Réflexions

2026 Vol. 45, No./nº 3

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



Theme: Sustaining Teacher Recruitment and Retention in L+ Programs

Thème : Soutenir le recrutement et la rétention des enseignant(e)s dans les programmes de L+

caslt acpls

13 The Road to Retention: Strengthening FSL Teacher Candidates' Language Proficiency and Confidence

16 Le chemin vers la rétention : Renforcer la maîtrise de la langue et la confiance des candidat(e)s à l'enseignement du FLS

Table of Contents
Table des matières

01 President's Message
02 Message de la présidente

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

04 Event Recap: From AI to Awards at CASLT's 2026 AGM and Networking Day
08 Résumé de l'événement : De l'IA à la remise de prix lors de l'AGA et Journée de réseautage 2026 de l'ACPLS

FEATURED ARTICLE ARTICLE VEDETTE

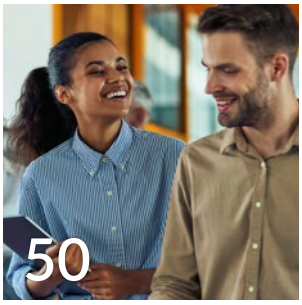
13 The Road to Retention: Strengthening FSL Teacher Candidates' Language Proficiency and Confidence
16 Le chemin vers la rétention : Renforcer la maîtrise de la langue et la confiance des candidat(e)s à l'enseignement du FLS
21 Retention Tensions: Examining One Ontario FSL Teacher Certification Pathway
24 Tensions liées à la rétention : Examen d'une voie de certification pour l'enseignement du FLS en Ontario

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

28 Recognizing and Respecting Indigenous Cultures in the Japanese Language Classroom
32 Vers la reconnaissance et le respect des cultures autochtones dans la classe de japonais
36 Bridging Cultures: Integrating Indigenous Languages into East Asian Language Classrooms
39 Rapprocher les cultures : Intégrer les langues autochtones dans les classes de langues d'Asie de l'Est
43 Addressing the Core French Teacher Shortage: A Case Study of UBC's Core French Option for Non-Specialists
46 Atténuer la pénurie d'enseignant(e)s du français de base : une étude de cas sur l'Option français de base pour les non-spécialistes de l'UBC
50 I Get By With a Little Help From My Friends
53 Je m'en sors avec un peu d'aide de mes ami(e)s
56 Linguistic Insecurity: The Unspoken Retention Factor in FSL
59 L'insécurité linguistique : le facteur de rétention qu'on ne nomme pas en FLS
62 Breaking Isolation, Strengthening Well-Being
66 Rompre l'isolement, renforcer le bien-être







Réflexions

2026
Volume 45, Number / numéro 3

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)
Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)
207-43, place Roydon Place
Ottawa, Ontario, K2E 1A3
1 877 727-0994
www.caslt.org | admin@caslt.org

Board of Directors / Conseil d'administration
Katherine Mueller, Trish Kolber, James Steele, Philippa Parks, Mark Duwyn, Stéphanie Garand and/et Yasmina Lemieux

National Council / Conseil national
BC: Rome Lavrencic
AB: Mais Helwah
SK: Sharon Lonsberry
MB: Vacant
ON: Rochelle Guida
QC: Jacqueline Mallais
NB: Anthony Nolletti
NS: Tony Bucci
PE: Lana Mill
NL: Laun Shoemaker
YT: Shannon Donald
NT: Maude Frosst
NU: Vacant

Réflexions Editorial Committee / Comité de rédaction de Réflexions
Philippa Parks and Mara Reich

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

Dear *Réflexions* readers,

I'M EXCITED TO ADDRESS YOU for the first time as President of CASLT. After being on CASLT's Board of Directors for many years — collaborating with and learning from some fantastic colleagues — I'm looking forward to what the next few years will bring for the association. I'm so grateful to Yasmina Lemieux, now our Past President, for her years of vision and leadership (and friendship!) that have helped guide me and guide CASLT to where we are today.

These articles remind us that the L+ teacher shortage is a pan-Canadian issue, and that we need a variety of strategies to address it effectively across the country.

This issue of *Réflexions* is full of great content! Check out the CASLT News section for updates from our recent Annual General Meeting and Networking Day, including introductions to a new Board member, a new National Council representative, and this year's CASLT Award winners.

We have long known about the shortage of additional language (L+) teachers — and teachers, learners, and schools have all felt the effects. This issue of Réflexions explores projects, research, and grassroots initiatives related to sustaining teacher recruitment and retention in L+ programs. From strengthening linguistic security to connecting in person with the L+ teaching community, our contributors examine the problem from many perspectives and share pathways to increase teacher confidence and wellbeing. These articles also remind us that the L+ teacher shortage is a pan-Canadian issue, and that we need a variety of strategies to address it effectively across the country.

Also, don't miss the special section in this issue on integrating Indigenous languages and cultures into Japanese, Korean, and Chinese language classrooms. Whether you teach one of these languages or not, I'm confident that you'll learn a lot from these fascinating articles.

Happy reading!

Katherine Mueller



Katherine Mueller
CASLT President

Message de la présidente

Chers lecteurs/chères lectrices de *Réflexions*,

JE SUIS RAVIE DE M'ADRESSER À VOUS pour la première fois en tant que présidente de l'ACPLS. Après avoir siégé au conseil d'administration de l'ACPLS pendant de nombreuses années – en collaborant et en apprenant avec des collègues fantastiques –, je me réjouis à l'avance de voir ce que les prochaines années apporteront à l'association. Je suis très reconnaissante envers Yasmina Lemieux, maintenant notre présidente sortante, pour ses années de vision et de leadership (et d'amitié!) qui ont contribué à me guider et à guider l'ACPLS jusqu'où nous en sommes aujourd'hui.



Katherine Mueller
Présidente de l'ACPLS

Ces articles nous rappellent que la pénurie d'enseignant(e)s de L+ est un problème pancanadien et que nous avons besoin d'une variété de stratégies pour y remédier efficacement à travers le pays.

Ce numéro de *Réflexions* regorge de contenus passionnants! Consultez la section Nouvelles de l'ACPLS pour les mises à jour sur notre récente Assemblée générale annuelle et Journée de réseautage, y compris les présentations d'une nouvelle membre au conseil d'administration, d'une nouvelle représentante au Conseil national et des lauréates des prix de l'ACPLS de cette année.

Nous sommes depuis longtemps au courant de la pénurie d'enseignant(e)s de langues additionnelles (L+) – et les enseignant(e)s, les apprenants et les écoles en ont tous ressenti les effets. Ce numéro de Réflexions se penche sur les projets, les recherches et les initiatives locales visant à favoriser le recrutement et la rétention des enseignant(e)s dans les programmes de L+. Qu'il s'agisse de renforcer la sécurité linguistique ou de se connecter en personne avec la communauté des enseignant(e)s de L+, nos contributeurs et contributrices examinent le problème sous de nombreux angles et partagent des pistes pour accroître la confiance et le bien-être des enseignant(e)s. Ces articles nous rappellent également que la pénurie d'enseignant(e)s de L+ est un problème pancanadien et que nous avons besoin d'une variété de stratégies pour y remédier efficacement à travers le pays.

Ne manquez pas non plus la section spéciale de ce numéro sur l'intégration des langues et cultures autochtones dans les classes de japonais, de coréen et de chinois. Que vous enseigniez l'une de ces langues ou non, je suis persuadée que vous apprendrez beaucoup de ces articles fascinants.

Bonne lecture!

Katherine Mueller

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

The theme of our next issue is **Technology and Digital Literacies in Language Education**. Example topics of interest include:

- Digital citizenship and media literacy
- Online and blended learning environments
- Technology-enhanced assessment and feedback
- Social media in language education

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 **Technologie et littératies numériques dans l'enseignement des langues**. Exemples de sujets d'intérêt :

- La citoyenneté numérique et la littératie médiatique
- Les environnements d'apprentissage en ligne et mixtes
- L'évaluation et la rétroaction améliorées par la technologie
- Les médias sociaux dans l'éducation linguistique

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

- des enseignant(e)s exerçant dans des classes de langues (anglais et français langue seconde/additionnelle, langues autochtones et langues internationales/patrimoniales);
- des chercheur(e)s et des formateurs(-trices) d'enseignant(e)s en enseignement et apprentissage des langues dans divers contextes universitaires;
- des enseignant(e)s en formation initiale inscrits dans des facultés d'éducation;
- des administrateurs(-trices) scolaires, des consultant(e)s et coordonnateurs(-trices) 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).

Event Recap: From AI to Awards at CASLT's 2026 AGM and Networking Day

CASLT HELD its 2026 Annual General Meeting (AGM) and Networking Day on Friday, October 16, at the Sheraton Hotel in Ottawa. Discover some highlights of the day, from engaging networking and reflection opportunities to additions to our leadership team.

NETWORKING DAY: DELVING INTO AI IN LANGUAGE EDUCATION

Dr. Sarah Elaine Eaton of the University of Calgary started off the morning with a keynote workshop titled *Beyond the Bot: Language Teaching and Learning in a Postplagiarism World*. Her session invited participants to think critically about the evolving role of artificial intelligence (AI) in language classrooms, encouraging them to look for evidence of learning, thoughtful attribution, critical thinking, and the ethical use of AI tools.

The interactive panel session following Dr. Eaton's workshop delved further into this topic, examining both the possibilities and the challenges AI presents in the language classroom. Critical considerations related to equity, ethics, assessment, and professional judgment were top of mind. Panelists Wei Cai, Stephanie Jackson, and Anne-Marie Sénécal offered practical, classroom-ready strategies as well as broader insights to help us critically navigate the evolving role of AI in language education.

ANNUAL GENERAL MEETING: LOOKING BACK, LOOKING FORWARD

In addition to financial and auditors' reports, the AGM portion of the day included a review of CASLT's activities and programming from 2025-2026, as well as a look at the upcoming events, resources, and professional learning opportunities on the go for 2026-2027. It also saw the announcement of this year's CASLT Award winners and the welcoming of a new Board member and National Council representative. The AGM concluded with the presentation of CASLT's Board of Directors for this year. Former Vice President Katherine Mueller became President, and Yasmina Lemieux moved into the Past President role.







2026 CASLT Award Winners

These language educators have proven dedication and innovation throughout their careers in the additional language teaching field, embodying a passion for excellence in language teaching. Congratulations to the winners of the 2026 CASLT awards!

H. H. Stern Award: Adriana Ramírez
Adriana is a Colombian author, keynote speaker, Spanish teacher, international teacher trainer, and curriculum consultant. She holds a double major in Psychology, a degree in Clinical Psychology, and a master's degree in education. With over 22 years of classroom experience teaching ELL and Spanish at the elementary and high school levels, Adriana centres storytelling as a tool for both language acquisition and cultural understanding. Adriana has authored a series of novels written specifically for language learners, using comprehensible input methodology to help students build fluency while engaging with authentic stories. Her approach is grounded in decolonizing education, anti-racism, and equity-centred frameworks. You can connect with Adriana on Instagram @veganadri, through her website adrianaramirez.ca, or on YouTube at @learnthroughreading.





Robert Roy Award: Danielle Hunter
Danielle is a French as a second language (FSL) educator, researcher, and consultant specializing in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Action-Oriented Approach (AOA). Danielle's current PhD research explores the AOA in FSL education, engaging teachers in developing action-oriented scenarios and exploring their implementation in practice. Over her 25-year career, she has authored and co-authored many pedagogical resources, including CASLT's *Action-Oriented Approach Handbook* and *Action-Oriented Approach Toolkit*, as well as contributing to Ontario's revised FSL curriculum. Since 2021, she has also served as a language policy expert with the Council of Europe, contributing to international work in action-oriented, plurilingual, and intercultural education.

Honorary Lifetime Member Award: Janice Aubry
Janice cherishes her 34-year career as a leader at Edmonton Public Schools, spanning roles from teacher to consultant, supervisor, and director. Her passion project was designing and directing the Institute for Innovation in Second Language Education. She also served in leadership roles at Alberta Education and the University of Alberta. Janice played pivotal roles in curriculum and policy development across local, provincial, national, and international levels. Janice also served on CASLT's Board of Directors and National Council, as well as other boards and councils dedicated to advancing language education. Janice continues to consult, advise, develop resources, and serve on boards.



New Members on Our Board of Directors and National Council

Attendees approved the Nominating Committee's recommendation to appoint Stéphanie Garand, previous NC representative for Manitoba, to CASLT's Board. French immersion teacher Sharon Lonsberry officially started her term as NC representative for Saskatchewan, succeeding Tara Dryburgh, who completed her six-year term in the role.

Read on to get to know these accomplished language educators!

Board of Directors: Stéphanie Garand
Stéphanie Garand, M. Ed., is the Director of the French Immersion and French: Communication and Culture programs at the Winnipeg School Division. With over 20 years of experience in French immersion education, she is herself a graduate of this program. Stéphanie holds a master's degree in education with a specialization in multilingualism and is passionate about learning languages and improving teaching practices.

A proud Franco-Métis educator, Stéphanie places great importance on language, culture and identity in her leadership work. As an educator, coach, and pedagogical leader, she is committed to creating inclusive and inspiring learning environments. She believes we are all language learners, a conviction that guides her work on transformational learning and leadership.





National Council: Sharon Lonsberry
Sharon Lonsberry's 25+ year teaching career as a second language consultant has taken her from national and international programs to rural Saskatchewan and Alberta. She has taught in and led English as an additional language (EAL), Core French, Intensive and Post-Intensive French, and French immersion programs. Sharon has also worked as a curriculum consultant for Alberta Education and the Meewasin Valley Authority. She is passionate about language learning, land-based learning, and, most recently, the revitalization of Indigenous languages. She loves to travel, read, and spend time with her family and friends.

Thank you to all event participants and supporters for bringing diverse insights, experiences, questions, and ideas to this year's AGM and Networking Day. We greatly appreciate your contributions and look forward to connecting with you throughout the year to come!


Annual General Meeting and Networking Day 2026
Assemblée générale annuelle et Journée de réseautage 2026










laPersonnelle



Résumé de l'événement : De l'IA à la remise de prix lors de l'AGA et Journée de réseautage 2026 de l'ACPLS

L'ACPLS A TENU son Assemblée générale annuelle (AGA) et Journée de réseautage le vendredi 16 octobre à l'Hôtel Sheraton d'Ottawa. Découvrez quelques moments forts de la journée, allant des occasions de réseautage et de réflexion aux ajouts à notre équipe de direction.

JOURNÉE DE RÉSEAUTAGE : PLONGER AU CŒUR DE L'IA DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Dre Sarah Elaine Eaton, de l'Université de Calgary, a commencé la matinée avec un atelier principal intitulé *Au-delà des bots : L'enseignement et l'apprentissage des langues dans un monde postplagiat*. Dans sa séance, elle a invité les participant(e)s à réfléchir de manière critique sur l'évolution du rôle de l'intelligence artificielle (IA) dans les classes de langues, en les encourageant à rechercher des preuves d'apprentissage, des citations bien documentées, ainsi que des indices d'une réflexion critique et d'une utilisation éthique des outils de l'IA.

La table ronde interactive qui a suivi l'atelier de Dre Eaton a approfondi ce sujet, en examinant à la fois les possibilités et les défis que présente l'IA dans la classe de langues. Les considérations critiques liées à l'équité, à l'éthique, à l'évaluation et au jugement professionnel étaient au cœur des échanges. Les panélistes Wei Cai, Stephanie Jackson et Anne-Marie Sénécal ont proposé des stratégies pratiques, prêtes à l'emploi en classe, et ont offert des perspectives plus larges pour nous aider à aborder de manière critique l'évolution du rôle de l'IA dans l'enseignement des langues.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ANNUELLE : RÉTROSPECTIVE, PROSPECTIVE

En plus des rapports financiers et des rapports des auditeurs, la partie de la journée consacrée à l'AGA comprenait un bilan des activités et des programmes de l'ACPLS pour 2025-2026, ainsi qu'un aperçu des événements à venir, des ressources et des opportunités d'apprentissage professionnel en préparation pour 2026-2027. Nous avons également annoncé les lauréates des prix de l'ACPLS de cette année et accueilli une nouvelle membre au conseil d'administration et une nouvelle représentante au Conseil national. L'AGA s'est conclue par la présentation du conseil d'administration de l'ACPLS pour cette année. L'ancienne vice-présidente Katherine Mueller est devenue présidente, et Yasmina Lemieux a été nommée présidente sortante.







LAURÉATES DES PRIX DE L'ACPLS 2026

Ces enseignantes de langues ont fait preuve de dévouement et d'innovation tout au long de leur carrière dans le domaine de l'enseignement de langues additionnelles, incarnant une passion pour l'excellence dans l'enseignement des langues. Félicitations aux lauréates des prix de l'ACPLS 2026!

Prix H. H. Stern : Adriana Ramírez



Adriana est une auteure colombienne, conférencière principale, enseignante d'espagnol, formatrice d'enseignant(e)s à l'international et consultante en programmes scolaires. Elle est titulaire d'une double majeure en psychologie, d'un baccalauréat en psychologie clinique et d'une maîtrise en éducation. Avec plus de 22 ans d'expérience en classe dans l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol aux niveaux primaire et secondaire, Adriana se concentre sur la narration comme outil à la fois pour l'acquisition linguistique et la compréhension culturelle. Adriana est l'auteure d'une série de romans écrits spécifiquement pour les apprenants de langues, utilisant la méthodologie basée sur l'input compréhensible pour aider les élèves à acquérir la fluidité tout en s'engageant dans des histoires authentiques. Son approche est fondée sur la décolonisation de l'éducation, l'antiracisme et des cadres axés sur l'équité. Vous pouvez vous connecter avec Adriana sur Instagram @veganadri, via son site web adrianaramirez.ca ou sur YouTube à @learnthroughreading.



Prix Robert Roy : Danielle Hunter

Danielle est une éducatrice, chercheure et consultante en français langue seconde (FLS), spécialisée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'approche actionnelle. La recherche doctorale actuelle de Danielle explore l'approche actionnelle dans l'éducation en FLS, engageant les enseignant(e)s à développer des scénarios basés sur cette approche et explorant leur mise en œuvre dans la pratique. Au cours de ses 25 ans de carrière, elle a été auteure et coauteure de nombreuses ressources pédagogiques, y compris le *Manuel de l'approche actionnelle* et la *Boîte à outils de l'approche actionnelle* de l'ACPLS, en plus d'avoir participé à la révision du curriculum de FLS de l'Ontario. Depuis 2021, elle agit aussi à titre d'experte en politique linguistique pour le Conseil de l'Europe, contribuant à des travaux internationaux dans le domaine de l'éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle.

Prix Membre honoraire à vie : Janice Aubry



Janice chérit sa carrière de 34 ans en tant que leader au sein des Edmonton Public Schools, occupant des postes d'enseignante à consultante, superviseure et directrice. Son projet, fruit de sa passion, consistait à concevoir et à diriger l'Institute for Innovation in Second Language Education. Elle a également exercé des fonctions de leadership au ministère de l'Éducation de l'Alberta et à l'Université de l'Alberta. Janice a joué un rôle clé dans l'élaboration de programmes d'études et de politiques aux niveaux local, provincial, national et international. Janice a également siégé au conseil d'administration et au Conseil national de l'ACPLS, parmi d'autres conseils et instances voués à la promotion de l'enseignement des langues. Janice continue de consulter, de conseiller, de développer des ressources et de siéger à des conseils d'administration.

NOUVELLES MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION ET DU CONSEIL NATIONAL

Les participant(e)s ont approuvé la recommandation du comité de nomination visant à nommer Stéphanie Garand, ancienne représentante au CN pour le Manitoba, au conseil d'administration de l'ACPLS. L'enseignante en immersion française Sharon Lonsberry a officiellement commencé son mandat à titre de représentante au CN pour la Saskatchewan, succédant à Tara Dryburgh, qui a terminé son mandat de six ans dans ce poste.

Poursuivez votre lecture pour faire la connaissance de ces enseignantes de langues chevronnées!

Conseil d'administration : Stéphanie Garand

Stéphanie Garand, M. Éd., est directrice des programmes d'immersion française et de Français : Communication et culture à la Division scolaire Winnipeg. Forte de plus de 20 ans d'expérience en éducation en immersion française, elle est elle-même diplômée de ce programme. Titulaire d'une maîtrise en éducation avec une spécialisation en multilinguisme, elle est passionnée par l'apprentissage des langues et l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Fière éducatrice franco-métisse, Stéphanie accorde une grande importance à la langue, à la culture et à l'identité dans son travail de direction. En tant qu'éducatrice, accompagnatrice et leader pédagogique, elle s'engage à créer des environnements d'apprentissage inclusifs et stimulants. Elle croit que nous sommes toutes et tous des apprenant(e)s de langues, une conviction qui guide son travail en matière d'apprentissage transformationnel et de leadership.





Conseil national : Sharon Lonsberry

La carrière de plus de 25 ans de Sharon Lonsberry en tant que consultante en langues secondes l'a conduite à participer à des programmes nationaux et internationaux mais aussi à travailler dans les régions rurales de la Saskatchewan et de l'Alberta. Elle a enseigné et dirigé des programmes d'anglais langue additionnelle (ALA), de français de base, de français intensif et post-intensif ainsi que d'immersion française. Sharon a également œuvré comme consultante en programmes d'études pour le ministère de l'Éducation de l'Alberta et l'organisme Meewasin Valley Authority. Elle se passionne pour l'apprentissage linguistique, l'apprentissage basé sur la terre et, plus récemment, la revitalisation des langues autochtones. Elle aime voyager, lire et passer du temps avec sa famille et ses ami(e)s.

Merci aux participant(e)s et à ceux et celles qui ont appuyé l'événement d'avoir apporté des points de vue, des expériences, des questions et des idées variés à l'AGA et Journée de réseautage de cette année. Nous apprécions grandement vos contributions et nous avons hâte de rester en contact avec vous tout au long de l'année à venir!

The Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) presents

Languages Without Borders 2027



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

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

Highlights

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

Who Will Be There?

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



Keynote Speaker

Michael Redhead Champagne

Featured Speakers



Ava Becker



Wei Cai



Stephen Davis



Sarah Fedoration



Stephanie Jackson



Kim Lockhart



Adriana Ramírez

caslt.org/lwb2027lsf

caslt acpls

lwb lsf

L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) présente

Langues sans frontières 2027



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

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

Points saillants

- Plus de 100 ateliers sur les dernières recherches en L+ et sur les pratiques innovantes et exemplaires en classe
- Des occasions de réseautage pour les enseignant(e)s et les intervenant(e)s en L+
- Un salon professionnel avec des centaines de ressources d'enseignement et d'apprentissage des L+

Qui sera présent?

Enseignant(e)s de langues, administrateurs(-trices) de programmes et d'écoles, consultant(e)s et coordonnateurs(-trices) linguistiques, professeur(e)s, chercheur(e)s, étudiant(e)s en enseignement et autres parties prenantes en L+



Conférencier principal

Michael Redhead Champagne

Présentateurs(-trices) invité(e)s



Ava Becker



Wei Cai



Stephen Davis



Sarah Fedoration



Stephanie Jackson



Kim Lockhart



Adriana Ramírez

caslt.org/lwb2027lsf

caslt acpls

lwb lsf



The Road to Retention:

Strengthening FSL Teacher Candidates' Language Proficiency and Confidence

By Dr. Rosanne Abdulla, Marc Édouard Powell, and Jenan Mourad

WHEN IT COMES TO ADDRESSING Ontario's ongoing French as a second language (FSL) teacher shortage, recruitment is only part of the solution. Salvatori (2009) emphasizes the importance of providing opportunities within initial teacher education programs for both language learning and pedagogical formation so that FSL teachers can meet the high expectations for language proficiency and quality teaching once in the field. In fact, 20% of new Canadian FSL teachers surveyed reported that a lack of confidence in their French-language communication skills was a factor in their considering leaving the profession (OPBSA, 2021). Retention therefore depends, in large part, on ensuring that new teachers enter the classroom with the proficiency and confidence needed to succeed. As a result, the FSL B.Ed. program at Western University's Faculty of Education has made linguistic development a priority. Below, we discuss our six initiatives designed to strengthen teacher candidates' French-language proficiency, confidence, and long-term retention.

INITIATIVE 1: PEDAGOGICAL ENGLISH–FRENCH TERMINOLOGY GUIDE

Even highly proficient French speakers may find the education-specific terminology used in teaching and job interviews challenging. To address this need, we are currently developing a pedagogical terminology guide to strengthen FSL educators' professional language confidence, informed by our firsthand observations of pre-service teachers, as well as by one team member's system-wide experience with in-service teachers during his term as an FSL Learning Coordinator. Intended for all Ontario K–12 FSL educators, the guide will be especially relevant to teacher candidates and new in-service teachers. It provides French equivalents for key instructional strategies and practices, as well as for important assessment and evaluation terminology. Other sections cover content-specific terminology for subjects commonly taught in French Immersion (FI), inclusive language, and professional vocabulary to support the hiring process. To the best of our knowledge, this all-in-one guide addresses a gap not covered by existing resources of comparable scope and depth.

INITIATIVE 2: BILINGUAL SUBJECT-SPECIFIC COURSES

Another gap observed, particularly among new FI teachers, is that, despite sometimes having strong French-language skills, they may lack the specialized vocabulary needed to teach subjects like Math and Science in French. Ontario English-language Faculties of Education provide, on average, approximately 10% of their FSL teacher education courses in French. Most offer only one or two French-language courses, typically focused on FSL pedagogy, rather than on subject-specific methodology (Arnott et al., 2023). Consequently, even FSL teacher candidates learn to teach these subjects in English, which can cause professional strain when switching to teaching them in French in FI classrooms. To address this gap, we developed a bilingual iteration of our Primary/Junior Math pedagogy course that FSL teacher candidates could select to strengthen their knowledge and vocabulary about teaching Math in both English *and* French. Feedback was extremely positive, with candidates reporting a greater sense of preparedness, increased confidence, and a sense of gratitude for the opportunity. As a next step, we hope to extend this bilingual model to other subject-area pedagogy courses to support the long-term retention of FI teachers.

INITIATIVE 3: FRENCH-LANGUAGE TUTORIAL MODEL

A common piece of feedback from our FSL teacher candidates is a desire for more time to practise speaking French, which can be difficult to access outside of class. In response, we have now divided our mandatory FSL Curriculum and Pedagogy course into one day of traditional course content, and one day of a language tutorial model that provides candidates with weekly opportunities to interact with peers in French. Candidates build confidence through authentic learning activities that require spontaneous communication in French, many of which align with the Common European Framework of Reference's (CEFR) communicative language competences and speech acts. Through game-based learning, phonetic correction workshops, action-oriented tasks, weekly language challenges, and more, teacher candidates practise strategies introduced in the lectures from the perspective of their future K–12 students, while developing their own oral proficiency.

INITIATIVE 4: INDIVIDUALIZED LANGUAGE COACHING

Another proficiency-building initiative is one-on-one virtual language coaching. In collaboration with the Faculty of Education at Wilfrid Laurier University (and supported through their FSL Challenge Fund), our FSL teacher candidates were offered five to ten hours of voluntary, individualized coaching aligned with their CEFR level, interests, and learning goals. Qualified native French-speaking professionals provided the sessions virtually, and participant feedback has been highly positive. In particular, candidates valued the opportunity to practise French in a flexible, low-risk, personalized setting, receive immediate feedback, and build confidence in whichever area was most relevant to their needs.

INITIATIVE 5: FRENCH FLUENCY FOR TEACHING COURSE

Anecdotally, we also saw that several teacher candidates perform well with written work, but struggle with spontaneous oral communication, which is a daily part of teaching. To bridge this gap, we created an elective course called "French Fluency for Teaching," designed to improve proficiency and confidence. The course was developed around five pillars (Abdulla, 2026): 1) creating a safe learning environment to experiment and make mistakes; 2) actively developing candidates' identities as legitimate FSL teachers; 3) encouraging oral language risks; 4) filling in written gaps by teaching grammar in context[1]; and 5) prioritizing ongoing metacognitive practices. Candidates reported increased confidence from this experience: "Speaking French spontaneously was something I was still worried about a lot during practicum, but I don't think that I'm afraid anymore. My



Dr. Rosanne Abdulla
Dr. Rosanne Abdulla is an Assistant Professor at Western University's Faculty of Education where she also coordinates the FSL Teacher Education program. Prior to joining Western, she taught a variety of French language and culture courses at the University of Alabama, the University of Waterloo, and Conestoga College. Her research interests include L2/L+ language acquisition and pedagogies; linguistic insecurity and risk-taking; building plurilingual identity; Equity, Diversity, Inclusion, Decolonization, and Indigeneity (EDIDI) in the FSL classroom; and the neurolinguistic approach to language learning.



Marc Édouard Powell
Marc Édouard Powell is a trilingual Educational Consultant with over 15 years of experience teaching additional languages (French/Italian) in a variety of elementary, secondary, and university settings. Marc recently completed a four-year term as FSL Learning Coordinator for the Thames Valley District School Board and is currently on a Visiting Scholar secondment in the Faculty of Education at Western University. A DELF Formateur and recipient of the 2025 Canadian Parents for French McGillivray Award, Marc is committed to the large-scale development of FSL education throughout Ontario and beyond.



Jenan Mourad
Jenan Mourad is a Teacher-on-Special-Assignment with the Thames Valley District School Board where she has worked in various K–8 French Immersion teaching assignments over the past 20 years. She is an experienced Associate Teacher, New Teacher Induction Program (NTIP) Mentor, and part-time Faculty Member in Western University's Faculty of Education who holds specialist qualifications in both FSL and mathematics. Jenan is especially passionate about mathematics instruction in French Immersion settings, the integrated approach, and supporting the next generation of FSL educators.

1 See Powell (2026) for an actionable, ten-step framework.

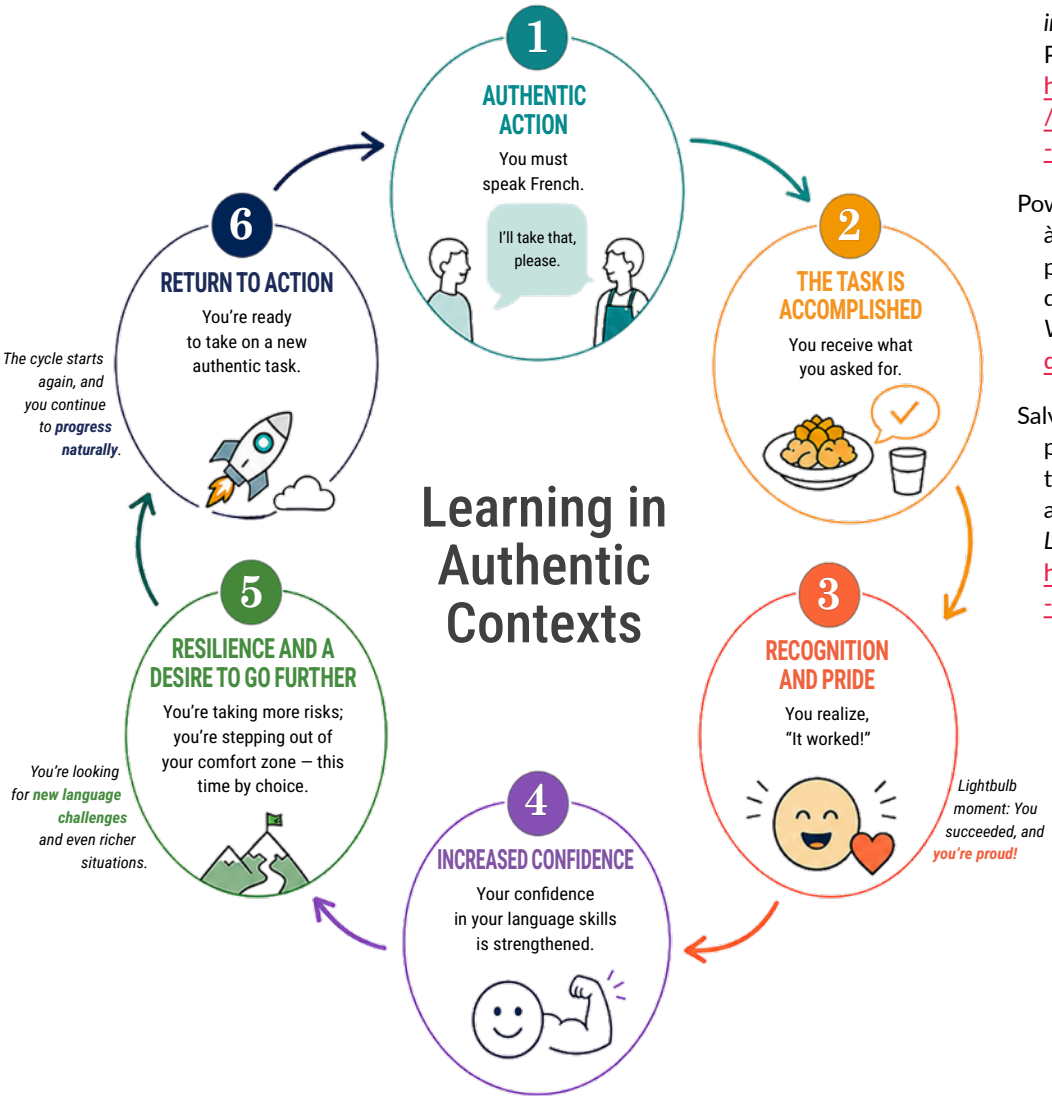
response to this has changed a lot because of being in this class."

INITIATIVE 6: IMMERSIVE LEARNING EXPERIENCE

Through a partnership with the Université d'Orléans' Institut de français, we can now offer an annual immersive learning experience for our FSL teacher candidates. Those who choose to participate spend two weeks with a French-speaking host family, attend daily language courses taught by the Orléans team, participate in cultural excursions with local guides, and complete pedagogical activities led by Western faculty that connect their learning to their teaching practice. Candidates consistently demonstrate greater-than-expected growth across all four language strands. Navigating daily situations in which French is unavoidable strengthens self-awareness, resilience, plurilingual identity, and confidence, as illustrated in the authentic learning cycle below, which our FSL teacher candidates moved through during the trip.

CONCLUSION

By sharing what we have learned from these above initiatives, we hope to inspire and empower pre-service and in-service FSL educators to strengthen their language proficiency in new and meaningful ways. Our goal is to foster a culture of linguistic experimentation and growth through specialized terminology, opportunities for spontaneous and authentic communication, and increased confidence gained from low-risk successes. We encourage educators to adapt these strategies and frameworks within and beyond the classroom.



REFERENCES

Abdulla, R. (2026). Oser parler : la prise de risques linguistiques pour renforcer la communication orale spontanée. *Voix plurielles*, *23*(1), 151–173. https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/5554

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Identifying requirements and gaps in French as a second language (FSL) teacher education: Recommendations and guidelines*. Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). https://www.caslt.org/en/product/identifying-requirements-and-gaps-in-fsl-teacher-ed/

OPBSA. (2021). *Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario*. Ontario Public School Boards' Association. https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/02/FSL-OLMP-Year-End-Report.pdf

Powell, M. É. (2026). La planification à rebours d'une tâche actionnelle à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). *Voix plurielles*, *23*(1), 108–124. https://doi.org/10.26522/vp.v23i1.5557

Salvatori, M. (2009). A Canadian perspective on language teacher education: Challenges and opportunities. *The Modern Language Journal*, *93*(2), 287–291. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00860_9.x



Le chemin vers la rétention :

Renforcer la maîtrise de la langue et la confiance des candidat(e)s à l'enseignement du FLS

Par Dre Rosanne Abdulla, Marc Édouard Powell et Jenan Mourad

LORSQU'IL S'AGIT DE REMÉDIER à la pénurie persistante d'enseignants de français langue seconde (FLS) en Ontario, le recrutement n'est qu'une partie de la solution. Salvatori (2009) souligne l'importance d'offrir des opportunités au sein des programmes de formation initiale à l'enseignement, tant pour l'apprentissage linguistique que pour la formation pédagogique, afin que les enseignant(e)s en FLS puissent répondre aux attentes élevées concernant la maîtrise de la langue et l'enseignement de qualité une fois sur le terrain. En fait, 20 % des enseignant(e)s de FLS en début de carrière au Canada qui ont été interrogé(e)s ont déclaré que le manque de confiance dans leurs compétences en communication en français était un facteur qui les poussait à envisager de quitter la profession (Ontario Public School Boards' Association [OPBSA], 2021). La rétention dépend donc, en grande partie, de l'assurance que les enseignant(e)s en début de carrière entrent dans la classe avec la compétence et la confiance nécessaires pour réussir. Par conséquent, le programme de B. Éd. en FLS à la Faculté d'éducation de l'Université Western a fait du développement linguistique une priorité. Ci-dessous, nous discutons de nos six initiatives conçues pour renforcer la maîtrise du français chez les candidat(e)s à l'enseignement, leur confiance en soi et leur rétention à long terme.

INITIATIVE 1 : GUIDE PÉDAGOGIQUE DE TERMINOLOGIE ANGLAIS–FRANÇAIS

Même les francophones très compétents peuvent trouver la terminologie spécifique à l'éducation utilisée dans l'enseignement et les entretiens d'embauche représente un défi. Pour répondre à ce besoin, nous sommes en train de développer un guide de terminologie pédagogique afin de renforcer la confiance des enseignant(e)s de FLS dans leur langue professionnelle, en nous appuyant sur nos observations directes des futur(e)s enseignant(e)s, ainsi que sur l'expérience d'un membre de l'équipe à l'échelle du système avec les enseignant(e)s en exercice pendant son mandat en tant que coordonnateur de l'apprentissage du FLS. Destiné à l'ensemble des enseignant(e)s de FLS de la maternelle à la 12e année en Ontario, le guide sera particulièrement pertinent pour les candidat(e)s à l'enseignement et les enseignant(e)s récemment en exercice. Il fournit des équivalents en français pour les principales stratégies et

pratiques pédagogiques, ainsi que pour la terminologie importante relative à l'appréciation et à l'évaluation. D'autres sections couvrent la terminologie spécifique au contenu pour les disciplines couramment enseignées en immersion française (IF), le language inclusif et le vocabulaire professionnel afin de soutenir le processus d'embauche. À notre connaissance, ce guide tout-en-un comble une lacune qui n'est pas couverte par les ressources existantes de portée et de profondeur comparables.

INITIATIVE 2 : COURS BILINGUES SPÉCIFIQUES À UNE DISCIPLINE

Une autre lacune observée, en particulier chez les nouveaux enseignant(e)s en IF, est que, parfois malgré de solides compétences en français, ils/elles peuvent manquer du vocabulaire spécialisé nécessaire pour enseigner des disciplines comme les mathématiques et les sciences en français. Les facultés d'éducation de langue anglaise en Ontario offrent, en moyenne, environ 10 % de leurs cours de formation à l'enseignement du FLS en français. La plupart proposent seulement un ou deux cours de français, généralement axés sur la pédagogie du FLS, plutôt que sur une méthodologie spécifique à une discipline (Arnott *et al.*, 2023). Par conséquent, même les candidat(e)s à l'enseignement du FLS apprennent à enseigner ces disciplines en anglais, ce qui peut causer des tensions professionnelles lors de leur passage à leur enseignement en français dans les classes d'IF. Pour combler cette lacune, nous avons élaboré une version bilingue de notre cours de pédagogie en mathématiques aux cycles primaire et moyen que les candidat(e)s à l'enseignement en FLS pourraient choisir afin de renforcer leurs connaissances et leur vocabulaire sur l'enseignement des mathématiques en anglais *et* en français. Les rétroactions ont été hautement positives, les candidat(e)s ayant déclaré se sentir mieux préparé(e)s, plus confiant(e)s et reconnaissant(e)s de l'opportunité offerte. Comme prochaine étape, nous espérons étendre ce modèle bilingue à d'autres cours de pédagogie propre à une discipline afin de soutenir la rétention à long terme des enseignant(e)s en IF.

INITIATIVE 3 : MODÈLE DE TUTORIEL EN LANGUE FRANÇAISE

Un commentaire fréquent de nos candidat(e)s à l'enseignement du FLS est le désir d'avoir plus de temps pour s'exercer à parler français, ce qui peut être difficile à faire en dehors des classes. En réponse, nous avons maintenant divisé notre cours obligatoire sur le programme d'études et la pédagogie en FLS en une journée de contenu de cours traditionnel et une journée d'un modèle de tutoriel linguistique qui offre aux candidat(e)s des opportunités hebdomadaires d'interagir avec leurs pairs en français. Les candidat(e)s développent leur confiance grâce à des activités d'apprentissage authentiques qui requièrent une communication spontanée en français, dont beaucoup sont alignées sur les compétences linguistiques communicatives et les actes de langage du Cadre européen commun de référence (CECR). Grâce à l'apprentissage basé sur le jeu, à des ateliers de correction phonétique, à des tâches actionnelles, à des défis linguistiques hebdomadaires, et plus



Dre Rosanne Abdulla
Dre Rosanne Abdulla est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université Western, où elle coordonne également le programme de formation à l'enseignement en FLS. Avant de se joindre à Western, elle a enseigné une variété de cours sur la langue française et la culture francophone à l'Université d'Alabama, à l'Université de Waterloo et au Collège Conestoga. Ses intérêts de recherche comprennent : l'acquisition et les pédagogies linguistiques en L2/L+; l'insécurité linguistique et la prise de risque; la construction d'une identité plurilingue; l'équité, la diversité, l'inclusion, la décolonisation et l'autochtonisation (EDI-DA) dans la classe de FLS; et l'approche neurolinguistique pour l'apprentissage des langues.



Marc Édouard Powell
Marc Édouard Powell est un consultant pédagogique trilingue ayant plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement de langues additionnelles (français/italien) dans une variété de contextes aux niveaux primaire, secondaire et universitaire. Marc a récemment terminé un mandat de quatre ans en tant que coordonnateur de l'apprentissage du FLS pour le conseil scolaire du district de Thames Valley et est actuellement en détachement comme chercheur invité à la Faculté d'éducation de l'Université Western. Formateur du DELF et récipiendaire du prix McGillivray 2025 de Canadian Parents for French, Marc est engagé en faveur du développement à grande échelle de l'éducation en FLS partout en Ontario et au-delà.



Jenan Mourad
Jenan Mourad est une enseignante en affectation spéciale pour le conseil scolaire du district de Thames Valley, où elle a travaillé dans diverses affectations d'enseignement en immersion française de la maternelle à la 8e année au cours des 20 dernières années. Elle est une enseignante associée expérimentée, une mentore du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) et une professeure à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université Western qui détient des qualifications spécialisées en FLS et en mathématiques. Jenan se passionne particulièrement pour l'enseignement des mathématiques dans des contextes d'immersion française, l'approche intégrée en éducation et le soutien de la prochaine génération d'enseignant(e)s en FLS.

encore, les candidat(e)s à l'enseignement mettent en pratique des stratégies présentées dans les cours du point de vue de leurs futurs élèves de la maternelle à la 12e année, tout en développant leur propre compétence orale.

INITIATIVE 4 : COACHING LINGUISTIQUE INDIVIDUALISÉ

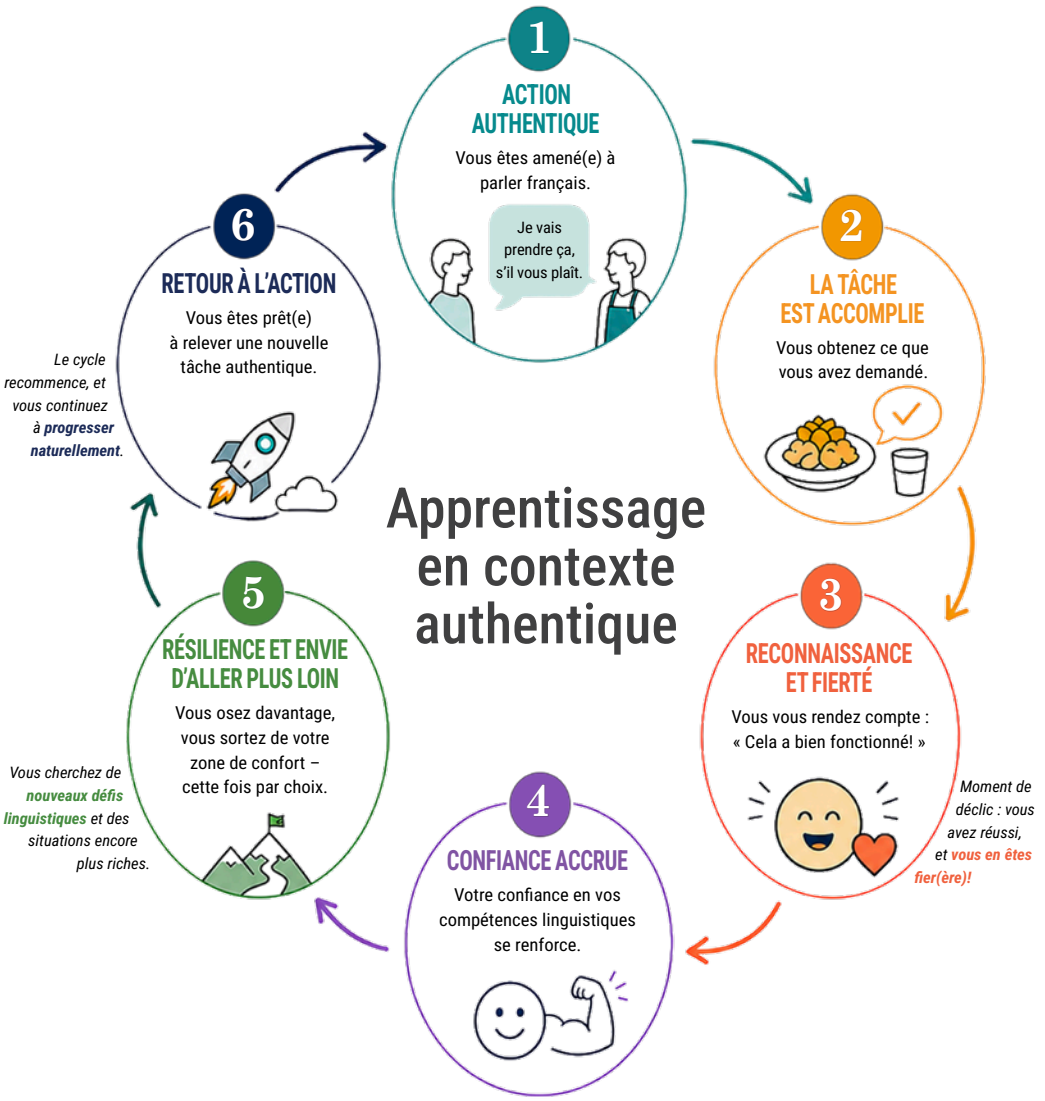
Une autre initiative de renforcement des compétences est le coaching linguistique virtuel individuel. En collaboration avec la Faculté d'éducation de l'Université Wilfrid Laurier (et le soutien de leur FSL Challenge Fund), nos candidat(e)s à l'enseignement du FLS se sont vu offrir entre 5 et 10 heures de coaching bénévole et individualisé aligné sur leur niveau du CECR, leurs intérêts et leurs objectifs d'apprentissage. Des professionnel(le)s qualifié(e)s de langue maternelle française ont offert les séances virtuellement, et les commentaires des participant(e)s ont été très positifs. En particulier, les candidat(e)s ont apprécié l'opportunité de pratiquer le français dans un cadre flexible, à faible risque et personnalisé, de recevoir une rétroaction immédiate et de renforcer leur confiance dans le domaine le plus pertinent selon leurs besoins.

INITIATIVE 5 : COURS DE MAÎTRISE DU FRANÇAIS POUR L'ENSEIGNEMENT

De manière anecdotique, nous avons également constaté que plusieurs candidat(e)s à l'enseignement obtiennent de bons résultats dans le travail écrit, mais ont des difficultés avec la communication orale spontanée, qui fait partie intégrante de l'enseignement au quotidien. Pour combler cette lacune, nous avons créé un cours optionnel appelé « French Fluency for Teaching » (maîtrise du français pour l'enseignement), conçu pour améliorer les compétences et la confiance en soi. Le cours a été développé autour de cinq piliers (Abdulla, 2026) : 1) créer un environnement d'apprentissage sécurisant pour expérimenter et faire des erreurs; 2) développer activement l'identité des candidat(e)s en tant qu'enseignant(e)s de FLS légitimes; 3) encourager les risques liés à la langue orale; 4) combler les lacunes à l'écrit par l'enseignement de la grammaire en contexte[1]; et 5) donner la priorité aux pratiques métacognitives continues. Les candidat(e)s ont rapporté une augmentation de leur confiance à la suite de cette expérience : « Parler français spontanément était quelque chose qui m'inquiétait encore beaucoup pendant le stage, mais je ne pense plus avoir peur. Ma réponse à cela a beaucoup changé du fait d'être dans cette classe » (traduction libre).

INITIATIVE 6 : EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE IMMERSIVE

Grâce à un partenariat avec l'Institut de français de l'Université d'Orléans, nous pouvons désormais offrir une expérience d'apprentissage immersive annuelle pour nos candidat(e)s à l'enseignement du FLS. Ceux et celles qui choisissent de participer passent deux semaines dans une famille d'accueil francophone, suivent des cours de langue quotidiens dispensés par l'équipe d'Orléans, participent à des excursions culturelles avec des guides locaux et s'engagent dans des activités pédagogiques dirigées par la faculté de Western qui relient leur apprentissage à leur pratique pédagogique. Les candidat(e)s démontrent invariablement



1 Voir Powell (2026) pour un cadre pratique en 10 étapes.

une croissance plus élevée que prévu dans les quatre volets linguistiques. Naviguer dans des situations quotidiennes où le français est inévitable renforce la conscience de soi, la résilience, l'identité plurilingue et la confiance en soi, comme l'illustre le cycle d'apprentissage authentique ci-dessous, que nos candidat(e)s à l'enseignement du FLS ont parcouru au cours du voyage.

CONCLUSION

En partageant ce que nous avons appris de ces initiatives, nous souhaitons inspirer les enseignant(e)s de FLS en formation initiale et en exercice, et leur donner les moyens de renforcer leurs compétences linguistiques de manière innovante et signifiante. Notre objectif est de favoriser une culture d'expérimentation linguistique et de croissance grâce à une terminologie spécialisée, à des opportunités de communication spontanée et authentique, ainsi qu'à une confiance accrue issue de réussites à faible risque. Nous encourageons les enseignant(e)s à adapter ces stratégies et ces cadres au sein et au-delà de la salle de classe.

RÉFÉRENCES

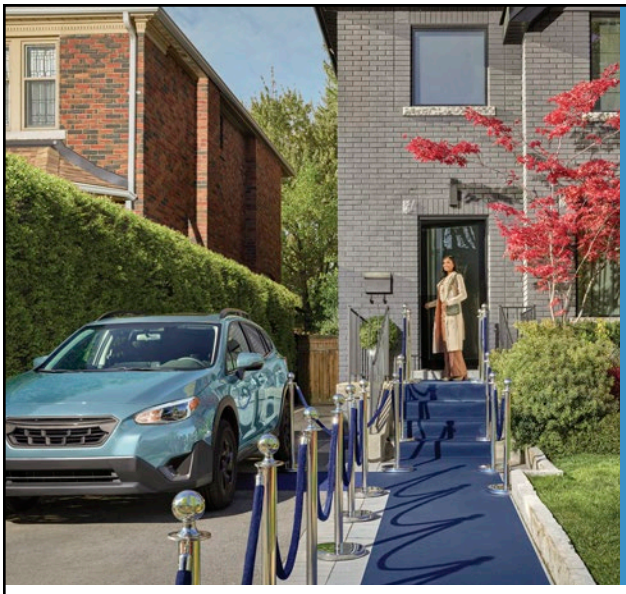
Abdulla, R. (2026). Oser parler : la prise de risques linguistiques pour renforcer la communication orale spontanée. *Voix plurielles*, *23*(1), 151-173. https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/5554

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices.* Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). https://www.caslt.org/fr/produit/determination-exigences-lacunes-formation-enseignants-fls/

Ontario Public School Boards' Association (OPBSA). (2021). *Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario.* https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/02/FSL-OLMP-Year-End-Report.pdf

Powell, M. É. (2026). La planification à rebours d'une tâche actionnelle à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). *Voix plurielles*, *23*(1), 108-124. https://doi.org/10.26522/vp.v23i1.5557

Salvatori, M. (2009). A Canadian perspective on language teacher education: Challenges and opportunities. *The Modern Language Journal*, *93*(2), 287-291. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00860_9.x



The blue carpet experience: Exclusive home and auto insurance rates

Reasons to switch:

✓ **Online services** to file a claim, access your proof of insurance and more.

✓ **Nearly 99%** of our clients renew with us.[1]

Get a quote online and switch today.

thepersonal.com/caslt

1-888-476-8737

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

thePersonal
Home and Auto Group Insurer
Group rates. Preferred service.

The Personal refers to The Personal Insurance Company. Certain conditions, exclusions and limitations may apply. Auto insurance is not available in Manitoba, Saskatchewan and British Columbia due to government-run plans. The Personal® and related trademarks are trademarks of The Personal Insurance Company, used under licence.

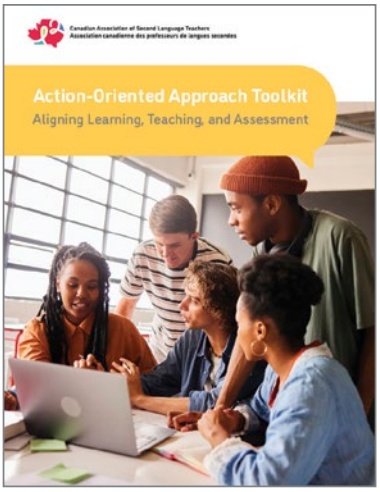
1. Internal statistics of The Personal: Number of policyholders who renewed their policies when their policy came up for renewal from January to August 2025. The rate does not include mid-year term cancellations and terminations.

Canadian Association of Second Language Teachers

Association canadienne des professeurs de langues secondes

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

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



$48.00
print non-member
($29.28 digital)

$34.16
print member
($20.50 digital)

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

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



48,00 $
imprimé non-membre
(29,28 $ numérique)

34,16 $
imprimé membre
(20,50 $ numérique)

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

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



Retention Tensions:

Examining One Ontario FSL Teacher Certification Pathway

By Stephanie Arnott, Amanda Battistuzzi, Gail Prasad, Samantha Van Geel, Jordan Bégin, and Sonia Martin

We know that retention drops when teachers feel unsupported. So, if an FSL-AQ can take a small step in supporting . . . then that is an absolutely, fundamentally important step. — FSL-AQ Instructor

IN ONTARIO, French as a second language (FSL) teachers are certified via two pathways: 1) by obtaining a Bachelor of Education from an Ontario initial teacher education (ITE) program with FSL as a teachable subject; or 2) by completing an FSL additional qualification course (FSL-AQ) after certification. We spoke to people who provide, teach, and take FSL-AQ courses across Ontario, hoping to understand how this popular certification pathway supports teacher retention.

WHAT ARE FSL-AQS?

According to the Ontario College of Teachers, the AQ pathway is intended to help educators already teaching in Ontario to "expand [their] knowledge and classroom skills . . . as well as prepare [them] for career changes" (OCT, 2026). There are three FSL-AQs designed to be taken in sequential order, separated by intermittent blocks of FSL classroom experience. Part 1 introduces basic design, theory, and strategies for teaching FSL. Part 2 deepens what teachers learned in Part 1 in terms of advanced methods and assessment practices. Part 3 (Specialist) targets educators interested in FSL leadership positions, focusing on curriculum coordination and mentorship.

POSSIBILITIES AND TENSIONS FOR SUSTAINING RETENTION

While research has investigated how FSL ITE program structures cultivate retention (see Arnott et al., 2023; Smith et al., 2023), not much is known about the FSL-AQ

pathway. In response, our study began with a synthesis of publicly available information on FSL-AQ offerings across Ontario. We found 19 different providers that offer FSL-AQs, including universities, teacher unions, and school boards. Each offering must be accredited by the Ontario College of Teachers.

All courses are delivered online, most entirely asynchronously. Few providers include synchronous components; those that do, limit them to a single live session. Each course lasts approximately 125 hours, ranging from 3–12 weeks, with no practicum requirements. Taking an FSL-AQ costs teachers $650–$750; however, school boards draw on external funding to offer FSL-AQs at no cost to their teachers.

Next, we invited FSL-AQ providers (n = 7), course instructors (n = 7), and teachers (n = 13) to participate in a qualitative questionnaire and/or interview to ascertain how retention is supported through this popular pathway. Questionnaire and interview findings revealed that participants agree on what would help teachers stay in the field, but they struggle with how to build these features into FSL-AQs.

Pedagogical knowledge was the focus of FSL-AQs. The Ontario FSL curriculum and up-to-date frameworks and strategies (e.g., CEFR, action-oriented approach, etc.) were the most common pedagogical content presented and discussed. While *knowledge* about FSL pedagogy is fundamental to FSL teacher retention (Arnott et al., 2023; Masson et al., 2024), how such knowledge is transformed into *skills* in the FSL-AQ pathway is unclear, despite its equal importance. Instructors noted inconsistent opportunities for authentic development of pedagogical skills, mainly due to the common online asynchronous modality. Teachers reported pedagogical skill development coming in the form of sourcing and reviewing new ready-made FSL materials or comparing resources presented in the course with what they had been using in their FSL teaching.

When asked how FSL-AQs can support retention and address burnout, participants listed the same factors as found in research: collaboration, mentorship, and authentic opportunities to speak French with colleagues (see Arnott et al., 2023; Masson & Azan, 2021). However, these were juxtaposed with considerations related to enrolment (providers), modality (instructors), and energy and availability in the face of challenging working conditions (teachers).

Most FSL-AQs are delivered asynchronously online, and providers link this decision directly to teacher availability. This design makes sense for teachers trying to squeeze in a course outside of school hours, around an already full teaching load and busy lives. It also means the contact time that fosters community mostly isn't there.

One instructor advocated adding a synchronous component, while also pointing out that "*it's also a risk since people won't know that . . . there's required contact time, and then someone might drop out and pick another course after they've paid.*" Another provider echoed this tension, saying that collaborating and talking through problems of practice together "*would help with retention*," but in the same breath admitted that this isn't how teachers actually choose which AQ to take — they pick "*which schedule works best for them, which one is cheaper.*"

This is the bind FSL-AQ providers are in: they're competing for the same pool of teachers, so anything that makes a course less convenient can send enrolment to a competitor, even when that factor would strengthen retention. Retention-focused design and good business logic don't always align.

CREATIVE POSSIBILITIES FOR SUSTAINING RETENTION

While these tensions were common, promising exceptions emerged from school board providers. Locally run FSL-AQs were more likely to name retention as an explicit goal. They were seen as a vehicle to onboard newly hired FSL teachers by developing professional networks within the board, both with pedagogical and linguistic development goals. Instructors were experienced FSL teachers from the board (commonly consultants or coaches) who modelled board-sanctioned resources and practices being used. They were more likely to integrate intercultural content tied to local equity and Indigenous education policies. It was common that board-provided FSL-AQs were offered free of charge, so cost was not the deciding enrolment factor. This creative possibility is contingent on securing external funding for fee subsidies, resulting in course innovation that is effective for boosting enrolment and retention. Without it, teachers often cannot afford to take an AQ, and providers cannot run one without losing money.

HOW DO WE MAKE FSL-AQS A PATHWAY TO RETENTION?

If retention is a priority for FSL-AQs in Ontario — or similar FSL teacher certification formats in other provinces/territories — it will not happen on its own. Retention needs to be built in, deliberately, and funded. FSL stakeholders who are keen to prioritize retention and translate these findings into action must consider the following:

- **Contact time:** Small synchronous or in-person components to FSL-AQs are ideal. One shared, live session can give teachers the contact time and collaborative problem-solving that the research consistently links to retention. It doesn't mean redesigning an entire course.
- **Funding:** Providers told us that subsidies were their single most effective tool for getting teachers into these courses. Right now, retention-focused design competes against cost and convenience. Boards and ministries that want to see collaboration and language development built into AQs must make that financially possible so that providers aren't losing enrolment to a cheaper, more convenient alternative.
- **One size doesn't fit all:** Internationally trained teachers in particular need more than pedagogical content. They need help navigating the Ontario context itself. A differentiated pathway, rather than the same Part 1/2/3 sequence, would better serve teachers arriving with quite different starting points.

Ignoring retention-based practices in favour of business ones assumes that retention will emerge on its own. None of this is a full fix for the FSL teacher shortage, but these findings point to possibilities for an honest start via this pathway.

REFERENCES

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Identifying requirements and gaps in French as a second language (FSL) teacher education: Recommendations and guidelines*. Canadian Association of Second Language Teachers. https://www.caslt.org/en/product/identifying-requirements-and-gaps-in-fsl-teacher-ed/

Masson, M., & Azan, A. (2021). Second language teacher attrition, retention, and recruitment: A literature review on issues, challenges, and strategies for French as a second language teachers. Canadian Association of Second Language Teachers. https://www.caslt.org/en/product/teacher-attrition-lit-review/

Masson, M., Azan, A., & Battistuzzi, A. (2024). Centering social justice and well-being in FSL teacher identity formation to promote long-term retention. *In Education*, *29*(2), 54–77. https://doi.org/10.37119/ojs2024.v29i2.723

OCT. (2026). *Additional qualifications (AQs)*. Ontario College of Teachers. https://www.oct.ca/en-ca/for-members/additional-qualifications

Smith, C. W., Masson, M.-E., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2023). A course or a pathway? Addressing French as a second language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, *46*(2), 412–440. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5515



Stephanie Arnott
Stephanie Arnott is an Associate Professor at the Faculty of Education, University of Ottawa. She has a PhD in Second Language Education and worked as an elementary FSL teacher in Ontario. Her research focuses on Canadian FSL education, including issues related to teacher recruitment and retention, and student motivation.



Amanda Battistuzzi
Amanda Battistuzzi is a PhD candidate in the Faculty of Education at the University of Ottawa. She is a proud Core French graduate and teacher. Her research focuses on the identity development of FSL teachers who are second language learners of French.



Gail Prasad
Gail Prasad is an Associate Professor in the Faculty of Education at York University. She holds a PhD in Languages and Literacies Education. As a classroom-based researcher, she has collaborated with schools in Canada, the US, and France. Her work has been published in English and French.



Samantha Van Geel
Samantha Van Geel is a PhD Candidate at the Faculty of Education, University of Ottawa. Her research interests include the use of the CEFR and the DELF in Ontario FSL programing. She is also a certified FSL OCT and is currently living in Belgium and working as a Learning Specialist.



Jordan Bégin
Jordan Bégin, M.Ed., is Academic Lead, Literacy Learning with Dyslexia Canada and *Chargée de projet – français* with ONlit. Her work focuses on evidence-informed literacy instruction and supporting educators in French-language and French immersion contexts.



Sonia Martin
Sonia Martin is a sessional faculty member at McMaster University in the Department of English & Cultural Studies. She holds a PhD in Education from York University. Her research focuses on the connection between water and language to inform liberatory language practices for international education.



Tensions liées à la rétention :

Examen d'une voie de certification pour l'enseignement du FLS en Ontario

Par Stephanie Arnott, Amanda Battistuzzi, Gail Prasad, Samantha Van Geel, Jordan Bégin et Sonia Martin

Nous savons que la rétention diminue lorsque les enseignant(e)s ne se sentent pas soutenu(e)s. Ainsi, si une QA-FLS peut faire un petit pas pour soutenir . . . alors c'est une étape absolument, fondamentalement importante[1].
— Formatrice QA-FLS

EN ONTARIO, les enseignant(e)s du français langue seconde (FLS) obtiennent leur certification par deux voies différentes : 1) en obtenant un baccalauréat en éducation dans un programme de formation initiale à l'enseignement (FIE) de l'Ontario où le FLS est une matière enseignable; ou 2) en suivant un cours menant à une qualification additionnelle en FLS (QA-FLS) après la certification. Nous avons parlé à des personnes qui offrent, enseignent et suivent des cours de QA-FLS partout en Ontario, dans l'espoir de comprendre en quoi cette voie de certification populaire favorise la rétention des enseignant(e)s.

LES QA-FLS, QUELLES SONT-ELLES?

Selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO), la voie des QA-FLS vise à aider les éducateurs(-trices) qui enseignent déjà en Ontario « à élargir [leurs] connaissances et à renforcer [leurs] compétences en salle de classe, ainsi qu'à [les] préparer à progresser dans [leur] carrière » (OEEO, 2026). Il y a trois QA-FLS conçues pour être acquises en ordre séquentiel, séparées par des blocs intermittents d'expérience en classe de FLS. La partie 1 présente la conception de base, la théorie et les stratégies pour l'enseignement du FLS. La partie 2 approfondit ce que les enseignant(e)s ont appris dans la partie 1 en termes

1 Toutes les citations en italique ont été traduites en français.

de méthodes avancées et de pratiques d'évaluation. La partie 3 (spécialiste) s'adresse aux éducateurs(-trices) intéressé(e)s par les postes de leadership en FLS, et met l'accent sur la coordination de programmes d'études et le mentorat.

POSSIBILITÉS ET TENSIONS POUR FAVORISER LA RÉTENTION

Bien que des recherches aient été menées sur la façon dont les structures du programme de FIE du FLS favorisent la rétention (voir Arnott *et al.*, 2023; Smith *et al.*, 2023), on ne sait pas grand-chose sur la voie des QA-FLS. En réponse, notre étude a commencé par une synthèse de l'information accessible au public sur les offres de cours de QA-FLS dans l'ensemble de l'Ontario. Nous avons trouvé 19 fournisseurs différents qui proposent des cours de QA-FLS, y compris des universités, des syndicats d'enseignant(e)s et des conseils scolaires. Chaque formation doit être accréditée par l'OEEO.

Tous les cours sont dispensés en ligne, la plupart de manière entièrement asynchrone. Peu de fournisseurs incluent des composantes synchrones; ceux qui le font les limitent à une seule séance en direct. Chaque cours dure environ 125 heures, allant de 3 à 12 semaines, sans exigence de stage. Suivre un cours de QA-FLS coûte aux enseignant(e)s entre 650 $ et 750 $; cependant, les conseils scolaires ont recours à des financements externes pour offrir gratuitement à leurs enseignant(e)s des cours de QA-FLS.

Ensuite, nous avons invité des fournisseurs de cours de QA-FLS (n = 7), des formateurs(-trices) (n = 7) et des enseignant(e)s (n = 13) à participer à un questionnaire qualitatif ou à une entrevue afin de déterminer en quoi cette voie populaire favorise la rétention. Les résultats du questionnaire et des entrevues ont révélé que les participant(e)s s'entendent sur ce qui aiderait les enseignant(e)s à rester dans le domaine, mais qu'ils/elles ont de la difficulté à intégrer ces caractéristiques dans les cours de QA-FLS.

Les connaissances pédagogiques étaient au centre des QA-FLS. Le programme d'études en FLS de l'Ontario ainsi que les cadres et stratégies à jour (p. ex., Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR], approche actionnelle, etc.) étaient les contenus pédagogiques les plus souvent présentés et discutés. Bien que les *connaissances* sur la pédagogie du FLS soient fondamentales pour la rétention des enseignant(e)s de FLS (Arnott *et al.*, 2023; Masson *et al.*, 2024), la façon dont ces connaissances sont transformées en *compétences* dans la voie des QA-FLS n'est pas claire, malgré leur importance égale. Les formateurs(-trices) ont noté des opportunités incohérentes de développement authentique des compétences pédagogiques, principalement en raison de la modalité asynchrone en ligne courante. Les enseignant(e)s ont indiqué que le développement de compétences pédagogiques se faisait sous forme de recherche et d'analyse de nouveau matériel de FLS prêt à l'emploi ou de comparaison des ressources présentées dans le cours avec ce qu'ils/elles utilisaient dans leur enseignement en FLS.

Lorsqu'on leur a demandé en quoi les cours de QA-FLS peuvent favoriser la rétention et lutter contre l'épuisement, les participant(e)s ont énuméré les mêmes facteurs que ceux observés dans la recherche : la collaboration, le mentorat et les opportunités authentiques de parler français avec des collègues (voir Arnott *et al.*, 2023; Masson & Azan, 2021). Cependant, ces facteurs ont été juxtaposés à des considérations liées à l'inscription (fournisseurs), aux modalités (formateurs/formatrices), ainsi qu'à l'énergie et à la disponibilité face à des conditions de travail difficiles (enseignants/enseignantes).

La plupart des cours de QA-FLS sont dispensés de manière asynchrone en ligne, et les fournisseurs associent directement cette décision à la disponibilité des enseignant(e)s. Cette formule est tout à fait adaptée aux enseignant(e)s qui cherchent à suivre une formation en dehors des heures de classe, en plus d'une charge de travail déjà bien remplie et d'un emploi du temps chargé. Cela signifie aussi que le temps de contact qui favorise le plus la vie communautaire fait généralement défaut.

Une formatrice a préconisé l'ajout d'une composante synchrone, tout en soulignant que « *c'est aussi un risque puisque les gens ne le sauront pas... Il y a un temps de contact requis, et puis quelqu'un pourrait abandonner et choisir un autre cours après avoir payé* ». Un autre fournisseur a fait écho à cette tension, affirmant que collaborer et discuter ensemble des problèmes de pratique ensemble « *contribuerait à la rétention* », mais dans le même souffle a admis que ce n'est pas ainsi que les enseignant(e)s choisissent réellement quel cours de QA suivre – ils/elles choisissent « *quel horaire leur convient le mieux, lequel est moins cher* ».

C'est le problème auquel sont confrontés les fournisseurs de cours de QA-FLS : ils se disputent le même bassin d'enseignant(e)s, donc tout ce qui rend un cours moins commode peut entraîner l'inscription chez un concurrent, même si ce facteur renforcerait la rétention. La conception axée sur la rétention et une bonne logique commerciale ne s'alignent pas toujours.

OPTIONS CRÉATIVES POUR FAVORISER LA RÉTENTION

Bien que ces tensions aient été courantes, des exceptions prometteuses ont émergé de la part des fournisseurs issus des conseils scolaires. Les cours de QA-FLS gérés localement étaient plus susceptibles de désigner la rétention comme un objectif explicite. Ils étaient considérés comme un moyen d'intégrer les enseignant(e)s de FLS nouvellement embauché(e)s en développant des réseaux professionnels au sein du conseil scolaire, ayant tous deux des objectifs pédagogiques et linguistiques. Les formateurs(-trices) étaient des enseignant(e)s de FLS expérimenté(e)s issu(e)s du conseil scolaire – souvent des consultant(e)s ou des coach(e)s – qui effectuaient le modelage des ressources et des pratiques utilisées approuvées par le conseil. Ils/elles étaient plus susceptibles d'intégrer des

contenus interculturels liés aux politiques locales en matière d'équité et d'éducation autochtone. Il était courant que les cours de QA-FLS proposés par le conseil scolaire soient dispensés gratuitement, de sorte que le coût n'était pas le facteur déterminant pour l'inscription. Cette option créative dépend de l'obtention d'un financement externe destiné à subventionner les frais d'inscription, ce qui constituerait une innovation efficace pour les cours permettant de stimuler les inscriptions et de contribuer à la rétention. Sans cela, les enseignant(e)s ne peuvent souvent pas se permettre d'acquérir une QA et les fournisseurs ne peuvent pas en gérer une sans perte financière.

COMMENT FAIRE EN SORTE QUE LES QA-FLS CONSTITUENT UNE VOIE VERS LA RÉTENTION?

Si la rétention est une priorité pour les QA-FLS en Ontario – ou des formats de certification à l'enseignement en FLS similaires dans d'autres provinces/territoires –, cela ne se fera pas tout seul. La rétention doit être intégrée de manière délibérée et bénéficier d'un financement adéquat. Les parties prenantes en FLS qui souhaitent donner la priorité à la rétention et traduire ces conclusions en mesures concrètes doivent considérer les éléments suivants :

- **Temps de contact :** Les petites composantes synchrones ou en présentiel des QA-FLS sont idéales. Une séance partagée en direct peut donner aux enseignant(e)s le temps de contact et permettre la résolution collaborative de problèmes que la recherche relie systématiquement à la rétention. Cela ne signifie pas qu'il faille revoir la conception d'un cours entier.
- **Financement :** Les fournisseurs nous ont dit que les subventions constituaient leur outil le plus efficace pour attirer les enseignant(e)s vers ces cours. En ce moment, la conception axée sur la rétention rivalise avec le coût et la commodité. Les conseils scolaires et les ministères qui souhaitent que la collaboration et le développement linguistique soient intégrés dans les QA doivent rendre cela possible sur le plan



Stephanie Arnott
Stephanie Arnott est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle détient un doctorat en enseignement de langues secondes et a travaillé comme enseignante de FLS au primaire en Ontario. Ses recherches portent sur l'éducation en FLS au Canada, y compris les questions liées au recrutement et à la rétention des enseignant(e)s, ainsi qu'à la motivation des élèves.



Amanda Battistuzzi
Amanda Battistuzzi est doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est une fière diplômée et enseignante en français de base. Ses recherches portent sur le développement identitaire des enseignant(e)s de FLS qui sont des apprenant(e)s du français comme langue seconde.



Gail Prasad
Gail Prasad est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université York. Elle détient un doctorat en éducation aux langues et aux littératies. En tant que chercheure en milieu scolaire, elle a collaboré avec des écoles au Canada, aux États-Unis et en France. Ses travaux ont été publiés en anglais et en français.



Samantha Van Geel
Samantha Van Geel est doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche incluent l'utilisation du CECR et du DELF dans les programmes de FLS en Ontario. Elle est également reconnue comme enseignante agréée de l'Ontario (EAO) en FLS et vit actuellement en Belgique où elle travaille comme spécialiste de l'apprentissage.



Jordan Bégin
Jordan Bégin, M. Éd., est responsable pédagogique de l'apprentissage en littératie au sein de Dyslexia Canada et chargée de projet – français chez ONlit. Son travail se concentre sur l'enseignement de la littératie fondé sur des données probantes et le soutien aux éducateurs(-trices) dans des contextes de langue française et d'immersion en français.



Sonia Martin
Sonia Martin est membre à temps partiel du corps professoral de l'Université McMaster au Département d'anglais et d'études culturelles. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université York. Ses recherches portent sur le lien entre l'eau et la langue afin d'éclairer les pratiques linguistiques émancipatrices en éducation internationale.

financier afin que les fournisseurs ne perdent pas leurs inscriptions au profit d'une alternative moins coûteuse et plus commode.

- **La taille unique ne convient pas à tous :** Les enseignant(e)s formé(e)s à l'étranger en particulier ont besoin de bien plus que de simples connaissances pédagogiques. Ils ont besoin d'aide pour naviguer dans le contexte de l'Ontario lui-même. Une voie différenciée, plutôt que la même séquence des parties 1/2/3, servirait mieux les enseignant(e)s qui arrivent avec des points de départ passablement différents.

Ignorer les pratiques basées sur la rétention au profit de pratiques commerciales suppose que la rétention émergera d'elle-même. Rien de tout cela ne résout complètement la pénurie d'enseignant(e)s en FLS, mais ces conclusions ouvrent des perspectives pour un nouveau départ sincère par cette voie.

RÉFÉRENCES

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices*. Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). https://www.caslt.org/fr/produit/determination-exigences-lacunes-formation-enseignants-fls/

Masson, M., & Azan, A. (2021). *Attrition, rétention et recrutement des enseignants de langues secondes : Une revue de la littérature sur les enjeux, les défis et les stratégies pour les enseignants de français langue seconde.* Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). https://www.caslt.org/fr/produit/attrition-enseignants-revue-lit/

Masson, M., Azan, A., & Battistuzzi, A. (2024). Centering social justice and well-being in FSL teacher identity formation to promote long-term retention. *In Education*, *29*(2), 54-77. https://doi.org/10.37119/ojs2024.v29i2.723

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2026). *Qualifications additionnelles (QA)*. https://www.oct.ca/fr-ca/for-members/additional-qualifications

Smith, C. W., Masson, M.-E., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2023). A course or a pathway? Addressing French as a second language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *46*(2), 412-440. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5515

L'HÉRITAGE FRANCOPHONE DE L'AMÉRIQUE DU NORD

www.rigodon.ca



Through authentic hands-on activities, students participate in the cultural heritage of French North America. Pedagogical guide books with activity sheets walk teachers and students through the francophone presence across the continent with regional histories, flags, place names, geographical terms, traditional celebrations, recorded songs, recipes, illustrated legends and much more!

Rigodon

Grâce à des activités pratiques et authentiques, les élèves explorent le patrimoine culturel de l'Amérique du Nord française. Les guides pédagogiques sont remplis de fiches d'activités. Ainsi, les enseignants et les élèves découvrent ensemble la présence francophone à travers le continent par le biais des histoires régionales, des drapeaux, des noms de lieux, de la géographie, des fêtes traditionnelles, des recettes, des chansons enregistrées, des légendes illustrées et bien plus encore!



For those teaching Japanese, decolonizing the language classroom presents many of the same considerations that teachers of other languages must examine on their path towards Truth and Reconciliation.

Recognizing and Respecting Indigenous Cultures in the Japanese Language Classroom

By Dr. Nancy Griffith-Zahner and Rome Lavrencic

IN AUGUST 2025, we represented CASLT at the Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE) annual conference at the University of British Columbia (UBC). Japanese educators from across Canada and beyond explored the role of teachers in the digital age and their journey towards indigenizing the Japanese language classroom. The plenary session — entitled "Recognizing and Respecting Indigenous Cultures in the Japanese Language Classroom" — considered important questions and resources to help guide Japanese language educators on their path towards decolonization.

For teachers of colonial languages such as French or Spanish, it is paramount to refer to Canada's journey of decolonization with the guidance of Indigenous knowledge-keepers. For those teaching Japanese, decolonizing the language classroom presents many of the same considerations that teachers of other languages must examine on their path towards Truth and Reconciliation.

An essential element of recognizing Indigenous cultures in the classroom is to understand the terms *decolonization*, *Indigenization*, and *reconciliation* as they apply to education. Figure 1, based on the work of Daisuke Kimura and Aurora Tsai (2023), outlines the differences between these important concepts.

FIGURE 1: DIFFERENCES BETWEEN DECOLONIZATION, INDIGENIZATION, AND RECONCILIATION AS THEY APPLY TO EDUCATION. Based on Kimura and Tsai (2023).

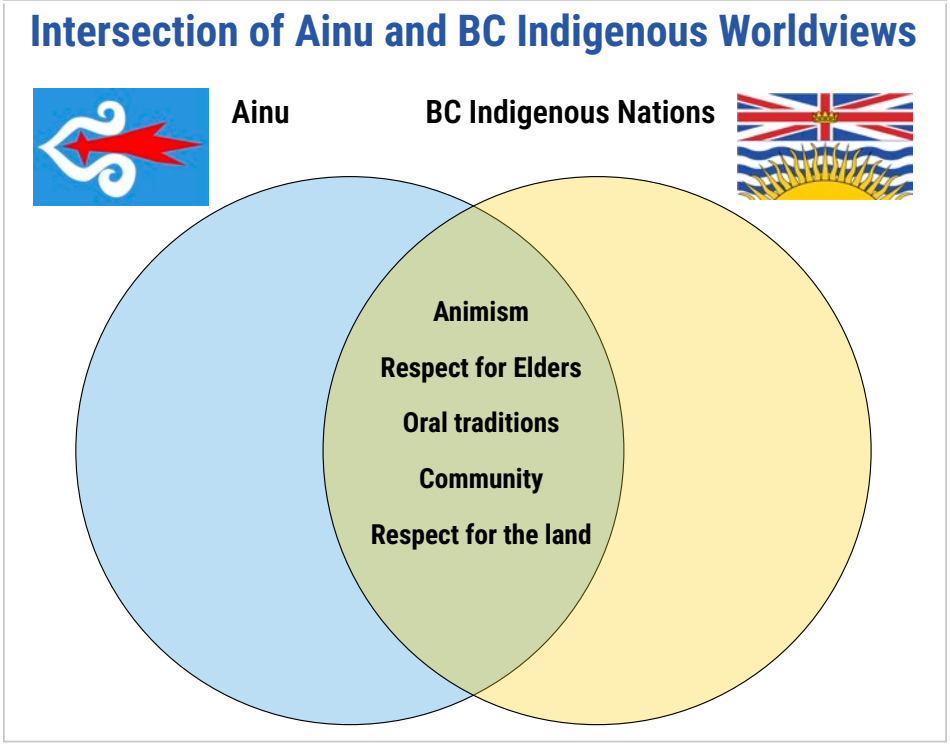
Decolonization	Indigenization	Reconciliation
Learn from other peoples, not just about them	Use Indigenous resources and locally produced knowledge	Address the legacy of colonialism (renaming places with English, French, or Spanish names rather than the original Indigenous ones)
Create space for other worldviews	Understand that Indigenous languages and cultures are living processes	Acknowledge that Indigenous peoples have the right to tell their stories and be heard
Deconstruct Western ideas of privilege and superiority Co-construct knowledge with students	Understand the significance of Indigenous place names	Continue the work of reconciliation outside of the classroom
Understand that knowledge and beliefs are produced by language	Work with Indigenous Elders and Knowledge Keepers whenever possible	
Listen to students, confront one's own biases, and reflect		

It is helpful to keep these explanations handy when rethinking language education, and we can draw inspiration not only from the worldviews of Indigenous nations in Canada, but also from the Ainu — the Indigenous peoples of Japan. There are many parallels between Japan's Ainu and certain Indigenous nations of Canada — particularly the Haida, Tsimshian, and W̱SÁNEĆ peoples of the west coast. When delving into these parallels, we can explore such aspects as food, art, literature, music, film, and pop culture to enhance student language learning and cultural appreciation.

What does this look like in the language classroom? Figure 2 shows five cultural philosophies shared by Indigenous nations of Canada and the Ainu of Japan. At the heart of their respective philosophies lie common threads: *animism*, *respect for elders*, *oral traditions*, *community*, and *respect for the land*.[1] It is quite rewarding to find these connections since they allow us to engage in local land-based learning and acknowledgement of local Indigeneity, while also drawing comparisons to Ainu stories and true-tellings, which are highly relevant to the Japanese language classroom. Possible classroom ideas could include the following:

- A comparison between Ainu sacred animals and Indigenous crests from the Canadian west coast

FIGURE 2. Culture philosophies shared by BC Indigenous nations and the Ainu.



- The importance of storytelling using examples from the Ainu and from local Indigenous nations
- "What Does Community Mean to Me?" using models taken from Ainu and Indigenous community protocols and how they compare/contrast with student experiences
- How we might learn from land-based teachings and how those teachings can bring us into harmony with the land we live on
- How students can learn from the revered place that Elders hold in Ainu and other Indigenous communities, and how one might be more inclusive and attentive to the elders in our own lives

When we acknowledge and create space for Ainu and Indigenous worldviews,

1 We don't paint Indigenous cultures with the same broad brush, but the worldviews listed above are common to many.

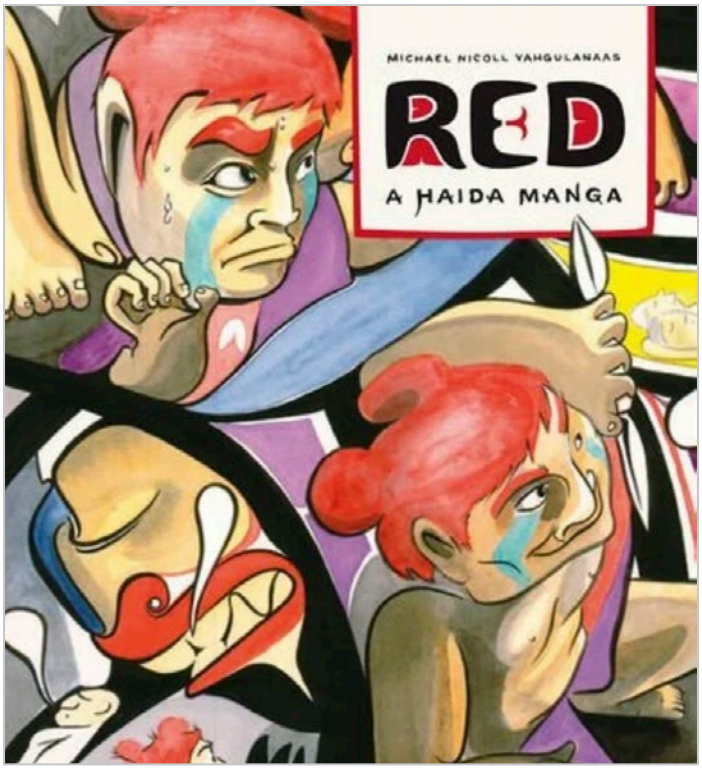
we not only enrich our teaching and learning by consulting Indigenous ways of knowing and authentic resources, but we also move towards decolonizing our classroom. These decolonizing efforts encourage us to examine not only our reliance on Western ideas of privilege but also our own biases. We can marvel at the parallels between Indigenous and Ainu worldviews as we expand and enrich our own pedagogy.

Red: A Haida Manga, written by Haida artist Michael Nicoll Yahgulanass, is one such parallel. This graphic novel blends the styles of manga — a traditional style of Japanese comic books and graphic novels — with the traditional visual arts of the Haida people into a *métissage* work of art and literature. As the readership of graphic novels continues to grow amongst high schoolers, those learning Japanese in Canadian classrooms can also explore the artistic expressions of Indigenous people in a captivating, instructional, and engaging way. The Haida and Ainu peoples have celebrated their similarities through singing and storytelling[2] as well as through the carving of ocean-going canoes and the re-introduction of woven cedar sails to acknowledge and celebrate Haida travel to far off places, including Japan. A video of these canoes being carved by Haida artist Jaalen Edenshaw is available on YouTube.

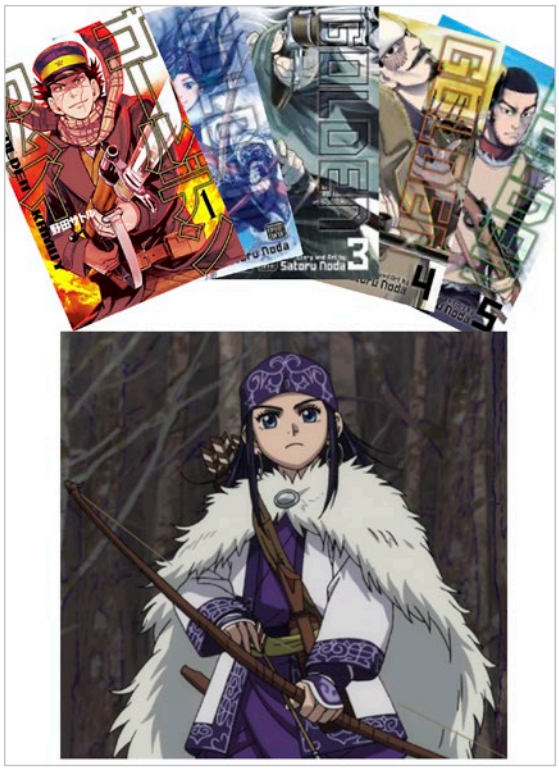
Another engaging resource with which to explore Japanese indigeneity is *Golden Kamuy*, a popular 31-volume graphic novel series, also released as an anime TV series and full-length feature film. *Golden Kamuy* is a fictionalized version of real-life people and events set immediately after the Russo-Japanese War of 1904–1905. Special focus is given to the Ainu people and their language, beliefs, worldviews, traditional hunting methods, ways of life, customs, and oral traditions. The protagonist, Saichi Sugimoto, is aided by Asirpa, a young Ainu woman finding her purpose in the world as Japan evolves and modernizes after the Meiji era.

Readers can explore ways to honour and respect the Ainu ways of knowing and being throughout the series and could write character sketches of Red or Saichi, comparing their actions, motivations, and culture-based philosophies. Teachers may find that the Ainu worldviews woven through *Golden Kamuy* feel familiar since they emphasize holistic education, experiential learning, and the interconnectedness of the self, family, community, land, and spirits. The *First Peoples Principles of Learning*, constructed by the First Nations Education Steering Committee, echo these same values.

For teachers wishing to use film to explore Japanese indigeneity and the decolonization of their classroom, two films by Hokkaidō[3] film director Takeshi Fukunaga lend themselves perfectly. The 2020 film *Ainu Mosir* (The Land of the Ainu) is a coming-of-age tale about Kanto, a 14-year-old Ainu searching for a spiritual connection with his deceased father while struggling with his own identity in a rapidly changing world. Authentic portrayals of Ainu worldviews, perspectives, teachings, and identity are highlighted throughout the film.



Red: A Haida Manga, written by Haida artist Michael Nicoll Yahgulanaas.



Golden Kamuy is a graphic novel series originating from Japan.

2 See information about "Hokkaido 150," which was celebrated in 2019 at UBC: https://meijiat150.arts.ubc.ca/hokkaido150/

3 Hokkaidō is the island homeland of the Ainu people.

In *Ainu Puri* (The Ainu Way), Fukunaga takes a documentary approach to telling how one Ainu father passes his knowledge and lived experiences to his son. The film explores one family's endeavours to live authentically as Ainu in today's Japan. This is a familiar concept to others who strive for cultural acknowledgement and equitable resource management as they work to balance their lives between Western and traditional paradigms. Comparisons from the following works can also be drawn with the characters in *Ainu Mosir* and *Ainu Puri*:

- *Smoke Signals* (written by Sherman Alexie, directed by Chris Eyre)
- *Indian Horse* (based on the novel by Richard Wagamese)
- *Rhymes for Young Ghouls* (directed by Jeff Barnaby)
- *The Body Remembers When the World Broke Open* (directed by Elle-Máijá Tailfeathers and Kathleen Hepburn)
- *Molly of Denali* (Dorthea Gillam)
- *Beans* (Tracy Deer)[4]

As Japan's Ainu communities continue their journey for self-determination and finding their place in modern Japan, language teachers can learn from their experiences, as well as those of Indigenous nations in Canada, and draw upon efforts already in progress. Further exploration and careful dialogue will be essential, as will additional education and awareness about Ainu worldviews and lessons learned in Canada. The work of decolonizing the classroom is especially important in language classes because of the impact of languages on cultural awareness and self-awareness.

REFERENCE

Kimura, D., & Tsai, A. (2023). Decolonizing classroom discourse: Insights from interactional research. *ELT Journal*, *77*(3), 327–337. https://doi.org/10.1093/elt/ccad008



Dr. Nancy Griffith-Zahner
Dr. Nancy Griffith-Zahner is a specialist in cultural inclusivity. She has worked with the BC Ministry of Education on the development of three language curricula. She has also participated in various First Nations Education Steering Committee (FNESC) working groups tasked with developing and editing *FNESC* resources. Nancy has also been deeply involved with the BC Association of Teachers of Modern Languages (BCATML) as a presenter and provincial French Specialist. She presented a TEDx talk on Indigenizing the Core French Classroom in Prince Rupert in April 2019. She recently retired after teaching secondary Core French in Prince Rupert for the past 25 years.



Rome Lavrencic
Rome Lavrencic is the British Columbia National Council representative for CASLT. He is also the Languages Department Head for New Westminster Secondary School, teaching Core French and International Baccalaureate French on the unceded territories of the Qayqayt First Nation. Rome also served as president of the BCATML and co-chaired the *Celebrating Languages Without Borders* conference in 2020. He has contributed to several educational committees and professional development initiatives, such as working with BC's Ministry of Education to re-write nine language curricula and helping review and create resources to assist educators with indigenizing their classrooms and curriculum. Rome has presented at language conferences provincially and nationally, including the plenary session at the Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE) conference in 2025.

4 It is strongly recommended that teachers pre-watch these films to decide if they are suitable for their students, or if curated clips are more appropriate.



Pour ceux et celles qui enseignent le japonais, la décolonisation de la classe de langue présente bon nombre des mêmes considérations que les enseignant(e)s d'autres langues doivent examiner sur leur chemin vers la vérité et la réconciliation.

Vers la reconnaissance et le respect des cultures autochtones dans la classe de japonais

Par Dre Nancy Griffith-Zahner et Rome Lavrencic

EN AOÛT 2025, nous avons représenté l'ACPLS à la conférence annuelle de la Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE) à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC). Des éducateurs japonais de partout au Canada et d'ailleurs ont exploré le rôle des enseignant(e)s à l'ère numérique et leur parcours vers l'autochtonisation de la classe de japonais. La séance plénière – intitulée « Vers la reconnaissance et le respect des cultures autochtones dans la classe de japonais » – a examiné des questions et des ressources importantes pour aider à guider les enseignant(e)s de la langue japonaise sur leur chemin vers la décolonisation.

Pour les enseignant(e)s de langues coloniales comme le français ou l'espagnol, il est primordial de se référer au parcours de décolonisation du Canada avec les conseils des gardiens du savoir autochtone. Pour ceux et celles qui enseignent le japonais, la décolonisation de la classe de langue présente bon nombre des mêmes considérations que les enseignant(e)s d'autres langues doivent examiner sur leur chemin vers la vérité et la réconciliation.

Un élément essentiel de la reconnaissance des cultures autochtones dans la classe est de comprendre les termes *décolonisation*, *autochtonisation* et *réconciliation* tels qu'ils s'appliquent dans le domaine de l'éducation. La Figure 1, basée sur les travaux de Daisuke Kimura et Aurora Tsai (2023), décrit les différences entre ces concepts importants.

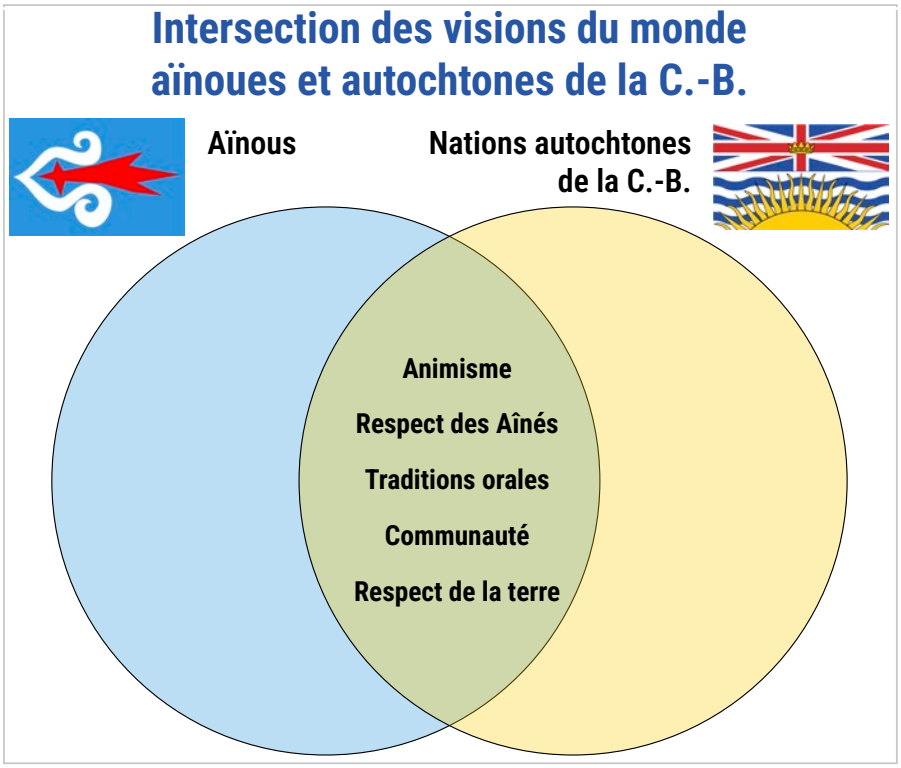
FIGURE 1. Différences entre la décolonisation, l'autochtonisation et la réconciliation dans le domaine de l'éducation. D'après Kimura & Tsai (2023).

Décolonisation	Autochtonisation	Réconciliation
Apprendre des autres peuples, non seulement à propos d'eux	Utiliser les ressources autochtones et les connaissances produites localement	Aborder la question de l'héritage du colonialisme (renommer les lieux avec des noms anglais, français ou espagnols au lieu de conserver ceux d'origine autochtone)
Créer de l'espace pour d'autres visions du monde	Comprendre que les langues et les cultures autochtones sont des processus vivants	Reconnaître que les peuples autochtones ont le droit de raconter leurs histoires et d'être entendus
Déconstruire les conceptions occidentales du privilège et de la supériorité Coconstruire des connaissances avec les élèves	Comprendre l'importance des noms de lieux autochtones	Poursuivre le travail de réconciliation en dehors de la salle de classe
Comprendre que les connaissances et les croyances sont produites par la langue	Travailler avec les Aînés et les Gardiens du savoir autochtones chaque fois que possible	
Écouter les élèves, confronter ses propres préjugés et réfléchir		

Il est utile de garder ces explications à portée de main lorsque nous repensons l'éducation linguistique, et nous pouvons puiser notre inspiration non seulement dans les visions du monde des nations autochtones au Canada, mais aussi dans celles des Aïnous – les peuples autochtones du Japon. Il existe de nombreux parallèles entre les Aïnous du Japon et certaines nations autochtones du Canada, en particulier les peuples haïda, tsimshian et *W̱SÁNEĆ* de la côte ouest. En se penchant sur ces parallèles, nous pouvons explorer des aspects tels que la nourriture, l'art, la littérature, la musique, le cinéma et la culture pop pour améliorer l'apprentissage linguistique et l'appréciation culturelle des élèves.

À quoi cela ressemble-t-il dans la classe de langues? La Figure 2 montre cinq philosophies culturelles partagées par les nations autochtones du Canada et les Aïnous du Japon. Au cœur de leurs philosophies respectives se trouvent des fils communs : l'*animisme*, le *respect des Aînés*, les *traditions orales*, la *communauté* et le *respect de la terre*[1]. Il est très gratifiant de découvrir ces connexions puisqu'elles nous permettent de participer à l'apprentissage local basé sur la terre et à la reconnaissance de l'autochtonité locale,

FIGURE 2. Philosophies culturelles partagées par les nations autochtones de la C.-B. et les Aïnous.



tout en établissant des comparaisons avec les histoires et les récits authentiques des Aïnous, qui sont très pertinents pour la classe de japonais. Les idées possibles pour la classe pourraient inclure ce qui suit :

- Une comparaison entre les animaux sacrés aïnous et les

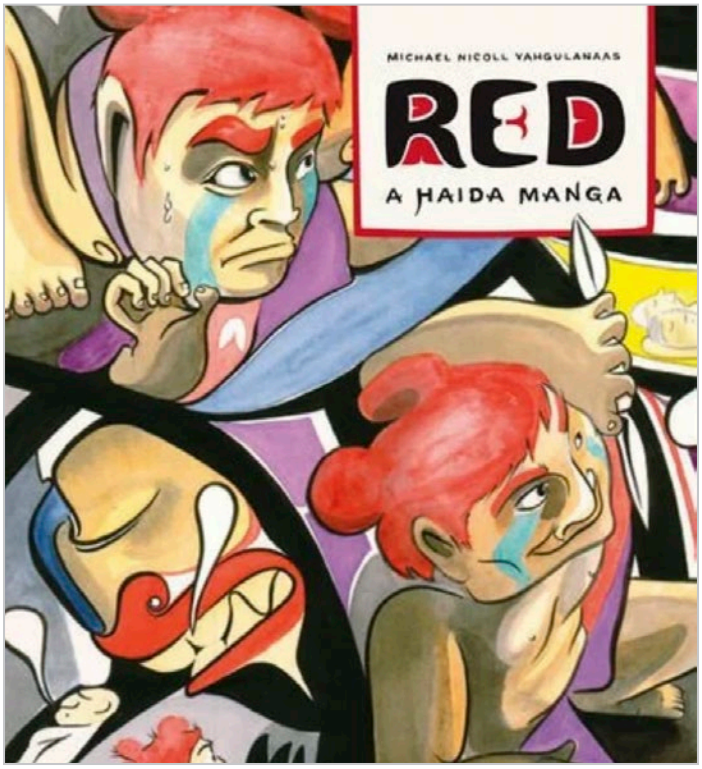
1 Nous ne décrivons pas les cultures autochtones de la même manière, mais les visions du monde énumérées ci-dessus sont partagées par beaucoup de gens.

écussons autochtones de la côte ouest canadienne
- L'importance de la narration utilisant des exemples issus des Aïnous et des nations autochtones locales
- « Que signifie la communauté pour moi? » à partir de modèles tirés des protocoles des communautés aïnoues et autochtones et en quoi ils se rapprochent ou se distinguent des expériences des élèves
- Comment nous pourrions apprendre des enseignements basés sur la terre et en quoi ces enseignements peuvent nous amener à être en harmonie avec la terre sur laquelle nous vivons
- Comment les élèves peuvent apprendre de la place vénérée que tiennent les Aînés dans les communautés aïnoues et d'autres communautés autochtones, et comment être plus inclusifs et attentifs envers les Aînés dans nos propres vies

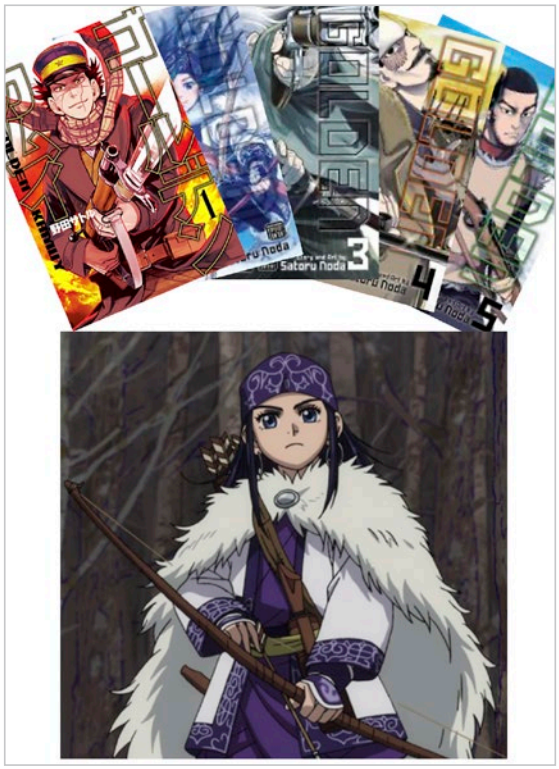
Lorsque nous reconnaissons les visions du monde des Aïnous et des Autochtones et que nous leur ouvrons un espace dédié, nous enrichissons non seulement notre enseignement et notre apprentissage en consultant les modes de savoir et les ressources authentiques autochtones, mais nous avançons également vers la décolonisation de notre salle de classe. Ces efforts de décolonisation nous encouragent à examiner non seulement notre dépendance aux conceptions occidentales du privilège, mais aussi nos propres préjugés. Nous pouvons nous émerveiller des parallèles entre les visions du monde autochtones et aïnoues à mesure que nous élargissons et enrichissons notre propre pédagogie.

Red: A Haida Manga, écrit par l'artiste haïda Michael Nicoll Yahgulanass, représente un tel parallèle. Ce roman graphique mêle les styles du manga - un style traditionnel de bandes dessinées et de romans graphiques japonais - avec les arts visuels traditionnels du peuple haïda en un métissage de l'art et de la littérature. À mesure que le lectorat des romans graphiques continue de croître chez les jeunes du secondaire, ceux qui apprennent le japonais dans les classes canadiennes peuvent également explorer les expressions artistiques des peuples autochtones d'une manière captivante, instructive et engageante. Les peuples haïda et aïnou ont célébré leurs similitudes par le chant et la narration[2], ainsi que par la sculpture de canoës océaniques et la réintroduction de voiles tissées en écorce de cèdre pour reconnaître et célébrer les voyages des Haïdas dans des lieux lointains, y compris au Japon. Une vidéo de ces canoës sculptés par l'artiste haïda Jaalen Edenshaw est disponible sur YouTube.

Une autre ressource intéressante pour explorer l'autochtonité japonaise est *Golden Kamuy*, une série populaire de romans graphiques en 31 volumes, également diffusée sous forme de série télévisée d'animation et de long métrage. *Golden Kamuy* est une version romancée de personnages et d'événements réels, dont l'action se déroule immédiatement après la guerre russo-japonaise de 1904-1905. Une attention particulière est accordée au peuple aïnou ainsi qu'à sa langue, à ses croyances, à ses visions



Red: A Haida Manga, écrit par l'artiste haïda Michael Nicoll Yahgulanaas.



Golden Kamuy est une série de romans graphiques originaire du Japon.

2 Voir l'information à propos de l'événement « Hokkaido 150 », qui a été célébré en 2019 à l'UBC : https://meijiat150.arts.ubc.ca/hokkaido150/

du monde, à ses méthodes de chasse traditionnelles, à son mode de vie, à ses coutumes et à ses traditions orales. Le protagoniste, Saichi Sugimoto, bénéficie de l'aide d'Asirpa, une jeune femme aïnoue trouvant son but dans le monde alors que le Japon évolue et se modernise après l'ère Meiji.

Les lecteurs peuvent explorer des moyens d'honorer et de respecter les modes de savoir et d'être des Aïnous tout au long de la série et pourraient écrire des sketches à partir des personnages de Red ou de Saichi, en comparant leurs actions, leurs motivations et leurs philosophies fondées sur la culture. Les enseignant(e)s peuvent constater que les visions du monde aïnoues tissées à travers la série *Golden Kamuy* semblent familières, car elles mettent l'accent sur l'éducation holistique, l'apprentissage expérientiel et l'interconnexion entre le soi, la famille, la communauté, la terre et les esprits. Les *First Peoples Principles of Learning* (Principes d'apprentissage des premiers peuples), élaborés par l'organisation First Nations Education Steering Committee, font écho à ces mêmes valeurs.

Pour les enseignant(e)s qui souhaitent utiliser le cinéma afin d'explorer l'autochtonité japonaise et la décolonisation de leur salle de classe, deux films du réalisateur Takeshi Fukunaga de l'île d'Hokkaidō[3] s'y prêtent parfaitement.

Le film de 2020, *Ainu Mosir* (La Terre des Aïnous), est un récit initiatique sur Kanto, un Aïnou de 14 ans à la recherche d'un lien spirituel avec son père décédé tout en étant en proie à des questionnements sur sa propre identité dans un monde en pleine mutation. Des représentations authentiques des visions du monde, des perspectives, des enseignements et de l'identité des Aïnous sont mises en avant tout au long du film.

Dans *Ainu Puri* (Les Coutumes des Aïnous), Fukunaga adopte une approche documentaire pour raconter comment un père aïnou transmet ses connaissances et expériences vécues à son fils. Le film explore les efforts d'une famille pour mener une vie aïnoue authentique dans le Japon d'aujourd'hui. C'est un concept familier à d'autres personnes qui aspirent à la reconnaissance culturelle et à une gestion équitable des ressources, tout en travaillant à équilibrer leur vie entre les paradigmes occidentaux et traditionnels. Des comparaisons peuvent également être faites avec les personnages d'*Ainu Mosir* et d'*Ainu Puri* dans les œuvres suivantes :

- *Smoke Signals* (écrit par Sherman Alexie, réalisé par Chris Eyre)
- *Indian Horse* (basé sur le roman de Richard Wagamese)
- *Rhymes for Young Ghouls* (réalisé par Jeff Barnaby)
- *The Body Remembers When the World Broke Open* (réalisé par Elle-Máijá Tailfeathers et Kathleen Hepburn)
- *Molly of Denali* (Dorthea Gillam)
- *Beans* (Tracy Deer)[4]

Alors que les communautés aïnoues du Japon poursuivent leur chemin vers l'autodétermination et la recherche de leur place dans le Japon moderne, les enseignant(e)s de langues peuvent tirer des leçons de leurs expériences, ainsi que de celles des nations autochtones au Canada, et s'inspirer des efforts déjà en cours. Une exploration plus approfondie et un dialogue constructif seront essentiels, tout comme davantage d'éducation et de sensibilisation sur les visions du monde aïnoues et les enseignements tirés au Canada. Le travail de décolonisation de la salle de classe est particulièrement important dans les classes de langues en raison de l'impact des langues sur la conscience culturelle et la conscience de soi.

RÉFÉRENCE

Kimura, D., & Tsai, A. (2023). Decolonizing classroom discourse: Insights from interactional research. *ELT Journal*, *77*(3), 327-337. https://doi.org/10.1093/elt/ccad008



Dre. Nancy Griffith-Zahner
Dre Nancy Griffith-Zahner est une spécialiste de l'inclusion culturelle. Elle a travaillé au sein du ministère de l'Éducation de la C.-B. à l'élaboration de trois programmes d'études linguistiques. Elle a également participé à divers groupes de travail du First Nations Education Steering Committee (FNESC) chargés de développer et d'éditer les ressources du FNESC. Nancy a également été profondément impliquée avec la BC Association of Teachers of Modern Languages (BCATML) en tant que présentatrice et spécialiste provinciale du français. Elle a fait une présentation à une conférence TEDx sur l'autochtonisation de la classe de français de base (Indigenizing the Core French Classroom) à Prince Rupert en avril 2019. Elle a récemment pris sa retraite après avoir enseigné le français de base au secondaire à Prince Rupert au cours des 25 dernières années.



Rome Lavrencic
Rome Lavrencic est le représentant au Conseil national de la Colombie-Britannique pour l'ACPLS. Il est également le chef du département des langues à l'école secondaire de New Westminster, enseignant le français de base et le français au baccalauréat international sur les territoires non cédés de la Première Nation Qayqayt. Rome a également été président de la BCATML et a coprésidé la conférence Célébrons les langues sans frontières en 2020. Il a contribué à plusieurs comités éducatifs et initiatives de développement professionnel, notamment en travaillant avec le ministère de l'Éducation de la C.-B. pour réécrire neuf programmes d'études linguistiques ainsi qu'en aidant à réviser et à créer des ressources pour soutenir les éducateurs(-trices) dans l'autochtonisation de leurs salles de classe et programmes d'études. Rome a fait des présentations lors de conférences sur les langues à l'échelle provinciale et nationale, y compris la séance plénière à la conférence de la Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE) en 2025.

3 Hokkaidō est la patrie insulaire du peuple aïnou.

4 Il est vivement recommandé aux enseignant(e)s de visionner ces films au préalable afin de déterminer s'ils conviennent à leurs élèves ou s'il serait plus judicieux d'utiliser des extraits sélectionnés.



In the third year when our curriculum shifts from everyday communication to sustained discussion of complex, unfamiliar issues, we introduce modules on ethnicity and indigeneity to align linguistic development with critical intercultural competence.

Bridging Cultures: Integrating Indigenous Languages into East Asian Language Classrooms

By Hyeyoon Cho, Yanfei Li, and Yukiko Yoshizumi

GLOBAL ADVOCACY for Indigenous languages and cultures is growing, driven by justice, diversity, and inclusivity (Niezen, 2003; Hatzikidi et al., 2021; UNESCO, 2021). As East Asian language educators, we aim to broaden student understanding of indigeneity from an international perspective. We also want to share with you, our language-teacher colleagues, how we developed our modules on Asian Indigenous languages and cultures based on the language awareness approach (Tulasiewicz, 1997).

We write as instructors of Chinese, Korean, and Japanese in an area studies department committed to linking advanced language study with socially grounded inquiry. Our students graduate with proficiency in at least one East Asian language as a tool for research and professional engagement with the region. In the third year when our curriculum shifts from everyday communication to sustained discussion of complex, unfamiliar issues, we introduce modules on ethnicity and indigeneity to align linguistic development with critical intercultural competence. What follows outlines our design, reflects on implementation, and shares student perspectives.

TASK-BASED ACTIVITIES ON ETHNIC GROUPS IN CHINA

Mainland China is home to 56 officially recognized ethnic groups, speaking 60 to 70 languages and employing around 30 writing systems. Taiwan hosts 16 Indigenous groups and 15 officially recognized Indigenous languages. Integrating ethnic and Indigenous content into Chinese language instruction becomes essential not only to present an accurate linguistic landscape but also to foster an understanding of Mandarin's official position within a broader cultural and linguistic diversity. Our Chinese course uses content and task-based activities to explore ethnic languages and cultures in Chinese-speaking regions. We design multimodal learning experiences, fostering interactions among learners, primary sources, and experts on topics from early settlers to contemporary ethnic minorities.

For instance, in the module "Early Settlers in the China Region," students begin with a reading comprehension exercise, engage in partner discussions, and participate in instructor-led reviews in class reinforcing vocabulary and sentence structures. The reading material introduces the names of ethnic groups and their geographical distribution in the pre-Qin era (before 221 BCE). Through discussion, students collect information and group it by questions (Table 1). In the reviews, hints for each question are presented, and students respond collectively, as a group, which lowers the stakes for practice. Students then deliver short oral presentations supported by discursive frameworks from class. They then write reflections on the same topic, adapting the oral structures into coherent written texts. Reading comprehension, speaking review, and writing exercises form an iterative cycle that builds accuracy, fluency, and confidence across modalities.

TABLE 1. Early Settlers in the China Region Worksheet

民族 Ethnicity	活动年代 Active Year	分布 Distribution
例：华夏 Example: Huaxia	春秋（公元前8世纪到5世纪） Spring and Autumn Period (800–400 BCE)	中原地区 Middle Plains
狄 Di		
蛮 Man		
戎 Rong		
夷 Yi		

THE OTHER KOREAN: JEJU LANGUAGE WORKSHOP

When discussing Indigenous languages and linguistic diversity in South Korea, the country is unique in recognizing only one native language within its borders — Korean (O'Grady & Iwasaki, 2018). While people in Korea acknowledge that Korean does have linguistic variation, its significance has been minimized by the view that these differences are merely dialectal. O'Grady and Iwasaki (2018) suggest that Korea has at least two languages, Korean and Jejueo (the Jeju language spoken by people on Jeju Island). The Hamgyŏng language/dialect, spoken in northeastern North Korea and among diaspora communities, is a possible third.

We introduce Jejueo to third-year Korean learners in a one-hour workshop to raise awareness of Korea's minority languages and cultures. Since they are not officially recognized as different languages in South Korea, finding suitable materials has been challenging.

In the workshop, students engage in various learning activities using multimedia resources to learn about the language and history of Jeju Island. The workshop begins with an overview of South Korean dialects using a video clip, followed by a brief history of Jeju Island, highlighting the distinctiveness of the Jejueo. Students learn about its linguistic features through pedagogical activities such as listening exercises using Korean drama clips, as well as composing sentences with the vocabulary and grammar introduced in the workshop. They also have the opportunity to compare the Jeju language with standard Korean to see how similar and/or different it is.

Additionally, students are informed about Jejueo's endangered status and preservation efforts by Jeju Island people. The workshop concludes by expanding the discussion of minority languages to the students' home countries, relating the topics to their own experiences.

BROADENING CULTURAL PERSPECTIVES VIA THE AINU MINI MODULE

Japanese language courses help students understand not only the language but also Japanese society and culture. However, many mainstream textbooks highlight traditional customs but rarely show the cultural and linguistic diversity that exists in Japan. The Ainu, Japan's Indigenous people, are one example. Including these perspectives is essential for fostering a more comprehensive and inclusive understanding of Japan.

In our Japanese language course, students explore three topics related to the Ainu through a dedicated mini module: 1) history, 2) lifestyle, and 3) culture and arts. For the history and lifestyle topics, we read texts together in class, and students complete more readings at home. After reading, they write short reflections — often noting similarities and differences between Ainu experiences and cultures familiar to them — and share them in the next class. In the lifestyle section, students explore aspects of Ainu daily life, and for homework, read other texts and watch a YouTube video of an Ainu self-introduction in the Ainu language. For the culture and arts section, students complete the readings at home and give short in-class presentations on topics they choose, which encourages them to pursue what interests them and share it with classmates.

Overall, students not only expand their knowledge of the Ainu but also realize that the Ainu feel closer to their everyday lives than expected. Many are surprised and delighted to learn that familiar Hokkaido place names, such as Sapporo, come from the Ainu language. Some also notice similarities in food traditions or naming customs in culture they know. Although most students are learning about the Ainu for the first time, certain topics feel relatable, and students begin sharing their reflections more actively. Seeing their perspectives shift is a meaningful discovery for the instructor as well, highlighting the value of incorporating diverse cultural perspectives into language teaching.

INSPIRING COLLABORATION

As language educators, we have developed modules and workshops on Asian Indigenous languages and cultures in third-year Chinese, Japanese, and Korean courses. We position ourselves not as representatives of indigeneity but as informed facilitators, learning alongside our students. What emerged were three key outcomes: authenticity, practical knowledge, and cultural awareness. However, one important limitation is the scarcity of accessible research and teaching resources on these Indigenous languages. We view this not as a constraint, but as a call to action. We remain committed to weaving Indigenous

content into our classrooms, and we hope to further inspire collaboration in building more inclusive language education.

REFERENCES

Hatzikidi, K., Lennox, C., & Xanthaki, A. (2021). Cultural and language rights of minorities and Indigenous peoples. *The International Journal of Human Rights*, *25*(5), 743–751. https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1859487

Niezen, R. (2003). *The origins of indigenism: Human rights and the politics of identity*. University of California Press.

O'Grady, W., & Iwasaki, S. (2018). Endangered Indigenous languages in Japan and Korea. *Japanese/Korean Linguistics*, *25*, 1–5. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/891deb27-4440-4d68-9e60-5b50c77f8153/content

Tulasiewicz, W. (1997). Language awareness: A new literacy dimension in school language education. *Teacher Development*, *1*(3), 393–405. https://doi.org/10.1080/13664539700200034

UNESCO. (2021). *The international year of Indigenous languages: Mobilizing the international community to preserve, revitalize and promote Indigenous languages*. UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/en/articles/international-year-indigenous-languages



Hyeyoon Cho
Hyeyoon Cho is an Assistant Professor in East Asian Studies at the University of Toronto. She has taught Korean language learners across diverse contexts. Her research examines second language writing, computer-assisted language learning, and sociocultural theory, emphasizing technology-enhanced materials using Web 2.0 tools and generative AI.

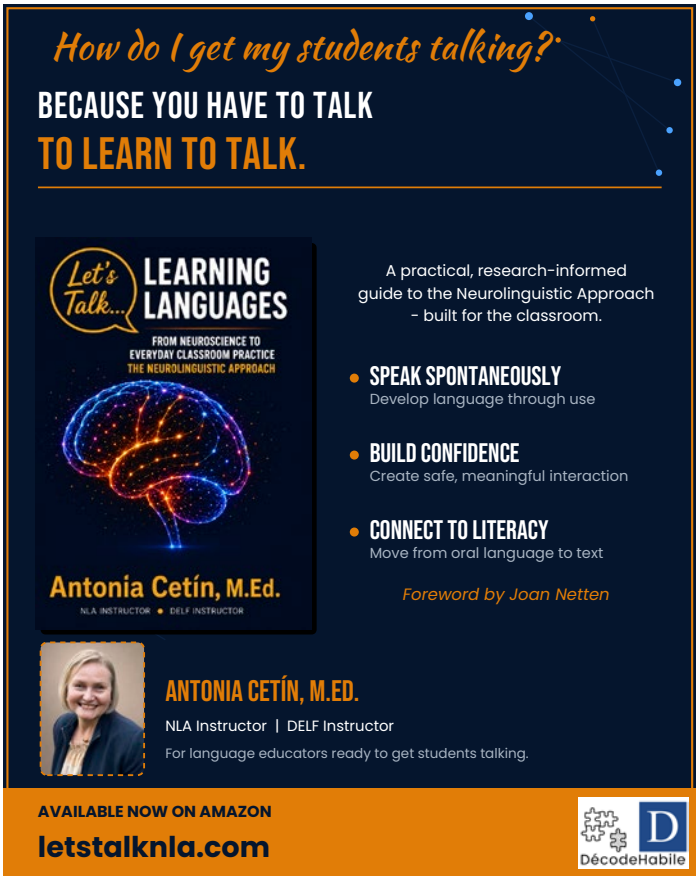


Yanfei Li
Yanfei Li is an Assistant Professor, Teaching Stream, in the Department of East Asian Studies, University of Toronto. She researches Chinese pedagogy: experiential learning, inclusive textbook, and cultural immersion through literature, film, and history. Outside the classroom, she collaborates with non-profit organizations to take language learning into the communities.



Yukiko Yoshizumi
Yukiko Yoshizumi, an Assistant Professor in East Asian Studies at the University of Toronto, has a background in sociolinguistics focusing on Japanese in Canada. She incorporates Ainu and heritage Japanese into her courses and, as a Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE) Executive Board member, promotes Japanese language education nationwide.







En troisième année, lorsque notre programme passe de la communication quotidienne à une discussion soutenue sur des questions complexes et non familières, nous introduisons des modules sur l'ethnicité et l'autochtonité afin d'aligner le développement linguistique avec la compétence interculturelle critique.

Rapprocher les cultures : Intégrer les langues autochtones dans les classes de langues d'Asie de l'Est

Par Hyeyoon Cho, Yanfei Li et Yukiko Yoshizumi

LE PLAIDOYER EN FAVEUR des langues et des cultures autochtones prend de l'ampleur à l'échelle mondiale, porté par les valeurs de justice, de diversité et d'inclusion (Hatzikidi *et al.*, 2021; Niezen, 2003; UNESCO, 2021). En tant qu'enseignant(e)s de langues de l'Asie de l'Est, nous cherchons à élargir la compréhension des étudiants sur l'autochtonité dans une perspective internationale. Nous souhaitons également partager avec vous, nos collègues enseignant(e)s de langues, la façon dont nous avons développé nos modules sur les langues et les cultures autochtones asiatiques basés sur l'approche de sensibilisation aux langues (Tulasiewicz, 1997).

Nous écrivons en tant qu'enseignant(e)s de chinois, de coréen et de japonais dans un département d'études régionales engagé à relier l'étude approfondie des langues à une enquête socialement ancrée. Nos étudiants obtiennent leur diplôme avec une maîtrise d'au moins une langue est-asiatique comme outil de recherche et d'engagement professionnel concernant cette région. En troisième année, lorsque notre programme passe de la communication quotidienne à une discussion soutenue sur des questions complexes et non familières, nous introduisons des modules sur l'ethnicité et l'autochtonité afin d'aligner le développement linguistique avec la compétence interculturelle critique. Ce qui suit décrit notre conception, reflète la mise en œuvre et communique les perspectives des étudiants.

ACTIVITÉS AXÉES SUR LES GROUPES ETHNIQUES EN CHINE

La Chine continentale compte 56 groupes ethniques officiellement reconnus, parlant entre 60 et 70 langues et employant environ 30 systèmes d'écriture. Taïwan

dénombre 16 groupes autochtones et 15 langues autochtones officiellement reconnues. L'intégration de contenus ethniques et autochtones dans l'enseignement du chinois devient essentielle non seulement pour présenter un paysage linguistique précis, mais aussi pour favoriser une compréhension de la position officielle du mandarin au sein d'une diversité culturelle et linguistique plus large. Notre cours de chinois utilise des activités basées sur le contenu et les tâches pour explorer les langues et les cultures ethniques dans les régions parlant la langue chinoise. Nous concevons des expériences d'apprentissage multimodales, favorisant les interactions entre les apprenants, les sources primaires et les experts sur des sujets allant des premiers colons aux minorités ethniques contemporaines.

Par exemple, dans le module « Premiers colons dans la région de Chine », les étudiants commencent par un exercice de compréhension en lecture, tiennent des discussions avec des partenaires et participent à des revues en classe animées par l'enseignant(e) qui renforcent le vocabulaire et les structures de phrases. Le matériel de lecture présente les noms des groupes ethniques et leur répartition géographique durant la période pré-Qin (jusqu'en 221 av. J.-C). Au moyen de discussions, les étudiants recueillent des informations et les regroupent par questions (Tableau 1). Dans les revues, des indices pour chaque question sont présentés et les étudiants répondent collectivement, en groupe, ce qui réduit les enjeux pour la pratique. Les étudiants font ensuite de courtes présentations orales soutenues par des cadres discursifs issus de la classe. Ils écrivent ensuite des réflexions sur le même sujet, adaptant les structures orales en textes écrits cohérents. La compréhension en lecture, la revue à l'oral et les exercices d'écriture forment un cycle itératif qui permet de développer la précision, la fluidité et la confiance dans toutes les modalités.

TABLEAU 1. Feuilles de travail sur les premiers colons de la région de Chine.

民族 Ethnicité	活动年代 Année active	分布 Distribution
例：华夏 Exemple : Huaxia	春秋（公元前8世纪到5世纪） Période du printemps et de l'automne (800-400 av. J.-C)	中原地区 Plaines centrales
狄 Di		
蛮 Man		
戎 Rong		
夷 Yi		

L'AUTRE CORÉEN : ATELIER SUR LA LANGUE JEJU

Lorsqu'on aborde la question des langues autochtones et de la diversité linguistique en Corée du Sud, ce pays se distingue par le fait qu'il ne reconnaît qu'une seule langue officielle sur son territoire – le coréen (O'Grady & Iwasaki, 2018). Alors que les gens en Corée reconnaissent que le coréen présente effectivement des variations linguistiques, son importance a été minimisée par l'idée selon laquelle ces différences ne seraient que dialectales. O'Grady et Iwasaki (2018) suggèrent que la Corée a au moins deux langues, le coréen et le jeju (ou jejuan) – la langue parlée par les habitants de l'île de Jeju. La langue/le dialecte hamgyŏng, parlé(e) dans le nord-est de la Corée du Nord et parmi les communautés de la diaspora, est une troisième langue possible.

Nous présentons le jeju à des apprenants de coréen en troisième année dans un atelier d'une heure pour les sensibiliser aux langues et aux cultures minoritaires de la Corée. Puisqu'elles ne sont pas officiellement reconnues comme des langues distinctes en Corée du Sud, il a été difficile de trouver du matériel pédagogique adapté.

Dans l'atelier, les étudiants participent à diverses activités d'apprentissage en utilisant des ressources multimédias pour apprendre la langue et l'histoire de l'île de Jeju. L'atelier commence par un aperçu des dialectes sud-coréens à l'aide d'un vidéoclip, suivi d'une brève histoire de l'île de Jeju, mettant en évidence la particularité du jeju. Les étudiants découvrent ses caractéristiques linguistiques à travers des activités pédagogiques telles que des exercices d'écoute à partir d'extraits de séries coréennes, ainsi que la construction de phrases à l'aide du vocabulaire et de la grammaire présentés durant l'atelier. Ils ont également la possibilité de comparer la langue jeju avec le coréen standard afin de constater dans quelle mesure elle est similaire et/ou différente.

En outre, les étudiants sont informés du statut de langue en voie de disparition du jeju et des efforts de préservation déployés par les habitants de l'île de Jeju. L'atelier se termine par une discussion sur les langues minoritaires dans les pays d'origine des étudiants, reliant les sujets à leurs propres expériences.

ÉLARGIR LES PERSPECTIVES CULTURELLES GRÂCE AU MINI-MODULE SUR L'AÏNOU

Les cours de japonais aident les étudiants à comprendre non seulement la langue, mais aussi la société et la culture japonaises. Cependant, de nombreux manuels scolaires courants mettent en avant les coutumes traditionnelles, mais montrent rarement la diversité culturelle et linguistique qui existe au Japon. Les Aïnous, peuple autochtone du Japon, en sont un exemple. Inclure ces perspectives est essentiel pour favoriser une compréhension plus globale et inclusive du Japon.

Dans notre cours de langue japonaise, les étudiants explorent trois sujets liés aux Aïnous à travers un mini-module dédié : 1) l'histoire, 2) le mode de vie et 3) la culture et les arts. Pour les thèmes liés à l'histoire et au mode de vie, nous lisons des textes ensemble en classe, et les étudiants font davantage de lectures à la maison. Après la lecture, ils rédigent de courtes réflexions – notant souvent les similitudes et les différences entre les expériences des Aïnous et les cultures qui leur sont familières – qu'ils partagent lors du prochain cours. Dans la section sur le mode de vie, les étudiants explorent différents aspects de la vie quotidienne des Aïnous et, comme devoir à la maison, ils lisent d'autres textes et visionnent une vidéo YouTube dans laquelle un Aïnou se présente dans la langue aïnoue. Dans la section sur la culture et les arts, les étudiants font des lectures à la maison et de courtes présentations en classe sur les sujets de leur choix, ce qui les encourage à

approfondir ce qui les intéresse et à partager leurs découvertes avec leurs camarades de classe.

Dans l'ensemble, les étudiants non seulement élargissent leur connaissance de la langue aïnoue, mais ils réalisent aussi qu'ils sentent les Aïnous plus proches de leur vie quotidienne qu'ils ne l'auraient cru. Beaucoup sont surpris et ravis d'apprendre que les noms de lieux familiers de Hokkaido, comme Sapporo, viennent de la langue aïnoue. Certains remarquent également des similitudes dans les traditions culinaires ou les coutumes liées aux noms dans la culture qu'ils connaissent. Même si la plupart des étudiants découvrent les Aïnous pour la première fois, certains sujets leur semblent familiers, et ils commencent à partager leurs réflexions plus activement. Constater l'évolution de leurs points de vue est également une découverte enrichissante pour l'enseignant(e), soulignant la valeur de l'intégration de diverses perspectives culturelles dans l'enseignement des langues.

UNE COLLABORATION INSPIRANTE

En tant qu'enseignantes de langues, nous avons développé des modules et des ateliers sur les langues et les cultures autochtones asiatiques dans les cours de troisième année de chinois, de japonais et de coréen. Nous nous positionnons non pas comme des représentantes de l'autochtonité, mais comme des facilitatrices informées, apprenant aux côtés de nos étudiants. Trois résultats clés ont émergé : l'authenticité, les connaissances pratiques et la conscience culturelle. Cependant, une limite importante réside dans la rareté des ressources de recherche et d'enseignement accessibles sur ces langues autochtones. Nous considérons cela non pas comme une contrainte, mais comme un appel à l'action. Nous restons déterminées à intégrer du contenu autochtone dans nos salles de classe, et nous espérons continuer à encourager la collaboration afin de mettre en place une éducation linguistique plus inclusive.

RÉFÉRENCES

Hatzikidi, K., Lennox, C., & Xanthaki, A. (2021). Cultural and language rights of minorities and Indigenous peoples. *The International Journal of Human Rights*, *25*(5), 743-751. https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1859487

Niezen, R. (2003). *The origins of indigenism: Human rights and the politics of identity*. University of California Press.

O'Grady, W., & Iwasaki, S. (2018). Endangered Indigenous languages in Japan and Korea. *Japanese/Korean Linguistics*, *25*, 1-5. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/891deb27-4440-4d68-9e60-5b50c77f8153/content

Tulasiewicz, W. (1997). Language awareness: A new literacy dimension in school language education. *Teacher Development*, *1*(3), 393-405. https://doi.org/10.1080/13664539700200034

UNESCO. (2021). *The international year of Indigenous languages: Mobilizing the international community to preserve, revitalize and promote Indigenous languages*. UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/en/articles/international-year-indigenous-languages



Hyeyoon Cho
Hyeyoon Cho est professeure adjointe en études est-asiatiques à l'Université de Toronto. Elle a enseigné à des apprenants de la langue coréenne dans divers contextes. Ses recherches portent sur l'écriture en langue seconde, l'apprentissage linguistique assisté par ordinateur et la théorie socioculturelle, en mettant l'accent sur le matériel amélioré par la technologie à l'aide d'outils du Web 2.0 et de l'IA générative.



Yanfei Li
Yanfei Li est professeure adjointe, filière enseignement, au Département d'études est-asiatiques de l'Université de Toronto. Elle fait des recherches sur la pédagogie chinoise : apprentissage expérientiel, manuel inclusif et immersion culturelle à travers la littérature, le cinéma et l'histoire. En dehors de la salle de classe, elle collabore avec des organisations à but non lucratif afin de faire découvrir l'apprentissage des langues au sein des communautés.



Yukiko Yoshizumi
Yukiko Yoshizumi, professeure adjointe en études est-asiatiques à l'Université de Toronto, a une formation en sociolinguistique axée sur le japonais au Canada. Elle intègre l'aïnou et le japonais d'origine dans ses cours et, en tant que membre du conseil d'administration de la Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE), promeut l'enseignement de la langue japonaise à l'échelle nationale.

Canadian Association of Second Language Teachers

Association canadienne des professeurs de langues secondes

Action-Oriented Approach Handbook

Informed by the CEFR and the *Companion Volume with New Descriptors* (CEFRCV), 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.



$46.40
print non-member

$32.48
print member
(digital $19.49, print and digital $44.17)

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.



46,40 $
imprimé non-membre

32,48 $
imprimé membre
(numérique 19,49 $, imprimé et numérique 44,17 $)

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

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



Findings suggest that the program has a particularly strong impact on participant perceptions of their linguistic confidence and preparedness to teach Core French.

Addressing the Core French Teacher Shortage: A Case Study of UBC's Core French Option for Non-Specialists

By Romina Simian and Carl Ruest

CORE FRENCH is the backbone of French as a second language (FSL) education across Canada. In 2023–2024 in British Columbia, it served approximately 79% of students enrolled in all FSL programs and thus provided the primary point of entry into second language learning (CPF, 2026). Although it is the most important FSL program, Core French is often associated with outcome dissatisfaction (Lapkin et al., 2009), reduced engagement (Arnott, 2019), and higher rates of attrition compared to other FSL program models, such as French Immersion (CPF, 2026).

In BC, Carr (2006, 2010, 2018) highlighted long-standing systemic challenges in Core French, including limited and varied instructional time, inconsistent program delivery, and reliance on generalist teachers. These teachers often **lack confidence** and linguistic proficiency to effectively teach Core French, contributing to the marginalization of the program within schools. At the national level, Masson and colleagues (2019) similarly found a systemic shortage of qualified

FSL teachers and emphasised the need for **stronger support**, **preparation**, and **retention practices** across jurisdictions. CASLT and ACPI have also reported on reasons for the shortage of FSL teachers (Johnson et al., 2021). Taken together, these findings suggest that despite its reach, Core French operates with systemic constraints that affect both teacher capacity and student outcomes.

This article presents a case study of the Core French Option for Non-Specialists (CFO) at the University of British Columbia (UBC). The CFO provides an example of how teacher education programs can strengthen linguistic confidence, pedagogical preparedness, and professional identity amongst non-specialist Core French teachers.

DESIGNING THE CORE FRENCH OPTION FOR NON-SPECIALISTS

At UBC, as per the BC provincial regulation body, admittance to the French Specializations — for either elementary or secondary school — requires high levels of French language proficiency (B2–C1). Admittance to the secondary level also requires prior undergraduate coursework in French. Due to current French teacher shortages, French Specialization graduates tend to fill teaching positions in French Immersion or Francophone programs, leading to an overreliance on non-specialists to teach Core French, especially at the elementary school level. Addressing the issue of teacher linguistic confidence and pedagogical preparedness among non-specialist educators, therefore, is critical to improving not only teacher recruitment and retention but also the quality and sustainability of Core French programs in BC.

Introduced in the 2024–2025 academic year, the CFO within the Bachelor of Education program was designed to alleviate the issues of **preparedness** and **linguistic confidence**. The CFO taps into the pool of pre-service non-specialist teacher candidates who are interested in teaching Core French, but are either ineligible for, or lack the confidence to pursue a French Specialization. This new pathway to teaching Core French as a non-specialist offers **French oral language development in non-credit settings**, which plays a major role in retention for both pre- and in-service teachers (Wernicke et al., 2022). It also **builds non-specialist teacher preparedness** to effectively teach Core French through a series of pedagogical workshops and a reflective portfolio. Some CFO participants also opt to complete an FSL methodology course and a short school practicum in Core French classes. The CFO is taken alongside and as an addition to the Bachelor of Education program and is available to both elementary and secondary teacher candidates.

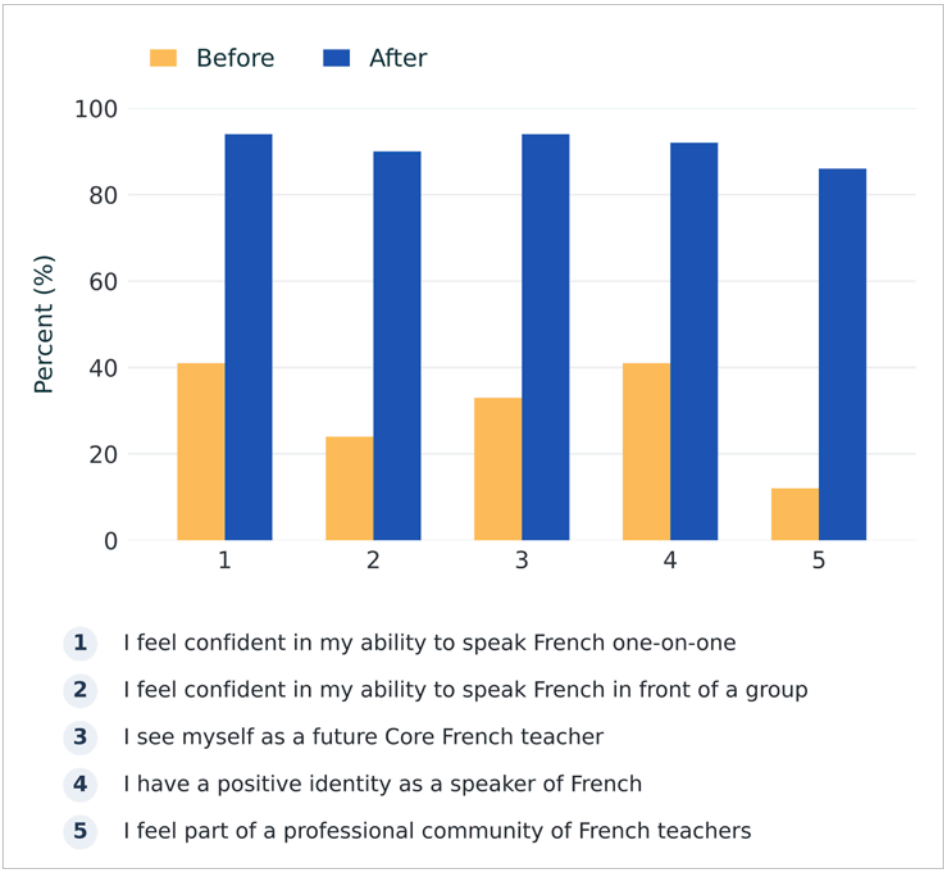
LESSONS LEARNED

Data collected through end-of-program questionnaires and reflections from 49 teacher candidate participants who completed the CFO in the 2025–2026 academic year suggest substantial changes in their self-perceptions of their preparedness, confidence, and professional identity. Figure 1 shows the sharp change in agreement with five key statements before (August/September 2025) and after (July 2026) the program.

Our findings suggest that the program has a particularly strong impact on participant perceptions of their **linguistic confidence** and **preparedness to teach Core French**. For example, one participant wrote: "The most valuable part of the Core French Option has been how much it pushed me to actually use French in meaningful ways instead of just studying it. At the beginning of the year, I was nervous about speaking in class and making mistakes, but having regular opportunities to participate helped me become much more confident."

Another participant underlined the value of the workshops: "The teaching resources we have been given, the teaching strategies that have been modelled to us, and the opportunities we had for oral language practice have been incredibly helpful for my learning (as a teacher) and growth (as a French speaker)." Also valuable to many was "Learning about how to engage in more inclusive French culture teachings."

FIGURE 1. Percentage of participants agreeing on key statements (*n* = 49).



Such shifts in feelings of confidence and preparedness seem to have had an impact on the development of their **identity as a speaker and teacher of French**. Teacher candidates also reported that the CFO positively impacted their sense of belonging. They now feel **part of a supportive and inclusive French-speaking and professional learning community**. One participant wrote that "Having a French-speaking community during the program was invaluable."

As the Core French Option for Non-Specialists continues to be offered in addition to the French Specializations at UBC, further inquiry is needed to evaluate the new pathway's impacts on Core French teacher recruitment and retention. Importantly, the CFO's goal is neither for participants to attain a given level of French proficiency nor to give them all the tools required to teach French, but rather to provide them with the starter kit, ignite a spark, and have them see French learning in a new light. In this sense, the CFO seems to meet its goals. As one participant wrote, "The Core French Option totally transformed my ideas around teaching FSL."

Our case study suggests three key lessons for teacher education programs seeking to address FSL teacher shortages:

1. Linguistic confidence can be strengthened through oral language development.
2. Communities of practice can contribute to teacher identity formation and belonging.
3. Flexible pathways for non-specialists may complement traditional specialist programs and broaden recruitment into Core French teaching.

This suggests that alternative teacher education pathways can play a key role in strengthening the education system's capacity to meet the demand for future FSL teachers.

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

Carr, W. (2006). Elementary core French programs in British Columbia: How can we improve them? *British Columbia Association of Teachers of Modern Languages Newsletter*, *14*(1), 11–13.

Carr, W. (2010). Raising FLAGS: Renewing core French at the pre-service teacher level. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *13*(1), 37–51. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19928

Carr, W. (2018). Core French teachers in British Columbia: Where are we now? In *The state of French second language education in Canada 2018* (pp. 11–12). Canadian Parents for French. https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/docs/State-of-FSL-Education-Report.pdf

CPF. (2026). *French as a second language enrolment statistics: 2019–2020 to 2023–2024*. Canadian Parents for French. https://cpf.ca/wp-content/uploads/2026/01/CPFNet_EnrolmentStats_2023-2024_DIGITAL.pdf

Johnson, M. L., Cimon, V., & Gaumont, M.-F. (2021). The shortage of French immersion and French as a second language teachers: Study report. Canadian Association of Immersion Professionals (ACPI) & Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). https://www.caslt.org/en/product/acpi-caslt-study/

Lapkin, S., Mady, C., & Arnott, S. (2009). Research perspectives on Core French: A literature review. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *12*(2). https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19936

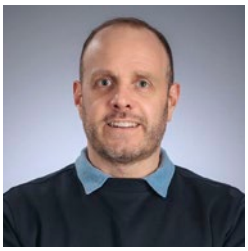
Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W., & Lapkin, S. (2019). *Accessing opportunity: A study on challenges in French-as-a-second-language education teacher supply and demand in Canada*. Office of the Commissioner of Official Languages. https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies-other-reports/2019/accessing-opportunity-study-challenges-french-second-language-education-teacher-supply-demand-canada

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : Au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, *50*(2). https://doi.org/10.7202/1097033ar



Romina Simian

Romina Simian (she/elle) is a Sessional Lecturer and the CFO Coordinator in the Language & Literacy Education Department and the Teacher Education Office within the Faculty of Education at the University of British Columbia. Her work primarily focuses on mentoring teacher candidates and building their confidence and capacity to teach French. She is a former secondary Core French and French Immersion teacher in BC.



Carl Ruest

Carl Ruest (il/he) is a settler-scholar and Assistant Professor of Teaching in French Education and French Teacher Education in the Language & Literacy Education Department at the University of British Columbia. His scholarship in French teacher education aims to support educators to adopt an intercultural orientation to teaching French, which promotes the acknowledgment of learner identities and of their own deep, thoughtful, critical engagement with language and the world.

The University of British Columbia is situated on the unceded, traditional, ancestral territory of the hən̓q̓əmin̓əm̓ speaking peoples.



Les résultats suggèrent que le programme a un impact particulièrement fort sur les perceptions des participant(e)s concernant leur confiance linguistique et leur préparation à l'enseignement du français de base.

Atténuer la pénurie d'enseignant(e)s du français de base : une étude de cas sur l'Option français de base pour les non-spécialistes de l'UBC

Par Romina Simian et Carl Ruest

LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DE BASE constituent la pierre angulaire de l'enseignement du français langue seconde (FLS) partout au Canada. Dans les années 2023-2024, en Colombie-Britannique (C.-B.), ce programme accueillait environ 79 % des élèves inscrits dans l'ensemble des programmes de FLS et représentait ainsi la principale porte d'entrée vers l'apprentissage d'une langue seconde (Canadian Parents for French [CPF], 2026). Bien qu'il s'agisse du programme de FLS le plus important, le français de base est souvent associé à une insatisfaction quant aux résultats (Lapkin *et al.*, 2009), à un engagement réduit des élèves (Arnott, 2019) et à des taux d'abandon plus élevés que ceux observés dans d'autres modèles de programmes de FLS, comme l'immersion française (CPF, 2026).

En Colombie-Britannique, Carr (2006, 2010, 2018) a mis en évidence des défis systémiques persistants touchant le français de base, notamment un temps d'enseignement limité et variable, une

mise en œuvre inégale des programmes et le recours à un personnel enseignant généraliste. Souvent, ces enseignant(e)s manquent de confiance et de compétence linguistique pour enseigner efficacement le français de base, contribuant à la marginalisation du programme au sein des écoles. À l'échelle nationale, Masson et ses collègues (2019) ont également relevé une pénurie systémique de personnel enseignant qualifié en FLS et souligné la nécessité de renforcer les pratiques de soutien, de préparation et de rétention dans les différentes juridictions. L'ACPLS et l'ACPI ont également fait état des raisons expliquant la pénurie d'enseignant(e)s en FLS (Johnson *et al.*, 2021). Considérés ensemble, ces constats suggèrent que, malgré sa large portée, le français de base évolue dans un contexte de contraintes systémiques qui influencent à la fois les capacités du personnel enseignant et les résultats des élèves.

Cet article présente une étude de cas sur l'Option français de base pour les non-spécialistes de l'Université de la Colombie-Britannique (UBC). L'Option français de base constitue un exemple de la manière dont les programmes de formation à l'enseignement peuvent renforcer la confiance linguistique, la préparation pédagogique et l'identité professionnelle du personnel enseignant non spécialiste appelé à enseigner le français de base.

CONCEPTION DE L'OPTION FRANÇAIS DE BASE POUR LES NON-SPÉCIALISTES

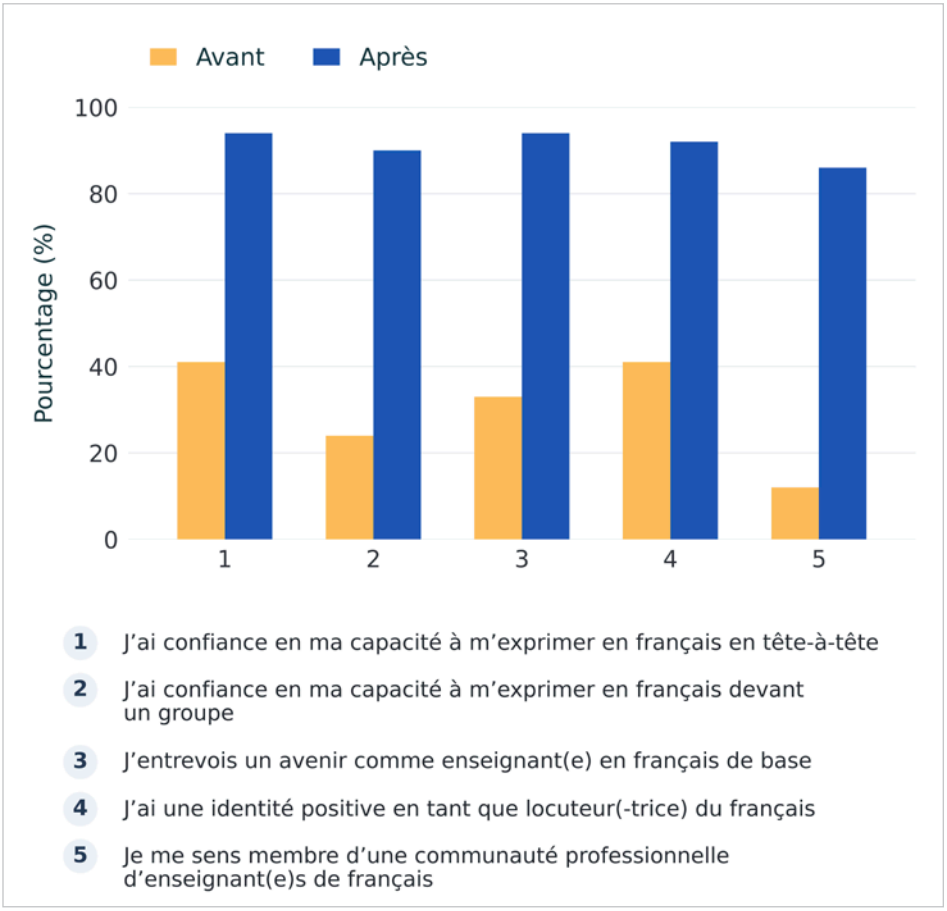
À l'UBC, conformément aux exigences de l'organisme provincial de réglementation de la C.-B., l'admission à la spécialisation en français – tant au primaire qu'au secondaire – requiert un niveau élevé de compétence en français (B2-C1). L'admission au secondaire nécessite également d'avoir suivi au préalable des cours de premier cycle universitaire en français. En raison de la pénurie actuelle d'enseignant(e)s de français, les diplômé(e)s de la spécialisation en français occupent principalement des postes en immersion française ou dans les programmes francophones, ce qui entraîne une forte dépendance envers des non-spécialistes pour l'enseignement du français de base, particulièrement au niveau primaire. Aborder la question de la confiance linguistique et de la préparation pédagogique du personnel enseignant non spécialiste, par conséquent, est essentiel pour améliorer non seulement le recrutement et la rétention du personnel enseignant, mais aussi la qualité et la pérennité des programmes de français de base en C.-B.

Mise en place durant l'année universitaire 2024-2025, l'Option français de base, intégrée au baccalauréat en éducation, a été conçue pour répondre aux défis liés à la préparation et à la confiance linguistique. L'Option français de base fait appel à un vivier de candidat(e)s à l'enseignement non spécialistes en formation initiale qui souhaitent enseigner le français de base, mais qui ne sont pas admissibles à la spécialisation en français ou qui ne se sentent pas suffisamment en confiance pour l'entreprendre. Cette nouvelle voie vers l'enseignement du français de base en tant que non-spécialiste permet de développer les compétences orales en français dans des contextes non crédités, un facteur reconnu comme jouant un rôle important dans la rétention du personnel enseignant, tant en formation qu'en exercice (Wernicke *et al.*, 2022). Elle vise également à renforcer la préparation du personnel enseignant non spécialiste à enseigner de manière efficace le français de base grâce à une série d'ateliers pédagogiques et à la réalisation d'un portfolio réflexif. Certain(e)s participant(e)s à l'Option français de base choisissent également de suivre un cours de méthodologie en FLS et d'effectuer un court stage dans des classes de français de base. L'Option français de base est suivie en parallèle et en complément du baccalauréat en éducation et est offerte aux candidat(e)s à l'enseignement tant au primaire qu'au secondaire.

LEÇONS APPRISES

Les données recueillies au moyen de questionnaires de fin de programme et de réflexions rédigées par les 49 participant(e)s candidat(e)s à

FIGURE 1. Pourcentage de participant(e)s en accord avec des affirmations clés (*n* = 49).



l'enseignement ayant complété l'Option français de base au cours de l'année universitaire 2025-2026 révèlent des changements importants dans la perception qu'ils/elles ont de leur niveau de préparation, de leur confiance en soi et de leur identité professionnelle. La figure 1 montre l'évolution marquée du degré d'adhésion à cinq affirmations clés entre le début du programme (août-septembre 2025) et sa conclusion (juillet 2026).

Nos résultats suggèrent que le programme a un impact particulièrement fort sur les perceptions des participant(e)s concernant leur confiance linguistique et leur préparation à l'enseignement du français de base. Par exemple[1], une personne participante a écrit : « Ce que j'ai le plus apprécié de l'Option français de base, c'est à quel point elle m'a poussée à utiliser réellement le français de manière significative plutôt que de simplement l'étudier. Au début de l'année, j'étais nerveuse à l'idée de parler en classe et de faire des erreurs, mais le fait d'avoir régulièrement des occasions de participer m'a permis de développer bien davantage ma confiance en moi. »

Une autre personne participante a souligné l'utilité des ateliers : « Les ressources pédagogiques qui nous ont été fournies, les stratégies d'enseignement qui nous ont été modelées et les occasions de pratique orale qui nous ont été offertes ont été incroyablement utiles pour mon apprentissage (comme enseignante) et mon développement (comme locutrice du français). » « L'apprentissage de façons d'intégrer un enseignement plus inclusif des cultures francophones » a également été considéré comme précieux par plusieurs participant(e)s.

Ces changements dans les sentiments de confiance et de préparation semblent avoir contribué au développement de leur identité en tant que locuteurs(-trices) et enseignant(e)s de français. Les candidat(e)s à l'enseignement ont également indiqué que l'Option français de base avait eu une incidence positive sur leur sentiment d'appartenance. Ils/elles ont désormais le sentiment de faire partie d'une communauté d'apprentissage professionnel francophone à la fois inclusive et bienveillante. Une personne participante a écrit : « Le fait de pouvoir compter sur une communauté francophone pendant le programme a été inestimable. »

Alors que l'Option français de base pour les non-spécialistes continue d'être offerte en complément d'une spécialisation en français à l'UBC, des recherches additionnelles seront nécessaires afin d'évaluer les effets de cette nouvelle voie sur le recrutement et la rétention du personnel enseignant en français de base. Il est important de souligner que l'objectif de l'Option français de base n'est ni de permettre aux participant(e)s d'atteindre un niveau particulier de compétence en français ni de leur fournir tous les outils nécessaires pour enseigner le français. Elle vise plutôt à leur offrir une trousse de départ, à allumer une étincelle et à leur permettre d'envisager l'apprentissage du français sous un jour nouveau. À cet égard, l'Option français de base semble atteindre ses objectifs. Comme l'a exprimé une personne participante : « L'Option français de base a complètement transformé ma conception de l'enseignement du FLS. »

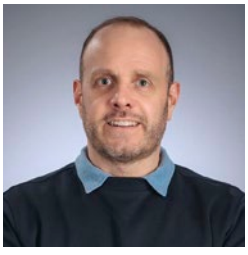
Cette étude de cas met en évidence trois principales leçons pour les programmes de formation à l'enseignement qui cherchent à atténuer la pénurie d'enseignant(e)s de FLS :

1. La confiance linguistique peut être renforcée grâce au développement de la langue orale.
2. Les communautés de pratique peuvent contribuer à la construction de l'identité des enseignant(e)s et à leur sentiment d'appartenance.
3. Des voies flexibles destinées aux non-spécialistes peuvent compléter les programmes de spécialisation traditionnels et élargir le bassin de recrutement dans l'enseignement du français de base.

Cette étude de cas suggère ainsi que des voies alternatives de formation à l'enseignement peuvent jouer un rôle clé dans le renforcement de la capacité du système éducatif à répondre à la demande de futur(e)s enseignant(e)s en FLS.



Romina Simian
Romina Simian (elle/she) est chargée de cours à temps partiel et coordonnatrice de l'Option français de base au sein du Département d'éducation aux langues et à la littératie ainsi que du Bureau de la formation des enseignants au sein de la Faculté d'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique. Son travail porte principalement sur le mentorat offert aux candidat(e)s à l'enseignement ainsi que sur le développement de leur confiance et de leur capacité à enseigner le français. Elle a auparavant enseigné le français de base et l'immersion française au secondaire en C.-B.



Carl Ruest
Carl Ruest (il/he) est chercheur pionnier et professeur adjoint en éducation française et formation à l'enseignement en français au sein du Département d'éducation aux langues et à la littératie à l'Université de la Colombie-Britannique. Ses travaux de recherche dans le domaine de la formation à l'enseignement du français visent à encourager le personnel enseignant à adopter une approche interculturelle dans l'enseignement du français, qui favorise la reconnaissance des identités des élèves et leur propre engagement profond, réfléchi et critique vis-à-vis de la langue et du monde.

L'Université de Colombie-Britannique est située sur le territoire ancestral traditionnel non cédé des peuples parlant le hən̓q̓əmin̓ən̓.

1 Toutes les citations sont traduites de l'anglais.

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/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *54*(3), 519-541. https://mje.mcgill.ca/article/view/9655

Canadian Parents for French (CPF). (2026). *French as a second language enrolment statistics: 2019–2020 to 2023–2024*. https://cpf.ca/wp-content/uploads/2026/01/CPFNet_EnrolmentStats_2023-2024_DIGITAL.pdf

Carr, W. (2006). Elementary core French programs in British Columbia: How can we improve them? *British Columbia Association of Teachers of Modern Languages Newsletter*, *14*(1), 11-13.

Carr, W. (2010). Raising FLAGS: Renewing core French at the pre-service teacher level. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *13*(1), 37-51. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19928

Carr, W. (2018). Core French teachers in British Columbia: Where are we now? *The state of French second language education in Canada 2018* (p. 11-12). Canadian Parents for French. https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/docs/State-of-FSL-Education-Report.pdf

Johnson, M. L., Cimon, V., & Gaumont, M.-F. (2021). *La pénurie d'enseignants en immersion française et en français langue seconde : Rapport de l'étude*. Association canadienne des professionnels en immersion et Association canadienne des professeurs de langues secondes. https://www.caslt.org/fr/produit/acpi-acpls-etude/

Lapkin, S., Mady, C., & Arnott, S. (2009). Research perspectives on Core French: A literature review. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, *12*(2). https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19936

Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W., & Lapkin, S. (2019). *Accéder aux possibilités : Étude sur les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignants en français langue seconde au Canada*. Commissariat aux langues officielles. https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes-autres-rapports/2019/acceder-possibilites-etude-sur-difficultes-liees-loffre-demande-denseignants-en-francais-langue-seconde-au-canada

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : Au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, *50*(2). https://doi.org/10.7202/1097033ar

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

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

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

Print / Imprimé

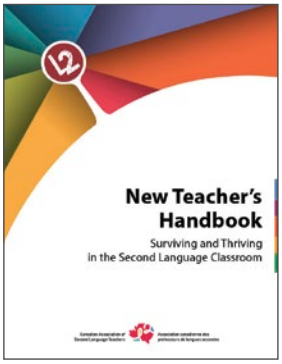
$22.40
(member / membre)

$32.00
(non-member / non-membre)

Digital / Numérique

$13.44
(member / membre)

$19.20
(non-member / non-membre)





www.caslt.org



The importance of having a supportive community is heightened by the fact that there often are very few, and sometimes only one, L+ teacher in a school.

I Get By With a Little Help From My Friends

By Jessica Louise Mills

WHEN John Lennon and Paul McCartney wrote "With a Little Help From My Friends," they were not trying to send a message to teachers that resilience could be built by having support, but they could have been. Research has shown that being a part of a professional community and having teacher friends contribute to teacher resilience (Beltman et al., 2011), which also encourages teachers to stay in the profession (Le Cornu, 2009). The importance of having teacher friends can be seen across social media where there are thousands of videos about having "teacher besties." Teacher besties are there to help you start your day on the right foot, console you when things turn upside down, and support you when you need to teach something you've never taught before. These videos may be lighthearted, but their popularity highlights the importance of having teacher friends and a professional community that can help navigate the uphill and downhill moments of being a teacher.

As additional language (L+) teachers, the importance of having a supportive community is heightened by the fact that there often are very few, and sometimes only one, L+ teacher in a school (Parks et al., 2023). Since L+ teachers in Canada are at high risk of leaving the profession (French & Collins, 2014; Ryan & Sinay, 2020), it is all the more important for them to build their resilience by being part of a community. However, being one of the few (or only) L+ teachers in a school limits opportunities to build a

supportive professional community that understands their unique experiences. Fortunately, there are more ways to build a professional community than chatting in the staff room.

Throughout 2025, our research team conducted a case study with ten pre-service Quebec ESL teachers to see what helped them build their resilience throughout the final year of their teacher education program. We learned that resilience is not just strengthened by having teacher friends, but can also grow by connecting to a wider community. Specifically, we learned that by attending professional conferences in person, pre-service teachers felt part of a community and realized that they were not alone.

Throughout the study, our participants attended one or two professional conferences specifically for L+ teachers. At these conferences, they had the chance to learn from experienced teachers, take part in hands-on workshops, gain resources such as full thematic units with assessments, and network with teachers from across Canada. Yet, one of the most important findings was not only what they learned at the conferences, but how these experiences made them feel. As one of the participants said:

> **I feel like if I didn't participate in these professional development conferences, it would hinder me more than anything... Sometimes you're going to find something, you're going to hear something, you might try it in class and it's going to work. So just knowing that with these professional developments, it allows me to know that I'm not alone in my situation.**

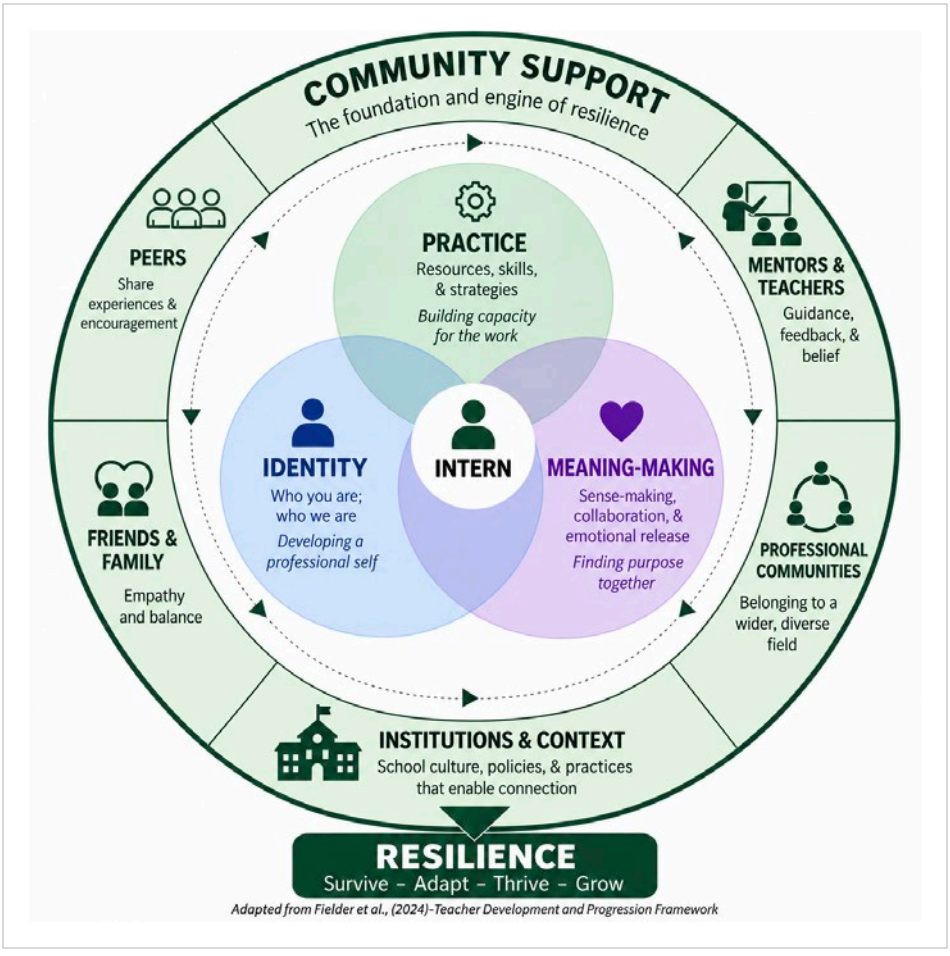
The feeling of not being alone was something that echoed repeatedly among our participants. They realized that experienced teachers — even 20-year veterans — still needed help and support, which normalized their own challenges. Seeing experienced teachers reach out for help and offer support showed the pre-service teachers that community is a normal part of teaching, and that they too could reach out to those they met at the conference. While having a support network to foster teacher resilience may seem intuitive, this case study highlighted that teachers can grow their community connections at professional conferences, and that this helps support their resilience.

Another key finding was that professional conferences brought L+ teachers together in person. After each conference, the pre-service teachers noted how important it was for L+ teachers from across Canada to be together in one place because it gave them a sense of community. One participant said:

> **The feeling of community, I think is really there when we're all there together, and you're just not just making a cup of coffee and hearing a voice in the background [online]. You're actually there interacting with each other.**

Other pre-service teachers agreed that being in person at a conference made them feel like they belonged to something bigger. Rather than interacting online where everyone is a name and a profile picture, they could physically see

FIGURE 1. Community support is what guides teachers and builds their resilience. Adapted from Fielder et al. (2024).



themselves as part of the wider L+ teacher community. For some participants, seeing their community in person meaningfully affirmed their L+ teacher identity.

Moving forward, these findings point to practical ways that teachers, teacher educators, and administrators can support L+ teachers in accessing wider professional communities:

1. **If you're a teacher:** Research upcoming L+ professional conferences happening during this school year and consider attending one. If possible, encourage other L+ teachers to join you so that you are not going into these spaces alone. Afterward, stay in contact with the people you meet there to create your own ongoing community.
2. **If you're a teacher educator:** Introduce and invite your pre-service teachers to professional conferences and communities. If possible, encourage participation by bringing students to a professional conference or bringing members from the wider community into your classroom. By physically bringing pre-service teachers into these spaces or bringing the spaces to them, you're introducing them to the support available after graduation.
3. **If you're an administrator:** See what kind of support you can provide for your L+ teachers to attend professional conferences. If possible, this could include offering release time or financial support for registration and travel costs. While offering one or both options can be challenging, doing so would support your L+ teacher(s) in building a community they may not have access to otherwise.

Professional conferences are not the only way to build teacher resilience but are part of a mosaic of different support systems for L+ teachers (see Figure 1). Professional conferences provide a necessary space for L+ teachers with limited access to a community. In turn, conference spaces can foster resilience by creating a sense of belonging within the wider L+ teacher community. If we've learned anything, it's that attending professional conferences can support teacher resilience as they learn that they too can get by with a little help from their friends.

REFERENCES

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, *6*(3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Fielder, S., Morrison, C. M., Ledger, S., & Whipp, P. R. (2024). A framework for supporting teacher development and progression: Identifying conditions to support teaching interns and early career teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, *49*(6). https://doi.org/10.14221/1835-517X.6551

French, L., & Collins, L. (2014). FSL and ESL teachers' perspectives of their professions: A comparative overview of two national survey projects. Panorama: CASLT Research Series, 2–17.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 717–723. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016

Parks, P., Riches, C., & Hardin, K. (2023). Attracting and retaining English second language teachers. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : Revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, *12*(2), 29–31. https://doi.org/10.7202/1101209ar

Ryan, T. G., & Sinay, E. (2020). A Canadian perspective: French language learning. *International Journal of Educational Reform*, *29*(4), 311–333. https://doi.org/10.1177/1056787920913245



Jessica Louise Mills

Jessica Louise Mills is an ESL teacher from Montreal. She taught ESL overseas in Hong Kong, Taiwan, and Thailand for many years before returning to Montreal. Currently, she is pursuing graduate studies at McGill University, working with pre-service teachers at Université de Sherbrooke, and teaching ESL in CEGEP.



L'importance de pouvoir compter sur une communauté solidaire est d'autant plus grande qu'il n'y a souvent que très peu d'enseignant(e)s de L+, voire parfois un(e) seul(e), dans une école.

Je m'en sors avec un peu d'aide de mes ami(e)s

Par Jessica Louise Mills

LORSQUE John Lennon et Paul McCartney ont écrit « *With a Little Help From My Friends* » (Avec un peu d'aide de mes amis), ils ne cherchaient pas à faire passer le message aux enseignant(e)s selon lequel la résilience pouvait se développer grâce à un soutien, mais ils auraient pu le faire. Des recherches ont démontré que le fait de faire partie d'une communauté professionnelle et d'avoir des ami(e)s enseignant(e)s contribue à la résilience des enseignant(e)s (Beltman *et al.*, 2011), ce qui encourage également les enseignant(e)s à rester dans la profession (Le Cornu, 2009). L'importance d'avoir des ami(e)s enseignant(e)s est visible sur les réseaux sociaux, où il y a des milliers de vidéos sur le fait d'avoir des « *teacher besties* » – meilleur(e)s ami(e)s enseignant(e)s. Les meilleur(e)s ami(e)s parmi les profs sont là pour vous aider à commencer votre journée du bon pied, vous consoler lorsque tout commence à basculer et vous soutenir lorsque vous devez enseigner quelque chose que vous n'avez jamais enseigné auparavant. Ces vidéos peuvent sembler légères, mais leur popularité souligne l'importance d'avoir des ami(e)s enseignant(e)s et une communauté professionnelle capables de les aider à surmonter les hauts et les bas de la profession d'enseignant(e).

En tant qu'enseignant(e)s de langues additionnelles (L+), l'importance de pouvoir compter sur une communauté solidaire est d'autant plus grande qu'il n'y a souvent que très peu d'enseignant(e)s de L+, voire parfois un(e) seul(e), dans une école (Parks *et al.*, 2023). Les enseignant(e)s de L+ au Canada étant à risque élevé de quitter la profession (French & Collins, 2014; Ryan & Sinay, 2020), il est donc, à plus forte raison, important pour eux/elles de renforcer leur résilience en faisant partie

d'une communauté. Cependant, le fait d'être l'un(e) des rares enseignant(e)s de L+ (ou l'unique) dans une école limite les opportunités de bâtir une communauté professionnelle solidaire qui comprend leurs expériences uniques. Heureusement, il y a davantage de façons de bâtir une communauté professionnelle que de discuter dans la salle du personnel.

Tout au long de l'année 2025, notre équipe de recherche a mené une étude de cas auprès de 10 enseignant(e)s d'ALS en formation initiale au Québec afin de déterminer ce qui les a aidé(e)s à renforcer leur résilience pendant la dernière année de leur programme de formation à l'enseignement. Nous avons appris que la résilience n'est pas seulement améliorée par le fait d'avoir des ami(e)s enseignant(e)s, mais qu'elle peut aussi s'accroître grâce à la connexion à une communauté plus large. Plus précisément, nous avons appris qu'en assistant à des conférences professionnelles en personne, les futur(e)s enseignant(e)s se sentaient membres d'une communauté et réalisaient qu'ils/elles n'étaient pas seul(e)s.

Tout au long de l'étude, nos participant(e)s ont assisté à une ou deux conférences professionnelles spécifiquement destinées aux enseignant(e)s de L+. Lors de ces conférences, ils/elles ont eu la chance d'apprendre auprès d'enseignant(e)s expérimenté(e)s, de participer à des ateliers pratiques, d'obtenir des ressources telles que des unités thématiques complètes accompagnées d'évaluations et de réseauter avec des enseignant(e)s de partout au Canada. Pourtant, l'une des conclusions les plus importantes n'était pas seulement ce qu'ils/elles avaient appris durant les conférences, mais aussi ce que ces expériences leur ont fait ressentir. Comme l'a dit l'un(e) des participant(e)s :

> **J'ai l'impression que si je ne participais pas à ces conférences de développement professionnel, cela me nuirait plus que tout… Parfois, vous allez trouver quelque chose, vous allez entendre quelque chose, vous pourriez l'essayer en classe et ça va marcher. Donc, le simple fait d'être conscient(e) qu'avec ces développements professionnels, cela me permet de savoir que je ne suis pas seul(e) dans ma situation. (traduction libre)**

Le sentiment de ne pas être seul(e) est un thème qui est revenu à plusieurs reprises parmi nos participant(e)s. Ils/elles se sont rendu compte que les enseignant(e)s expérimenté(e)s – même des vétéran(e)s de 20 ans – avaient encore besoin d'aide et de soutien, ce qui a normalisé leurs propres défis. Voir des enseignant(e)s expérimenté(e)s demander de l'aide et offrir du soutien a montré aux futur(e)s enseignant(e)s que la communauté est une partie normale de l'enseignement, et qu'eux/elles aussi pourraient contacter les personnes qu'ils/elles ont rencontrées à la conférence. Bien que le fait d'avoir un réseau de soutien pour favoriser la résilience des enseignant(e)s puisse sembler intuitif, cette étude de cas a mis en évidence que les enseignant(e)s peuvent développer leurs liens communautaires lors de conférences professionnelles, et que cela contribue à soutenir leur résilience.

Une autre conclusion clé a été que les conférences professionnelles ont réuni des enseignant(e)s de L+ en personne. Après chaque conférence, les futur(e)s enseignant(e)s ont souligné à quel point il était important pour les enseignant(e)s de L+ de partout au Canada d'être ensemble dans un même lieu parce que cela leur procurait un sentiment de communauté. Un(e) participant(e) a dit :

> **Je pense que le sentiment de communauté est vraiment présent quand nous sommes tous et toutes là ensemble, et qu'on ne fait pas seulement préparer une tasse de café et entendre une voix en arrière-plan [en ligne]. En fait, vous êtes là à interagir entre vous.**

D'autres enseignant(e)s en formation initiale ont convenu que le fait d'être présent(e)s à une conférence leur donnait l'impression d'appartenir à quelque chose de plus grand. Plutôt que d'interagir en ligne où tout le monde est un nom et une photo de profil, ils/elles pouvaient se voir physiquement comme faisant partie de la communauté plus large des enseignant(e)s de L+. Pour certain(e)s participant(e)s, voir leur communauté en personne a fortement renforcé leur identité comme enseignant(e)s de L+.

Pour l'avenir, ces résultats pointent vers des moyens pratiques pour que les enseignant(e)s, les formateurs(-trices) à l'enseignement et les administrateurs(-trices) puissent soutenir les enseignant(e)s de L+ dans l'accès à des communautés professionnelles plus larges :



Jessica Louise Mills
Jessica Louise Mills est une professeure d'ALS de Montréal. Elle a enseigné l'ALS à l'étranger, soit à Hong Kong, à Taiwan et en Thaïlande, pendant de nombreuses années avant de revenir à Montréal. Actuellement, elle poursuit des études supérieures à l'Université McGill, tout en travaillant avec des enseignant(e)s en formation initiale à l'Université de Sherbrooke et en enseignant l'ALS au cégep.

1. **Si vous êtes enseignant(e) :** Faites des recherches sur les conférences professionnelles à venir au cours de cette année scolaire et envisagez d'assister à l'une d'elles. Si possible, encouragez d'autres enseignant(e)s de L+ à se joindre à vous pour éviter de vous rendre dans ces espaces seul(e). Ensuite, restez en contact avec les personnes que vous y rencontrez pour créer votre propre communauté durable.
2. **Si vous êtes un(e) formateur(-trice) à l'enseignement :** Présentez et invitez vos futur(e)s enseignant(e)s à des conférences professionnelles et dans des communautés. Si possible, encouragez la participation en emmenant des étudiant(e)s à une conférence professionnelle ou en invitant des membres de la communauté élargie dans votre classe. En amenant physiquement des futur(e)s enseignant(e)s dans ces lieux ou en leur faisant découvrir ces espaces, vous leur présentez le soutien disponible après l'obtention de leur diplôme.
3. **Si vous êtes un(e) administrateur(-trice) :** Voyez quel type de soutien vous pouvez fournir à vos enseignant(e)s de L+ pour assister à des conférences professionnelles. Dans la mesure du possible, cela pourrait inclure l'offre d'un temps de libération ou d'une aide financière pour les frais d'inscription et de déplacement. Bien que proposer l'une ou les deux options puisse représenter un défi, cela aiderait vos enseignant(e)s de L+ à bâtir une communauté à laquelle ils/elles n'auraient peut-être pas accès autrement.

Les conférences professionnelles ne sont pas le seul moyen de renforcer la résilience des enseignant(e)s, mais font partie d'une mosaïque de différents systèmes de soutien pour les enseignant(e)s de L+ (voir Figure 1). Les conférences professionnelles offrent un espace nécessaire pour les enseignant(e)s de L+ ayant un accès limité à une communauté. En retour, les espaces de conférence peuvent favoriser la résilience en créant un sentiment d'appartenance au sein de la communauté élargie des enseignant(e)s de L+. Si nous avons appris quelque chose, c'est que la participation à des conférences professionnelles peut renforcer la résilience des enseignant(e)s, car elle leur montre qu'eux/elles aussi peuvent s'en sortir avec un peu d'aide de leurs ami(e)s.

FIGURE 1. Le soutien de la communauté est ce qui guide les enseignant(e)s et renforce leur résilience. Adapté de Fielder et al. (2024).



RÉFÉRENCES

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, *6*(3), 185-207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Fielder, S., Morrison, C. M., Ledger, S., & Whipp, P. R. (2024). A framework for supporting teacher development and progression: Identifying conditions to support teaching interns and early career teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, *49*(6). https://doi.org/10.14221/1835-517X.6551

French, L., & Collins, L. (2014). FSL and ESL teachers' perspectives of their professions: A comparative overview of two national survey projects. Panorama: CASLT Research Series, 2-17.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 717-723. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016

Parks, P., Riches, C., & Hardin, K. (2023). Attracting and retaining English second language teachers. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : Revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, *12*(2), 29-31. https://doi.org/10.7202/1101209ar

Ryan, T. G., & Sinay, E. (2020). A Canadian perspective: French language learning. *International Journal of Educational Reform*, *29*(4), 311-333. https://doi.org/10.1177/1056787920913245



Hearing an experienced colleague admit the same doubts alleviated years of silence.

Linguistic Insecurity: The Unspoken Retention Factor in FSL

By Réda Haiat

SHE HAD BEEN TEACHING in immersion for six years. A well-regarded teacher, appreciated by her students, she was among those that a district would not want to lose. At the end of a coaching session, she told me, quietly, "I'm thinking of returning to the English program. I'm not sure my French is good enough."

Her problem wasn't the workload, or the salary, or class management. It was the language itself — or, rather, her doubt about her language ability.

WHAT THE TEACHER SHORTAGE DOESN'T TELL US

The teacher shortage has been documented: an investigation commissioned by the Association canadienne des professionnels de l'immersion and CASLT estimated that there is a shortage of almost ten thousand French as a second language (FSL) teachers across the country. In New Brunswick, where I worked, the shortage is particularly severe in specializations such as French immersion; departures during the first five years occur more often in the anglophone sector than on the francophone side (McDonald & Miah, 2024).

Explanations for the departures emphasize workload, conditions, isolation. That's all true. But in hundreds of conversations with FSL teachers, a less obvious cause arose again and again, too rarely mentioned in retention plans: linguistic insecurity.

I recognized it in details I've heard dozens of times: this teacher avoided spontaneous conversation in the staff

room; that teacher "over-prepared" each lesson so she would never have to improvise; another teacher dreaded calls from a francophone parent. Most disturbingly, it isn't the weaker teachers who feel insecure but usually those who are the most conscientious — those who want to reach the ideal of native speaker, which isn't required in any classroom.

Teaching all day long in a language that one fears one hasn't mastered means carrying deep, permanent, invisible stress. This doubt is doubly taboo: admitting it is to fear judgment, even the loss of one's class. So one keeps quiet. Then, one day, that teacher asks for a transfer to English. The system records one more departure, without ever knowing the true reason.

DOUBT REGARDING EVALUATION

Doubt is never so evident as during evaluation. For three years, as a language coach in four anglophone districts, I designed and graded placement evaluations for more than eight hundred FSL teachers. Even when well intentioned, an evaluation triggers insecurity: many teachers told me how nervous they were before, how relieved after. That's normal. But an evaluation alone measures doubt and doesn't dispel it.

Our department was right: placement paved the way but was never a final judgment. Teachers first articulated their own view of their language (self-evaluation), gave themselves a plan, were guided in its accomplishment, then conducted a review. It wasn't mentoring, as there was no pairing between an experienced person and a recruit, but an organized response to insecurity (see table 1).

DOUBT DEFEATED IN PRIVATE

A taboo doubt can only be processed when it can be expressed. This led to the framework of recurring one-on-one meetings with a follow-up between sessions, communicated at the start: a confidential space, separate from any evaluation. This guarantee is the condition for everything else, as it allows people to say out loud what they keep quiet everywhere else.

Insecurity also thrives in a lack of clarity. "My French isn't good enough" is a verdict that can't be appealed because it has no contours. The descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) give it a contour. Diffuse judgment becomes a precise goal: to become at ease with spontaneous exchanges; conquering fear becomes an attainable target and progress is measured, in black and white, up to the review.

DOUBT DEFEATED TOGETHER

There is also shame, which causes isolation, and one-on-one conversations are not enough to counter it. The collective section took several forms (group courses, workshops, cultural activities), both in person and virtual, hosted primarily by my colleagues. The same comment arose everywhere: "I thought I was the only one." Hearing an experienced colleague admit the same doubts alleviated years of silence.

In the end, insecurity is fed by constant self-scrutiny. Cultural activities kept it at bay: rather than formal correction there was discreet feedback, slid into the conversation without disrupting the pleasure of talking. It was often in this context that a sense of comfort returned most quickly and that communities were formed (these are especially valuable in a rural environment, in which FSL teachers often feel alone). Several groups continued to meet for a long period after.

A hundred cases prove nothing in themselves. But the signs are there: out of the hundred teachers whom I coached over three years, none, to my knowledge, left French-language teaching.

WHAT INSECURITY TAUGHT ME

Four lessons.

First, doubt dissolves only when it can be expressed without risk, and this security must be proven, not decreed. Some people were mistrustful at the beginning: they saw it as a disguised evaluation. Word of mouth among reassured colleagues was enough to open the doors.

Second, individuals and groups cannot be dictated to: each found their own way. Some only opened up in one-on-one conversations, others in groups, and many wanted both. The key: open both doors and let the teacher choose which one to go through.

Third, doubt recedes when language returns to being a pleasure, not just a performance.

Finally — and this is the most important, as it involves identity — an FSL teacher's language is the essence of that person. Dispelling insecurity means taking care of that person. And taking care of that person means retaining them in the job.

WHAT TO DO, AT EACH LEVEL

Good news: there is an answer, and I've seen it work.

For school principals: create a space where your teachers can work on their French without it counting for their performance evaluation, and say so clearly, because it's this distinction that allows free talk.

TABLE 1. The Four Faces of Linguistic Insecurity and the Coaching Response

The Face of Insecurity	The Response
A taboo doubt, impossible to admit	A confidential one-on-one space, apart from any evaluation
A diffuse judgment: "not good enough"	A self-evaluation, then shared reference points (CEFR) and measurable objectives
Shame that isolates: "I'm the only one"	A group in which peers can normalize doubt
Language experienced as performance	Cultural activities: informal feedback, rediscovered pleasure

For districts: Create a true linguistic coaching role — separate from pedagogical mentorship — even part-time, and free up time in the schedule to take advantage of it. Lack of time was our most persistent obstacle. Compared to the cost of replacing a departing teacher, it's a small sacrifice.

For colleagues: Dare to talk about linguistic insecurity in the staff room as a normal aspect of the profession, not as a shameful weakness.

And everywhere: Let's celebrate teachers' progress in French just as we do students'.

SHE'S STILL TEACHING

The teacher I mentioned at the beginning of this article never asked for a transfer. She's still teaching in immersion. What changed wasn't her French, which was already proficient, but her relationship with her language: goals reached one by one, and colleagues with whom doubt was no longer a secret.

FSL teacher retention won't be solved all at once. But if we avoid talking about linguistic insecurity, we will continue to lose skilled teachers for a reason that we could have addressed. Let's name it, then provide guidance.



Réda Haiat
Réda Haiat has been teaching French for more than twenty years. He holds two master's degrees, in education and in French language and literature. He is a certified DELF-DALF examiner and grader and an OPI-certified evaluator. He has worked with French teachers in four anglophone school districts.

REFERENCES

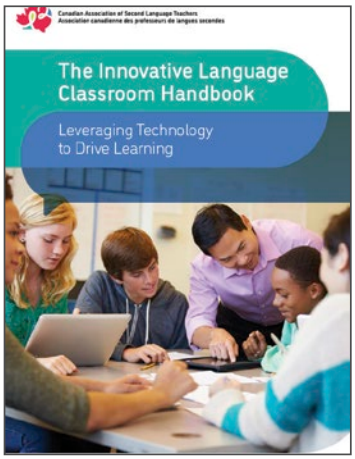
ACPI, & ACPLS. (2021). *The Shortage of French Immersion and French as a Second Language Teachers: Study Report*. Study conducted by Socius with the support of the Department of Canadian Heritage. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_%C3%89tude-P%C3%A9nurie_IF-et-FLS_2021-11-04_avec-questionnaire_EN.pdf

McDonald, T., & Miah, P. (2024). *Teacher recruitment and retention in New Brunswick*. New Brunswick Institute for Research, Data and Training. https://unbscholar.lib.unb.ca/handle/1882/37728

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.

Fear not. You will succeed!



Print	Digital
$21.22 (member)	$12.73 (member)
$30.31 (non-member)	$18.19 (non-member)

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

www.caslt.org



Entendre un(e) collègue chevronné(e) avouer les mêmes doutes désamorce des années de silence.

L'insécurité linguistique : le facteur de rétention qu'on ne nomme pas en FLS

Par Réda Haiat

Elle enseignait en immersion depuis six ans. Une enseignante solide, appréciée de ses élèves, de celles qu'un district ne veut pas perdre. En fin de rencontre d'accompagnement, elle m'a glissé, presque à voix basse : « Je pense retourner au programme anglais. Je ne suis plus certaine que mon français soit assez bon. »

Son problème n'était pas la charge, ni le salaire, ni la gestion de classe. C'était la langue elle-même, ou plutôt le doute qu'elle entretenait à son sujet.

CE QUE LA PÉNURIE NE DIT PAS

La pénurie est documentée : l'enquête commanditée par l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) et l'ACPLS chiffrait à près de 10 000 le nombre d'enseignant(e)s manquant(e)s en FLS et en immersion au pays (ACPI & ACPLS, 2021). Au Nouveau-Brunswick, où j'ai œuvré, la pénurie touche particulièrement des domaines spécialisés comme l'immersion française; et dans le secteur anglophone, les départs surviennent plus souvent dans les cinq premières années que du côté francophone (McDonald & Miah, 2024).

Pour expliquer les départs, on cite la charge, les conditions, l'isolement. Tout est vrai. Mais au fil de centaines de conversations avec des enseignant(e)s de français langue seconde (FLS), une cause

plus discrète revenait, trop peu nommée dans les plans de rétention : l'insécurité linguistique.

Je l'ai reconnue à des détails entendus des dizaines de fois : cette enseignante qui évite la conversation spontanée en salle du personnel; celle qui « surprépare » chaque leçon pour ne jamais improviser; celui qui redoute l'appel d'un parent francophone. Le plus troublant : l'insécurité ne frappe pas les plus faibles, mais souvent les plus consciencieux, ceux et celles qui visent un idéal de locuteur natif qu'aucune classe n'exige.

Enseigner des journées entières dans une langue qu'on craint de ne pas assez maîtriser, c'est porter un stress de fond, permanent, invisible. Ce doute est doublement tabou : l'avouer, c'est craindre le jugement, voire la perte de sa classe. Alors on se tait. Puis, un jour, on demande un transfert vers l'anglais. Le système enregistre un départ de plus, sans jamais en connaître la vraie raison.

LE DOUTE FACE À L'ÉVALUATION

Le doute ne se voit jamais d'aussi près qu'en évaluation. Pendant trois ans, en tant qu'accompagnateur linguistique au sein de quatre districts anglophones, je concevais et corrigeais aussi les évaluations de placement, processus par lequel plus de 800 enseignant(e)s de FLS sont passé(e)s. Même bienveillante, une évaluation réveille l'insécurité : beaucoup me confiaient leur nervosité avant, leur soulagement après. C'est humain. Mais un diagnostic seul mesure le doute sans le désamorcer.

Notre service avait vu juste : le placement ouvrait un chemin, jamais un verdict. L'enseignant(e) posait d'abord son propre regard sur sa langue (une autoévaluation), se dotait d'un plan, était accompagné(e) pour le réaliser, puis en faisait le bilan. Pas du mentorat, puisqu'il n'y avait aucun jumelage entre une personne chevronnée et une recrue, mais une réponse organisée à l'insécurité (voir le tableau 1).

LE DOUTE SE DÉFAIT EN PRIVÉ

Un doute tabou ne se traite que là où il peut se dire. D'où le cadre des rencontres individuelles, récurrentes et assorties d'un suivi entre les séances, annoncé dès le départ : un espace confidentiel, distinct de toute évaluation. Cette garantie est la condition de tout le reste, car c'est elle qui permet de nommer tout haut ce qu'on tait partout ailleurs.

L'insécurité prospère aussi sur le flou. « Mon français n'est pas assez bon » est un verdict sans appel parce qu'il est sans contour. Les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) lui donnent un contour : le jugement diffus devient un objectif précis, « gagner en aisance dans les échanges spontanés »; la peur devient une cible atteignable, et le progrès se voit, noir sur blanc, jusqu'au bilan.

LE DOUTE SE DÉFAIT ENSEMBLE

Il y a aussi la honte, qui isole, et contre elle, le tête-à-tête ne suffit pas. Le volet collectif prenait plusieurs formes (cours de groupe, ateliers, activités culturelles), en présentiel comme en virtuel, animées surtout par mes collègues. Partout revenait le même déclic : « Je pensais être le/la seul(e). » Entendre un(e) collègue chevronné(e) avouer les mêmes doutes désamorce des années de silence.

L'insécurité se nourrit enfin du regard évaluateur permanent. Les activités culturelles la suspendaient : aucune correction formelle, mais une rétroaction discrète, glissée dans l'échange sans casser le plaisir de parler. C'est là, souvent, que l'aisance revenait le plus vite et que naissaient des communautés, précieuses en milieu rural, où l'enseignant(e) de FLS se sent souvent seul(e). Plusieurs groupes ont continué d'échanger bien après.

Une centaine de cas ne prouvent rien en soi. Mais le signal est là : sur la centaine d'enseignant(e)s que j'ai moi-même accompagné(e)s en trois ans, aucun(e), à ma connaissance, n'a quitté l'enseignement du français.

CE QUE L'INSÉCURITÉ M'A APPRIS

Quatre leçons.

D'abord, ce doute ne se dissout que là où il peut se dire sans risque, et cette sécurité se prouve : elle ne se décrète pas. Chez certaines personnes, une méfiance existait au départ : elles y voyaient une évaluation déguisée. Le bouche-à-oreille de collègues rassuré(e)s a suffi à ouvrir les portes.

Ensuite, l'individuel et le groupe ne se commandent pas : chacun et chacune trouvait sa voie. Certain(e)s ne s'ouvraient qu'en tête-à-tête, d'autres qu'en groupe, plusieurs voulaient les deux. L'essentiel : offrir les deux portes et laisser l'enseignant(e) choisir la sienne.

Troisièmement, ce doute recule quand la langue redevient un plaisir, pas seulement une performance.

Enfin, et c'est la leçon la plus importante, il touche l'identité : la langue d'un(e) enseignant(e) de FLS, c'est sa personne même. Désamorcer l'insécurité, c'est prendre soin de la personne. Et prendre soin de la personne, c'est la retenir.

QUE FAIRE, À CHAQUE NIVEAU

Bonne nouvelle : cette réponse existe, je l'ai vue fonctionner.

Pour une direction d'école : Créez pour vos enseignant(e)s un espace où travailler leur français sans que cela ne pèse dans

TABLEAU 1. Les quatre visages de l'insécurité linguistique et la réponse de l'accompagnement

Le visage de l'insécurité	La réponse
Un doute tabou, impossible à avouer	Un espace individuel confidentiel, distinct de toute évaluation
Un verdict diffus : « pas assez bon(ne) »	Une autoévaluation, puis des repères partagés (CECR) et des objectifs mesurables
La honte qui isole : « je suis le/la seul(e) »	Le groupe, où le doute se normalise entre pairs
Une langue vécue comme performance	Les activités culturelles : rétroaction informelle, plaisir retrouvé

leur évaluation de rendement, et dites-le clairement, car c'est cette démarcation qui libère la parole.

Pour un district : Créez un vrai rôle d'accompagnement linguistique, distinct du mentorat pédagogique, même à temps partiel, et libérez du temps à l'horaire pour en profiter. Le manque de temps a été notre obstacle le plus tenace; comparé au coût de remplacer un(e) enseignant(e) qui part, c'est peu.

Pour un ou une collègue : Osez parler du doute linguistique en salle du personnel, comme d'un aspect normal du métier, pas comme d'une faiblesse honteuse.

Et dans tous les cas : Célébrons les progrès en français des enseignant(e)s comme ceux des élèves.

ELLE ENSEIGNE TOUJOURS

L'enseignante du début n'a jamais demandé son transfert. Elle enseigne toujours en immersion. Ce qui a changé n'est pas son français, déjà solide, mais son rapport à sa langue : des objectifs atteints un après l'autre, et des collègues avec qui le doute n'était plus un secret.

La rétention en FLS ne se réglera pas d'un seul levier. Mais tant que l'insécurité linguistique restera innommée, nous continuerons de perdre des enseignant(e)s compétent(e)s pour une raison que nous aurions pu désamorcer. Nommons-la, puis accompagnons-la.

RÉFÉRENCES

ACPI, & ACPLS. (2021). *La pénurie d'enseignants en immersion française et en français langue seconde : Rapport de l'étude.* Étude réalisée par Socius avec le soutien de Patrimoine canadien. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_Étude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf

McDonald, T., & Miah, P. (2024). *Teacher recruitment and retention in New Brunswick*. New Brunswick Institute for Research, Data and Training. https://unbscholar.lib.unb.ca/handle/1882/37728



Réda Haiat
Réda Haiat enseigne le français depuis plus de 20 ans. Titulaire de deux maîtrises, soit en éducation et en littérature française, francophone et comparée, examinateur-correcteur certifié DELF-DALF et évaluateur certifié OPI, il a accompagné des enseignant(e)s de français dans quatre districts scolaires anglophones.

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.

N'ayez crainte. Vous réussirez!

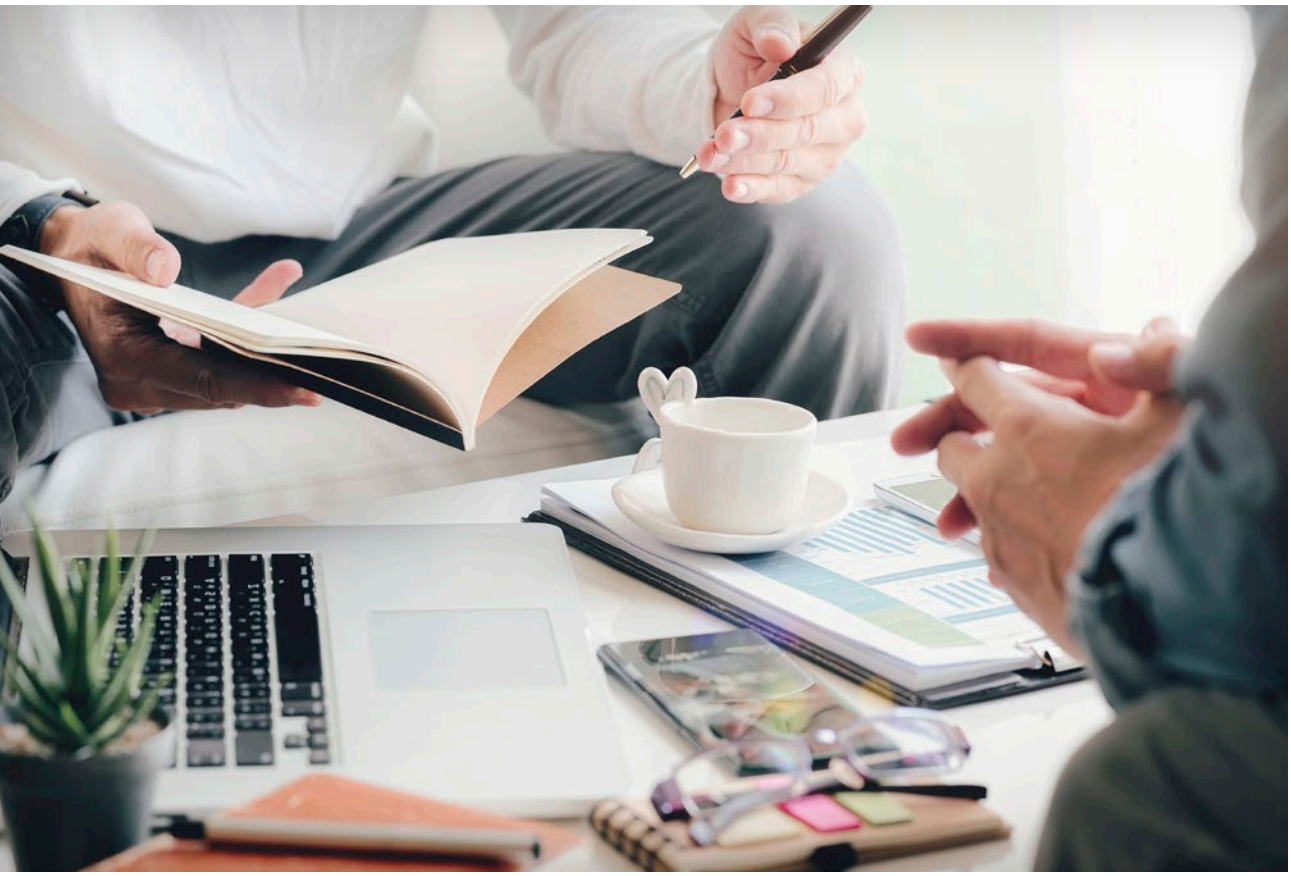


Imprimé
21,22 $ (membre)
30,31 $ (non-member)

Numérique
12,73 $ (membre)
18,19 $ (non-membre)

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

www.caslt.org



Based on best additional-language practices, including principles of the neurolinguistic approach, the Services linguistiques project aims to reinforce linguistic skills, confidence, and professional engagement.

Breaking Isolation, Strengthening Well-Being

By Cathy Wojtala, Rody Line Preston, Deanna Meldrum, Mourad Seddiki, and Andrée-Anne Mailhot

IN NEW BRUNSWICK, the only officially bilingual province in Canada, teachers contribute directly to the vitality of communities. And yet, many practise their professional in rural or remote regions where opportunities for continuing education, networking, and professional exchanges are limited. In this context, it is essential to support their well-being and motivation.

A sense of belonging to a professional community is an important aspect of teachers' ability to thrive. Feeling connected to colleagues who share similar realities fosters commitment, confidence, and perseverance. The collaborative Services linguistiques project helps to achieve this goal by offering flexible French courses that are accessible remotely and adapted to participants' needs, both in groups and one-on-one. Based on best additional-language practices, including principles of the neurolinguistic approach, the project aims to reinforce linguistic skills, confidence, and professional engagement. Virtual and in-person cultural activities also promote exchanges and reduce isolation.

FLEXIBLE LANGUAGE TRAINING ADAPTED TO TEACHERS' REALITIES

To respond to these needs, Services linguistiques was created in July 2021. The team, composed of a leader, a linguistic coach, and three language mentors, offers two complementary methods: group training and individual coaching. Based on best second-language practices, including the principles of the neurolinguistic approach, these services aim to develop teachers' French-language skills in a welcoming environment that encourages authentic communication.

In group courses, participants can develop their language skills and converse with colleagues from different regions. These interactions encourage mutual support, the sharing of experiences, and the creation of lasting connections. Research shows that collaborative professional training adapted to teachers' needs fosters skill development, bolsters a sense of personal effectiveness, and contributes to well-being at work. It is also an important factor in retaining personnel, particularly in rural or remote regions, where opportunities for professional exchanges are more limited (Wernicke et al., 2022). Personalized coaching, for its part, meets certain learners' need for flexibility and offers them a safe space for developing their confidence in French.

To support this offer, Services linguistiques uses the D2L Brightspace platform and different social media (Facebook and Instagram) that help to maintain connections among participants and strengthen the sense of belonging to the learning community.

This approach enables teachers in remote regions to access high-quality training without the constraints associated with travel. One participant from Grand Manan, where travel involves taking a ferry, has been taking advantage of Services linguistiques for a number of years and even chose to devote a sabbatical year to furthering her French skills. Another participant explained that the service made it much easier for her to feel at home professionally in New Brunswick after she moved from Ontario.

There are many success stories. One of them, Kimberly's, was presented in a magazine published by the department. As she put it, "The whole team at Services linguistiques have been absolutely amazing. They're so willing to help outside of the courses. They helped me come out of my shell. I have a master's in science, but seeing how fun it is to teach the language, through them, I wouldn't want to be doing anything else." The accessibility she describes reinforces learners' perseverance, satisfaction, and engagement.



With the help of Services linguistiques, Kimberly Perrot has improved four levels in less than four years in her French language proficiency. She teaches Grade 5 Intensive French at St. Stephen Elementary School. See *story pages 22-24*. Photo: Submitted

One participant's story was published in the provincial newsletter of the New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development.

LEARNING MODULES BASED ON CLASSROOM REALITIES

One of the important principles in adult education is the need to know (Knowles et al., 2020). Before they commit to taking a course, adults must feel that the training has a concrete application. For teachers, the need for relevance is even greater: the time devoted to professional development must benefit their daily work life. That is why our modules are based on best classroom practices and the study programs.

The modules are divided into four sub-modules that develop essential language skills. Each sub-module begins with a contextual introduction and offers authentic tasks related to the professional reality of the learners or their students. To conclude, the teachers synthesize what they have learned through an integrative project. This concept promotes the incorporation of pedagogical strategies into their own teaching environment.

Taking the study programs as a basis, the modules develop the vocabulary in specific subject areas and the language structures specific to the school context. The teachers thus familiarize themselves with the content of the subject matter that they teach, which builds their confidence as professionals and as French speakers.

This approach responds directly to their needs: by developing their French skills, it consolidates their sense of professional effectiveness and their confidence in

communicating in that language. This linguistic security, combined with reduced uncertainty and stress related to teaching content in French, boosts the capacity to plan, lead, and evaluate learning, fostering their well-being at work and their lasting commitment to the profession.

CREATING CONNECTIONS THROUGH CULTURAL ACTIVITIES

Many teachers in a rural environment don't have a chance to interact in French in their daily life. Isolation can become an obstacle to their linguistic and professional development. On the other hand, they are more motivated to learn a language when their learning is based on positive social experiences (LeBouthillier & Kristmanson, 2023).

To create authentic and meaningful contexts, Services linguistiques offers various virtual cultural activities, including cooking classes, talks, meet-and-greets with artists, and coffee-and-chat meetings. These foster spontaneous conversations and enable participants to practise French in a pleasant, relaxed environment.

These activities, accessible throughout the province, bring together teachers who would otherwise never have a chance to meet. They provide opportunities to share, strengthen the sense of belonging, and help to build a community in which each individual can feel supported in his or her learning journey.

When possible, in-person activities also offer great opportunities to consolidate these connections. Regional gatherings, cultural days, and immersive programs, such as l'Expérience langue et culture: Le secret des côtes acadiennes, enable participants to experience French in real and enriching situations.

As they discuss and share their experiences, teachers weave lasting ties that often go beyond the training framework (Wernicke et al., 2022). These initiatives help to reduce isolation, increase self-confidence, and encourage a more durable commitment to learning French. Beyond linguistic development, they contribute to creating a true professional and human support network.



Participants in Expérience langue et culture: Le secret des côtes acadiennes (2025), a five-day immersive program in Acadie (Bouctouche).



Virtual escape room available on D2L.

The well-being of teachers in rural and remote locations depends on access to adapted, flexible, and meaningful support. With its customizable remote training courses, activities that encourage connections, and modules linked to the study program, Services linguistiques helps to create conditions conducive to teachers' professional growth.

The development of initiatives such as mentoring may strengthen the network by encouraging members of the profession to share expertise. By investing in people, we are also investing in the lasting success of our schools and our communities.

REFERENCES

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Robinson, P. A., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge.

LeBouthillier, J., & Kristmanson, P. (2023). Becoming a French second language teacher. *Second Language Teacher Education*, *2*(1), 21-42. https://doi.org/10.1558/slte.24011

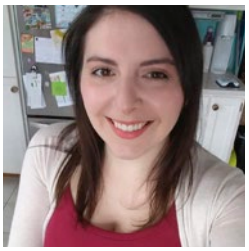
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2026, June). Services linguistiques team "helped me come out of my shell" – French teacher. Éducation. Government of New Brunswick. https://drive.google.com/file/d/1wAVHbBWgowwN3Pz0KX3rGtK9YYEhvSP3/view?usp=sharing

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : Au-delà d'une stratégie de recrutement. Éducation et francophonie, 50(2). https://doi.org/10.7202/1097033ar



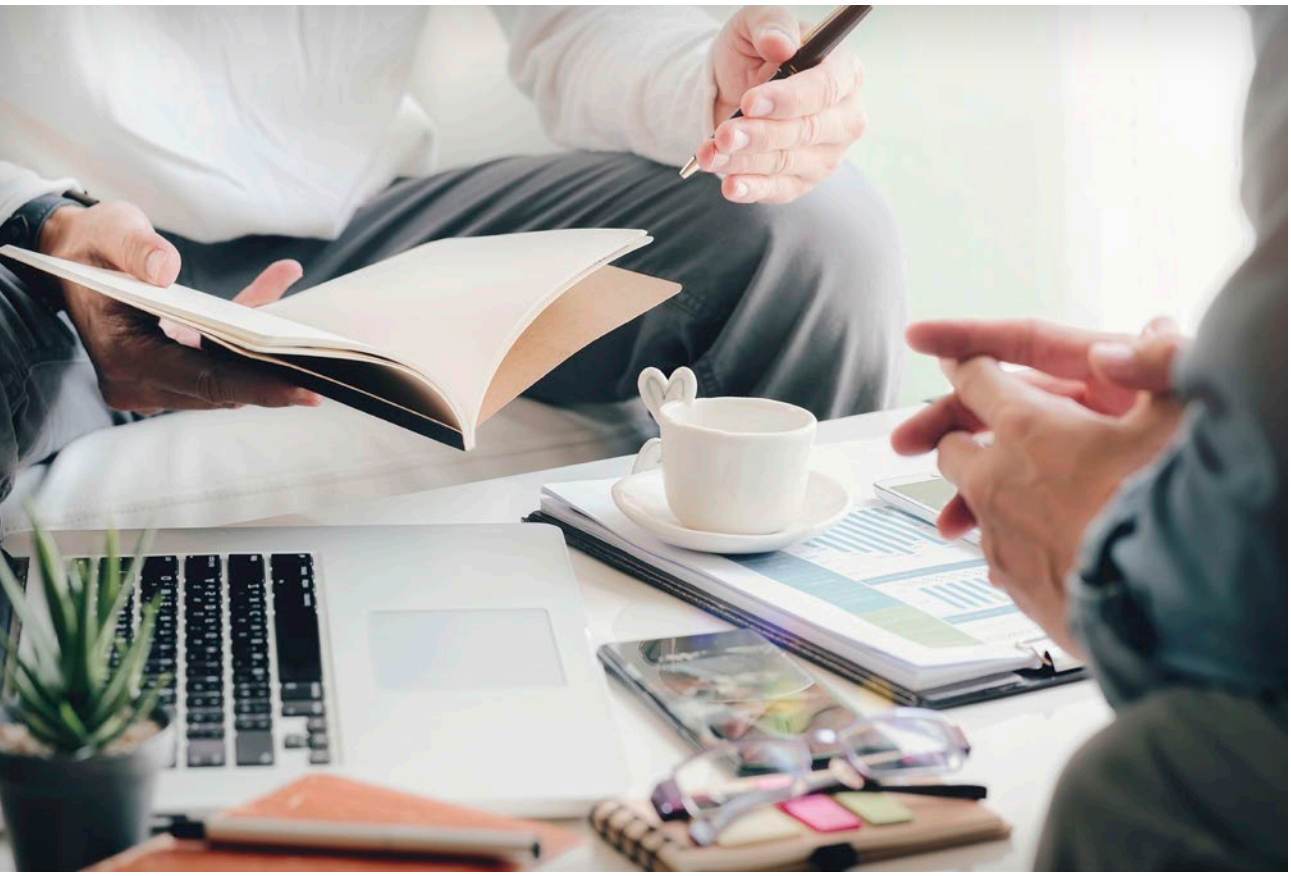
Cathy Wojtala
The Services linguistiques team is led by Cathy Wojtala, who holds a degree in sports, and includes Rody Line Preston, with a degree in business administration; Deanna Meldrum and Mourad Seddiki, with degrees in education; and Andrée-Anne Mailhot, with a degree in social communication. All of the team members have extensive teaching experience.











Fondée sur les pratiques exemplaires en langues additionnelles, notamment les principes de l'approche neurolinguistique, l'offre des Services linguistiques vise à renforcer les compétences linguistiques, la confiance et l'engagement professionnel.

Rompre l'isolement, renforcer le bien-être

Par Cathy Wojtala, Rody Line Preston, Deanna Meldrum, Mourad Seddiki et Andrée-Anne Mailhot

Au Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue du Canada, les enseignant(e)s contribuent directement à la vitalité des communautés. Pourtant, plusieurs exercent leur profession dans des régions rurales ou éloignées où les occasions de perfectionnement, de réseautage et d'échanges professionnels sont limitées. Dans ce contexte, il est essentiel de soutenir leur bien-être et leur motivation.

Le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle constitue un facteur important de l'épanouissement des enseignant(e)s. Se sentir connecté(e) à des collègues qui partagent des réalités semblables favorise l'engagement, la confiance et la persévérance. Le projet collaboratif Services linguistiques contribue à cet objectif en offrant une formation en français flexible, accessible à distance et adaptée aux besoins des participant(e)s, en groupe ou en individuel. Fondée sur les pratiques exemplaires en langues additionnelles, notamment les principes de l'approche neurolinguistique, cette offre vise à renforcer les compétences linguistiques, la confiance et l'engagement professionnel. Des activités culturelles virtuelles et en présentiel viennent également soutenir les échanges et réduire l'isolement.

UNE FORMATION LINGUISTIQUE FLEXIBLE QUI S'ADAPTE À LA RÉALITÉ DES ENSEIGNANT(E)S

Afin de répondre à ces besoins, Services linguistiques a été créé en juillet 2021. L'équipe, composée d'une cheffe d'équipe ainsi que d'un coach linguistique et de trois accompagnatrices linguistiques, offre deux modalités complémentaires : la formation de groupe et l'accompagnement individuel. Fondés sur les pratiques exemplaires en langue seconde, dont les

principes de l'approche neurolinguistique, ces services visent le développement des compétences en français dans un environnement bienveillant et propice à la communication authentique.

Les formations de groupe permettent aux participant(e)s de développer leurs compétences langagières tout en échangeant avec des collègues de différentes régions. Ces interactions favorisent l'entraide, le partage d'expériences et la création de liens durables. Les recherches démontrent que les formations professionnelles collaboratives et adaptées aux besoins des enseignant(e)s favorisent le développement des compétences, renforcent le sentiment d'efficacité personnelle et contribuent au bien-être au travail. Elles constituent également un facteur important de rétention du personnel, particulièrement dans les contextes ruraux ou éloignés où les occasions d'échanges professionnels sont plus limitées (Wernicke *et al.*, 2022). L'accompagnement individuel, quant à lui, répond aux besoins de flexibilité de certain(e)s apprenant(e)s et leur offre un espace sécurisant pour développer leur confiance en français.

Pour soutenir cette offre, Services linguistiques s'appuie sur la plateforme D2L Brightspace ainsi que sur différents espaces d'échange en ligne (Facebook et Instagram) qui contribuent à maintenir les liens entre les participant(e)s et à renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage.

Cette approche permet aux enseignant(e)s des régions éloignées d'accéder à une formation de qualité sans les contraintes associées aux déplacements. Une participante de Grand Manan, où les déplacements exigent l'utilisation d'un traversier, bénéficie de ces services depuis plusieurs années et a même choisi de consacrer une année sabbatique à l'approfondissement de ses compétences en français. Une autre participante a expliqué que Services linguistiques avait grandement facilité son intégration au Nouveau-Brunswick après son déménagement de l'Ontario.

Les témoignages de réussite sont nombreux. L'un d'eux, celui de Kimberly, a d'ailleurs été présenté dans une revue du ministère. Comme elle l'exprime : « Toute l'équipe des Services linguistiques a été absolument incroyable. Ils sont tellement prêts à aider en dehors des cours. Ils m'ont aidée à sortir de ma coquille. J'ai une maîtrise en sciences, mais quand je vois à quel point c'est amusant d'enseigner la langue, à travers eux, je ne voudrais pas faire autre chose. » Cette accessibilité favorise la persévérance, la satisfaction et l'engagement des apprenants et apprenantes.


June 2026

EDUCATION

With the help of Services linguistiques, Kimberly Perrot has improved four levels in less than four years in her French language proficiency. She teaches Grade 5 Intensive French at St. Stephen Elementary School. See *story pages 22-24*. Photo: Submitted

Le témoignage d'une participante a été publié dans l'infolettre provinciale du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouvea-Brunswick.

DES MODULES D'APPRENTISSAGE ANCRÉS DANS LA RÉALITÉ DE LA SALLE DE CLASSE

L'un des principes andragogiques importants en formation des adultes est le besoin de savoir (Knowles *et al.*, 2020). Avant de s'engager dans un parcours d'apprentissage, les adultes doivent percevoir l'utilité concrète de la formation dans leur réalité. Pour les enseignant(e)s, ce besoin de pertinence est d'autant plus important : le temps consacré au perfectionnement professionnel doit avoir des retombées sur leur travail quotidien. C'est pourquoi nos modules sont conçus à partir des pratiques gagnantes en salle de classe et des programmes d'études.

Les modules sont divisés en quatre sous-modules qui développent les compétences langagières essentielles. Chaque sous-module débute par une contextualisation et propose des tâches authentiques liées à la réalité professionnelle des apprenants et apprenantes ou de leurs élèves. Enfin, un projet intégrateur permet de synthétiser les apprentissages. Cette conception favorise le réinvestissement des stratégies

pédagogiques dans leur propre contexte d'enseignement.

En s'appuyant sur les programmes d'études, les modules développent le vocabulaire disciplinaire et les structures langagières propres au contexte scolaire. Les enseignant(e)s se familiarisent ainsi avec le contenu des disciplines qu'ils et elles enseignent, ce qui renforce leur confiance comme professionnel(le)s et comme locuteurs(-trices) du français.

Cette approche répond directement à leurs besoins : en développant leurs compétences en français, elle consolide leur sentiment d'efficacité professionnelle et leur confiance à communiquer dans cette langue. Cette sécurité linguistique, combinée à une réduction de l'incertitude et du stress liés à l'enseignement de contenus en français, leur donne davantage d'assurance pour planifier, animer et évaluer les apprentissages, favorisant ainsi leur bien-être au travail et leur engagement durable dans la profession.

CRÉER DES LIENS GRÂCE AUX ACTIVITÉS CULTURELLES

Les enseignant(e)s en milieu rural disposent souvent de peu d'occasions d'interagir en français dans leur quotidien. L'isolement peut alors constituer un obstacle à leur développement linguistique et professionnel. Or, l'apprentissage d'une langue est plus motivant lorsqu'il repose sur des expériences sociales positives (LeBouthillier & Kristmanson, 2023).

Afin de créer des contextes authentiques et significatifs, Services linguistiques propose diverses activités culturelles virtuelles, notamment des ateliers culinaires, des conférences, des rencontres d'artistes et des cafés-causeries. Elles favorisent les conversations spontanées et permettent aux participant(e)s de pratiquer le français dans un climat agréable et détendu.

Accessibles partout dans la province, elles rapprochent des enseignant(e)s qui n'auraient autrement jamais l'occasion de se rencontrer. Ces moments de partage renforcent le sentiment d'appartenance et contribuent à bâtir une communauté où



Participant(e)s à l'Expérience langue et culture : Le secret des côtes acadiennes (2025), un séjour immersif de 5 jours en Acadie (Bouctouche).



Salle d'évasion en virtuel disponible sur D2L.

chaque personne peut se sentir soutenue dans son parcours d'apprentissage.

Lorsque cela est possible, les activités en présentiel offrent également des occasions privilégiées de consolider ces liens. Les rassemblements régionaux, les journées culturelles et les séjours immersifs, comme l'Expérience langue et culture : Le secret des côtes acadiennes, permettent aux participant(e)s de vivre le français dans des contextes réels et enrichissants.

En discutant de leurs expériences et en partageant leur vécu, les enseignant(e)s tissent des relations durables qui dépassent souvent le cadre de la formation (Wernicke *et al.*, 2022). Ces initiatives contribuent à réduire l'isolement, à accroître la confiance en soi et à favoriser un engagement plus durable envers l'apprentissage du français. Au-delà du développement linguistique, elles participent à la création d'un véritable réseau de soutien professionnel et humain.

Le bien-être des enseignant(e)s en milieu rural et éloigné dépend de l'accès à un soutien adapté, flexible et significatif. Grâce à une formation personnalisable à distance, à des activités favorisant les liens et à des modules liés au programme d'études, Services linguistiques contribue à créer des conditions propices à leur épanouissement professionnel.

Le développement d'initiatives, comme le mentorat, pourrait renforcer le réseau en favorisant le partage d'expertise entre membres de la profession. En investissant dans les personnes, nous investissons également dans la réussite durable de nos écoles et de nos communautés.

RÉFÉRENCES

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Robinson, P. A., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9e éd.). Routledge.

LeBouthillier, J., & Kristmanson, P. (2023). Becoming a French second language teacher. *Second Language Teacher Education*, *2*(1), 21-42. https://doi.org/10.1558/slte.24011

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2026, juin). Services linguistiques team "helped me come out of my shell" – French teacher. *Éducation*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. https://drive.google.com/file/d/1wAVHbBWgowwN3Pz0KX3rGtK9YYEhvSP3/view?usp=sharing

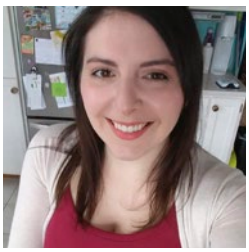
Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : Au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, *50*(2). https://doi.org/10.7202/1097033ar



Cathy Wojtala

L'équipe de Services linguistiques est dirigée par Cathy Wojtala, diplômée dans le domaine sportif, et inclut : Rody Line Preston, diplômée en administration des affaires; Deanna Meldrum, diplômée en éducation; Mourad Seddiki, diplômé en éducation; et Andrée-Anne Mailhot, diplômée en communication sociale. Les membres de l'équipe sont tous doté(e)s d'une longue expérience en enseignement.









Bourses de 3 000 $
$3,000 bursaries

PROGRAMME DE BOURSES FLS

FSL BURSARY PROGRAM



Une bourse
pour poursuivre
des études postsecondaires
EN FRANÇAIS!

A bursary to pursue
postsecondary studies
IN FRENCH!

**Disponible dans
41 établissements
canadiens
en 2026-2027**

**Available at
41 Canadian institutions
in 2026-2027**

En savoir plus :
Learn more:

BOURSES D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

ACUFC

Canada