an issue.

Using Technology to Develop Critical Thinking

By Annette Gagliano

IN 2016, the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) articulated six pan-Canadian global competencies that “provide learners with the abilities to meet the shifting and ongoing demands of life, work and learning, to be active and responsive in their communities; to understand diverse perspectives; and to act on issues of global significance” (CMEC, n.d.).

In this article, I discuss the first of these competencies, critical thinking and problem solving, particularly as it concerns the use of information and communication

technologies (ICT) to encourage development of this skill among language learners. The CMEC (n.d.) defines critical thinking and problem solving as the capacity to engage in cognitive processes in order to make enlightened decisions. Learning is deepened when it arises from authentic real-world experiences. In short, decision making must be based on analysis and interpretation of information to solve real-world problems.

A huge amount of information is available on the internet, and much can be done with technologies. Articles, computer

graphics, podcasts, videos, and many other types of media can be used as information sources. There are also software packages and programs, including artificial intelligence tools, to help us accomplish tasks and facilitate communication. However, some sources are reliable and some aren't, just as there is real news and fake news. Language learners must be able to engage with critical thinking and problem solving when they use technologies such as online searches to study an issue.

MediaSmarts is the Canadian digital media literacy centre that develops bilingual (English and French) programs and resources in the categories of education, public awareness, and research and evaluation. One of its resources, Break the Fake (MediaSmarts, n.d.), presents four steps for determining sources' reliability and truth and underlines the importance of paying attention to disinformation. The four steps are the following:

1. Use fact-checking tools.
2. Find the source.
3. Verify the source.
4. Verify other sources.

MediaSmarts also offers a range of lesson plans grouped by academic level. For example, one [lesson plan](#) on verifying

online information is for students in Grades 6 to 9. After practising each of the four steps for verifying online information, the students' final task is to create a public service announcement on one of the steps. This learning activity encourages students to think critically about the validity of sources. As a consequence, when language learners carry out a research task for a survey project, for example, they can apply the four steps in verification of information on the internet in their additional language, because these steps are applicable to sources in every language.

Ultimately, language learners develop their critical-thinking and problem-solving skills by using ICT, exploring technologies, and analyzing their usefulness in accomplishing

a task's objectives and find solutions to problems. The use of technologies enables students to have an authentic experience in the real world by enhancing their potential to become thoughtful members of society.

REFERENCES

Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (n.d.). *Global competencies*. Pan-Canadian systems-level framework on global competencies. <https://www.globalcompetencies.cmec.ca/global-competencies>

MediaSmarts. (n.d.). *Break the fake*. <https://mediasmarts.ca/break-fake>



Annette Gagliano

Annette Gagliano holds a master's degree in education from the University of Ottawa, a bachelor's degree in education from York University, and a BSc with distinction from the University of Toronto. She is currently working in an Ontario elementary school as a teacher of French as a second language. She is interested in learning and teaching strategies.

Save the Date Réservez la date

CASLT's 2024 AGM and Networking Day AGA et Journée de réseautage 2024 de l'ACPLS

October 4 octobre 2024



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



La capacité pour les apprenantes et les apprenants en langues à faire preuve de pensée critique et à résoudre des problèmes est essentielle quand la technologie telle que la recherche en ligne est utilisée pour étudier une question.

L'utilisation de la technologie pour développer la pensée critique

Par Annette Gagliano

EN 2016, le Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC) a énoncé six compétences globales pancanadiennes qui « permettent aux apprenantes et apprenants de répondre aux exigences changeantes et constantes de la vie, de travailler et d'apprendre, d'être actifs et réactifs envers leurs communautés, de comprendre différentes perspectives

et d'agir face aux enjeux d'importance mondiale » (CMEC, n.d.).

Cet article examine la première compétence, c'est-à-dire la pensée critique et la résolution de problèmes, en particulier en ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de favoriser le développement de cette

compétence chez les apprenantes et les apprenants en langues. Le CMEC (n.d.) définit la pensée critique et la résolution de problèmes comme la capacité de s'engager dans les processus cognitifs pour prendre des décisions de façon éclairée. Quand l'expérience provient d'un contexte authentique du monde réel, l'apprentissage est approfondi. Bref, il s'agit d'une prise de décision basée sur

l'analyse et l'interprétation d'informations pour résoudre des problèmes dans le monde réel.

Une foule d'informations sont disponibles sur Internet et il est possible de faire beaucoup de choses avec les technologies. On y trouve des articles, des infographies, des balados, des vidéos et bien d'autres types de médias susceptibles de servir comme sources d'information. Il y a également des logiciels et des programmes y compris des outils d'intelligence artificielle pour nous aider à accomplir les tâches et faciliter la communication. Cependant, il existe des sources fiables et non fiables ainsi que de vraies et de fausses nouvelles. La capacité pour les apprenantes et les apprenants en langues à faire preuve de pensée critique et à résoudre des problèmes est essentielle quand la technologie telle que la recherche en ligne est utilisée pour étudier une question.

HabiloMédias est le centre canadien de littératie aux médias numériques qui développe des programmes et des ressources bilingues (en français et en anglais) dans les catégories de l'éducation, de la sensibilisation du public ainsi que de la recherche et de l'évaluation. Une ressource, *FAUX que ça cesse* (HabiloMédias, s. d.), présente quatre étapes pour déterminer la fiabilité

et la validité des faits, et elle souligne l'importance de prêter attention à la désinformation. Les quatre étapes sont les suivantes :

1. Utiliser des outils de vérification des faits.
2. Trouver la source.
3. Vérifier la source.
4. Vérifier d'autres sources.

Sont également proposées des ressources comprenant une variété de plans de leçon regroupés par différents niveaux scolaires. Par exemple, un [plan de leçon](#) qui traite de la vérification de l'information en ligne est destiné aux élèves de la 6^e à la 9^e année. Après avoir pratiqué chacune des quatre étapes pour vérifier l'information en ligne, les élèves ont pour tâche finale de présenter un message d'intérêt public sur une de ces étapes. Cette activité d'apprentissage encourage les élèves à réfléchir de façon critique à la validité des sources. Par conséquent, quand les apprenantes et les apprenants en langues accomplissent une tâche de recherche pour un projet d'enquête, par exemple, les élèves peuvent appliquer leurs connaissances des quatre étapes de vérification des informations sur Internet dans leur langue additionnelle étant donné que ces étapes sont applicables aux sources dans toutes les langues.

En fin de compte, les apprenantes et les apprenants en langues développent leurs compétences en pensée critique et résolution de problèmes en utilisant des TIC, en explorant des technologies et en analysant leur utilité pour atteindre les objectifs d'une tâche et trouver des solutions à des problèmes. L'utilisation des technologies leur permet de vivre une expérience authentique dans le monde réel en enrichissant leur potentiel de devenir des citoyennes et citoyens réfléchis dans la société.

RÉFÉRENCES

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC). (n.d.). *Compétences globales du CMEC*. Cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système. <https://www.compétencesglobales.cmec.ca/comptences-globales-du-cmec>

HabiloMédias. (s. d.). *FAUX que ça cesse*. <https://habilomedias.ca/faux-que-ca-%C3%A7esse>



Annette Gagliano

Annette Gagliano détient une maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa, un baccalauréat en éducation de l'Université York et un baccalauréat ès sciences avec distinction de l'Université de Toronto. Elle travaille actuellement dans une école primaire en Ontario comme enseignante de français langue seconde. Annette s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et d'enseignement.



Action-Oriented Approach Handbook

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

Manuel de l'approche actionnelle

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



\$44.47

print non-member

\$31.13

print member
(digital \$18.68, print
and digital \$42.33)



44,47 \$

imprimé non-membre

31,13 \$

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



Map-based activities can enhance the cultural components of the language classroom at the basic level and also support target language skill acquisition at more advanced levels.

Collaborative Mapping for Cultural Competence

By Michael Dabrowski and Angela George

MAPS HAVE BEEN commonly used in the classroom to help link learning to geographic locations (Bartz, 1970) and align with foundational Indigenous learning principles that include connecting learning to a sense of place (FNESC, 2020). With the advent of digital technologies, interactive maps can be used as an instructional tool in a variety of ways, enabling students to direct their own learning while “link[ing] people and places locally and globally” (Matias et al., 2013, p. 231). Based on scholarly research, the publication *Reflection: Intercultural*

Communication (NCSSFL & ACTFL, 2017) suggests incorporating deeper reflections in the target language into classroom activities.

Our collaborative mapping assignment was part of a multi-section introductory Spanish course, designed for beginners at a large public university in Western Canada. Instructors introduced the assignment with a shared Google map, embedding a sample entry. As seen on Figure 1, students then added new points with descriptions and multimedia,

viewable on hover. They also engaged in a reflective exercise, drawing from peer contributions.

At the most basic level, due to the lack of vocabulary and grammar structures available to students during their first semester of language learning, the focus of this assignment was on cultural learning and geographic awareness of the Hispanic presence in Canada and the diversity of pre-Columbian America. The reflections on these activities targeted recognition of Hispanic contributions to shaping Canada

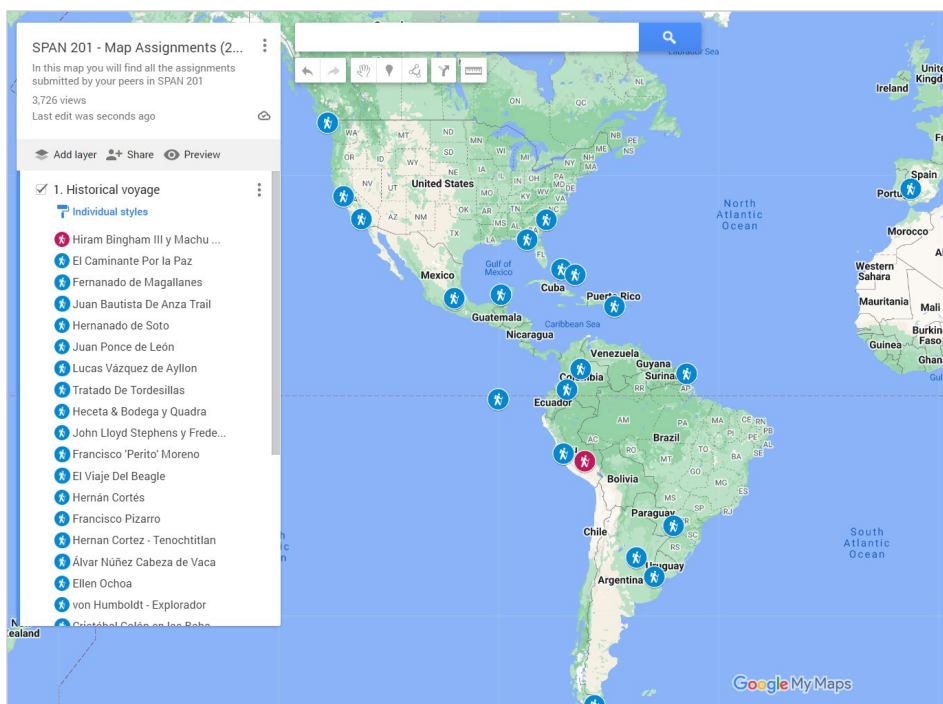


Figure 1. The points on the map selected by students in a first-year university Spanish course for beginners.

as a multicultural society as well as the diversity and legacy of Indigenous peoples throughout the Americas and their contact with Europeans.

For the first activity, one student selected Rosa Salazar (Figure 2), a Peruvian and French-Canadian actor, director, and writer, describing her and her family's life histories and then reflecting upon the impact of immigration on Canada. For the second activity, one student described the Taíno people, then read about three other peoples that other students had posted to the map (the Cañari, the Chinchorro, and the Wayuú), describing the effects of colonization on each of these pre-Columbian cultures while making comparisons to English and French dominance in Canada.

During the second semester of Spanish, as they advanced in their language proficiency, students focused on further developing their writing, speaking, and listening skills by creating video presentations about historical figures, local clothing and food, and places in the Hispanic world, all anchored to a specific location. Successful completion of these activities required research into individual topics of interest, the use of multiple verb

tenses and vocabulary acquired up to this point in their studies, and the use of technology to create these presentations, which is a skill in high demand in academia and beyond.

The five themes for the assignment included historical voyage, changes over time, a picture tells a story, what the locals wear, and what the locals eat. Part 1 of the assignment was submitted on the Google map via a link to the private video on YouTube so all students could view it and use it to complete Part 2. Part 2 was submitted privately to the instructor, and included a one-paragraph summary of a peer presentation in the target language, including personal reflections about the content. For example, in the activity about what locals eat, one student created a presentation about "la empanada," pinning the location on the map near Córdoba, Argentina, and describing, in a four-minute video, the meaning of the word, the history of the dish, a recipe for the dish, and how it relates to Argentine culture.

Written summaries demonstrated an understanding of the oral materials presented, and the reflections ranged from more superficial surprises to deeper desires to learn more about individual

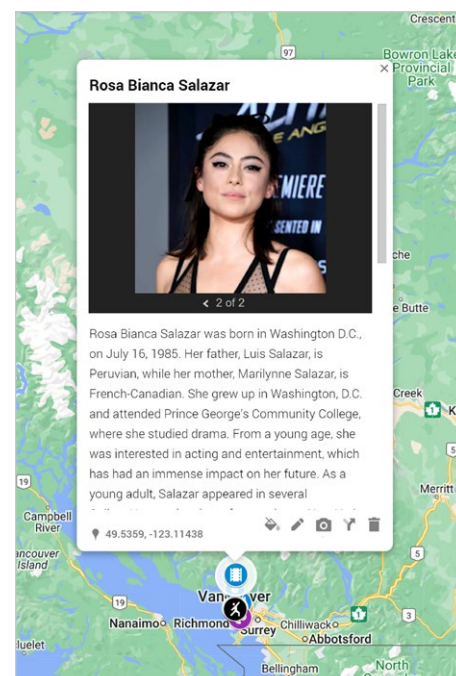


Figure 2. Rosa Salazar, a Peruvian/French-Canadian actor, director, and writer selected for this assignment.

topics. Due to workload considerations, students were required to synthesize and reflect on a single peer presentation. The best responses were done by students who, on their own initiative, watched multiple presentations due to interest in the topics. Their reflections tended towards both synthesis and analysis of the parallels across the topics covered. Exploring the similarities and differences across multiple topics proved by far the most interesting responses. Linking the explorations and conquests of the various European missions to the Americas was particularly striking and often contrasted with French and English contacts with Indigenous peoples in Canada.

At the end of the semester, as part of a larger survey, students completed a questionnaire about the collaborative mapping activities using Likert-scale and open-ended questions. When students reflected on the benefits of the collaborative mapping activities, they mentioned learning more about Spanish in Canada while also gaining an appreciation for the language and the people who speak it.

In response to a Likert-scale question about whether the cultural activities helped improve their cultural knowledge, on a scale of 1 (not at all) to 6 (a lot), the average response was 4.43, which is very positive. Most students also indicated that they would participate in similar activities in the future, explaining that they liked seeing the work of other students, it expanded their cultural knowledge, it gave them autonomy as a learner (being able to choose what to research), it helped limit stereotyping about cultures, and it was a unique take on an assignment.

These student responses showed an appreciation of the visual nature of the mapping activities and the opportunity to expand their cultural knowledge by doing independent research. This assignment also engaged students with the national Spanish-speaking community within Canada, which they were not previously aware of, and could be adapted to a specific region for a more local focus.

These map-based activities can enhance the cultural components of the language classroom at the basic level and also

support target language skill acquisition at more advanced levels. They can be adapted to any language, content, or level. In addition, collaborative mapping can be tailored to in-person, hybrid, blended, or online learning delivery modes and still allow for student interaction. Peer feedback highlights the positive pedagogical aspects of the assignment, including building on previous knowledge and connecting to more local contexts, making it more interesting than completing research on their own and harnessing the power of constructivist learning.

REFERENCES

- Bartz, B. S. (1970). Maps in the classroom. *Journal of Geography*, 69(1), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00221347008981738>
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). (2020). First peoples principles of learning [poster]. <https://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2020/09/FNESC>

[-Learning-First-Peoples-poster-11x17-hi-res-v2.pdf](#)

Matias, A., Aird, S. M., & Wolf, D. F. (2013). Innovative teaching methods for using multimedia maps to engage students at a distance. In L. A. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Increasing student engagement and retention using multimedia technologies: Video annotation, multimedia applications, videoconferencing and transmedia storytelling* (pp. 215–234). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2013\)000006F011](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2013)000006F011)

National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) & American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2017). *Reflection: Intercultural communication*. https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Intercultural-Can-Dos_Reflections-Scenarios.pdf



Michael Dabrowski

Michael Dabrowski has been a Spanish educator at Athabasca University and the University of Calgary for over 30 years. He focuses on creating collaborative environments for learning and is an advocate for Open Educational Resources and Open Pedagogies. He has taught all levels of Spanish.



Angela George

Angela George is an Associate Professor of Spanish at the University of Calgary. Her research on the teaching and learning of Spanish has been published in various journals. She is also the co-author of *Online Language Teaching in Diverse Contexts* and the 2021 winner of CASLT's Robert Roy award.



Les activités cartographiques peuvent améliorer les composantes culturelles de la classe de langue au niveau élémentaire et également soutenir l'acquisition de compétences dans la langue cible à des niveaux plus avancés.

La cartographie collaborative pour la compétence culturelle

Par Michael Dabrowski et Angela George

LES CARTES ONT SOUVENT été utilisées dans la classe pour favoriser l'établissement de liens entre l'apprentissage et les emplacements géographiques (Bartz, 1970), ainsi que l'alignement sur les principes d'apprentissage autochtones fondamentaux qui comprennent la connexion entre l'apprentissage et l'appartenance (FNESC, 2020). Avec l'avènement des technologies numériques, on peut utiliser les cartes interactives comme outil pédagogique de différentes manières, permettant aux étudiants de

gérer leur propre apprentissage tout en « reliant les personnes et les lieux localement et globalement » (Matias *et al.*, 2013, p. 231; traduction libre). Basée sur des recherches érudites, la publication *Reflection : Intercultural communication* (NCSSFL-ACTFL, 2017) suggère d'intégrer dans les activités en classe des réflexions plus approfondies dans la langue cible.

Notre tâche de cartographie collaborative faisait partie d'un cours modulaire d'introduction à l'espagnol conçu pour les apprenants débutants dans une grande

université publique de l'Ouest canadien. Les enseignant(e)s ont présenté la tâche au moyen d'une carte Google partagée, intégrant un exemple d'entrée. Comme on le voit sur la Figure 1, les étudiants ont ensuite ajouté de nouveaux points avec des descriptions et du multimédia, visibles au survol. Ils se sont également engagés dans un exercice de réflexion, s'inspirant des contributions de leurs pairs.

Au niveau le plus élémentaire, en raison du manque de vocabulaire et de structures grammaticales disponibles pour les

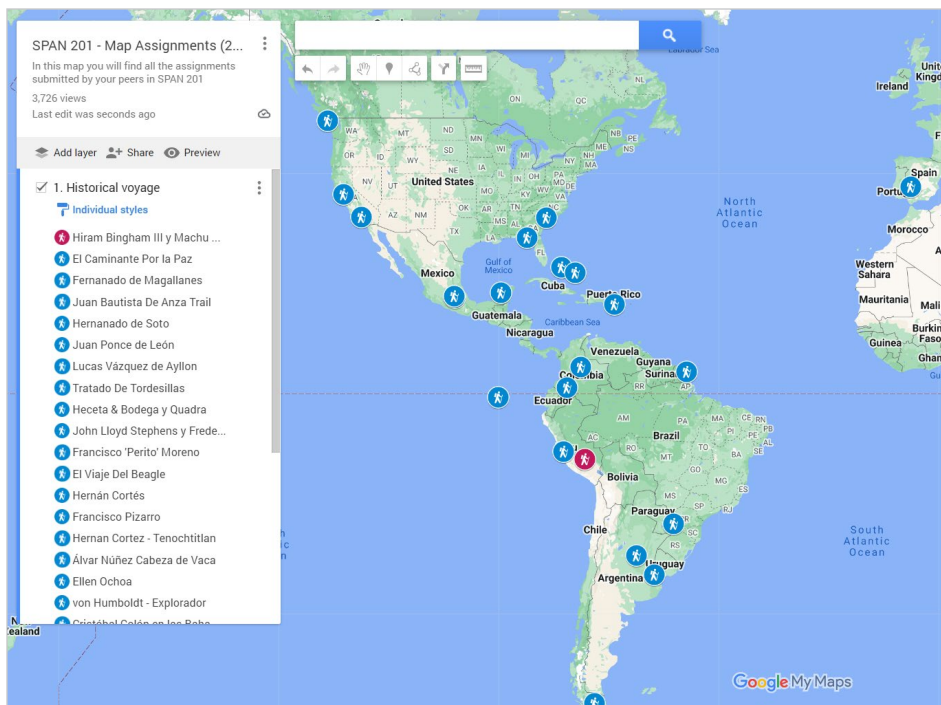


Figure 1. Les points sur la carte sélectionnés par les étudiants dans un cours d'espagnol de première année universitaire pour débutants.

étudiants durant leur premier semestre d'apprentissage linguistique, cette tâche était axée sur l'apprentissage culturel et la conscience géographique de la présence hispanique au Canada ainsi que sur la diversité de l'Amérique précolombienne. Les réflexions sur ces activités visaient la reconnaissance des contributions hispaniques à l'édification du Canada en tant que société multiculturelle, ainsi que de la diversité et de l'héritage des peuples autochtones des Amériques et leurs contacts avec les Européens.

Pour la première activité, un étudiant a choisi Rosa Salazar (Figure 2), une actrice, réalisatrice et écrivaine péruvienne et canadienne-française, pour livrer une description de sa vie et de celle de sa famille, suivie d'une réflexion sur l'incidence de l'immigration sur le Canada. Pour la deuxième activité, un étudiant a décrit le peuple taïno, puis a lu l'histoire de trois autres peuples que d'autres étudiants avaient affichés sur la carte (les Cañari, les Chinchorro et les Wayuú), soulignant les effets de la colonisation sur chacune de ces cultures précolombiennes tout en faisant des comparaisons avec la domination anglaise et française au Canada.

Au cours du deuxième semestre d'espagnol, alors qu'ils avaient amélioré leurs compétences linguistiques, les étudiants se sont concentrés sur la poursuite du développement de leurs compétences en écriture, en expression orale et en écoute, par la création de présentations vidéo sur des personnages historiques, les vêtements et les aliments locaux ainsi que les lieux du monde hispanique tous ancrés dans un emplacement spécifique. La réussite de ces activités a nécessité des recherches sur des sujets d'intérêt individuels, l'utilisation de multiples temps verbaux et du vocabulaire acquis jusqu'à présent dans leurs études, de même que l'utilisation de la technologie pour créer ces présentations, qui est une compétence en forte demande dans le milieu universitaire et au-delà.

Les cinq thèmes de la tâche comprenaient le voyage historique, les changements au fil du temps, une image racontant une histoire, les vêtements que portent les habitants et la nourriture qu'ils mangent. La première partie de la tâche a été soumise sur la carte Google au moyen d'un lien vers la vidéo privée sur YouTube, afin que tous les étudiants puissent la

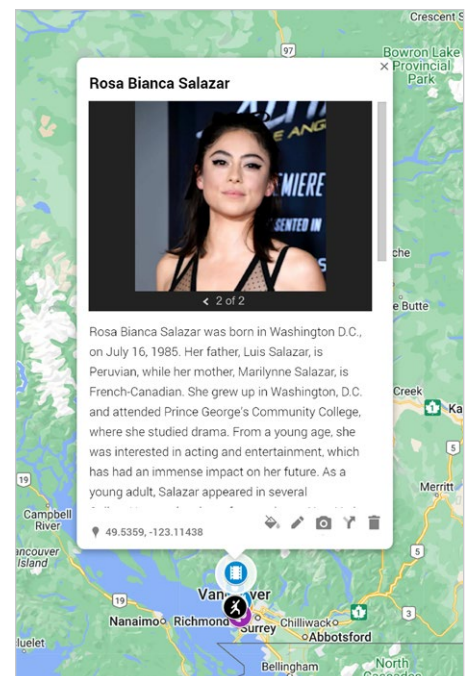


Figure 2. Rosa Salazar, une actrice, réalisatrice et écrivaine péruvienne/canadienne-française sélectionnée pour cette tâche.

visionner et l'utiliser pour réaliser la deuxième partie. La deuxième partie a été soumise en privé uniquement à l'enseignant(e). Elle comprenait un résumé d'un paragraphe dans la langue cible d'une présentation par un pair, incluant des réflexions personnelles sur le contenu. Par exemple, dans l'activité sur ce que les habitants mangent, un étudiant a créé une présentation sur « la empanada », épinglant l'emplacement sur la carte près de Cordoba, en Argentine, et décrivant, dans une vidéo de 4 minutes, la signification du mot, l'histoire du mets, une recette pour le mets ainsi que le lien avec la culture argentine.

Les résumés écrits démontraient une compréhension des documents oraux présentés, et les réflexions allaient de la surprise plus superficielle au désir plus profond d'en apprendre davantage sur des sujets individuels. En raison de la charge de travail, les étudiants devaient faire une synthèse et une réflexion sur une seule des présentations par les pairs. Les meilleures réponses ont été apportées par des étudiants qui, de leur propre initiative, ont visionné plusieurs présentations en raison de leur intérêt pour les sujets. Leurs réflexions ont porté à la fois sur

la synthèse et l'analyse des parallèles entre les sujets abordés. L'exploration des similitudes et des différences entre plusieurs sujets comptait de loin parmi les réponses les plus intéressantes. Le lien entre les explorations et les conquêtes des diverses missions européennes dans les Amériques était particulièrement frappant et contrastait souvent avec les contacts français et anglais avec les peuples autochtones du Canada.

À la fin du semestre, dans le cadre d'une enquête élargie, les étudiants ont rempli un questionnaire sur les activités de cartographie collaborative à l'aide de l'échelle de Likert et de questions ouvertes. Dans leurs réflexions sur les bénéfices des activités de cartographie collaborative, les étudiants ont mentionné le fait qu'ils en avaient appris davantage sur l'espagnol au Canada tout en acquérant une appréciation de la langue et des personnes qui la parlent.

En réponse à une question de l'échelle de Likert, à savoir si les activités culturelles ont contribué à améliorer leurs connaissances culturelles, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 6 (beaucoup), la réponse moyenne était de 4,43, ce qui est très positif. La plupart des étudiants ont également indiqué qu'ils participeraient à des activités similaires à l'avenir, expliquant qu'ils avaient aimé voir le travail des autres étudiants, que cela avait élargi leurs connaissances culturelles et leur avait donné une autonomie en tant qu'apprenants (le fait de pouvoir choisir

ce qu'il faut rechercher), que cela avait contribué à réduire les stéréotypes sur les cultures et que c'était une façon unique d'aborder une tâche.

Ces réponses des élèves ont démontré une appréciation de la nature visuelle des activités de cartographie et de la possibilité d'élargir leurs connaissances culturelles en effectuant des recherches indépendantes. Cette tâche suscite également l'engagement des étudiants envers la communauté hispanophone nationale au Canada, qu'ils ne connaissaient pas auparavant, et pourrait être adaptée à une région spécifique pour un accent plus local.

Ces activités cartographiques peuvent améliorer les composantes culturelles de la classe de langue au niveau élémentaire et également soutenir l'acquisition de compétences dans la langue cible à des niveaux plus avancés. Elles peuvent être adaptées à n'importe quelle langue, ainsi qu'à n'importe quel contenu ou niveau. De plus, la cartographie collaborative peut être modifiée pour les modes de prestation pédagogique en personne, hybride, mixte ou en ligne, tout en permettant les interactions entre les étudiants. Les rétroactions des pairs mettent en évidence les aspects pédagogiques positifs de la tâche, notamment l'activation des connaissances antérieures et les liens avec des contextes plus locaux, ce qui la rend plus intéressante que d'effectuer des

recherches individuelles et d'exploiter le pouvoir de l'approche constructiviste.

RÉFÉRENCES

- Bartz, B. S. (1970). Maps in the classroom. *Journal of Geography*, 69(1), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00221347008981738>
- First Nations Education Steering Committee (FNESC). (2020). *First peoples principles of learning* [affiche]. <https://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2020/09/FNESC-Learning-First-Peoples-poster-11x17-hi-res-v2.pdf>
- Matias, A., Aird, S. M., & Wolf, D. F. (2013). Innovative teaching methods for using multimedia maps to engage students at a distance. Dans L. A. Wankel & P. Blessinger (dir.), *Increasing student engagement and retention using multimedia technologies: Video annotation, multimedia applications, videoconferencing and transmedia storytelling* (p. 215-234). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2013\)000006F011](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2013)000006F011)
- National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) & American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2017). *Reflection: Intercultural communication*. https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Intercultural-Can-Dos_Reflections-Scenarios.pdf



Michael Dabrowski

Michael Dabrowski est professeur d'espagnol à l'Université d'Athabasca et à l'Université de Calgary depuis plus de 30 ans. Il se concentre sur la création d'environnements collaboratifs pour l'apprentissage et est un défenseur des ressources éducatives ouvertes et des pédagogies ouvertes. Il a enseigné tous les niveaux d'espagnol.



Angela George

Angela George est professeure agrégée d'espagnol à l'Université de Calgary. Ses recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol ont été publiées dans diverses revues. Elle est également coauteure de *Online Language Teaching in Diverse Contexts* et lauréate du prix Robert-Roy de l'ACPLS en 2021.



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

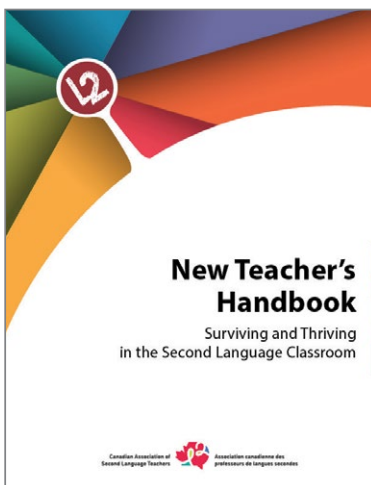
The *New Teacher's Handbook* will guide you through some of the hardest challenges you will face at the beginning... and maybe even throughout your entire career as a second language teacher. Be it funding for relevant professional development, sharing classroom space with other teachers, or improving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

ISBN: 978-1-988198-02-6

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

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

ISBN: 978-1-988198-03-3

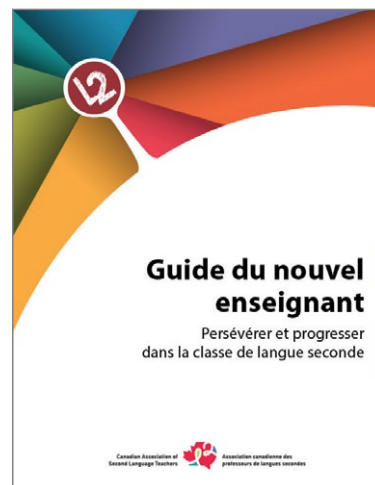


\$30.67

print non-member

\$21.47

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

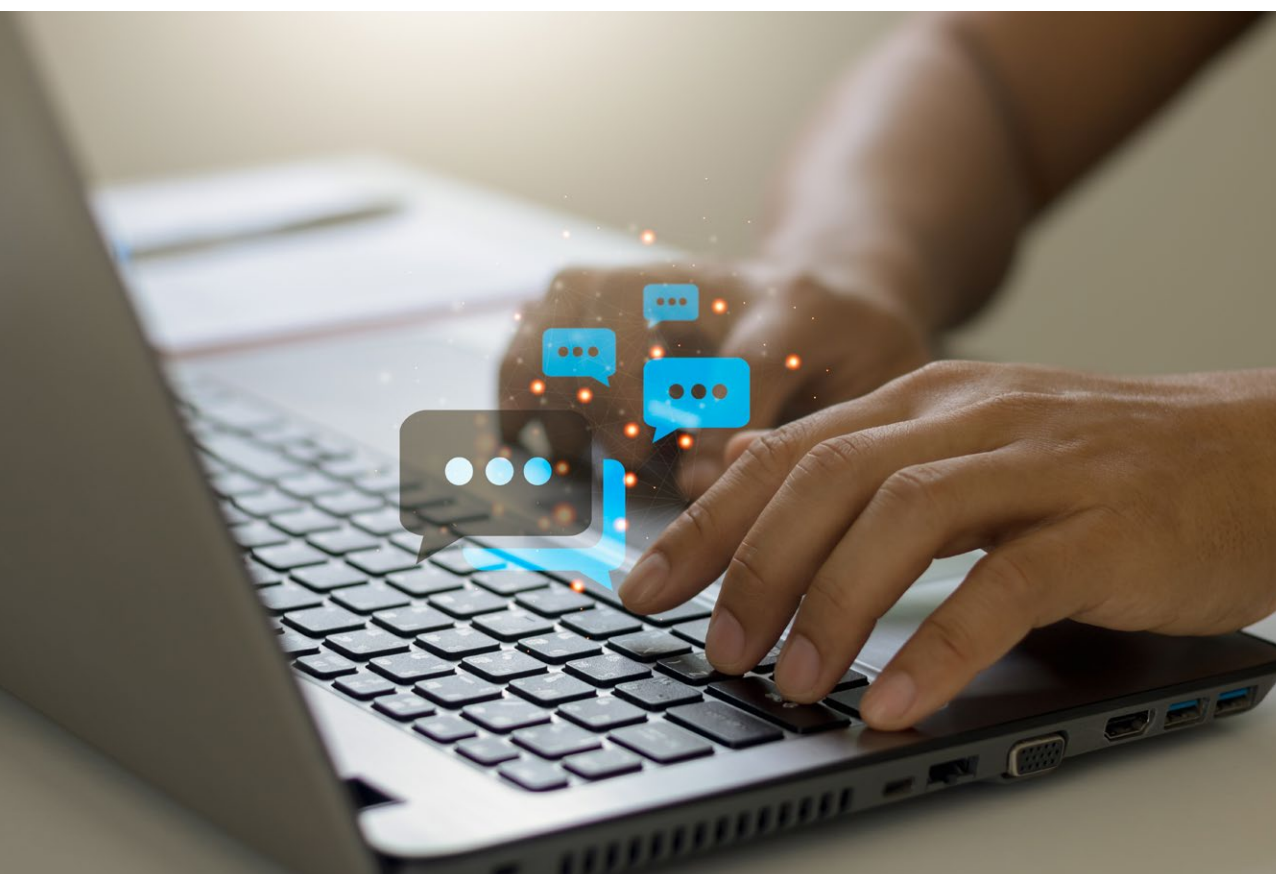


30,67 \$

imprimé non-membre

21,47 \$

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



Integrating chatbots as complementary resources into classroom oral activities can support digital literacy instruction — teachers can guide students to be critical of what they hear and read and to interact with chatbots appropriately.

Incorporating Speech Recognition Chatbots into Oral Language Instruction

By **Kassandra Sharren**

HAVE YOU EVER WONDERED if artificial intelligence (AI) tools, such as speech synthesis chatbots, can support speaking an additional language? With recent advancements in AI, both speech synthesis chatbots developed for language learning and those created for other purposes can increase opportunities for language learners to interact and aid their vocabulary development, pronunciation, intonation, fluency, and stress (Kim et al., 2021).

Chatbots can reduce anxiety in language learners, allow opportunities for repetitive

practice, and enable personalization of learning (Jeon et al., 2023). Integrating chatbots as complementary resources into classroom oral activities can support digital literacy instruction — teachers can guide students to be critical of what they hear and read and to interact with chatbots appropriately (Ciampa et al., 2023; Tran & Tran, 2023).

Useful speech synthesis chatbots targeted for language learning include LangAI, TalkPal AI Tutor, [Gliglish](#), and Langotalk. [Mizou](#) is an AI chatbot designed for student use that allows teachers to

create their own program by simply inputting learning objectives and grade levels. Language-targeted chatbots provide scaffolding by supplying possible responses, adjusting language level, and code-switching.

Many chatbots are pre-programmed with activities at an appropriate level for the user, such as tasks and role-playing activities. These typically give students personalized and immediate feedback. Since there may be more communication breakdowns with non-language-targeted

chatbots, beginner learners are better served by language-targeted chatbots.

Chatbots with speech synthesis features created for purposes outside of language learning include Amazon Echo, Google Assistant, and ChatGPT Voice Conversations. When given a prompt to adjust language, some generative non-language-targeted chatbots can adjust their language level to support learner comprehension. However, well-structured tasks should be used if the chatbot is not targeted for language learning.

Although beginner through advanced language learners can benefit from interacting with chatbots, they may be better suited to advanced and motivated learners since beginners may struggle and lose incentive during interactions. Older students may also be better at learning with chatbots than younger ones.

PRE-INTERACTION INSTRUCTION

Regardless of which chatbot a teacher chooses, learners should receive instruction prior to using it (Han & Lee, 2024). The teacher should plan activities that address and then demonstrate the following:

- **Using a chatbot:** e.g., signing in, how to voice record.
- **Interaction strategies:** e.g., clarifying what they believe they heard, asking the chatbot to repeat itself, repeating whole conversations, and learning phrases to use when communication breaks down.
- **Learning objectives and content:** e.g., vocabulary and structures related to the activities they will be completing, possibly including different language variations so that students are exposed to those not programmed into chatbots.
- **Chatbot limitations:** e.g., the importance of prompts, the chatbot not understanding all utterances, default programming with errors and biases, and how the chatbot was trained.

DURING INTERACTION

Monitoring student progress during their interactions with the chatbot is also necessary, of course. Here are some teacher tips for this stage:

- Additional materials, such as visuals and scripts, can support student-chatbot interactions. These can contain language-supporting materials and prompts to direct chatbots to repeat an

utterance, fulfill a role, and/or speak at a desired proficiency level.

- Teachers should monitor students to ensure that they understand tasks and to provide feedback on strategy use, chatbot use, and student speech. When first using a chatbot to counter misunderstandings, students can work in pairs. They can be encouraged to use regional variations of language, which may elicit errors or biases from the chatbot, which can then be addressed in digital literacy instruction.
- Chatbots can be used for repetitive activities, free conversation, and task-based learning. When an assigned task is completed, learners can collaborate with classmates in interactive tasks, support fellow learners, complete additional tasks provided by the teacher, or begin reflecting on their interaction.
- Beginner learners may need more support during their interactions, advanced learners may feel interrupted by instructor scaffolding, and some students may be scared to take risks and make mistakes with too much teacher presence. These individual differences should be considered when helping students.



POST-INTERACTION: REFLECTION

After their interactions, students should take time to review their learning. They can reflect on the learning process, interaction process, outcomes of the interaction, and their learning attitudes by evaluating their use of interaction strategies, reviewing corrections, and considering structures or vocabulary that they struggled with. Options for helping students review their learning include going through a checklist of learning outcomes or journaling. As part of their reflective discussion, biases or errors made by the chatbot could be addressed. Teachers and students can brainstorm appropriate responses or engage in role-play to correct biased responses. The teacher can provide examples of challenges they observed and give students feedback on their chatbot usage and interaction strategies.

THINGS TO WATCH OUT FOR

Ethical considerations when choosing a chatbot include bias, errors, consent, data privacy, and security concerns (Nguyen et al., 2023). Gender and cultural biases are present in many chatbots, and not all languages and language varieties are understood or represented. Culture may be portrayed in a stereotypical way, such as focusing on Christianity and Oktoberfest when discussing celebrations in Germany, devaluing other backgrounds and regional celebrations. Errors might include a chatbot using the wrong language variation despite specific requests or giving inaccurate corrections, such as the wrong conjugation of a verb.

As well, a chatbot may display male-gendered vocabulary before a feminine or gender-neutral word. When teaching digital literacy and planning other classroom activities, this can be addressed to ensure that the cultural component of

language is not left out. Using an inclusive resource to pre-teach about culture before a student engages in discussion with a chatbot may help them identify bias, which could further be addressed in follow-up activities.

Since the use of AI in schools is new and the technology is evolving rapidly, it is important to obtain consent from parents/guardians of underage students before using chatbots. Teachers may need to supply alternate activities if students are opted out. Many chatbots have a minimum age for use, as they may collect personal information and share it with other parties. For example, the minimum age for using TalkPal AI Tutor is 18, ChatGPT is 13, and Mizou claims to be safe for those under 13.

Learners should also know what topics to avoid, how not to share sensitive information, and that copy-pasting (or repeating word-for-word) the work of others violates academic integrity and copyright. Although some chatbots may have safeguards in place to enhance security, others may gain access to shared information.

Chatbots may not always understand learners. They may change the role of teacher and student. They may have functional limitations, such as users having to click a button to signal that they have started/stopped speaking or a delay in chatbot response, which are not comparable to human-human interaction.

While there are several ethical considerations when integrating a chatbot into language learning activities, with educator guidance, incorporating speech-synthesized chatbots into the second language classroom can support student oral language development and further their digital literacy.

REFERENCES

- Ciampa, K., Wolfe, Z. M., & Bronstein, B. (2023). ChatGPT in education: Transforming digital literacy practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 67(3), 186–195. <https://doi.org/10.1002/jaal.1310>
- Han, J., & Lee, D. (2024). Research on the development of principles for designing elementary English speaking lessons using artificial intelligence chatbots. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 212. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02646-w>
- Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Kim, H.-S., Cha, Y., & Kim, N. Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 21, 712–734. <http://journal.kasell.or.kr/xml/30253/30253.pdf>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Tran, T. N., & Tran, H. P. (2023). Exploring the role of ChatGPT in developing critical digital literacies in language learning: A qualitative study. *Proceedings of the AsiaCALL International Conference*, 4, 1–17. <https://doi.org/10.54855/paic.2341>



Kassandra Sharren

Kassandra Sharren is a Master of Arts student in the School of Languages, Linguistics, Literatures and Cultures at the University of Calgary. Her research interests include Second Language Teaching and Learning. Prior to pursuing her master's degree, she was an elementary teacher at a German Bilingual School.



L'intégration des robots conversationnels comme ressources complémentaires dans les activités orales en classe peut soutenir l'enseignement de la littératie numérique – les enseignant(e)s peuvent guider les élèves à faire preuve d'esprit critique à l'égard de ce qu'ils entendent et lisent ainsi qu'à interagir avec les robots conversationnels de manière appropriée.

Intégration des robots conversationnels de reconnaissance vocale dans l'enseignement de la langue orale

Par **Kassandra Sharren**

VOUS ÊTES-VOUS DÉJÀ demandé si les outils d'intelligence artificielle (IA), tels que les robots conversationnels (*chatbots*, en anglais) de synthèse vocale, peuvent soutenir l'expression orale dans une

langue additionnelle? Grâce aux récents progrès de l'IA, les robots conversationnels de synthèse vocale développés pour l'apprentissage linguistique et ceux créés à d'autres fins peuvent accroître

les possibilités d'interaction pour les apprenants d'une langue, contribuer au développement de leur vocabulaire, à l'amélioration de leur prononciation,

de leur intonation et de leur fluidité, ainsi qu'atténuer leur stress (Kim *et al.*, 2021).

Les robots conversationnels peuvent réduire l'anxiété chez les apprenants de langues, offrir des possibilités de pratique répétitive et permettre la personnalisation de l'apprentissage (Jeon *et al.*, 2023). L'intégration des robots conversationnels comme ressources complémentaires dans les activités orales en classe peut soutenir l'enseignement de la littératie numérique – les enseignant(e)s peuvent guider les élèves à faire preuve d'esprit critique à l'égard de ce qu'ils entendent et lisent ainsi qu'à interagir avec les robots conversationnels de manière appropriée (Ciampa *et al.*, 2023; Tran et Tran, 2023).

Les robots conversationnels de synthèse vocale utiles et configurés pour l'apprentissage linguistique comprennent LangAI, TalkPal AI Tutor, [Gliglish](#) et Langotalk. [Mizou](#) est un robot conversationnel intégré à l'IA conçu pour

l'utilisation par les élèves qui permet aux enseignant(e)s de créer leur propre programme en entrant simplement les objectifs d'apprentissage et les niveaux scolaires. Les robots conversationnels configurés pour la langue apportent un étayage en fournissant des réponses possibles, en adaptant le niveau de langue et en changeant de code.

De nombreux robots conversationnels sont préprogrammés avec des activités à un niveau approprié pour l'utilisateur, telles que des tâches et des activités de jeux de rôle. Ceux-ci donnent généralement aux élèves une rétroaction personnalisée et immédiate. Comme il peut y avoir davantage de bris de communication avec les robots conversationnels non configurés pour la langue, les apprenants débutants sont mieux servis par les robots conversationnels configurés pour la langue.

Les robots conversationnels dotés de fonctions de synthèse vocale créées à des fins autres que l'apprentissage linguistique incluent Amazon Echo, Google Assistant et ChatGPT Voice Conversations. Lorsqu'ils sont invités à ajuster la langue, certains robots conversationnels génératifs non configurés pour la langue peuvent ajuster leur niveau de langue pour soutenir la compréhension des apprenants. Cependant, des tâches bien structurées doivent être utilisées si le robot conversationnel n'est pas configuré pour l'apprentissage linguistique.

Bien que les apprenants de langues de niveau débutant et avancé puissent bénéficier d'une interaction avec des robots conversationnels, ceux-ci peuvent être mieux adaptés aux apprenants avancés et motivés, car les débutants peuvent avoir du mal et perdre leur motivation pendant les interactions. Les élèves plus âgés peuvent aussi être



plus aptes à apprendre avec les robots conversationnels que les plus jeunes.

ENSEIGNEMENT PRÉALABLE À L'INTERACTION

Quel que soit le robot conversationnel choisi par l'enseignant(e), les apprenants devraient recevoir des instructions avant de l'utiliser (Han & Lee, 2024). L'enseignant(e) devrait planifier des activités qui abordent et démontrent ensuite les points suivants :

- **Utilisation d'un robot conversationnel :** p. ex., se connecter, effectuer un enregistrement vocal.
- **Stratégies d'interaction :** p. ex., clarifier ce qu'ils croient avoir entendu, demander au robot conversationnel de se répéter, répéter des conversations entières et apprendre des phrases à utiliser en cas de bris de communication.
- **Objectifs et contenu d'apprentissage :** p. ex., vocabulaire et structures liés aux activités qu'ils effectueront, y compris peut-être différentes variétés linguistiques afin que les élèves soient exposés à celles qui ne sont pas programmées dans les robots conversationnels.
- **Limites du robot conversationnel :** p. ex., l'importance des invites, le robot conversationnel ne comprenant pas toutes les énonciations, la programmation par défaut comportant des erreurs et des biais, et comment le robot conversationnel a été entraîné.

PENDANT L'INTERACTION

Il est également nécessaire de surveiller les progrès des élèves au cours de leurs interactions avec le robot conversationnel. Voici quelques conseils à l'intention des enseignant(e)s pour cette étape :

- Des documents supplémentaires, tels que des visuels et des scénarios, peuvent soutenir les interactions élève-robot conversationnel. Ceux-ci peuvent contenir du matériel de soutien linguistique et des invites pour demander aux robots conversationnels de répéter une énonciation, de remplir un rôle et/ou de parler à un niveau de compétence souhaité.

- Les enseignant(e)s devraient surveiller les élèves afin de s'assurer qu'ils comprennent les tâches et de fournir une rétroaction sur l'usage de stratégies, l'utilisation du robot conversationnel et le discours des élèves. Lorsqu'ils utilisent pour la première fois un robot conversationnel, afin de dissiper les malentendus, les élèves peuvent travailler en équipes de deux. Ils peuvent être encouragés à utiliser des variétés régionales de la langue, ce qui risque d'entraîner des erreurs ou des biais chez le robot conversationnel, qui peuvent ensuite être abordés dans l'enseignement de la littératie numérique.
- Les robots conversationnels peuvent être utilisés pour des activités répétitives, des conversations libres et un apprentissage basé sur les tâches. Lorsqu'une tâche assignée est terminée, les apprenants peuvent collaborer avec leurs camarades de classe dans des tâches interactives, soutenir d'autres apprenants, effectuer des tâches supplémentaires assignées par l'enseignant(e) ou entreprendre une réflexion sur leur interaction.
- Les apprenants débutants peuvent avoir besoin de plus de soutien pendant leurs interactions, les apprenants avancés peuvent se sentir interrompus par l'étayage de l'enseignant(e), et certains élèves peuvent craindre de prendre des risques et de faire des erreurs avec une trop forte présence de l'enseignant(e). Ces différences individuelles doivent être prises en compte dans l'apport d'un soutien aux élèves.

APRÈS L'INTERACTION : RÉFLEXION

Après leurs interactions, les élèves devraient prendre le temps de passer en revue leur apprentissage. Ils peuvent réfléchir sur le processus d'apprentissage, le processus d'interaction, les résultats de l'interaction et leurs attitudes d'apprentissage en évaluant leur utilisation des stratégies d'interaction, en examinant les interventions correctives et en considérant les structures ou le vocabulaire avec lesquels ils ont eu des

difficultés. Les options susceptibles d'aider les élèves à passer en revue leur apprentissage seraient d'utiliser une liste de vérification des acquis d'apprentissage ou de tenir un journal. Dans le cadre de leur discussion réfléchie, les biais ou les erreurs du robot conversationnel pourraient être examinés. Les enseignant(e)s et les élèves peuvent faire un remue-méninges pour trouver des réponses appropriées ou participer à des jeux de rôle en vue de corriger les réponses biaisées. L'enseignant(e) peut donner des exemples de défis qu'il/elle a observés et donner aux élèves une rétroaction sur l'utilisation de leur robot conversationnel et les stratégies d'interaction.

ÉLÉMENTS À SURVEILLER

Les considérations éthiques lors du choix d'un robot conversationnel comprennent les biais, les erreurs, le consentement, la confidentialité des données et les questions de sécurité (Nguyen *et al.*, 2023). Les biais liés au genre et à la culture sont présents dans de nombreux robots conversationnels, et ce ne sont pas toutes les langues et variétés linguistiques qui sont comprises ou représentées. Ils peuvent dépeindre la culture de manière stéréotypée, par exemple en focalisant sur le christianisme et l'Oktoberfest lors de discussions sur les célébrations en Allemagne, au détriment d'autres contextes et des célébrations régionales. Les erreurs peuvent inclure un robot conversationnel qui utilise la mauvaise variété linguistique malgré des demandes spécifiques ou qui donne des corrections inexactes, telles que la mauvaise conjugaison d'un verbe.

De plus, un robot conversationnel peut afficher un vocabulaire de genre masculin avant un mot féminin ou non genré. Lors de l'enseignement de la littératie numérique et de la planification d'autres activités en classe, ce sujet peut être abordé pour s'assurer que la composante culturelle de la langue n'est pas négligée. L'utilisation d'une ressource inclusive pour l'enseignement préalable sur la culture avant qu'un élève ne s'engage dans une discussion avec un robot conversationnel peut l'aider à déceler les biais, qui

pourraient être davantage examinés dans les activités de suivi.

Puisque l'utilisation de l'IA dans les écoles est nouvelle et que la technologie évolue rapidement, il est important d'obtenir le consentement des parents/gardiens des élèves mineurs avant d'utiliser des robots conversationnels. Les enseignant(e)s devront peut-être proposer des activités de substitution en cas d'exclusion de certains élèves. De nombreux robots conversationnels ont un âge minimum pour l'utilisation, car ils peuvent collecter des informations personnelles et les partager avec d'autres parties. Par exemple, l'âge minimum pour utiliser TalkPal AI Tutor est de 18 ans, celui de ChatGPT est de 13 ans et Mizou prétend être sécuritaire pour les moins de 13 ans.

Les apprenants doivent également savoir quels sujets éviter, comment ne pas partager des informations sensibles et que copier-coller (ou répéter mot pour mot) le travail des autres viole l'intégrité scolaire et le droit d'auteur. Bien que certains robots conversationnels puissent être dotés de dispositifs de protection pour renforcer la sécurité, d'autres peuvent avoir accès à des informations partagées.

Les robots conversationnels ne comprennent pas toujours les apprenants. Ils peuvent changer

le rôle de l'enseignant(e) et de l'élève. Ils peuvent avoir des limitations fonctionnelles, comme le fait que les utilisateurs doivent cliquer sur un bouton pour signaler qu'ils ont commencé/arrêté de parler ou encore un retard dans la réponse du robot conversationnel, ce qui n'est pas comparable à l'interaction humain-humain.

Bien qu'il existe plusieurs considérations éthiques lors de l'intégration d'un robot conversationnel dans les activités d'apprentissage linguistique, avec l'aide de l'enseignant(e), l'incorporation de robots conversationnels à synthèse vocale dans la classe de langue seconde peut soutenir le développement de l'expression orale des élèves et renforcer leurs compétences en littératie numérique.

RÉFÉRENCES

- Ciampa, K., Wolfe, Z. M., & Bronstein, B. (2023). ChatGPT in education: Transforming digital literacy practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 67(3), 186-195. <https://doi.org/10.1002/jaal.1310>
- Han, J., & Lee, D. (2024). Research on the development of principles for designing elementary English speaking lessons using artificial intelligence chatbots. *Humanities and Social Sciences*

Communications, 11, 212. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02646-w>

Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, article 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>

Kim, H.-S., Cha, Y., & Kim, N. Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 21, 712-734. <http://journal.kasell.or.kr/xml/30253/30253.pdf>

Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>

Tran, T. N., & Tran, H. P. (2023). Exploring the role of ChatGPT in developing critical digital literacies in language learning: A qualitative study. *Proceedings of the AsiaCALL International Conference*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.54855/paic.2341>



Kassandra Sharren

Kassandra Sharren est étudiante à la maîtrise à l'École de langues, linguistique, littératures et cultures de l'Université de Calgary. Ses intérêts de recherche comprennent l'enseignement et l'apprentissage de langues secondes. Avant d'entreprendre ses études de maîtrise, elle était enseignante au primaire dans une école bilingue allemande.

Vos élèves bilingues ont un superpouvoir!

Le Programme de bourses d'études postsecondaires
en français langue seconde peut les aider à le garder.

Bourses de 3 000 \$ pour des
études postsecondaires en français

Your bilingual students have a superpower!

The Bursaries for Postsecondary Studies in French
as a Second Language Program can help them to keep it.

\$3,000 bursaries for
postsecondary studies in French



[ACUFC.ca/boursesFLS](https://acufc.ca/boursesFLS)
[ACUFC.ca/FSLbursaries](https://acufc.ca/FSLbursaries)



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE



ACUFC

Canada