

Réflexions

2023 Vol. 42, No./n° 3

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

Decolonizing and
Indigenizing Language
Teaching Practices

La décolonisation et
l'indigénisation des pratiques
d'enseignement des langues



19

Working Together to Decolonize and
Indigenize Language Teaching Practices:
Collège Nordique's Intergenerational
and Cross-Cultural Mentoring Project

23

Travailler ensemble pour décoloniser et indigéniser
les pratiques d'enseignement des langues :
Le projet de Mentorat intergénérationnel
et interculturel du Collège nordique

Table of Contents

Table des matières

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

CASLT NEWS NOUVELLES DE L'ACPLS

- 04 Meet CASLT's New Board Member and National Council Representatives
- 08 Rencontrez les nouvelles membres du conseil d'administration et du Conseil national de l'ACPLS
- 12 Recap: CASLT's 2023 AGM and Networking Day
- 13 Récapitulatif : AGA et Journée de réseautage 2023 de l'ACPLS
- 14 Meet the 2023 CASLT Award Winners
- 16 Rencontrez les récipiendaires des prix de l'ACPLS 2023

CASLT COMMUNITY LA COMMUNAUTÉ DE L'ACPLS

- 19 Working Together to Decolonize and Indigenize Language Teaching Practices: Collège Nordique's Intergenerational and Cross-Cultural Mentoring Project
- 23 Travailler ensemble pour décoloniser et indigéniser les pratiques d'enseignement des langues : Le projet de Mentorat intergénérationnel et interculturel du Collège nordique

FEATURED ARTICLES ARTICLES VEDETTES

- 27 Revitalizing the Tlingit Language: A Taku River Tlingit First Nation and University of Victoria Collaboration
- 30 Revitalisation de la langue tlingit : Une collaboration entre la Première Nation des Tlingits de la rivière Taku et l'Université de Victoria
- 34 An Interactive, Genre-Based, Task-Based Approach for Equity, Diversity, and Inclusion in French Classrooms
- 38 Une approche interactive, axée sur les genres et basée sur les tâches pour l'équité, la diversité et l'inclusion dans les classes de français

TEACHERS' LOUNGE LE COIN DES PROFESSEURS

- 43 Are You "Learning About" or "Learning From"? Using Literature in the Language Learner Classroom
- 45 Est-ce que nous « apprenons sur » ou « apprenons de »? L'utilisation de la littérature dans la classe des apprenants de langues
- 47 Beyond the Tip of the Iceberg: Reflections on CASLT's Discovering Languages Series
- 51 Au-delà de la pointe de l'iceberg : réflexions sur la série Découvrir les langues de l'ACPLS



Réflexions

2023

Volume 42, Number / numéro 3

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

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

1 877 727-0994

www.caslt.org | admin@caslt.org

Board of Directors / Conseil d'administration

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

National Council / Conseil national

BC: Kindra Harte

AB: Diana Boisvert

SK: Tara Dryburgh

MB: Stéphanie Garand

ON: Rochelle Guida

QC: Caroline Riches

NB: Karla Culligan

NS: Stephanie Burke

NL: Erin Dawe

PE: Lana Mill

YT: Nicole Doré

NT and/et NU: Jeff McConomy

ISSN 1483-8400

Copyright / Droits d'auteur

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

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

Disclaimer / Avis de non-responsabilité

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

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

We acknowledge the financial support of the Government of Canada

Nous reconnaissons l'appui financier du gouvernement du Canada

Canada

President's Message

WHEN WE SENT OUT A CALL for *Réflexions* submissions for this issue's theme — Decolonizing and Indigenizing Language Teaching Practices — the response was almost overwhelming. Language educators from many different parts of Canada submitted pieces on various aspects of this theme, from teaching approaches and resource selection to Indigenous language revitalization projects. I'm inspired by the work being done in all of these areas, such as the Collège nordique francophone's Intergenerational and Cross-Cultural Mentoring Project and CASLT's own Discovering Languages series. I hope that, as you read this issue, you will also be inspired on your journey towards decolonizing and indigenizing your own teaching.

Every fall, CASLT holds its Annual General Meeting and Networking Day. CASLT members and L+ stakeholders gather to reflect on the association's recent accomplishments, to network, and to look forward to the upcoming year. This year we also welcomed a new Board member, Philippa Parks, and three new National Council representatives: Stéphanie Garand, Rochelle Guida, and Caroline Riches. These accomplished language educators will be great additions to the CASLT team and I look forward to working with them.

Congratulations also to this year's CASLT award winners. These innovative, passionate, resilient educators are leaders and trailblazers in their field. Sadly, one of our 2023 award winners, Mary Joy Elijah, passed away this past spring and received the award posthumously. Learn about Mary Joy's work as Director of the Oneida Language & Cultural Centre, and about the professional paths of our other award winners, starting on page 14.

Thank you for reading *Réflexions*. As always, feel free to reach out to the CASLT team with any questions and suggestions. We are dedicated to supporting you in your professional journey in L+ education.

Best wishes,

Carole Bonin



Carole Bonin
CASLT President

I hope that, as you read this issue, you will also be inspired on your journey towards decolonizing and indigenizing your own teaching.

Message de la présidente

LORSQUE NOUS AVONS LANCÉ un appel à articles sur le thème du présent numéro de *Réflexions* – Décolonisation et indigénisation des pratiques d'enseignement des langues –, la réponse a été presque massive. Des éducateurs(-trices) du domaine des langues de nombreuses régions différentes du Canada ont soumis des textes sur divers aspects de ce thème, allant des approches pédagogiques et des sélections de ressources à des projets de revitalisation des langues autochtones. Je suis inspirée par le travail accompli dans tous ces domaines, comme le Projet de mentorat intergénérationnel et transculturel du Collège nordique francophone et la série Découvrir les langues de l'ACPLS. J'espère qu'en lisant ce numéro, vous serez également inspiré(e)s dans votre parcours vers la décolonisation et l'indigénisation de votre propre enseignement.

Chaque automne, l'ACPLS tient son Assemblée générale annuelle et Journée de réseautage. Les membres de l'ACPLS et les parties prenantes en langues additionnelles (L+) se réunissent pour réfléchir aux récentes réalisations de l'association, pour réseauter et pour se préparer à la prochaine année. Cette année, nous avons également accueilli une nouvelle membre au conseil d'administration, Philippa Parks, ainsi que trois nouvelles représentantes au Conseil national : Stéphanie Garand, Rochelle Guida et Caroline Riches. Ces enseignantes en langues accomplies seront d'excellents ajouts à l'équipe de l'ACPLS et j'ai hâte de travailler avec elles.

Félicitations également aux lauréates des prix de l'ACPLS de cette année. Ces éducatrices novatrices, passionnées et résilientes sont des leaders et des pionnières dans leur domaine. Malheureusement, l'une de nos lauréates en 2023, Mary Joy Elijah, est décédée au printemps dernier et a reçu le prix à titre posthume. Renseignez-vous sur le travail de Mary Joy en tant que directrice du Oneida Language & Cultural Centre et sur les parcours professionnels de nos autres lauréates, à partir de la page 16.

Merci pour votre lecture de *Réflexions*. Comme toujours, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de l'ACPLS pour toute question ou suggestion. Nous sommes engagés à vous soutenir dans votre parcours professionnel dans l'enseignement de L+.

Cordiales salutations,

Carole Bonin



Carole Bonin
Présidente de l'ACPLS

J'espère qu'en lisant ce numéro, vous serez également inspiré(e)s dans votre parcours vers la décolonisation et l'indigénisation de votre propre enseignement.

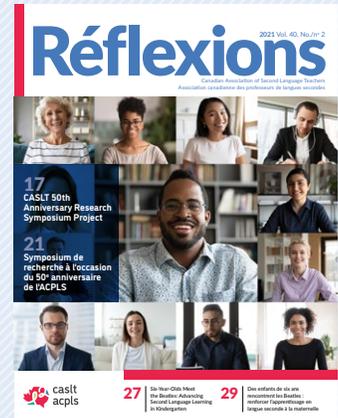
WOULD YOU LIKE TO PUBLISH AN ARTICLE IN *Réflexions*?

Our readers are looking for:

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

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

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



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

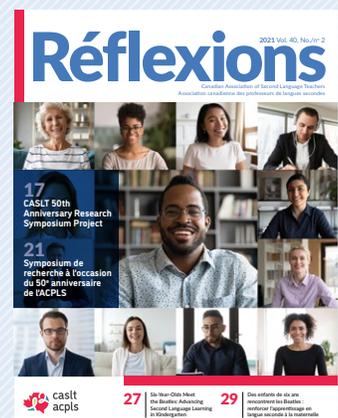
VOUS AIMERIEZ PUBLIER UN ARTICLE DANS *Réflexions*?

Nos lecteurs recherchent :

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

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

- des enseignantes et enseignants de la maternelle à la 12^e année et de langues secondes – français, anglais et autres langues;
- des chercheur(e)s rattaché(e)s à divers milieux universitaires, spécialisé(e)s dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde;
- des étudiant(e)s inscrit(e)s à une faculté d'éducation;
- des personnes qui s'intéressent au développement de l'apprentissage d'une langue seconde.



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

Meet CASLT's New Board Member and National Council Representatives

CASLT IS THRILLED TO WELCOME four new members to its leadership team this year: one to the Board of Directors and three to the National Council. Get to know these inspiring educators and what motivates their language education journeys.

NEW BOARD MEMBER

Philippa Parks

Philippa can't remember a time when she didn't want to be a teacher. Despite starting her degree at McGill with the intention of becoming an FSL teacher, she ended up qualifying and working as an ESL teacher. Philippa looks back fondly on the ten years spent teaching ESL at a secondary school in downtown Montreal. She tries to put into practice some of what she learned — and is still learning about teaching — through workshops she gives regularly in the second language teaching community.

Now an assistant professor in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke, one of Philippa's greatest pleasures is mentoring novice teachers. Their struggles to meet the demands of language teaching inspires her research into how to help language teachers become more resilient. Philippa is thrilled to join the Board of CASLT and support language teachers across Canada through research and professional development initiatives.

As the mother of two basketball-playing teenage boys, she doesn't have much free time, but when she does, she likes to indulge in repertory cinema (subtitled, of course), cooking, cross-country skiing, and cycling.



Take 5 With Philippa

- 1 If you had the time, what language would you learn?**
Only one? I can't limit myself! I would love to deepen my learning of German, Italian, and Spanish (I took lessons in all three at different points in my life but never went beyond a beginner level). I would also really love to learn Japanese since travelling there is on my bucket list. The language I would really like to learn next, however, is either Anishinaabemowin, Mi'kmaq, or Mohawk since I would like to work with these communities.
- 2 When did you decide you wanted to work in language education?**
I always wanted to be a teacher — ever since I can remember — but being a French immersion student and then moving to Quebec convinced me that I wanted to teach and share my love of languages.
- 3 What one piece of advice would you give to a language educator starting their career?**
Probably the same advice I would give to any educator starting their career: Find teacher-friends to share your experiences with (shoulders to cry on, hands to give you a high five) but also accept that you will make LOTS of mistakes as a new teacher and that's (more than) okay! Embrace the mistakes as opportunities to reflect on what to try next. You WILL be a great teacher — just not right away — so give yourself the time and understanding to learn.
- 4 What is your favourite thing to see in the language classroom?**
The teacher and the students having fun — especially through games — and enjoying themselves.

5 Why were you interested in joining CASLT's Board of Directors?

I have been the National Council Representative for Quebec for a few years, and I wanted the opportunity to contribute even more to the really important work that CASLT does

supporting language teachers across Canada by joining the Board. I also want to draw on the research I do supporting ESL teacher candidates in Quebec and use some of these ideas to help and support all teachers – that's my passion.

NEW NATIONAL COUNCIL REPRESENTATIVES

Stéphanie Garand (Manitoba)

Stéphanie Garand (B.Ed., M.Ed.) is a French Language Program Lead with the Winnipeg School Division in Manitoba. She is a graduate of the French Immersion Program, a French Immersion educator, leader, and mentor-coach who is passionate about French language learning. Stéphanie has a Master of Education in Curriculum Studies and Instruction and is a strong advocate for minority language programs. She firmly believes that we are all language learners.

Stéphanie loves to travel and spend time at the lake with her family and friends. She is a proud mom to her 4-year-old daughter Lili and their dog Gertie. This past summer, she travelled to Spain for a few weeks and absolutely loves the culture, food, and beaches there. During her spare time, Stéphanie enjoys playing and coaching ringette. She has played ringette competitively for over 35 years and is currently teaching her daughter the sport.



Take 5 With Stéphanie

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

I have been learning Spanish since I was a teen and got to practice a lot this past summer in Spain, but I still consider myself a beginner. I would love to spend more time acquiring and practicing Spanish.

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

I knew I wanted to become a teacher very early on in my education. My grandmother was a French educator and principal for many years and was always my role model growing up. My family has always been very supportive of me and encouraged me to continue my education to become a French Immersion teacher. I have been teaching in French Immersion now for 18 years.

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

The importance of community, collaboration, and communication. Don't be afraid to ask for help or guidance. Reach out to others in your language community and surround yourself with those who encourage and support you. We've all been there and understand the struggle of the new teacher, especially in our sometimes-isolating career.

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

Student engagement and student agency. Students asking questions, being curious, playing with language, interacting, and collaborating! Learning should be fun!

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

I have been collaborating with CASLT for the last few years now for our Winnipeg School Division's annual French Immersion Learning Conference/Congrès d'immersion française annuel de la Division scolaire de Winnipeg through the CASLT Chez-Vous program. As a member of the association, I have learned and have seen firsthand the wonderful, high-quality learning opportunities and resources that CASLT has to offer language educators, and I wanted to take this opportunity to share this with my community in Manitoba. As a French Immersion educator and leader, and a language learner myself, I am very passionate about language programs. I very much look forward to representing my fellow language educators on the National Council!

Rochelle Guida (Ontario)

Rochelle Guida teaches French and Italian as additional languages in Oakville, Ontario. She has over fifteen years of teaching experience ranging from preschool to post-secondary education in ESL, French, and Italian. She was also a bilingual English and French Practice Management Instructor, working for the College of Immigration and Citizenship Consultants. Rochelle has experience teaching the French International Baccalaureate (IB) Program, the French Advanced Placement (AP) Program, Extended French, and Core French. Rochelle volunteers as an Assistant Teacher's Union Representative at her local high school since she is a firm believer in directly supporting teachers who then care for their students.

Rochelle obtained her Doctorate in Education at the University of Calgary, focusing on how to best approach cultural teaching and the neurolinguistic approach in the Core French secondary school context. Rochelle's various research contributions have been published in many CASLT publications and recently in the *Canadian Modern Languages Journal* and the *Cahiers de l'IOLB* for the University of Ottawa. She has presented her findings provincially, nationally, and internationally.

Her free time is limited right now with an infant and a toddler, but she tries to squeeze in a round of tennis, badminton, squash, or a nap when possible.



Take 5 With Rochelle

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

I would continue learning Farsi since I was always attracted to its sound and intrigued by its language structures (a change from Latin-based languages). I want to gain greater knowledge of its vocabulary to better appreciate the many poetic songs of Persian culture such as *Age Ye Rooz*.

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

As a child, I remember lining up my 250+ Barbies and taking attendance as a "teacher." As a Core French student, I always loved learning French in elementary school. I also loved spending my Christmas holidays and summers with my francophone grandparents in the Laurentians. However, I think it was a combination of my high school French teacher, learning about the grammar, and studying the *Phantom of the Opera* that ignited my passion for French.

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

Fall in love and remain in love with the language. Treat language teaching as if it is a human relationship. With the people we love the most, we are most often passionate. We

want to see them, we want to learn from them, we want to continue deepening our relationships with them. We make mistakes, we learn from our mistakes, and we hope to enjoy every minute with them. Language students can quickly see your love for the target language – that sparkle in your eyes. And like magic, that sparkle comes to them.

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

I remember what my former principal (another French and Italian language educator) told me: Rochelle, keep you and your students laughing, smiling, and dancing in the hallways. When I see other language teachers and their students experiencing similar moments, it melts my heart.

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

I wanted to formally be part of the CASLT family, for whom I have so much respect. I wanted to share my passion for language teaching as well as learn from inspiring individuals. I also wanted to become another voice for Ontario additional language educators on the National Council.

Caroline Riches (Quebec)

Caroline is an Associate Professor and Teacher Education Program Director in the Department of Integrated Studies in Education at McGill University. Her area of expertise is second (additional) language education with a specific focus on English as a Second Language and French as a Second Language teaching and learning in Canada. Her experience and expertise extend to teacher education, educational sociolinguistics, and language policy and planning. Her current research involves English and French language teacher professional identity and development.

On a personal note, summer is her favourite season, and she loves spending time outdoors. If it is hot and sunny, she is in her element. Caroline likes to swim, run, and play soccer and badminton. She most enjoys spending time with her family and friends.

**Take 5 With Caroline**

- 1 If you had the time, what language would you learn?**
Apart from continuing to improve my proficiency in French and Spanish, I would love to learn Japanese since my daughter and her family live in Japan.
- 2 When did you decide you wanted to work in language education?**
I lived in Venezuela during my gap year between CEGEP and university and loved the experience of being immersed in the Spanish language and Latin American culture. I acquired Spanish so quickly in that setting, and I was inspired to understand how and why.
- 3 What one piece of advice would you give to a language educator starting their career?**
Remember your own language learning experiences and share your passion for language learning.
- 4 What is your favourite thing to see in the language classroom?**
I love seeing engaged and motivated learners.
- 5 Why were you interested in joining CASLT's National Council?**
I believe that promoting the importance of multilingualism is so important in Quebec and in Canada. I hope to help in promoting successful language teaching and learning as a National Council Representative.

Have you checked out CASLT's blog?

Teaching tips, classroom activities, and more

Do you have an idea for a CASLT blog article? We accept submissions! caslt.org/en/blog

Rencontrez les nouvelles membres du conseil d'administration et du Conseil national de l'ACPLS

L'ACPLS EST RAVIE D'ACCUEILLIR quatre nouvelles membres dans son équipe de direction cette année : une au conseil d'administration et trois au Conseil national. Apprenez à connaître ces éducatrices inspirantes et ce qui motive leur parcours dans l'enseignement des langues.

NOUVELLE MEMBRE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Philippa Parks

Philippa ne se souvient pas d'une époque où elle ne désirait pas être enseignante. Bien qu'elle ait commencé ses études à McGill avec l'intention de devenir enseignante de FLS, elle a fini par se qualifier et travailler comme enseignante d'ALS. Philippa se souvient avec émotion des 10 années passées à enseigner l'ALS dans une école secondaire du centre-ville de Montréal. Elle essaie de mettre en pratique une partie de ce qu'elle a appris – et continue d'apprendre au sujet de l'enseignement – grâce à des ateliers qu'elle donne régulièrement dans la communauté de l'enseignement de langues secondes.

Maintenant professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, l'un des plus grands plaisirs de Philippa est son travail de mentorat auprès d'enseignant(e)s débutant(e)s. Leurs difficultés à répondre aux exigences de l'enseignement des langues inspirent ses recherches sur la façon d'aider les enseignant(e)s de langues à accroître leur résilience. Philippa est ravie de se joindre au conseil d'administration de l'ACPLS et de soutenir les professeur(e)s de langues à travers le Canada grâce à des initiatives de recherche et de développement professionnel.

En tant que mère de deux adolescents jouant au basket-ball, elle n'a pas beaucoup de temps libre, mais quand elle en a, elle aime découvrir le cinéma de répertoire (avec sous-titres, bien sûr), faire la cuisine, ainsi que pratiquer le ski de fond et le vélo.



Philippa en cinq points

- 1 Si vous aviez le temps, quelle langue apprendriez-vous?**
Une seule? Je ne peux pas me limiter! J'aimerais approfondir mon apprentissage de l'allemand, de l'italien et de l'espagnol (j'ai pris des cours dans les trois à différents moments de ma vie, mais je n'ai jamais dépassé un niveau débutant). J'aimerais aussi vraiment apprendre le japonais, car voyager là-bas est sur ma liste de souhaits. La langue que j'aimerais vraiment apprendre ensuite, cependant, c'est soit l'anishinaabemowin, le micmac ou le mohawk, puisque j'aimerais travailler avec ces communautés.
- 2 Quand avez-vous décidé de travailler dans l'enseignement des langues?**
J'ai toujours voulu être enseignante – d'aussi loin que je me souviens –, mais le fait d'avoir été étudiante en immersion française puis d'être déménagée au Québec m'a convaincue que je voulais enseigner et partager mon amour des langues.
- 3 Quel conseil donneriez-vous à un enseignant ou une enseignante de langue qui commence sa carrière?**
Probablement le même conseil que je donnerais à n'importe quel(le) enseignant ou enseignante qui commence sa carrière : Trouvez des ami(e)s exerçant dans l'enseignement

avec qui partager vos expériences (des épaules pour pleurer, des mains pour vous donner un tope là), mais aussi acceptez que vous ferez BEAUCOUP d'erreurs en tant que nouveau professeur et c'est (plus que) correct! Accueillez les erreurs comme des occasions de réfléchir à ce qu'il faut essayer ensuite. Vous SEREZ un excellent enseignant – mais pas tout de suite –, alors faites preuve de compréhension et donnez-vous le temps d'apprendre.

4 Quelle est la chose que vous préférez voir dans la classe de langue?

L'enseignant ou l'enseignante et les élèves qui ont du plaisir – surtout dans des jeux – et qui s'amuse.

5 Pourquoi vouliez-vous vous joindre au conseil d'administration de l'ACPLS?

J'ai été la représentante du Québec au Conseil national pendant plusieurs années, et je voulais avoir l'occasion de contribuer encore plus au travail vraiment important que l'ACPLS fait pour soutenir les professeur(e)s de langues partout au Canada en me joignant au conseil d'administration. Je veux aussi m'inspirer de la recherche que je fais pour soutenir les candidats et candidates à l'enseignement en ALS au Québec et utiliser certaines de ces idées pour aider et soutenir tous les enseignants – c'est ma passion.

NOUVELLES REPRÉSENTANTES AU CONSEIL NATIONAL

Stéphanie Garand (Manitoba)

Stéphanie Garand (B. Éd., M. Éd.) est responsable du programme de langue française à la Division scolaire de Winnipeg au Manitoba. Elle est une diplômée du programme d'immersion française et une enseignante, leader et mentor-coach en immersion française qui est passionnée par l'apprentissage de la langue française. Stéphanie est titulaire d'une maîtrise en éducation – options programmes d'études et enseignement et elle est une ardente défenseuse des programmes de langues minoritaires. Elle croit fermement que nous sommes tous et toutes des apprenants de langues.

Stéphanie aime voyager et passer du temps au lac avec sa famille et ses amis. Elle est une mère fière de sa fille de quatre ans Lili et de leur chien Gertie. L'été dernier, elle a voyagé en Espagne pendant quelques semaines et adore vraiment la culture, la nourriture et les plages là-bas. Pendant ses temps libres, Stéphanie aime jouer à la ringuette et diriger une équipe comme entraîneuse. Elle pratique la ringuette en compétition depuis plus de 35 ans et enseigne actuellement le sport à sa fille.



Stéphanie en cinq points

1 Si vous aviez le temps, quelle langue apprendriez-vous?

J'apprends l'espagnol depuis l'adolescence et j'ai beaucoup pratiqué l'été dernier en Espagne, mais je me considère toujours comme une débutante. J'aimerais passer plus de temps à acquérir et à pratiquer l'espagnol.

2 Quand avez-vous décidé de travailler dans l'enseignement des langues?

Je savais très tôt dans mon éducation que je voulais devenir enseignante. Ma grand-mère a été enseignante de français et directrice d'école pendant de nombreuses années et a toujours été mon modèle de référence tout au long de ma jeunesse. Ma famille m'a toujours beaucoup soutenue et encouragée à poursuivre mes études pour devenir enseignante en immersion française. J'enseigne en immersion française depuis maintenant 18 ans.

3 Quel conseil donneriez-vous à un enseignant ou une enseignante de langue qui commence sa carrière?

L'importance de la communauté, de la collaboration et de la communication. N'hésitez pas à demander de l'aide ou des conseils. Contactez d'autres membres de votre communauté linguistique et entourez-vous de ceux et celles qui vous encouragent et vous soutiennent. Nous sommes tous et toutes passés par là et nous comprenons le combat du nouvel enseignant, surtout dans notre carrière parfois isolée.

4 Quelle est la chose que vous préférez voir dans la classe de langue?

L'engagement des élèves et l'agentivité des élèves. Les élèves qui posent des questions, sont curieux, jouent avec la langue, interagissent et collaborent! Apprendre devrait être amusant!

5 Pourquoi voulez-vous vous joindre au Conseil national de l'ACPLS?

Je collabore avec l'ACPLS depuis les quelques dernières années maintenant pour notre Winnipeg School Division's annual French Immersion Learning Conference/Congrès d'immersion française annuel de la Division scolaire de Winnipeg dans le cadre du programme Chez-Vous de l'ACPLS. En tant que membre de l'association, j'ai découvert

et j'ai vu de mes propres yeux les merveilleuses possibilités d'apprentissage et ressources de grande qualité que l'ACPLS a à offrir aux éducateurs en langues, et je voulais profiter de cette occasion pour partager cela avec ma collectivité au Manitoba. En tant qu'enseignante en immersion française et leader, et en tant qu'apprenante d'une langue moi-même, je suis très passionnée par les programmes linguistiques. J'ai vraiment très hâte de représenter mes collègues de l'enseignement des langues au Conseil national!

Rochelle Guida (Ontario)

Rochelle Guida enseigne le français et l'italien comme langues additionnelles à Oakville, en Ontario. Elle a plus de 15 années d'expérience en enseignement allant de la prématernelle à l'éducation postsecondaire en ALS, en français et en italien. Elle a également été formatrice bilingue en gestion de la pratique de l'anglais et du français, travaillant pour le Collège des consultants en immigration et en citoyenneté. Rochelle a de l'expérience dans l'enseignement du français dans les programmes de baccalauréat international (BI) et de placement avancé (PA) ainsi que du français enrichi et du français de base. Rochelle fait du bénévolat à titre de représentante adjointe du syndicat des enseignants à son école secondaire locale, car elle croit fermement au soutien direct apporté aux enseignant(e)s qui s'occupent ensuite de leurs élèves.

Rochelle a obtenu son doctorat en éducation à l'Université de Calgary, en se concentrant sur la meilleure approche pour aborder l'enseignement de la culture et sur l'approche neurolinguistique dans le contexte de l'enseignement du français de base au secondaire. Les diverses contributions de Rochelle en recherche ont été publiées dans de nombreuses publications de l'ACPLS et récemment dans la *Revue canadienne des langues vivantes* et les *Cahiers de l'ILOB* de l'Université d'Ottawa. Elle a présenté ses conclusions à l'échelle provinciale, nationale et internationale.

Ses loisirs sont limités en ce moment avec un nourrisson et un enfant en bas âge, mais elle essaie de trouver un peu de temps libre pour une partie de tennis, de badminton, de squash, ou une sieste lorsque c'est possible.



Rochelle en cinq points

1 Si vous aviez le temps, quelle langue apprendriez-vous?

Je continuerais à apprendre le farsi, car j'ai toujours été attirée par sa sonorité et intriguée par ses structures linguistiques (un changement par rapport aux langues latines). Je veux acquérir une plus grande connaissance de son vocabulaire pour mieux apprécier les nombreuses chansons poétiques de la culture persane comme *Age Ye Rooz*.

2 Quand avez-vous décidé de travailler dans l'enseignement des langues?

Quand j'étais enfant, je me souviens d'avoir aligné mes plus de 250 barbies et d'avoir pris les présences comme une « enseignante ». En tant qu'étudiante en français de base, j'ai toujours aimé apprendre le français à l'école primaire. J'ai

aussi adoré passer mes vacances de Noël et mes étés avec mes grands-parents francophones dans les Laurentides. Cependant, je pense que c'est une combinaison de mon professeur de français au secondaire, de mon apprentissage de la grammaire et de l'étude du *Fantôme de l'Opéra* qui a enflammé ma passion pour le français.

3 Quel conseil donneriez-vous à un enseignant ou une enseignante de langue qui commence sa carrière?

Tombez en amour et restez en amour avec la langue. Traitez l'enseignement des langues comme s'il s'agissait d'une relation humaine. Avec les personnes que nous aimons le plus, nous sommes le plus souvent passionné(e)s. Nous voulons les voir, nous voulons apprendre d'elles, nous voulons continuer à approfondir nos relations avec elles.

Nous faisons des erreurs, nous apprenons de nos erreurs, nous espérons profiter de chaque minute avec elles. Les élèves en langue peuvent rapidement voir votre amour pour la langue cible – qui brille dans vos yeux. Et comme par magie, cette étincelle leur parvient.

4 Quelle est la chose que vous préférez voir dans la classe de langue?

Je me souviens de ce que mon ancien directeur d'école (un autre professeur de français et d'italien) m'a dit : Rochelle, fais en sorte que tes élèves et toi n'arrêtiez pas de rire,

de sourire et de danser dans les couloirs. Quand je vois d'autres professeur(e)s de langues et leurs élèves vivre des moments semblables, cela me fait fondre le cœur.

5 Pourquoi vouliez-vous vous joindre au Conseil national de l'ACPLS?

Je voulais officiellement faire partie de la famille de l'ACPLS, pour qui j'ai tant de respect. Je voulais partager ma passion pour l'enseignement des langues de même qu'apprendre de personnes inspirantes. Je voulais aussi devenir une autre voix pour les autres enseignants et enseignantes de langues additionnelles de l'Ontario au Conseil national.

Caroline Riches (Québec)

Caroline est professeure agrégée et directrice du programme de formation à l'enseignement au Département des études intégrées en sciences de l'éducation à l'Université McGill. Son domaine d'expertise est l'enseignement de langues secondes (additionnelles) avec un accent particulier sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde et du français langue seconde au Canada. Son expérience et son expertise comprennent la formation à l'enseignement, la sociolinguistique de l'éducation, ainsi que la politique et la planification linguistiques. Ses recherches actuelles portent sur l'identité et le développement professionnels des enseignant(e)s de l'anglais et du français.

Sur le plan personnel, l'été est sa saison préférée, et elle adore passer du temps à l'extérieur. S'il fait chaud et ensoleillé, elle est dans son élément. Caroline aime nager, courir ainsi que jouer au soccer et au badminton. Elle se plaît surtout à passer du temps avec sa famille et ses amis.



Caroline en cinq points

1 Si vous aviez le temps, quelle langue apprendriez-vous?

En plus de continuer à améliorer mes compétences en français et en espagnol, j'aimerais beaucoup apprendre le japonais puisque ma fille et sa famille vivent au Japon.

2 Quand avez-vous décidé de travailler dans l'enseignement des langues?

J'ai vécu au Venezuela pendant mon année de congé entre le cégep et l'université, et j'ai adoré l'expérience d'être immergée dans la langue espagnole et la culture latino-américaine. J'ai acquis l'espagnol si rapidement dans ce contexte, et j'ai été inspirée à comprendre comment et pourquoi.

3 Quel conseil donneriez-vous à un enseignant ou une enseignante de langue qui commence sa carrière?

Souvenez-vous de vos propres expériences d'apprentissage des langues et partagez votre passion pour l'apprentissage des langues.

4 Quelle est la chose que vous préférez voir dans la classe de langue?

J'adore voir des apprenants engagés et motivés.

5 Pourquoi vouliez-vous vous joindre au Conseil national de l'ACPLS?

Je crois que la promotion de l'importance du multilinguisme est cruciale au Québec ainsi qu'au Canada. J'espère contribuer à promouvoir la réussite dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en tant que représentante au Conseil national.

Recap: CASLT's 2023 AGM and Networking Day

ON FRIDAY, OCTOBER 13, CASLT's 2023 Annual General Meeting (AGM) and Networking Day took place. The day brought together dozens of CASLT members and stakeholders in Ottawa for a day of learning, relationship-building, and recognizing contributions to excellence in language teaching. This year, the networking part of the event kicked off the day. CASLT President Carole Bonin led attendees in an interactive session to navigate Canada's new *Action Plan for Official Languages 2023–2028* and engage in discussions with other participants. Participants engaged with questions exploring the ways in which language education stakeholders can collaborate to maximize the impact of the *Action Plan* on language education in Canada. The conversations that arose from this exercise left participants with ideas and motivation for how to use the plan to advocate for language learning in their institutions.

Networking Day's keynote speaker, Deb St Amant, delivered an enlightening presentation on how supporting Indigenous students benefits the entire educational community. As a former FSL teacher for 30 years, current Elder-in-Residence at the Queen's University Faculty of Education, and a Métis-Ojibwe

woman who embraces both cultures, Deb shared knowledge, approaches, and strategies derived from her vast experience with Indigenous students. She showed how "a rising tide lifts all boats," illustrating that supporting Indigenous students benefits not only those students, but all students in the class as well as educational staff. Deb's presentation left all attendees inspired, prompting them to explore and discuss these ideas further during the "unconference" part of Networking Day.

After lunch, the AGM officially began with the treasurer's, auditor's, and president's reports. Yasmina Lemieux, acting vice-president, gave a "What's New at CASLT?" presentation to update attendees on CASLT initiatives. Then, the nominating committee presented its recommendation to elect Philippa Parks to the CASLT Board, which was approved unanimously. The members of CASLT's 2023–2024 Board of Directors are as follows:

- Carole Bonin, President
- Yasmina Lemieux, Vice-President
- Katherine Mueller, Treasurer
- Trish Kolber, Secretary
- Jimmy Steele, Director at Large
- Philippa Parks, Director at Large

The AGM also introduced CASLT's three new National Council representatives: Stéphanie Garand for Manitoba, Rochelle Guida for Ontario, and Caroline Riches for Quebec. Attendees congratulated the 2023–2024 members of CASLT's Board and National Council and gave them best wishes for a fruitful year. Learn more about Philippa, Stéphanie, Rochelle, and Caroline on page 04.

Before heading to the networking reception to close off the day, the final agenda item was the presentation of the 2023 CASLT Awards. Four recipients were recognized this year, one posthumously, for their innovation and dedication to language teaching and learning. Learn more about the 2023 award winners on page 14.

Thank you to our sponsors, the ACUFC's Bursaries for Postsecondary Studies in French as a Second Language program and Klett World Languages, for their support of the day. CASLT is also grateful to everyone who attended the event. Thank you for contributing to CASLT's mission of excellence in teaching languages.



Récapitulatif : AGA et Journée de réseautage 2023 de l'ACPLS

LE VENDREDI 13 OCTOBRE, l'Assemblée générale annuelle (AGA) et Journée de réseautage 2023 de l'ACPLS a eu lieu. La journée a réuni des dizaines de membres et de parties prenantes de l'ACPLS à Ottawa pour une journée d'apprentissage, d'établissement de liens et de reconnaissance des contributions à l'excellence dans l'enseignement des langues. Cette année, la partie réseautage de l'événement a démarré la journée. La présidente de l'ACPLS, Carole Bonin, a dirigé les participant(e)s dans une séance interactive pour naviguer dans le nouveau *Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028* du Canada et engager des discussions avec d'autres participant(e)s. Les participant(e)s se sont penché(e)s sur des questions explorant les façons dont les parties prenantes de l'enseignement des langues peuvent collaborer pour maximiser l'incidence du *Plan d'action* sur l'enseignement des langues au Canada. Les conversations qui ont découlé de cet exercice ont inspiré des idées et stimulé la motivation chez les participant(e)s quant à la manière d'utiliser le plan pour promouvoir l'apprentissage des langues dans leurs établissements.

La conférencière principale de la Journée de réseautage, Deb St Amant, a fait une présentation éclairante sur la façon dont le soutien aux élèves autochtones profite à toute la communauté éducative. En tant qu'ancienne enseignante de FLS pendant 30 ans, actuellement Aînée en résidence à la Faculté d'éducation de

l'Université Queen's et femme métisse-ojibwée qui embrasse les deux cultures, Deb a partagé ses connaissances, ses approches et ses stratégies découlant de sa vaste expérience avec les élèves autochtones. Elle a montré comment « une marée montante soulève tous les bateaux », illustrant que le soutien aux élèves autochtones profite non seulement à ceux-ci, mais à tous les élèves de la classe ainsi qu'au personnel éducatif. La présentation de Deb a inspiré tou(te)s les participant(e)s, les incitant à explorer et à discuter davantage de ces idées pendant la partie « non-conférence » de la Journée de réseautage.

Après le dîner, l'AGA a officiellement commencé avec les rapports de la trésorière, des auditeurs et de la présidente. Yasmina Lemieux, vice-présidente par intérim, a donné une présentation « Quoi de neuf à l'ACPLS? » pour informer les participant(e)s des initiatives de l'ACPLS. Ensuite, le comité de nomination a présenté sa recommandation d'élire Philippa Parks au conseil d'administration de l'ACPLS, qui a été approuvée à l'unanimité. Les membres du conseil d'administration de l'ACPLS pour 2023-2024 sont les suivant(e)s :

- Carole Bonin, présidente
- Yasmina Lemieux, vice-présidente
- Katherine Mueller, trésorière
- Trish Kolber, secrétaire
- Jimmy Steele, administrateur
- Philippa Parks, administratrice

L'AGA a également présenté les trois nouvelles représentantes au Conseil national de l'ACPLS : Stéphanie Garand pour le Manitoba, Rochelle Guida pour l'Ontario et Caroline Riches pour le Québec. Les participant(e)s ont félicité les membres du conseil d'administration et du Conseil national de l'ACPLS pour 2023-2024 et leur ont transmis leurs meilleurs vœux pour une année fructueuse. Apprenez-en davantage sur Philippa, Stéphanie, Rochelle et Caroline à la page 08.

Avant de se rendre à la réception de réseautage pour clore la journée, le dernier point à l'ordre du jour était la remise des prix de l'ACPLS 2023. Quatre lauréates ont été reconnues cette année, dont une à titre posthume, pour leur innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et leur dévouement à la cause. Pour en savoir plus sur les lauréates des prix 2023, consultez la page 16.

Merci à nos commanditaires, l'ACUFC avec son programme de bourses d'études postsecondaires en français langue seconde ainsi que Klett World Languages, pour leur soutien à cette journée. L'ACPLS est également reconnaissante envers tous ceux et celles qui ont participé à l'événement. Merci pour votre contribution à la mission d'excellence dans l'enseignement des langues de l'ACPLS.



Meet the 2023 CASLT Award Winners

CASLT PRESENTS THREE AWARDS each year to language educators who have greatly contributed to the language education field in Canada. Congratulations to our 2023 CASLT award winners!

ROBERT ROY AWARD

This prestigious award is named in memory of the late Robert Roy, a distinguished Canadian language educator and founding president of CASLT. It recognizes significant contributions to the advancement of the language education field.

Stephanie Arnott



Stephanie Arnott is an Associate Professor in the Faculty of Education, University of Ottawa. She completed her Ph.D. in Second Language Education at OISE (University of Toronto) and worked as an elementary core French as a second language (FSL) teacher in Toronto (Ontario). She is a core member of the Education and Languages Research Group (EducLang), coordinator of the Second Language Education Cohort (cL2c), and co-coordinator of the BA in Second Language Teaching program. Her research focuses on the knowledge base of pre- and in-service second language teachers, student motivation, and innovation in Canadian FSL education.

Wei Cai



Dr. Wei Cai is a Professor of Chinese in the School of Languages, Linguistics, Literatures and Cultures at the University of Calgary. She is former Chair of the Division of Chinese Studies and Japanese Studies, Director of the Language Research Centre, and President of the Chinese Language Teaching and Research Association. Her research interests include second language listening and second language acquisition. Her major research area is second language listening. Her new book *Teaching and Researching Chinese Second Language Listening* was published by Routledge (Taylor & Francis Group) in 2022.

HONORARY LIFETIME MEMBER AWARD

The Honorary Lifetime Member Award recognizes individuals who have provided significant service and demonstrated leadership in the advancement of language education in Canada. First presented in 2003, it recognizes people from a variety of fields, such as teaching, administration, politics, research, public service, and more.

Mary Joy Elijah (posthumously)



Mary Joy Elijah (Kaliwaloloks) was a member of the Turtle Clan and served as the Director of the Oneida Language & Cultural Centre (OLCC) for many years. She endeavoured to help re-establish an Oneida-speaking community at a time when only 75 mother-tongue Oneida speakers remained in the world, 60 of them in her own community. With the Oneida language in this critically endangered state, Mary Joy worked to prevent the loss of not only the language but of all the cultural knowledge embedded within it. Under her guidance, the OLCC worked to align its Oneida second language teaching and learning program with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Mary Joy also did doctoral research at the University of Western Ontario to examine and document the processes undertaken in the Oneida Language Regeneration Project.

CASLT is honoured to have worked with Mary Joy Elijah and to recognize and celebrate her passion for Oneida language revitalization with this posthumous granting of the Honorary Lifetime Award.

H. H. STERN AWARD

The H. H. Stern Award is granted to a language teacher in recognition of innovative teaching practices. It aims to support the sharing of innovative classroom practices among language educators. The award is named after Dr. H. H. Stern, a highly respected educator and the visionary initiator of the National Core French Study, in recognition of his contribution to language instruction in Canada.

Lucie Dumont



Founding president of Chain of Life, Lucie Dumont taught English as a second language for 30 years and worked for 5 years as an English-language teaching advisor at the CSS de Kamouraska-Rivière-du-Loup. She and her team have been working to roll out Chain of Life to all Quebec high schools since April 2014. A recipient of several awards, including the 2018 Organ Donor Ambassador Award from Transplant Québec and the *Mérite municipal Yves-Godbout* from the City of Rivière-du-Loup in September 2022, Lucie always works with passion and conviction, and her enthusiasm is endless. All those who meet her are touched by her radiant smile, her generosity, and her compassion.

Rencontrez les récipiendaires des prix de l'ACPLS 2023

L'ACPLS DÉCERNE TROIS PRIX chaque année à des enseignants et enseignantes de langues qui ont grandement contribué à l'éducation linguistique au Canada. Félicitations à nos lauréates des prix de l'ACPLS 2023!

PRIX ROBERT-ROY

Ce prestigieux prix est nommé à la mémoire de feu Robert Roy, un éducateur canadien de grande renommée et le président fondateur de l'ACPLS. Il reconnaît les contributions importantes à l'avancement du domaine de l'enseignement des langues.

Stephanie Arnott



Stephanie Arnott est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a obtenu son doctorat en éducation en langue seconde à l'OISE (Université de Toronto) et a travaillé comme enseignante de français langue seconde (FLS) de base au primaire à Toronto (Ontario). Elle est une membre clé du Groupe de recherche en langues et éducation (EduLang), coordonnatrice de la cohorte Éducation et langues secondes (cL2c) ainsi que co-coordonnatrice du programme de baccalauréat en enseignement de langues secondes. Ses travaux de recherche portent sur les connaissances de base des enseignant(e)s de L2 en formation initiale et en exercice, la motivation des étudiant(e)s ainsi que l'innovation dans l'éducation en FLS au Canada.

Wei Cai



Dre Wei Cai est professeure de chinois à la School of Languages, Linguistics, Literatures and Cultures de l'Université de Calgary. Elle est l'ancienne présidente de la Division of Chinese Studies and Japanese Studies, directrice du Language Research Centre et présidente de la Chinese Language Teaching and Research Association. Ses intérêts de recherche comprennent l'écoute en langue seconde et l'acquisition d'une langue seconde. Son principal domaine de recherche est l'écoute en langue seconde. Son nouveau livre *Teaching and Researching Chinese Second Language Listening* a été publié par Routledge (Taylor & Francis Group) en 2022.

PRIX MEMBRE HONORAIRE À VIE

Le prix Membre honoraire à vie reconnaît les personnes qui ont rendu un service important et qui ont démontré un leadership dans l'avancement de l'éducation en langues au Canada. Présenté pour la première fois en 2003, il reconnaît des personnes œuvrant dans une variété de domaines comme l'enseignement, l'administration, la politique, la recherche, le service public, etc.

Mary Joy Elijah (à titre posthume)



Mary Joy Elijah (Kaliwaloloks) était membre du clan de la Tortue et a été directrice du Oneida Language & Cultural Centre (OLCC) pendant de nombreuses années. Elle s'est efforcée de contribuer au rétablissement d'une communauté parlant la langue oneida à un moment où il ne restait que 75 locuteurs de l'oneida comme langue maternelle dans le monde, dont 60 dans sa propre communauté. Avec la langue oneida dans cet état gravement menacé, Mary Joy a travaillé pour empêcher la perte non seulement de la langue, mais de toutes les connaissances culturelles qui y sont intégrées. Sous sa direction, l'OLCC a œuvré à l'alignement de son programme d'enseignement et d'apprentissage de l'oneida langue seconde sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Mary Joy a également fait des recherches doctorales à l'Université Western Ontario pour examiner et documenter les processus entrepris dans le cadre du projet Oneida Language Regenesis.

L'ACPLS est honorée d'avoir travaillé avec Mary Joy Elijah ainsi que de reconnaître et de célébrer sa passion pour la revitalisation de la langue oneida avec cette attribution posthume du prix Membre honoraire à vie.

PRIX H.H.-STERN

Le prix H.H.-Stern est remis à un(e) enseignant(e) de langue en reconnaissance de ses pratiques pédagogiques novatrices. Il vise à soutenir la mise en commun de pratiques novatrices en classe entre les éducateurs en langues. Le prix a été nommé à la mémoire du Dr H.H. Stern, un éducateur de haute renommée et l'initiateur visionnaire de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base*, en reconnaissance de sa contribution à l'enseignement des langues au Canada.

Lucie Dumont



Présidente fondatrice de Chaîne de vie, Lucie Dumont a été enseignante en anglais langue seconde pendant 30 ans et a travaillé pendant 5 ans à titre de conseillère pédagogique en anglais au CSS de Kamouraska-Rivière-du-Loup. Avec son équipe, elle œuvre au déploiement de Chaîne de vie dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec depuis avril 2014. Lauréate de plusieurs prix dont le Prix ambassadeur du don d'organes 2018 de Transplant Québec et le Mérite municipal Yves-Godbout de la Ville de Rivière-du-Loup en septembre 2022, Lucie travaille toujours avec autant de passion et de convictions, et son enthousiasme est sans borne. Tous ceux et celles qui la rencontrent sont touchés par son sourire radieux, sa générosité et sa compassion.



The team at Collège Nordique gathers regularly throughout the year to build a deeper understanding of Indigenous culture by taking part in culture camps and programs like the Intergenerational and Cross-Cultural Mentoring Project. From left to right: Georgina Franki, Natacha St Vignes, Sarah French, Lucille Lévy, Marie-France Lanteigne, Natalia Pérez Pedraza, Tamlin Gilbert, Patrick Arsenaault, Damien Frelat, Rosie Benning, Jonathan Pitre, Marie-Félix Bédard, and Catherine Kelterbaum.

Working Together to Decolonize and Indigenize Language Teaching Practices: Collège Nordique's Intergenerational and Cross-Cultural Mentoring Project

By Rosie Benning

WITH THE DECLINE of Indigenous languages spoken in Canada (Statistics Canada, 2023), decolonizing and indigenizing language teaching practices is essential for the preservation of Indigenous cultures, languages, and worldviews. This is why Collège Nordique francophone, an educational institution in Yellowknife, Northwest Territories (NWT), has committed to working with Indigenous groups, local organizations, and territorial and federal governments to make learning Indigenous languages and cultures accessible, engaging, and relevant for community members, both Indigenous and non-Indigenous alike.

Since 2016, Collège Nordique has been offering Tłı̨ch̨ language classes; Tłı̨ch̨ Yatı̨ is one of the nine official Indigenous languages of the NWT. In 2019, our team also began offering the Intergenerational and Cross-Cultural Mentoring Project to increase knowledge of Dene language and culture. Funded by the Government of Canada's New Horizons for Seniors Program, this project offers Dene elders an opportunity to share their knowledge with students one-on-one. Some students have even participated virtually.

At the start of every semester, students enrolled in Tłı̨ch̨ language classes



Following her participation in the Tłı̨ch̨ courses in 2020, Jody Ann Zoe became a Mentor-Apprentice Program apprentice and continues to inspire youth in her community to reclaim their language and culture to this day.

While practicing the language, students hear stories that teach the Dene worldview and get a first-hand view of the relationship between Dene people and the land.



Georgina Franki talks to Nigel Woodrich, Tłı̨ch̨o Yatı̨ student and mentoring project participant, about developing the new Tłı̨ch̨o language learning resource during the book launch in September 2022.

are invited to meet Dene elders and knowledge keepers. At this meeting, elders and students share stories, enjoy locally made food, and get to know one another. Students get the opportunity to practice their Tłı̨ch̨o Yatı̨ language skills by introducing themselves and offering food and drinks to the elders. At the end of the meeting, elders and students are paired up based on common interests. Throughout the semester, some learn to bead and sew moccasins or card holders. Others go out on the land to set traps for rabbit or muskrat. While practicing the language, students hear stories that teach the Dene worldview and get a first-hand view of the relationship between Dene people and the land.

The motivation of the participants and the success of the program offer hope for the revitalization of Indigenous languages. Jody Ann Zoe, a Tłı̨ch̨o student from Behchok̨o, says that she joined this course to be able to hold a conversation with an elder. "I want to revitalize my language, starting with myself. I noticed that, in my community, not a lot of young people can speak the language, so I would like to go out on the land more and possibly learn how to bead earrings."

For Tłı̨ch̨o Dene author Richard Van Camp and his wife Keavy Martin, the program has been transformative for their family. "Finally, we are getting into the habit of practicing Tłı̨ch̨o Yatı̨. It really does grow and grow as we gain the confidence to talk to relatives," Keavy says. Richard is overjoyed about the words and expressions now used in their home. "My mom was recently in town," he says, "and I was able to call her *sem̨o* (my mom). We'd never done this before. At 51, my mom is helping me learn my 1 through 10s, and she is 71. I am living proof that it's never too late to learn your language and take responsibility for your culture. For our child Edzazii to see and hear us practicing Tłı̨ch̨o makes me so happy. The other day, out of the blue, Edzazii said, '*Mahsi cho*' (thank you very much)."

For many, reconciliation is a responsibility that must be shared by all Canadians in order to learn to live together in harmony. Long-time Yellowknifer Kim Nichols "experienced this [program] as a non-Indigenous person who is employed by the territorial government." Kim says that this type of programming "is integral to building relationships within communities and gaining a better understanding of our context as settlers. Even gaining a small comprehension of language and culture

helps bring an understanding in terms of values and needs and the barriers present." Kim also reflects on the "need to normalize Indigenous cultures within Canada." She says that "we will not be able to without learning some of it" and this is a "vital step in reconciliation with our past, not just for Indigenous Peoples, but as responsible Canadians." Kim hopes "to see more . . . not just for adults, but within our school systems to grow a more aware generation of Canadians."

At the end of each semester, elders are often impressed with their mentees' progress. Some ask if they will carry on with them. Long-lasting relationships have blossomed, with students and elders continuing to see each other long after the program has ended. Others choose to further their engagement and participate in the Mentor-Apprentice Program (MAP), 200 hours of immersion organized by the Government of the Northwest Territories.

The Intergenerational and Cross-Cultural Mentoring Project is just one example of how Collège Nordique is decolonizing and indigenizing language teaching practices in the North. Students learning English and French as a second language are also given opportunities to learn about the Dene way of life through organized activities

such as ice fishing, moose and caribou hide tanning, beading, fish scale art, and workshops on local medicinal plants. These activities enhance a language program already enriched by resources that reflect the local Indigenous culture. The French language workbook *Rendez-vous nordiques: langue et culture* (Garcia, 2021), the Tłı̨cẖ workbook *Tłı̨cẖ Yatı̨ eyıts'ı̨ Dı̨ Nàowò* (Benning & Franki, 2022), and the English language workbook *Meet Me Up North* (Galarneau & Gonzalez, 2023) are all examples of how Collège Nordique has been working to create culturally relevant language resources.

These activities and resources would not be possible without the trusted relationships built through collaboration and partnerships with Indigenous groups, local organizations, and community members. Building connections with each other and with the land is key to decolonizing and indigenizing language teaching practices.

For Georgina Franki, a language instructor and knowledge keeper with the project, it is important for Indigenous and non-Indigenous members of the community to work together so that her grandchildren

can grow up in a world where they can realize their dreams — free from the intergenerational trauma caused by colonialism. To achieve this, she says, we must listen and learn from each other in order to understand one another. Reciprocal knowledge of each other's language and culture is powerful. Georgina often quotes her elders who say, "Be strong like two people!"

REFERENCES

Benning, R., & Franki, G. (2022). *Tłı̨cẖ yatı̨ eyıts'ı̨ dı̨ nàowò*. TC Media Books Inc.

Galarneau, A., & Gonzalez, Y. (2023) *Meet me up North*. TC Media Books Inc.

Garcia, F. (2021). *Rendez-vous nordiques: langue et culture*. TC Media Books Inc.

Statistics Canada. (2023, March 29). *Indigenous languages in Canada, 2021*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2023029-eng.htm>



Rosie Benning

Rosie Benning is a multilingual language teacher and co-author of the Tłı̨cẖ language workbook *Tłı̨cẖ Yatı̨ eyıts'ı̨ Dı̨ Nàowò*. As the language school manager at Collège Nordique, she uses her background and experience in language pedagogy to facilitate the pedagogical development of Indigenous language instructors in Yellowknife, NWT.

Avez-vous consulté le blogue de l'ACPLS?

Des conseils d'enseignement, des activités en classe et plus encore

Vous avez une idée d'article pour le blogue de l'ACPLS? Nous acceptons des soumissions! caslt.org/fr/blogue



L'équipe du Collège nordique se réunit régulièrement tout au long de l'année pour accroître la compréhension de la culture autochtone en participant à des camps et à des programmes culturels comme le Projet de mentorat intergénérationnel et interculturel. De gauche à droite : Georgina Franki, Natacha St Vignes, Sarah French, Lucille Lévy, Marie-France Lanteigne, Natalia Pérez Pedraza, Tamlin Gilbert, Patrick Arsenault, Damien Frelat, Rosie Benning, Jonathan Pitre, Marie-Félix Bédard et Catherine Kelterbaum.

Travailler ensemble pour décoloniser et indigéniser les pratiques d'enseignement des langues : Le projet de Mentorat intergénérationnel et interculturel du Collège nordique

Par Rosie Benning

Avec le déclin des langues autochtones parlées au Canada (Statistique Canada, 2023), la décolonisation et l'indigénisation des pratiques d'enseignement des langues sont essentielles à la préservation des cultures, des langues et des visions du monde autochtone. C'est pourquoi le Collège nordique francophone, un établissement d'enseignement de Yellowknife, Territoires du Nord-Ouest (T.N.-O.), s'est engagé à travailler avec des groupes autochtones, des

organisations locales ainsi que les gouvernements territoriaux et fédéral pour rendre l'apprentissage des langues et des cultures autochtones accessible, inspirant et pertinent pour les membres de la collectivité, tant les Autochtones que les non-Autochtones.

Depuis 2016, le Collège nordique offre des cours de langue ṯicẖo; le ṯicẖo yati est l'une des neuf langues autochtones officielles des T.N.-O. En 2019, notre



Après sa participation aux cours de ṯicẖo en 2020, Jody Ann Zoe est devenue apprentie dans le cadre du Programme mentor-apprenti et continue à ce jour d'inspirer les jeunes de sa collectivité à se réapproprier leur langue et leur culture.

Tout en pratiquant la langue, les étudiants entendent des histoires qui enseignent la vision du monde des Dénés et obtiennent une vue de première main de la relation entre le peuple déné et la terre.



Georgina Franki discute avec Nigel Woodrich, étudiant du t̥j̥ç̥q̥ yati et participant au projet de mentorat, au sujet de l'élaboration de la nouvelle ressource d'apprentissage de la langue t̥j̥ç̥q̥ lors du lancement du cahier d'apprentissage en septembre 2022.

équipe a également commencé à offrir le Projet de mentorat intergénérationnel et interculturel afin d'accroître la connaissance de la langue et de la culture dénées. Financé par le programme Nouveaux Horizons pour les aînés du gouvernement du Canada, ce projet offre aux aînés dénés l'occasion de partager leurs connaissances avec les apprenants individuellement. Certains apprenants ont même participé virtuellement.

Au début de chaque semestre, les étudiants inscrits à des cours de langue t̥j̥ç̥q̥ sont invités à rencontrer des aînés et des gardiens du savoir dénés. Lors de cette rencontre, les aînés et les apprenants partagent des histoires, dégustent des aliments locaux et apprennent à se connaître. Les apprenants ont l'occasion de pratiquer leurs compétences linguistiques en t̥j̥ç̥q̥ yati en se présentant et en offrant de la nourriture et des boissons aux aînés. À la fin de la rencontre, les aînés et les étudiants sont jumelés en fonction de leurs intérêts communs. Tout au long du semestre, certains apprennent à perler et à coudre des mocassins ou des porte-cartes. D'autres vont sur le terrain pour installer

des pièges à lapin ou à rat musqué. Tout en pratiquant la langue, les étudiants entendent des histoires qui enseignent la vision du monde des Dénés et obtiennent une vue de première main de la relation entre le peuple déné et la terre.

La motivation des participants et le succès du programme suscitent l'espoir pour la revitalisation des langues autochtones. Jody Ann Zoe, une étudiante du t̥j̥ç̥q̥ de Behchok̥, explique qu'elle s'est jointe à ce cours pour pouvoir converser avec des aînés. « Je veux revitaliser ma langue, en commençant par moi-même. J'ai remarqué que, dans ma collectivité, il n'y a pas beaucoup de jeunes qui parlent la langue, alors j'aimerais aller davantage en nature et peut-être apprendre à fabriquer des boucles d'oreilles en perles. »

Pour l'auteur déné t̥j̥ç̥q̥ Richard Van Camp et son épouse Keavy Martin, le programme a transformé leur famille. « Enfin, nous prenons l'habitude de pratiquer le t̥j̥ç̥q̥ yati. Elle grandit et grandit à mesure que nous acquérons la confiance nécessaire pour parler à des proches parents », explique Keavy. Richard est ravi des mots et expressions maintenant utilisés à la maison. « Ma mère

était récemment en ville, dit-il, et j'ai pu l'appeler *sem̥q̥* (ma mère). Nous n'avions jamais fait cela auparavant. À 51 ans, ma mère m'aide à apprendre mes chiffres de 1 à 10, et elle a 71 ans. Je suis la preuve vivante qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre votre langue et assumer la responsabilité de votre culture. Pour notre enfant, Edzazii, nous voir et nous entendre pratiquer le t̥j̥ç̥q̥ me rend si heureux. L'autre jour, de manière inattendue, Edzazii a dit : « *Mahsi cho* » (merci beaucoup). »

Pour beaucoup, la réconciliation est une responsabilité qui doit être partagée par tous les Canadiens afin d'apprendre à vivre ensemble en harmonie. Kim Nichols, Yellowkniffienne de longue date, a suivi ce programme en tant que personne non-autochtone employée par le gouvernement territorial. Kim affirme que ce type de programme « fait partie intégrante de l'établissement de relations au sein des collectivités et de l'acquisition d'une meilleure compréhension de notre contexte. Même une petite compréhension de la langue et de la culture aide à comprendre les valeurs, les besoins ainsi que les obstacles présents ». Kim réfléchit également à la

« nécessité de normaliser les cultures autochtones au Canada ». Elle dit que « nous ne pourrions pas le faire sans en apprendre une partie » et qu'il s'agit d'une « étape essentielle de la réconciliation avec notre passé, non seulement pour les peuples autochtones, mais aussi en tant que Canadiens responsables ». Kim espère « en voir davantage [. . .] non seulement chez les adultes, mais aussi au sein de nos systèmes scolaires afin de former une génération de Canadiens plus conscients ».

À la fin de chaque semestre, les aînés sont souvent impressionnés par les progrès de leurs mentorés. Certains demandent s'ils vont continuer avec eux. Des relations durables se sont nouées, avec les apprenants et les aînés continuant à se voir longtemps après la fin du programme. D'autres choisissent de poursuivre leur engagement et de participer au Programme mentor-apprenti (PMA), 200 heures d'immersion organisées par le gouvernement des T.N.-O.

Le Projet de mentorat intergénérationnel et interculturel n'est qu'un exemple de la façon dont le Collège nordique décolonise et indigénise les pratiques d'enseignement des langues dans le Nord. Les étudiants qui apprennent l'anglais et le français comme langue seconde ont également l'occasion d'en apprendre davantage sur le mode de vie des Dénés grâce à des activités organisées comme la pêche sur glace, le tannage de peaux d'originaux et de caribous, le perlage,

l'art en écailles de poisson et les ateliers sur les plantes médicinales locales. Ces activités enrichissent un programme linguistique déjà étoffé de ressources qui reflètent la culture autochtone locale. Le manuel de langue française *Rendez-vous nordiques : langue et culture* (Garcia, 2021), le manuel *tłıchq Tłıchq Yatıı eyıts'q Dq Nàowoò* (Benning et Franki, 2022) et le manuel de langue anglaise *Meet Me Up North* (Galarneau et Gonzalez, 2023) sont tous des exemples de la façon dont le Collège nordique a travaillé pour créer des ressources linguistiques culturellement pertinentes.

Ces activités et ressources ne seraient pas possibles sans les relations de confiance établies grâce à la collaboration et aux partenariats avec des groupes autochtones, des organisations locales et des membres de la collectivité. Établir des liens les uns avec les autres et avec la terre est essentiel pour décoloniser et indigéniser les pratiques d'enseignement des langues.

Pour Georgina Franki, enseignante de langue et gardienne du savoir dans le cadre du projet, il est important pour les membres autochtones et non-autochtones de la collectivité de travailler ensemble afin que ses petits-enfants puissent grandir dans un monde où ils pourront réaliser leurs rêves – libres des traumatismes intergénérationnels causés par le colonialisme. Pour y parvenir, dit-elle, nous devons faire preuve d'écoute

et apprendre les uns des autres afin de se comprendre entre nous. La connaissance réciproque de la langue et de la culture de l'autre est puissante. Georgina cite souvent ses aînés qui disent : « Soyez forts comme deux personnes! »

RÉFÉRENCES

Benning, R., & Franki, G. (2022). *Tłıchq yatıı eyıts'q dq nàowoò*. TC Media Books Inc.

Galarneau, A., & Gonzalez, Y. (2023) *Meet me up North*. TC Media Books Inc.

Garcia, F. (2021). *Rendez-vous nordiques : langue et culture*. TC Media Books Inc.

Statistique Canada (2023, 29 mars). *Les langues autochtones au Canada*, 2021. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2023029-fra.htm>



Rosie Benning

Rosie Benning est professeure de langues multilingues et coauteure du manuel de langue *tłıchq Tłıchq Yatıı eyıts'q Dq Nàowoò*. En tant que gestionnaire de l'École de langues au Collège nordique, elle utilise ses antécédents et son expérience en pédagogie des langues pour faciliter le développement pédagogique des enseignant(e)s de langues autochtones à Yellowknife, T.N.-O.



New CASLT Publication

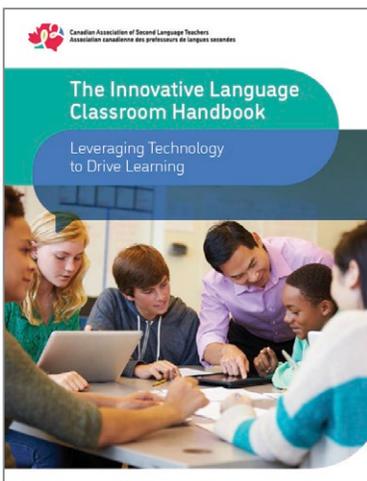
The Innovative Language Classroom Handbook: Leveraging Technology to Drive Learning

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

Nouvelle publication de l'ACPLS

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

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



\$30.02

print non-member

\$21.02

print member
(\$12.61 digital)



32,09 \$

imprimé non-membre

22,47 \$

imprimé membre
(13,48 \$ numérique)



Atlin Lake, British Columbia

Revitalizing the Tlingit Language:

A Taku River Tlingit First Nation and University of Victoria Collaboration

LINGÍT IS THE NAME OF AN INDIGENOUS PEOPLE whose ancestral homeland lies on the Pacific Northwest Coast of North America. In the Tlingit language, the name for this region is Lingít Aaní, which means Tlingit Land. Spanning the rocky saltwater coast, through dense temperate rainforests and glaciated mountain ranges, Lingít Aaní extends roughly from the Portland Canal in the South to the Copper River Delta in the North. Additionally, it reaches inland into Canada's Yukon Territories and British Columbia in the East, covering an area roughly equivalent to the state of Florida. Despite the Tlingit population numbering approximately 25,000 individuals, only around 100 living speakers of the Tlingit language remain worldwide, with the majority being elderly (Geiger, 2017, p. 219).

By Dr. Jorge Llaca Buznego

With only a limited number of elderly speakers remaining, the project aimed to revitalize the Tlingit language and reignite its usage among community members, particularly younger generations.

RECLAIMING, PRESERVING, AND REVIVING

Language revitalization has emerged as a critical endeavor to preserve and revive endangered Indigenous languages like Tlingit. The loss of Indigenous languages represents more than just the disappearance of a means of communication; it signifies a disconnect from cultural heritage, traditional knowledge systems, and the collective identity of Indigenous communities. Recognizing the urgency and significance of language revitalization, the University of Victoria collaborated with the Taku River Tlingit First Nation in Atlin from January 2021 to April 2023 in a Tlingit language revitalization project. This article delves into the project's objectives, methodologies, challenges, and overall impact, drawing upon language revitalization theory from various academic sources.

The Taku River Tlingit First Nation language revitalization project employed the ideas put forth by Romaine (2007) and Pine and Turin (2017). The project's overarching goal was to reclaim, preserve, and revive the endangered Tlingit language, ensuring its survival for future generations. To achieve this, the project embraced a collaborative approach, aligning with Pine and Turin's emphasis on the need for co-operation between linguists, educators, and community members. By actively engaging the Atlin community as equal and vital participants, the project fostered a powerful sense of ownership and agency within the community. Moreover, the project

embraced a diverse range of strategies, including language immersion programs, documentation, and intergenerational language transmission, directly reflecting Romaine's ideas on the deliberate and intentional efforts required for language revitalization.

PROJECT CONTEXT

Our project was driven by the alarming decline of the Tlingit language and the urgent need to preserve it. As outlined by Jahr and Fishman (1993), the Tlingit language is at stage seven on the eight-stage GIDS scale (Graded Intergenerational Disruption Scale) of language shift. At stage seven, endangered languages have only a few culturally active speakers, with few individuals below the age of sixty being fluent. Stage eight represents an even more critical situation with the language facing extinction. With only a limited number of elderly speakers remaining, the project aimed to revitalize the Tlingit language and reignite its usage among community members, particularly younger generations.

PROGRAM STRUCTURE AND DELIVERY

Our multifaceted approach encompassed the direct acquisition method along with various language revitalization strategies.

At the heart of the program was the direct acquisition method, which followed the "natural acquisition phases" proposed by Krashen and Terrell (1983). This method guided learners through three phases:

1. **Comprehension**, where learners engaged in non-verbal activities and heard vocabulary words repeatedly
2. **Limited production**, where they began to speak the words they recognized during the previous phase
3. **Full production**, where learners gained the ability to use the language confidently in various contexts

The project featured an extensive curriculum of eight courses, encompassing language instruction, revitalization theory, social action, and linguistics. To ensure a holistic learning experience, a carefully selected cohort of 14 dedicated students, ranging from ages 19 to 63, were recruited for the program. These learners were equipped with a comprehensive set of resources, including six textbooks, teaching manuals, audio recordings, lesson plans, and teaching graphics. These materials were thoughtfully tailored to cater to their needs across the beginner to intermediate proficiency levels. In addition, the project implemented the Children of the Taku (COTTS) curricular



design to enhance the learners' comprehensive proficiency.

For the program delivery, a hybrid approach was adopted. Apart from the land-based learning camps, classes were conducted both in person at the Tlingit Family Learning Centre and online. This blended format allowed for flexibility and accessibility, enabling students to engage in meaningful learning whether physically present or participating remotely.

One of the significant challenges faced during the project was finding a Tlingit-fluent speaker who could serve as a vital resource for authentic language instruction, cultural insights, and real-life context for the learners. The involvement of a fluent speaker required careful negotiation and collaboration to respect their knowledge, culture, and time commitments while effectively integrating their expertise into the curriculum. To meet these challenges, elder Marsha Hotch brought invaluable insights into the language's nuances, cultural context, and historical significance. This enhanced the learners' language proficiency and fostered a deeper appreciation and understanding of Tlingit culture, leaving a lasting impact on their language revitalization journey.

Another obstacle involved community engagement and overcoming skepticism. Kaleimamoowahinekapu Galla (2018) emphasizes the importance of recognizing and addressing community disengagement and garnering institutional support for language revitalization initiatives. To mitigate these challenges, the project organizers took a community-centred approach, conducting frequent

consultations, hosting open forums, and ensuring transparency in decision-making processes. These efforts fostered trust, built stronger relationships with community members, and increased community participation in the project.

THE WAY FORWARD

The Tlingit language revitalization project in the Atlin community, in collaboration with the University of Victoria, stands as a testament to the power of collective action and dedication to preserving endangered languages. By incorporating language revitalization theory and employing immersive and intergenerational strategies, the project successfully engaged community members and reignited interest in the Tlingit language among the younger generations. Since language revitalization remains an ongoing process, continued support, resources, and collaboration are crucial for sustaining the momentum achieved and ensuring that the Tlingit language endures for future generations.

REFERENCES

- Geiger, W. A. (2017). From the logic of elimination to the logic of the gift: Towards a decolonial theory of Tlingit language revitalization. *Open Linguistics*, 3(1). <https://doi.org/10.1515/opli-2017-0011>
- Jahr, E. H., & Fishman, J. A. (1993). Reversing language shift: Successes, failures, doubts, and dilemmas. In E. H. Jahr (Ed.), *Language conflict and language planning* (pp. 69–81). Mouton de Gruyter.

Johnson, S. M. (2017). Breathing life into new speakers: NSYILXCN and Tlingit sequenced curriculum, direct acquisition, and assessments. *The Canadian Modern Language Review*, 73(2), 109–132. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3549>

Kaleimamoowahinekapu Galla, C. (2018). Digital realities of Indigenous language revitalization: A look at Hawaiian language technology in the modern world. *Language and Literacy*, 20(3), 100–120. <https://doi.org/10.20360/langandlit29412>

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.

Peterson, S. S., Manitowabi, Y., & Manitowabi, J. (2021). The NIICHII project: Revitalizing Indigenous language in northern Canada. *TESOL in Context*, 30(1), 85–104. <https://doi.org/10.21153/tesol2021vol30no1art1582>

Pine, A., & Turin, M. (2017). Language revitalization. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.8>

Romaine, S. (2007). Preserving endangered languages. *Language and Linguistics Compass*, 1(1–2), 115–132. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2007.00004.x>

Dr. Jorge Llaca Buznego

Dr. Jorge Llaca Buznego is a Ph.D. holder in Spanish Language and Literature from the University of Ottawa. Currently serving as the Education Manager for the Taku River Tlingit First Nation, he focuses on language revitalization, decolonization, and Indigenous languages, aiming to preserve cultural heritage through inclusive education initiatives.



Atlin Lake, Colombie-Britannique

Revitalisation de la langue tingit :

Une collaboration entre la Première Nation des Tlingits de la rivière Taku et l'Université de Victoria

LINGÍT EST LE NOM D'UN PEUPLE autochtone dont le territoire ancestral se trouve sur la côte nord-ouest de l'Amérique du Nord. Dans la langue tlingit, le nom de cette région est *Lingít Aaní*, qui signifie « la terre des Tlingits ». Couvrant la côte d'eau salée rocheuse, à travers de denses forêts tropicales tempérées et de chaînes de montagnes glaciaires, *Lingít Aaní* s'étend approximativement du canal de Portland dans le sud au delta du fleuve Copper dans le nord. De plus, il atteint l'intérieur des terres dans les territoires du Yukon et de la Colombie-Britannique du Canada dans l'est, couvrant une zone à peu près équivalente à l'État de Floride. Bien que la population tlingit compte environ 25 000 personnes, il ne reste qu'une centaine de locuteurs vivants de la langue tlingit dans le monde, la majorité étant des personnes âgées (Geiger, 2017, p. 219).

Par Dr Jorge Llaca Buznego

Avec seulement un nombre limité de locuteurs âgés, le projet visait à revitaliser la langue tlingit et à raviver son usage parmi les membres de la communauté, en particulier les jeunes générations.

SE RÉAPPROPRIER, PRÉSERVER ET REVIVIFIER

La revitalisation linguistique est devenue un effort essentiel pour préserver et raviver les langues autochtones menacées comme le tlingit. La perte des langues autochtones représente plus que la simple disparition d'un moyen de communication; elle signifie une déconnexion du patrimoine culturel, des systèmes de connaissances traditionnelles et de l'identité collective des communautés autochtones. Reconnaisant l'urgence et l'importance de la revitalisation linguistique, l'Université de Victoria a collaboré de janvier 2021 à avril 2023 avec la Première Nation des Tlingits de la rivière Taku à Atlin dans le cadre d'un projet de revitalisation de la langue tlingit. Cet article explore les objectifs, les méthodologies, les défis et l'impact global du projet, en s'appuyant sur la théorie de la revitalisation linguistique issue de diverses sources universitaires.

Le projet de revitalisation de la langue de la Première Nation des Tlingits de la rivière Taku s'est appuyé sur les idées de Romaine (2007) et de Pine et Turin (2017). Le projet avait pour objectif premier la réappropriation, la préservation et la revivification de la langue tlingit menacée, en vue d'assurer sa survie pour les générations futures. Pour atteindre cet objectif, le projet a adopté une approche collaborative, alignée sur l'accent mis par Pine et Turin sur la nécessité d'une coopération entre les linguistes, les éducateurs et les membres de la communauté. En engageant activement la communauté d'Atlin en

tant que participants égaux et vitaux, le projet a favorisé un puissant sentiment d'appropriation et d'action au sein de la communauté. En outre, le projet a adopté un éventail diversifié de stratégies, y compris les programmes d'immersion linguistique, la documentation et la transmission intergénérationnelle de la langue, reflétant directement les idées de Romaine sur les efforts délibérés et intentionnels requis pour la revitalisation linguistique.

CONTEXTE DU PROJET

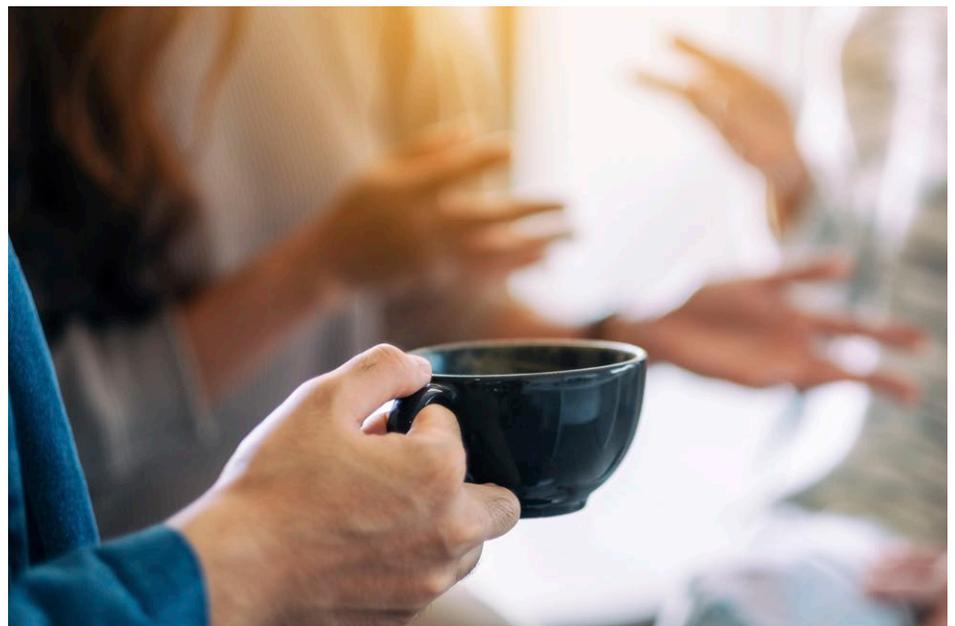
Notre projet a été motivé par le déclin alarmant de la langue tlingit et le besoin urgent de la préserver. Comme le soulignent Jahr et Fishman (1993), la langue tlingit en est à l'étape sept des huit étapes de changement linguistique de l'échelle GIDS (*Graded Intergenerational Disruption Scale* ou *Échelle graduée de discontinuité intergénérationnelle*). À l'étape sept, les langues menacées n'ont que quelques locuteurs culturellement actifs, avec peu d'individus de moins de 60 ans parlant la langue couramment. La huitième étape représente une situation encore plus critique avec la langue menacée de disparition. Avec seulement un nombre limité de locuteurs âgés, le projet visait à revitaliser la langue tlingit et à raviver son usage parmi les membres de la communauté, en particulier les jeunes générations.

STRUCTURE ET MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

Notre approche multidimensionnelle englobait la méthode d'acquisition directe ainsi que diverses stratégies de revitalisation linguistique. Au cœur du programme se trouvait la méthode d'acquisition directe, qui suivait les « phases d'acquisition naturelle » proposées par Krashen et Terrell (1983). Cette méthode a guidé les apprenants à travers trois phases :

1. **la compréhension**, où les personnes apprenantes ont participé à des activités non verbales et entendu de façon répétée des mots de vocabulaire;
2. **la production limitée**, où elles ont commencé à prononcer les mots qu'elles ont reconnus au cours de la phase précédente;
3. **la production complète**, où les personnes apprenantes ont acquis la capacité d'utiliser la langue avec confiance dans divers contextes.

Le projet comprenait un vaste programme de huit cours, englobant l'enseignement de la langue, la théorie de la revitalisation, l'action sociale et la linguistique. Pour assurer une expérience d'apprentissage holistique, une cohorte soigneusement sélectionnée de 14 étudiants engagés, âgés de 19 à 63 ans, ont été recrutés pour le programme. Ces apprenants



étaient équipés d'un ensemble complet de ressources, y compris six manuels, des livres scolaires, des enregistrements audio, des plans de cours et des infographies pédagogiques. Ce matériel a été soigneusement adapté pour répondre à leurs besoins en fonction des niveaux de compétence de débutant à intermédiaire. Par ailleurs, le projet a œuvré à la conception du programme d'études Children of the Taku (COTTS) pour améliorer la compétence globale des apprenants.

Pour la mise en œuvre du programme, une approche hybride a été adoptée. Outre les camps d'apprentissage sur le terrain, les cours ont été donnés en personne au Tlingit Family Learning Centre et en ligne. Ce format mixte a permis une flexibilité et une accessibilité, favorisant l'engagement des étudiants dans un apprentissage significatif, qu'ils soient physiquement présents ou qu'ils participent à distance.

L'un des principaux défis du projet a été de trouver un locuteur parlant couramment le tlingit qui pourrait servir de ressource vitale pour l'enseignement d'une langue authentique, l'intégration de perspectives culturelles et la fourniture d'un contexte réel aux apprenants. La participation d'un locuteur parlant couramment la langue a exigé une négociation et une collaboration minutieuses afin de respecter ses connaissances, sa culture et ses engagements de temps tout en intégrant efficacement son expertise dans le programme. Pour relever ces défis, l'aînée Marsha Hotch a apporté de précieuses connaissances sur les nuances, le contexte culturel et la signification historique de la langue. Cela a permis aux apprenants d'améliorer leurs compétences linguistiques et a favorisé une appréciation et une compréhension plus approfondies de la culture tlingit, ce qui a eu un impact durable sur leur parcours de revitalisation linguistique.

Un autre obstacle concernait l'engagement de la communauté et le dépassement du scepticisme. Kaleimamoowahinekapu Galla (2018) souligne l'importance de reconnaître et de contrer le désengagement communautaire de même que d'obtenir un soutien institutionnel pour les initiatives de revitalisation linguistique. En vue d'atténuer ces difficultés, les organisateurs du projet ont adopté une approche axée sur la communauté, menant de fréquentes consultations, organisant des forums ouverts et assurant la transparence des processus décisionnels. Ces efforts ont favorisé la confiance, renforcé les relations avec les membres de la communauté et accru la participation communautaire au projet.

LA VOIE DE L'AVENIR

Le projet de revitalisation de la langue tlingit dans la communauté d'Atlin, mené en collaboration avec l'Université de Victoria, témoigne du pouvoir de l'action collective et de l'engagement envers la préservation des langues menacées. En intégrant la théorie de la revitalisation linguistique et en utilisant des stratégies immersives et intergénérationnelles, le projet a réussi à mobiliser les membres de la communauté et à raviver l'intérêt pour la langue tlingit parmi les jeunes générations. Étant donné que la revitalisation linguistique demeure un processus continu, le soutien renouvelé, les ressources et la collaboration sont essentiels pour maintenir l'élan acquis et faire en sorte que la langue tlingit perdure pour les générations futures.

RÉFÉRENCES

Geiger, W. A. (2017). From the logic of elimination to the logic of the gift: Towards a decolonial theory of Tlingit language revitalization. *Open Linguistics*, 3(1). <https://doi.org/10.1515/opli-2017-0011>

Jahr, E. H., & Fishman, J. A. (1993). Reversing language shift: Successes, failures, doubts, and dilemmas. Dans E. H. Jahr (dir.), *Language conflict and language planning* (p. 69-81). Mouton de Gruyter.

Johnson, S. M. (2017). Breathing life into new speakers: NSYILXCN and Tlingit sequenced curriculum, direct acquisition, and assessments. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 73(2), 109-132. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3549>

Kaleimamoowahinekapu Galla, C. (2018). Digital realities of Indigenous language revitalization: A look at Hawaiian language technology in the modern world. *Language and Literacy*, 20(3), 100-120. <https://doi.org/10.20360/langandlit29412>

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.

Peterson, S. S., Manitowabi, Y., & Manitowabi, J. (2021). The NIICHII project: Revitalizing Indigenous language in northern Canada. *TESOL in Context*, 30(1), 85-104. <https://doi.org/10.21153/tesol2021vol30no1art1582>

Pine, A., & Turin, M. (2017). Language revitalization. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.8>

Romaine, S. (2007). Preserving endangered languages. *Language and Linguistics Compass*, 1(1-2), 115-132. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2007.00004.x>

Dr Jorge Llaca Buznego

Dr Jorge Llaca Buznego est titulaire d'un doctorat en langue et littérature espagnoles de l'Université d'Ottawa. Actuellement gestionnaire de l'éducation pour la Première Nation des Tlingits de la rivière Taku, il se concentre sur la revitalisation linguistique, la décolonisation et les langues autochtones, dans le but de préserver le patrimoine culturel grâce à des initiatives d'éducation inclusives.



FSL Fundamentals

Les fondamentaux du FLS

Instructor-Led Courses for FSL Teachers: FSL Pedagogy and Linguistic Proficiency

French for Teachers
(A1, A2, and B1 levels)

 October 24 to December 5, 2023

Finding, Evaluating, and Creating
Resources for FSL Programs

 January 16 to February 22, 2024

Des cours dispensés par un(e) formateur(-trice) pour les enseignant(e)s de FLS : la pédagogie du FLS et les compétences linguistiques

Français pour les enseignant(e)s
(niveaux A1, A2 et B1)

 du 24 octobre au 5 décembre 2023

Trouver, évaluer et créer des ressources
pour les programmes de FLS

 du 16 janvier au 22 février 2024



Learn more and register at
caslt.org/fsl-fundamentals



Apprenez-en plus et inscrivez-vous à
caslt.org/fr/fondamentaux-fls



An Interactive, Genre-Based, Task-Based Approach for Equity, Diversity, and Inclusion in French Classrooms

By Dr. Usha Viswanathan

RECENT STUDIES focusing on equity, diversity, and inclusion (EDI) and French Second Language (FSL) programs confirm that Ontario FSL classrooms struggle to meet the needs of the BIPOC¹ community. For example:

- Less than 30% of students in FSL courses in the Toronto District School Board feel represented in the resources (TDSB, 2018, pp. 7–8).
- A study conducted in the Peel School Board raised the Islamophobic nature of teaching materials in FSL courses (Chadha et al., 2020, p. 5).
- Racialized participants in a teacher education program in Toronto reported feeling marginalized during their training by programs “based on Eurocentric norms” (Masson et al., 2022, p. 401).

1 Black, Indigenous, People of Colour/Racialized communities.

As a result of these issues, provincial governments and school boards have committed to making improvements; for example, Ontario’s Equity and Inclusive Education Strategy (Ministry of Education, 2014). However, it is important to ask how this strategy can be implemented in the FSL classroom to effectively address the lack of inclusion. Is the diversity of francophone communities around the world well represented? What approaches help students to develop their French language skills while encouraging EDI and decolonized FSL teaching?

I would like to share an approach that has transformed my FSL teaching — an interactive, genre-based, task-based approach — which is currently used by approximately 40 secondary Core French and French Immersion teachers in Toronto (developed in 2013 by the author and Dr. Marie-Elaine Lebel).

HOW DOES AN INTERACTIVE, GENRE-BASED, TASK-BASED APPROACH WORK?

Authentic texts belonging to a genre, both oral and written, are the starting point for planning units (e.g., récit d’immigration, portrait d’une personne; Chartrand et al., 2015; Guimarães-Santos, 2012). Texts that share a genre also share a set of characteristics. Biographies, for example, include the person’s name, date of birth, and notable events, but also share similar organizational, linguistic, and sociolinguistic characteristics (e.g., pronouns, grammar tenses, adjectives). There are also learning strategies and exercises that allow students to analyze texts belonging to a specific genre (e.g., a timeline to analyse a récit d’immigration).

Ideally, all students should have opportunities to interact with one another in French. In this program, interaction occurs primarily through the Groupe de discussion/Suivi des pairs (Discussion group/Peer follow-up).

HOW DOES THE GROUPE DE DISCUSSION/SUIVI DES PAIRS WORK?

Before participating in the Groupe de discussion/Suivi des pairs, students are encouraged, with the guidance of the teacher, to analyze sample texts and recognize the shared characteristics of texts belonging to the genre being studied.

To prepare for the discussion, groups of four students are assigned two different texts (thus creating an essential information gap). In the following example,

the genre is the portrait d’une personne, and members of Group A prepare the “portrait de Michelle O’Bonsawin” while members of Group B prepare the “portrait de Stanley Volland.”

During the discussion, Groups A and B present their texts and the information learned. In the example provided (see Figure 1), the assigned task is to complete the table. Group A is responsible for asking Group B questions about their text and vice versa. This encourages students to participate actively and exchange information in the target language.

FIGURE 1: Portrait d’une personne table to fill out.

Suivi des pairs (portrait d’une personne)	
Écoutez l’autre groupe présenter <u>le portrait d’une personne</u> pour pouvoir remplir le tableau.	
	Notes en forme de points
1. Quel est le nom (prénom/nom de famille) de votre personne?	
2. Quel est son âge ?	
3. Quelle est sa date de naissance ?	
4. Quel est son lieu de naissance ? Quelles sont ses origines? Pouvez-vous partager des détails sur sa famille?	
5. Où est-ce que cette personne a grandi (<i>grew up</i>) (Partagez deux ou trois détails sur son enfance et adolescence.)	
6. Quelles études est-ce que cette personne a faites/ son éducation ? Quels diplômes est-ce que cette personne détient? Quel est sa profession /son métier?	
7. Quelles sont les caractéristiques de la personnalité de cette personne (les CARACTERISTIQUES MORALES)?	
8. Est-ce que vous avez d’autres informations biographiques intéressantes sur cette personne à partager (2 ou 3 détails)? Quelles sont les contributions importantes (<i>accomplissements</i>) de cette personne?	
9. POURQUOI, SELON VOUS, EST-CE QUE CETTE PERSONNE EST IMPORTANTE? POURQUOI EST-CE QUE CETTE PERSONNE EST ADMIRABLE? COMMENT EST-CE QU’ELLE CONTRIBUE A CHANGER LE MONDE?	
10. Quelle est une citation importante/un message important/une leçon importante de cette <u>personne</u> ?	

After participating in the Groupe de discussion, students use the knowledge acquired before and during the discussion to complete the Suivi des pairs, or peer follow-up (Figure 2).

HOW DOES THIS PROGRAM DECOLONIZE OUR FSL CLASSROOMS?

While only authentic texts are used, this does not mean that they cannot be modified. Authentic texts are a vehicle through which members of linguistic and cultural communities share knowledge not just explicitly (cultural artifacts and practices) but also implicitly (attitudes, values that guide how the subject matter is presented; Bawarshi & Reiff, 2010). Genres and texts in this program are strategically selected from a wide variety of sources and locations, together with mixed modes of text delivery, to represent the diversity of our students and francophone communities and cultures. For example, Grade 9 students have studied topics such as Senegalese cuisine, Pow Wow celebrations, basketball player Chris Boucher, First Nations hockey player Brigitte Lacquette, and Syrian swimmer Yusra Mardini, to name just a few. The exploitation of diverse subjects through authentic texts can play a crucial role in advancing EDI and decolonization in FSL classrooms by enabling teachers to present the complexity and nuances of the French language and francophone communities as texts belonging to a genre reflect continuously evolving language, cultures, and communities (Chartrand et al., 2015).

FIGURE 2: Suivi des pairs or peer follow-up form.

Suivi des pairs (Individuel ou avec un partenaire)

- A. Rédigez un petit paragraphe ou créez un VENN DIAGRAM (<https://www.classools.net/Venn/>) **comparant et contrastant** Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin. Servez-vous de vos notes prises pendant la discussion (le tableau) + votre préparation au Groupe de discussion.
- B. Répondez aux questions suivantes en vous servant de vos notes prises pendant la discussion (le tableau) + votre préparation au Groupe de discussion.
- i. Quel a été/Quel est l'impact **des pensionnats** (écoles résidentielles) sur Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin?
 - ii. Quelle est l'importance **des langues autochtones** pour Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin?
 - iii. Qu'est-ce que vous pensez **des exploits/des accomplissements** de Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin?
 - iv. Est-ce que vous avez entendu parler (*heard about*) de Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin avant de participer à cette discussion?
 - v. Comment est-ce que cette discussion a eu un impact sur vos perceptions/vos idées des membres de communautés premières nations du Canada?



Dr. Usha Viswanathan

Dr. Usha Viswanathan is an Associate Professor of French at Glendon College. She holds a Ph.D. in education. She seeks to identify strategies to eliminate systemic barriers related to race, gender, and other forms of diversity in FSL. She develops decolonizing pedagogical materials that she shares free of charge with FSL teachers.

The following are comments from teachers and students in this program:

I really appreciate and enjoy how it ties in social justice issues from a lens that is not at a deficit, but rather showing achievements, accomplishments of marginalized or visible minorities and groups that often go unnoticed under the Eurocentric lens that the education system is still heavily based upon. (Karina Shafiq, Core French Teacher, Etobicoke School of the Arts, TDSB, 2022)

[The program] taught me a lot about French cultures [and] made me realize how diverse it is. (Grade 9 CF student)

[This is the] first time I saw my [own] culture. (Grade 9 CF student)

I have also come to learn that francophone communities are much more diverse than I had thought because of this course. (Grade 10 CF student)

...many of us are not experts at knowing everything about EDI and how to integrate it into our teaching and classroom culture. The texts that we use are so rich and diverse that they provide the opportunity for me [the teacher] and my students to learn together. It's about letting the students know that we are making space in our classroom for everyone. (Patricia McNeely, retired FSL teacher who employed the approach for several years before retiring)

EDI and the work of decolonizing our FSL classrooms entails promoting, celebrating, and validating diverse faces, bodies, and identities, deconstructing stereotypes, and avoiding generalizations about the French language and francophone communities (Faroogh, 2021; Masson et al., 2022). The texts provide scaffolding to enable students to discuss these issues in the target language. Students can relate to these experiences and see themselves represented and validated.

FIGURE 3: Rubric for grading a Portrait d'une personne assignment.

NOM DU CANDIDAT :
.....

Grille d'évaluation du groupe de discussion (portrait d'une personne)

a parlé de la personne/a fait le portrait de la personne avec fluidité, clarté et précision EN NE PAS LISANT SES NOTES (en jetant un coup d'œil occasionnel à ses notes)	1 2 3 4 5 6 7 8
a partagé de façon claire, précise, détaillée le portrait physique et moral, les réalisations importantes de la personne/les défis, a expliqué pourquoi cette personne est admirable etc.	1 2 3 4 5 6 7 8
a fait l'effort pour tenir la conversation en français, à demander de l'aide à ses pairs au besoin, à poser des questions de clarification, à aider ses pairs au besoin	1 2 3 4 5 6 7 8

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur les sujets requis	1 2 3 4 5 6
Morphosyntaxe Maîtrise bien les structures linguistiques (ex. les pronoms, les temps verbaux usage et conjugaison, les connecteurs etc.) pour : bien s'exprimer sur les sujets requis; bien répondre aux sollicitations des interlocuteurs (vérifier et confirmer des informations, commenter sur l'information d'autrui); poser des questions.	1 2 3 4 5 6
Maîtrise du système phonologique La prononciation est claire, assez précise et intelligible.	1 2 3 4

NOTE : **/40**

The approach supports FSL teachers in their efforts to address important and sensitive topics such as colonization and residential schools.

According to McGregor (2012), aspects of EDI promotion and working toward decolonizing our FSL classrooms include the following:

- Using sharing/talking circles
- Providing opportunities for student decision-making and problem solving
- Encouraging students to listen to each other, to speak honestly, and to explore themselves and their values

In this course, most of the things we had to do related directly to "MYSELF." (Grade 9 CF student)

The Groupe de discussion/Suivi des pairs encourages students to interact, to collaborate, and to problem solve together (McGregor, 2012, p. 7). Students work in small-group settings and stay together over several discussions. They get to know one another and gain confidence in their peers as they learn to listen respectfully, to ask questions, and to support each other. The approach fosters an "authentic" community *within* the FSL classroom; it helps build a safe classroom with a sense of belonging and inclusion among students and their teacher. The rubrics provided incentivize offering and asking for help, which eventually becomes second nature over time (Figure 3).²

(continued on page / suite à la page • 42)

2 If you are interested in using this approach, the [program materials](#) are available free of charge from Chartrand et al., 2015.



Une approche interactive, axée sur les genres et basée sur les tâches pour l'équité, la diversité et l'inclusion dans les classes de français

Par Dre Usha Viswanathan

DES ÉTUDES RÉCENTES portant sur les programmes d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) et de français langue seconde (FLS) confirment que les classes de FLS en Ontario ont de la difficulté à répondre aux besoins de la communauté PANDC¹. Par exemple :

- Moins de 30 % des élèves qui suivent des cours de FLS au sein du Toronto District School Board se sentent représentés dans les ressources (TDSB, 2018, p. 7-8).
- Une étude menée par le Conseil scolaire de Peel a soulevé la nature islamophobe du matériel didactique dans les cours de FLS (Chadha *et al.*, 2020, p. 5).
- Les participants racialisés dans un programme de formation à l'enseignement à Toronto ont déclaré se sentir marginalisés pendant leur formation dans des programmes « fondés sur les normes eurocentriques » (Masson *et al.*, 2022, p. 401; traduction libre).

¹ Personnes autochtones, noires et de couleur/communautés racialisées.

En raison de ces problèmes, les gouvernements provinciaux et les conseils scolaires se sont engagés à apporter des améliorations, avec, par exemple, la publication de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (ministère de l'Éducation, 2014). Cependant, il est important de se demander *comment* cette stratégie peut être mise en œuvre dans la classe de FLS pour remédier efficacement au manque d'inclusion. La diversité des communautés francophones dans le monde est-elle bien représentée? Quelles approches aident les élèves à développer leurs compétences en français tout en encourageant l'EDI et l'enseignement décolonisé du FLS?

J'aimerais vous présenter une approche qui a transformé mon enseignement du FLS – une approche interactive, axée sur les genres et basée sur les tâches – qui est actuellement utilisée par environ 40 enseignant(e)s de français de base et d'immersion française au secondaire à Toronto (élaborée en 2013 par l'auteure et Dre Marie-Elaine Lebel).

COMMENT FONCTIONNE UNE APPROCHE INTERACTIVE, AXÉE SUR LES GENRES ET BASÉE SUR LES TÂCHES?

Les textes authentiques appartenant à un genre, tant oraux qu'écrits, sont le point de départ des unités de planification (p. ex., récit d'immigration, portrait d'une personne; Chartrand *et al.*, 2015; Guimarães-Santos, 2012). Les textes appartenant à un même genre partagent également un ensemble de caractéristiques. Les biographies, par exemple, comprennent le nom de la personne, sa date de naissance ainsi que des événements notables, mais elles ont également en commun des caractéristiques organisationnelles, linguistiques et sociolinguistiques similaires (p. ex., pronoms, temps grammaticaux, adjectifs). Il existe également des stratégies et exercices d'apprentissage qui permettent aux élèves d'analyser des textes appartenant à un genre spécifique (p. ex., une chronologie pour analyser un récit d'immigration).

Idéalement, tous les élèves devraient avoir la possibilité d'interagir en français.

Dans ce programme, l'interaction se fait principalement par le Groupe de discussion/Suivi des pairs.

COMMENT FONCTIONNE LE GROUPE DE DISCUSSION/ SUIVI DES PAIRS?

Avant de participer au Groupe de discussion/Suivi des pairs, les élèves sont encouragés, guidés par l'enseignant(e), à analyser des échantillons de textes et à reconnaître les caractéristiques communes des textes appartenant au genre étudié.

Pour préparer la discussion, des groupes de quatre élèves se voient attribuer deux textes différents (créant ainsi un manque d'informations essentielles).

Dans l'exemple suivant, le genre est le portrait d'une personne, et les membres du groupe A préparent le « [portrait de Michelle O'Bonsawin](#) » tandis que les membres du groupe B préparent le « [portrait de Stanley Volland](#) ».

Au cours de la discussion, les groupes A et B présentent leurs textes et les informations découvertes. Dans l'exemple fourni (voir la figure 1), la tâche assignée consiste à remplir le tableau. Le groupe A est responsable de poser des questions au groupe B sur son texte et vice versa. Cela encourage les élèves à participer activement et à échanger des informations dans la langue cible.

FIGURE 1: Tableau à remplir pour le Portrait d'une personne.

Suivi des pairs (portrait d'une personne)	
Écoutez l'autre groupe présenter le portrait d'une personne pour pouvoir remplir le tableau.	
	Notes en forme de points
1. Quel est le nom (prénom/nom de famille) de votre personne?	
2. Quel est son âge ?	
3. Quelle est sa date de naissance ?	
4. Quel est son lieu de naissance ? Quelles sont ses origines? Pouvez-vous partager des détails sur sa famille?	
5. Où est-ce que cette personne a grandi (<i>grew up</i>) (Partagez deux ou trois détails sur son enfance et adolescence.)	
6. Quelles études est-ce que cette personne a faites/ son éducation ? Quels diplômes est-ce que cette personne détient? Quel est sa profession /son métier?	
7. Quelles sont les caractéristiques de la personnalité de cette personne (les CARACTERISTIQUES MORALES)?	
8. Est-ce que vous avez d'autres informations biographiques intéressantes sur cette personne à partager (2 ou 3 détails)? Quelles sont les contributions importantes (<i>accomplissements</i>) de cette personne?	
9. POURQUOI, SELON VOUS, EST-CE QUE CETTE PERSONNE EST IMPORTANTE? POURQUOI EST-CE QUE CETTE PERSONNE EST ADMIRABLE? COMMENT EST-CE QU'ELLE CONTRIBUE A CHANGER LE MONDE?	
10. Quelle est une citation importante/un message important/une leçon importante de cette personne?	

Après avoir participé au Groupe de discussion, les élèves utilisent les connaissances acquises avant et pendant la discussion pour effectuer le Suivi des pairs (voir la figure 2).

COMMENT CE PROGRAMME DÉCOLONISE-T-IL NOS CLASSES DE FLS?

Si seuls des textes authentiques sont utilisés, cela ne signifie pas qu'ils ne peuvent pas être modifiés. Les textes authentiques sont un véhicule par lequel les membres des communautés linguistiques et culturelles partagent les connaissances non seulement explicitement (artefacts et pratiques culturels) mais aussi implicitement (attitudes, valeurs qui guident la présentation du sujet; Bawarshi et Reiff, 2010). Les genres et les textes dans ce programme sont choisis stratégiquement à partir d'une grande variété de sources et de lieux, avec des modes mixtes de diffusion des textes, pour représenter la diversité de nos élèves et des communautés et cultures francophones. Par exemple, des élèves de 9^e année ont étudié des sujets comme la cuisine sénégalaise, les célébrations du pow-wow, le joueur de basketball Chris Boucher, la joueuse de hockey des Premières Nations Brigette Lacquette et la nageuse syrienne Yusra Mardini, pour n'en nommer que quelques-uns. L'exploitation de divers sujets à travers des textes authentiques peut jouer un rôle crucial dans l'avancement de l'EDI et de la décolonisation dans les classes de FLS en permettant aux enseignant(e)s de présenter la complexité et les nuances de la langue française et des communautés francophones puisque des textes appartenant à un genre reflètent une langue, des cultures et des communautés en constante évolution (Chartrand et al., 2015).

Voici quelques commentaires d'enseignant(e)s et d'élèves dans ce programme :

J'apprécie et j'aime beaucoup la façon dont cela se rattache aux questions de justice sociale d'un point de vue qui n'est pas déficitaire, mais qui montre plutôt

FIGURE 2 : Formulaire de Suivi des pairs.

Suivi des pairs (Individuel ou avec un partenaire)

- A. Rédigez un petit paragraphe ou créez un VENN DIAGRAM (<https://www.classroom.net/Venn/>) **comparant et contrastant** Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin. Servez-vous de vos notes prises pendant la discussion (le tableau) + votre préparation au Groupe de discussion.
- B. Répondez aux questions suivantes en vous servant de vos notes prises pendant la discussion (le tableau) + votre préparation au Groupe de discussion.
- i. Quel a été/Quel est l'impact **des pensionnats** (écoles résidentielles) sur Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin?
 - ii. Quelle est l'importance **des langues autochtones** pour Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin?
 - iii. Qu'est-ce que vous pensez **des exploits/des accomplissements** de Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin?
 - iv. Est-ce que vous avez entendu parler (*heard about*) de Stanley Yollant et Michelle O'Bonsawin avant de participer à cette discussion?
 - v. Comment est-ce que cette discussion a eu un impact sur vos perceptions/vos idées des membres de communautés premières nations du Canada?

des réalisations, des accomplissements de minorités marginalisées ou visibles et de groupes qui passent souvent inaperçus sous l'angle eurocentrique sur lequel le système d'éducation est encore fortement fondé. (Karina Shafia, enseignante de français de base, Etobicoke School of the Arts, TDSB, 2022)

[Le programme] m'a beaucoup appris sur les cultures francophones [et] m'a fait réaliser à quel point c'est diversifié. (Élève de 9^e année en français de base)

[C'est la] première fois que je vois ma [propre] culture. (Élève de 9^e année en français de base)

J'ai aussi appris que les communautés francophones sont beaucoup plus diversifiées que je ne le pensais grâce à ce cours. (Élève de 10^e année en français de base)

... bon nombre d'entre nous ne sommes pas des experts qui savent tout sur l'EDI et comment l'intégrer dans notre enseignement et notre culture de classe. Les textes que nous utilisons sont si riches et variés qu'ils donnent l'occasion à moi-même [l'enseignante] et à mes élèves d'apprendre ensemble. Il s'agit de faire savoir aux élèves que nous créons un espace dans notre salle de classe pour tout le monde. (Patricia McNeely, enseignante de FLS à la retraite qui a utilisé l'approche pendant plusieurs années avant de prendre sa retraite)

L'EDI et le travail de décolonisation de nos classes de FLS consistent à promouvoir, à célébrer et à valider divers visages, corps et identités, à déconstruire les stéréotypes et à éviter les généralisations sur la langue française et les communautés francophones (Faroogh, 2021; Masson et al., 2022). Les textes fournissent de l'étayage pour permettre aux élèves de discuter de ces questions dans la langue cible. Les élèves peuvent s'identifier à ces expériences et se voir représentés et validés. L'approche soutient les enseignant(e)s de FLS dans leurs efforts pour aborder des sujets importants et sensibles comme la colonisation et les pensionnats.

Selon McGregor (2012), les aspects de la promotion de l'EDI et du travail de décolonisation de nos classes de FLS comprennent les suivants :

- utiliser les cercles de partage/de parole;
- offrir des occasions aux élèves de prendre des décisions et de résoudre des problèmes;
- encourager les élèves à s'écouter, à parler honnêtement et à explorer eux-mêmes et leurs valeurs.

Dans ce cours, la plupart des choses que nous devons faire étaient directement liées à « MOI-MÊME ». (Élève de 9^e année en français de base).

Le Groupe de discussion/Suivi des pairs encourage les élèves à interagir, à collaborer et à résoudre des problèmes ensemble (McGregor, 2012, p. 7). Les élèves travaillent en petits groupes et restent ensemble pendant plusieurs discussions. Ils apprennent à se

connaître et accroissent leur confiance en leurs pairs en apprenant à écouter respectueusement, à poser des questions et à se soutenir mutuellement. L'approche favorise une communauté « authentique » dans la classe de FLS; elle aide à bâtir une classe sécuritaire qui suscite un sentiment d'appartenance et d'inclusion chez les élèves et leur enseignant(e). Les rubriques fournissent des incitatifs pour offrir et demander de l'aide, ce qui finit par devenir une seconde nature au fil du temps (voir la figure 3)².

FIGURE 3 : Rubrique pour l'évaluation d'une tâche Portrait d'une personne.

NOM DU CANDIDAT :
.....

Grille d'évaluation du groupe de discussion (portrait d'une personne)

a parlé de la personne/a fait le portrait de la personne avec fluidité, clarté et précision EN NE PAS LISANT SES NOTES (en jetant un coup d'œil occasionnel à ses notes)	1 2 3 4 5 6 7 8
a partagé de façon claire, précise, détaillée le portrait physique et moral, les réalisations importantes de la personne/les défis, a expliqué pourquoi cette personne est admirable etc.	1 2 3 4 5 6 7 8
a fait l'effort pour tenir la conversation en français, à demander de l'aide à ses pairs au besoin, à poser des questions de clarification, à aider ses pairs au besoin	1 2 3 4 5 6 7 8

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur les sujets requis	1 2 3 4 5 6
Morphosyntaxe Maîtrise bien les structures linguistiques (ex. les pronoms, les temps verbaux usage et conjugaison, les connecteurs etc.) pour : bien s'exprimer sur les sujets requis; bien répondre aux sollicitations des interlocuteurs (vérifier et confirmer des informations, commenter sur l'information d'autrui); poser des questions.	1 2 3 4 5 6
Maîtrise du système phonologique La prononciation est claire, assez précise et intelligible.	1 2 3 4

NOTE : **/40**

2 Si vous souhaitez utiliser cette approche, le matériel du programme est disponible gratuitement dans l'ouvrage de Chartrand et ses collègues, 2015.



Dre Usha Viswanathan

Dre Usha Viswanathan est professeure agrégée de français au Collège Glendon. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation. Elle cherche à trouver des stratégies pour éliminer les obstacles systémiques liés à la race, au genre et à d'autres formes de diversité en FLS. Elle développe du matériel pédagogique décolonisant qu'elle partage gratuitement avec les enseignant(e)s de FLS.

RÉFÉRENCES

Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.

Chadha, E., Herbert, S., & Richard, S. (2020, 28 février). *Review of the Peel District School Board*. <https://www.peelschools.org/documents/6d5cfab8-82d1-4f86-8e17-6c2a9336ce02/review-peel-district-school-board-report-en.pdf>

Chartrand, S., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais

[/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf](#)

Farooq, N. (2021). Beyond baguettes and berets: Imagining an anti-racist and culturally relevant FSL curriculum. *Our schools/Our selves* (hiver/printemps), 16-19. Centre canadien de politiques alternatives. <https://monitormag.ca/articles/beyond-baguettes-and-berets-imagining-an-anti-racist-and-culturally-relevant-french-curriculum/>

Guimarães-Santos, L. (2012). Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Canada*, 5. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1686>

Masson, M., Kunas, M., Boreland, T., & Prasad, G. (2022). Developing an anti-bias, anti-racist stance in second language teacher education programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 78(4), 385-414. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2021-0100>

McGregor, H. E. (2012). *Decolonizing pedagogies teacher reference booklet*. https://blogs.ubc.ca/edst591/files/2012/03/Decolonizing_Pedagogies_Booklet.pdf

Ministère de l'Éducation (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01-13.pdf>

TDSB (2018). *French as a second language program review: Summary of findings*. Toronto District School Board Research and Development. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/docs/TDSB%20FSL%20Review%20Summary%20of%20Findings.pdf>

(continued from page / suite de la page • 37)

REFERENCES

Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.

Chadha, E., Herbert, S., & Richard, S. (2020, February 28). *Review of the Peel District School Board*. <https://www.peelschools.org/documents/6d5cfab8-82d1-4f86-8e17-6c2a9336ce02/review-peel-district-school-board-report-en.pdf>

Chartrand, S., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf

Farooq, N. (2021). Beyond baguettes and berets: Imagining an anti-racist and culturally relevant FSL curriculum. *Our schools/Our selves* (Winter/Spring), 16-19. Canadian Centre for Policy Alternatives. <https://monitormag.ca/articles/beyond-baguettes-and-berets-imagining-an-anti-racist-and-culturally-relevant-french-curriculum/>

Guimarães-Santos, L. (2012). Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Canada*, 5. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1686>

Masson, M., Kunas, M., Boreland, T., & Prasad, G. (2022). Developing an anti-bias, anti-racist stance in second language teacher education programs. *The Canadian Modern Language Review*, 78(4), 385-414. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2021-0100>

McGregor, H. E. (2012). *Decolonizing pedagogies teacher reference booklet*. https://blogs.ubc.ca/edst591/files/2012/03/Decolonizing_Pedagogies_Booklet.pdf

Ministry of Education. (2014). *Equity and inclusive education in Ontario schools: Guidelines for policy development and implementation*. Government of Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-en-2022-01-13.pdf>

TDSB. (2018). *French as a second language program review: Summary of findings*. Toronto District School Board Research and Development. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/docs/TDSB%20FSL%20Review%20Summary%20of%20Findings.pdf>



Are You “Learning About” or “Learning From”? Using Literature in the Language Learner Classroom

By Adriana Ramírez

WHEN I FIRST STARTED teaching Spanish in Canada, I used the materials already available in the schools where I taught. The textbooks felt so impersonal and artificial, however, that the target language cultures could not be learned authentically from them. The available novels and stories were all written by white authors about cultures to which they did not belong. This resulted in a constant misrepresentation — especially of Latin America — that was full of stereotypes and “poverty porn” (a media

concept introduced in the 1980s about using poverty as entertainment and emotional manipulation). These were stories written through white lenses.

I eventually became frustrated with the single narrative that language students were constructing of the Spanish-speaking world. It was very narrow, very simplistic, and very biased, so there came a point where I could no longer use these resources. I realized that we cannot understand *the other* with stories written

by outsiders, with alien voices, with inauthentic lenses, with superimposed worldviews. These stories felt false, problematic, stereotypical, and they perpetuated relationships of power, where the North has been narrating the South for centuries. To understand *the other*, we must make our approach through their own perspectives and voices. We must hear their stories; we must feel their worldview.

In order to do this, we must give our students opportunities to read works by diverse authors, to feel alternate narratives, to experiment with various ways of understanding the world. We must give them the opportunity to learn from other cultures in a respectful, authentic way. If we want our teaching to be culturally and historically responsible, we must consider who writes the books we use in our classrooms.

To approach other cultures, we must read and listen to stories written and told from the borders, from the peripheries. These are not only counter-stories; they may also be forgotten stories that bring a new epistemological dimension that challenges the status quo.

Paulo Freire referred to education as a political act: we are either for or against the status quo. It starts with the books

we read in class. Who are the authors of these books? Who is narrating a group of people? Who is telling these stories? Are those stories theirs to tell?

As we interrogate our own teaching practices, let's ask ourselves these questions: Are we giving our students the opportunity to read and study authentic materials from the countries and cultures they are learning about? Could we do better?



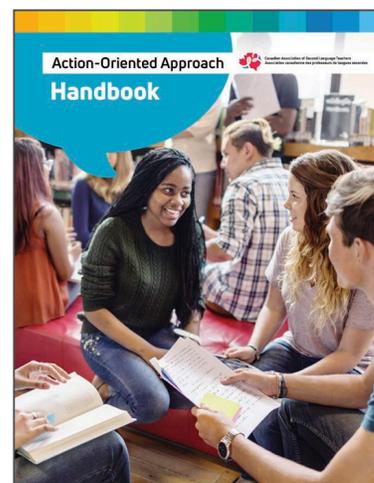
Adriana Ramírez

Adriana Ramírez is a Spanish teacher, author, and teacher trainer. She shares her knowledge and experience of more than 20 years in the classroom by constantly training other teachers on how to teach with comprehensible input (CI) methodologies as well as how to incorporate anti-bias and anti-racist work into the language classroom. She also holds a double major in Psychology, a degree in Clinical Psychology, and a master's degree in education. A big advocate of the #OwnVoices movement, Adriana strongly believes that those who come from traditionally oppressed and colonized countries and territories must reclaim their right to tell their own stories and build their own narratives. Originally from Colombia, she actively works on recuperating the stories and narratives that are part of her roots and heritage.

Action-Oriented Approach Handbook

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

Prices are subject to change without notice



Print

\$28.99
(member)

\$41.41
(non-member)

Digital

\$17.39
(member)

\$24.85
(non-member)



Canadian Association of
Second Language Teachers

Association canadienne des
professeurs de langues secondes



www.caslt.org



Est-ce que nous « apprenons sur » ou « apprenons de »? L'utilisation de la littérature dans la classe des apprenants de langues

Par Adriana Ramírez

LORSQUE J'AI COMMENCÉ à enseigner l'espagnol au Canada, j'ai utilisé le matériel déjà disponible dans les écoles où j'enseignais. Les manuels scolaires semblaient si impersonnels et artificiels, cependant, qu'il était impossible d'apprendre de ceux-ci sur les cultures de la langue cible de manière authentique. Les romans et les histoires offertes avaient tous été écrits par des auteurs blancs sur des cultures auxquelles ils

n'appartenaient pas. Cela a engendré une distorsion constante de la réalité – surtout de l'Amérique latine – qui était pleine de stéréotypes et de « pornographie de la pauvreté » (un concept médiatique introduit dans les années 1980 sur l'utilisation de la pauvreté comme divertissement et manipulation émotionnelle). C'était des histoires écrites à travers des lentilles blanches.

J'ai fini par ressentir de la frustration concernant le récit unique que les élèves en langues construisaient sur le monde hispanophone. C'était très étroit, très simpliste et très biaisé, alors il est arrivé un moment où je ne pouvais plus utiliser ces ressources. J'ai réalisé que nous ne pouvons pas comprendre *l'autre* avec des histoires écrites par des étrangers, avec des voix étrangères, avec des lentilles inauthentiques, avec des visions du monde

superposées. Ces histoires semblaient fausses, problématiques, stéréotypées, et elles perpétuaient des relations de pouvoir, où le Nord raconte le Sud depuis des siècles. Pour comprendre *l'autre*, nous devons adopter une approche basée sur leurs propres perspectives et voix. Nous devons entendre leurs histoires; nous devons sentir leur vision du monde.

Pour ce faire, nous devons fournir à nos élèves des occasions de lire des œuvres de divers auteurs, de ressentir des récits alternatifs, d'expérimenter différents modes de compréhension du monde. Nous devons leur donner la possibilité

d'apprendre des autres cultures d'une manière respectueuse et authentique. Si nous voulons que notre enseignement soit culturellement et historiquement adapté, nous devons considérer qui écrit les livres que nous utilisons dans nos classes.

Pour aborder d'autres cultures, il faut lire et écouter les histoires écrites et racontées depuis les frontières, depuis les périphéries. Ce ne sont pas seulement des contre-histoires, mais il peut aussi s'agir d'histoires oubliées qui apportent une nouvelle dimension épistémologique qui défie le statu quo.

Paulo Freire a qualifié l'éducation d'acte politique : nous sommes soit pour, soit contre le statu quo. Cela commence par les livres que nous lisons en classe. Qui sont les auteurs de ces livres? Qui fait le récit d'un groupe de personnes? Qui raconte ces histoires? Est-ce à eux de les raconter?

Alors que nous interrogeons nos propres pratiques d'enseignement, posons-nous ces questions : Donnons-nous à nos élèves l'occasion de lire et d'étudier du matériel authentique provenant des pays et des cultures qu'ils apprennent à connaître? Pourrions-nous faire mieux?



Adriana Ramirez

Adriana Ramirez est professeure d'espagnol, auteure et formatrice d'enseignant(e)s. Elle partage ses connaissances et son expérience de plus de 20 ans en classe en formant constamment d'autres enseignant(e)s sur la façon d'enseigner au moyen de méthodologies basées sur l'intrant compréhensible (IC) ainsi que sur les modes d'intégration du travail visant à contrer les préjugés et le racisme dans la classe de langue. Elle détient également une double majeure en psychologie, un baccalauréat en psychologie clinique et une maîtrise en éducation. Éminente défenseuse du mouvement #OwnVoices, Adriana croit fermement que ceux et celles qui viennent de pays et de territoires traditionnellement opprimés et colonisés doivent revendiquer leur droit de raconter leurs propres histoires et de construire leurs propres récits. Originaire de Colombie, elle travaille activement à récupérer les histoires et les récits qui font partie de ses racines et de son patrimoine.

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.

Les prix peuvent changer sans préavis



Canadian Association of
Second Language Teachers

Association canadienne des
professeurs de langues secondes



Imprimé

28,99 \$
(membre)

41,41 \$
(non-member)

Numérique

17,39 \$
(membre)

25,85 \$
(non-membre)



www.caslt.org



Tbilisi, Georgia. Georgian is one of the languages featured in the Discovering Languages series.

Beyond the Tip of the Iceberg: Reflections on CASLT's Discovering Languages Series

By Rochelle Guida, Rebecca Schmor, and Lauren-Rose Stunell

IN EARLY 2023, we collaborated with CASLT to develop content for their new [“Discovering Languages series,”](#) which aims to promote plurilingualism and pluriculturalism in language education. We are three teachers working in different contexts: elementary (Lauren), secondary (Rochelle), and post-secondary (Rebecca). We also brought different linguistic and cultural experiences to the role. Lauren is a French teacher and Indigenous Education Learning Leader, Rochelle teaches French and Italian, and Rebecca has taught English, German, and Spanish.

CONTENT DEVELOPMENT

CASLT wanted to promote awareness and classroom engagement with languages other than Canada's official languages. Our task was to develop blog posts and teacher tools for twelve languages, one for each month of 2023. The languages were chosen with CASLT to ensure a diversity of geographic and cultural representation. We considered which of the languages we had personal or community connections to, and each of us selected four of the twelve.

Content Developer	Languages
Lauren	Michif, Māori, Cree, Quechua
Rochelle	Tagalog, Hausa, Guaraní, Fijian
Rebecca	Ukrainian, Georgian, Javanese, Amharic

In developing the content, we primarily drew on features of plurilingual and pluricultural competence (Coste et al., 2009) such as intercomprehension (the ability to partially understand unfamiliar languages; Doyé, 2004) and translanguaging (using multiple languages to achieve a communicative task; García, 2009). These frameworks see language learners as social agents who draw on partial and interconnected linguistic and cultural repertoires.

We also drew on the cultural iceberg model (e.g., Engel, 2001; Hall, 1959, 1977; Weaver, 1986), which prioritizes an exploration of deep culture that goes beyond superficial celebrations of diversity (like food, flags, and festivals). This approach enabled us to develop materials

that reflected the unique features of each language and its associated cultures.

For example, Rebecca designed a [teacher tool](#) for the cross-linguistic comparison of Georgian with English and other languages. Lauren incorporated translanguaging as a strategy for community building through her [Michif vocabulary activity](#), and Rochelle's activity on the Filipino tradition of "[bayan](#)" explored deep cultural values of family and kindness.

OVERCOMING CHALLENGES

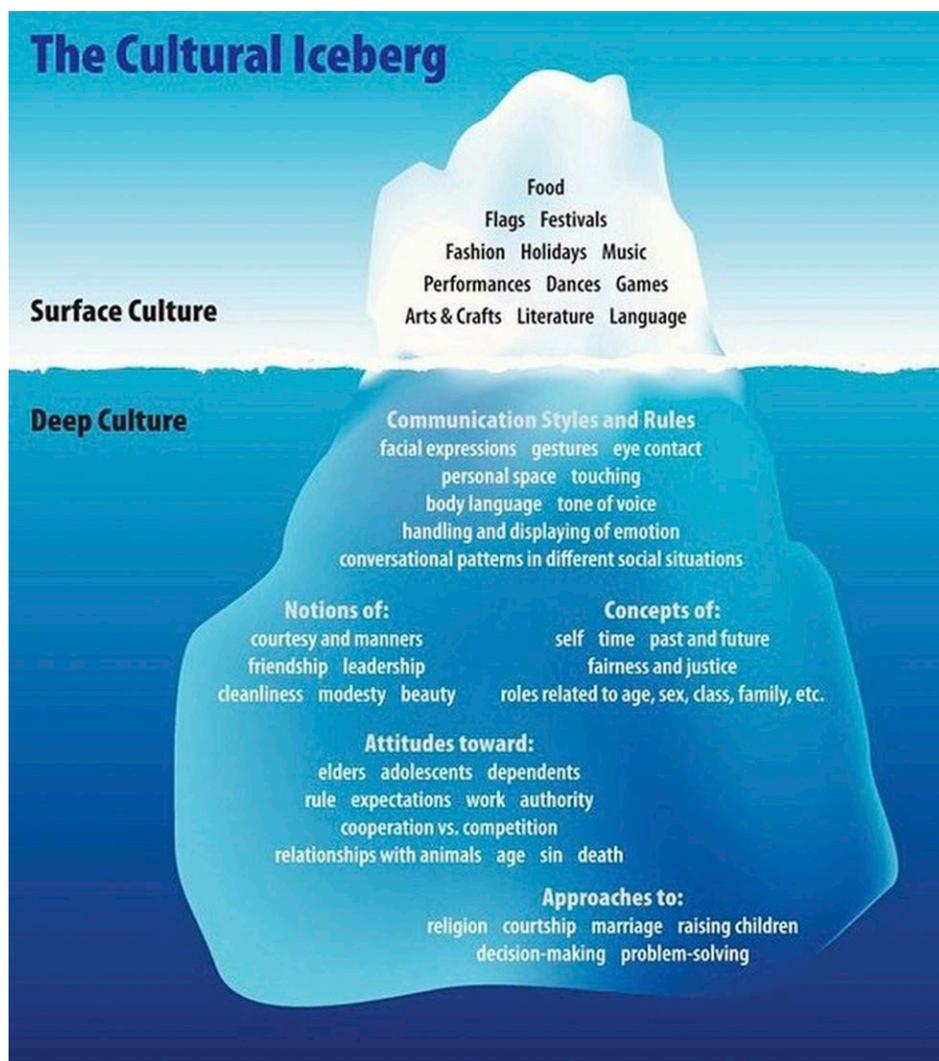
In this dive beyond the tip of the iceberg, we each had to confront our respective linguistic and cultural limitations. While we intentionally chose languages with which we had at least surface-level familiarity,

one of our main concerns was how to prepare relevant content with limited or no "deep" knowledge of some of these languages and cultures. We wanted to be careful to avoid generalizations and essentializations in our blog posts while developing useful, adaptable teacher tools.

One of the ways we overcame this challenge was by drawing on our personal and professional networks. We also provided each other with feedback throughout the content development process. These strategies helped us ensure that the materials could be useful for classrooms of different academic levels and with different target languages. They also allowed us to include a variety of voices, experiences, and perspectives.

In developing content for Javanese, for instance, Rebecca interviewed a colleague who grew up on the island of Java, Indonesia. She wrote a blog post that highlighted features of Javanese along with the dialects spoken by the interviewee. The accompanying teacher activity, entitled "[Exploring Javanese Language Varieties](#)," invites learners to listen to and analyze different Javanese varieties while reflecting on the importance of dialectal language use and development. Informed by a Javanese speaker's reflections on her own lived experiences and rooted in a plurilingual framework, the activity goes beyond surface-level explorations of language and culture.

In a similar process, Lauren incorporated feedback from her Indigenous students and their families to foster an intimate connection between traditional wisdom and modern education. She uncovered how breathing life into the students' Indigenous languages was not only an educational endeavor but also an act of reconciliation. This approach helps enable allies to take part in the preservation of these languages. By engaging with the



The Cultural Iceberg Model (Younas, 2019).

meaning of a Māori greeting, the activity “[Although the Word is Small, the Meaning is Great . . . Kia Ora!](#)” encourages teachers and learners on Turtle Island to contrast Indigenous language preservation efforts here to those in New Zealand.

One strategy that Rochelle used was to build on the frameworks from her doctoral dissertation investigating the representation of French cultures in Ontario high schools (Guida, 2020). She incorporated deeper cultural elements, such as gender, into the blog posts and teacher tools she was developing. Her activity for the Hausa language, entitled “[Celebrating Powerful Women Warriors in Multiple Languages](#),” helps students reflect on the teachings of Queen Anima of Nigeria and make connections with other female leaders.



Rochelle Guida

Rochelle Guida teaches French and Italian at the secondary school level in Ontario. She recently obtained her Doctorate in Education at the University of Calgary. Her research areas include the teaching of cultures and the neurolinguistic approach in the Core French classroom.



Rebecca Schmor

Rebecca Schmor has taught English, Spanish, and German in Canada, China, Cuba, and Germany. She is an academic English instructor, research assistant, and Ph.D. candidate at the University of Toronto. Her research centres on linguistically inclusive education and teacher identity.



Lauren-Rose Stunell

Lauren-Rose Stunell teaches on Treaty 7 land. She is a French Immersion teacher who seeks to authentically weave Indigenous languages and ways of knowing in a culturally responsive approach to support all learners in their language development.

DEEP LEARNING

In reflecting on this collaboration, we realize that — as teachers working in elementary, secondary, and post-secondary contexts — we benefited immensely from each other's complementary and context-specific expertise. We all underwent immense growth in overcoming the challenges of researching and developing content to honour the deeper features of different languages and cultures.

We hope that our blog posts and teacher tools can contribute to deep learning among diverse educational communities in Canada. As more educators incorporate non-official and non-target languages into the classroom, more students have opportunities to develop empathy, respect, and a broader perspective on the world and the traditional lands on which they are learning.

REFERENCES

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe, Language Policy Division. <https://rm.coe.int/168069d29b>
- Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *Language Learning Journal*, 30(1), 59–68.
- Engel, J. L. (2011). *Making meaning of the American student–Spanish host family experience* (Publication No. 3488363) [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. ProQuest.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128–145). Orient Blackswan.
- Guida, R. (2020). *Investigating the Ontario FSL high school curriculum: An exploratory case study of non-native French-speaking teachers' cultural practices* [Doctoral thesis, University of Calgary]. <https://prism.ucalgary.ca>
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. Doubleday.
- Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 111–145). University Press of America.
- Younas, A. (2019, August 21). The cultural iceberg model developed by anthropologist Edward T. Hall in the 1970s. <https://ammaryounas.com/post/187167444997/the-cultural-iceberg-model-developed-by>



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

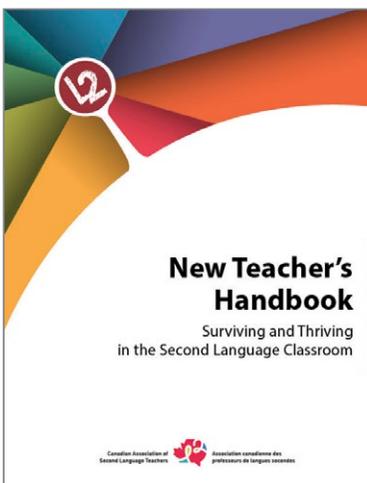
The *New Teacher's Handbook* will guide you through some of the hardest challenges you will face at the beginning... and maybe even throughout your entire career as a second language teacher. Be it funding for relevant professional development, sharing classroom space with other teachers, or improving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

ISBN: 978-1-988198-02-6

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

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

ISBN: 978-1-988198-03-3

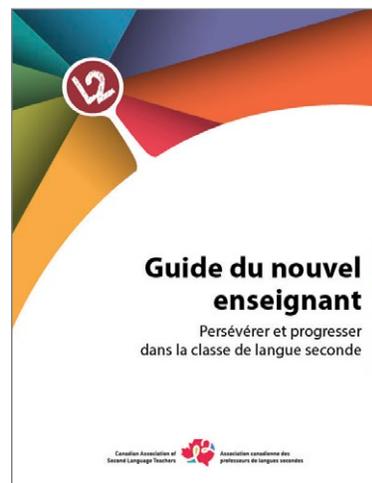


\$28.59

print non-member

\$20.01

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



28,59 \$

imprimé non-membre

20,01 \$

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



*Tbilisi, Géorgie.
Le géorgien est
l'une des langues
présentées dans la
série Découvrir les
langues.*

Au-delà de la pointe de l'iceberg : réflexions sur la série Découvrir les langues de l'ACPLS

Par Rochelle Guida, Rebecca Schmor et Lauren-Rose Stunell

AU DÉBUT DE 2023, nous avons collaboré avec l'ACPLS pour développer du contenu pour leur nouvelle série « [Découvrir les langues](#) », qui vise à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'enseignement des langues. Nous sommes trois enseignantes travaillant dans des contextes différents : primaire (Lauren), secondaire (Rochelle) et postsecondaire (Rebecca). Nous avons également apporté différentes expériences linguistiques et culturelles dans le rôle. Lauren est enseignante de français et responsable de l'apprentissage

en éducation autochtone; Rochelle enseigne le français et l'italien; Rebecca a enseigné l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

ÉLABORATION DU CONTENU

L'ACPLS voulait promouvoir la sensibilisation et l'engagement en classe avec des langues autres que les langues officielles du Canada. Notre tâche était de rédiger des articles de blogue et de concevoir des outils pédagogiques pour 12 langues, soit une langue pour chaque mois de l'année 2023. Les langues ont été choisies avec l'ACPLS pour assurer une

Conceptrices de contenu	Langues
Lauren	Michif, maori, cri, quechua
Rochelle	Tagalog, haoussa, guarani, fidjien
Rebecca	Ukrainien, géorgien, javanais, amharique

diversité de représentation géographique et culturelle. Nous avons déterminé quelles étaient les langues avec lesquelles nous avons des liens personnels ou communautaires, et chacune d'entre nous a choisi 4 langues parmi les 12 choisies.

Dans la conception du contenu, nous nous sommes principalement appuyées sur les caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste *et al.*, 2009), telles que l'intercompréhension (la capacité de comprendre partiellement des langues non familières; Doyé, 2004) et le translanguage (l'utilisation de plusieurs langues pour réaliser une tâche de communication; Garcia, 2009). Ces cadres considèrent les apprenants comme des agents sociaux qui s'appuient sur des répertoires linguistiques et culturels partiels et interconnectés.

Nous nous sommes également inspirées du modèle de l'iceberg culturel (p. ex., Engel, 2001; Hall, 1959, 1977; Weaver, 1986), qui privilégie une exploration de la culture profonde qui va au-delà des célébrations superficielles de la diversité (comme la nourriture, les drapeaux et les festivals). Cette approche nous a permis de développer du matériel qui reflète les caractéristiques uniques de chaque langue et de ses cultures associées.

Par exemple, Rebecca a conçu un [outil pédagogique](#) pour la comparaison interlinguistique du géorgien avec l'anglais et d'autres langues. Lauren a incorporé le translanguage comme stratégie pour le renforcement de la communauté à travers son [activité sur le vocabulaire michif](#), et l'activité de Rochelle sur la tradition philippine du « [bayan](#) » a exploré les

valeurs culturelles profondes relatives à la famille et à la bonté.

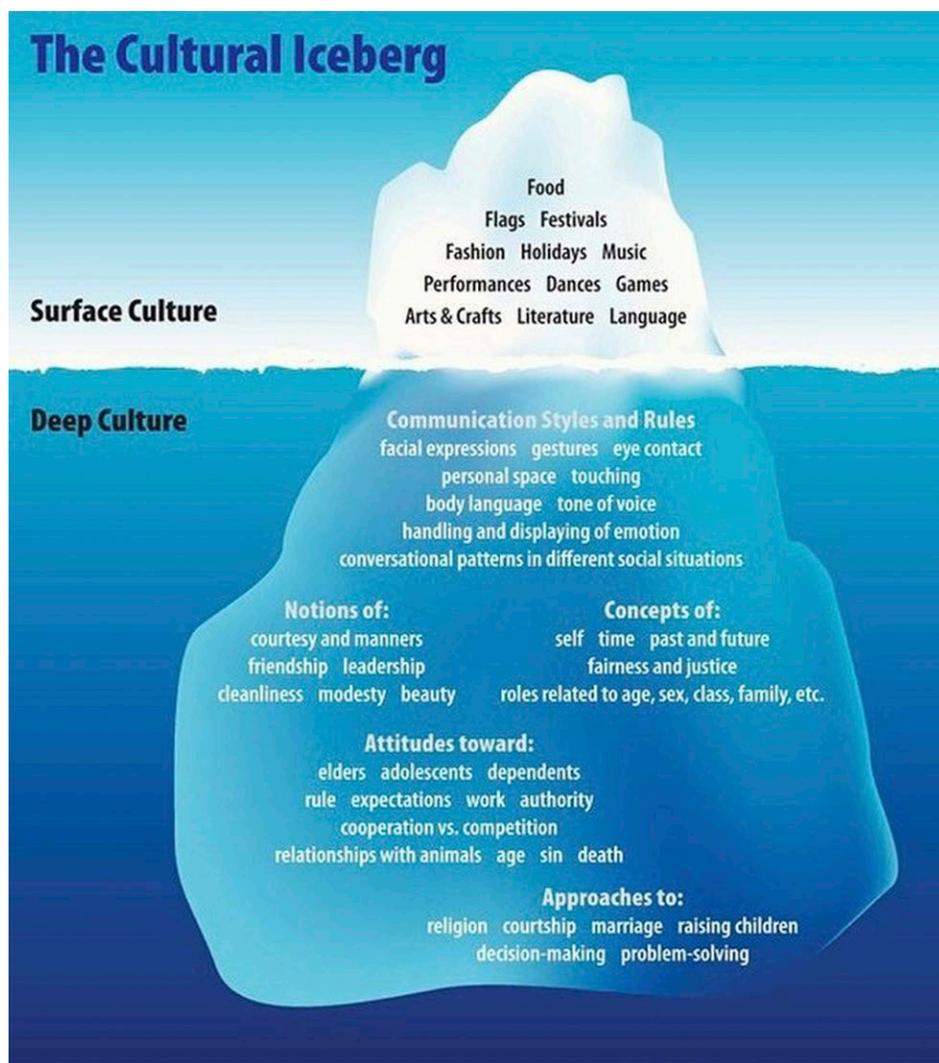
SURMONTER LES DÉFIS

Dans cette plongée au-delà de la pointe de l'iceberg, nous avons chacune dû faire face à nos limites linguistiques et culturelles respectives. Bien que nous ayons intentionnellement choisi des langues avec lesquelles nous avons au moins une familiarité sommaire, l'une de nos principales préoccupations était de déterminer comment concevoir un contenu pertinent avec une connaissance limitée ou non « profonde » de certaines de ces langues et cultures. Nous voulions éviter les généralisations et les essentialisations dans nos articles de blogue tout en développant des outils pédagogiques utiles et adaptables.

L'une des façons dont nous avons surmonté ce défi a été de faire appel à nos réseaux personnels et professionnels. Nous nous sommes aussi mutuellement donné des rétroactions tout au long du processus de développement du contenu. Ces stratégies nous ont aidées à nous assurer que le matériel pourrait être utile pour les salles de classe de différents niveaux scolaires et avec différentes langues cibles. Elles nous ont également permis d'inclure une variété de voix, d'expériences et de perspectives.

En développant du contenu pour le javanais, par exemple, Rebecca a interviewé une collègue qui a grandi sur l'île de Java, en Indonésie. Elle a écrit un billet de blogue qui mettait en évidence les caractéristiques du javanais ainsi que les dialectes parlés par l'interviewée. L'activité pédagogique d'accompagnement, intitulée « [Explorer les variétés de la langue javanaise](#) », invite les apprenants à écouter et à analyser différentes variétés du javanais tout en réfléchissant à l'importance de l'utilisation et du développement de la langue dialectale. Alimentée par les réflexions d'une locutrice du javanais sur ses propres expériences vécues et ancrée dans un cadre plurilingue, l'activité va au-delà des explorations superficielles de la langue et de la culture.

Dans un processus similaire, Lauren a intégré les commentaires de ses élèves



Le modèle de l'iceberg culturel (Younas, 2019).

autochtones et de leurs familles pour favoriser un lien intime entre la sagesse traditionnelle et l'éducation moderne. Elle a découvert en quoi insuffler de la vie dans les langues autochtones des élèves était non seulement une entreprise éducative, mais aussi un acte de réconciliation. Cette approche permet aux alliés de participer à la préservation de ces langues. En considérant la signification d'une salutation maorie, l'activité « [Bien que le mot soit petit, le sens est grand . . . Kia ora!](#) » encourage les enseignant(e)s et les apprenants de l'île de la Tortue à comparer les efforts de préservation des langues autochtones à cet endroit aux efforts déployés en Nouvelle-Zélande.

L'une des stratégies utilisées par Rochelle consistait à s'appuyer sur les cadres de sa thèse de doctorat portant sur la représentation des cultures françaises dans les écoles secondaires de l'Ontario (Guida, 2020). Elle a intégré des éléments culturels plus profonds, tel le genre, dans les articles de blogue et les outils pédagogiques qu'elle développait. Son activité pour la langue haoussa, intitulée « [Célébrer les puissantes femmes guerrières dans plusieurs langues](#) », aide les élèves à réfléchir aux enseignements

de la reine Anima du Nigeria et à établir des liens avec d'autres femmes leaders.

APPRENTISSAGE PROFOND

En réfléchissant à cette collaboration, nous nous rendons compte que – en tant qu'enseignantes travaillant dans les contextes d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire – nous avons considérablement bénéficié de l'expertise complémentaire et propre au contexte de chacune. Nous avons toutes connu une croissance immense en surmontant les défis de la recherche et du développement du contenu pour honorer les caractéristiques plus profondes de différentes langues et cultures.

Nous espérons que nos billets de blogue et nos outils pédagogiques pourront contribuer à l'apprentissage profond au sein de diverses communautés éducatives au Canada. Comme de plus en plus d'enseignant(e)s intègrent des langues non officielles et non ciblées dans la salle de classe, un plus grand nombre d'élèves disposent d'occasions de développer l'empathie, le respect et une perspective plus large du monde et des terres traditionnelles sur lesquelles ils apprennent.

RÉFÉRENCES

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *Language Learning Journal*, 30(1), 59-68.
- Engel, J. L. (2011). *Making meaning of the American student-Spanish host family experience* (publication n° 3488363) [Thèse de doctorat, Université de Caroline du Sud]. ProQuest.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Dans A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (dir.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (p. 128-145). Orient Blackswan.
- Guida, R. (2020). *Investigating the Ontario FSL high school curriculum: An exploratory case study of non-native French-speaking teachers' cultural practices* [Thèse de doctorat, Université de Calgary]. <https://prism.ucalgary.ca>
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. Doubleday.
- Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Dans R. M. Paige (dir.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (p. 111-145). University Press of America.
- Younas, A. (2019, 21 août). *The cultural iceberg model developed by anthropologist Edward T. Hall in the 1970s*. <https://ammaryounas.com/post/187167444997/the-cultural-iceberg-model-developed-by>



Rochelle Guida

Rochelle Guida enseigne le français et l'italien au niveau secondaire en Ontario. Elle a récemment obtenu son doctorat en éducation à l'Université de Calgary. Ses domaines de recherche comprennent l'enseignement des cultures et l'approche neurolinguistique dans la classe de français de base.



Rebecca Schmor

Rebecca Schmor a enseigné l'anglais, l'espagnol et l'allemand au Canada, en Chine, à Cuba et en Allemagne. Elle est professeure d'anglais de niveau supérieur, assistante de recherche et candidate au doctorat à l'Université de Toronto. Ses recherches portent sur l'éducation linguistique inclusive et l'identité des enseignant(e)s.



Lauren-Rose Stunell

Lauren-Rose Stunell enseigne sur les terres du Traité n° 7. Elle est une enseignante en immersion française qui cherche à tisser de façon authentique les langues autochtones et les modes de savoir dans une approche culturellement adaptée pour soutenir tous les apprenants dans leur développement linguistique.

Être bilingue : c'est enrichissant!

Vos élèves veulent poursuivre leurs études postsecondaires en français?

**Bourses de
3 000 \$
disponibles**

Pour plus de détails :
ACUFC.ca/boursesFLS

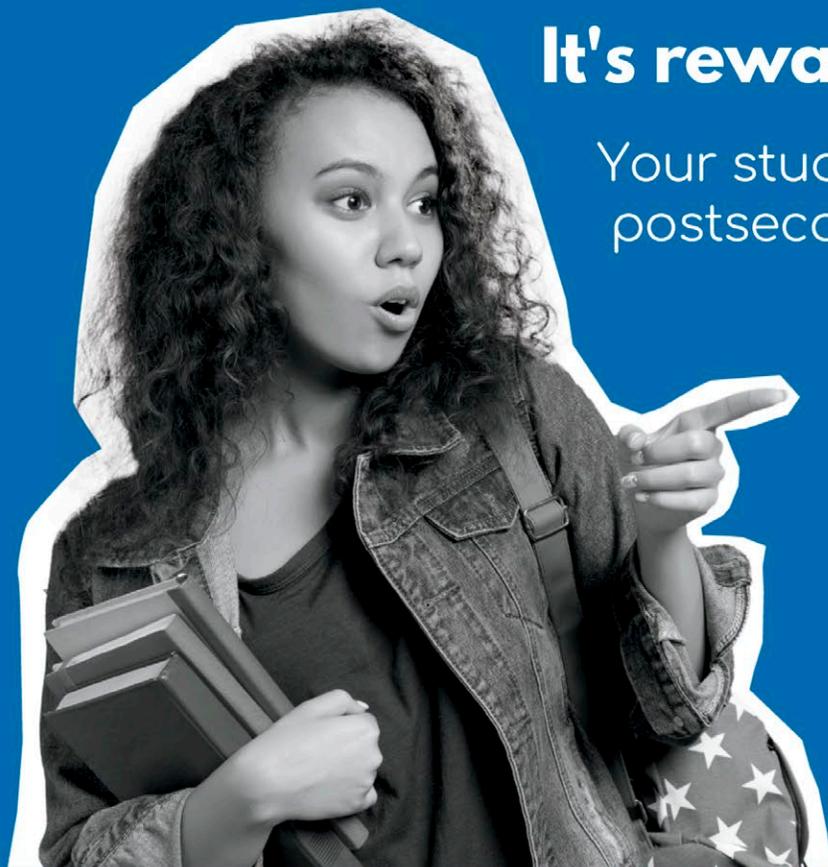


It's rewarding to be bilingual!

Your students want to pursue their postsecondary studies in French?

**\$3,000
bursaries
available**

For more info:
ACUFC.ca/FSLbursaries



ACUFC



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE

Canada