

Table des matières

Contents

<i>Bilinguisme et multilinguisme :</i> <i>compétences transversales, mobilité et bien-être</i>	<i>Bilingualism and multilingualism:</i> <i>Transversal competencies, mobility, and well-being</i>
---	---

Rédactrices et rédacteurs invités | Guest Editors:
Pierre-Luc Paquet, Nikolay Slavkov, Nina Woll, Caroline Dault,
Laura Ambrosio
Rédactrice en chef | Editor-in-Chief:
Catherine Levasseur

Introductions

Bilinguisme et multilinguisme : compétences transversales, mobilité et bien-être <i>Nikolay Slavkov, Nina Woll, Caroline Dault, Pierre-Luc Paquet, Laura Ambrosio</i>	1
Bilingualism and multilingualism: Transversal competencies, mobility, and well-being <i>Nikolay Slavkov, Nina Woll, Caroline Dault, Pierre-Luc Paquet, Laura Ambrosio</i>	7

Compétences transversales et pédagogie critique | Transversal competences and critical pedagogy

Plenary speaker Critical framing of transversal competences: Promoting intercultural responsibility through cross-language and cross-curricular teacher collaborations <i>Sunny Man Chu Lau</i>	15
Pedagogy of care in intercultural approaches to language education <i>Kelle L. Marshall, Wendy D. Bokhorst-Heng</i>	37

Identité, bien-être et (in)sécurité linguistique | Identity, well-being, and linguistic (in)security

Polyglottes, langues et négociations identitaires 61

Natalia Dankova

De l'insécurité à la sécurité linguistique chez les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick: une perspective longitudinale 81

Isabelle Violette

Définir le développement bilingue harmonieux: la relation entre les attitudes langagières des enfants et leur comportement social et affectif 101

Ekaterina Tiulkova, Vanda Marijanović, Larisa Seredova, Barbara Köpke

Apprentissage et enseignement des langues en milieux éducatifs | Language learning and teaching in educational settings

Language, dreams, and integration: Stories from Canada's LINC students 125

Albert Maganaka

Using digital technologies with immigrant plurilingual language learners: A research synthesis 143

Francis Bangou, Cameron W. Smith, Cindy Savard, Heather Koziol, Stephanie Arnott, Douglas Fleming, Carole Fleuret, Joël Thibeault

Quand le napolitain s'invite en cours d'italien 167

Simone Bacci

Le soutien au développement d'un réseau de soutien professionnel auprès de futurs enseignants du français langue seconde 185

Melissa Dockrill Garrett, Josée Le Bouthillier

La langue dans les contextes sociaux et communautaires plus larges | Language in broader social and community contexts

L'accès à l'information pour les citoyens sourds québécois dans un contexte de multilinguisme et de diglossie 209

Anne-Marie Parisot, Amélie Voghel

The use of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences 229

Maria Stathopoulou, Sílvia Melo-Pfeifer

Linguistic risk-taking in inclusive contexts: The case of Developmental Language Disorder (DLD) 251

Kim-Sarah Schick, Andreas Rohde

An example of multilingual language use: Ukrainian and Russian loanwords in the Transcarpathian variety of the Hungarian language in Ukraine 277

Krisztián Váradi



Remerciements :

L'équipe éditoriale aimeraient remercier Ilona Valet, Myriam Paquet-Gauthier, Martin Llewellyn, Janick Robidoux et Christina Thiele pour leur travail de révision et de préparation des manuscrits en vue de leur publication.

L'équipe des *Cahiers de l'ILOB* remercie le Commissariat aux langues officielles, Patrimoine Canada et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour leur aide financière à la publication de ce numéro.

Acknowledgements:

The editors would like to thank Ilona Valet, Myriam Paquet-Gauthier, Martin Llewellyn, Janick Robidoux, and Christina Thiele for their work in reviewing and preparing the manuscripts for publication.

The *OLBI Journal* team would like to thank the Office of the Commissioner of Official Languages, Heritage Canada, and the Social Sciences and Humanities Council of Canada for their financial support in the publication of this issue.



Canadian
Heritage

Patrimoine
canadien



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Introduction

Bilinguisme et multilinguisme : compétences transversales, mobilité et bien-être

Nikolay Slavkov
Université d'Ottawa

Nina Woll
Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Dault
Université de Sherbrooke

Pierre-Luc Paquet
Université de Montréal

Laura Ambrosio
Université d'Ottawa

Bienvenue dans ce numéro des articles sélectionnés du CCERBAL, 2023 !

Cette édition du Colloque du CCERBAL s'est tenue du 4 au 6 mai 2023 et a abordé trois thèmes interdépendants, mais distincts : les compétences transversales, la mobilité, ainsi que le bien-être des individus et des milieux bilingues et multilingues. Le Colloque du CCERBAL a lieu tous les deux ans et constitue l'événement phare du Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL) / Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL), qui fait partie intégrante de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de l'Université d'Ottawa.

À propos du Colloque du CCERBAL

L'objectif général du colloque consiste à réunir différentes personnes ayant des points de vue divergents pour qu'elles puissent discuter, échanger des idées, des connaissances et des applications pratiques. Nos appels à communications sont destinés à un public varié : personnes chercheuses — jeunes ou établies, praticiens et praticiennes de l'enseignement, personnes étudiantes, membres du personnel administratif, responsables politiques, etc. Nos colloques, bien que toujours orientés vers un thème, sont inclusifs et permettent des propositions sur un large éventail de sujets à partir de

La correspondance devrait être adressée à Nikolay Slavkov: Nikolay.Slavkov@uOttawa.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 1–6 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.7315

© Les auteur(e)s. 

perspectives multidisciplinaires. L'édition 2023 n'a pas fait exception. Elle a rassemblé des présentateurs et présentatrices ainsi que des membres du public de quatre continents qui ont profité d'un événement de trois jours riche en discours d'ouverture, symposiums thématiques, tables rondes, ateliers, présentations orales individuelles et affiches, couplés à des activités sociales et de réseautage. Bien que nous ayons accepté des soumissions en français et en anglais, qui sont les deux langues officielles du Canada, nous avons également invité les personnes présentatrices à se concentrer (et à utiliser dans leurs présentations) sur toute autre langue pertinente pour leur recherche, leur identité et leur contexte personnel ou professionnel, le cas échéant.

Les thèmes du Colloque 2023

Les trois thèmes (les compétences transversales, la mobilité et le bien-être) étaient naturellement liés, tant dans notre concept pré-colloque que dans les contributions présentées lors de l'événement. Les compétences transversales — souvent appelées nouvelles compétences, « soft skills », compétences du 21^e siècle ou même nouvelles alphabétisations — sont plus qu'un simple terme à la mode dans les discussions sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et sur l'utilisation des langues dans la société. La logique sous-tendant la transversalité ainsi que les nouvelles recherches qui en découlent sont solidement ancrées dans l'idée de décloisonner les langues, de les considérer sous de nouvelles perspectives holistiques et de les placer au cœur de l'apprentissage, des interactions sur le lieu de travail, du partage des connaissances, de la communication efficace avec les autres ou de la poursuite d'une citoyenneté responsable et d'une cohésion sociétale (European Centre for Modern Languages, 2022; Macianskiene, 2016; UNESCO, 2020; Voogt & Roblin, 2012). Pour faire simple, les compétences transversales sont inextricablement liées à la langue et donc fondamentales pour les humains. Si cette perspective peut sembler évidente, voire triviale, il ne faut pas oublier que la langue a longtemps été perçue différemment. Se concentrer uniquement sur la grammaire ou la forme — isolées du sens dans l'enseignement et l'apprentissage traditionnels — ou se concentrer uniquement sur les aspects cognitifs ou linguistiques, ou encore mettre l'accent uniquement sur les dimensions communicatives et sociales ne sont que quelques exemples de silos linguistiques que la perspective des compétences langagières transversales a le potentiel de dépasser. L'idée de transversalité nous permet véritablement de placer les langues au cœur de l'activité humaine, de leur accorder une place de choix sur la scène mondiale du 21^e siècle et de mettre de l'avant les compétences et aptitudes fondamentales que les gens doivent posséder afin de réussir dans des domaines professionnels et de vivre en harmonie avec les autres.

Le thème de la mobilité est également très pertinent pour discuter du 21^e siècle et de la mondialisation. Si nous savons que le monde a connu des mouvements de population importants depuis l'Antiquité (Stavans & Hoffmann, 2015), l'échelle, la complexité, la multidirectionnalité et l'intensité de la mobilité des personnes à notre époque sont sans précédent. Bien entendu, cela crée ou amplifie de multiples questions liées aux compétences linguistiques nécessaires pour réussir et prospérer dans un tel contexte, rendant le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues plus pertinent que jamais. Le thème de la mobilité met également en avant des questions liées à la langue, à l'identité, à la politique et au pouvoir, ainsi qu'au rôle des grandes langues véhiculaires, telles que l'anglais, par rapport à l'existence et à la survie des petites langues locales dans des contextes plus restreints ou minoritaires. Les flux mondiaux et les échanges d'idées, l'éducation internationalisée, les voyages personnels, les familles transnationales, les migrations économiques, ainsi que les expériences des personnes fuyant les guerres et les persécutions donnent une impulsion supplémentaire à notre réflexion sur le rôle et la place de la langue dans notre monde de plus en plus mobile. Enfin, lors de la rédaction de l'appel à communication, notre concept de mobilité ne s'est pas limité aux seuls phénomènes tangibles. Nous avons invité les personnes participantes à explorer la mobilité sous de multiples angles, incluant la mobilité sociale et la mobilité numérique au même titre que la mobilité physique, et à les mettre en relation avec l'enseignement et l'apprentissage des langues, le bilinguisme et le multilinguisme.

Le thème du bien-être recoupe naturellement les deux autres et introduit la psychologie positive dans l'équation. Alors que la psychologie est parfois associée à des problèmes personnels et à des défis auxquels les êtres humains font face, l'avènement de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2020) et son introduction subséquente dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ont ouvert de nouveaux horizons. En effet, l'examen de la manière dont les êtres humains s'épanouissent et prospèrent et sa mise en relation avec la langue offrent de nouvelles pistes stimulantes qui ont été explorées dans la recherche et la pratique récentes (par exemple De Houwer, 2020; MacIntyre et al. 2019; Oxford, 2016). Réfléchir à ce qui nous propulse, à ce qui nous rend heureux et à ce qui nous motive a de puissantes implications pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le personnel enseignant de langues ne se concentre plus exclusivement sur la création de contextes communicatifs appropriés pour que l'apprentissage des compétences linguistiques et socioculturelles soit optimal. Au contraire, un nombre croissant de personnes enseignantes sont influencées par l'idée d'imprégner l'enseignement d'activités et de stratégies agréables, qui captent l'attention

et la motivation des apprenants et apprenantes, réduisent l'anxiété liée à la langue et augmentent le plaisir, la satisfaction et le bien-être général de tous. La ludification occupe naturellement une place de choix dans ces approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, tout comme la technologie numérique, y compris l'IA générative (qui a commencé à faire les gros titres quelques mois seulement avant la tenue de la conférence).

Les articles de ce volume

Dans le contexte des trois thèmes susmentionnés, de nombreuses contributions à la conférence ont fait progresser la réflexion et l'échange d'idées entre les différentes parties prenantes. Vous trouverez ci-dessous un résumé de chacun des articles qui ont été acceptés à l'issue d'un processus d'évaluation par les pairs en vue de leur publication dans ce volume et qui représentent la diversité des personnes et des points de vue dont le public de la conférence a bénéficié.

Dans la contribution principale de Lau, les perspectives critiques et décoloniales sur la réflexivité interculturelle et l'engagement civique mondial sont explorées, montrant comment les stratégies interlinguistiques et intercurriculaires dans les salles de classe du Québec peuvent nourrir une conscience culturelle critique. Cette approche met en évidence la manière dont l'éducation linguistique peut promouvoir activement la responsabilité civique, en encourageant les personnes étudiantes à s'engager de manière significative au-delà des différences. S'appuyant sur la pédagogie critique, l'étude de Marshall et Bokhorst-Heng examine une pédagogie de l'attention au sein de l'enseignement supérieur, illustrant comment un enseignement centré sur les relations et mettant l'accent sur le bien-être des étudiants et étudiantes peut créer des espaces d'apprentissage inclusifs et répondre aux besoins émotionnels et sociaux de la communauté étudiante, parallèlement aux objectifs académiques.

S'intéressant à l'identité, au bien-être et à la sécurité linguistique, Dankova étudie la dynamique complexe de la négociation de l'identité chez les polyglottes multiculturels, révélant comment la définition de soi joue un rôle central dans leurs expériences et leur bien-être dans des contextes multilingues. Dans une étude complémentaire sur l'(in)sécurité linguistique, Violette évalue les perceptions de soi de jeunes francophones acadiens, notant que, si la sécurité linguistique s'est améliorée, d'importantes disparités régionales subsistent, soulignant l'impact durable de l'identité linguistique sur le bien-être personnel. En se concentrant sur les enfants bilingues russe-français, Tiulkova et ses collègues constatent qu'un bilinguisme équilibré est associé à des résultats socio-émotionnels positifs et à une confiance linguistique, ce qui indique qu'un environnement bilingue favorable favorise le bien-être et les compétences socio-émotionnelles.

Dans les contextes éducatifs, Maganaka examine le rôle du cours de langue pour les immigrants et immigrantes au Canada (CLIC) dans le soutien à l'intégration sociale, révélant comment la formation linguistique peut aider les personnes nouvellement arrivées à établir des liens essentiels et à comprendre la culture. En ce qui concerne l'inclusion numérique, Bangou et ses collègues étudient comment les outils numériques peuvent améliorer l'apprentissage des langues pour les étudiants et étudiantes plurilingues, en fournissant des environnements d'apprentissage adaptatifs qui favorisent un accès équitable à l'enseignement des langues. L'étude de Bacci introduit les dialectes régionaux et l'alternance codique dans les classes d'italien, montrant comment l'exposition à la diversité linguistique renforce la conscience sociolinguistique et la motivation des élèves. Elle est suivie par la contribution de Le Bouthillier et Garrett qui met en lumière un programme de mentorat basé sur les points forts pour les candidats et candidates à l'enseignement du FLS, illustrant comment le soutien relationnel par le biais du mentorat favorise la résilience et une base solide pour les futures carrières dans l'enseignement.

Au-delà du cadre éducatif, Parisot et Voghel traitent de l'accessibilité linguistique pour la communauté sourde au Canada, en examinant comment l'adhésion à la politique, le choix de la langue et l'expertise sourde sont essentiels pour parvenir à un accès équitable à l'information. Dans un contexte social connexe, l'étude de Stathopoulou et Melo-Pfeifer examine les tâches de médiation interlinguistique et leur capacité à développer des compétences transversales, en montrant comment ces tâches favorisent la compréhension interculturelle, le travail d'équipe et la culture numérique dans des contextes divers. Ensuite, Schick et Rohde présentent un passeport de prise de risque linguistique pour les étudiants et étudiantes souffrant de troubles du développement du langage (TDL/DLD), révélant qu'une prise de risque linguistique structurée peut renforcer la résilience et le bien-être socio-émotionnel, soulignant ainsi les avantages d'environnements linguistiques favorables pour une communauté d'apprenantes et d'apprenants divers. Le numéro se termine par une étude de Varadi, qui aborde des questions transfrontalières. L'auteur se penche sur la Transcarpatie, une région dans l'ouest de l'Ukraine où vit une minorité hongroise d'environ 150 000 personnes. Il examine le statut et l'utilisation des mots empruntés de l'ukrainien et du russe par les locuteurs hongrois dans ce contexte minoritaire.

Bonne lecture !

L'équipe de rédaction du volume

Remerciements

Nous tenons à remercier les participantes et participants à la conférence pour leur intérêt et leur enthousiasme, l'équipe de révision pour sa rapidité et son dévouement, le personnel de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme et, plus généralement, de l'Université d'Ottawa pour leur travail acharné et leur engagement, les étudiants et étudiantes bénévoles (de premier et deuxième cycles) pour leur enthousiasme et les collègues du comité organisateur pour leur soutien indéfectible. Nous sommes reconnaissants au gouvernement du Canada (Patrimoine canadien), à la Fondation Molson et à l'Université d'Ottawa pour le financement qu'ils nous ont accordé.

Références

- De Houwer, A. (2020). Harmonious bilingualism : Well-being for families in bilingual settings. Dans A.C. Schalley & S.A. Eisenclas (Éds.), *Handbook of home language maintenance and development : Social and affective factors* (pp. 63–83). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-004>
- European Centre for Modern Languages. (2022). Transversal competences in foreign language education. ECML think tank, 8–9 February 2022. Report. <https://bit.ly/ECML-Transversal-competences-EN>
- Macianskiene, N. (2016). Development of transversal skills in content and language integrated learning classes. *European Scientific Journal, ESJ*. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n1p129>
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA : Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal, 103*(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Oxford, R.L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners : The “EMPATHICS” vision. Dans P.D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Éds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10–87). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-003>
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Stavans, A., & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2020). *Transversal skills in TVET : Policy implications*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234738>
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences : Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Introduction

Bilingualism and multilingualism:

Transversal competencies, mobility, and well-being

Nikolay Slavkov
University of Ottawa

Nina Woll
Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Dault
Université de Sherbrooke

Pierre-Luc Paquet
Université de Montréal

Laura Ambrosio
University of Ottawa

Welcome to this volume of selected papers from CCERBAL 2023!

This edition of the CCERBAL Conference took place on May 4–6, 2023, and focused on three distinct, yet interrelated themes: transversal skills, mobility, and well-being in bilingual and multilingual individuals or environments. The CCERBAL Conference takes place every two years and is the signature event of the Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL)/Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL), an integral part of the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) at the University of Ottawa.

About the CCERBAL Conference

The overall objective of the conference is to gather diverse people with diverse perspectives for discussion and exchange of ideas, knowledge, and practical applications. Our calls are addressed to both established and young researchers, teaching practitioners, students, administrators, policy makers, and beyond. Our conference programs, although always thematically oriented, are inclusive and allow proposals on a wide array of topics from multi-disciplinary perspectives. The 2023 edition was no exception. It included presenters and audience members from four continents who

Correspondence should be addressed to Nikolay Slavkov: Nikolay.Slavkov@uOttawa.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 7–12 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.7315

© The author(s). 

enjoyed a three-day event packed with keynote speeches, thematic symposia, round tables, workshops, individual oral presentations, and posters, coupled with networking and social activities. While we accepted submissions in both French and English, Canada's two official languages, we also invited presenters to focus on (and use in their presentations) any other language relevant to their research, identity, and personal or professional context, as appropriate.

The 2023 conference themes

The three themes—transversal competences, mobility, and well-being—were naturally intertwined with one another, both in our pre-conference concept and in the actual contributions presented during the event. Transversal competences—often referred to as new competences, soft skills, 21st century skills, or even new literacies—are more than just a trendy term in discussions about language teaching, learning, and the use of language in society. The rationale behind transversality and the new research that is emerging on this topic has solid grounding in the idea of de-compartmentalizing languages, looking at them from new holistic perspectives, and placing them at the centre of learning, workplace interactions, sharing of knowledge, communicating effectively with others, or pursuing responsible citizenship and societal cohesion (European Centre for Modern Languages, 2022; Macianskiene, 2016; UNESCO, 2020; Voogt & Roblin, 2012). To put it simply, transversal skills are inextricably connected to language and thus fundamental to humans. While this perspective may seem obvious or even trivial, we must remember that, for a long time, language has been viewed in a different way. Focusing only on grammar or form—isolated from meaning in traditional teaching and learning—or focusing only on cognitive or linguistic aspects, or emphasizing only the communicative and social dimensions are just a few examples of language silos that the transversal language skills perspective has the potential of overcoming. The idea of transversality truly allows us to put language at the centre of human activity and accord it a prominent place on the 21st century global stage of fundamental skills and abilities that people use and receive training to use to succeed in professional domains and live in harmony along with others.

The mobility theme is also highly relevant to discussing the 21st century and globalisation. While we know that the world has witnessed large movements of people since ancient times (Stavans & Hoffmann, 2015), the scale, complexity, multidirectionality, and intensity of people's mobility in our era is unprecedented. This, of course, creates or amplifies multiple questions related to linguistic competences necessary to succeed and thrive in such a context, making the field of language teaching and learning more relevant than

ever. The mobility theme also brings to the fore questions related to language, identity, policy, and power as well as the role of big lingua franca languages, such as English, versus the existence and survival of small, local languages in smaller or minority contexts. Global flows and exchanges of ideas, internationalized education, personal travel, transnational families, economic migration, as well as the experiences of people fleeing wars and persecution inject further impetus into our thinking of the role and place of language in our increasingly mobile world. Finally, our concept of mobility when writing the conference call was not limited to tangible phenomena only. We invited participants to explore mobility from multiple angles, including social mobility as well as digital mobility on a par with physical mobility, and to relate these to language teaching, learning, bilingualism, and multilingualism.

The well-being theme naturally intersects with the other two and brings positive psychology into the equation. While psychology is sometimes associated with personal issues and challenges that humans need to overcome, the advent of positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2020) and its subsequent introduction into the domain of language teaching and learning has opened new horizons. Indeed, looking at how human beings flourish and thrive and relating that to language offers stimulating new avenues that have been explored in recent research and practice (e.g., De Houwer, 2020; MacIntyre et al. 2019; Oxford, 2016). Thinking of what propels us, what makes us happy, and what motivates us has powerful implications for language teaching and learning. Language teachers are no longer focused exclusively on creating appropriate communicative contexts for learners to acquire the necessary linguistic and sociocultural competencies. Instead, an increasing number of teachers are influenced by the idea of imbuing instruction with activities and strategies that are enjoyable, captivate learners' attention and motivation, lower language anxiety, and increase the amount of pleasure, satisfaction, and general well-being of the language learner (and the language teacher). Gamification, naturally, has a prominent place in such approaches to language teaching and learning, and so does digital technology, including generative AI (which started making world headlines just a few months before the conference took place).

The articles in this volume

Within the context of the above three themes, many of the conference contributions advanced the thinking and the exchange of ideas among different stakeholders. Below is a summary of each of the articles that was accepted through a peer review process for publication in this volume and that represents the diversity of people and perspectives that the conference audience benefited from.

In the keynote contribution by Lau, critical and decolonial perspectives

on intercultural reflexivity and global civic engagement are explored, showing how cross-linguistic and cross-curricular strategies in Quebec classrooms can nurture critical cultural awareness. This approach highlights how language education can actively promote civic responsibility, encouraging students to meaningfully engage across differences. Expanding on critical pedagogy, the study by Marshall and Bokhorst-Heng examines a pedagogy of care within higher education, illustrating how relationship-centered teaching that emphasizes students' well-being can build inclusive learning spaces and meet learners' emotional and social needs alongside academic goals.

Turning to identity, well-being, and linguistic security, Dankova investigates the complex dynamics of identity negotiation among multicultural polyglots, revealing how self-definition plays a central role in their experiences and well-being within multilingual contexts. In a complementary study on linguistic (in)security, Violette assesses the self-perceptions of young Acadian French speakers, noting that while linguistic security has improved, significant regional disparities remain, underscoring the enduring impact of linguistic identity on personal well-being. Focusing on Russian-French bilingual children, Tiulkova and colleagues find that balanced bilingualism is associated with positive social-emotional outcomes and language confidence, indicating that a supportive bilingual environment fosters well-being and socio-emotional competence.

In educational contexts, Maganaka examines the role of Canada's Language Instruction for Newcomers (LINC) program in supporting social integration, revealing how language training can aid immigrants in building essential connections and cultural understanding. Addressing digital inclusivity, Bangou and colleagues explore how digital tools can enhance language learning for plurilingual students, providing adaptive learning environments that support equitable access to language education. The study by Bacci introduces regional dialects and code-switching into Italian language classrooms, showcasing how exposure to linguistic diversity strengthens students' sociolinguistic awareness and motivation. This is followed by the contribution by Le Bouthillier and Garrett which highlights a strengths-based mentoring program for FSL teacher candidates, illustrating how relational support through mentorship fosters resilience and a solid foundation for future teaching careers.

Beyond educational settings, Parisot and Voghel address language accessibility for the Deaf community in Canada, examining how policy adherence, language choice, and Deaf expertise are essential to achieving equitable access to information. In a related social context, Stathopoulou and Melo-Pfeifer's study investigates cross-linguistic mediation tasks and their capacity to develop transversal skills, showing how these tasks foster intercultural understanding, teamwork, and digital literacy in diverse settings.

Next, Schick and Rohde present a Linguistic Risk-Taking Passport for students with developmental language disorders, revealing that structured linguistic risk-taking can bolster resilience and socio-emotional well-being, highlighting the benefits of supportive linguistic environments for diverse learners. The volume ends with a study by Varadi, which delves into transborder issues. The author focuses on Transcarpathia, a region in the west of Ukraine that is home to a Hungarian minority of approximately 150,000 people. He investigates the status and usage of Ukrainian and Russian loanwords by Hungarian speakers in a minority context.

Happy reading!

The volume co-editors

Acknowledgements

We would like to thank the conference participants for their interest and enthusiasm, the reviewers for their timeliness and dedication, the staff at the Official Languages and Bilingualism Institute and more generally at the University of Ottawa for their hard work and engagement, the student volunteers (undergraduate and graduate) for their enthusiasm, and the colleagues from the organizing committee for their unwavering support. We are grateful for the funding offered to us by the Government of Canada (Canadian Heritage), the Molson Foundation, and the University of Ottawa.

References

- De Houwer, A. (2020). Harmonious bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A.C. Schalley & S.A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors* (pp. 63–83). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-004>
- European Centre for Modern Languages. (2022). Transversal competences in foreign language education. ECML think tank, 8–9 February 2022. Report. <https://bit.ly/ECML-Transversal-competences-EN>
- Macianskiene, N. (2016). Development of transversal skills in content and language integrated learning classes. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(1), 129. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n1p129>
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Oxford, R.L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The “EMPATHICS” vision. In P.D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10–87). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-003>

- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Stavans, A., & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2020). *Transversal skills in TVET: Policy implications*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234738>
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Compétences transversales et pédagogie critique

Transversal competences and critical pedagogy

Sunny Man Chu Lau (Plenary speaker)

Kelle L. Marshall, Wendy D. Bokhorst-Heng

Plenary Speaker

Critical framing of transversal competences: Promoting intercultural responsibility through cross-language and cross-curricular teacher collaborations

Sunny Man Chu Lau
Bishop's University

Abstract

Transversal competences have gained importance in educational programs, particularly with the emphasis on plurilingual approaches in the Common European Framework of Reference. These competences include global citizenship, intercultural communication, and critical thinking. However, many educational statements define these competences narrowly, often reflecting a neoliberal agenda focused on market-oriented education. This paper repositions transversal competences within critical pedagogy and decolonial perspectives, centering language education on students' critical global perspectives and intercultural reflexivity for civic engagement. Drawing on Guilherme's concept of intercultural responsibility, I discuss a collaborative action research study with two Quebec elementary teachers (English and French) to show how their cross-language efforts promoted students' transferable language skills, enhanced students' cultural awareness, and fostered a reflexive disposition to work across differences and embrace collective responsibility in an increasingly interconnected world.

Keywords: Transversal competences; plurilingual pedagogies; collaborative action research; critical literacies; intercultural responsibility; cross-language curricular planning

Résumé

Les compétences transversales ont pris de l'importance dans les programmes éducatifs, surtout avec l'accent sur les approches pédagogiques plurilingues dans le Cadre européen commun de référence. Elles incluent la citoyenneté mondiale, la communication interculturelle et la pensée critique. Cependant, de nombreuses déclarations éducatives définissent ces compétences de manière étroite, souvent en reflétant un programme néolibéral orienté vers le marché. Cet article repositionne les

Correspondence should be addressed to Sunny Man Chu Lau : slau@ubishops.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 15–36 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.7041

© The author(s). 

compétences transversales dans une pédagogie critique et des perspectives décoloniales, centrant l'enseignement des langues sur les réflexions critiques et interculturelles des étudiants pour un engagement civique. S'inspirant du concept de responsabilité interculturelle de Guilherme, je décris une étude de recherche-action avec deux enseignantes québécoises du primaire (anglais et français), démontrant comment leurs efforts interlinguistiques ont favorisé les compétences linguistiques transférables, renforcé la conscience culturelle des élèves et encouragé une disposition à travailler au-delà des différences dans un monde interconnecté.

Mots-clés : Compétences transversales ; pédagogies plurilingues ; recherche-action collaborative ; littératies critiques ; responsabilité interculturelle ; planification de programmes d'études interlinguistiques

Introduction

In mainstream Canadian classrooms, French and English, be it first or second language (L1 or L2), are often taught in silos and in separation from students' home languages for fear of "interference" (Jacobson & Faltis, 1990). Yet these monolingual approaches do not account for students' competence and knowledges in other languages acquired inside or outside school, hence squandering valuable pluri-lingual/cultural resources. This approach also reproduces hierarchies of language, culture, and worldview, putting minoritized language communities to shame and even in danger of extinction as in the case of Indigenous speakers (Ball & McIvor, 2013; Sterzuk, 2020). Monolingual mindsets and practices also preclude opportunities for more coordinated collaborations between language teachers to support transversal competences and more complex engagements that foster critical global citizenship.

Addressing the conference theme of *Bilingualism and Multilingualism: Transversal Competences, Mobility, and Well-Being*, I focus on what transversal competences mean and how language education can promote these core competences. Transversal competences have become a key focus in transnational educational reforms often as a vehicle to advance the neoliberal agenda of cultivating cross-cultural sensitivity and competences for trade negotiations, strategic networking, and alignment with the clientele. In this article, however, I reframe transversal competences within the lenses of critical pedagogy and decolonial perspectives, which calls for epistemic diversity and plurality to disrupt monolingualism, monoliteracy, and monoculturalism. Challenging hierarchies of knowledge and universal truths, transversal competences articulated here aim to foster border-crossing knowledges, compassion, and empathy to support intercultural responsibility (Guilherme, 2021). Elaborating on a collaborative action research study with

two Quebec elementary teachers (English L1 and French L2), I discuss how the teachers' cross-language and cross-curricular efforts were put together to engage students in critical inquiry of the issues related to children's rights while promoting transferable language strategies and critical cultural awareness. Through vignettes from the studies, I aim to showcase how critical global perspectives and intercultural reflexivity could be promoted in language classrooms for students' civic engagement in an increasingly interconnected and interdependent world.

Colonial roots of applied linguistics and second language learning

Language is always political. And it becomes problematic when we try to ignore these political and sociocultural aspects in language teaching and learning. As Pennycook (2022) argues, the enduring problem with applied linguistics is "the colonial roots of linguistics, and the separation of language from all that it is part of: bodies, lives, stories, histories, articulations of the past, the present and the future" (p. 3). When educators and researchers treat language as if it were stand-alone, autonomous processes that are separated from the people, the land, and the place where the cultures and histories of communications and relationships take place, we are teaching and learning discrete language parts abstracted from its whole and ignoring the social purposes, indexicalities, and consequences that language can have on the people and situations involved.

I remember at university when I started learning French, my first class was about self-introduction, sharing our basic personal information, including our name, age, nationality, and job. As we proceeded to the second unit, in the textbook there was an illustration of people chatting during a *cinq à sept*, and one person asks his friend, "*Toujours célibataire?*". Our teacher then explained the meaning of *célibataire* and went on to introduce other marriage-related words, such as *marié(e)*, *divorcé(e)*, *veuf(ve)*, etc. Attempting to recreate a near-authentic communicative task, the teacher then asked us to incorporate these words in our self-introduction. And we did, compliantly, thinking naively that was the francophone cultural practice of sharing openly their marital status (note that this took place in 1980s pre-internet Hong Kong). Looking back, I realized that these marriage-related words used in a context of first encounter could communicate a message and create an undesirable positionality or identity that we might not intend (e.g., being flirtatious, inviting sexual advances, etc.). No doubt, communicative tasks help promote "authentic" language use, but often the primary focus on *meaning* (Ellis, 2009) is narrowly defined. What was missing from this lesson was discussions about the cultural practices of self-introductions and how the inclusion of one's marital status (or not) is a socially acceptable or customary practice,

and how adopting (or not) such a practice would construct certain identity or positionality for individuals. Another example of treating language as merely abstracted rules was from an observation I had of a post-secondary ESL class where the instructor was teaching the use of stative verbs (i.e., verbs showing mental or emotional states such as *like*, *love*, *understand*, *believe*, etc.). While stative verbs are seldom used in a progressive form, when they are used, the goal is often to accentuate emotional intensity. A case in point would be the famous slogan used by McDonald's — "I'm lovin' it". However, the teacher, rather than explaining the pragmatic use of the form, told the class that this slogan was a perfect case of bad grammar and warned her students of never using a stative verb such as *love* in the *-ing* form. After the class, she divulged to me that she knew very well that stative verbs could be used in progressive form particularly for emphasis. However, she explained, "If I tell my students they can use it this way, they will get all mixed up. I just like to control them, so that they don't make mistakes." My heart sunk as I heard those words. While I reckoned her good intention, her practice of separating language *learning* from language *use* just for control and policing was problematic.

Unfortunately, these two stories are not anomalies but rather enduring practice of decontextualized language teaching prevalent in most bilingual or second/foreign language classrooms. When prescriptive language accuracy is erroneously equated with language learning, we deprive our students of the opportunity to learn and use the language for inquiry and for its real sociocultural purposes. In both cases, the two teachers failed to anchor language learning in situated use, arbitrarily putting structures above language in use and ignoring the need for sociolinguistic and intercultural awareness for real communication purposes. My personal experience of colonial English education in Hong Kong left me believing that learning a language is to master an idealized language standard, which was of course tied to work and study opportunities. How the language is used in real sociolinguistic contexts was never a concern in the curriculum. This has re/produced a deferential attitude in me and among learners towards the language, feeding an "inner critic" (Miller, 2018) who often stops ourselves from trusting our own experience and thoughts. Many learned to speak and write in ways that are safe, to avoid making mistakes rather than to communicate. The language is more often than not used as a tool to write exams, rather than a tool for inquiry and critique, to think things through, and to wrestle with our ideas. Without a meaningful communicative context for real social use, learners often resort to parroting, memorizing, and mimicking the authoritative ways of speaking, doing, and writing, mostly as an academic or professional exercise for exams and job interviews.

While these pragmatic goals are important and essential for the material

lives of language learners, as Motha (2020) argues, if all our energies are spent on helping our students to acquire the language standards without attending to the broader social, political and economic factors that produce and govern language ideologies, hierarchies, and standards, we are complicit with colonial practices of silencing and oppressing plural voices and local knowledges and experiences. As I became an ESL teacher and later an educator, I kept asking myself: how do I teach a second/foreign language in ways that can promote students' learning and access to the prestigious forms while also engaging them in inquiry about social issues that matter to them, including the dominance of imperial languages? In other words, how do I promote their language learning in meaningful ways that it becomes alive with real social purposes? (Lau, 2019). How do we strike a tenuous balance between access and critique (Janks, 2010)? I bear these questions in mind as I consider what transversal competences mean in language classrooms.

What are transversal competences?

Significant focus has been given to transversal competences¹ in many educational policy reforms and statements in the past decade. A number of global organizations such as United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation (UNESCO), the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), the European Commission, among others, have launched research into key competences deemed essential for twenty-first century success in education and training. These transversal competences are often defined as core qualities, skills, values, and attitudes that allow individuals to adapt to the changing demands and opportunities in today's new sociocultural, economic and technological realities (Devika et al., 2020). Transversal competences, though named or categorized differently by different organizations, are transversal in the sense that they are relevant across the spectrum of all subject disciplines (European Centre for Modern Languages, 2021) and can be readily transferred to any context, including occupational sectors and civic or community engagement (Hart et al., 2021) so that individuals can continue to learn, reflect, and act on new possibilities and challenges in their study and work as well as public and private life. For example, UNESCO's (2015, p. 5) "Transversal Competencies in Education Policy and Practice" propose these six transversal competences:

1. global citizenship: awareness, openness and responsibility for diversity, intercultural understanding, etc.;

¹The word "competences" and "competencies" are used interchangeably in most educational documents (European Centre for Modern Languages, 2021).

2. intra-personal skills: ability to adapt changes and persevere, self-awareness, learn independently, etc.;
3. inter-personal skills: communication skills, collaboration, empathy, compassion, etc.;
4. critical and innovative thinking: creativity, resourcefulness, reflective thinking, etc.;
5. media and information literacy: communicate through ICT, use media to participate in democratic processes, evaluate media content, etc.; and
6. physical and psychological health: healthy life style, physical fitness, self-respect, etc.

These transversal competences are very similar to those outlined by the European Centre for Modern Languages (2021), and many of the related values, knowledge, skills, and attitudes are implicitly and explicitly pertinent to language education. First, language learning is fundamental to inter-personal skills—how we communicate and establish relationships with others in both physical and virtual spaces. In view of this, language is inseparable from media and digital literacies as an ensemble of linguistic and other semiotic resources (audiovisual, spatial, gestural, etc.) required for reading, analyzing, and evaluating content and messages (García et al., 2009; Meyer et al., 2015). Second, in bilingual or second/foreign language contexts, learners need plurilingual competences and intercultural awareness to be able to engage in cross-language and cross-cultural exchanges and develop positive and respectful relationships with people from other linguistic/cultural backgrounds. Language learning is hence inextricably connected to the promotion of intercultural understanding, respectful dialogue, and collaborative and collective responsibility for the interconnected world. Third, language competences are recognized as “an integral part of subject competence” (Council of Europe, 2018). It is important to understand how language is used in specific disciplines across cultural and language communities in order that learners can follow the content and communicate with others about their learning (Coyle & Meyer, 2021).

Transversal competences undoubtedly articulate some core essential educational goals. However, many related documents such as those issued by the OECD and the European Commission (e.g., Hart et al., 2021; OECD, 2014), transversal competences tend to be conceptualised and imagined as tools in service of economic advancement (Kallo, 2021). In the 2014 *OECD* “Competency Framework,” for instance, cross-cultural sensitivity is represented as client-focused communication and diplomatic skills for negotiation and influencing. Its most recent framework, “Learning Compass

2030” (OECD, 2019), does articulate a broader vision of the types of competencies students need to have for both individual and collective well-being, including key areas drawn from the “Sustainable Development Goals” outlined by the United Nations (2015), such as reducing inequalities, eradicating poverty and hunger, ensuring quality education and gender equality and calling for action on climate, change and peace, justice and strong institution, among others. However, as Hughson and Wood (2022) argue, while the “Learning Compass” offers an exciting possibility, like previous OECD documents, it continues to be governed by instrumentalist discourses and defines disciplinary knowledge in restrictive ways, exclusively as something which has “an immediate and practical value in a marketized world” (p. 634). The question remains how language educators and researchers can reorientate language educational goals towards equity and empathy, compassionate civic engagement, care for the environment, and not merely for economic advancement and productivity.

Toward a critical framing of transversal competences

To prepare students for responsive and responsible global citizenship, transversal competences in language education should shift away from purposes largely defined by their market value to those that foster critical literacies and intercultural reflexivity to enable our students to navigate the multilingual and multicultural complexities in today’s world. The prevailing trans/plural turn in applied linguistics (Hawkins & Mori, 2018) opens up spaces and possibilities for such dialogic knowledge exchange and intercultural understanding. Apart from destabilizing fixed language boundaries and borders, translanguaging (García & Li Wei, 2014) and plurilingual pedagogies (Marshall & Moore, 2018), for example, both call attention to inter/trans-cultural awareness and position language speakers as cross-linguistic/cultural mediators. Plurilingualism, for instance, views “language as in action” in real social situations involving language production for self-expression, social interaction, and importantly, mediation to bridge barriers for communication, whether cognitive, relational or crosslinguistic/cultural (Piccardo et al., 2019). Notably, Byram reminds us that within the purview of plurilingualism, despite its emphasis on individuals as “social actors” (Council of Europe, 2001) who mobilize plurilingual and pluricultural resources to construct meaning and take part in intercultural communication, social agency does not necessarily imply critical engagement. Critical engagement involves critique of both social and political practices to strive for a more equitable and just society. Critical scholars also argue that interlinguistic/cultural awareness alone does not necessarily disrupt unequal statuses that exist among different languages. Often teachers promoting

plurilingual and intercultural awareness might not engage students with discussions about “histories of oppression and social inequalities that produce the minoritized status of both regional minorities, including autochthonous and [I]ndigenous peoples, and especially immigrants” (García, 2017, p. 268). Treating languages as if they were “neutral” and have equal status reflects a “liberal egalitarian perspective” (Pennycook, 2022, p. 7) that ignores existing prevalent discrimination against minoritized languages and communities. Therefore, promoting students’ language awareness or respect for linguistic diversity must go hand-in-hand with sensitization towards the unequal relations of power inherent in language status, ideologies, practices, and policies.

In response to the need for critical engagement, Guilherme (2021) puts forward the notion of *intercultural responsibility* to highlight the knowledge, skills and values (*savoirs, savoir faire / comprendre / apprendre, and savoir être*) for intercultural awareness and respect (Deardorff, 2009; Rawal & Deardorff, 2021), and more importantly, critical collaboration and respectful dialogues across cultures and worldviews, aiming to nurture collective responsibility for a sustainable world. Intercultural responsibility is built on previous works on intercultural competence that embrace a more reflexive and critical component, particularly Byram’s work on “critical cultural awareness” (*savoir s’engager*) (1997, 2012). Drawing on Fairclough’s critical language awareness and critical discourse analysis (1992, 1995), Byram defines critical cultural awareness as the “ability to evaluate critically ... perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (1997, p. 53). This disrupts an ethnocentric focus solely on “understanding otherness” to include critical understanding of oneself and interrogating one’s own worldviews (Byram, 2014, p. 213). It echoes the notion of *transculturación* (García & Li Wei, 2014) which aspires to the encounter of different “linguistic consciousnesses” (Bakhtin, 1981) to decolonise linguicism, language ownerships and standards, and all the ideologies and practices related to linguistic imperialism (Pennycook, 2022). The language-culture nexus in language, be it first, second or foreign, hence highlights the need to learn a language not merely as a *code* but to also acquire critical knowledge of the cultural significance of its usage and what it means to individuals.

Going back to the example described earlier about marriage-related French words (e.g., *célibataire, marié[e], divorcé[e]*), to learn to use these words should involve not only learning to pronounce or memorise the meaning and spelling of the words but also a critical knowledge of how these words translate and function differently or similarly across cultures. Learners also should be equipped with the knowledge of how certain word or grammar usage might create various social positions for them as speakers and for

their interlocutor(s), considering the diverse intersecting cultural positions or identities each embodies (including gender, class, religious faith, ethnicity, sexual orientation, among others). The ultimate goal is for learners to understand critically how language is used in various cultures to empower or marginalise certain social groups, ideas and perspectives, and how we might use it to enact equitable change. Importantly, this also shifts the goal of target language learning from emulating the *native-speaker model* (the so-called “standard” language and accent) to becoming an *intercultural speaker*, a go-between for people situated in two different language communities (Byram & Wagner, 2018). Bilingual or second/foreign language learning thus entails a crucial component to decenter students’ ethnocentric worldviews and assumptions, to come to question and reflect how we see ourselves and the world as well as how others see us and the world (Wagner et al., 2018).

Guilherme’s intercultural responsibility (2021) is built on critical notions of language and cultural awareness within the framings of critical pedagogy and decolonial perspectives from the global South (e.g., Freire, 1998; Mignolo, 2007; Mignolo & Walsh, 2018). Southern perspectives represent a metaphorical geographical reference to epistemologies that have been subjugated and rendered irrelevant and invisible due to the “pretended universality” of the knowledge and worldviews imposed by European colonialism (Antia & Makoni, 2022; Heugh et al., 2021; Windle et al., 2023). The articulation of the core decolonial ethos demands a “thinking Otherwise” (Mignolo, 2000; Mignolo & Walsh, 2018) to disrupt the sociopolitical and epistemological dominance of the global North and to foreground and reclaim legitimacy and importance of pluri-versality of languages, cultures, and epistemic systems. The focus of trans/plurilingual approaches should hence go beyond language-culture diversity or hybridization to underscore “critical inter-epistemic and decolonial dialogue” (Guilherme, 2021, p. 608) to seek collaborative and collective efforts for social and cognitive justice. It should prioritize pluri-versality and inter-epistemic ways of thinking, being, acting and relating. Through contact with other languages and cultures, students learn to reflect on how their own and others’ positions or ideas are shaped by socio-cultural and political conditions and feel others’ feelings through placing themselves imaginatively in others’ shoes, while engaging in critical evaluation and interrogation of differences. It promotes humility in recognizing the limitations of one’s own knowledge and culture and appreciating other’s cultural strengths (Porto & Byram, 2022). Therefore, centering language education within the critical framing of intercultural responsibility, teachers and educators need to transcend its prevalent “linguistic-system orientation” (which prioritizes structural accuracy and standards, just as the two examples shared earlier) to one that encompasses an equity-focused citizenship and

intercultural education.

Promoting transversal competences through critical trans/plurilingual approaches

Elaborating on a research study with two English and French elementary teachers, I aim to showcase how their cross-language and cross-curricular collaborations defied language compartmentalization and mobilized students' full communicative repertoires to foster transversal competences for critical literacy and intercultural responsibility. I adopted collaborative action research as a participative-based research methodology and epistemology that disrupt positive scientism in prevailing research culture and to recover people's knowledge through a participatory and sustainable capacity-building process that meet community's situated needs (Reason & Bradbury, 2006). I worked with teachers closely to engage ourselves in collaborations across curricular, linguistic, disciplinary, and institutional boundaries. Through cycles of strategic planning, action, evaluation, and critical reflection, we found creative solutions to address concerns in the immediate context (Kemmis, 2010). Our monthly Professional Learning Community (PLC) meetings provided co-learning spaces where we read and discussed literature about trans/plurilingual pedagogies while iteratively analyzing ongoing data from class observations, student interviews, and work samples. Our living inquiry through ongoing personal and collective reflections inform our co-development of the emerging curriculum and instruction. More importantly, through the PLC we built relationships and shared experiences and stories of our personal and professional lives. It is in this context of human relationships and a caring learning community that we mutually contributed to creating a change-enhancing teaching and learning environment to promote intercultural responsibility among the students (Maguire, 2006).

The children's rights project

Working with two elementary teachers, the Children's Rights project explored how conceptual and linguistic coherence could be strengthened in the English Language Arts (ELA) and French second language (FSL) curricula, promoting students' critical biliteracies and agency for social change. Our collaboration later evolved into a multi-year project, anchoring language learning in social justice related issues, engaging children in inquiry about their ethical responsibility toward their community and broader society. In our first-year collaboration, the ELA and FSL teachers shared two Grade 3 classes and taught their corresponding subject to their own and their partner's classes. In Years 2 to 4, the teachers got approval to create a Grade 4–6 multi-age classroom whereby both teachers were present at all times but leading and/or sharing

the teaching of different subjects in the two languages (e.g., ELA, Math and Science and Technology in English while FSL, Social Studies and Arts in French). The co-presence of both teachers also allowed the use of English and French in a more strategic and systematic way. We mainly adopted the use of *coordinated translanguage pedagogy* (Pontier & Gort, 2016), meaning the two teachers engaged the children in interconnected language learning activities while providing the respective language models when reading or discussing texts in either English or French. In this way, we ensure children would have ample exposure to the target language models while feeling less pressure for monolingual use knowing that they could code-switch when needed to support for the meaning-driven discussion or writing tasks. As the project progressed, the team also learned to differentiate when to accommodate and when to push for students' risk-taking in target language use, taking into consideration individual differences in their readiness of language production as well as the nature of the task at hand (see Lau, 2015 for study in Year 1; see Lau, 2020; Lau et al., 2017 for Years 2-4). In general, most student participants were English-dominant with a small proportion of French-dominant students. Depending on the year, the percentage might vary, but close to half of the students had either parent or both parents speaking both languages at home. Through a year-long social justice related theme, both teachers worked together to engage in interdisciplinary curricular design, creating and making linguistic and conceptual links whenever appropriate while ensuring alignment with subject-specific requirements.

This article focuses on the first-year project with the theme on children's rights, aiming to support students' understanding of universal children's rights and why they were not equally respected around the world. Students also explored ways to protect these rights and reach out to children beyond their community whose rights were threatened. To elicit students' interest, the year started with an invited talk in French by a former college instructor who set up a foundation to provide education for former child soldiers in Uganda. Then we had a university student who spoke in English about her volunteer work in western Thailand, near the border with Myanmar, giving ESL lessons to Burmese children with refugee backgrounds. I was then involved in this community project, training university volunteers about intercultural sensitivity and preparing them for culturally and linguistically appropriate teaching approaches. Both talks provided a broader picture of children who were under precarious circumstances and were deprived of formal education due to war and political instability in their home countries. The children wrote a journal entry after each talk about their learning and questions in either English or French depending on which language lesson they had following the talks.

Children's Rights Convention

After these introductory talks were a series of activities aimed to support students' understanding of the Children's Rights Convention (United Nations International Emergency Children's Fund [UNICEF] Canada, 2009). We started with simpler concepts in the FSL class, for example, getting the children to differentiate between needs, rights, and wants while learning related vocabulary and grammar. This included the use of *articles définis* (*la, le, les*), *articles indéfinis* (*un, une, des*), and *les accords en genre et nombre* (e.g., *de l'air propre, de l'opportunité pour partager nos opinions, des soins de santé, l'éducation, des terrains de jeux et de récréation, un téléviseur, un ordinateur personnel*, etc.). Using these newly taught vocabulary and grammatical structures, students discussed what basic rights and needs were and how they differed from wants. Then in the ELA class, students started reading the children's rights articles. To facilitate deep comprehension, students were given daily life scenarios to debate whether they were fair or unfair according to the different articles of children's rights. Here are two examples of the scenarios:

- My brothers go to the local school, but I am the only daughter. My family needs me to help out with work in our home, so I cannot go to school. I am 7 years old.
- I am 13 years old, and my country has been fighting over a boundary with another country for three years. A captain from the army came to my home to tell me that because I am big and strong, I should join the army and fight for my country.

Engaging in meaning-driven discussions, the children were asked to focus on their critical analysis of the scenarios and justifications of their opinions about fairness, all supporting their deep understanding of what rights meant in a democratic society. Their reading of the first 42 children's rights articles were done bilingually—the first half was read in the English class and the other half in French. The children then illustrated one article that spoke to them personally (Figures 1a and 1b) in either French or English, and together they created a big children's rights quilt (Figure 1c) on the bulletin board in the corridor, which drew many teachers' and children's attention and started many conversations on the topic.

Further, to promote the children's analytic skills, the teachers created a concept formation task, adapted from the UNICEF handbook. Each child was given a card with a rights article written either in English or French. The task was for them to talk to each other and then form themselves into groups each representing a particular category of children's rights (Figure 2). An easier



(a) A student's illustration for Article 12 in French



(b) A student's illustration for Article 32 in English



(c) Bilingual Children's Rights Quilt displayed outside the classroom

Figure 1

way, but cognitively unchallenging, would be to just tell the children how the children's rights were categorised into three main groups: 1) provision rights, 2) protection rights, and 3) participation rights. This would have deprived the children of using the two languages to negotiate meaning and think critically about the rights. The teachers instead created a bilingual concept formation task whereby the children had to support each other's understanding in both languages and collaborate to create conceptual links among the different rights. In the end, the children came up with these categories: *protection*, *education*, *family*, and *la vie* (which included the right to opinions, play and rest, and privacy, etc.). Each group had to defend their decision and through the collaborative sense-making process, the children gained a deeper knowledge of how these rights were distinct but also inter-connected with each other.

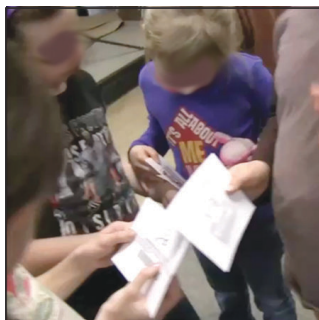


Figure 2

Children discussing their rights in both languages

Children's literature and pen-pal exchange

While working on the rights convention, the teachers also read narrative and information-based texts with the children to understand rights-related issues faced by children in different socio-economic and political situations. For example, we read *Beatrice's goat* (McBrier, 2001) in English, which is based on a true story of Beatrice, a Ugandan girl who because of a gift of a goat through Heifer Project International was able to go to school. The children also read *If the world were a village* (Smith, 2011), which invites readers to imagine the whole world of 7 billion people as a village of just 100 people and provides proportionate statistics on languages spoken, religions practiced, money and possession, and other information on food, health, energy consumption and so on. Through a bilingual jigsaw activity, children in their home groups gleaned information from the assigned pages, in either English or French, which they then shared and discussed in the expert groups. The book allowed the children to become more world-minded, realizing their privileges while discovering inequitable distribution of wealth and resources around the world. The discussions also fostered an understanding that our rights also come with responsibilities, for example, the right to practice one's culture or share opinions entails our responsibilities to respect other cultures and express our opinions in ways that do not harm other people's rights.

Through the community project with the refugee/migrant schools in western Thailand (mentioned earlier), we created pen pal exchange among the children on both sites. We encouraged them to write letters in both their home/strong language and a second language they were learning at school (i.e., mostly in Burmese and in English for the children in Thailand, and English and French for those in Quebec). When the Canadian children received the first letter, they were amazed and intrigued by the beautiful round, curly scripts of

Burmese and tried to look for the corresponding meaning of individual words by comparing them to the English version of the letter. The bilingual letter correspondence not only raised the children's curiosity to other languages but also strengthened their confidence and pride in learning and writing in French, knowing that children in other parts of the world were also learning additional languages (Figures 3a and 3b).



Figure 3

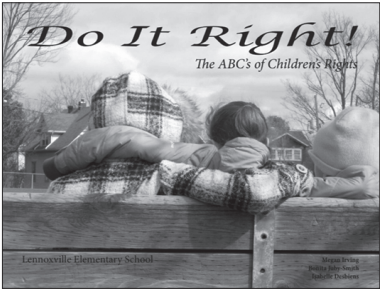
Students reading their pen-pal's bilingual letters (English & Burmese), curious about their lives, cultures, and bi/multilingualism

In the class discussions, the third graders also revealed some of their assumptions about people who were displaced. Most of the children had fixed notions of refugees and expected to read about their harrowing experiences of displacement, family loss or separation, and stark poverty. However, many of their Burmese pen pals shared their hobbies, interests and dreams and ordinary things about their family and activities. Confounded, one student asked:

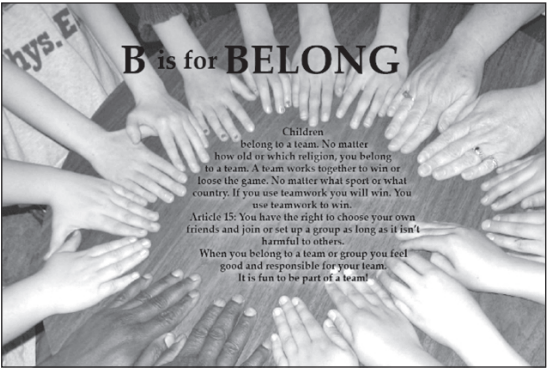
Aren't their parents killed? How do they get to know about them? Cause my pen pal said that his dad is an engineer. (Class recording)

This reflected the children's preconceptions of who refugees were, defining them strictly by what they might have lost while discounting their ordinary life as individuals with families. The teachers grasped this opportunity to discuss stereotyping images of refugees and inviting consideration of possible diverse and unique circumstances to which different families might be subject. The letter exchange opened doors for the children to reflect on their cross-cultural encounters and examine hidden assumptions about other communities.

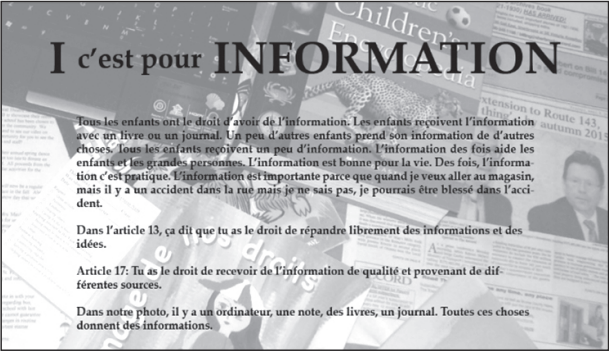
The children's bilingual reading, writing and discussions all prepared them for the final culminating project—the creation of a bilingual book, *Do it right! The ABC's of children's rights* (Irving et al., 2013) (Figure 4a). It is an abecedarium of children's rights, with each letter illustrated by a photographic image, accompanied by a short paragraph describing the children's reflections and understanding of the word (Figures 4b and 4c).



(a)



(b)



(c)

Figure 4
Do it right! The ABC's of children's rights
Book cover (a), pages for letters B (b) and I (c)
(Irving et al., 2013)

The trans-systemic ways of meaning making utilized students entire linguistic and other semiotic repertoires to create meaning and identities of change agents. Interestingly, for letter O, the class decided to go with *Opportunity*, which was resulted from their discussions about the interconnections between *rights* and *responsibility*, as the students wrote on that page: “Opportunity means you have a chance to do something you want to do but it comes with responsibility” (Irving et al., 2013, p. 16). The class discussions had supported their understanding that rights and responsibilities are two sides of the same coin, sensitizing them to the fact that the privilege to enjoy certain rights also comes with the ethical responsibility to ensure respect and equity. At the end of the school year, the teachers organised a book launch, inviting students, administration, parents and the local community for a book signing event. The children also put on a show where they performed bilingual dramatic skits to represent different children’s rights.

Discussion and conclusion

The ELA and FSL teachers’ cross-language/curricular collaborations supported the children’s year-long inquiry into the children’s rights, deepening their understanding of what these rights meant to them and why children in certain parts of the world do not equally enjoy these rights due to war, political instability, and poverty, among others. Recognizing their own privilege, they understood the need to assume responsibility to ensure these rights are respected and that more equitable distribution of resources and wealth is key to rectifying these rights violations. Based on interview and class observation data as well as the teachers’ reflections, the children responded well to the project: Not only did they see themselves as ambassadors for other children but also as agents of change who were called upon to help educate other people on children’s rights issues. One child in the program-end interview divulged to the research team that he “detested writing” in French before because he “didn’t know what to write about”, and his previous FSL teacher’s insistence on French only in the classroom also made him “scared of making mistakes”. The co-ordinated translanguaging (Pontier & Gort, 2016) approach had allowed him and other children to mobilize all their knowledge and skills in both languages to concentrate their effort on making meaning, which also helped abate their fear in making mistakes had the class been focusing solely on accuracy or standard pronunciation. The issue-focused inquiry hence invited risk-taking among the children as they knew they did not have to be perfect in the language before using it. Making mistakes was normalised and students’ confidence and willingness to actually write and speak with purpose had also been boosted. As the ELA teacher said in an interview, it was not like the children wrote and then the writing was put away for no real purpose except

for a mark in their report card. Language learning, she continued, is “for the children’s development; it’s life.” This was echoed by the FSL teacher who underscored the need to bring languages together—despite learning in two different languages, “we’re learning about the same thing.” Engaging the children in a common theme supported interconnected ways of knowing and thinking about the same issue and the languages were put to use in meaningful ways. In the process, the children got to encounter other languages and cultures through talks by speakers in global humanitarian work, reading related narrative and information-based texts as well as the pen pal exchange. Their world-mindedness was expanded and some assumptions about certain cultures and social groups were challenged. They came to understand what children’s rights meant to them and to other people, as well as their own ethical responsibility (Guilherme, 2021) to reach out to the less privileged, and take actions to ensure equitable distribution of resources. Both teachers understood critical language learning should never be a one-off but rather ongoing effort of all teachers. Instead of aiming for some grand-scale transformation, the most important thing for them was that the inquiry had touched the children’s heart, creating an affective opening for further change possibilities (Benesch, 2012).

The project described here reflects a reframing of transversal competences using the lenses of critical pedagogy and decolonial perspectives. Transversal competences, touted as essential competences for study and work in the twenty-first century, are often narrowly defined and promoted based on their marketable and marketized value. No doubt respect and openness to diversity, communication skills, collaboration, critical and innovative thinking, and digital literacy are all important. Yet critical literacy or ethical responsibility is not quantifiable; changing hearts and minds involves complex processes that cannot be adequately captured in report cards. The prevailing focus on decontextualized linguistic structures in most language classrooms needs to be shifted to a sociolinguistic and sociopolitical focus of its significance in the real world. Language has to be taught, learned and used as a tool for learning and inquiry, or else it remains an academic exercise. Reiterating Pennycook’s (2022) words, the colonial practice of separating “language from all that it is part of: bodies, lives, stories, histories, articulations of the past, the present and the future” (p. 3) will result in learners’ memorization and mimicking of the idealized language standards. The focus of bilingual and second/foreign language education should be recentered on the development of *intercultural speakers* (Byram & Wagner, 2018), rather than the replication of native-speakers, who, through learning other people’s language, disrupt their ethnocentric perspectives and develop inter-knowledge to build relationships and reciprocity to collectively embrace ethical responsibility to generate and sustain personal, social, and environmental well-being.

References

- Antia, B.E., & Makoni, S. (Eds.). (2022). *Southernizing sociolinguistics: Colonialism, racism, and patriarchy in language in the global south* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003219590>
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, Trans., M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.
- Ball, J., & McIvor, O. (2013). Canada's big chill. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures* (pp. 19–38). SensePublishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-218-1_2
- Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching*. Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness — relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1–2), 5–13.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on—from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151.
<https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Vol. 1: Context, concepts and model*.
<https://bit.ly/COE-2018-Competences-democratic-culture>
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108914505>
- Deardorff, D.K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage.
- Devika, Raj, P., Venugopal, A., Thiede, B., Herrmann, C., & Sangwan, K.S. (2020). Development of the transversal competencies in learning factories. *Procedia Manufacturing*, 45, 349–354. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.031>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- European Centre for Modern Languages (Ed.). (2021). *Transversal competences in language education: Background paper*. Council of Europe.
<https://bit.ly/ECML-2021-Transversal-competences-background>

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 263–280). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_30-2
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J.A. (2009). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207–228). Mouton de Gruyter.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Guilherme, M. (2021). Intercultural responsibility: Critical inter-epistemic dialog and equity for sustainable development. In W.L. Filho, A.M. Azul, L. Brandli, A.L. Salvia, & T. Wall (Eds.), *Partnerships for the goals* (pp. 599–610). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-95963-4_75
- Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C., & Bjørnåvold, J. (2021). *Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences: 3rd report to ESCO Member States Working Group on a terminology for transversal skills and competences (TSCs)*. T.E. Commission.
- Hawkins, M.R., & Mori, J. (2018). Considering ‘trans-’ perspectives in language theories and practices. *Applied Linguistics*, 39(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx056>
- Heugh, K., Stroud, C., Taylor-Leech, K., & De Costa, P.I. (Eds.). (2021). *A sociolinguistics of the south* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208916>
- Hughson, T.A., & Wood, B.E. (2022). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: A Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634–654. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>
- Irving, M., Juby-Smith, B., & Desbiens, I. (Eds.). (2013). *Do it right! The ABC's of children's rights*. Self-published. Bishop's University.
- Jacobson, R., & Faltis, C. (Eds.). (1990). *Language distribution issues in bilingual schooling*. Multilingual Matters.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Taylor & Francis.
- Kallo, J. (2021). The epistemic culture of the OECD and its agenda for higher education. *Journal of Education Policy*, 36(6), 779–800.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1745897>
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/14681360903556756>

- Lau, S.M.C. (2015). Intercultural education through a bilingual children's rights project: Reflections on its possibilities and challenges with young learners. *Intercultural Education*, 26(6), 469–482. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109774>
- Lau, S.M.C. (2019). Convergences and alignments between translanguaging and critical literacies work in bilingual classrooms. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 5(1), 67–85. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00025.lau>
- Lau, S.M.C. (2020). Translanguaging as transmediation: Embodied critical literacy engagements in a French-English bilingual classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 42–59. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.299>
- Lau, S.M.C., Juby-Smith, B., & Desbiens, I. (2017). Translanguaging for transgressive praxis: Promoting critical literacy in a multiage bilingual classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(1), 99–127. <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1242371>
- Maguire, P. (2006). Uneven ground: Feminisms and action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The handbook of action research* (pp. 60–70). Sagev.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- McBrier, P. (2001). *Beatrice's goat* (L. Lohstoeter, Illus.). Aladdin Paperbacks.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning — mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.
- Mignolo, W.D., & Walsh, C.E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Miller, J.P. (2018). *Love and compassion: Exploring their role in education*. University of Toronto Press.
- Motha, S. (2020). Is an antiracist and decolonizing applied linguistics possible? *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 128–133. <https://doi.org/10.1017/S0267190520000100>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2014). *Competency framework*. https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf
- Organisation For Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 — OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. <https://bit.ly/OECD-2019-Future-Education-Skills>

- Pennycook, A. (2022). Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17–36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- Pontier, R., & Gort, M. (2016). Coordinated translanguaging pedagogy as distributed cognition: A case study of two dual language bilingual education preschool coteachers' languaging practices during shared book readings. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 89–106. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1150732>
- Porto, M., & Byram, M. (2022). Locus of enunciation: Insights for intercultural language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 35(4), 404–420. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.2023562>
- Rawal, R., & Deardorff, D. K. (2021). Intercultural competences for all. In P.G. Nixon, V.P. Dennen, & R. Rawal (Eds.), *Reshaping international teaching and learning in higher education: Universities in the information age* (pp. 46–59). Routledge.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Smith, D.J. (2011). *If the world were a village* (2nd ed.). Kids Can Press.
- Sterzuk, A. (2020). Building language teacher awareness of colonial histories and imperialistic oppression through the linguistic landscape. In D. Malinowski, H.H. Maxim, & S. Dubreil (Eds.), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space* (pp. 145–162). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_7
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation. (2015). 2013 *Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) Regional Study on transversal competencies in educational policy and practice*. UNESCO and UNESCO Bangkok Office. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231907>
- United Nations International Emergency Children's Fund Canada. (2009). *Teaching for children's rights: Rights, wants and needs*. https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/rights_wants_and_needs.pdf
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wagner, M., Perugini, D.C., & Byram, M. (2018). *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*. Multilingual Matters.
- Windle, J., Heugh, K., French, M., Armitage, J., & dos Santos, G.N. (2023). Southern multilingual moves in education: Agency, citizenship, and reciprocity. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(3), 279–297. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2244099>

Pedagogy of care in intercultural approaches to language education

Kelle L. Marshall
Pepperdine University

Wendy D. Bokhorst-Heng
Crandall University

Abstract

Disruptions caused by the COVID-19 pandemic revealed in new ways the vulnerabilities of students' sense of self, especially in the contexts of intercultural orientations to language education where critical self-reflection can be disorienting for learners. We propose a pedagogy of care to manage such decentering, aiding the formation of caring communities of practice and development of student flourishing. Our data derives from a teacher education course on intercultural orientations to language education and mediation, taught virtually in 2020. We analysed email exchanges between the professor and students and transcribed Zoom class sessions to examine the instructor's pedagogy based on Noddings's ethics of care. We identify six components within the instructor's pedagogy: relationship; motivational displacement; person in context; flexibility; engrossment; mentality of care. Students' expressions of reciprocity suggest possibilities for their own adoption of care and flourishing. We propose that a caring and compassionate approach to pedagogy can be instrumental in mediating a space where students might develop not only intercultural competencies but also a positionality of care.

Keywords: intercultural mediation; ethics of care; intercultural competence; pedagogy of care; COVID-19

Résumé

Les perturbations causées par la pandémie COVID-19 ont révélé de façon nouvelle les vulnérabilités du sentiment de soi des étudiant.e.s, en particulier évidentes dans les contextes d'orientations interculturelles de l'enseignement des langues, dans lesquelles l'autoréflexion critique peut être potentiellement désorientante pour les apprenant.e.s. Nous proposons une pédagogie de la bienveillance pour gérer une telle décentration, afin de former des communautés de pratique bienveillantes pour promouvoir l'épanouissement des étudiant.e.s. Nos données proviennent d'un cours de formation des enseignant.e.s sur les orientations interculturelles de

Correspondence should be addressed to Kelle Marshall : kelle.marshall@pepperdine.edu

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 37–58 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6763

© The author(s). 

l'enseignement des langues, enseigné virtuellement en 2020. Nous avons analysé les échanges de courriels et transcrit les séances de séances de cours sur Zoom pour examiner la pédagogie de l'enseignant.e sur la base de l'éthique de bienveillance de Noddings. Nous identifions six composantes dans la pédagogie de la professeure : la relation, le déplacement motivationnel, la personne dans le contexte, la flexibilité, l'engagement et la "mentalité" de la bienveillance. Les expressions de réciprocité des étudiant.e.s suggèrent des possibilités pour leur adoption de bienveillance et d'épanouissement. Nous proposons qu'une approche pédagogique bienveillante et compatissante puisse contribuer à créer un espace où les étudiants peuvent développer non seulement des compétences interculturelles, mais aussi une positionalité de bienveillance.

Mots-clés : la médiation interculturelle ; l'éthique de la bienveillance ; la compétence interculturelle ; la pédagogie de la bienveillance ; COVID-19

Introduction

This article is about intercultural orientations to language education and the instructor's role in mediating students' journeys of decentering and transformation of self through an ethics of care. Compounding the growing mental health crisis in higher education (Sillcox, 2022), the disruptions caused by the COVID-19 pandemic revealed in new ways the vulnerabilities of students' sense of self as members of increasingly unsettled local and global communities. Students' vulnerability was especially evident in the contexts of intercultural orientations to language education which require students to engage in intra- and interpersonal reflection, leading them to experience a decentered sense of self (Liddicoat & Scarino, 2013). Language instructors adopting intercultural orientations to language education were challenged during this period with the difficult task of navigating the affective component within such orientations to language learning without adding to their students' disquiet.

In this article, we argue that intercultural orientations to language learning thus require attention to instructors' development of a pedagogy of care (Noddings, 1984), with the goal of students' flourishing (Nussbaum, 2011). Several models could apply, such as Levine's (2020) application of Nussbaum's theory of social justice and his focus on compassion, Eizadirad's (Eizadirad & Sider, 2021) pedagogy of pain or Freire's (2000) critical pedagogy. However, Noddings's (e.g., 1984) work on ethics of care with its priority on relationships seems to align well with the purposes of intercultural orientations to language learning. We are especially compelled by her pedagogy of care that centres on teacher-student relationships and on

relationship-building within learning communities of practice (groups with common interests, shared goals, and identities) (Marshall & Bokhorst-Heng, 2020a; Wenger, 1999).

We first present the constructs within *ethics of care* that informed our case study. We then describe our case study method and analysis of the instructor's pedagogy. We argue that caring pedagogies could be the basis for intercultural orientations to language education and a key component in forming communities of practice, creating opportunities for students' transformation of self and for their flourishing.

Literature review

Intercultural orientations to language pedagogy

Intercultural orientations to language pedagogy are designed to support students' transformation through guided decentering, with language educators positioned as intercultural mediators (Busch, 2023). Several models of intercultural orientations to language learning exist, each proposing slightly different objectives (e.g., Byram, 2021; Kohler, 2015; Kramsch, 2009; Liddicoat & Scarino, 2013). Common to all, however, is their attention to self-reflection, self-awareness, and identity transformation. Yet despite the theoretical contributions of each of these models to intercultural pedagogy, as Kohler (2015) argues, the affective component of intercultural competence remains under-theorised. One exception would be Levine's (2020) human ecological perspective of language education, in which he proposes a model for the development of learners' "full human potential" through the acquisition of human capabilities (Nussbaum, 2011; Sen, 1992).

Although he does not use the term, Levine's (2020) monograph challenged us to think more carefully about *flourishing* within intercultural orientations to language education. The notion of human flourishing, "eudaimonia," comes from Aristotle (Nussbaum, 2011) who saw a life of eudaimonia as essentially being one in which individuals fulfill their potential as a human being. Fostering students' flourishing can be tricky to manage, though, within the decentering and reflective learning processes inherent to intercultural learning.

Intercultural mediation (Kohler, 2015) becomes key to this process as educators actively cultivate students' capacity for intercultural reflection and dialogue while managing the decentering that they feel. Through this process of mediation, educators aim to guide students to a place of learning and transformation and ultimately, flourishing. This sort of mediation would be contingent on trust between the educator and students (Reed, 2018) and amongst students within a learning community of practice. Trust can be thought of as "an attitude we have towards people whom we hope will be

trustworthy, where trustworthiness is a property not an attitude” (McLeod, 2021, para. 7). It involves a willingness to be vulnerable to others. We see trust, then, as a core component of learning communities of practice, for, in addition to a shared purpose and activity, such communities are defined by members interacting with each other and developing a sense of belonging through relationship-building (Wenger, 1999). Yet, little if no research in applied linguistics has regarded how educators go about establishing a community of practice within their classrooms, built on trusting relationships, within which intercultural learning through mediation may occur. This brings us to *ethics of care*. Applied to education, ethics of care suggests pedagogical strategies that, through the prioritization of relationship building, establish a learning community of practice that supports students’ decentering through trust — and thus potentially, their transformation and flourishing.

Ethics of care

Rose and Adams (2014) attribute Noddings (1984, 2012) as the first to identify *care* as an essential component of pedagogical relationships between teachers and students. Her work has spawned various applications of care to educational settings, including support for high-need youth (Cassidy & Bates, 2005), authenticity in teacher education (Rabin, 2013), online learning environments (Rose & Adams, 2014) and learning during the COVID-19 pandemic (Rabin, 2021). We believe ours is the only study that concerns care in relation to intercultural orientations to language learning in online learning settings.

Noddings (2012) regards caring relationships as fundamental to what it means to be human. She characterises caring relationships as:

- comprised of at least two people: (i) the one-caring and (ii) the one cared-for;
- the one-caring acts in response to a perceived or expressed need of the one cared-for;
- the one cared-for is aware of the care given;
- the relationship may come to exhibit reciprocal commitment to each other’s well-being.

The one-caring in this relationship exhibits what Noddings (1984) calls *engrossment*, which she distinguishes from empathy. Empathy, she argues, is “The power of projecting one’s personality into, and so fully understanding, the object of contemplation” (p. 30). In this regard, empathy is projective, with one’s self as a point of reference. However, such empathy could lead to misplaced care; potentially being influenced by our own biases, we may not fully realize the external reality or inner perspective of the one cared-

for (see van Dijke et al., 2023). In contrast, engrossment offers a more receptive and affective alternative. Engrossment means being fully attuned to hearing and feeling the one cared-for's expressed needs, regardless of our own preconceived assumptions. This requires an open and unbiased *motivational displacement*, putting aside our own priorities to meet the needs of the one cared-for. It is important in this caring relationship that the one cared-for *feels* that they are cared for. Otherwise, Noddings (1984) argues, there is no caring relation; there would only be an attitude or virtue of caring within the one-caring. Finally, she uses the word *reciprocity* to refer to the cared-for's response, which completes the caring relationship. As Johannesen (2000) reminds us, reciprocity does not mean a one-to-one equal exchange of care: It may be a direct response, or it simply may be the growth of the cared-for into their full (or fuller) human potential witnessed by the one-caring.

This attention to care within teacher-student relationships, Noddings (2016) also informs pedagogy. She identifies four key components:

Modelling: “We demonstrate our caring in our relations with students” (p. 230).

Dialogue: Dialogue involves the interpersonal relationship between the teacher and student. First, dialogue disrupts the power differential within that relationship. Second, “the purpose of dialogue is to come into contact with ideas and to understand, to meet the other and to care” (p. 186).

Practice: “If we want to produce people who will care for one another, then it makes sense to give students practice in caring and reflection on that practice” (p. 232); in so doing, we produce a “mentality” of care in the classroom that defines how students relate to each other.

Confirmation: The “act of affirming and encouraging the best in others” (p. 232). Confirmation involves trust, continuity and a knowledge of the other and their context so that caring is authentic and purposeful.

The emphasis on relationship, on the affective state of the student and on their personal growth suggests that care ethics, situated in trust, is potentially an appropriate response to the decentering that accompanies intercultural learning.

In this case study, we thus engage the construct of ethics of care to examine an instructor's pedagogy in a course on intercultural orientations to language education. The course (taught in French) was offered to B.Ed. students of French immersion education at an English-language university in New Brunswick (NB), Canada. It was taught online early in the COVID-19 pandemic (June and July 2020), with lockdowns across communities worldwide, a

time when many felt unsettled and uncertain. It was the instructor's first experience teaching intercultural mediation online; it was also the students' and instructor's first experience with a course taught wholly online. These global and learning conditions make the course a rich case study by which to examine how an instructor's ethics of care might support the creation of a caring community of practice within which intercultural orientations to language education might be explored.

Methodology

Three primary questions guided our inquiry:

- Q1. What pedagogical strategies of care does the instructor employ in an online course on intercultural mediation in language education?
- Q2. How do these strategies contribute to developing a caring community of practice within which student flourishing could occur?
- Q3. How does the instructor's pedagogy of care situate students' affect within intercultural orientations to language teaching and learning?

Our analysis was premised on case study methodology which allows for detailed, holistic analyses towards deep description and understanding. Case study does not require generalizability; rather, it is "the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances" (Stake, 1995, p. xi). This approach requires attention to context for understanding the complexities of relationships and processes. We therefore begin our discussion of methodology with the socio-political context that informed conversations about intercultural competence in the course. We then describe the course and methods of analysis.

Context: New Brunswick and its official languages policy

New Brunswick is Canada's only officially bilingual province, with a population of about 776,800 comprising 32% francophones, 66% anglophones and 2% First Nations (mostly Mi'kmaq; Statistics Canada, 2016). Ostensibly, NB's bilingual policy allows for individual choice in official language practices and is described in official discourse as representing mutual respect between the two language groups (Office of the Commissioner of Official Languages [OCOL-NB], n.d.). However, ongoing language ideological debates suggest official bilingualism is also embedded in historical minority/majority power struggles (Heller, 1999; Marshall & Bokhorst-Heng, 2020b) that have characterized anglophone-francophone relations in Canada since at least the eighteenth century. In the eastern territory of *Acadie* (today's Maritime Provinces, including NB), in events called the *Grand Dérangement*

or Great Upheaval (1755–1763), British troops forcibly removed French-speaking Acadians, during which thousands died (Daigle, 1993). After 1764, some Acadians resettled in small rural communities, marginalised outside of political and economic influence (Thériault, 1982). It was during the 1960s, with francophone activism for socio-economic, linguistic, and political equality that linguistic equality was officially granted to francophones in NB, hinged on the institution of provincial official bilingualism and linguistic duality in all government sectors.

Most significantly, premised on language-as-right ideology (Ruíz, 1984; Stanley, 1984), NB's official bilingualism led to the provision of separate educational sectors for francophones and anglophones. French schools became a means of cultural and linguistic maintenance and rights for francophones. And in English schools, through a language-as-resource orientation (Keating Marshall & Bokhorst-Heng, 2018; Ruíz, 1984), French second language education became a primary avenue for anglophones to access the economic capital (jobs) through personal bilingualism (Bokhorst-Heng & Marshall, forthcoming). Yet even today, while most New Brunswickers support official bilingualism, some members of the anglophone community argue against official bilingualism, claiming unilingual disadvantage in a bilingual province (Bokhorst-Heng & Marshall, 2022).

With this brief introduction to the context, we now describe the participants and the course that frames our case study.

Participants

Kelle, the instructor of the course, is an English L1, bilingual professor of French from the Western United States. She was invited to develop and teach a course on intercultural orientations to French immersion education at her co-author's university, through a Fulbright Specialist award in the spring of 2019. She was scheduled to teach the course again in 2020, but COVID-19 restrictions prevented her travel. She thus delivered the course through synchronous online learning: eight three-hour intensive sessions over two weeks on the Zoom video conferencing platform. Students resided in the Eastern and Atlantic Time Zones and Kelle in the Pacific. Kelle was no stranger to uncertainty: in fall 2018, her university had experienced two consecutive tragedies, one of which involved a three-week campus closure, requiring a pivot to online instruction. In response to these crises, she employed a caring pedagogy to manage their impact on her students and their learning—a pedagogy that continues to inform her pedagogical practice.

Four teacher candidates enrolled in the course: two anglophone (English L1) and two francophone (French L1) (pseudonyms are used):

Carly: an anglophone mature student, working full time while studying. She is among the first graduates of NB's French immersion programs.

Dan: an anglophone mature student, originally from the UK. After living in various countries, he recently became a Canadian citizen. He learned French as a second language after his university studies. A family member was diagnosed with late-stage cancer just as he entered the B.Ed. program. The pandemic prohibited his ability to travel, yet he was remotely involved in their care.

Annelise: a francophone mature student, coming from a well-established business career where she used her bilingual competence. French is her L1, and she was the only NB Acadian in the course. She struggled with intense levels of anxiety.

Justine: a francophone in her early 20s. From a francophone majority region outside of NB, she was new to the language dynamics in NB. This was her first B.Ed. course, meeting the other students (who knew each other from previous classes) for the first time. She was shy, often quiet in class discussions although actively engaged.

The course

The course, *French Language and Intercultural Competencies*, was designed to model intercultural orientations to French immersion education through intercultural mediation. Its learning objectives included:

1. building students' language competencies to meet NB's French immersion teacher proficiency requirements;
2. engagement with culture as a concept and its relationship to identity, otherness, intercultural experience, and the francophone world; and
3. intercultural mediation and pedagogies. As well, the course was designed to mediate language ideologies in the francophone world along with national and local language ideological debates.

Procedure

Written informed consent to use course correspondence and record class interaction and course assignments was obtained from participants before the course began, with approval given by the Canadian university's research ethics committee. For this discussion, data included:

- Pre-course email communication: Kelle (25); Carly (1); Dan (7); Annelise (13); Justine (1), analysed for how Kelle's pedagogy of care figured into establishing a caring community of practice even prior to the beginning of the course;

- Zoom recording of eight sessions (about 3 hours each).

All participants used Zoom's gallery view, including Kelle whose screen was captured in the recordings. Recorded data were translated and transcribed for content, including nonverbal expressions, which are important given the online forum. Due to space constraints, here we include only those gestures which bear significance regarding care ethics. Data are presented in translation (italicised English represents code-switching into English).

Our coding considered how Kelle enacted ethics of care, and how elements of transformation (reciprocity) were evident in students' discourse. Some codes were identified a priori based on Noddings's ideas (1984, 2012), including *relationship* and *engrossment/motivational displacement*. Through constant comparative method, other codes emerged representing additional expressions of care ethics, such as *student in context* and *flexibility*. Both authors analysed the data independently, and agreement was achieved through ongoing discussion and a second round of coding. Eighty-two episodes of care were identified in the in-class data. All of the elements could of course be present in any one caring episode, and often were. However, to better understand the components of caring pedagogy, we isolate them here according to Noddings's constructs. For this text, we present excerpts of data exemplifying Kelle's utilisation of caring pedagogy to establish a caring community of practice within her classroom, characterised by trust. The conventions used in transcribing our data can be found in the Appendix. Because our data were recorded from course sessions occurring on a synchronous communication platform, nonverbal expressions are also important to fully represent participants' discourse and have been included in our transcription.¹

Analysis

Expressions of caring pedagogy

Kelle's pedagogy of care began about two weeks prior to the beginning of class when she sent an introductory email (Excerpt 1) to her students.

Excerpt 1: Kelle's introductory email

Hello!

¹*Transcription conventions:*

(?) indiscernible speech

// overlapping talk begins/ends

(.) silence, one second

(...) silence, three seconds

Becau- hyphen indicates cut off

He was thrilled. Emphasis

[notes, comments]

[*non-verbals*]

Allow me to introduce myself, my name is Kelle. I'm Wendy's colleague who is going to teach the course ED4163. Attached is the provisional course syllabus so you have an idea of what to expect in the course. Soon (this Tuesday morning at the latest, I hope), there will be a Moodle site with all of the course readings available. Also, I'll also create a folder in OneDrive where you'll turn in your coursework. Lastly, if it's all the same to you, I prefer to use Zoom for our meeting platform. I've created a permanent session for our class, and I'll send you the link before our first course session.

If you want to plan a meeting with me before our first course meeting, don't hesitate to contact me.

I'm excited to meet you all!

Cordially, Kelle

Motivational displacement

In this introductory email, Kelle introduces herself and expresses enthusiasm for the upcoming course. Her invitation for students to contact her before the course begins sets a tone of openness and support. Notable is her inclusion of a provisional syllabus and commitment to provide required course readings "soon" (12 days in advance). She knew from her co-author that some students had requested this early provision of course materials to prepare in advance for the intensive course. We see Kelle's response as evidence of *motivational displacement* within her pedagogy of care.

Motivational displacement in a caring encounter occurs whereby A cares for B by listening to their needs, and then responds in accordance with what is heard. Kelle's normal practice would have been to provide course details and materials immediately prior to the first course session. This had been her intent for this course, too—especially as she was occupied with additional administrative responsibilities at her own university. In her motivational displacement, Kelle retained, but moved beyond, her own interests to "feeling with" (Noddings, 1984) her students.

The subsequent email response sent by Annelise confirms her awareness as being the one cared-for as she takes up Kelle's invitation for connection (Excerpt 2):

Excerpt 2: Annelise's response

Hello Dr. Marshall

I hope that you're well.

Allow me to introduce myself: My name is Annelise ... Student of mature age! ;) I'm 100% Acadian and very proud to be!

I'm married to a marvelous man ..., since 2004. We're the parents of two magnificent girls

dots (14 years old) and ... (12 years old). We live in the beautiful valley of ..., NB. Our little paradise.

Although I've always dreamed of being a teacher, my life took me in other directions. After a career of 15 years in ..., I stepped down from my job ... to follow my dream of becoming a teacher.

I would tremendously appreciate the occasion to find a time to meet virtually (Zoom) to discuss the course requirements.

Thank you so much and have a nice day.

Annelise ...

Relationship

Annelise's response to Kelle's introduction email suggests she interpreted the message as an invitation for relationship, a central component of ethics of care. She responds accordingly, first providing a short biography and then personal context on her family and community. It would require some intercultural knowledge to understand this detailed contextualization, somewhat typical of Acadian discourse. In meeting for the first time, interlocutors provide their networks of relationships and context (personal biography, physical context, relational context) to position each other. Annelise describes this discourse style during Session 7: "Like, you meet someone in *Acadie* and ... as my grandmother used to say, 'We want to figure out our kinship' ... And I find that it's, like, unique here in *Acadie*, that we do that." Annelise invites Kelle into local "ways of knowing and being" that are used to establish interpersonal relationships.

Kelle picks up on these local discourse norms in her response, signalling that knowing her students "as persons" is valued within her pedagogy of care (Excerpt 3).

Excerpt 3: Kelle's response to Annelise

Bonjour Annelise,

I'm delighted to make your acquaintance! (Shall we use *tu* with each other? I'm used to the Canadian custom [of students and professors using *tu*]). I'm an anglophone by birth (but more specifically, I'm Texan!) I started learning French when I was 18, at university. I've spent time in France, Québec, and New Brunswick, so my accent is a little bit Canadian for the French and a little French for my friends in Canada.

I know your hometown well—I went there one time (in 2010, actually) to interview ... At the time, I was a doctoral student at The University of Texas and I had an Acadian professor who was from ... Her name is ..., if by chance you know her. She brought me to *Acadie* in 2009 to identify a dissertation topic, and she's the one who arranged the interview with ... That day, too, we went to the

Monument-Lefebvre. The year after that, I came back to Moncton to conduct my fieldwork for my dissertation on the *Centre culturel Aberdeen*. I had a really nice time, and I always consider Moncton as my Canadian hometown. Since 2009, I've come to Moncton almost every summer. I'm disappointed not to be able to this year.

What would be your availability this week for a Zoom meeting?

It will be a pleasure to meet you in person,

Kelle

Kelle's tone in her dialogue (Noddings, 2016) is congenial as she dismantles the professor-student hierarchy originally invoked by Annelise, who had used the second-person pronoun *vous* in her first email to Kelle. Kelle instead invites Annelise to use the familiar second-person pronoun *tu*, as she herself had done with professors at a university in Québec. She then provides some of her own biographical information and her knowledge of the region—even acknowledging the very real possibility of mutual contacts (“if by chance you know her”). In so doing, Kelle confirms the value she places on relationship, while also establishing her legitimacy as the course instructor: an American speaking into a very specific Acadian culture, a cultural knower and insider. Throughout this dialogue she thus establishes a framework of relationship and trust within which future interaction and care will occur.

Person in context

In her email exchange, Kelle also prioritised context to gain a more holistic understanding of Annelise as a person. Not only is this contextual positioning indicative of an ethics of care, in this case emphasising the importance of seeing the person in their contexts, but it is appropriate in this course on intercultural mediation and models awareness of local cultural norms of communication in the Acadian community.

In her first session with the students (Excerpt 4), Kelle continues to weave components of ethics of care as she establishes a caring community of practice. She builds an ethos of trust as she establishes the norms of practice for course meetings:

Excerpt 4: Session 1

Kelle: But I know that we have a lot to do, not a lot of time. If you think that you're not exactly prepared for the next course session, *please still come*. We always have lively discussions. I know that life—you know *life happens*. [*All smile; Annelise and Dan nod*] So, if *life happens* to you, if you can still come, but if you weren't able to read well, that's ok. [*Carly raises eyebrows, nods*] Like I said, I'm very flexible.

Flexibility

After highlighting the fast pace of the intensive course and the need for attendance, Kelle acknowledges students' extenuating circumstances, repeating, "life happens." She expresses willingness to be "very flexible." Her emphasis on flexibility is evident throughout the data, beyond what could be presented here — for example, providing alternative modalities of assignments to meet students' varying needs, scheduling an additional session at the end of the course, meeting with students online as fit their schedules, adjusting the course schedule in response to class discussions — all demonstrating flexibility and motivational displacement as the one-caring.

Ethics of care is also evident in Kelle's *engrossment* of her students' needs and in the creation of a caring community of practice, which Noddings refers to as a *mentality of care*, exemplified in Excerpt 5. It begins with Annelise's late arrival:

Excerpt 5: Session 5

Kelle: [Annelise appears online, waving; Kelle smiles, waves] Hi, Annelise!

Annelise: I'm sorry I'm late-

Kelle: It's alright.

Annelise: I had an appointment at the doctor's. I don't feel super well today. I have a migraine [*Kelle winces*], I had to go to the emergency room for a shot of Imitrex at two in the morning [*Carly winces*]. If I'm a little bit, like, strange, it's because — *I'm a little high*. [*All laugh*]

Kelle: It's alright.

Dan: Uh-oh! [*Grinning*]

Annelise: [*Everyone still laughing*] So, I have to admit that I'm not completely ready for the class. [*Kelle purses her lips, waving, palm open, signalling: "No problem."*] // I couldn't finish my reading.

Dan: Me neither. I had // the same problem. [*Kelle continues waving, shaking her head*]

Kelle: No-

Annelise: Uh // I feel terrible. Ask Carly and Dan. // Like, it's not

Carly: Yeah. //

Annelise: -really like me to like not be ready // for class

Dan: No. Never //

Annelise: It embarrasses me, it bothers me. // It gives me anxiety.

Dan: (?).

Carly: It's okay! It's alright. // [*Kelle shakes her head side to side*]

Kelle: Don't worry about it. *No*. In my classes there's always- That's why the sociocultural approach works so well because it draws on the group's knowledge and not the individual's. [*Everyone nods*] So, for people, that's

how life is (*la vie, c'est la vie*). Life happens sometimes. So, it's up the rest of the group to- How would I say it in English, *to carry the lesson*, yes?

Carly: Mm hm!

Kelle: ... But also, there's a lesson that we're going to observe today and we're going to try to apply the principles of intercultural instruction. It's *task-based*, so that will also work well with our reading. But that's going to give us a fairly pragmatic example of all the theory we've read about. (...) This will help you, too Annelise, because it's really about observing and talking.

How "life has happened" at this moment to Annelise had clearly influenced her affective state — "I feel terrible ... It embarrasses me, it bothers me" — and she appeals to her peers to agree that her current state is not her norm. Ethics of care demonstrated by Kelle and members of the class play a key role in bringing Annelise from her affective state of distress into one of being-cared-for. We identify this in Kelle's engrossment and the pervasive *mentality of care* defining the class's community of practice.

Engrossment

To understand the significance of Kelle's engrossment in Annelise's needs in this excerpt, it is important to know a bit more about Annelise. As an L1 French speaker, an Acadian and a mature student (see Excerpt 2), she had assumed the role of class leader and model of cultural knowledge. Annelise held high expectations of herself while constantly struggling with learner anxiety. As such, much more was feeding into her distress than her late arrival and lack of preparation. Kelle's engrossment in and knowledge of Annelise and her context enabled her to fully "apprehend" Annelise's reality (Noddings, 2016), to be attuned to her affective state and to affirm her in ways that were authentic and purposeful to Annelise. Kelle first reassures Annelise, saying: "It's alright," which she repeats, then saying, "Don't worry about it." She acknowledges how life for Annelise "has happened" to her, while diffusing the stress and the pressure Annelise had put on herself.

Kelle then provides a theoretical and pedagogical response based on discussions from the previous session. In this motivational shift, she aims to restore Annelise's dignity, providing her a way to reconsider her personal "disappointment" instead as an opportunity to understand more deeply the collaborative nature of learning within sociocultural pedagogy (van Lier, 2004) and the flexibility it affords. In addition to care, she models mediation through sociocultural pedagogy as she guides the class in reflective practice.

Another significant moment of engrossment is evident in the final session of the course (Excerpt 6). Just prior to the start of class, Kelle had received a message from Dan (in English) regarding his family member's deteriorating health: "Just a quick fyi, my [family member] might be admitted to hospital

today ... things have taken a turn for the worst [sic]." She remembers that Dan's message weighed heavy on her as she began class, evident when she asks students to observe a moment of silence for those suffering around the world. It is important to mention that this is now Session 8, the end of the course. There is considerable ease in the relationship between students and professor to the point where students were even able to (re)negotiate course assignments and due dates to align with their personal circumstances (Marshall, forthcoming). Everyone was also very aware of the difficult situations they were struggling with in their personal lives — including Kelle. It is within this context that the following moment occurred (Excerpt 6):

Excerpt 6: Session 8, Opening

Kelle: We've been in a hurry during the whole course, and usually I'd take a moment to reflect. There's a lot that's going on in the world. There are a lot of people who have family members who're sick, not even because of COVID. [*Dan nods throughout*] I lost my two grandparents this past spring with 7 weeks of separation between the two. So, I'd like to take a brief moment to reflect, pray, whatever you do, to have a moment of silence to unify us with everyone now, in the world, who's suffering. [*Everyone nods*] So, let's take a moment of silence, please. (60 seconds). [*Everyone closes their eyes and/or bows their heads*]. Thank you.

Dan: Thank you.

Within this silent moment of reflection on shared global suffering, Kelle supports Dan in recognizing his pain while also respecting his privacy. She shares from her own grief, signalling to Dan and the others that she understands the unique challenges that each of them faced, trusting them with her own pain. Her introductory comments acknowledge the struggles they are all experiencing, even though she does not name them, respecting their trust. The purpose is clear: to "meet the other and to care" (Noddings, 2016, p. 186) while underscoring their positioning within the global community (a hallmark of intercultural orientations to pedagogy).

Mentality of care

Kelle's care also fostered a "mentality of care" amongst the students, cultivating a caring community of practice. This is evident in Excerpt 6 where Kelle disrupts the session's agenda, shifting the priority of the lesson to create space for affect and care. This mentality of care was evident in Excerpt 5 as well where, in response to Annelise's migraine, Kelle's own modeling invites the students to support each other. Dan encourages Annelise, expressing that he too did not complete the readings, defusing her sense of failure. And when Annelise turned to Dan and Carly for affirmation, they

responded accordingly, with Carly repeating Kelle's earlier phrase, "It's okay! It's alright," adopting the instructor's stance as one-caring. Dan's and Carly's responses to Annelise suggest they have taken up Kelle's care through what Noddings calls *reciprocity*. Recall that Noddings regards reciprocity as the real measure of how care is taken up by students, completing the caring relationship.

Reciprocity

The following excerpt further demonstrates students' reciprocity of care within the learning community of practice while themselves engaging in intercultural mediation. Excerpt 7 picks up on a conversation from the previous course session on the region's fraught language ideological debates. There had been several difficult moments as students worked through the conversation, which prompted Carly's reflection the following day. Carly's peers and Kelle are actively engaged and supportive throughout with frequent affirming gestures, and Dan and Kelle (the other two anglophones) frequently nod in agreement.

Excerpt 7: Session 8

Carly: I just wanted to say that Annelise and I, we talked—we talk often [*laughs*]. But we were talking earlier today, and I said, "You know, I was looking for words in the dictionary because I wanted to express my feelings today on the Acadian deportation." Because I thought a lot about that yesterday evening. And my husband and I were talking about it. And I just wanted to say it right. Like, I feel like I have guilt, as an anglophone. But it's more than that. And Annelise and I were talking about that. And I said: "What is—I think it's the word: Remorse." Like, I have remorse because of it. Like what did the people before me, the anglophones do? It wasn't fair. I understand that. I can't change anything. Except speaking in French. So, the only thing that I can do, the only thing that I can change is me.

Kelle: Mm hm!

Carly: And that's what- the way that I treat Acadian people, the way that I love them so much. But also, I'm anglophone. I can't change that. But I can tell others. I can be an example. I can talk a lot about my ability in French and acquire a higher and higher level, to improve my French. It's the only thing that I can change. But at the same time, I think that there are many anglophones who feel the same way I do, that we have remorse. It's just, you can only change yourself. Yeah.

Kelle: Thank you! Well said!

Dan: ... Like you're saying Carly, language is (?) that we're able to communicate our ideas, explore, make connections, and do new things with what we've received. Like, making other situations better, marrying the two cultures

like we do. And, because really, that's what the English did not want in the past. They did not want the English and the French to go together. [*Annelise shakes head*] So, there are two things we're able to do. . . .

Annelise: [*seriously*] As an Acadian—I can't speak for everybody. I know that the majority, many of us feel: "I don't need pity. I have no bitterness. I don't need for anybody to ask me for forgiveness. I don't need apologies because (..) it didn't happen to me, it was my ancestors. It's not you, it was your ancestors." So, from there, as much as anybody can— I really like the expression "social harmony." So long as you're able to accept my culture, if I accept yours, if you accept the fact that sometimes I marry two cultures together with my Chiac or my franglais, that's all we ask for. Actually, one of the basic needs of a human being is acceptance. Like, so, you know? That's all we want. We want to be accepted. We want to be part of a group. So, you know? Yeah.

Kelle: Yes.

Dan: A good group.

Annelise: [*leaning toward camera, gesturing to include all*] So // me (..) I forgive you all. [*All smile, Dan motions with his thumb up*] I don't need to, but I'm doing it all the same. [*Carly continues smiling, laughs, holds right hand to her chest*]

Carly: Thank you! [*laughs*]

Annelise: Worry pas ta brain! // [*motioning toward camera, leaning in*]

Kelle: [*laughter*] That's right. //

Annelise: Worry pas ta brain. [*repeating motion*] [*all smile; Dan laughs*]

Acadie's history was not new to Carly; she had designed her final lesson plan around her children's storybook about *Acadie*. However, the discussions in class led her to dig deeper. She wrestles with how to reinterpret her position in *Acadie's* history in reference to her friendship with Annelise and her relationship with her husband, both of whom are Acadian. There is a sense of introspection—about how "the only thing I can change is me," which she repeats twice, with examples. Dan expands on Carly's introspection by also considering his responsibility as one from British origin, while, through the use of the third person, also distancing himself from those from the past. He suggests using language and dialogue, and even intercultural marriage, to bring the two communities together, which the British had historically tried to keep separate.

Annelise responds with care to Carly's and Dan's reflections. She places boundaries around historical events and today's society, absolving them of responsibility for the Acadian deportation. Picking up on Dan's example of intercultural marriage, she speaks about social harmony illustrated through

the “marriage” of the two cultures and languages in *Chiac* (a variety of Acadian French; Perrot, 1995). With an ethics of care, she extends the desire for “acceptance” for the Acadians to Carly and Dan, and, while she feels forgiveness is not needed for historical events, she offers it as a path to social harmony and acceptance. She underscores her forgiveness, twice repeating the *Chiac* phrase: “*Worry pas ta brain,*” or “Don’t worry about it”. As she speaks, she even leans in towards the camera, as if to narrow the physical distance between herself and her peers.

While Carly, Dan, and Annelise were friends prior to the beginning of this class, here they demonstrate an ethics of care for each other in this context of their learning community of practice as they work through some difficult aspects of Acadian history, that continue to shape anglophone-francophone relations in the province, and their own position vis-à-vis this history. The caring community of practice and pedagogy of care created a space where these students felt safe to reflect and dialogue on charged topics that, though they were friends, they had not previously discussed. In the discussion that follows, we summarise our findings by revisiting the questions framing our analysis.

Discussion

We had asked the questions:

- Q1 What pedagogical strategies of care does the instructor employ in an online course on intercultural mediation in language education?
- Q2 How do these strategies contribute to developing a caring community of practice within which student flourishing could occur?
- Q3 How does the instructor’s pedagogy of care situate students’ affect within intercultural orientations to language teaching and learning?

As we noted, Nodding’s model of education from a care perspective involves *modeling, dialogue, practice, and confirmation*. All of these were present in our data:

Modelling: Kelle modeled the priority of relationship, motivational displacement, seeing her students in their context, engrossment of her students’ needs and flexibility.

Dialogue: Grounded in ethics of care, Kelle’s dialogue enabled her to strengthen the interpersonal relationships with her students. She was able to “meet the other and to care,” in ways that were recognised by the cared-for.

Practice: The caring community of practice Kelle purposefully cultivated provided opportunity for students themselves to exhibit care towards each other.

Confirmation: From her first email, Kelle established trust and encouraged her students to share about themselves and their personal contexts. Having this knowledge about her students enabled her to be purposeful in her support of their growth as whole persons within a pedagogy grounded in ethics of care.

Furthermore, through her pedagogy of care, Kelle established a caring community of practice in her classroom, characterised by trust that allowed for the deep involvement of affect in her students' learning experience, though the group was distanced physically.

As a case study, this analysis regards only one moment in time, and it is not possible to confirm whether these teacher candidates would adopt pedagogies of care within their own teaching practices. Furthermore, we recognise that a pedagogy of care manifests differently in a class with only 4 students than in one with higher enrolment. Therefore we do not propose a list of specific strategies for enactment of care to be applied in all contexts; rather we provide principles of how ethics of care can guide such pedagogy. Importantly, our findings do suggest ways for an instructor's caring approach to cultivate a caring virtual community of practice in which instruction on intercultural orientations to language pedagogy may be delivered, which is a novel contribution of this research. Future research endeavors could involve a longitudinal study, following teacher candidates in their own classroom practice to see how ethics of care shapes their pedagogy in intercultural pedagogies and may contribute to their flourishing and that of their students.

Conclusion: Implications for intercultural pedagogies

We note that employing ethics of care might represent a pedagogical stance different from that typically employed in higher education. Often, faculty members have been trained to maintain a "professional," neutral, and hierarchical stance with their students. Yet to engage fully in ethics of care requires the instructor to flatten the instructor-student hierarchy and engage instead as persons in relationship. This is not to say that we drop all personal boundaries. In fact, we are aware also of the potential challenges associated with enacting an ethics of care, including an emotional burden this could place on the instructor (Hoaglund, 1991). However, we argue that, to foster our students' learning of intercultural competence as whole persons, it is important to acknowledge and care about all of the personal elements that might come to bear in their learning experience. Such ethics of care builds trust and opens the

way for them to undergo personal transformation, opening the way for their flourishing — even in uncertain times.

Acknowledgement

The research for this article was financially supported in part by the Blanche E. Seaver endowed professorship at Pepperdine University and the Stephen & Ella Steeves Research Scholarship Fund at Crandall University. The course, ED4163 *French Language and Intercultural Competencies*, was developed through the support of the Fulbright Specialist Award, hosted by Crandall University. We are grateful to the four students in the 2020 section of ED4163 for their engagement, candour, and care, and for letting us share their experiences of learning during a very difficult period. Finally, we are grateful to the anonymous reviewer and Nina Woll for feedback on earlier drafts of this manuscript.

References

- Bokhorst-Heng, W.D., & Marshall, K.L. (2022). “I want to be bilingual!” Contested imaginings of bilingualism in New Brunswick, Canada. In N. Slavkov, S.M. Melo-Pfeifer, & N. Kerschhofer-Puhalo (Eds.), *The changing face of the “native speaker”: Perspectives from multilingualism and globalization* (pp. 285–314). Mouton DeGruyter.
- Bokhorst-Heng, W.D., & Marshall, K. (2024). “Being bilingual will open doors for them”: Ideologies informing French immersion educators’ perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 28(4), 668–684. <https://doi.org/10.1177/13670069241236702>
- Busch, D. (Ed.). (2023). *The Routledge handbook of intercultural mediation*. Routledge.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Cassidy, W., & Bates, A. (2005). “Drop-outs” and “push-outs”: Finding hope in a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of Education*, 112(1), 66–102. <https://doi.org/10.1086/444524>
- Daigle, J. (1993). L’Acadie de 1604–1763, synthèse historique. In J. Daigle (Ed.), *L’Acadie des Maritimes* (pp. 1–43). Chaire d’études acadiennes.
- Eizadirad, A., & Sider, S. (2021). Pedagogy of visibilizing pain and suffering: A commentary on the special issue. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 15(4), 221–223. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1961510>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M.B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970).
- Heller, M. (1999). Heated language in a cold climate. In J. Blommaert (Ed.), *Language ideological debates* (pp. 143–170). Mouton de Gruyter.

- Hoagland, S.L. (1991). Some thoughts about caring. In C. Card (Ed.), *Feminist ethics* (pp. 246–263). University Press of Kansas.
- Johannesen, R.L. (2000). Nel Noddings's uses of Martin Buber's philosophy of dialogue. *Southern Communication Journal*, 65(2–3), 151–160.
<https://doi.org/10.1080/10417940009373164>
- Keating Marshall, K., & Bokhorst-Heng, W.D. (2018). "I wouldn't want to impose!" Intercultural mediation in French immersion. *Foreign Language Annals*, 51(2), 290–312. <https://doi.org/10.1111/flan.12340>
- Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Levine, G. (2020). A human ecological language pedagogy. *The Modern Language Journal*, 104(S1). <https://doi.org/10.1111/modl.12550>
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Marshall, K.L. (forthcoming). Caring pedagogy and supervision in times of crisis and tragedy. *Second Language Research & Practice*.
- Marshall, K.L., & Bokhorst-Heng, W.D. (2020a). Canadian immersion students' investment in French. *The Modern Language Journal*, 104(3), 601–617.
<https://dx.doi.org/10.1111/modl.12663>
- Marshall, K.L., & Bokhorst-Heng, W.D. (2020b). Language ideological debates and intercultural learning in French immersion education. *Canadian Modern Language Review*, 76(3), 175–193. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0285>
- McLeod, C. (2021). Trust. In E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2021 ed.). Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/trust/>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed). University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of education* (4th ed.). Westview Press.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Office of the Commissioner of Official Languages for New Brunswick. (n.d.). *Office of the Commissioner of Official Languages for New Brunswick*.
<https://officiallanguages.nb.ca>
- Perrot, M.-È. (1995). *Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)* (Unpublished doctoral dissertation). Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, Paris, France.

- Rabin, C. (2013). Care through authenticity: Teacher preparation for an ethic of care in an age of accountability. *The Educational Forum*, 77(3), 242–255.
- Rabin, C. (2021). Care ethics in online teaching. *Studying Teacher Education*, 17(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1902801>
- Reed, C.D. (2018). *Critical pedagogy and the ethics of care: How values affect the classroom dynamic*. [Master's thesis, Missouri State University]. BearWorks. <https://bearworks.missouristate.edu/theses/3325>
- Rose, E., & Adams, C. (2014). “Will I ever connect with the students?” Online teaching and the pedagogy of care. *Phenomenology & Practice*, 8(1), 5–16. <https://doi.org/10.7939/R3CJ8803K>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.
- Sillcox, C. (2022). Implication of COVID-19 on post-secondary students' mental health: A review. *Narrative Review*, 20(2). <https://doi.org/10.26443/mjm.v20i2.922>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stanley, D. (1984). *Louis Robichaud: A decade of power*. Nimbus Publishing.
- Statistics Canada. (2016). Census of population, Statistics Canada Catalogue no. 98–400–X2016056. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm>
- Thériault, L. (1982). Historical synthesis, 1763–1978. In J. Daigle (Ed.), *Acadians of the Maritimes* (pp. 47–86). Centre d'études acadiennes.
- van Dijke, J., van Nistelrooij, I., Bos, P., & Duyndam, J. (2023). Engaging otherness: Care ethics radical perspectives on empathy. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 26(3), 385–399. doi.org/10.1007/s11019-023-10152-0
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Boston.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Identité, bien-être et (in)sécurité linguistique
Identity, well-being, and linguistic (in)security

Natalia Dankova

Isabelle Violette

Ekaterina Tiulkova, Vanda Marijanović, Larisa Seredova, Barbara Köpke

Polyglottes, langues et négociations identitaires

Natalia Dankova

Université du Québec en Outaouais

Résumé

L'article présente des résultats d'une étude qualitative basée sur des entrevues semi-dirigées avec des polyglottes multiculturels de différents pays. Les participants utilisent régulièrement au moins quatre langues vivantes et ont des liens étroits avec plusieurs pays (famille, amis, travail, études, etc.).

L'étude aborde des questions liées aux négociations identitaires, aux distorsions dans la perception de l'identité des polyglottes par l'entourage, au degré d'importance accordée à la reconnaissance de l'identité telle que définie par des polyglottes eux-mêmes, aux éléments retenus pour s'autodéfinir ou définir l'Autre, aux rapports avec les langues utilisées et au rôle que jouent ces langues dans la construction et dans la définition de l'identité.

Mots-clés: identité de polyglotte, plurilinguisme, négociations identitaires

Abstract

The article presents some results of a qualitative study based on semi-structured interviews with multicultural polyglots from different countries. Participants regularly use at least four living languages and have close ties with several countries (family, friends, work, studies, etc.).

The study addresses issues related to identity negotiations, distortions in the perception of polyglots' identity by those around them, the degree of importance given to the recognition of identity as defined by polyglots themselves, the elements retained to define themselves or others, the relationship with the languages used and the role that these languages play in the construction and the definition of identity.

Keywords: polyglot identity, plurilingualism, identity negotiations

Introduction

L'identité culturelle ou ethnique est un concept traité par des linguistes, sociologues, psychologues, philosophes et politologues. Les questions identitaires animent beaucoup d'esprits et surgissent régulièrement en cas de crise. L'appartenance à une culture ou à une nation implique aussi la reconnaissance

La correspondance devrait être adressée à Natalia Dankova : natalia.dankova@uqo.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 61–79 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6895

© Les auteur(e)s. 

comme étant semblable aux autres. Les critères d'acceptation ne sont ni unifiés ni clairement définis.

La langue occupe une place privilégiée dans les tentatives de définition de l'identité culturelle ou ethnique. La langue maternelle nous construit, nous définit et nous différencie de l'Autre. Elle nous confère une identité par défaut. Dans le cas des bilingues, la place de la langue maternelle est occupée par deux langues, apprises de façon simultanée ou consécutive. Bien qu'il n'existe pas de chiffres exacts, on estime que plus de la moitié de la population mondiale est au moins bilingue (Grosjean, 2015), ces estimations atteignent 60% ou 75% selon les sources. Même en l'absence de chiffres exacts, l'unilinguisme n'est pas la norme. En revanche, les perceptions courantes de ce qui est « normal » en matière de langues ne semblent pas correspondre aux données statistiques.

Le terme *polyglotte* désigne une personne qui parle plusieurs langues, sans spécifier leur nombre. Le terme *hyperpolyglotte*, introduit par le linguiste Richard Hudson en 2003, s'applique quant à lui à une personne qui parle au moins six langues (Thurman, 2018). Beaucoup de polyglottes le sont par un concours de circonstances, parce qu'ils vivent dans des régions frontalières ou mixtes, d'autres, par choix d'apprendre des langues. Personne ne devient hyperpolyglotte par osmose ou sans sacrifice — c'est un exploit rare et le fruit d'un travail énorme (Thurman, 2018). Les capacités d'apprentissage et l'utilisation de plusieurs langues suscitent de l'admiration de la part de ceux qui en parlent une ou deux : les polyglottes, et plus spécifiquement les hyperpolyglottes, repoussent les limites de ce qui est humainement possible dans le domaine.

Problématique : identité, culture et langue

La langue, la culture et l'identité sont des concepts liés et souvent traités ensemble, bien que les relations entre eux puissent s'avérer paradoxales. Leur complexité donne lieu à des interprétations qui varient dans le temps et selon les approches théoriques ou visions idéologiques (Charaudeau, 2009; Gauthier, 2011; Hall, 1976; Schechter, 2014; Vinsonneau, 2002).

De nos jours, tout est identité : identité culturelle, identité ethnique, identité professionnelle, identité parentale et générationnelle, identité religieuse, identité politique, identité raciale. La surutilisation du terme *identité* procure à ce dernier un vaste champ sémantique, mais en même temps dilue son sens. Dans l'usage courant, *identité* est souvent confondue avec *rôle* et ces mots sont utilisés comme synonymes. Ce glissement n'est pas sans conséquence : à vouloir définir chaque rôle de l'individu en l'appelant *identité*, on laisse entendre que chaque rôle est exercé de façon isolée et que l'individu possède ainsi plusieurs identités. Toute personne est amenée à jouer plusieurs rôles dans la société, au sein de la famille, dans le milieu professionnel et à appartenir simul-

tanément à différents groupes — c’est ce qui la définit et, à la fois, la différencie des autres. Aujourd’hui, on parle de l’identité gaie, de l’identité *child-free* de ceux et celles qui refusent d’avoir des enfants ou encore de l’identité végane. Par exemple, une récente étude de Mathieu et Dorard (2021) vise à mettre en évidence l’existence d’un lien entre alimentation et identité et à démontrer que l’adoption du végétarisme (au sens large) est associée à une amélioration de l’estime de soi et de la perception de soi.

Toute appartenance ou tout regroupement, sur une base physique, idéologique ou autre, devient *identité*, à l’occasion revendicative ou défensive (De Funès, 2022; Mercer, 1990). Mercer (1990) souligne à ce propos que l’identité ne devient un enjeu que lorsqu’elle est en crise, lorsque quelque chose de supposé fixe, cohérent et stable est déplacé par l’expérience du doute et de l’incertitude. Le processus d’identification opère différemment selon les contextes et la vitesse des changements auxquels un individu fait face :

Le phénomène d’identification est peut-être le plus important aspect psychologique de la culture, un pont qui relie la personnalité à la culture. S’il fonctionne admirablement en cas de lentes transformations, il fait d’immenses dégâts en périodes de changements rapides. (Hall, 1976, p. 234)

Vinsonneau (2002) souligne que la notion d’identité culturelle qui fait fréquemment l’objet de débats bénéficiant d’une large couverture médiatique a « un statut idéologique plutôt que scientifique » et c’est la raison pour laquelle « l’analyse du développement de ce qui pourrait être le concept d’identité culturelle s’avère nécessaire » (p. 4).

La philosophe Julia De Funès (2022) analyse les actuelles obsessions identitaires dans différents contextes et explique pourquoi les quêtes de l’identité, individuelle ou collective, mènent inévitablement dans une impasse :

Chercher une identité revient à chercher le même. Chercher le même revient à chercher un invariant. Chercher un invariant revient à chercher une stabilité. Or toutes les choses de la vie sont soumises à l’altération temporelle. En outre, définir une identité revient à caractériser, en un mot à généraliser. Or l’identité, la spécificité, la singularité est l’opposé du général. L’identité est donc introuvable dans la réalité. (p. 48)

De Funès (2022) oppose l’identité, qui « nous dépossède de nous-mêmes et nous perd dans un ensemble », au sentiment de soi qui distingue et « épouse le mouvement de la vie » (p. 78).

Dans la perspective postmoderne, l’identité est perçue comme mouvante, flexible, changeante (Duff, 2012, 2015; Fong, 2011; Kastersztejn, 1990; Keeley, 2014; Norton & Toohey, 2011; Ong, 1999). Les échanges devenus plus fréquents et plus faciles grâce aux nouvelles technologies permettent d’échapper, dans un contexte de globalisation, au déterminisme statique d’une

seule langue et du pays natal. Cette ouverture sur le monde offre une mosaïque de croyances, de valeurs, de traditions, de langues ; elle offre aussi le choix d'y adhérer et de bâtir une identité comme on le souhaite, sur mesure, sans subir indéfiniment les influences de l'endroit de naissance, ou au contraire, de camper sur ses positions et de résister aux influences externes (Kristeva, 1988/1991).

L'exposition précoce et l'accès immédiat à d'autres langues et cultures par l'intermédiaire de la télévision et d'internet influencent l'identification et rendent l'apprentissage des langues plus aisé et plus spontané. Mehmet (2019) analyse l'apprentissage du turc langue seconde (L2) au Kosovo par exposition au contenu de chaînes de télévision turques ; l'apprentissage se déroule dans un environnement naturel sans mise en place d'éléments pédagogiques (enseignant, programme, objectifs d'apprentissage ou un environnement d'apprentissage prévu). Une étude de Mai (2017) examine le rôle que la télévision italienne a joué dans la migration vers l'Italie de jeunes Albanais, attirés par un mode de vie plus moderne, et, accessoirement, dans l'apprentissage de l'italien L2 par l'intermédiaire de programmes télévisés italiens.

La confrontation avec une nouvelle culture et une nouvelle langue demande de l'adaptation, de la remise en question de ses propres valeurs et de la transformation de ce qu'on pense être. Le manque de flexibilité et de désir de s'identifier à une nouvelle culture représente un frein dans l'apprentissage de la L2, notamment en ce qui concerne les performances à l'oral : la production orale, l'accent, la prosodie et l'aisance (Keeley, 2018). Berman (1984) rapporte ce propos d'André Gide :

C'est le fait justement de m'être écarté de ma langue maternelle qui m'avait fourni l'élan nécessaire pour maîtriser une langue étrangère. Dans l'apprentissage des langues, ce qui compte le plus n'est pas ce qu'on apprend, le décisif est d'abandonner la sienne. (p. 57)

Une identité se décline également selon l'appartenance à un groupe religieux ou ancestral, sans y associer une langue particulière. Par exemple, l'identité juive continue à être définie à la fois en termes d'affiliation ancestrale et religieuse. De plus, la définition de l'identité juive varie si on est Juif ou non (Myhill, 2004). La connaissance de l'hébreu, du yiddish ou d'autres langues parlées par des communautés juives à travers le monde n'est pas fondamentale pour être Juif.

Le cas de l'identité tzigane est intéressant. Les Tziganes n'ont pas de langue commune, ancestrale ou sacrée, ni de religion qui leur est propre, ni de pays d'origine (même si par leurs origines, ils viennent de l'Inde, cette filiation n'est pas consciente ou ressentie). Ainsi, leurs traditions et le style de vie deviennent déterminants dans la définition de l'identité tzigane (Myhill, 2004).

Que devient l'identité des personnes polyglottes multiculturelles qui ont vécu ou vivent dans différents pays et dans différentes langues au cours de leur vie et qui ne souffrent pas de déchirement dû à la coexistence de plusieurs langues ? Quels sont leurs rapports avec les langues utilisées et les interactions de ces dernières ? Qu'est-ce qu'il y a derrière ? Une errance identitaire, un déchirement, un sentiment d'être de nulle part (Kaës et al., 1998; Klein-Lataud, 2007; Robin, 1993) ou bien une identité polyglotte sur mesure, unique et insaisissable pour l'entourage ?

Les études sur le plurilinguisme individuel et l'identité des bilingues et polyglottes se multiplient (Dewaele & Botes, 2019; Duff, 2012, 2015; Pavlenko, 2006; Pavlenko & Blackledge, 2004; Singleton & Aronin, 2018; Slavkov et al. 2022; Venturin, 2020, pour n'en citer que quelques-unes à titre d'exemples). Dewaele et Botes (2019) dont l'étude porte sur 651 sujets plurilingues arrivent à la conclusion qu'il y a un lien positif entre le plurilinguisme et l'ouverture d'esprit et que le plurilinguisme et le multiculturalisme façonnent la personnalité à un certain degré.

La question de définition de l'identité culturelle et linguistique reste ouverte. Plusieurs réponses se révèlent possibles, et ce, en ayant à l'esprit le caractère changeant de l'identité : une personne polyglotte (ou minimalement bilingue) et multiculturelle possède plusieurs identités correspondant à chacune de ses langues (Keeley, 2018), une identité hybride qui réunit les langues et les cultures dans un accord parfait (Dankova, 2021), une identité ayant au centre l'identité associée à la langue maternelle (Dewaele, 2010), ou encore une identité qui s'inspire de l'ensemble de ses langues et cultures pour aboutir à quelque chose de nouveau, de différent. Ce dernier cas fait référence au tiers-espace, notion proposée par Bhabha (1994) pour analyser l'identité et la communauté dans une dimension interculturelle. Dans Bhabha et Rutherford (2006), Bhabha souligne que :

la perspective postcoloniale nous oblige à repenser les limites d'une conception *liberal* de la communauté qui repose sur le consensus et la collusion. Cette perspective insiste—à travers la métaphore du migrant—sur le fait que l'identité culturelle et politique est construite dans un processus de production de la différence [*a process of othering*]. (p. 7)

Méthodologie

La présente étude s'intéresse à l'identité de personnes polyglottes multiculturelles qui vivent ou ont vécu dans différents pays et dans différentes langues au cours de leur vie. Si les personnes qui parlent plusieurs langues ne sont pas rares, plus rares sont celles qui parlent plusieurs langues et qui ont des liens étroits avec plusieurs pays.

Il s'agit d'une étude qualitative basée sur des entrevues. Les données

qualitatives peuvent être plus riches de sens et plus explicites que les données quantifiées (cf. aussi Babbie, 2007 ; Dépelteau, 2000). Ce choix méthodologique s'explique par la démarche scientifique qui vise à analyser en profondeur les questions de recherche en se basant sur des cas individuels variés difficilement quantifiables.

Un questionnaire constitue le canevas de l'entrevue (cf. l'Annexe), mais les thèmes abordés ne s'y limitent pas. Les réponses obtenues regroupent des opinions et des expériences des interviewés. Dans certains cas, des interviewés ont produit des récits de vie pour relater leurs parcours à travers plusieurs langues et pays. Les entrevues semi-dirigées ont été menées dans différents pays et dans différentes langues, aussi bien virtuellement qu'en personne. Aucune limite de temps n'a été imposée ; les entrevues ont duré entre 30 et 90 minutes. Les enregistrements audios ont été transcrits intégralement et fidèlement.

L'enquêtrice (la rédactrice de cet article) est hyperpolyglotte et globe-trotteuse. Cette affinité avec les participants a permis d'établir des échanges d'égal à égal et d'obtenir des réponses profondes. Le recrutement a eu lieu dans l'entourage et par l'intermédiaire d'amis et de connaissances ce qui a rendu les entrevues plus conviviales et les réponses plus spontanées et sincères.

Participants

Les participants sont des personnes polyglottes multiculturelles qui parlent au moins quatre langues vivantes, qui ont vécu à l'étranger et qui ont des liens étroits avec d'autres pays (famille, travail, études, etc.). L'utilisation d'au moins quatre langues, l'expérience de vie en dehors de son pays de naissance et le maintien de liens avec d'autres pays constituent trois conditions dans la sélection des candidats. La définition de *polyglotte* retenue dans le cadre de la présente étude se base sur celle de *bilingue*, avec une différence : le nombre de langues utilisées à l'oral est au moins de quatre. Grosjean (2016) définit une personne bilingue comme suit :

Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre), mais aussi, bien entendu, les personnes qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (section La personne bilingue, para. 2)

Chez les bilingues, il existe des inégalités quant au degré de maîtrise des langues, y compris la maîtrise des compétences acquises (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite), à la

fréquence et aux contextes d'utilisation des deux langues (Cook & Bassetti, 2010; Dewaele, 2015; Grosjean, 2015, 2016). Ces inégalités augmentent de manière exponentielle dans les cas des polyglottes étant donné le nombre de langues.

Beacco (2005) attire attention sur le terme *plurilinguisme* :

Le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. (p. 19)

Dans la présente étude, le terme polyglotte est privilégié car il reflète le nombre de langues utilisées et le statut d'expert.

Les participants au nombre de 47 sont âgés de 31 à 84 ans. L'âge moyen se situe entre 45 et 55 ans. Il y a 27 hommes et 20 femmes. Parmi les pays de naissance des participants figurent Israël, la France, l'Italie, l'Espagne, la Belgique, l'Islande, l'Autriche, la Russie, la Pologne, la Bulgarie, l'Ukraine, le Bélarus, l'Algérie, le Maroc, l'Égypte, l'Uruguay, la Colombie, le Canada, les États-Unis et le Japon. Les interviewés connaissent entre quatre et trente-cinq langues ; certains détiennent plusieurs passeports.

Discussion

Le corpus recueilli est volumineux et contient beaucoup de matière. Par souci de clarté et de concision, seules les réponses à trois questions des 15 font l'objet de la discussion dans cet article (cf. l'Annexe, questions 8, 9 et 10), à savoir :

- Est-ce que tu essaies d'expliquer aux autres ton identité multiple ? Pourquoi ?
- Lorsqu'il s'agit de ton identité, est-ce que c'est important pour toi de savoir comment tu es perçu par ton entourage ?
- Penses-tu qu'on puisse être nationaliste si on est multinational et polyglotte ?

Est-ce que tu essaies d'expliquer aux autres ton identité multiple ? Pourquoi ?

Dans quelle mesure est-il important, pour les répondants, de savoir si leur identité polyphonique, multiple, est bien comprise ou bien un des éléments de base peut suffire, par exemple, le lieu de naissance, la langue première, le pays de résidence ? Lors de nouvelles rencontres, les questions « d'où viens-tu ? » et « qui es-tu ? » surgissent et nécessitent des réponses. La complexité des parcours et changements de lieux et de langues rendent souvent les réponses

difficiles. L'humoriste, acteur et réalisateur Gad Elmaleh en offre un exemple. Gad Elmaleh est né au Maroc d'une mère juive et d'un père musulman. Selon le judaïsme, il est Juif et, selon l'islam, il est Musulman. Il a fait sa carrière en France et il est connu comme humoriste français ; pourtant il a des passeports marocain et canadien. Il dit à son sujet : « Pour moi, la France, c'est mon révélateur. Sans elle, j'aurais été comme un danseur sans musique » (Berry, 2023).

Certains participants de la présente étude adoptent des attitudes différentes en fonction de l'interlocuteur, modifient leurs réponses ou encore évitent de répondre en donnant des détails. Les éléments déterminants sont le degré d'affinité dans la relation avec l'interlocuteur et la capacité perçue de ce dernier de comprendre la complexité de la réponse, par exemple, si l'interlocuteur a aussi beaucoup voyagé et parle d'autres langues ou manifeste un intérêt sincère même en absence d'expériences similaires. Le témoignage à l'extrait 1 l'illustre¹ :

- (1) Je tiens à ce que les amis comprennent correctement qui je suis. Mon identité multiple est un trait important de ma personnalité, donc je vais le dire et j'aime bien parler de ça. J'aime parler des origines, des langues, des cultures, c'est quelque chose qui m'attire toujours. C'est un sujet favori avec les gens que j'aime bien.

Un autre participant témoigne à l'extrait 2 :

- (2) Je raconte mon identité multiple à des gens qui ont un parcours semblable. Je serais gêné avec quelqu'un qui n'est jamais sorti de son bled d'étaler mon cosmopolitisme.

Une participante souligne à l'extrait 3 la même difficulté quand il s'agit d'expliquer son identité aux autres :

- (3) J'aime parler des origines, de l'histoire du Québec. Quand les gens me posent des questions sur mes origines, d'où je viens, je leur en parle, cela me fait plaisir d'en parler. ... J'ai aussi cette identité de globe-trotteuse internationale qui appartient à nulle part. J'ai les deux. ... Quand je suis au Québec, je n'explique même pas mon identité : si c'est quelqu'un qui n'a pas voyagé, il ne peut pas comprendre. Je trouve ça trop complexe. J'aimerais davantage pouvoir parler de ma vie à des gens autour de moi, mais je ne sens pas toujours un intérêt pour l'identité vagabonde. Les gens ne comprennent pas c'est quoi.

Donner une réponse courte c'est donner une réponse réductrice. Il y a des répondants qui sont réfractaires à cette simplification accommodante. Le témoignage à l'extrait 4 explique les raisons de cette position :

¹Les extraits d'entrevues présentés dans cette section ne comportent pas de correction grammaticale ni lexicale.

- (4) Il n'y a pas de réponse claire. Je n'ai pas à choisir entre les nationalités ou les fragments des nationalités qui constituent mon identité. Face à une vision réductrice de ce qui est l'identité des gens normaux, je peux donner l'impression d'usurper une identité de quelqu'un d'autre. Si je dis que je suis Français, ça veut dire que j'élimine les autres, que les autres sont moins importantes, cela veut dire que je m'identifie avec d'autres Français — c'est sûr qu'on a des choses en commun — mais en contrepartie, ils n'ont pas nécessairement le même bagage que moi.

Tel un kaléidoscope qui, à partir de mêmes éléments, compose des images différentes qui se décomposent pour former d'autres, saisir l'identité caméléonne d'un polyglotte multiculturel dans toute sa complexité s'avère une tâche difficile, voire impossible de prime abord. À défaut d'avoir une identité semblable, l'interlocuteur aura besoin de connaître le parcours de la personne polyglotte et les éléments qui définissent son identité, ainsi que les agencements de ces éléments dans cette identité à multiples facettes, une identité sur-mesure.

Il y a aussi des répondants qui n'essayent pas d'expliquer leur identité. Mis à part la difficulté de le faire, deux autres raisons sont évoquées : premièrement, dans certains milieux professionnels (par exemple, centres de recherche, universités), beaucoup de personnes parlent plusieurs langues et ont vécu ailleurs (voir extrait 5) :

- (5) Dans mon entourage, il y a beaucoup de cas pareils — on sait que chacun est venu de quelque part. Je ne sens pas la nécessité de leur expliquer, sauf si on me pose la question.

Deuxièmement, certains répondants s'identifient d'emblée comme des citoyens du monde sans donner de détails sur leur parcours, comme à l'extrait 6 :

- (6) Je n'explique pas vraiment. Le fait de dire que j'ai vécu dans différents pays, me met dans une case « international ».

Lorsqu'il s'agit de ton identité, est-ce que c'est important pour toi de savoir comment tu es perçu par ton entourage ?

Les répondants ne sont pas unanimes quant à l'importance accordée à la perception de leur identité par les autres. Les réponses se situent sur le spectre entre deux extrêmes : de « absolument pas important » à « très important ». Certains craignent qu'ils soient perçus comme des apatrides errants, dépayés, déracinés, déchirés (voir extrait 7) :

- (7) Je préfère qu'ils me perçoivent correctement. Je n'aimerais pas qu'ils pensent que je suis un Polonais dépaycé au Canada. C'est pas du tout vrai. Avec les gens qui me connaissent bien, je tiens à ce qu'ils perçoivent mon identité multiple de façon correcte.

D'autres refusent que leur entourage fasse des associations précipitées entre une langue parlée et une ethnie ou un pays (voir extrait 8) :

- (8) Par exemple, quand j'étais à Toronto je tenais à ce que les gens sachent que je ne suis pas Québécois. Je ne disais pas que je viens de France, je disais que je viens du Moyen-Orient. C'était mon identité la plus forte à ce moment.

Des participants mentionnent que la perception de l'identité d'une personne polyglotte multiculturelle est souvent le fruit d'une impression du moment en fonction de la langue utilisée — par exemple, elle parle grec, donc elle est Grecque — l'entourage n'a que rarement un tableau d'ensemble qui tiendrait compte des expériences vécues et des langues (voir extrait 9) :

- (9) Ce qui me dérange un peu quant à la perception de mon identité par les autres, c'est que les gens ne tiennent pas compte de mon passé — c'est ce que j'essaie d'éluder dans des conversations. Parfois, je me dis que c'est mieux ainsi, mais parfois ça me gêne un peu que les gens ne connaissent qu'une partie de moi-même. Mais comme les gens n'ont pas vécu dans les mêmes pays que moi, j'aurais du mal à partager avec eux ce que j'ai vécu.

Plusieurs répondants racontent des cas lorsqu'on leur attribue des identités qui ne correspondent pas à la réalité. Dans ces situations qui sont inévitables, les réactions varient. Certains préfèrent préciser et corriger, comme dans les extraits 10 et 11 :

- (10) J'ai un nom bulgare. Avec des noms de famille qui se terminent par -ov/-ova, beaucoup pensent que c'est russe, ça peut être tchèque aussi. Alors, j'explique que c'est bulgare. « C'est quoi la différence ? » Donc là, j'essaie de clarifier.

- (11) Comment les autres me voient n'est pas important. Ça commence à me préoccuper plus si les gens commencent à faire des stéréotypes. Là, je vais corriger et expliquer tout le contexte : je viens d'Espagne et j'habite au Canada depuis ... Je parle plusieurs langues. Il y a des gens qui pensent que si on ne parle pas la langue, on ne connaît pas la culture. Parfois, quand je parle espagnol, des gens pensent que je viens d'Amérique latine. Non, non, ce n'est pas moi ! Je ne veux pas qu'on m'assigne des choses qui ne sont pas à moi.

L'attribution d'identités erronées provoque de l'agacement chez certains polyglottes, comme l'illustrent les extraits 12 et 13 :

- (12) Je déteste quand des gens commencent à fantasmer sur mes origines et m'attribuer des identités qui ne sont pas les miennes en me disant : pour moi tu es ci ou ça. Avec ces gens-là, je n'ai aucune envie d'expliquer quoi que ce soit et je réponds froidement « Je suis Canadienne », même si ce n'est pas la réponse que je donne habituellement. De l'autre côté, par exemple, lorsque des Libanais s'adressent à moi en arabe en me prenant pour une Libanaise, ça ne me dérange pas, ce n'est pas pareil.

- (13) Comment l'entourage me voit n'a pas d'importance tant qu'il n'y a pas d'imbécilités — là, ça m'énervé !

Certains participants se disent soucieux de l'image qu'ils projettent, notamment dans des situations où ils peuvent être jugés négativement et ainsi nuire à l'image de leur pays d'origine (l'extrait 14) :

- (14) Quand j'étais adolescent, j'ai vécu au Maghreb avec mes parents. Et j'ai remarqué que des gens parlaient de moi derrière mon dos : « C'est le Bulgare qui ... ». Si je faisais une bêtise — « C'est le Bulgare ! ». Dans ces situations, je ne voulais pas qu'on généralise et associe quelque chose de négatif avec la Bulgarie. J'avais des émotions, même si je ne suis pas *full* Bulgare et je peux critiquer la Bulgarie.

Penses-tu qu'on puisse être nationaliste si on est multinational et polyglotte ?

Tout d'abord, la compréhension du terme *nationaliste* a causé de l'hésitation. En posant la question, j'avais à l'esprit une définition qui ne comportait aucune connotation négative : *nationaliste* désigne une « personne militant dans un mouvement de libération nationale, ou qui est favorable à la constitution de sa communauté en tant que nation » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d., définition A). J'ai dû préciser la question et donner quelques exemples.

Les réponses données comportent deux aspects : la possibilité d'être nationaliste polyglotte multiculturel en général et la position personnelle, autrement dit, le fait d'être nationaliste. Une forte majorité des participants affirment comprendre les aspirations nationalistes d'autres personnes qui ne sont pas des polyglottes multiculturels, notamment en ce qui concerne l'autodétermination d'un peuple, le respect des droits et, dans le contexte québécois, la préservation de la langue sans toutefois sans verser dans le chauvinisme et sans critiquer l'immigration. Il s'agit donc de la compréhension d'un nationalisme modéré et inclusif. Parmi les exemples donnés par des participants, figurent la réunification de l'Irlande, l'indépendance de la Catalogne ou celle de la Corse. Une participante québécoise témoigne à l'extrait 15 :

- (15) Oui, moi je le suis, parce que je crois que le français est en déclin et il est important de préserver le français, mais je pense que ce n'est pas en ostracisant les immigrants qu'on va y arriver. Il faut leur souhaiter la bienvenue et ne pas adopter une approche fermée coercitive. La politique actuelle de la CAQ ne me ressemble pas du tout. ... J'ai très peu de Québécois dans mon cercle d'amis. Je n'ai pas la même perspective que la plupart des Québécois, mais je suis quand même nationaliste. Je crois en l'importance de ma culture et je ne veux pas qu'elle disparaisse. ... Je comprends les revendications des peuples autochtones aussi. Absolument !

Un autre participant venant d'Europe abonde dans le même sens à l'extrait 16 :

- (16) Je pense que oui. Peut-être avec une vision plus politique et souverainiste, par exemple, comme en Écosse contre la domination des Anglais, mais pas contre les autres. Je n'ai pas milité pour l'indépendance de l'Écosse, mais cela ne me paraît pas absurde que certains veuillent s'accrocher à une certaine identité nationaliste, sans exclusion des autres, par exemple, des immigrés. Des nationalistes que j'ai rencontrés en Écosse n'étaient pas contre les immigrés qui vivaient en Écosse, mais contre la puissance coloniale des Anglais. Ils étaient pour l'indépendance mais en Europe.

Lorsque le terme *nationaliste* est compris au sens de 'patriote', certains participants se disent patriotes : ce patriotisme est déclaré uniquement vis-à-vis de son peuple d'origine.

Si intellectuellement des répondants acceptent l'idée d'être nationalistes polyglottes multiculturels, ils ne ressentent pas de sympathie au plan émotionnel (voir extrait 17) :

- (17) Comprendre, certainement ! Avoir la sympathie ? Hm ... Dans certains enjeux, oui, même si cette attitude m'est très étrange. Je ne ressens pas ce qu'ils ressentent.

Certains soulignent des aspects pratiques d'éventuelles conséquences de victoires nationalistes, comme à l'extrait 18 :

- (18) Il y a des revendications dans lesquelles je me retrouve, mais je suis aussi très pragmatique. Est-ce que tu peux construire un petit pays dans un océan de pays hostiles par exemple ?

Quant au choix individuel d'être nationaliste tout en étant polyglotte multiculturel, la majorité des participants affirment, de façon plus ou moins catégorique, que ce n'est pas envisageable dans leurs cas. Les réponses présentées aux extraits 19, 20 et 21 en témoignent :

- (19) Pour moi c'est non. Je me suis posé la question plusieurs fois. Alors, c'est non ! Catégoriquement, non. Parce que ce sont toutes ces cultures qui ont fait ce que je suis. Ici, le mouvement séparatiste du Québec c'est une vaste connerie. J'ai eu la chance d'avoir une culture mixte à la naissance — je dois remercier mes parents pour ça — et deux couleurs différentes à la maison : ma mère était Blanche et mon père Noir. Cela m'a ouvert l'esprit. Quand j'ai été en Chine, cela m'a servi. Dans tous les pays où j'ai été, je suis un caméléon. Je ne pense pas que je puisse revendiquer quoi que ce soit.
- (20) Mais selon moi, c'est difficile. Le nationalisme est à l'origine des guerres. Je ne suis pas nationaliste. En général, je suis contre-nationaliste, mais il y a des gens qui peuvent penser différemment.

- (21) Très difficile, je crois. Je ne connais aucune personne comme ça. Est-ce que c'est possible ? Probablement c'est possible, mais ça doit être très rare. Moi, je crois que ça donne une certaine immunité contre le nationalisme. Dans mon for intérieur, je suis le contraire de tous les nationalismes. Mon environnement et ma connaissance de plusieurs langues ont contribué à ça. Nationaliste cosmopolite ? (*rire*) — ça doit être très rare.

Certains répondants soulignent qu'ils ne sont pas politisés et ont développé une capacité d'adaptation qui leur permet de vivre dans n'importe quel pays peu importe le régime politique en place. Toutefois, ils se disent compréhensifs lorsque les droits et libertés sont brimés (voir extrait 22) :

- (22) Non, en ayant vécu dans différents pays je me porte très bien avec n'importe quel gouvernement. C'est une de mes caractéristiques. Je ne suis pas très politisé, parce que j'ai vécu dans des pays dictatoriaux, démocratiques. ... Ai-je des sympathies pour des mouvements séparatistes ? Non. On peut vivre dans n'importe quel pays. La couleur du passeport qu'on a n'a pas beaucoup d'importance. Je comprends qu'on se révolte contre une dictature où les libertés sont restreintes, autrement, non.

Les extraits 23 et 24 confirment la possibilité d'être une personne polyglotte multiculturelle et nationaliste, mais dans leurs cas personnels, les répondants se soustraient à un tel statut qui les obligerait à établir une hiérarchie des pays et des langues :

- (23) Moi, je ne me sentirai pas à l'aise. Même si j'aime beaucoup cette nation, cette culture, le nationalisme a tendance à prioriser une nation, une culture sur les autres. Cela pourrait créer un conflit à l'intérieur de moi par rapport à mes origines. Je préfère traiter toutes les cultures qui sont en moi à l'égalité, sans choisir une. Oui, c'est possible d'être nationaliste et polyglotte, mais moi, je préfère pas.
- (24) Tu peux créer des liens avec l'endroit où tu as grandi ou le pays où tu vis. Les personnes qui voyagent beaucoup, qui ont plusieurs passeports, se rendent compte plus facilement à quel point tout est relatif. Alors, être pour une nation, pour un peuple ou une idée peut être limitant surtout quand on est citoyen du monde. Je ne pense pas que c'est contradictoire d'être nationaliste et une personne polyglotte multiculturelle. On peut aussi aimer et respecter un peuple, une nation et son histoire sans être nationaliste.

L'absence de sentiments nationalistes ne veut pas dire une attitude neutre vis-à-vis des pays avec lesquels les répondants ont des liens. Les participants parlent beaucoup de l'attachement et de l'amour pour ces pays, ainsi que pour les langues qu'ils gardent comme une preuve vivante de ces liens. Ils redoutent des conflits éventuels entre des pays auxquels ils sont attachés et des sentiments de déchirement qui résulteraient de telles situations (voir l'extrait 25) :

- (25) Par contre, s'il y a un conflit entre la France et le Canada, qu'est-ce que je ferais ? Je pense que j'irais avec la raison. Je quitterais le Canada s'il le faut. Mais je fais la distinction entre les langues et les pays respectifs. Même si tel ou tel gouvernement fait quelque chose qui ne me plait pas, je continuerai à étudier et à utiliser la langue.

En ce qui concerne les relations des répondants avec les langues utilisées, trois aspects sont à mentionner. Premièrement, les participants entretiennent des rapports très inégaux avec les langues qu'ils utilisent. Si certaines langues font partie du domaine intime, d'autres sont traitées comme des outils qui servent dans tel ou tel contexte et dépourvues de toute émotion.

Aujourd'hui, l'affirmation que l'apprentissage de la langue seconde est lié à l'apprentissage de la culture ne tolère aucune remise en question (Beacco, 2005; Conseil de l'Europe, 2001, 2020; Kramsch, 1993; Zarate, 1986). En plus de compétences purement linguistiques, les apprenants de langues secondes doivent acquérir des aptitudes et des savoir-faire interculturels, tels que :

la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84)

Un bon nombre de répondants dissocient certaines langues de leurs contextes culturels. Pour eux, une langue peut jouer un rôle purement instrumental et être perçue comme du code, notamment lorsque cette langue est employée comme une *lingua franca* (voir l'extrait 26) :

- (26) L'anglais c'est la langue de la recherche, le français — celle de l'enseignement. Ce sont des langues de service, sans plus.

Bien que cela puisse paraître paradoxal, une langue témoigne des liens avec le pays où elle a été apprise, mais elle mène une existence autonome par la suite, comme un héritage qui trouve une nouvelle vie. Aucun participant ne refuse d'utiliser telle ou telle langue parce qu'un pays qui y associé est en conflit ou en guerre avec un autre qui lui est cher.

Parmi les répondants qui sont en couple, on observe une tendance à choisir pour partenaire de vie une personne qui connaît d'autres langues (voir l'extrait 27) :

- (27) Ma femme parle cinq langues. Je partage avec elle ce multilinguisme. Cet aspect est important pour moi. Nous nous sommes rencontrés dans un cours de russe. Elle n'est pas de la même origine que moi. Je n'aurais pas épousé une Française.

Conclusion

Cette étude fait entendre les voix de polyglottes multiculturels qui vivent en plusieurs langues. Les participants expliquent la place et le rôle des langues dans la construction de leur identité, leurs rapports avec les langues, exempts de toute opposition entre elles, et l'incompréhension de leur plurilinguisme de la part de personnes unilingues ou bilingues. Le plurilinguisme individuel souvent perçu comme une exception à la règle est plus fréquent qu'on ne le croit, même en absence de statistiques fiables. À l'heure où plusieurs peinent à apprendre une nouvelle langue ou hésitent à s'y lancer, des témoignages des participants à cette étude offrent de l'encouragement et contribuent à une meilleure compréhension de l'identité polyphonique de polyglotte.

La connaissance et l'utilisation de plusieurs langues présentent beaucoup d'avantages, c'est un capital cognitif et culturel. La majorité des répondants soulignent que le fait d'être polyglotte joue un rôle fondamental dans la construction de leur identité. L'extrait suivant illustre l'importance accordée au plurilinguisme dans la définition de soi :

- (28) Je peux dire que j'utilise quotidiennement quatre langues. Et c'est une chose qui a une énorme influence sur ma personnalité et, dans mon vécu, il y a deux choses qui ont eu le plus d'influence — sauf, bien sûr, la famille — c'est le fait que je suis mathématicien ... et la connaissance et l'utilisation quotidienne de plusieurs langues. Ce sont deux choses qui déterminent énormément ce que je suis.

Le plurilinguisme est difficile, voire impossible à expliquer à ceux qui sont confinés dans une seule langue et même à des bilingues. Le plurilinguisme n'est pas juste un nombre de langues maîtrisées, c'est une histoire d'une vie. Comme un orchestre où chaque instrument a sa place, l'identité d'un polyglotte est un tout dynamique et flexible.

Cosmopolites et citoyens du monde, les répondants polyglottes accueillent des langues sans hésitations et sans conflits internes. La définition de leur identité préoccupe davantage l'entourage qu'eux-mêmes, sauf dans les cas où une mise au point s'impose pour rectifier une perception erronée de la part de l'entourage.

Les liens que les répondants entretiennent avec leurs langues sont complexes et variés. Investies émotionnellement ou traitées comme langues de service, les langues utilisées se situent de différentes façons par rapport à leurs contextes culturels, territoriaux ou étatiques respectifs.

Références

- Babbie, E.R. (2007). *The practice of social research*. Thomson Learning.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a4>

- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Berry, C. (2023, 18 avril). « Il faut être français pour voter. Or je ne le suis pas » : Gad Elmaleh évoque son rapport à la politique française, *Télé-Loisirs*, publié le 18 décembre 2021, modifié le 18 avril 2023. <https://bit.ly/Tele-loisirs-etre-francais-voter>
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhabha, H.K., & Rutherford, J. (2006). Le tiers-espace. *Multitudes*, 26(3), 95–107. <https://doi.org/10.3917/mult.026.0095>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). *Nationaliste*. <https://www.cnrtl.fr/definition/nationaliste>
- Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. Dans C. Lagarde (Éd.), *Le discours sur les « langues d'Espagne »* (pp. 21–38). Presses universitaires de Perpignan. <http://doi.org/10.4000/books.pupvd.299>
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer — Volume complémentaire*. Division des politiques éducatives. www.coe.int/lang-cecr
- Cook, V.J., & Bassetti, B. (2010). *Language and bilingual cognition*. Psychology Press.
- Dankova, N. (2021). Identité de polyglotte. Qui décide qui je suis ? Dans F. Fusco, C. Marcato, & R. Oniga (Éds.), *Studi sul plurilinguismo. Tematiche, problemi, prospettive* (pp. 15–29). Forum.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Les Presses de l'Université Laval / De Boeck Université.
- De Funès, J. (2022). *Le siècle des égarés : de l'errance identitaire au sentiment de soi*. Éditions de l'Observatoire.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2015). Bilingualism and multilingualism. Dans K. Tracy, C. Lie, & T. Sandel (Éds.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 1–11). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi108>
- Dewaele, J.-M., & Botes, E. (2019). Does multilingualism shape personality ? An exploratory investigation. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 811–823. <https://doi.org/10.1177/1367006919888581>
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. Dans A. Mackey, & S. Gass (Éds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410–426). Routledge.
- Duff, P. (2015). Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57–80. <https://doi.org/10.1017/S026719051400018X>

- Fong, V.L. (2011). *Paradise redefined : Transnational Chinese students and the quest for flexible citizenship in the developed world*. Stanford University Press.
<https://doi.org/10.1086/669474>
- Gauthier, C. (2011). Changer de langue pour échapper à la langue ? L'« identité linguistique » en question. *Revue de littérature comparée*, 338(2), 183–196.
<https://doi.org/10.3917/rlc.338.0183>
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Grosjean, F. (2016). Bilinguisme individuel. Dans *Encyclopædia universalis*.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/>
- Hall, E.T. (1976). *Au-delà de la culture*. Seuil.
- Kaës, R., Ruiz Correa, O.B., Douville, O., Eigner, A., Moro, M.-R., Révah Lévy, A., Sinatra, F., Dahoun, Z.K.S., & Lecourt, E. (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Dunod.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez-Bronfman (Éds.), *Stratégies identitaires* (pp. 27–41), Presses universitaires de France.
<https://bit.ly/Kastersztein-1990-Strategies-identitaires>
- Keeley, T.D. (2014). The importance of self-identity and ego permeability in foreign culture adaptation and foreign language acquisition. *Kyushu Sangyo University Keieigaku Ronshu (Business Review)*, 25(1), 65–104.
- Keeley, T.D. (2018). The potential effects of language switching on self-concept, values, and personality expression—Examining the evidence. *Kyushu Sangyo University Keieigaku Ronshu (Business Review)*, 28(3), 57–77.
- Klein-Lataud, C. (2007). Langue et imaginaire. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 20(1), 99–111. <https://doi.org/10.7202/018499ar>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1991). *Étrangers à nous-mêmes*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1988)
- Mai, N. (2017). “Looking for a more modern life ...” : The role of Italian television in the Albanian migration to Italy. *Westminster Papers in Communication and Culture* 1(1), 3–22. <https://doi.org/10.16997/wpcc.200>
- Mathieu, S., & Dorard, G. (2021). Végétarisme, végétalisme, véganisme : des comportements (alimentaires) au service de l'identité ? Une étude qualitative en population française. *Psychologie Française*, 66(3), 273–288.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.006>
- Mehmet, U. (2019). The approach of learning a foreign language by watching TV series. *Educational Research and Reviews*, 14(17), 608–617.
<https://doi.org/10.5897/ERR2019.3839>

- Mercer, K. (1990). Welcome to the jungle : Identity and diversity in postmodern politics. Dans J. Rutherford (Éd.), *Identity : Community, culture, difference* (pp. 43–71). Lawrence & Wishart.
- Myhill, J. (2004). *Language in Jewish society*. Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship : The cultural logics of transnationality*. Duke University Press. <https://doi.org/10.7202/704267ar>
- Pavlenko, A. (2006). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Éds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596483>
- Robin, R. (1993). *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*. Presses universitaires de Vincennes.
- Schechter, S.R. (2014). Language, culture, and identity. Dans F. Sharifian (Éd.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 196–208). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315793993>
- Singleton, D., & Aronin, L. (Éds.). (2018). *Twelve lectures on multilingualism*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074>
- Slavkov, N., Melo-Pfeifer, S., & Kerschhofer-Puhalo, N. (Éds.). (2022). *The changing face of the “native speaker” : Perspectives from multilingualism and globalization*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501512353>
- Thurman, J. (2018, 27 août). The mystery of people who speak dozens of languages : What can hyperpolyglots teach the rest of us ? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2018/09/03/the-mystery-of-people-who-speak-dozens-of-languages>
- Venturin, B. (2020). “That part of me is in a different language” : 1.5 generation migrants’ views on feelings of difference when switching languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 370–387. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1826494>
- Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d’identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l’éducation*, 14(2), 2–20. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002>
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

Annexe :**Questionnaire**

1. Dans quel pays tu es né ?
2. Quel est ton âge ?
3. Quelles langues tu parles ? Dans quels contextes tu utilises ces langues ? Laquelle est ta préférée ?
4. Quand tu es énervé ou fâché, dans quelle langue tu t'exprimes plus spontanément ?
5. Avec quels pays tu as des liens ? De quelle nature ?
6. Quand tu seras à la retraite, voudrais-tu changer de pays ? Pourquoi ?
7. Lorsqu'on te pose la question « Tu viens d'où ? » tu réponds quoi ?
8. Est-ce que tu essaies d'expliquer aux autres ton identité multiple ? Pourquoi ?
9. Lorsqu'il s'agit de ton identité, est-ce que c'est important pour toi de savoir comment tu es perçu par ton entourage ?
10. Penses-tu qu'on puisse être nationaliste si on est multinational et polyglotte ?
11. Est-ce qu'on t'a déjà accusé de manque d'allégeance parce que tu es multinational et polyglotte ? Dans quels contextes ?
12. Est-ce que tu imagines comment c'est être unilingue ? Ça t'aurait plu d'être unilingue ?
13. Est-ce que tu éprouves un certain déchirement parce que tu es multinational et polyglotte ?
14. Est-ce que tu te sens différent quand tu parles différentes langues ?
15. Quelque chose à ajouter ?

De l'insécurité à la sécurité linguistique chez les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick : une perspective longitudinale

Isabelle Violette

Université de Moncton

Résumé

L'insécurité linguistique est documentée depuis 30 ans en Acadie du Nouveau-Brunswick. L'enquête Boudreau-Dubois, menée entre 1989 et 1994 auprès de jeunes francophones du secondaire, a été la première à attester du phénomène et à faire ressortir des attitudes dévalorisantes envers le français parlé en Acadie et ce, à des degrés variables entre régions minoritaires et régions majoritaires. Or, ces constats sont-ils toujours d'actualité 30 ans plus tard ? Cette contribution rend compte de résultats préliminaires d'une enquête effectuée au printemps 2023 qui vise à y apporter des éléments de réponses. L'objectif est d'analyser les plus récentes données recueillies dans une perspective longitudinale. Les premiers résultats montrent que les jeunes d'aujourd'hui sont en meilleure sécurité linguistique qu'autrefois, bien que les écarts régionaux demeurent saillants.

Mots-clés : insécurité linguistique, Acadie, jeunes, enquête longitudinale

Abstract

Linguistic insecurity has been documented for 30 years in New Brunswick's Acadian communities. The Boudreau-Dubois survey, conducted between 1989 and 1994 among francophone high school students, was the first to show devaluing attitudes towards spoken French in Acadia, to varying degrees between minority and majority regions. But are these findings still valid 30 years later? This contribution aims to provide some answers based on the preliminary results of a survey conducted in the spring of 2023. The aim is to analyze the most recent data collected from a longitudinal perspective. Preliminary results show that today's young francophones are more language-secure than in the past, although regional differences remain significant.

Keywords: linguistic insecurity, Acadia, youth, longitudinal study

La correspondance devrait être adressée à Isabelle Violette : isabelle.violette@umoncton.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 81–100 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6898

© Les auteur(e)s. 

Introduction

L'insécurité linguistique a fait l'objet de nombreux travaux au sein de la sociolinguistique francophone (voir les ouvrages collectifs Bretegnier et Ledegen [2002] et Feussi et Lorilleux [2020]), coïncidant avec l'essor des approches axées sur l'étude des attitudes et des représentations linguistiques (Calvet, 1999). À la suite de Francard et al. (1993), on peut définir l'insécurité linguistique comme :

la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français "pur", non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (p. 13)

L'intérêt porté à l'insécurité linguistique relève donc de la prise en compte, dans le champ disciplinaire, de la dimension évaluative de la norme telle qu'elle se manifeste par les commentaires épilinguistiques des membres d'un groupe ou d'une communauté linguistique. Au Canada, le phénomène a notamment été examiné en se penchant sur l'image que les francophones se font de leurs variétés de français, image tributaire des rapports sociohistoriques entretenus avec des majorités linguistiques qui tendent à dicter la norme linguistique légitime¹ — notamment québécoise et française, mais également anglo-canadienne (voir l'excellente synthèse de Boudreau [2023] et les travaux par exemple de Bergeron et al. [2022], Boissonneault [2018] et Bouchard [2011]). Plus particulièrement, en Acadie du Nouveau-Brunswick, province officiellement bilingue située au Canada atlantique, l'insécurité linguistique est documentée depuis plus de 30 ans maintenant. L'enquête Boudreau-Dubois, menée entre 1989 et 1994 auprès de jeunes francophones, a été la première à attester du phénomène en mettant en évidence des attitudes dévalorisantes envers le français parlé en Acadie et ce, à des degrés variables entre régions minoritaires et régions majoritaires (Boudreau & Dubois, 1991, 1992, 1993). Dans une récente synthèse consacrée à l'insécurité linguistique, Boudreau et Dubois (2021) reviennent sur cette première enquête et se demandent : « les rapports que les jeunes disaient entretenir avec leur langue restent-ils d'actualité, trente ans plus tard ? » (p. 44). Afin d'apporter des éléments de réponses à la question lancée par ces sociolinguistes pionnières, nous avons réalisé une nouvelle enquête à partir de paramètres et d'outils méthodologiques comparables à ceux de l'enquête Boudreau-Dubois. Cette contribution rend

¹Norme légitime est ici entendue dans le sens de normatif, et suivant Bourdieu (1982), comme un modèle linguistique qui fait autorité sur le marché linguistique officiel.

compte de résultats préliminaires de cette seconde enquête effectuée au printemps 2023. L'objectif est d'analyser les plus récentes données recueillies dans une perspective longitudinale. Il s'agit donc de repérer chez les jeunes d'aujourd'hui les manifestations de résistances aux idéologies normatives et de confiance envers leurs pratiques linguistiques en comparaison à celles présentes il y a 30 ans. Nous commencerons par un état des lieux de la recherche sur l'insécurité et la sécurité linguistiques qui se limitera au contexte acadien, bien que ces phénomènes fassent l'objet d'une littérature conséquente dans plusieurs autres contextes francophones minoritaires et/ou périphériques tel que souligné plus haut. Puis, nous décrirons notre démarche méthodologique ainsi que la nature des données recueillies avant de passer à la présentation des résultats. Ces derniers montrent que les jeunes d'aujourd'hui sont en meilleure sécurité linguistique qu'autrefois, bien que les écarts régionaux demeurent saillants.

De l'insécurité à la sécurité linguistique : état des lieux en Acadie du Nouveau-Brunswick

Dès le début des années 1990, les sociolinguistes Boudreau et Dubois ont appréhendé la problématique de l'insécurité linguistique comme étant la résultante de rapports sociaux inégalitaires : « L'insécurité linguistique n'est qu'une manifestation parmi plusieurs de la minorisation d'un groupe » (Boudreau & Dubois, 1991, p. 39). L'Acadie du Nouveau-Brunswick est caractérisée de « terrain propice à l'insécurité linguistique » (p. 40) dû à divers processus de domination/subordination et de périphérisation à l'œuvre sur la population de langue française². En cela, Boudreau et Dubois s'appuient notamment sur le travail fondateur de Gueunier et al. (1978) pour montrer que les sentiments d'illégitimité et d'inadéquation linguistiques prennent racine dans une situation de pluralité linguistique conflictuelle. Leur première enquête menée auprès des jeunes francophones a permis d'établir un lien de corrélation entre insécurité linguistique et diglossie, c'est-à-dire une situation de contacts inégalitaires entre langues et variétés de langue. Les francophones du Nouveau-Brunswick forment près du tiers de la population de la province³ et sont donc minoritaires face à la majorité anglophone. L'intensité du contact avec l'anglais est toutefois variable en fonction des régions : celles du Nord

²Ces processus sont également à l'œuvre au sein des autres communautés franco-minoritaires du Canada.

³Selon les données du recensement de 2016, les francophones forment 31,8% de la population du Nouveau-Brunswick alors qu'ils en représentaient 33,9% en 1991, un recul démographique dû en partie aux transferts vers l'anglais (Corbeil & Caron-Malenfant 2021, p. 37).

comprennent de nombreuses communautés à forte majorité francophone, surtout en milieu rural, alors que celles du Sud, concentrées en milieu urbain et périurbain, sont à forte prédominance anglophone. Boudreau et Dubois (2008) ont conclu que le degré de diglossie est un facteur structurant : « plus la présence de la langue dominante est intense et plus les locuteurs minoritaires sont enclins à éprouver de l'insécurité linguistique dans leur langue maternelle » (p. 156). En plus du contact avec l'anglais, c'est la présence d'un français vernaculaire régional, distinct du français dit standard⁴ et souvent perçu comme non légitime, qui accentue le sentiment d'infériorité : « L'autodépréciation dont font preuve plusieurs adolescents et adolescentes témoigne, hors de tout doute, qu'ils ont développé un complexe par rapport à la langue acadienne⁵, qui les enferme dans un univers, du moins imaginaire, où la 'petitesse' domine » (Boudreau & Dubois, 1991, p. 47). Les recherches de Boudreau et Dubois ont ainsi montré que les francophones du Nouveau-Brunswick, toutes régions confondues, ont tendance à se percevoir à l'ombre à la fois du Québec et de la France, deux communautés vues comme étant dépositaires du bon français. La conscience d'une norme exogène jugée meilleure est toutefois exacerbée chez les jeunes du Sud-Est du Nouveau-Brunswick dont le français vernaculaire, communément nommé « chiac », est davantage stigmatisé en raison de ses marques d'emprunt à l'anglais (Boudreau & Dubois, 2008) :

C'est ainsi que nous avons trouvé que plus de jeunes du Sud-Est du Nouveau-Brunswick croient qu'on parle mieux le français ailleurs que dans leur région (conscience d'une norme exogène). De plus, ces jeunes sont très sévères à l'égard de leur propre compétence en français : ils ont en effet tendance à s'auto-évaluer négativement et à s'attribuer des traits langagiers critiqués qui sont souvent en contradiction avec leurs performances réelles (exagération des traits stigmatisés). (pp. 156–157)

⁴Nous utilisons « français standard » à la suite de Vernet comme « construction théorique abstraite » (2021, p. 99) mais, du reste, représentée comme une réalité exogène au milieu acadien :

De façon générale en Acadie, les établissements scolaires enseignent tous une forme de français dite standard tirée pour l'essentiel des manuels édités en France, se présentant souvent comme descriptifs mais occultant de fait la variation linguistique, ou édités au Québec, ceux-ci se présentant plus souvent comme des ouvrages correctifs (Bérubé, 2010; Vernet, 2016). (Vernet, 2021, p. 100)

⁵Cette dénomination peut prêter à confusion. Ainsi, nous soulignons que la « langue acadienne » correspond à du français. Pour un aperçu des traits caractérisant les variétés de français acadien, voir Arrighi (2014).

La tendance à disqualifier la qualité du français parlé dans des contextes minoritaires est par ailleurs partagée par l'ensemble des jeunes sondés, qu'ils y vivent ou non : « plus l'endroit nommé est perçu comme bilingue ou anglophone, et plus on affirme que ses habitants parlent moins bien le français » (Boudreau & Dubois, 1993, p. 153). L'interaction entre la hiérarchisation sociale des variétés de français et la variable géographique a donc très rapidement été mise en évidence dans les études sur l'insécurité linguistique en Acadie. Et c'est d'ailleurs cette lecture que nous reprenons dans la section résultats pour les besoins de la comparaison.

Après cette première enquête de type mixte, mariant questionnaires et entretiens individuels, Boudreau et Dubois (2008) ont poursuivi leurs recherches selon une approche qualitative axée sur les représentations linguistiques et l'analyse de discours publics sur la langue. Leur objectif était de montrer l'impact des représentations sur les pratiques linguistiques ainsi que le caractère polymorphe et ambivalent de ses manifestations :

l'insécurité linguistique agit sur les pratiques linguistiques et influence le choix de parler telle langue plutôt que telle autre ou telle variété plutôt que telle autre, la décision de prendre la parole ou de se taire, la mise en scène de traits stigmatisés comme emblème identitaire ou, encore, l'occultation de ces mêmes traits par peur du ridicule. (pp. 145–146)

Puis, les travaux de Boudreau (2009, 2021) se sont orientés vers l'analyse des idéologies linguistiques, principalement du standard et du monolinguisme, contenues dans les discours de presse, entendus comme discours d'autorité, et selon une approche historicisante afin d'aller aux sources de l'insécurité linguistique en Acadie. Cette dernière serait ainsi nourrie par la circulation de discours récurrents, recensés depuis le début du développement de la presse en Acadie fin XIX^e siècle, qui entretiennent l'idée que la population acadienne parle mal, celle des milieux urbains, et en premier lieu de la région de Moncton, étant la plus fortement stigmatisée. Cependant, les discours ne sont pas que dépréciatifs et de façon croissante depuis les années 1990, on assiste à un mouvement de valorisation et de revendication des particularités linguistiques acadiennes qui passe notamment par l'usage des vernaculaires dans divers espaces publics desquels ils étaient traditionnellement exclus. Des manifestations assumées et décomplexées de contre-légitimité linguistique se multiplient, notamment chez les jeunes et les artistes qui réclament le droit de parler comme ils le veulent en mobilisant les notions d'authenticité et de fierté (Boudreau, 2016; Melanson Breau & Violette, 2022). Violette et Hébert (2023) montrent par ailleurs que les médias en Acadie ont contribué à cadrer l'insécurité linguistique comme un enjeu public et à diffuser une posture d'acceptation et de promotion à l'endroit des différences

linguistiques régionales. En revanche, des recherches menées dans les milieux d'enseignement montrent que le conflit matériel et symbolique entre français vernaculaire acadien et français standard est palpable, notamment dans la correction de travaux (Bérubé, 2007), bien qu'il tende à être invisibilisé dans le discours par des stratégies argumentatives axées sur la célébration de la diversité et la complémentarité fonctionnelle des variétés en contact (Landry, 2017; Vernet, 2021).

Si le nombre de travaux portant sur l'insécurité linguistique abonde en contexte acadien, ceux ayant porté sur la sécurité linguistique sont plutôt marginaux, voire inexistantes. En fait, de façon générale, l'intérêt porté à la sécurité linguistique est implicite et prospectif. Dans certaines conclusions d'articles, on trouve ainsi des pistes de réflexion et d'action pour diminuer l'insécurité linguistique dont il vient d'être fait état (voir notamment Boudreau & Dubois 1991, 2008). Parmi les plus fréquentes, on recense celle d'agir sur les attitudes/représentations linguistiques négatives. Pour ce faire, il est proposé de combattre la thèse du déficit linguistique en valorisant le bagage linguistique des jeunes et de démontrer le caractère arbitraire des idéologies linguistiques puristes et normatives pour mieux y résister. La sécurité linguistique ne fait toutefois pas l'objet d'une réflexion conceptuelle plus élaborée⁶ qui permettrait d'en dégager les principales caractéristiques et manifestations. Elle est plutôt envisagée, sur un continuum, comme pôle opposé à l'insécurité. Par effet miroir, elle consisterait alors en la conviction de bien parler due au fait de percevoir sa façon de parler comme étant conforme à la norme légitime et donc, socialement valorisée et attendue. Par ailleurs, il existe peu d'études quantitatives et longitudinales sur le phénomène de l'insécurité linguistique en Acadie. Pourtant, les motivations sociales qui sous-tendent la recherche sur le phénomène—émancipation collective de la minorité francophone—appelleraient des études capables de mesurer le changement à partir d'indicateurs précis. Si les discours progressent en faveur de la reconnaissance des variétés de français acadien, les attitudes linguistiques des jeunes suivent-elles ce mouvement ?

Démarche méthodologique

L'enquête quantitative dont nous rendons compte ici poursuit un double objectif :

⁶Ce constat ne se limite pas à l'Acadie, mais s'étend à l'espace francophone. À titre d'exemple, les ouvrages de Feussi et Lorilleux (2020) et de Bretegnier et Ledegen (2002), bien qu'annonçant dans leur titre respectif une réflexion sur la sécurité linguistique, n'en contiennent finalement très peu.

1. brosser un portrait actuel de l'insécurité linguistique des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick, et
2. comparer ce portrait avec les données recueillies il y a 30 ans par Boudreau et Dubois.

C'est uniquement au second objectif que nous nous consacrons dans ce texte. Pour ce faire, notre démarche méthodologique a consisté à adopter les mêmes outils de collecte de données dans les mêmes conditions d'enquête originelles en y apportant toutefois un certain nombre de modifications décrites ci-dessous. Ce type d'enquête appréhende l'insécurité *dite* (Moreau, 1996), à savoir qui se manifeste par l'expression de croyances, de valeurs et par l'adhésion à des stéréotypes linguistiques. Ni les comportements linguistiques, ni les compétences linguistiques effectives n'ont été examinées dans le cadre de cette étude. Dans cette partie méthodologique, nous présentons notre enquête en parallèle à celle de Boudreau-Dubois de manière à clarifier les apports et limites de la perspective longitudinale proposée.

La population ciblée

Les élèves de la 12^e année des écoles francophones du Nouveau-Brunswick constituent la population étudiée. Il s'agit du même groupe d'âge, soit des jeunes de 17 à 18 ans, que celui ciblé dans l'enquête Boudreau-Dubois. Tout comme cette dernière, aucun autre critère n'a présidé à la sélection des élèves participants que ce soit en termes par exemple de langue première, de lieu de naissance, ou de genre. À ce stade, l'enquête a permis d'interroger 214 élèves provenant de 7 écoles au sein des 3 districts scolaires régionaux de la province. Le nombre d'élèves sondés, bien qu'appréciable, est seulement le quart du 1000 atteint par l'enquête Boudreau-Dubois. Cette dernière avait également couvert l'ensemble des écoles francophones de la province alors que seulement près du tiers des écoles ont participé jusqu'à présent à notre enquête, en raison notamment des limites d'autorisation imposées par le district de la région du Nord-est et de l'indisponibilité de certaines écoles sollicitées des deux autres districts. De plus, comme on le constate dans le tableau 1, il y a un fort déséquilibre dans la représentativité des trois districts scolaires recensés et ce, même en tenant compte des différences démographiques inhérentes à ces derniers⁷. Nous comptons entamer une seconde ronde de collecte de données afin de pallier ces lacunes. Par ailleurs, en raison du très faible nombre d'élèves

⁷À titre indicateur, selon les données compilées pour l'année 2022–2023 au sein du secteur scolaire francophone, le pourcentage d'élèves de la 12^e année pour chacun des districts se décline ainsi : le DSF-NE 30,0%, le DSF-NO 21,0%, et le DSF-S 49,0% (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2023, p. 11). Notre échantillon correspond plutôt aux proportions suivantes : DSF-NE 30,8%, DSF-NO 3,7% et DSF-Sud 65,5%.

provenant du Nord-Ouest, nous n'avons pas isolé de résultats pour cette région prise individuellement.

Tableau 1

Nombre d'élèves participants par district scolaire

District	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves de la 12e année
District scolaire francophone du Nord-Ouest (DSF-NO)	1/4	8/461
District scolaire francophone du Nord-Est (DSF-NE)	2/6	66/657
District scolaire francophone Sud (DSF-S)	4/10	140/1075
	7/20	214/2193

Le questionnaire

Notre questionnaire est une version revue et diminuée du questionnaire élaboré par Boudreau et Dubois. Afin de rendre possible la perspective longitudinale, nous avons tout d'abord recensé les données disponibles issues du questionnaire de l'enquête Boudreau-Dubois. Les données brutes n'étant malheureusement plus accessibles⁸, nous nous sommes plutôt basés sur les résultats consignés dans les publications scientifiques afin d'identifier les questions pour lesquelles nous disposions de résultats comparables, ce qui constitue en soi une limite importante. À la suite de ce premier tri, nous avons retenu les questions portant sur les modèles linguistiques et sur l'auto-évaluation des compétences en français. Nous avons ensuite éliminé un certain nombre de questions jugées non nécessaires pour l'atteinte de nos objectifs de recherche. Le questionnaire Boudreau-Dubois cherchait à mesurer les effets de la diglossie et des contacts entre l'anglais et le français sur les attitudes linguistiques. Par souci de réduire le temps requis pour compléter le questionnaire, nous avons choisi d'enlever les questions concernant l'anglais, que ce soit en termes de choix de langues, domaines d'usage, auto-évaluation des compétences et représentations linguistiques. Nous avons toutefois intégré de nouvelles questions tirées d'autres questionnaires éprouvés

⁸L'enquête Boudreau-Dubois comprend des questionnaires ainsi que des entretiens individuels. Le corpus de questionnaires n'a malheureusement pas été conservé. Le corpus de transcription des 100 entretiens est toutefois disponible au Centre de recherche sur la langue en Acadie (antérieurement Centre de recherche en linguistique appliquée) de l'Université de Moncton.

pour la mesure de l'insécurité linguistique formelle⁹ dans les régions francophones périphériques, notamment sur l'appréciation de l'accent et sur l'accommodation linguistique (Maurais, 2008; Singy, x1996). De cette façon, nous souhaitons pouvoir situer les attitudes linguistiques présentes en Acadie par rapport à celles recensées au sein d'autres communautés francophones. Enfin, nous avons révisé le questionnaire Boudreau-Dubois afin de l'adapter aux réalités d'aujourd'hui dans la formulation des questions ainsi que dans le choix de réponses. Par exemple, nous avons ajouté des questions permettant de recenser les langues autochtones et les autres langues non-officielles connues par les élèves, nous avons substitué la question sur le sexe par une sur le genre et nous avons intégré des questions sur le réseau de socialisation avec des francophones hors communauté immédiate.

Au final, notre questionnaire est composé de 64 questions fermées ou aux choix de réponses prédéterminés (le questionnaire Boudreau-Dubois en contient 95). Le questionnaire est divisé en trois sections. La première sert à établir le profil de l'élève en termes sociodémographiques et sociolinguistiques. Elle contient des questions sur le genre, les langue(s) première(s) et d'usage, sur les lieux de naissance et de résidence de l'élève et des parents, les contacts avec des francophones de différentes régions ainsi que sur le niveau de scolarité et l'occupation professionnelle des parents. Ces renseignements ont été recueillis afin de faire ressortir d'éventuelles variables sociales significatives sur les attitudes et perceptions linguistiques des jeunes. Or, il n'en sera pas question ici en raison des limites imparties. La seconde section du questionnaire porte sur les modèles linguistiques à imiter ou à ne pas imiter au sein de l'espace francophone, tant sur le plan régional, national, qu'international. La troisième section recueille les perceptions que les jeunes entretiennent à l'égard de leur pratique du français et de celle de leur communauté, notamment en comparaison aux autres régions de la francophonie. Le questionnaire a été formaté en ligne à partir de la plateforme LimeSurvey qui est compatible avec différents types d'appareils intelligents. Sa durée moyenne est de 20 minutes.

Les modalités de l'enquête

Notre objectif était d'optimiser la participation des écoles, du personnel enseignant ainsi que des élèves afin que notre enquête atteigne la même envergure que celle de Boudreau-Dubois. Sachant que la tâche d'enseignement s'est considérablement alourdie dans les dernières décennies, nous avons misé

⁹Selon Calvet (1999, pp. 167–171), il s'agit d'une insécurité fondée sur la perception et l'évaluation des formes d'usage des langues et variétés de langues plutôt que sur le statut ou la fonction identitaire de ces dernières.

sur un dispositif d'enquête souple, simple et peu coûteux en temps. Les membres de l'équipe de recherche ne se sont pas déplacés dans les écoles pour distribuer le questionnaire, contrairement à l'enquête Boudreau-Dubois. C'est plutôt le personnel enseignant qui s'est occupé de présenter l'enquête à partir du matériel de sollicitation préparé par l'équipe de recherche. C'est également le personnel enseignant qui a choisi le moment opportun pour administrer le questionnaire en salle de classe en transmettant aux élèves l'hyperlien vers la plateforme en ligne¹⁰. Conformément à l'enquête Boudreau-Dubois, ce sont les classes de français de niveau 12e année qui ont été sollicitées. La participation des élèves était volontaire¹¹ et anonyme. L'élève ayant consenti à participer à l'enquête répondait aux questions à partir de son appareil intelligent, qui est désormais un outil de travail requis au niveau secondaire. La très grande majorité des questions se répondait d'un seul clic. Lorsqu'une réponse ouverte était requise, elle se limitait très souvent à un mot, par exemple, le nom d'un lieu ou d'une profession. Malgré ces précautions adoptées pour réduire le taux de non-complétion des questionnaires, il arrive que des questions soient laissées sans réponse. C'est la raison pour laquelle le nombre total de réponses compilées pour certaines questions présentées dans la section résultats est moindre que le nombre de questionnaires remplis (par exemple 205 réponses sur 214 questionnaires). Les questionnaires ont été remplis au printemps 2023.

Résultats

Pour les fins de cette contribution, nous avons retenu les questions portant sur les modèles linguistiques ainsi que sur l'autoévaluation des compétences en français. Il s'agit des deux indicateurs que nous avons repris du questionnaire Boudreau-Dubois et pour lesquels nous disposons de résultats tirés de cette première enquête. Ce sont donc les mêmes questions qui ont été posées aux jeunes à 30 ans d'intervalle. Dans la présentation ci-dessous, nous avons indiqué les résultats des deux enquêtes afin de mettre en évidence l'évolution dans le temps. Nous avons par ailleurs privilégié la dimension régionale dans le traitement des données de manière à être conforme à l'analyse effectuée par Boudreau et Dubois : les données pour la région du Nord-Est et pour la région du Sud de la province ont donc été extraites séparément et sont présentées dans des tableaux distincts.

¹⁰Outre l'aspect pratique du questionnaire en ligne, le contexte post-Covid a également contribué à ce choix.

¹¹Sur les 261 élèves sollicités au sein des classes participantes, 214 ont complété le questionnaire, 21 n'ont pas accordé leur consentement et 26 ont abandonné en cours de route.

Les modèles linguistiques

L'insécurité linguistique repose en grande partie sur la hiérarchisation des variétés de langue par rapport à un modèle de bon usage : dans l'espace francophone, les différents français régionaux sont placés sur une échelle allant du plus valorisé au plus dévalorisé, selon l'écart présenté par rapport à la norme jugée légitime. En haut de l'échelle se trouve donc le modèle linguistique à imiter, celui qui est perçu comme étant meilleur, alors qu'en bas de l'échelle se situe le modèle linguistique à ne pas imiter, celui qui est perçu comme étant le moins bon. Les modèles linguistiques participent de ce que Remysen décrit comme étant la « culture linguistique ambiante » (2020, p. 63) dans la mesure où ils rejoignent un certain nombre de stéréotypes ou de lieux communs partagés par les membres d'une même communauté linguistique. Toute personne a une conscience de sa façon de parler et de celle des autres et cette conscience est assortie d'un ensemble de jugements de valeurs. Les locuteurs et locutrices qui conçoivent le bon français comme étant extérieur à leur communauté manifestent de l'insécurité linguistique. De plus, ils s'associent généralement à l'endroit où on parle moins bien, jugement qu'ils savent par ailleurs entretenu par les autres à leur égard, ce qui ajoute au poids du stigmat.

Nous avons ainsi posé la même question que Boudreau-Dubois sur les modèles linguistiques aux jeunes d'aujourd'hui : « selon toi, existe-il un ou des endroits où l'on parle mieux français ? » La représentation du modèle linguistique peut toutefois varier en fonction de l'échelle géographique, les centres et les périphéries linguistiques étant mobiles (Singy, 1996). La question a donc été posée au niveau de l'Acadie et ensuite du Canada¹². Les réponses sont analysées en deux temps : tout d'abord, l'élève doit répondre à la question par oui ou par non. Ceux qui ont répondu par l'affirmative doivent ensuite préciser le nom de l'endroit désigné comme modèle linguistique positif. Il est possible de nommer plus d'un lieu, chaque lieu nommé a été comptabilisé comme une réponse en elle-même. Les endroits désignés ont ensuite été catégorisés selon une distinction nous vs autres. Lorsque les jeunes désignent leur propre région comme étant l'endroit où on parle le mieux, leur réponse est catégorisée comme « nous », alors qu'elle est catégorisée comme « autres » lorsque la région désignée est extérieure à la leur.

Dans le tableau 2, les données tirées de Boudreau et Dubois (1993) sont comparées à celles recueillies en 2023. De façon générale, en 30 ans, on constate une importante diminution du pourcentage de jeunes qui affirment qu'il y a en Acadie un endroit où on parle mieux français et ce, peu importe

¹²La question a également été posée à l'échelle internationale, mais nous n'en traitons pas dans cette contribution.

la région. Ainsi, en 1993, 44% des jeunes du Nord-Est répondaient par l'affirmative alors qu'ils ne sont plus que 18% à le faire en 2023. La même tendance, mais de façon encore plus accentuée, s'observe au niveau du Sud : 62% des jeunes répondaient par l'affirmative en 1993 alors qu'ils ne sont plus que 22,1% en 2023. On peut y voir une résistance à l'idéologie normative qui veut que les différences linguistiques régionales soient placées sur une échelle du bon au mauvais.

Tableau 2

Existe-il un ou des endroits en Acadie où on parle mieux le français ? Selon la région de provenance des élèves et l'année de l'enquête

	Nord-Est			Sud-Est/Sud		
	Oui	Nous	Autres	Oui	Nous	Autres
1993	44,0%	60,0%	40,0%	62,0%	5,0%	95,0%
2023	18,1%	77,7%	22,3%	22,1%	20,0%	80,0%

En revanche, lorsque l'on examine les endroits nommés par les jeunes qui ont répondu oui à la question, on constate la même tendance qu'il y a 30 ans : ce sont massivement les régions francophones homogènes du Nord de la province, et plus particulièrement la Péninsule acadienne, qui sont considérées comme étant linguistiquement supérieures en Acadie. Les jeunes du Nord-Est se désignent donc eux-mêmes à près de 80% comme étant la région où on parle mieux français alors que les jeunes du Sud désignent le Nord à plus de 80%. Le pourcentage de jeunes du Sud considérant leur région comme étant le modèle linguistique à imiter a toutefois augmenté de façon significative, passant de 5% en 1993 à 20% en 2023.

À l'échelle du Canada, on constate une moindre résistance à la croyance selon laquelle il existe un endroit où on parle un meilleur français que d'autres. Si on tient compte uniquement des données de 2023, le pourcentage de réponses affirmatives y est plus élevé qu'à l'échelle acadienne : 50,4% vs 45%. Au tableau 3, on constate une légère augmentation en 30 ans du pourcentage de jeunes de la région du Nord-Est qui estiment qu'il existe effectivement un endroit où on parle mieux français au Canada, soit de 8 points entre 1993 et 2023. Pour les jeunes du Sud, on constate plutôt une diminution notable : de 83% à 44,6%. Ces pourcentages demeurent toutefois plus élevés que lorsqu'on pose la question à l'échelle acadienne.

En revanche, pour tous les jeunes sondés qui ont répondu « oui » à la question, le Québec ressort comme étant le modèle linguistique le plus valorisé à l'échelle canadienne, tout comme il y a 30 ans. L'image du Québec comme modèle linguistique s'est renforcée dans la mesure où le pourcentage d'élèves

Tableau 3

Existe-il un ou des endroits au Canada où on parle mieux le français ? Selon la région de provenance des élèves et l'année de l'enquête

	Nord-Est			Sud-Est/Sud		
	Oui	Nous	Autres	Oui	Nous	Autres
1993	51,0%	27,0%	73,0%	83,0%	5,0%	95,0%
2023	59,0%	34,6%	65,3%	46,4%	4,3%	95,7%

ayant désigné cette province comme étant la norme a augmenté depuis 1993 : de 50% à 65% pour les jeunes du Nord-Est et de 75% à 81% chez les jeunes du Sud.

Un modèle linguistique peut également être négatif et agir comme repoussoir. Le questionnaire incluait donc la question suivante : « Existe-il un ou des endroits où l'on parle moins bien français ? ». Pour l'ensemble des jeunes sondés en 2023, on note des réponses affirmatives respectivement de 26,6%, pour l'Acadie et de 38%, pour le Canada. Les jeunes semblent donc moins prompts à affirmer qu'il existe un français illégitime que de reconnaître l'existence d'un français de meilleure qualité. Au tableau 4, on constate à l'échelle de l'Acadie, la même disparité régionale qu'il y a 30 ans : les jeunes du Nord-Est désignent en majorité (67,83%) des communautés acadiennes à l'extérieur de la leur comme endroit où on parle le moins bien français alors que les jeunes du Sud désignent en très forte majorité leur propre région (81%).

Tableau 4

Existe-il un ou des endroits en Acadie où on parle moins bien le français ? Selon la région de provenance des élèves et l'année de l'enquête

	Nord-Est			Sud-Est/Sud		
	Oui	Nous	Autres	Oui	Nous	Autres
1993	? ^a	35,00	64,86	?	90,67	9,30
2023	33,00	32,00	67,83	22,00	81,00	18,90

^aLe point d'interrogation signifie l'absence de données disponibles.

Les noms d'endroits fournis révèlent la présence chez les jeunes d'une cartographie assez précise de la distribution socio-spatiale des modèles linguistiques à éviter : il s'agit de lieux qui correspondent soit à de petites localités, rurales, plus socioéconomiquement défavorisées (ex. Néguaac et Allardville) ou encore à des lieux caractérisés par un important contact avec l'anglais. Dans ce dernier cas, ce sont généralement les centres urbains qui sont désignés : Moncton, Saint-Jean, Fredericton, qui sont par ailleurs les lieux de

résidence des jeunes du Sud ayant participé au sondage.

Les résultats à l’échelle canadienne présentés au tableau 5 montrent que les jeunes ont une meilleure estime de la qualité de la langue parlée dans leur province lorsqu’il s’agit de se comparer au reste de la francophonie. Certes, le Nouveau-Brunswick et l’Acadie figurent dans la liste des endroits nommés où on parle le moins bien, mais ce sont surtout les provinces à l’ouest du Québec qui prédominent. En cela, il s’agit de la même tendance que celle observée par Boudreau et Dubois. En revanche, le pourcentage de jeunes du Sud se percevant comme modèle linguistique à éviter au Canada a nettement diminué depuis 30 ans : de 47,56% à 9,1%.

Tableau 5

Existe-il un ou des endroits au Canada où on parle moins bien le français ? Selon la région de provenance des élèves et l’année de l’enquête

	Nord-Est			Sud-Est/Sud		
	Oui	Nous	Autres	Oui	Nous	Autres
1993	?	11,11%	89,0%	?	47,56%	52,5%
2023	51,52%	2,20%	97,8%	28,5%	9,10%	90,9%

Par ailleurs, certaines réponses recensées sont davantage descriptives que nominatives. Par exemples¹³ :

1. dans le sud de la province majoritairement anglophone
2. dans les régions où l’anglais domine bien au dessus du français
3. le plus loin du Québec que tu va, le plus l’anglais et les anglisimes sont présent dans la langue/culture.

En ce sens, les résultats de notre enquête rejoignent le même constat que Boudreau et Dubois (1993) posaient sur le rapport entre l’anglais et le français qui :

conditionne aussi la perception qu’ont les témoins de la qualité de la langue parlée dans certaines régions du Canada et de l’Acadie. En effet, un examen approfondi des réponses aux questions portant sur les endroits où l’on parle moins bien qu’ailleurs révèle que plus l’endroit nommé est perçu comme bilingue ou anglophone, et plus on affirme que ses habitants parlent moins bien le français. (p. 153)

¹³À noter que ces extraits sont reproduits tels qu’on les retrouve dans les questionnaires et n’ont donc pas fait l’objet d’une normalisation orthographique.

Autoévaluation des compétences en français

Parmi les signes les plus manifestes de l'insécurité linguistique, on retrouve l'autoévaluation négative de ses propres compétences linguistiques, et ce, même si cette évaluation n'est pas nécessairement en phase avec les pratiques effectives de la personne locutrice. Dans leur enquête, Boudreau et Dubois (1992) ont demandé aux jeunes d'évaluer leurs compétences en français dans quatre domaines distincts : la lecture, l'écriture, l'expression orale et la compréhension. Elles ont établi une nette distinction régionale en la matière :

Il est clair que la majorité des répondants du Nord-Est perçoivent leur pratique du français de façon nettement plus positive que les gens du Sud-Est qui se représentent négativement leur compétence en français. On peut inférer que la population du Nord-Est présente un état de sécurité linguistique beaucoup plus grand que la population du Sud-est qui, elle, manifeste une insécurité évidente lorsqu'il s'agit d'autoévaluer ses pratiques linguistiques. (p. 13)

Les tableaux 6 et 7 présentent les résultats séparément pour le Nord-Est et pour le Sud à 30 ans d'intervalle en fonction des données tirées cette-fois de Boudreau et Dubois (1992). Tout comme en 1992, les résultats de l'enquête 2023 démontrent un écart significatif entre les deux régions étudiées : les jeunes du Nord ont encore aujourd'hui une bien meilleure estime de leurs compétences en français que les jeunes du Sud. Cela dit, l'écart entre les deux régions se fait nettement plus mince. On peut toutefois émettre une réserve pour la comparaison dans le temps. Le questionnaire 2023 ne présente pas la même échelle de choix de réponses que celle du questionnaire original. Nous avons modifié cette dernière puisqu'elle prêtait à confusion entre les notions de fréquence et de qualité. Nous avons plutôt opté pour une échelle de 1 « avec beaucoup de difficulté » à 5 « très bien ». Pour les besoins de la comparaison, « peu » est amalgamé aux niveaux 1 et 2, « assez bien » au niveau 3 et « couramment » est amalgamé aux niveaux 4 et 5. Puisque les indicateurs ne sont pas identiques, il peut y avoir une marge d'erreur dans la comparaison. Le tableau 6 montre une légère augmentation en 30 ans de l'autoévaluation positive des compétences linguistiques des jeunes du Nord-Est dans les quatre domaines identifiés.

Dans le tableau 7, on constate également une confiance nettement plus affirmée aujourd'hui en leurs compétences linguistiques chez les jeunes du Sud qu'au début des années 1990. Les augmentations entre 1992 et 2023 sont d'ailleurs importantes avec des bonds de 20 points de pourcentage et plus dans tous les domaines sauf pour l'écriture. L'écriture est la compétence qui reçoit en effet la cote la plus basse, mais avec tout de même une augmentation significative en 30 ans : de 55,32% à 67,4%. Il est à noter que la région Sud dans l'enquête 2023 comprend surtout les zones urbaines

Tableau 6
Autoévaluation des compétences en français des jeunes du Nord-Est

Nord-Est	Peu = niveaux 1 et 2		Assez bien = niveau 3		Couramment = niveaux 4 et 5	
	1992	2023	1992	2023	1992	2023
J'écris le français	0,66%	1,52%	15,79%	12,12%	83,55%	84,85%
Je lis le français	0,00%	3,02%	11,18%	3,02%	88,82%	93,80%
Je parle le français	2,63%	0,00%	9,37%	6,10%	87,50%	93,80%
Je comprends le français	0,00%	0,00%	7,28%	1,52%	92,72%	98,40%

(Moncton, Fredericton et Saint-Jean), alors que celle de Boudreau et Dubois comprenait plusieurs communautés rurales en périphérie du centre urbain de Moncton. Le statut socioéconomique des familles peut jouer un rôle en faveur d’une meilleure image de ses compétences linguistiques et il tend à être proportionnellement plus élevé en milieu urbain. Par ailleurs, l’impact du facteur migratoire sur les représentations linguistiques n’est pas à négliger. En outre, nombreux sont les francophones nés et ayant grandi dans le Nord à s’établir dans les centres urbains du Sud de la province et particulièrement dans la région du Grand Moncton. Les jeunes du Sud sondés en 2023 évoluent dans un environnement diglossique certes, mais sont susceptibles d’avoir des parents originaires du Nord ou d’autres régions qui jouissent de la réputation de parler un français légitime et en ce sens, bénéficient d’un milieu familial caractérisé par une certaine sécurité linguistique.

Tableau 7
Autoévaluation des compétences en français des jeunes du Sud

Nord-Est	Peu = niveaux 1 et 2		Assez bien = niveau 3		Couramment = niveaux 4 et 5	
	1992	2023	1992	2023	1992	2023
J'écris le français	4,96%	9,00%	39,72%	23,40%	55,32%	67,40%
Je lis le français	2,13%	9,00%	40,43%	13,60%	57,45%	77,23%
Je parle le français	11,35%	8,30%	38,30%	12,10%	50,35%	79,50%
Je comprends le français	0,71%	2,27%	36,17%	4,54%	63,12%	93,18%

Conclusion

Les résultats préliminaires de notre enquête par questionnaire menée auprès de 214 jeunes francophones du Nouveau-Brunswick montrent des indices de diminution de l’insécurité linguistique de ce groupe d’âge par rapport aux

données recueillies il y a 30 ans. Ce sont les jeunes du Sud qui témoignent d'une plus importante augmentation de sécurité linguistique. Les tendances lourdes montrent que les jeunes d'aujourd'hui ont largement intériorisé le principe de relativisme linguistique, du moins dans sa dimension consciente, c'est-à-dire sollicitée par une question explicitement posée à ce sujet dans le cadre d'une enquête linguistique. En revanche, le fait que les mêmes lieux soient nommés comme représentants des modèles linguistiques d'une part légitime et, d'autre part illégitime, que ceux identifiés il y a 30 ans, mérite réflexion. Il y a lieu de s'interroger si l'augmentation du pourcentage de jeunes qui affirment qu'il n'y a ni endroit où on parle mieux ou moins bien français est le reflet d'une véritable conviction ou encore le résultat de discours linguistiquement corrects condamnant la hiérarchisation des variétés régionales de français.

En ce qui a trait à l'auto-évaluation des compétences linguistiques, on constate également des signes de sécurisation linguistique chez l'ensemble des jeunes sondés : ces derniers témoignent d'une meilleure estime envers leurs pratiques du français par rapport aux jeunes des années 1990, bien que l'écrit demeure encore le domaine où les élèves affichent le moins de confiance linguistique. Cette augmentation appelle toutefois également une réflexion méthodologique : évaluer spontanément ses compétences sur une échelle de valeurs prédéterminée ne prend pas nécessairement en compte toute la complexité du rapport au français. Déjà, il y a 30 ans, Boudreau et Dubois (1991, 1992) avaient constaté que certains jeunes n'affichaient pas la même assurance quant à leurs pratiques de français au moment de l'entretien individuel : l'écart étant particulièrement flagrant chez les jeunes du Nord-Est qui présentaient pourtant la plus forte sécurité linguistique dans les déclarations du questionnaire. Dans le même esprit, Remysen (2020) affirme que les recherches sur les représentations linguistiques tendent à aboutir à des constats contradictoires mais, en apparence seulement dans la mesure où ils seraient surtout le produit de différences méthodologiques. Remysen invite ainsi à une diversification des méthodes de collecte de données sur l'insécurité linguistique pour pleinement rendre compte de son caractère multifacette.

À cet égard, il convient de souligner les limites de la dimension longitudinale de l'étude de l'insécurité linguistique chez les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick proposée dans cette contribution. Puisque les données originales de l'enquête Boudreau-Dubois n'ont pas été conservées, nous avons été contraints de nous baser uniquement sur les résultats disponibles dans les publications scientifiques. Il est ainsi impossible de vérifier les chiffres et les pourcentages fournis il y a 30 ans ou encore de proposer un traitement différent des données, en fonction d'autres paramètres et variables. Par exemple, alors que le questionnaire Boudreau-Dubois comportait des questions sur le

statut socioéconomique de l'élève, les résultats présentés dans les publications n'en tiennent pas compte, ce qui rend cette variable nulle dans une perspective longitudinale.

Par ailleurs, si la méthode par questionnaire est particulièrement adaptée pour mettre en évidence des tendances à un niveau descriptif et quantitatif, la valeur interprétative des données est plus mince. Il est ainsi plus hasardeux de fournir des explications au sujet des changements observés. Cela étant dit, il demeure plusieurs avenues à explorer et à exploiter des données tirées de l'enquête 2023. Pour la suite, nous souhaitons croiser des variables sociodémographiques telles que la migration familiale, le niveau de scolarité des parents et la langue d'usage à la maison avec différents indicateurs de sécurité et d'insécurité linguistique. En ce sens, il sera possible d'identifier d'éventuelles corrélations entre changements d'attitudes et changements sociodémographiques.

En dernier lieu, il apparaît important de souligner que les données de l'enquête réalisée en 2023 font ressortir le poids de la diglossie comme facteur macrosocial : l'illégitimité linguistique perçue ou vécue est encore et toujours largement associée aux régions anglodominantes et l'ensemble des données montre une plus forte sécurité linguistique chez les jeunes du Nord par rapport à ceux du Sud de la province. Le modèle diglossique se reproduit donc à travers le temps. La persistance de ces écarts de perceptions linguistiques entre régions majoritaires et minoritaires montre qu'au-delà des moyens symboliques et discursifs pour combattre l'insécurité linguistique, il est important de s'attaquer aux mécanismes structurels et systémiques de la minoration du français au Nouveau-Brunswick.

Remerciements

L'autrice souhaite remercier les membres de l'équipe de recherche du *Centre de recherche sur la langue en Acadie* (CRLA) de l'Université de Moncton pour leur contribution à la réalisation de cette enquête : Mélanie LeBlanc (professeure, campus d'Edmundston), Basile Roussel (professeur, campus de Shippagan) et Shayna-Eve Hébert (coordinatrice de recherche et doctorante en sciences du langage, campus de Moncton). Les propos de l'article n'engagent toutefois que l'autrice seule.

Références

- Arrighi, L. (2014). Le français parlé en Acadie : description et construction d'une « variété ». *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (4), 100–125. <https://doi.org/10.7202/1024694ar>
- Bergeron, C., Blanchet, P., & Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires

- de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (19), 3–25. <https://doi.org/10.7202/1094396ar>
- Bérubé, J. (2007). Lexique acadien et insécurité linguistique : correction des acadianismes dans l'épreuve de rédaction de 12e année du Nouveau-Brunswick. *Francophonies d'Amérique*, (23–24), 139–162. <https://doi.org/10.7202/1005395ar>
- Boissonneault, J. (2018). Essai sur le français parlé en Ontario : entre représentations et légitimité. *Cahiers Charlevoix*, 12, 89–116. <https://doi.org/10.7202/1048917ar>
- Bouchard, C. (2011). *Méchante langue. La légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Revue canadienne de linguistique/Canadian Journal of Linguistics*, 54(3), 439–459. <https://doi.org/10.1017/S0008413100004606>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier. <https://doi.org/10.3917/lis.162.0152>
- Boudreau, A. (2021). *Dire le silence : insécurité linguistique en Acadie 1867–1970*. Prise de parole.
- Boudreau, A. (2023). *Insécurité linguistique dans la francophonie*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1991). L'insécurité linguistique comme entrave l'apprentissage du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 37–50.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25(1), 3–22.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1993). J'parle pas comme les Français de France ben c'est du français pareil : j'ai ma own p'tite langue. Dans M. Francard (Éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (pp. 147–168). Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley & S. Roy (Éds.), *Francophonies, Minorités et pédagogie* (pp. 145–175). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2021). Agir sur l'insécurité linguistique. Dans M. Landry, D. Pépin-Filion, & J. Massicote (Éds.), *L'état de l'Acadie. Un grand tour d'horizon de l'Acadie contemporaine* (pp. 42–46). Del Busso.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bretegnier, A., & Ledegen, G. (Éds.). (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. L'Harmattan.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.

- Corbeil, J.-P. & Caron-Malenfant, É. (2021). Population de langue français : évolution et projections. Dans M. Landry, D. Pépin-Filion, & J. Massicote (Éds.), *L'état de l'Acadie. Un grand tour d'horizon de l'Acadie contemporaine* (pp. 34–40). Del Busso.
- Feussi, V., & Lorilleux, J. (Éds.). (2020). *(In)sécurité linguistique et francophonies : perspectives interdisciplinaires*. L'Harmattan.
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique. Service de la langue française — Communauté française Wallonie-Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2078.1/75135>
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (Éds.). (1978). *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Éditions Honoré Champion.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2023). *Statistiques sommaires*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Landry, J. (2017). Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours *Parler acadien* sur la variation linguistique. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1), 41–80.
<https://doi.org/10.7202/1043560ar>
- Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Office québécois de la langue française.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46894>
- Melanson Breau, N., & Violette, I. (2022). Le slogan Right fiers : de polémique linguistique à formule discursive. *Circula : revue d'idéologie linguistique*, 15, 6–30. <https://doi.org/10.17118/11143/19993>
- Moreau, M.-L. (1996). Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Dans C. Bavoux (Éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*. L'Harmattan.
- Remysen, W. (2020). S'adapter pour se sentir moins insécurisé ? L'insécurité linguistique au Québec sous la loupe de l'accommodation. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique et francophonies : perspectives interdisciplinaires* (pp. 63–75). L'Harmattan.
- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande : une enquête sociolinguistique en pays de Vaud*. L'Harmattan.
- Vernet, S. (2021). Entre français standard et vernaculaire acadien, l'invisibilisation du conflit linguistique. Dans G. Bernard Barbeau, F. Meier, & S. Schwarze (Éds.), *Conflits sur/dans la langue : perspectives linguistiques, argumentatives et discursives* (pp. 99–117). Peter Lang. <https://hal.science/hal-03192934>
- Violette, I., & Hébert, S.-E. (2023). L'insécurité linguistique comme objet de discours : une comparaison Québec-Acadie. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 33–56.
<https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6664>

Définir le développement bilingue harmonieux : la relation entre les attitudes langagières des enfants et leur comportement social et affectif

Ekaterina Tiulkova

Vanda Marijanović

Larisa Seredova

Barbara Köpke

Université de Toulouse 2 — Jean Jaurès

Résumé

Le développement bilingue harmonieux (DBE) caractérise les familles où le bien-être n'est pas altéré par la situation linguistique. Le lien entre la compétence linguistique des enfants, le bien-être et le rôle des efforts parentaux et scolaires dans le Comportement Social et Affectif (CSA) a été sondé, cependant, l'étude du DBE doit être approfondie en raison des expériences bilingues uniques. Notre étude explore les attitudes linguistiques des enfants et leurs CSA avec des données parentales et enfantines. Trente-sept enfants bilingues russe-français de 5 ans ont indiqué leurs attitudes linguistiques et les parents ont jugé le CSA des enfants. Les analyses comportent des corrélations et une régression logistique ordinale qui montrent que le bien-être et les sentiments positifs à l'égard des langues sont liés. Les enfants favorisant de manière égale les deux langues se sentent plus compétents dans les deux, montrent davantage de compétences prosociales positives et des scores de difficultés comportementales réduits.

Mots-clés : développement bilingue harmonieux, bilinguisme précoce, attitudes langagières, comportement social et affectif, enfants franco-russes

Abstract

Harmonious bilingual development (HBD) characterizes families where well-being isn't affected by the linguistic situation. Several studies examined the relation between children's language proficiency and well-being, along with the role of the efforts towards dual language acquisition made by parents and schools for the development of social-emotional and behavioral skills (SEBS). However, HBD requires further

La correspondance devrait être adressée à Ekaterina Tiulkova : ekaterina.tiulkova@univ-tlse2.fr

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 101–122 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6900

© Les auteur(e)s. 

exploration due to the unique bilingual experiences. Our study delves into children's language attitudes and SEBS, using both parent and child data. Thirty-seven Russian-French five-year-old bilinguals in France were interviewed regarding their attitude towards languages and their parents questioned about the children's social and affective behavior. Data were analysed with correlations and ordinal logistic regression indicating a connection between well-being and positive language sentiments. When children equally favor both languages, they feel more capable in both, show increased positive prosocial skills and reduced behavioral difficulty scores.

Keywords: harmonious bilingual development, early bilingualism, language attitudes, social and emotional behavioral skills, French-Russian children

Introduction

En 2006, De Houwer introduit le concept du *bilinguisme harmonieux* (BH) et souligne son importance pour le développement langagier des enfants bilingues, et même pour leur bien-être subjectif¹ en général (De Houwer, 2009, 2015). D'après une définition plus récente, on évoque le *développement bilingue harmonieux* (DBH) lorsque des familles avec de jeunes enfants dans un contexte de contact linguistique ne rencontrent globalement pas de problèmes, vivent cette situation bilingue de façon harmonieuse, et/ou ont une expérience subjective positive avec le bilinguisme (De Houwer, 2020). À l'autre bout du continuum du DBH se trouverait le *bilinguisme conflictuel, frustré* (De Houwer, 2015, p. 170). Ainsi, certaines familles dans des environnements bilingues vivent un BH, mais d'autres peuvent traverser des périodes, parfois longues, pendant lesquelles ce n'est pas le cas. Néanmoins, selon De Houwer (2020), le BH demeure atteignable même après des expériences familiales négatives. Elle encourage à examiner les raisons de ces fluctuations afin d'offrir aux familles des moyens de renforcer leur résilience.

Ainsi, De Houwer (2017) a réalisé une revue narrative des recherches menées au sein de l'Union européenne (28 pays) auprès de familles ayant des enfants âgés de moins de 6 ans afin d'éclairer la relation entre l'utilisation des Langues Non-Sociétales² (LNon-Soc) par les parents et le bien-être des enfants. La revue montre surtout que le bien-être des parents est affecté par

¹Ici, l'autrice évoque le *bien-être subjectif* défini comme « une vaste catégorie de phénomènes qui comprend les réactions émotionnelles des personnes, les satisfactions par domaine et les jugements globaux de satisfaction de la vie » (Diener et al., 1999; cité par De Houwer, 2015, p. 170).

²Comme De Houwer (2022), nous favorisons l'utilisation du terme « langue non-

le manque de maîtrise de la LNon-Soc par les enfants, mais elle fait surgir l'hypothèse que l'insécurité et la détresse ressenties par les parents à ce sujet pourraient avoir un impact négatif sur le bien-être des enfants. En effet, une atmosphère familiale harmonieuse contribue au développement positif et au bien-être des enfants (Rees et al., 2020). Ainsi, le lien affectif entre les parents et les enfants permettrait de susciter chez les derniers l'intérêt pour la langue et la culture non-sociétale (Said & Zhu, 2019; Tannenbaum & Berkovich, 2005; Tannenbaum & Howie, 2002).

De nombreuses études (Boutakidis et al., 2011; Portes & Hao, 2002; Tseng & Fuligni, 2000) ont mis en évidence la relation positive entre le bilinguisme des enfants et leur bien-être³, en suggérant que la maîtrise de la LNon-Soc améliore la cohésion familiale et diminue le stress émotionnel. Cruciale d'un point de vue pragmatique, elle assure la compréhension intergénérationnelle. La Langue Sociétale (LSoc), quant à elle, permet aux enfants de communiquer avec succès et de développer des relations en dehors de la maison (Liu et al., 2009; Sun et al., 2021). D'après Han (2010), les enfants bilingues maîtrisant les deux langues montrent de meilleures compétences socio-émotionnelles que ceux ne pratiquant qu'une seule langue, grâce aux occasions de communication variées avec les parents, les proches, les enseignants et les pairs.

En outre, cette relation entre les compétences en langue et les compétences socio-émotionnelles est bidirectionnelle. Winsler et al. (2014) ont observé que des enfants hispanophones (4–5 ans) aux États-Unis, dotés de meilleures compétences socio-émotionnelles et d'une solide maîtrise de leur LNon-Soc, ont enregistré des progrès plus rapides dans leur apprentissage de l'anglais, LSoc.

Sun (2022) explore le DBH dans le contexte singapourien et souligne l'importance de l'exposition à la langue et à la littérature en mandarin à la maison et à l'école pour le comportement social et affectif (CSA) des enfants d'âge préscolaire (4–5 ans). Un vocabulaire réceptif bilingue plus étendu et la pratique régulière des deux langues prédisaient un meilleur CSA (Sun et al., 2021). L'environnement littéraire en mandarin contribuait positivement aux aptitudes prosociales des enfants et était négativement lié à leur niveau global de difficultés psychosociales (Sun, 2019). De même, une étude finlandaise auprès d'enfants de 3–5 ans a confirmé le lien entre le développement du langage et le CSA ainsi que la capacité de théorie de l'esprit (Kalland & Linnavalli, 2023).

sociétale » par rapport à « langue minoritaire » ou « langue d'héritage ».

³Il n'y a pas de consensus universel sur les critères du bien-être, notamment chez les jeunes enfants, et les études utilisent différentes mesures : ici, la qualité de la communication entre parents et enfants, le respect envers les parents, les relations familiales (cohésion, envie de discuter, perception des conflits).

Cependant, les trois revues de littérature sur le bien-être en contexte bilingue (De Houwer, 2017, 2020; Müller et al., 2020) révèlent un nombre très limité d'études sur les enfants en Europe, et aucune en France. À notre connaissance, seule une étude a été réalisée en France (Humeau et al., 2023) avec 86 enfants de 10 ans ayant différentes langues non-sociétales. D'après cette recherche, ce sont la préférence des enfants à utiliser la LNon-Soc à la maison et sa pratique par les parents qui sont liées à la satisfaction de vie chez les enfants et non leurs compétences dans la LSoc.

Il existe quelques études sur le bien-être et les attitudes des familles bilingues russophones avec une perspective centrée soit sur les parents (Ivanova, 2019; Karpava, 2022), soit sur les enfants (Tannenbaum & Berkovich, 2005). L'étude de Karpava (2022) sur les politiques linguistiques familiales implique 80 mères russophones à Chypre (40 familles mixtes russo-chypriotes et 40 familles russophones immigrées) avec des enfants de 1 an 5 mois à 16 ans. L'analyse montre que les parents estiment le bien-être socio-émotionnel et une atmosphère agréable à la maison comme essentiels pour le développement du russe LNon-Soc. Dans les familles mixtes, davantage d'enfants tendent à ne pas parler russe, alors que dans les familles russophones, davantage de parents avaient été conseillés de ne pas utiliser le russe pour garantir le progrès à l'école. Ivanova (2019) a trouvé qu'en Espagne aussi, les attitudes positives des mères russophones ($n = 10$) envers le russe étaient un élément-clé pour une maîtrise *native* ou *quasi native*⁴ du russe des enfants. Tannenbaum et Berkovich (2005) examinent les attitudes linguistiques de 180 adolescents (14–18 ans), issus des familles russophones ayant déménagé en Israël avant 6 ans. Leurs conclusions indiquent que les adolescents exprimant des liens plus forts avec leurs parents avaient tendance à adopter des attitudes positives envers leur L1.

Ces différentes approches montrent que le bien-être peut être évalué de façon variable : par la satisfaction de vie, la qualité des relations en famille, la communication avec les pairs, la réussite scolaire, le comportement social et affectif, la résilience (Müller et al., 2020). Selon De Houwer (2020), la langue n'est traditionnellement pas prise en compte dans les enquêtes psychosociologiques, mais elle joue pourtant un rôle fondamental dans le bien-être de tout individu, enfant ou adulte, monolingue ou bilingue.

Contexte de l'étude

Plusieurs études démontrent ainsi que l'expérience positive du bilinguisme familial favorise l'acquisition et le maintien des deux langues (De Houwer,

⁴Nous utilisons le terme *natif* tel que l'autrice, cependant nous partageons l'avis de De Houwer (2022) qu'il reflète souvent une vision monolingue peu appropriée.

2015). De Houwer (2017) souligne aussi la nécessité d'entreprendre des études plus systématiques sur ces relations complexes et de concevoir des outils pour mesurer le DBH prenant en compte les points de vue de tous les acteurs en plus de données comportementales. Notamment le point de vue des enfants mérite d'être étudié plus systématiquement, étant donné que l'expérience bilingue est personnelle et unique (De Houwer, 2015; Wilson, 2019) et que les enfants sont considérés comme les mieux placés pour évaluer leur propre bien-être⁵ (Humeau et al., 2023).

Pour cela, notre étude, focalisée sur des enfants franco-russes de 5 ans, vise à mettre en relation les attitudes envers leurs deux langues premières (2L1) et leur CSA, en tant que manifestation de leur bien-être, en utilisant à la fois les évaluations des parents et des enfants.

Méthodologie

Participants

Les participants ont été recrutés dans toute la France métropolitaine, principalement autour des grandes agglomérations. Trente-sept bilingues simultanés (22 filles et 15 garçons) âgés de 5 ans à 5 ans 11 mois (moyenne [M] = 64.8 mois, écart-type [ET] = 4.62), ayant le russe et le français comme L1, issus de 35 familles mixtes franco-russes, font partie de l'échantillon. Tous les participants vivent en France depuis leur naissance, sauf deux enfants nés dans des pays non-francophones et résidant en France depuis l'âge de 2 mois et de 3 ans 8 mois. L'instruction étant obligatoire en France à partir de 3 ans, 33 enfants fréquentent une école primaire publique (Moyenne Section = 7, Grande Section = 17, Cours Préparatoire = 9), trois enfants sont inscrits dans des écoles privées (Montessori = 2, école bilingue franco-russe = 1) et un enfant est scolarisé à domicile. Tous les participants présentent un développement langagier typique sans troubles développementaux, comportementaux ou émotionnels.

Bien que les mères (34 russophones, une francophone) aient été nos interlocutrices principales, les deux parents des 35 couples mixtes franco-russes ont participé à l'étude en répondant aux questionnaires proposés. Le niveau d'études des parents (entre 1 = Certificat d'aptitude professionnel, Brevet d'études professionnelles et 7 = Doctorat) est en moyenne de 5.92 pour les mères (ET = 0.983, min-max = 3–7) et de 4.59 pour les pères (ET = 1.74,

⁵Même si la validité des mesures du bien-être subjectif d'enfants est parfois questionnée en les considérant comme immatures pour la compréhension du concept de la satisfaction de vie (Bradshaw, 2019), Waters et al. (2022) ont étudié avec succès la signification du bien-être pour les enfants de 5–6 ans via la méthode d'analyse narrative visuelle.

min-max = 1-7).

Les informations sur l'étude ont été proposées en français et en russe en versions pour adultes et enfants. Tous les participants ont donné leur consentement éclairé par écrit.

Procédure

Les parents ont répondu aux questionnaires sur papier et en ligne, ils ont également participé à des entretiens à distance. Les deux sessions de tests avec les enfants ont eu lieu à leur domicile. Pour l'entretien sur le bilinguisme (50 min), les enfants ont été libres de choisir la langue de communication (russe = 24 ; français = 11 ; deux enfants l'ont fait dans les 2L1). Les données ont été collectées par la même personne, bilingue franco-russe. En compensation pour leur participation, les enfants ont reçu des petits cadeaux (livres et magazines russes et français) et les parents pouvaient bénéficier d'une consultation sur le bilinguisme avec les chercheuses.

Outils utilisés

Les deux parents ont répondu à deux questionnaires détaillés ci-après (a1, a2). Les enfants se sont exprimés sur (b1) leur personnalité bilingue (*portrait langagier*), (b2) leur affection envers leurs langues (*indicateur amour*) et (b3) leurs ressentis des compétences langagières (*échelle d'auto-évaluation*) (TALES@home, s.d.). Les enfants ont aussi réalisé d'autres tâches langagières qui ne sont pas décrites ici.

Comportement social et affectif rapporté par les parents

Traduit en plusieurs langues, le questionnaire (a1) *Strengths and Difficulties Questionnaire* ([SDQ]; Goodman, 1997) vise à évaluer le CSA des enfants et des adolescents. En plus de sa visée clinique, il est également utilisé en recherche (Gupta et al., 2012; Hazo et al., 2023), notamment en contexte bilingue (McLeod et al., 2015; Sun, 2019, 2022; Sun et al., 2021).

L'instrument comporte 25 questions divisées en cinq dimensions se référant à des difficultés ou à des aptitudes psychosociales distinctes : difficultés (D1) émotionnelles, (D2) comportementales, (D3) d'inattention et d'hyperactivité, (D4) relationnelles, et (D5) aptitudes prosociales (Hazo et al., 2023). Ces cinq scores indiquent l'appréciation des parents du comportement de l'enfant (« pas vrai » = 0, « un peu vrai » = 1 et « très vrai » = 2), avec un score de 0 à 10 par dimension, avec 40 points (*normal*, 0-13 ; *état limite*, 14-16 ; *élevé*, 17-19 ; *très élevé*, 20-40) pour les difficultés comportementales (D1-D4) et 10 points (*très bas*, 0-5 ; *bas*, 6 ; *état limite*, 7 ; *normal*, 8-10) pour les aptitudes prosociales (D5). Les scores pour les réponses des deux parents

ont été calculés via le site SDQscore (<https://sdqscore.org/>).

Outre cela, les parents ont répondu au questionnaire (a2) (De Houwer, 2009) permettant de recueillir les informations relatives à l'enfant bilingue et à son entourage, ainsi qu'aux conditions d'acquisition des langues auxquelles l'enfant est exposé.

Attitudes langagières expliquées par les enfants

Afin d'éliciter la discussion sur le bilinguisme et d'évaluer l'expérience bilingue, nous nous sommes basées sur l'outil TALEs@home (Talking About Language and EmotionS at HOME, s.d.), instrument pour les familles multilingues qui vise à découvrir les émotions liées aux langues et encourager la communication au sujet de leur usage. L'outil, accessible gratuitement en ligne et recommandé à partir de 6 ans, a été adapté autant que possible pour les participants de 5 ans en version imprimée. Nous avons opté pour de courtes activités ludiques (dessiner sur une feuille, manipuler les objets, coller les gommettes), proposé les consignes oralisées simples et accompagné les enfants en cas de difficultés. La description des tâches adaptées est présentée plus en détail ci-dessous.

Attitude 1 — Présence des langues (b1, b2)

Lors de la première activité (b2) *À propos de moi* (TALES@home, s. d.), les enfants ont été interrogés au sujet des langues qu'ils parlent et incités à choisir un feutre de couleur parmi 12 proposés pour chaque langue en commentant leur choix. Pour la deuxième activité (b1) *Portrait langagier* (TALES@home, s. d.), une silhouette imprimée a été coloriée en associant des langues à des parties du corps. Après avoir énuméré avec l'expérimentatrice les parties du corps du bonhomme, il a été demandé aux enfants d'imaginer où sont situées les langues dans leur corps et de les dessiner en respectant le code couleur décidé par l'enfant lui-même en adaptant les consignes à l'âge des enfants (« *Fais-moi un dessin de toi et des langues qui vivent dans ton corps* »). L'expérimentatrice a guidé le coloriage en demandant à l'enfant de commenter son dessin. Le pourcentage de présence du russe et du français dans le portrait a été proposé en tant que mesure quantitative (A. Winsler, communication personnelle, 14 mai 2022) et évalué par cinq juges.

Attitude 2 — Affection envers les langues

Dans la deuxième tâche de l'activité *Portrait* de TALEs@home (s. d.), l'enfant est invité à évaluer son niveau d'affection pour une langue donnée en utilisant des barres (version en ligne). Pour notre étude, nous avons conçu un outil appelé (b2) *Indicateur Amour* permettant d'évaluer le degré

d'affection linguistique à l'aide d'autocollants en forme de cœurs (L. Soulier, communication personnelle, septembre 2020). Le participant est invité à placer entre 0 (pas du tout) et 8 (énormément) autocollants sur une feuille dédiée à chaque langue pour indiquer son niveau d'affection. Afin d'éviter tout effet de comparaison, l'affection est évaluée séparément pour chaque langue. Pour confirmer la validité de cet outil, nous avons emprunté une échelle d'auto-évaluation des émotions chez le jeune enfant (Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant [AEJE], Largy, 2018) présentée sous forme d'une barre horizontale croissante de 15 cm. Les scores d'*Indicateur Amour* pour le russe et pour le français sont calculés (de zéro à huit) après la validation par le deuxième outil.

Attitude 3 — Compétences langagières auto-évaluées

L'activité *Échelles de compétences* (TALES@home, s.d.) invite l'enfant à évaluer le niveau de maîtrise de chaque langue par tous les membres de la famille. Pour cela, une échelle par langue est imprimée, accompagnée de petites figurines représentant chaque membre de la famille, que l'on propose de positionner sur l'échelle en fonction de leur maîtrise de la langue. Cette échelle comporte six niveaux correspondant aux niveaux A1–C2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), dont la signification est expliquée par l'expérimentatrice. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'auto-évaluation des compétences en russe et en français (de 0 à 6).

Analyses statistiques

Afin d'examiner les liens généraux entre les attitudes de l'enfant envers ses langues, le bilinguisme et le CSA, nous avons soumis les indices de disparité indiquant le degré de (dés)équilibre pour la présence (*LP_disb*), l'affection (*amour_disb*) et le niveau de compétence auto-évalué (*autoprof_disb*) pour chaque langue au test de corrélation de Spearman. Pour établir la causalité entre les attitudes envers ses langues (*amour_disb* et *autoprof_disb*) et le CSA évalué par les parents, nous avons opté pour une régression logistique ordinale.

Nous supposons que plus l'enfant a une affection langagière équilibrée, plus son CSA est évalué comme positif (H1); et que plus l'enfant estime que ses compétences dans ses deux langues sont équilibrées, plus son CSA est évalué comme positif (H2).

Afin de vérifier nos hypothèses, les variables ont été opérationnalisées pour les *attitudes langagières* de la manière suivante :

1. la disparité d'affection langagière *via* l'indice *amour_disb* (de 0 à 8, où 0 = l'affection identique pour les 2L1, et 8 = le déséquilibre le plus

important, avec le score le plus élevé pour une langue et le moins élevé pour l'autre) ;

2. la disparité de compétences langagières auto-évaluées *via* l'indice *autoprof_disb* (de 0 à 6, où 0 = compétences identiques dans les 2L1, 6 = compétence dans une seule L1) ;
3. la disparité de présence des langues dans le portrait langagier⁶ *via* l'indice *LP_disb* (de 0 à 100, 0 = présence égale, et 100 = présence d'une seule langue).

Hazo et al. (2023, p. 1) indiquent qu'« il est difficile d'évaluer précisément la santé mentale d'un enfant à partir de ce que rapporte l'un de ses parents ». Nous avons donc pris en compte les réponses au questionnaire SDQ rapportées par les mères et les pères qui ont été transformées en quatre variables du CSA : deux scores de difficultés (*mot_difficulty* et *fat_diffulty*) et deux scores d'aptitudes prosociales (*mot_pros* et *fat_pros*).

Résultats

Comportement social et affectif rapporté par les parents

Le test de Spearman montre une corrélation significative des estimations des mères et des pères : d'un côté, avec une corrélation positive entre les scores des difficultés des deux parents ($r = 0.614, p < .001$) et les scores d'aptitudes psychosociales ($r = 0.460, p < .01$) (voir tableau 1) ; de l'autre, avec une corrélation négative entre le score *mot_difficulty* et les scores *mot_pros* ($r = -0.655, p < .001$) et *fat_pros* ($r = -0.465, p < .01$) ainsi qu'entre le score *fat_difficulty* et les scores *mot_pros* ($r = -0.546, p < .001$) et *fat_pros* ($r = -0.492, p < .01$). Les mères et les pères de notre échantillon évaluent donc de manière similaire le CSA de leurs enfants, ce qui diffère des conclusions de Gupta et al. (2012) utilisant le même test.

Le niveau d'études des mères et des pères n'est pas corrélé à leurs réponses, sauf pour le score de difficultés estimé par les pères : plus le niveau d'études de ces derniers est élevé, moins ils perçoivent de difficultés comportementales chez leur enfant ($r = -0.369, p < .05$).

Le lien étroit entre le sexe des enfants et leur CSA rapporté par leurs parents a été documenté (Sun et al., 2021), et est partiellement confirmé par nos résultats : les filles ont été évaluées par les mères comme ayant les difficultés psychosociales moins élevées que les garçons ($r = -0.442, p < .01$).

⁶Le portrait langagier est une représentation graphique du répertoire linguistique individuel engageant les enfants dans une réflexion sur soi et la visualisation de leur bilinguisme (Busch, 2018). L'entretien semi-guidés permet d'obtenir des explications sur le vécu des enfants qui éclairent les autres données collectées.

Tableau 1
Corrélations de Spearman entre les indices de disparité d'attitudes langagières (affection, compétence, présence) et les score du CAS rapportés par les parents.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. ^a amour_disb	—					
2. autoprof_disb	0.327*	—				
3. LP_disb	0.203	0.141	—			
4. mot_difficulty	0.448**	0.369*	-0.066	—		
5. fat_difficulty	0.424**	0.241	-0.021	0.614***	—	
6. mot_pros	-0.258	-0.017	0.124	-0.655***	-0.546***	—
7. fat_pros	-0.325*	0.023	0.208	-0.465**	-0.492**	0.460**

^aLégende :

1. indice de disparité d'affection langagière
2. indice de disparité des compétences langagières auto-évaluées
3. indice de disparité de présence des langues
4. score total de difficultés rapporté par les mères
5. score total de difficultés rapporté par les pères
6. score total d'aptitudes prosociales rapporté par les mères
7. score total d'aptitudes prosociales rapporté par les pères

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Attitudes langagières expliquées par les enfants

L'affection pour le russe (*amour_ru*, M = 6.92, ET = 1.98, min-max = 0–8) et le français (*amour_fr*, M = 6.86, ET = 2.15, min-max = 1–8) est comparable en moyenne, cependant, quelques participants ont attribué des scores très bas (0–2) pour le russe (n = 2) et pour le français (n = 3). Dans le portrait langagier, tous les enfants représentent les deux langues, mais le russe est un peu plus présent (*LP_ru*, M = 54.1, ET = 16.9, min-max = 12.9 — 87) que le français (*LP_fr*, M = 45.9, ET = 16.9, min-max = 13 — 87.1). Presque tous les enfants se sont évalués suffisamment performants en russe (*autoprof_ru*, M = 5.25, ET = 1.46, min-max = 1–6) et en français (*autoprof_fr*, M = 5.78, ET = 0.712, min-max = 2–6). Quatre enfants ressentent leur compétence très réduite en russe (0–2) et seulement un enfant en français (2).

Corrélations

Les attitudes envers les langues montrent des corrélations significatives avec les scores du CSA (voir tableau 1) :

- Moins la disparité d'affection langagière est importante, plus le score d'aptitudes prosociales est évalué par les pères comme positif ($r = -0.325$, $p < .05$) ;

- Plus la disparité d'affection langagière est importante, plus le score total de difficultés évalué par les pères ($r = 0.424, p < .01$) et les mères ($r = 0.448, p < .01$) est élevé ;
- Plus la disparité de compétences langagières auto-évaluées est importante, plus le score total de difficultés évalué par les mères est élevé ($r = 0.369, p < .05$).

Aucune corrélation n'a été trouvée entre la disparité de présence des langues et le CSA. Ainsi, la mesure proposée pour la présence du russe et du français dans les portraits langagiers s'est révélée non-appropriée sans prise en considération des commentaires des enfants.

Régression Logistique Ordinale

Nous avons privilégié l'utilisation de la régression logistique ordinale (RLO) aux modèles métriques afin de minimiser les fausses interprétations des données de nature ordonnée (Liddell & Kruschke, 2018). Les variables indépendantes — la disparité d'affection langagière (*amour_disb*) et la disparité des compétences langagières auto-évaluées (*autoprof_disb*) ont montré une corrélation significative ($r = 0.327, p < 0.05$). Pour éviter les effets indésirables de la multicollinéarité, des analyses distinctes ont été menées afin d'examiner la prédiction de la catégorie du CSA de l'enfant (variable dépendante) en fonction de chaque variable prédictive. Toutes les analyses présentées ont été réalisées à l'aide du logiciel R (R Core Team, 2022) et du package MASS (Venables & Ripley, 2002).

Le récapitulatif des résultats des modèles de la RLO est présenté dans le tableau 2. La relation s'est révélée significative entre :

1. la disparité d'affection langagière et (i) le CSA rapporté par les mères ; (ii) le score total d'aptitudes prosociales rapporté par les pères ;
2. la disparité de compétences langagières auto-évaluées et (iii) le score total de difficultés rapporté par les mères.

(i) Disparité d'affection langagière et Score total de difficultés

La relation entre la disparité d'affection langagière (*amour_disb*) et le score total de difficultés rapporté par les mères (*mot_difficulty*) est significative ($\beta = 0.373, p = 0.02$), tout comme tous les coefficients du modèle, tandis que la relation entre *amour_disb* et *fat_difficulty* ne l'est pas ($\beta = 0.30, p = .07$). Les enfants ont 1,45 fois plus de chances d'avoir un score total de difficultés plus élevé et donc attribué aux catégories de difficultés plus élevées (*état limite, élevé, très élevé*) pour chaque augmentation d'un niveau

Tableau 2
Résultats des modèles de la RLO sur la prédiction de la catégorie du CSA en fonction des attitudes enfantines envers les langues

		Coefficient β	p	Rapport de cotes cumulatif	Intervalle de confiance à 95%
<i>(VI-1) amour_disb^a</i>					
Behavioral	1.VD-1 mot_difficulty*	0.37	.02*	1.45	[1.07, 2.04]*
	difficulty 1.VD-2 fat_difficulty	0.30	.07	1.35	[0.968461, 1.904116]
Prosocial	1.VD-3 mot_pros*	0.31	.03*	1.37	[1.025514, 1.87161]*
	1.VD-4 fat_pros*	0.30	.04*	1.35	[0.0095, 0.6112]*
<i>(VI-2) autoprof_disb</i>					
Behavioral	2.VD-1 mot_difficulty*	0.48	.02*	1.62	[1.050632, 2.529754]*
	difficulty 2.VD-2 fat_difficulty	0.31	0.18	1.36	[0.8396824, 2.146216]
Prosocial	2.VD-3 mot_pros	0.11	0.54	1.12	[0.7717, 1.6278]
	2.VD-4 fat_pros	0.17	0.37	1.19	[0.7971, 1.7588]

^aLégende :

Variables indépendantes (VI) :

1. *amour_disb*, indice de disparité d’affection langagière
2. *autoprof_disb*, indice de disparité des compétences langagières auto-évaluées

Variables dépendantes (VD) :

1. *mot_difficulty*, score total de difficultés rapporté par les mères
2. *fat_difficulty*, score total de difficultés rapporté par les pères
3. *mot_pros*, score total d’aptitudes prosociales rapporté par les mères
4. *fat_pros*, score total d’aptitudes prosociales rapporté par les pères

* significatif au seuil < .05

de la disparité d’affection langagière (de 0 à 8). La relation entre la disparité d’affection langagière (*amour_disb*) et la probabilité d’être affecté à une des catégories du score total de difficultés (*normal*, *état limite*, *élevé*, *très élevé*) est illustrée dans la figure 1. Prenons l’exemple du score *normal* : si la disparité d’affection langagière augmente, la probabilité d’être classé par les mères dans la catégorie du score total de difficultés *normal* diminue et la probabilité d’être attribué aux catégories *état limite* → *très élevé* augmente.

(ii) Disparité d’affection langagière et Score d’aptitudes prosociales

La relation entre la disparité d’affection langagière (*amour_disb*) et le score total d’aptitudes prosociales rapporté par les mères (*mot_pros*) est significative ($\beta = 0.31$, $p = .03$) ainsi que la relation entre *amour_disb* et *fat_pros*

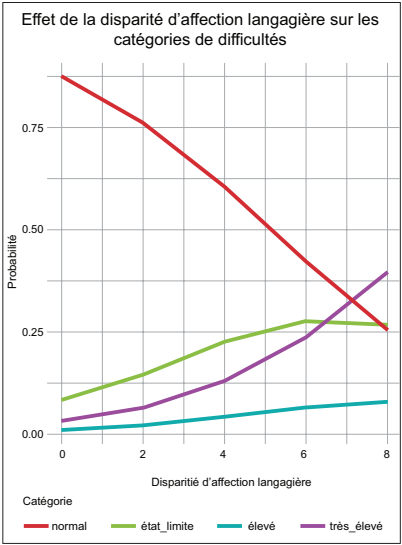


Figure 1

Les probabilités de changement de catégorie du score total de difficultés (mot_difficulty) selon le score de la disparité d'affection langagière (amour_disb)

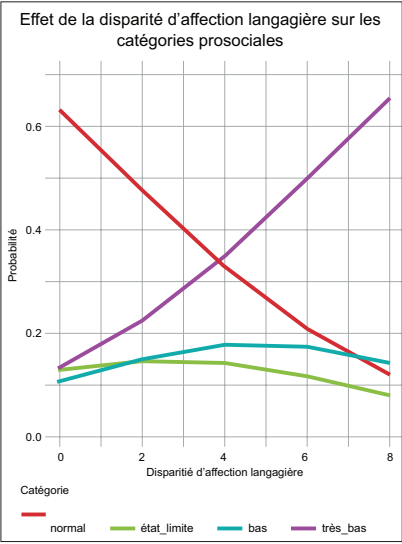


Figure 2

Les probabilités de changement de catégorie du score d'aptitudes prosociales rapporté par les mères (mot_pros) selon le score de disparité d'affection langagière (amour_disb)

($\beta = 0.3$, $p = .04$) (voir le tableau 2). Ceci suggère que pour chaque augmentation de niveau de la disparité d'affection langagière, la probabilité pour les enfants d'avoir un score d'aptitudes prosociales plus faible se multiplie ($mot_pros = 1.35$; $fat_pros = 1.37$).

D'après la figure 2, nous constatons que, si le score de la disparité d'affection langagière augmente, la probabilité d'être classés par les mères (mot_pros) dans les catégories *normal* $\rightarrow$ *bas* diminue, tandis que la probabilité d'appartenir à la catégorie *très bas* augmente. Cela signifie que les scores de disparité d'affection langagière plus élevés sont associés à une plus faible probabilité d'obtenir un score d'aptitudes prosociales évalué comme *normal* $\rightarrow$ *bas*, et par conséquent à une plus forte probabilité qu'il soit évalué comme *très bas*.

L'évaluation des pères (fat_pros) est très semblable (voir la figure 3), sauf que les scores de disparité d'affection langagière ($amour_disb$) plus élevés sont associés à une plus faible probabilité d'obtenir un score d'aptitudes prosociales *normal* et *état limite*, et à une plus forte probabilité qu'il soit évalué comme *très bas* ou *bas*.

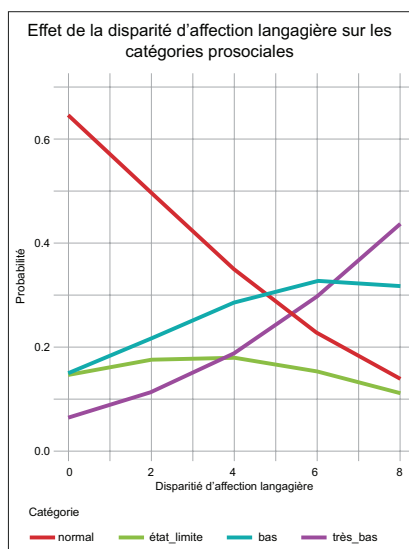


Figure 3

Les probabilités de changement de catégorie du score d'aptitudes prosociales rapporté par les pères (fat_pros) selon le score de disparité d'affection langagière ($amour_disb$)

(iii) *Disparité de compétences langagières auto-évaluées et Score total de difficultés*

Les analyses suivantes visent à étudier si les évaluations parentales des difficultés comportementales des enfants prédisent leur score de disparité des compétences langagières auto-évaluées. La relation entre *autoprof_disb* et *mot_difficulty* est significative ($\beta = 0.48, p = .02$), tandis que la relation entre *autoprof_disb* et *fat_difficulty* ne l'est pas ($\beta = 0.31, p = 0.18$) (voir le tableau 2). Les résultats suggèrent que pour chaque augmentation de niveau de la disparité des compétences langagières auto-évaluées, la probabilité pour les enfants d'avoir un score total de difficultés évalué par les mères plus élevé, donc d'être attribués aux catégories des difficultés plus élevées (*état limite* → *très élevé*), est multipliée par 1.62.

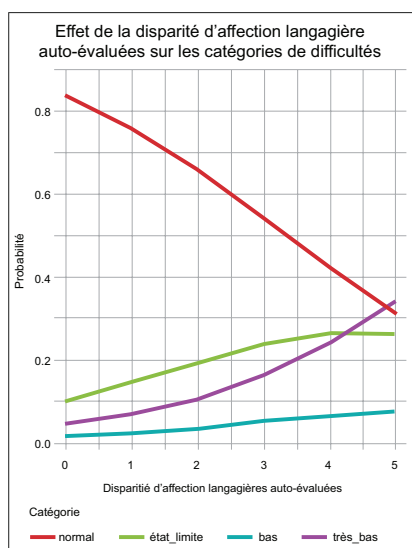


Figure 4

Les probabilités de changement de catégorie du score total de difficultés rapporté par les mères (mot_pros) selon le score de disparité des compétences langagières auto-évaluées (autoprof_disb)

La relation entre la disparité des compétences langagières auto-évaluées (*autoprof_disb*) et la probabilité d'être affecté à une des catégories du score total de difficultés (*normal*, *état limite*, *élevé*, *très élevé*) rapporté par les mères est illustrée dans la figure 4. Nous constatons que les valeurs plus élevées du score de disparité des compétences langagières auto-évaluées sont généralement associées aux probabilités plus faibles d'appartenir aux

catégories *normal* → *élevé*, tandis qu'elles sont associées à des probabilités plus élevées d'être catégorisées comme *très élevé* en termes de difficultés.

Discussion

La présente étude a exploré la relation entre les attitudes de l'enfant bilingue envers ses langues et son CSA rapporté par les parents. À notre connaissance, c'est la première recherche de cette envergure menée en France, auprès de 37 enfants bilingues de 5 ans ayant le russe et le français comme 2L1, ce qui, de surcroît, reste encore très peu étudié. De plus, ce ne sont pas uniquement les mères (les informatrices habituelles) qui ont fourni les réponses sur les attitudes et les pratiques langagières familiales mais aussi les pères et les enfants eux-mêmes.

L'analyse de RLO confirme l'effet significatif de l'affection de l'enfant pour ses deux langues sur son CSA. D'après les évaluations des deux parents, les participants exprimant une affection plus équilibrée entre leurs langues ont moins de difficultés psychosociales et des compétences prosociales plus élevées. Autrement dit, si l'enfant a une attitude positive envers toutes les langues de la famille (la situation bilingue), son CSA est évalué plus positivement par les parents. Si l'enfant préfère une seule langue, qu'elle soit sociétale ou non, et si l'écart entre les deux langues est important, la probabilité que les parents estiment que l'enfant a des difficultés comportementales et prosociales augmente. Pour l'auto-évaluation des compétences langagières, le lien s'est révélé moins significatif que pour l'affection langagière : si l'enfant déclare maîtriser les deux langues de façon plutôt équilibrée, les mères estiment qu'il a des meilleures compétences prosociales. Au niveau du portrait langagier, initialement conçu comme un outil de mesure qualitative, la présence des langues n'a pas donné de résultats significatifs dans notre étude, ce qui pourrait être expliqué par la nécessité d'améliorer la mesure par la suite, en prenant en compte les commentaires des enfants.

Cette étude démontre que les attitudes positives des enfants envers toutes leurs langues prédisent un meilleur CSA. De même, le ressenti de compétences langagières équilibrées augmente la probabilité d'avoir une meilleure compétence prosociale. Les retombées de la présente étude sont ainsi en accord avec les conclusions faites par Humeau et al., (2023) concernant le lien étroit entre l'utilisation de la LNon-Soc par l'enfant bilingue et sa satisfaction de vie. Cependant, Humeau et al. (2023) n'ont pas trouvé de rapport significatif entre la maîtrise des langues et le bien-être des enfants, contrairement à Collins et al. (2011) et Han (2010), qui ont trouvé que les compétences dans les deux langues sont liées à de meilleures compétences socio-émotionnelles. Étant donné que nous nous basons uniquement sur les auto-évaluations des enfants ici — qui, bien que pouvant être considérées

fiables (Kim & Chao, 2009; Portes & Hao, 2002) restent une mesure subjective — il faudrait à l’avenir prendre en considération les compétences observables (Sun et al., 2021). Quant aux entretiens menés avec les enfants au sujet de leur bilinguisme, nous avons montré que les attitudes des enfants jouent en effet un rôle significatif dans leur DBH (Wilson, 2019; Zhang & Slaughter-Defoe, 2009). Ainsi, nos résultats soulignent l’importance d’examiner les expériences individuelles au sein des familles bilingues dans le contexte d’une description détaillée du DBH. À cet égard, Sun (2023) propose le cadre conceptuel de l’Expérience Bilingue Harmonieuse, nécessitant des études longitudinales à grande échelle afin de vérifier la chaîne potentielle d’effets unidirectionnels ou bidirectionnels.

Par ailleurs, un des facteurs principaux associés aux difficultés psychosociales de l’enfant est le bien-être du parent répondant (Gupta et al., 2012; Hazo et al., 2023) qui pourrait évaluer le comportement social et affectif de l’enfant d’une manière plus sévère. De l’autre côté, les parents peuvent être plus enclins à exagérer les aspects positifs et à sous-évaluer les comportements problématiques de leurs enfants (Kristoffersen et al., 2015). Pour cela, il serait important d’inclure dans de futures études les évaluations de tous les *adultes significatifs*, tels que les parents mais aussi les éducateurs. Étant donné que le sexe des enfants a également un impact sur l’évaluation de leur CSA (Sun et al., 2021), il serait préférable d’avoir un échantillon plus grand pour pouvoir inclure ce facteur dans les analyses. En outre, comme nos données ont été collectées pendant la pandémie de Covid-19, il est plausible que le bien-être des enfants ainsi que celui de leurs parents rapporteurs ait été affecté par cette situation exceptionnelle (Hazo et al., 2023).

Conclusion

Malgré ces limitations, les résultats de la présente étude identifient plusieurs points pertinents permettant d’affiner la description du concept de DBH. Premièrement, nos résultats indiquent que le bien-être des enfants bilingues est lié à leurs sentiments positifs à l’égard des deux langues. Lorsque les enfants aiment autant chacune des langues, ils se sentent plus compétents dans les deux, leur CSA est évalué par les parents comme plus positif et le score total de difficultés est moins élevé. D’autre part, nous avons démontré un lien entre la maîtrise exclusive d’une seule langue (ici, sociétale) et un CSA évalué comme plus fragile.

En conclusion, ces relations mises en évidence contribuent à la meilleure compréhension du DBH, en établissant le lien entre les ressentis et les attitudes de l’enfant bilingue avec son bien-être manifesté par le CSA évalué. Or, il reste encore à préciser la nature bidirectionnelle de ce lien entre le bilinguisme et le bien-être, en menant une étude longitudinale afin d’examiner la causalité

de l'expérience bilingue et le CSA ainsi que les relations familiales et le développement de la LNon-Soc (Humeau et al., 2023; Sun et al., 2021; Tannenbaum & Berkovich, 2005).

Déclaration éthique

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier No. 2020-267) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse. Elle est enregistrée sous le No. 202002031519 auprès du délégué à la protection des données (DPO) de l'Université Toulouse 2 — Jean Jaurès.

Contribution des autrices

E.T., B.K. et V.M. ont conçu l'étude, interprété les résultats et révisé le manuscrit. E.T. a recueilli, traité, analysé les données et écrit le manuscrit. L.S. a réalisé l'analyse de RLO.

Financement

La recherche a bénéficié du soutien financier du Réseau de Bilinguisme Harmonieux (HaBilNet).

Remerciements

Nous souhaitons remercier ceux qui ont contribué à la collecte et au traitement des données, les familles pour leur participation et les deux relecteurs anonymes pour leurs commentaires constructifs.

Références

- Boutakidis, I.P., Chao, R.K., & Rodríguez, J.L. (2011). The role of adolescents' native language fluency on quality of communication and respect for parents in Chinese and Korean immigrant families. *Asian American Journal of Psychology*, 2(2), 128–139. <https://doi.org/10.1037/a0023606>
- Bradshaw, J. (2019). Les études sur le bien-être subjectif des enfants. Quelques points de discussions. *Revue des politiques sociales et familiales*, (131–132), 97–108. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3347>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research : Theoretical and methodological considerations. *Urban Language and Literacies*, 236, 1–13.
- Collins, B.A., Toppelberg, C.O., Suárez-Orozco, C., O'Connor, E., & Nieto-Castañón, A. (2011). Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(208), 5–23. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.010>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier.

- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29–49. <https://doi.org/10.3917/lis.116.0029>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development : Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 169–184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- De Houwer, A. (2017). Minority language parenting in Europe and children's well-being. Dans N.J. Cabrera & B. Leyendecker (Éds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 231–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_14
- De Houwer, A. (2020). 4 harmonious bilingualism : Well-being for families in bilingual settings. Dans A.C. Schalley & S.A. Eisenclas (Éds.), *Handbook of home language maintenance and development* (pp. 63–83). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-004>
- De Houwer, A. (2022). The danger of bilingual-monolingual comparisons in applied psycholinguistic research. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 343–357. <https://doi.org/10.1017/S014271642200042X>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire : A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gupta, N.D., Lausten, M., & Pozzoli, D. (2012). Does mother know best ? Parental discrepancies in assessing child functioning. *IZA Discussion Papers*, Article 6962. <http://hdl.handle.net/10419/67177>
- Han, W.-J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 720–731. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009>
- Hazo, J.-B., Rouquette, A., Bajos, N., Warszawski, J., Bagein, G., Costemalle, V., Counil, É., Deroyon, T., Franck, J.-È., Lydié, N., Martin, C., Meyer, L., Pailhé, A., Rahib, D., Raynaud, P., Sillard, P., & Slama, R. (2023, juin). *Près d'un enfant sur six a eu besoin de soins de santé mentale entre mars 2020 et juillet 2021* (publication no. 1271). La Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, Études et résultats. <https://bit.ly/DREES-2023-Resultats-Etudes>
- Humeau, C., Guihard, G., Guimard, P., & Nocus, I. (2023). Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France : The predictive role of parental language practices and children's use of the minority language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>
- Ivanova, O. (2019). “My child is a perfect bilingual” : Cognition, emotions, and affectivity in heritage language transmission. *Languages*, 4(2), 44. <https://doi.org/10.3390/languages4020044>
- Kalland, M., & Linnavalli, T. (2023). Associations between social-emotional and language development in preschool children. Results from a study testing the

- rationale for an intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791–804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Karpava, S. (2022). The interrelationship of family language policies, emotions, socialisation practices and language management strategies. *Journal of Home Language Research*, 5(1) : 4, 1–23. <https://doi.org/10.16993/jhlr.44>
- Kim, S.Y., & Chao, R.K. (2009). Heritage language fluency, ethnic identity, and school effort of immigrant Chinese and Mexican adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 27–37. <https://doi.org/10.1037/a0013052>
- Kristoffersen, J.H.G., Obel, C., & Smith, N. (2015). Gender differences in behavioral problems and school outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 75–93. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.006>
- Largy, P. (2018). De l'auto-évaluation de l'état émotionnel du jeune enfant : l'échelle AEJE. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 155, 461–469.
- Liddell, T.M., & Kruschke, J.K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models : What could possibly go wrong ? *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 328–348. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009>
- Liu, L.L., Benner, A.D., Lau, A.S., & Kim, S.Y. (2009). Mother-adolescent language proficiency and adolescent academic and emotional adjustment among Chinese American families. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(4), 572–586. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9358-8>
- McLeod, S., Harrison, L.J., Whiteford, C., & Walker, S. (2015). Multilingualism and speech-language competence in early childhood : Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 53–66. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.005>
- Müller, L.-M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being : A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(5–6), 1049–1070. <https://doi.org/10.1177/1367006920920939>
- Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity : Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), 889–912. <https://doi.org/10.1080/0141987022000009368>
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B.J., & Casas, F. (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries : A report on the Children's Worlds Survey, 2016–19*. Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/08/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- R Core Team. (2022). R : A language and environment for statistical computing [logiciel]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Said, F., & Zhu, H. (2019). “No, no Maama ! Say ‘Shaatiir ya Ouledée Shaatiir !’” Children's agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 771–785. <https://doi.org/10.1177/1367006916684919>

- Sun, H. (2019). Home environment, bilingual preschooler's receptive mother tongue language outcomes, and social-emotional and behavioral skills : One stone for two birds ? *Frontiers in Psychology*, 10(1640).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01640>
- Sun, H. (2022). Harmonious bilingual development : The concept, the significance, and the implications. Dans O.S. Tan, K.K. Poon, B.A. O'Brien, & A. Rifkin-Graboi (Éds.), *Early childhood development and education in Singapore* (vol. 2, pp. 261–280). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7405-1_13
- Sun, H. (2023). Harmonious bilingual experience and child wellbeing : A conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, 14, 1282–863.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282863>
- Sun, H., Yussof, N.T.B., Mohamed, M.B.B.H., Rahim, A.B., Bull, R., Cheung, M.W.L., & Cheong, S.A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills : A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 324–339. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1461802>
- TALES@home. (s. d.). *Talking About Language and EmotionS at HOME* [logiciel]. Consulté 9 août 2023, à l'adresse <http://talesathome.be/>
- TALES@home. (s. d.). *Talking About Language and EmotionS at HOME* [Guide d'utilisation]. https://www.foyer.be/wp-content/uploads/2023/01/TalesAtHome_manual_FR_final.pdf
- Tannenbaum, M., & Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance : Implications for language educational policies. *Language Policy*, 4(3), 287–309. <https://doi.org/10.1007/s10993-005-7557-7>
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations : Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 408–424.
<https://doi.org/10.1080/01434630208666477>
- Tseng, V., & Fuligni, A.J. (2000). Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with East Asian, Filipino, and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 465–476.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x>
- Venables, W.N., & Ripley, B.D. (2002). *Modern applied statistics with S*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-0-387-21706-2>
- Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How do young children understand and action their own well-being ? Positive psychology, student voice, and well-being literacy in early childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 7(1), 91–117. <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w>
- Wilson, S. (2019). Family language policy through the eyes of bilingual children : The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and*

Multicultural Development, 41(2), 121–139.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1595633>

Winsler, A., Kim, Y.K., & Richard, E.R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology*, 50(9), 2242–2254. <https://doi.org/10.1037/a0037161>

Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D.T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, 22(2), 77–93. <https://doi.org/10.1080/07908310902935940>

Apprentissage et enseignement des langues en
milieux éducatifs

Language learning and teaching in educational
settings

Albert Maganaka

*Francis Bangou, Cameron W. Smith, Cindy Savard, Heather Koziol,
Stephanie Arnott, Douglas Fleming, Carole Fleuret, Joël Thibeault*

Simone Bacci

Melissa Dockrill Garrett, Josée Le Bouthillier

Language, dreams, and integration: Stories from Canada's LINC students

Albert Maganaka
McGill University

Abstract

This article investigates the dynamics of language learning and cultural integration within the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) program, focusing on the experiences of three former students who completed Canadian Language Benchmark (CLB) level 5 proficiency in Alberta. Through qualitative interviews and questionnaire responses, this article explores how participation in the LINC program influenced their personal and professional growth, the ways in which the program assisted them, and their future goals in Canada. Drawing on Norton's theoretical framework of identity, investment, and imagined communities, the research highlights the multifaceted nature of language learning and its implications for immigrant adaptation and socio-economic integration. The findings underscore the students' resilience, commitment, and aspirations in navigating linguistic and cultural transitions, thus contributing to a deeper understanding of language education and immigrant integration in the Canadian context. Recommendations include diversifying participants, integrating student feedback, and exploring blended learning approaches.

Keywords: Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC), Canadian Language Benchmark (CLB), identity, learning investment, imagined communities, language education, immigration integration

Résumé

Cet article étudie la dynamique de l'apprentissage de la langue et de l'intégration culturelle dans le cadre du programme de Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC), en se concentrant sur les expériences de trois anciens étudiants qui ont atteint le niveau 5 des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) en Alberta. Par le biais d'entrevues qualitatives et de réponses à des questionnaires, cet article explore la façon dont la participation au programme CLIC a influencé leur croissance personnelle et professionnelle, les façons dont le programme les a aidés et leurs objectifs futurs au Canada. S'inspirant du cadre théorique de Norton sur l'identité, l'investissement et les communautés imaginées, la recherche met en évidence la nature

Correspondence should be addressed to Albert Maganaka: Albert.maganaka@mail.mcgill.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 125–142 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6767

© The author(s). 

multiforme de l'apprentissage des langues et ses implications pour l'adaptation et l'intégration socio-économique des immigrants. Les résultats soulignent la résilience, l'engagement et les aspirations des étudiants dans la traversée des transitions linguistiques et culturelles, contribuant ainsi à une meilleure compréhension de l'enseignement des langues et de l'intégration des immigrants dans le contexte canadien. Les recommandations comprennent la diversification des participants, l'intégration des commentaires des étudiants et l'exploration d'approches d'apprentissage mixte.

Mots-clés: Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC), Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), identité, investissement dans l'apprentissage, communautés imaginées, enseignement des langues, intégration des immigrants

Introduction

Canada is one of the world's major immigrant-receiving nations. In 2021, immigrants represented almost one in four Canadians (23.0%), the highest proportion in over a century (Statistics Canada, 2024). Many individuals worldwide seek to relocate to Canada for a better life for themselves and their children. Approximately a quarter of a million immigrants are admitted into the country annually to pursue their aspirations (Satzewich & Liodakis, 2017). In line with the 2025–2027 Immigration Levels Plan, Canada aims to admit 395,000 permanent residents in 2025, 380,000 in 2026, and 365,000 in 2027 (Immigration, Refugees and Citizenship Canada [IRCC], 2024a). In 2025, Canada's immigration targets for permanent residents include 232,150 economic class immigrants, 94,500 family class immigrants, 58,350 refugees and protected persons, and 10,000 under humanitarian and compassionate grounds. For temporary residents, the targets are 673,650 overall arrivals in 2025, 516,600 in 2026, and 543,600 in 2027. These targets include arrivals through the International Mobility Program, the Temporary Foreign Worker Program, and international students. The overall target for new temporary resident arrivals is 673,650 (IRCC, 2024a).

However, new immigrants face myriad challenges as Kaushik and Drolet (2018) outline:

- lack of information and guidance;
- lack of recognition of foreign credentials;
- lack of recognition of previous work experience or employers' requirement for Canadian experience;
- difficulties in obtaining references;
- prejudices, stereotypes, and discrimination;

- cultural integration;
- social and emotional support;
- health and wellbeing; and
- lack of language skills.

Notably, language skills are crucial for success in the labor market and pose a significant challenge to the effective social and economic integration of skilled immigrants (Boyd & Cao, 2009; Chuba, 2016). Failure to acquire the host language often complicates the entire settlement process for immigrants, leading to stress, frustration, and mental health problems (Beiser & Hou, 2001).

Xu and Hou (2023) underscored the importance of proficiency in the official language of the destination country due to the increasing immigration from non-English-speaking nations to major immigrant-receiving countries. Developing host language skills is seen as a universal and fundamental approach to promoting integration through settlement services (Lanphier & Lukomskyj, 1994, p. 369). Proficiency in the destination language is considered a crucial aspect of immigrants' human capital (Chiswick & Miller, 2003; Picot, 2008). Empirical research consistently shows that proficiency in the destination language is vital for immigrants' success in the labor market, leading to higher earnings (Chiswick & Miller, 2002; Dustmann & Fabbri, 2003), greater employment prospects (Aldashev et al., 2009; Arkoudis et al., 2009), and improved occupational attainment (Huot et al., 2020).

Against this backdrop, this article delves into the dynamics of language learning and cultural integration within the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) program, centering on the experiences of three former students who achieved Canadian Language Benchmark (CLB) level 5 proficiency in Alberta. Following Norton's theoretical framework on identity, investment, and imagined communities, this article analyzes qualitative interviews and questionnaire responses. It then explores the LINC program's impact on personal and professional growth, assistance provided, and participants' future goals in Canada.

LINC program

The Canadian federal government funds language training for newcomers who are permanent residents or protected people. Free language classes, known as LINC in English and *Cours de langue pour les immigrants au Canada* in French, are available under Section 95 of the Immigration and Refugee Protection Act (IRCC, 2023). Both programs provide fundamental free language training in English and French to adult immigrants and aim to help newcomers integrate into Canada and into their communities socially,

culturally, economically, and politically. Although settlement refers to the shorter-term transitional issues faced by newcomers, integration could be a life-long process of mutual accommodation between an individual and society (Citizenship and Immigration Canada [CIC], 2011).

Service-providing organizations such as schools, colleges, universities, libraries, and community agencies deliver LINC programs, which assess eligible legal school-leaving age students' English/French language skills using Canadian Language Benchmarks tools. LINC offers classes from basic language literacy to advanced and workplace-specific language skills, covering CLB classes 1–8. Immigration, Refugees and Citizenship Canada (IRCC, 2013) declared that more than 60,000 newcomers benefit from LINC every year. In a 2010 evaluation by the Government of Canada, students' perceptions of the LINC course's effectiveness were measured. More than three quarters (77%) of the Canada-wide LINC students found it very helpful for reaching their learner goals, while 75% found it very helpful for understanding and speaking with Canadians in daily life. Building upon the aforementioned LINC evaluation, this article seeks to address the research questions (RQs):

1. How has the CLB 5 students' experience in the LINC program influenced their personal and professional growth?
2. In what way did the program help the CLB 5 students?
3. What are the CLB 5 students' goals in Canada?

Addressing these questions would benefit both IRCC and LINC schools by enhancing the program and affirming its positive impact. This article aims to support both the improvement of the LINC program and assess its beneficial effects on students. Given the recent closure of some immigrant services and LINC schools across Canada due to federal funding cuts aimed at reducing immigration levels, this article is particularly timely.

Theoretical framework

This article is guided by Norton's (1995) work on identity and investment, as well as imagined communities and identities, which are considered foundational in language education (Cummins, 2006; Kramsch, 2013; Miller & Kubota, 2013; Ortega, 2009; Swain & Deters, 2007). As identity has been established as a research area "in its own right" (Zuengler & Miller, 2006, p. 43), Norton (2013) defines the term as "how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future" (p. 45). Drawing on poststructuralist theory and a wide range of research in the global community, Norton conceptualizes identity as multiple, fluid, and a site of

struggle. She believes that people perform different identities in particular spaces or conditions, in the same way that they can be positioned by others. This applies to language learning contexts as well, where learners negotiate relations of power and seek to assert their place as legitimate speakers, recognizing that learners are social beings with complex identities (Darvin & Norton, 2015).

Anderson (1991) coined the term *imagined communities* to provide the social context for the work of imagination and to argue that imagination takes place on a societal and not just on an individual level, in the form of ideologies of nationhood. Norton's (2001) work connected the notions of imagination and imagined communities with the processes of L2 learning and use in classroom practice. In her construct of imagined communities and imagined identities, she focuses on the future when learners imagine who they might be, and who their communities might be, when they learn a language (Norton & Toohey, 2011). Norton (2001) indicated that imagination plays both an educational and an identity function and adds that if we do not acknowledge the imagined communities of the learners, we may exacerbate their nonparticipation and impact their learning trajectories in negative ways (Pavlenko, 2003).

Furthermore, Norton (1995) also developed the construct of investment to complement the construct of motivation in the field of second language acquisition. Conceptualized as a sociological complement to the psychological construct of motivation (Dörnyei, 2009; Murray et al., 2011), investment holds a significant place in language learning theory for demonstrating the socially and historically constructed relationship between language learner identity and learning commitment (Darvin & Norton, 2015). Norton's notion of investment emphasizes the role of human agency and identity in engaging with the task at hand. It highlights the importance of accumulating economic and symbolic capital, having stakes in the endeavour, and persevering in that endeavour (Norton, 2013, as cited in Kramsch, 2013, p. 195).

Norton (1995) noted that investment theory claims that learners' motivation is tied to their belief that language acquisition increases their social value and enables them to assert their own identities. She underscores that high motivation alone does not guarantee increased investment in language tasks. This construct highlights the socially and historically constructed relationship between learners and their commitment to language learning. This perspective acknowledges that learners' commitment to learning extends beyond mere motivation. Learners invest in specific language and literacy practices with the understanding that such practices facilitate the acquisition of diverse symbolic and material resources. Consequently, these practices enhance the value of their cultural capital and augment their social power (Darvin & Norton, 2015).

Methodology

Participants of the study

This article presents the experiences of three former students from a CLB 5 class at a LINC school in Alberta. The CLB 5 level, which corresponds to the Intermediate level, aligns with the B1 level (Independent user) in the Common European Framework of Reference for Languages (North & Piccardo, 2018).

The three students had lived in Canada for more than five years and studied LINC. They were chosen as the main respondents of the study regardless of age, national origin, race, ethnicity, gender, sexual orientation, ability status, and other identities to uphold diversity, equity, and inclusion. They were selected through purposive sampling, a form of non-probability sampling in which cases are selected on the basis of their ability to provide information relevant to the topic of the study (Bryman & Bell, 2019).

Pseudonyms are used to maintain the students’ anonymity (as shown in Table 1). Ibrahim, a refugee from Syria, arrived in Canada in 2016. His first language is Arabic, and at 34 years old, he achieved CLB 5 proficiency. Reyna, originally from Mexico, initially visited Canada on a tourist visa, later marrying a Canadian citizen. She became a permanent resident at the age of 36 and attained CLB 5 proficiency. Her first language is Spanish. Peterson, also a refugee from Haiti, attained CLB 5 proficiency at the age of 36. His first language is Creole, and French is his second language.

Table 1
Background of the three student-participants

Participant	Country of origin	Gender	Age	First language	CLB proficiency
Ibrahim	Syria	Male	34	Arabic	CLB 5
Reyna	Mexico	Female	36	Spanish	CLB 5
Peterson	Haiti	Male	36	Creole	CLB 5

Research protocol

Prior to the interview, the students were briefed on the purpose of the tracer study, also known as a follow-up study or alumni survey (Schomburg, 2003), which aims to retrospectively assess the study conditions and provisions experienced by graduates.

The participants were former students at the CLB 5 level who studied under the researcher in 2017. They were recruited in 2022 to participate in the study following an invitation sent to all eligible former students. The students provided their voluntary participation through signed consent forms. They

were informed that they had the right to decline to answer any questions, not partake in any procedures, and withdraw from the study at any time and for any reason. Should they choose to withdraw, any information collected would be destroyed unless they granted permission to retain it. Approval was obtained from the academic coordinator of the LINC school, and McGill University provided ethical clearance for the research.

Researcher positionality

In exploring the dynamic interplay of language learning and cultural integration within the LINC program, the researcher brings a wealth of diverse experiences and professional insights from his deep involvement in language education. Possessing practical experience as both an ongoing CLB assessor and a former LINC instructor, he has a firm grasp of language acquisition and acculturation processes. Committed to ethical engagement, the researcher navigates power dynamics and potential biases with transparency and sensitivity. By fostering trust and mutual respect, he aims to honor the voices and experiences of participants while upholding the article's ethical integrity.

Data collection

Data collection comprised two recorded interviews conducted via Microsoft Teams. Additionally, one respondent completed a written questionnaire due to the difficulty in scheduling and participating in a live interview. Answering a written questionnaire allows for flexibility in completing the task at their convenience. This resulted in two interview recordings involving two participants, while the third participant solely completed the questionnaire.

Data analysis

Transcriptions of the recordings were conducted, followed by a qualitative analysis to discern patterns and themes within the data. This approach allowed for a natural emergence of themes, which were then connected to relevant theories on second language acquisition. Such a method underscores the importance of integrating empirical evidence with theoretical frameworks, thereby deepening the understanding of the research subjects and ensuring methodological integrity (Creswell & Creswell, 2018).

The analytical process entailed categorizing the data and interpreting the significance of the identified themes in relation to the research questions. Additionally, quantitative data from a national evaluation of the LINC program in 2010 substantiated the qualitative findings in the study.

Results and discussion

To address the study's objectives, this section presents the outcomes derived from conducting two interviews and administering one questionnaire. The student-respondents' anecdotal statements were connected to the existing literature, constructs, and theories in second language acquisition/education.

RQ1: Influence of LINC program on personal and professional growth

One of the primary strategic goals of Immigration, Refugees and Citizenship Canada (IRCC), is to facilitate the settlement and integration of newcomers in Canada. "Settlement" pertains to the shorter-term transitional challenges experienced by newcomers, whereas "integration" represents an ongoing, lifelong process of mutual adaptation between an individual and society (IRCC, 2024b). Within IRCC's suite of settlement programs, the LINC program plays a pivotal role in advancing the core strategic objective of facilitating the successful integration of newcomers into Canadian society and fostering the promotion of Canadian citizenship (CIC, 2011). Ibrahim (Extract 1), Reyna (Extract 2), and Peterson (Extract 3) shared their journeys in the LINC program:

Extract 1:

Ibrahim: I was planning to study Business Administration to work in an insurance company. That is why, I studied LINC to learn English. After CLB 5 and 6, I did a short computer program then I studied ESL 3-6 full-time at Northern Alberta Institute of Technology (NAIT). In the afternoon, I volunteered at Christmas Bureau and food bank to improve my English and to meet new people, as well. On a scale from 1-10, I rate myself between 8-9 in terms of my investment in the LINC program. I have improved my reading and writing more than before, but listening and speaking skills were not very well because I only heard the correct language from the teachers when I was in the LINC classes.

Extract 2:

Reyna: My purpose of studying LINC is to improve my English. Before I can understand a little bit of English; but, I want to improve my speaking, right? Also, I need a certificate for Canadian citizenship application. I gave my full attention to my LINC classes. Sometimes, you want to stay home after work; but you try your best — you go to school everyday and try not to put obstacles in the front, even if it was snowing. You have to be positive and see your goal for the future.

Extract 3:

Peterson: I want to improve my communication skills in listening, speaking, reading, and writing. I only did CLB 5 in the LINC program. After that, I studied ESL at a university in Alberta. I believe I did very well in my LINC class. I got the highest score in class. I passed all my assessments with high grades.

The responses provided by Ibrahim, Reyna, and Peterson offer valuable insights into the ways in which their experiences in the LINC program influenced their personal and professional growth. These responses align with Norton's framework of identity and investment in language learning, shedding light on the complex interplay between learners' identities, motivations, and language learning trajectories.

Ibrahim's proactive approach to language learning and integration into Canadian society resonates with Norton's conceptualization of identity as multiple and fluid. His commitment to enhancing his language skills and qualifications reflects his investment in language learning as a means of increasing his social value and asserting his identity in his new environment (Norton, 1995). By participating in volunteer work and further education, Ibrahim actively engages in the construction of his imagined community, envisioning himself as a contributing member of Canadian society (Norton & Toohey, 2011). This engagement also aligns with sociocultural theories of language learning, emphasizing the importance of real-life contexts in language acquisition (Vygotsky, 1978).

Reyna's motivations for studying in the LINC program and her perseverance despite challenges align with Norton's notion of investment as a socioculturally constructed relationship between language learner identity and learning commitment. Her aspiration to become a nurse in Canada reflects her imagined community and future-oriented identity, where she envisions herself integrating successfully into the target language community to achieve her professional goals (Norton, 2001; Ushioda, 2017). Moreover, her resilience and determination, demonstrated by her dedication to attending classes despite obstacles, resonate with research on immigrant integration and language learning (Berry, 1997).

Similarly, Peterson's focus on improving communication skills and his success in the LINC program underscore the educational and identity functions of imagination highlighted by Norton (1995). His high level of investment in language learning, as evidenced by his dedication to mastering language tasks and achieving academic success, illustrates the dynamic interplay between motivation and investment in language learning (Norton, 1995). Peterson's achievement in the program also reflects the effectiveness

of language learning programs in facilitating language development and skill acquisition among learners at various proficiency levels (Dewaele & MacIntyre, 2014).

The experiences shared by Ibrahim, Reyna, and Peterson resonate with findings from the Government of Canada's (CIC, 2011) national evaluation of the LINC program in March 2010. The primary reason for enrolling in the course, as highlighted by Ibrahim, Reyna, and Peterson, was to improve English for daily life, reflecting a mean rank of 1.55 in the national evaluation. Additionally, the pursuit of employment, a goal emphasized by Peterson, ranked closely as the second-most common motivation, with a mean rank of 1.75. Other motivations echoed by the participants included preparing for further studies, obtaining certification in a trade or profession, gaining knowledge about Canada, preparing for the citizenship test, and improving communication with family members, all of which align with the diverse aspirations and goals of LINC program participants (CIC, 2011).

Overall, the three students' shared experiences demonstrate the transformative power of language learning programs like LINC in facilitating immigrant integration and fostering personal and professional growth. By grounding their narratives in Norton's theoretical framework (1995), along with insights from other scholars, a deeper understanding of the complex dynamics at play in language learning contexts and the crucial role of identity and investment in shaping learners' language learning trajectories (Darvin & Norton, 2015) is gained.

RQ2: Transformative experiences of LINC language participants

Drawing from five years of experience as a LINC instructor, the researcher asserts that enrolling in LINC language classes offers numerous advantages. Firstly, individuals benefit from instruction by highly qualified and experienced teachers. Additionally, these classes provide flexible learning environments, allowing participants to engage online or in a classroom setting alongside peers at various locations such as schools, colleges, and community organizations. The scheduling options are adaptable, enabling participants to choose between full-time or part-time classes during the day, evening, or weekends. Also, the curriculum emphasizes essential topics tailored to the Canadian context, delving into subjects like housing, banking, citizenship, employment, education, and other pertinent areas to enhance practical knowledge. When inquired about how the LINC program helped them, the participants responded (see Extracts 4, 5, and 6):

Extract 4:

Ibrahim: I have been in Canada for 6 years now. I became a Canadian citizen in 2019. When I got my certificate of completion for CLB 5, I applied for Canadian citizenship. I have a job that can support my family. I am happy and fulfilled now because my life is changed.. That is why my advice for newcomers is to learn English first through LINC.

Extract 5:

Reyna: Because of the LINC program, I am now able to use English at work. But at work, we have many languages. It's quite challenging to listen to different accents. And we have different culture, right? Sometimes, when somebody you hear does not speak good English. You do not understand.

Extract 6:

Peterson: The LINC program helped me in many ways. First, it helped to improve my writing, listening, and speaking skills. Second, it helped me to use academic language when I am speaking with my friends. Additionally, the LINC program has helped me to write resume and cover letter the Canadian way, and eventually got a job.

As an aside, Ibrahim came to Canada in 2016 due to the devastating war in his home country, Syria. While he was still under the researcher's tutelage, he shared that life in Canada was difficult and that he wanted to go back to Turkey, where he used to work as a carpenter. Through unwavering perseverance and a commitment to self-improvement, Ibrahim underwent a remarkable transformation in his life's trajectory, moving from a war-torn homeland to the freedoms offered by Canada. Upon arrival with limited English proficiency, he dedicated himself to honing his language skills, resulting in a profound development that now enables him to communicate effectively and engage meaningfully within Canadian society. On the other hand, Reyna can now use English at work and distinguish proper from improper English, while respecting the cultural background of her workmates. This idea ties into the concept of social identity, emphasizing the link between an individual and their surroundings. Identity formation is influenced by the interactions a person has within their social sphere and their position within society. Identity is in part a product of the social interactions one has with others and of one's negotiated place in society (Verkuyten 2005). For his part, it is worthwhile to know that the lessons Peterson learned in CLB 5 are useful—he was able to write his employment application documents, which students in his level are expected to navigate. Indeed, the benefit of linguistic integration is for immigrants to participate fully in civic life and function as full collaborators in the shaping

of society (Oakes & Peled, 2017).

RQ3: Navigating futures: Aspirations and goals in Canada

Significantly, the students engaged in CLB 5 back in 2017. Five years later (2022), this research initiative was launched with the specific goal of understanding the current situations of these students. The question “What are the CLB 5 students’ future goals in Canada?” arises as a compelling and vital inquiry to gain insights into their current whereabouts and activities. As we contemplate their journey in Canada, comprehending the aspirations and future objectives of LINC students holds immense significance. Delving into their goals within the Canadian context not only guides their trajectory but also reveals the myriad possibilities and ambitions propelling their path forward. When prompted about their future goals in Canada, the student-participants’ responses included (see extracts 7, 8, and 9):

Extract 7:

Ibrahim: I work with the Federal Government as a field material quality technician. I got certified by the Canadian Council of Independent Laboratory, and I’m registered under Canadian Nuclear Safety Commission as a nuclear gauge worker for testing the density and moisture of soil. At first, I had no experience in this kind of civil engineering work; however, I got a 2-week training. Now I have a good career here in Canada. It’s a very good job. Now I have a good experience with civil engineering, so why don’t I study civil engineering? I am planning to attend the 2-year Diploma in Civil Engineering technology at Northern Alberta Institute of Technology (NAIT) next year or later. I graduated Economics from Syria and I have my transcript of record. I will just translate it from Arabic to English. Otherwise, I still have to do academic upgrading, such as: English 30, Physics 30, Chemistry 30, and Math 30.

Extract 8:

Reyna: I am a Canadian citizen now. My priority now is my kids. I have to take care of my two children—the oldest is just 3 years old. I work full-time in production line. After work, I have to study those links (ESL websites) on my phone at home. It’s a little bit hard. Remember teacher in our CLB 5 before I did a PowerPoint presentation about my future goal in Canada to become a nurse someday. That does not change. Because I like to help and close to sick people—I like to be part of that team. I like to do the job since I was young. If I have a chance, I would like to pursue my goal, God willing. My goal should not wait for long. I think it’s not too late. Licensed Practical Nursing is just 2 years at NorQuest College.

Extract 9:

Peterson: Actually, I am a purchasing and receiving specialist at a food store in Ottawa now. My future is to upgrade my education in Communications and Electronics Engineering and then contribute to 5G development. Since French is my mother tongue, I would also like to become a math teacher here in Ottawa someday.”

The three students are all now working and have become contributing members of the Canadian economy. Notably, the CLB 5 curriculum underscores the teaching of employment-related lessons to prepare students for the Canadian workplace, including cover letter and resume writing, interview skills, job market information, workplace expectations, communication at work, relating with co-workers and supervisors, as well as giving and receiving feedback, among other topics.

A significant purpose among LINC students is to finish at least CLB 4 to obtain a certificate of completion, which they use for Canadian citizenship. While learning English, they are also preparing for their citizenship application, as English proficiency is one of the requirements. Reyna and Ibrahim fulfilled their dream of becoming Canadian citizens. Indeed, learning the language of one's host society is not simply a matter of acquiring a new code, but also about participating in one's new environment and reconstructing a new self accordingly (Feuer, 2008). Paradoxically, these findings contradict Ricento et al. (2008) discovery that LINC participants found the program insufficient in aiding their academic and career aspirations.

The students' anecdotal statements are consistent with Norton's construct on imagined communities and identities, which suggests that a learner's hopes for the future are integral to language learner identity. For many learners, the target language community is not only a reconstruction of past communities and historically constituted relationships but also a community of the imagination that offers possibilities for an enhanced range of identity options in the future (Norton & Toohey, 2011). Notably, the students have a positive vision for themselves in Canada. They aspire to excel in English, pursue academic upgrading, and further their post-secondary education to become a civil engineer, nurse, and communications and electronics engineer, respectively. They are willing to do what it takes to achieve their dream. For instance, Reyna's revisit to her educational plans from seven years ago demonstrates the impact of such activities on individual growth. Encouraging students to articulate their aspirations in their new country fosters agentic self-formation, enabling them to self-regulate and pursue personal or social transformation (Duff, 2012).

Conclusion

The narratives of the three students underscore the transformative power of language education programs, particularly the Language Instruction for Newcomers to Canada, in facilitating the integration and socio-economic empowerment of immigrants in Canada. Through qualitative interviews and questionnaire responses, their experiences illuminate the complex interplay of identity, investment, and imagined communities within the language learning process.

The study revealed that participation in the LINC program significantly influenced the personal and professional growth of the students. Their journeys exemplified resilience, commitment, and determination in navigating linguistic and cultural transitions, ultimately contributing to their successful integration into Canadian society. Despite facing various challenges, including language barriers and cultural adjustments, the students demonstrated unwavering dedication to improving their English proficiency and pursuing their aspirations in Canada. Furthermore, the findings emphasized the multifaceted nature of language education and its profound implications for immigrant adaptation and socio-economic integration. Norton's theoretical framework provided a lens through which to understand the dynamic relationships between language learning, identity negotiation, and imagined futures within the context of the LINC program.

However, several limitations constrain the study's scope and generalizability. The small sample size of three participants restricts the applicability of findings to the broader LINC student population, and the focused questioning may overlook other dimensions of student experiences. To address these, recommendations include broadening participant inclusion to diverse LINC demographics, integrating student feedback for tailored instruction, and replicating the study across Canadian provinces. Additionally, exploring technology-enabled learning's impact, especially blended approaches during the pandemic, can enhance language proficiency and settlement skill development among LINC students.

Finally, this article highlights the pivotal role of language education programs like LINC in fostering immigrant integration and empowerment in Canada. By addressing the identified limitations and implementing the recommended strategies, policymakers, educators, and service providers can effectively support newcomers in their journey towards socio-economic empowerment and civic participation in Canadian society. However, the recent federal funding cuts to the LINC program highlight the importance of ensuring the sustainability of language program services for newcomers. The positive narratives of the three student participants in this study attest to the program's

significant benefits, underscoring the need for continued investment to ensure equitable access to language education for all newcomers.

Acknowledgment

I am deeply grateful to the three student participants, and to the reviewers. Special thanks to: Dr. Pierre-Luc Paquet, Dr. Caroline Riches, Ms. Lynda McNeil, and Ms. Diana Agudelo, for their kind assistance.

References

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (rev. ed.). Verso.
- Aldashev, A., Gernandt, J., & Thomsen, S.L. (2009). Language usage, participation, employment and earnings: Evidence for foreigners in West Germany with multiple sources of selection. *Labour Economics*, 16(3), 330–341.
- Arkoudis, S., Hawthorne, L., Baik, C., Hawthorne, G., O'Loughlin, K., Leach, D., & Bexley, E. (2009). *The impact of English language proficiency and workplace readiness on the employment outcomes of tertiary international students*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Beiser, M., & Hou, F. (2001). Language acquisition, unemployment and depressive disorder among Southeast Asian refugees: A 10-year study. *Social Science & Medicine*, 53(10), 1321–1334. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00412-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00412-3)
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–68.
- Boyd, M., & Cao, X. (2009). Immigrant language proficiency, earnings, and language policies. *Canadian Studies in Population*, 36(1–2), 63–86. <https://doi.org/10.25336/P6NP62>
- Bryman, A., & Bell, E. (2019). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. (2012). *Canadian Language Benchmarks: English as a second language for adults*. Citizenship and Immigration Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>
- Chiswick, B.R., & Miller, P.W. (2002). Immigrant earnings: Language skills, linguistic concentrations and the business cycle. *Journal of Population Economics*, 15(1), 31–57. <https://doi.org/10.1007/PL00003838>
- Chiswick, B.R., & Miller, P.W. (2003). The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada. *Economics of Education Review*, 22(5), 469–480. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00057-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00057-1)
- Chuba, B.C. (2016). *Perceptions of job satisfaction and over-qualification among African immigrants in Alberta, Canada* [Doctoral dissertation, Walden University].

- Walden Dissertations and Doctoral Studies.
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2348>
- Citizenship and Immigration Canada. (2011). *Evaluation of the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program*. Evaluation Division.
<https://bit.ly/CIC-2011-Evaluation-language-Instruction-newcomers>
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design* (5th ed.). Sage Publications.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torres-Guman (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization* (pp. 51–68). Multilingual Matters.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Dewaele, J.M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 350–356). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-019>
- Dustmann, C., & Fabbri, F. (2003). Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK. *The Economic Journal*, 113(489), 695–717.
<https://doi.org/10.1111/1468-0297.t01-1-00151>
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and SLA. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410–426). Routledge.
- Feuer, A. (2008). *Who does this language belong to? Personal narratives of language claim and identity*. Information Age Publishing.
- Huot, S., Cao, A., Kim, J., Shajari, M., & Zimonjic, T. (2020). The power of language: Exploring the relationship between linguistic capital and occupation for immigrants to Canada. *Journal of Occupational Science*, 27(1), 95–106.
<https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1534136>
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2013). *Backgrounder—Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program*.
<https://bit.ly/IRCC-2013-Backgrounder-language-Inst-Newcomers>
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2023). *Language training adapted for newcomers in Francophone minorities funding guidelines*. Government of Canada.
https://bit.ly/IRCC_2023-Language-Training-newcomers
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2024a). *Notice. Supplementary information for the 2025–2027 immigration levels plan*. Government of Canada.
<https://bit.ly/IRCC-2024-suppl-immigration-levels>

- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2024b). *Settlement program. Terms and conditions*. Immigration, Refugees and Citizenship Canada. <https://bit.ly/SettlementProgram-Canada>
- Kaushik, V., & Drolet, J. (2018). Settlement and integration needs of skilled immigrants in Canada. *Social Sciences*, 7(5), 76. <https://doi.org/10.3390/socsci7050076>
- Kramsch, C.J. (2013). Afterword. In B. Norton, *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed., pp. 192–201). Multilingual Matters.
- Lanphier, M., & Lukomskyj, O. (1994). Settlement policy in Australia and Canada. In H. Adelman, A. Borowski, M. Burstein, & L. Foster (Eds.), *Immigration and refugee policy* (pp. 337–371). University of Toronto Press.
- Miller, E., & Kubota, R. (2013). Second language identity construction. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 230–250). Cambridge University Press.
- Murray, G., Gao, X.A., & Lamb, T. (Eds.). (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.
- North, B., & Piccardo, E. (2018). *Aligning the Canadian Language Benchmarks (CLB) and the Common European Framework of Reference (CEFR)* [Research report]. Centre of Canadian Language Benchmarks. <https://www.language.ca/wp-content/uploads/2019/01/Aligning-the-CLB-and-CEFR.pdf>
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159–171). Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Oakes, L., & Peled, Y. (2017). Linguistic citizenship: Identity, integration and interculturalism. In *Normative language policy: Ethics, politics, principles* (pp. 75–103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316534267.004>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Pavlenko, A. (2003). “I never knew I was a bilingual”: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251–268. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Picot, G. (2008). *Immigrant economic and social outcomes in Canada: Research and data development at Statistics Canada*. (Analytical Studies Branch, Analytical Studies Branch Research Paper Series, 319). Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/11f0019m/11f0019m2008319-eng.pdf?st=1yQx0s1l>

- Ricento, T., Cervatiuc, A., MacMillan, F., & Masoodi, S. (2008). *Insights into funded ESL programs: Report on the LINC program*. Faculty of Education, University of Calgary, Canada.
- Satzewich, V., & Liodakis, N. (2017). *"Race" and ethnicity in Canada: A critical introduction* (4th ed.). Oxford University Press.
- Schomburg, H. (2003). *Handbook for graduate tracer studies*. Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel
- Statistics Canada. (2024). *New historical data tables on immigration and official languages*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/240123/dq240123c-eng.htm>
- Swain, M., & Deters, P. (2007). "New" mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 820–836.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00671.x>
- Ushioda, E. (2017). Context and complex dynamic systems theory. In Z. Dörnyei & P.D. MacIntyre (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 95–106). Multilingual Matters.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Psychology Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Xu, L., & Hou, F. (2023). Official language proficiency and immigrant labour market outcomes: Evidence from test-based multidimensional measures of language skills. *Economic and Social Reports*, 3(1).
<https://doi.org/10.25318/36280001202300100002-eng>
- Zuengler, J., & Miller, E. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 35–58.
<https://doi.org/10.2307/40264510>

Using digital technologies with immigrant plurilingual language learners: A research synthesis

Francis Bangou
Cameron W. Smith
Cindy Savard
Heather Koziol
Stephanie Arnott
Douglas Fleming
Carole Fleuret
Joël Thibeault
University of Ottawa

Abstract

With massive migratory flows observed around the world, schools are experiencing an unprecedented increase in the enrolment of children who speak multiple languages. Educators are called upon to facilitate immigrant plurilingual students' inclusion and development of functional competencies in the target language(s), often using digital technologies (DTs) to promote language learning and plurilingual teaching practices. This research synthesis explores the research trends, methods, and findings from studies focused on the use of DTs with immigrant plurilingual language learners. The results highlight that DTs are used in heterogeneous contexts to support the development of immigrant plurilingual students' overall language proficiency, (multi)literacies, engagement, as well as identity development. However, teachers and learners may require additional support to use DTs and plurilingual practices to their full potential. These concerns point to the need for ongoing professional learning and contextualised supports for educators at the intersection of these areas.

Keywords: digital technologies, immigrants, teachers, language learners, plurilingualism, bilingualism

Résumé

Les flux migratoires massifs observés dans le monde poussent les éducatrices et éducateurs à faciliter l'intégration des élèves immigrants

Correspondence should be addressed to Francis Bangou: fbangou@uottawa.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 143–166 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6784

© The author(s). 

plurilingues par le développement de compétences fonctionnelles dans la ou les langue(s) cible(s). Il a également été démontré que les technologies numériques (TN) présentent un grand potentiel pour promouvoir l'apprentissage des langues et les pratiques d'enseignement plurilingues. Cette revue systématique de la littérature se consacre aux études empiriques centrées sur l'usage des TN auprès des élèves nouveaux arrivants depuis 2000. Les résultats soulignent que les TN sont utilisés dans des contextes hétérogènes pour soutenir le développement des compétences linguistiques globales, la (multi)littératie et l'identité. Cependant, le personnel enseignant et les apprenants peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour utiliser pleinement les TN et les pratiques plurilingues. Un apprentissage professionnel continu et contextualisé s'avère donc nécessaire pour les éducatrices et éducateurs à la croisée de ces domaines.

Mots-clés : technologies numériques, personne immigrante, personnel enseignant, apprenants de langues, plurilinguisme, bilinguisme

Introduction

With the massive migratory flows that we now observe around the world, schools are experiencing an unprecedented increase in the enrolment of children who speak a variety of languages (Suárez-Oroszco, 2019). This diversity includes populations who are now longstanding and potentially multi-generational residents (e.g., heritage language speakers), as well as those who have recently arrived (e.g., refugees and temporary migrants). As a result, schools and educators are increasingly called upon to assist with immigrant plurilingual students' inclusion through the development of functional competencies in the target language(s). In this article, plurilingual speakers are conceived as social actors who can use an interdependent, uneven, multilingual repertoire with some flexibility to communicate and interact in diverse linguistic and cultural contexts (Council of Europe, 2020).

Undoubtedly, within this context, considering students' competencies in both taught languages and other languages within the learners' linguistic repertoire is crucial (Cummins, 2019). Indeed, legitimising learners' linguistic repertoire supports one's cognitive, intellectual, and academic skills across a wide range of environments and has positive affective implications in terms of one's individual identity and social integration (Armand et al., 2008; Cummins, 2019). However, some schools have been reluctant to adopt plurilingual approaches that legitimise the linguistic repertoire of plurilingual immigrant students because of a range of social and political factors, even up to the present day (e.g., Fleuret & Auer, 2019).

Despite this slow progress, research shows that digital technologies (DTs)

offer great potential to promote language learning (Healey, 2016; Murphy, 2010) and plurilingual approaches for plurilingual learners (Thibeault et al., 2022; Van Laere et al., 2017). DTs may refer to electronic tools, systems, devices, and resources that generate, store or process data, such as personal computers, tablets, software and apps, Internet, social media, multimedia, and mobile phones. However, language teachers may feel unprepared to integrate DTs into their practice (Son & Windeatt, 2017), compounding hesitancy related to plurilingual approaches (Bangou, 2020; Bangou et al., 2021). In light of these observations, the purpose of this article is to systematically synthesise the research trends, methods, and findings addressed by journal articles that focused on the use of DTs with immigrant plurilingual language learners.

Conceptual framework

Digital technologies and L+ education

Without a doubt, DTs have transformed how we learn and teach, and how teacher candidates are trained (Hui-Wen Huang et al., 2013; Kessler, 2016). DTs have been proven to contribute to improving L+ learners' overall skills, literacy, competencies, and motivation, and to help educators design meaningful, and empowering learning activities (Son & Windeatt, 2017). Research also shows that DTs have the potential to support plurilingual learners in using their heritage languages as a resource for learning the target language (Ntelioglou et al., 2014; Van Laere et al., 2017).

However, many educational institutions often fail to effectively integrate DTs into existing educational contexts as curricular goals, pedagogical considerations, technological concerns, and the linguistic and cultural diversity of classrooms are just some of the many factors that an educator must take into consideration to fully enhance L+ learning through DTs (Sun & Zou, 2022). Moreover, Son and Windeatt (2017) argued that L+ teachers commonly feel ill-prepared to address the challenges generated by the integration of DTs into their teaching practices. So, one of the major factors in achieving immigrant plurilingual student success with DTs is the preparedness of our L+ teachers. Another major factor is the role played by what immigrant plurilingual students bring with them to classrooms in terms of language, educational, and technological backgrounds. These students may not be as technologically savvy as we think, given the fact that access to and usage of DTs is extremely unequal around the world, including in Canada (Williams et al., 2014).

Immigrant plurilingual language learners

With current transnational mobility, teaching practices are urged to transform to support immigrant plurilingual learners in their adaptation to a new learning

environment and the development of their technological competencies (Chen et al., 2017; Crosby, 2018; D'Agostino & Mocciano, 2021). In this article, the term “immigrant” is used to cover newcomers, migrants, refugees, and other expatriates — recognizing that definitions are fluid and that no exact term will reflect the complexity and fluidity of acculturation and resettlement of diversity of people in their host country.¹ Plurilingual students with immigrant backgrounds will most likely face multiple challenges and barriers to adapt to a new educational environment, depending on — amongst other factors — their knowledge of the language and culture of schooling, the ways they use DTs, and whether they are first- or second-generation immigrants (Hansen-Thomas et al., 2021; Kendrick et al., 2022). Indeed, learning a language and adapting to a new educational culture are complex processes that can vary greatly depending on an individual's specific circumstances such as education, socio-economic status, access to DTs, and personal background (Cummins, 2016; Cummins et al., 2006). For instance, power relationships between languages of schooling and home languages may create linguistic anxiety and feelings of inadequacy in immigrant plurilingual learners (Magnan et al., 2022). In addition, lack of access to DTs can affect plurilingual immigrant learners' capacity to complete the procedures required for their inclusion in host communities (Nteliou et al., 2021). Unfortunately, educators do not always feel well equipped to address such complexities and support immigrant plurilingual learners (Kanouté et al., 2016). In this regard, plurilingual approaches and DTs may provide helpful conceptual, methodological, and material resources.

Plurilingual approaches

The current plurilingual conceptual reorientation of language and language use has contributed to the emergence of plurilingual approaches that support the use of multiple languages and semiotic systems in the language classroom. By recognizing the complex linguistic and cultural practices in which plurilingual learners engage, researchers are problematizing previously compartmentalised conceptions of language learning and use; they now consider these concepts within the framework of a plural and integrated repertoire to language teaching and learning (Vallejo & Dooly, 2020). Examples include pluralistic approaches to language education (e.g., language awareness, integrated didactic approaches, intercomprehension between related languages, intercultural approaches) which promote educational activities that involve multiple languages and cultures (CoE, 2020; Moore &

¹While we recognize that refugees present a unique case in contrast with immigrants who have chosen to expatriate, their language learning needs may share similarities with those of other immigrants.

Sabatier, 2014) as well as teaching and learning practices based on the concept of translanguaging (García & Li, 2014).

Plurilingual approaches have been shown to promote students' overall language and literacy development, their plurilingual and pluri/intercultural competences; their agency and identity; as well as a positive orientation towards plurality and hybridity (Chen et al., 2017). When there is flexibility in institutional policy, a commitment to material support and a respect for the experiences of classroom teachers, these approaches can contribute to the reconfiguration of power relations (García & Kleyn, 2016; Moore & Sabatier, 2014). As such, plurilingual approaches can also have positive cognitive and affective effects on immigrant plurilingual language learners' overall experience in language classrooms (Fleuret et al., 2018). Allowing these students to use their heritage languages may ameliorate dominant-dominated relationships with the host culture, and therefore contribute positively to their learning of a target language (Fleuret, 2020). In addition, the combination of digital skills and plurilingual proficiency can serve as a powerful means to foster language acquisition, students' understanding of diverse linguistic landscapes, and promote cross-cultural awareness (Boggio-López & Ruiz-Madrid, 2024). Indeed, the successful adoption of plurilingual methods with DTs can result in significant linguistic gains for newcomers (Konerding et al., 2020), address issues related to social justice (Crosby, 2018), and help strengthen student self-confidence and motivation (Chen et al., 2017). When immigrant plurilingual students' heritage languages are seen as assets, they do not feel threatened by learning a language, and they, as well as their parents, have a more positive view of the school (Bangou et al., 2021).

Yet, despite the great potential for plurilingual approaches and DTs to support immigrant plurilingual students in learning a language, research shows that educators do not always feel comfortable implementing such practices. Their concerns largely stem from a lack of familiarity with technology-integrated plurilingual language teaching practices as well as lack of support in implementing plurilingual approaches within institutions where monolingual ideologies and discourses are still strong (e.g., Chen et al., 2017; Tour et al., 2021). Moreover, the successful adoption of DTs and plurilingual pedagogy often involved specific practices aimed at countering initial teacher and student reluctance through explicit explanations of the pedagogical and learning goals as well as a focus on metalinguistic awareness of everyday language use (e.g., Kirsh & Bes Izuel, 2019; Song & Cho, 2021).

In sum, it appears using DTs with (im)migrant plurilingual language learners is a multifaceted process that is affected by many human, social, cultural, linguistic, educational, political, and material elements. As such the effective use of DTs within the language classroom should be as diverse as the

needs of immigrant plurilingual learners, the teaching practices of educators, and the technological resources available (Bangou, 2020). Therefore, the research questions that guided this research synthesis are:

1. Within the research, in what contexts and in what ways are DTs used with immigrant plurilingual language learners? What are the outcomes associated with technology-integrated practices?
2. To what extent is this research informed by plurilingual approaches?

Methodology

In order to explore the intersection of these concepts across the extant literature, we used a qualitative meta-synthesis approach. With the support of a research librarian, we drew on the techniques for conducting scoping reviews, while remaining flexible in our approach, to accommodate for the diversity of terms and methodological approaches within the studies.

We generated initial search terms for each of the central themes (i.e., L+ education, digital technology, newcomers/immigrants, bi-/multi-/plurilingualism) using recent articles and research database subject terms. Search strings were then developed, combined, and run in each of the respective databases. Searches were conducted in two EBSCO databases (Education Resource Information Centre [ERIC]; Education Source), two OVID databases (APA PsycInfo; Linguistics and Language Behavior Abstracts [LLBA]), and LearnTechLib. Additional searches were conducted in the Web of Science Core Collection, SCOPUS, as well as Google Scholar. These terms and searches were refined and re-run as we noticed potentially relevant synonyms or related keywords during the initial review process as well as the absence of pertinent articles. Drawing on the linguistic strengths of our bilingual team, equivalent but not necessarily identical searches were also conducted in French in the Erudit and Cairn databases. As much as possible, these searches reflected the terminology prevalent in French research literature — e.g., *allophone*, *plurilingue*, *didactique* — rather than being a direct translation of the English terms.

The search results were imported into Covidence.org, an online tool for conducting systematic reviews, and screened by the authors for relevance. Our inclusion criteria specified that the studies needed to be empirical journal articles, published after the year 2000 with a focus on:

- digital technologies;
- educational institutions — rather than participants' homes and communities;

- K–12 school-aged L+ immigrant/ newcomer youth — i.e., normally $\leq$ 18 years old, and/or educators specifically identified as working with such students; and
- language education — i.e., language learning processes and experiences.

With the inclusion criteria in mind, the team read the abstracts of 1,172 articles for eligibility and determined an initial corpus of 135 articles that were then read in full to determine the final corpus of 22 articles that deeply engaged the nexus of the themes (see Figure 1 and the Appendix). It is important to note that many of the articles which were examined may have mentioned all the inclusion criteria, yet one or more of these categories may only have been superficially engaged. We therefore did not retain them at this phase of our analysis. Throughout this process, conflicting decisions to include or exclude were resolved by reviewing the article collectively in light of the inclusion criteria. Then, a standard template was developed in Covidence to assist with providing consistent analysis across the articles. This template included contextual (i.e., participant demographics), methodological (i.e., data collection and analysis), and conceptual details (i.e., frameworks and research traditions), as well as the findings and implications put forward by the authors. The results of these analyses are explored below.

Findings

To address this first part of research question one—within the research, in what contexts and in what ways are DTs used with immigrant plurilingual language learners—the following sections focus on findings associated with the spaces where the research took place, the participants of the studies, the types of technologies used, as well as the activities conducted with DTs.

Spaces, participants, types of technology, and activities

Looking across the spaces in which these studies were conducted, we noted a relatively even distribution across different pedagogical contexts. Most common were primary/elementary² classrooms ($n = 6$). This count was followed by computer labs or similar rooms ($n = 5$), then secondary/high school classrooms ($n = 4$). Alternative pedagogical spaces included separate ELL/ESL classrooms (in countries where English was a majority language; $n = 2$), community centres with youth programming ($n = 2$), an English as Foreign Language classroom ($n = 1$), initiatives run through a masters TESOL program ($n = 1$), and a summer L2 literacy program run in a school ($n = 1$).

²Although these educational systems are not synonymous and can vary both within and across countries, we have chosen to group them to facilitate this analysis.

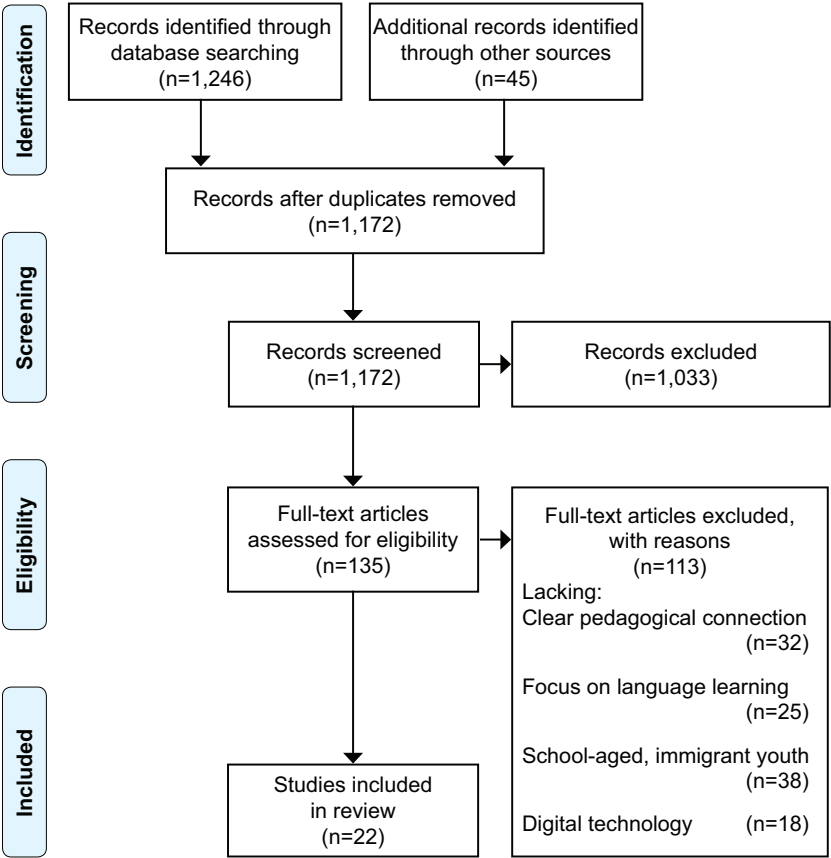


Figure 1
PRISMA-P flowchart
(adapted from Shamseer et al., 2015)

The studies focused on students at the elementary ($n = 7$), secondary ($n = 6$), both elementary and secondary ($n = 2$), or kindergarten ($n = 2$) level. As for teachers, they were the focal participants in four articles, and were usually identified as white females with experience working with immigrant, plurilingual students. However, teachers of various racial and linguistic backgrounds were also noted (Crosby, 2018).

In terms of the technologies used in the research, studies most commonly involved a variety of digital devices, software, and Internet-based resources for various pedagogical purposes ($n = 8$). This mix could include combinations of social media, videos, translation tools, websites, interactive whiteboards, cell

phones, apps, cameras, and so on. Using a variety of tools was particularly prevalent in longitudinal studies, compared to inquiries that only focused on one specific digital app, lesson, or unit. Computers and computer programs ($n = 7$) were the next most frequent category. In several studies (e.g., Konerding et al., 2020; Segers & Verhoeven, 2005), the tool included a specially designed program used to facilitate language testing and/or training. Studies focusing on select tools included tablets and apps ($n = 4$), or programs that facilitated digital storytelling ($n = 2$). One study referred to information technology but did not provide additional information on what tools or practices this term included.

Unsurprisingly, this diversity of technological tools was used to improve immigrant plurilingual students' learning of the majority language(s) of the host region or country. English ($n = 12$) was the most common L+ studied. In two studies, English learning was noted alongside another language—Norwegian (Krutatz & Iverson, 2020) and Spanish (Martínez-Álvarez, 2017). Other languages of study included Dutch ($n = 2$), French ($n = 2$), French and German ($n = 1$), German ($n = 1$), Russian ($n = 1$), and Swedish ($n = 1$).

In the research that focused on learners ($n = 18$), most ($n = 16$) of the activities were designed as part of an experiment to gain insights into the ways the technological resources or activities affected students' learning. For instance, Konerding and colleagues (2020) conducted pre-and post-tests to measure the effects of a computerised grapho-phonological training program on literacy acquisition and vocabulary knowledge in immigrant children learning German. Another example is the study conducted by Dunn et al. (2012) that aimed at getting new insights on the possibilities offered by technology-integrated drama pedagogy on the resilience of young refugee language learners. The majority of these activities ($n = 11$) were associated with the composition of texts/stories, whether they be written or multimodal. Other activities focused on phonological awareness ($n = 2$); reading ($n = 2$), and oral language ($n = 1$). It is worth noting that some of these activities went beyond learning the language and also aimed at contributing to learners' well-being and adaptation. For instance, Emert (2013) illustrated how a multimodal *transpoemation* activity enhanced the academic confidence of a group of plurilingual refugee boys. One study stood out (Collin et al., 2015) as it provided an overview of the educational uses of DTs in relation to their non-educational digital uses and their digital competence. Their data revealed a discrepancy between both educational and non-educational uses which aligns with results associated with non-immigrant students. The next section of findings addresses the latter part of question one—what were the outcomes associated with technology-integrated practices—and focuses on the aims and results of the studies.

Aims and results of articles

We compared the aims and results of the studies, with a specific focus on how technology was implicated in the objectives and outcomes. As this category contained numerous themes, we coded the “aims and results” into a further four subcategories based on the extent to which the article explored: general technology-integrated teaching and learning practices (n = 5); the effects of technology on specific language competencies (n = 9); additional language and digital (multi)literacies (n = 8), and inclusion and identity development (n = 5).³

General technology-integrated practices

The first category relates to articles which focused on technology-integrated practices and the ways in which these tools (do not) support language learning in the classroom. This topic includes comparing students' educational and non-educational uses of technology (Collin et al., 2015), teachers' experiences and perceptions of technology with newcomers (Hell & Sauro, 2021), digital resources (Song & Cho, 2021; Gromova et al., 2019), and examining the effects of technology on instructional support (Carhill-Poza & Chen, 2020). These studies highlighted that technology was commonly used to facilitate immigrant students' interaction and engagement in the classroom. Teachers could provide multimodal explanations of new concepts, employ tools to assist language learning, and provide feedback during discussions (Carhill-Poza & Chen, 2020). Students with developing language proficiency could interact with their teachers, peers, and engage in the daily life of the classroom using translators or tools which support communication beyond written texts; digital tools provided entry points for morphology exercises (i.e., letter recognition), oral language practice through videos, as well as collaborative story construction using the Google Classroom suite (Hell & Sauro, 2021). Song and Cho's (2021) study highlighted the importance of translanguaging strategies that can facilitate students' use of technology: to access resources, expand their topic knowledge, plan responses, and monitor their learning.

However, Collin et al. (2015) and Gromova et al. (2019) noted that the use of technology with immigrant students is not a given: students may lack the digital skills to use technology for educational purposes; teachers may also not feel confident using technology with immigrant language learners, citing a lack of training in using technology for L+ pedagogy (Hell & Sauro, 2021). Carhill-Poza and Chen (2020) provided two important caveats for technology-integrated practices with language learners. First, digital practices may be

³As studies related to multiple categories, the count here exceeds 22 articles.

less effective if they are frequently centred around completing worksheets or passively reading texts; rich, communicative, and active tasks were found to be more influential on student learning. Further, the use of DTs alone does not ensure high quality teaching — pedagogical factors (e.g., feedback, scaffolding) and individual factors (e.g., age, language use outside of the classroom, academic engagement) also influence the effectiveness of these practices. Therefore, technology-integrated tasks cannot be viewed as a simple solution to L+ learning for plurilingual immigrant students.

Effects on specific language competencies

Another group of studies focused on the learning gains that resulted from technology practices on distinct language competencies. Overall, technology had a positive effect on skills and knowledge development across language domains, including: vocabulary acquisition (e.g., Li, 2009), writing composition (e.g., Brown & Allmond, 2021), grapho-phonological awareness (e.g., Konerding et al., 2020), reading ability (e.g., Song & Cho, 2021), and oral language fluency (e.g., Kirsch & Bes Izuel, 2019). For example, in their experimental study on vocabulary and reading, Lavoie's (2020) participants used screen capture tools to more effectively categorise semantic relationships between words, while Verhallen and Bus's (2010) video books were found to better develop students' expressive vocabulary when compared to their paper-based control groups. Similarly, Li's (2009) reading app supported students in effective reading practices, suggesting that being able to work faster through the app may have helped participants to spend more time dealing with higher order questions and procedures than their peers who did not use the digital tool.

When using specially designed training software, Konerding et al. (2020) found that the program improved phonological awareness, spelling, and vocabulary. Likewise, Segers and Verhoeven's (2005) CD-based program had a significant positive effect on grapheme knowledge, as students benefitted from the presence of computer games involving letters. The training was found to have lasting positive effects on students' early literacy into the first grade, supporting learning to read. When looking at composing oral and written texts, Brown and Allmond's (2021) use of word prediction software resulted in students demonstrating greater control, choice, and variety of vocabulary in their texts. Chen et al. (2017) reported that the technology engaged students in the different stages of the writing process, while Kirsch and Bes Izuel (2019) found that the ability to replay oral text during production allowed students to develop their listening competencies. Together, the studies in this category emphasised using topics of personal interest and relevance to these students (Chen et al., 2017; Krulatz & Iversen, 2020), as well as providing explicit, guided pedagogical instruction and peer support (Brown & Allmond,

2021). While the use of digital technology did not always result in significantly greater growth than their peers using analogue formats, the technology-based experimental groups did not perform worse than the control groups (e.g., Lavoie, 2020; Verhallen et al., 2010).

Additional language and digital (multi)literacies

Other studies took a more holistic look at the ways technology supported additional (L+) language literacy (e.g., Hell & Sauro, 2021), digital literacy (e.g., Tour et al., 2021), multimodal, and multiliteracies (e.g., O'Mara & Harris, 2016). These studies focused on the ways in which students, and their teachers, engage with technology and language(s) in complex, dynamic ways to communicate their meaning. A central theme in this area pertained to students' ability to work with technology as a physical object, and also as a tool which mediates engagement and learning in digital and material worlds (Dunn et al., 2012). The interactivity and creative affordances of the tools allowed students to grapple with technical skills, texts, symbols, language, and culture in the pursuit of meaning-making—prompting them to think about the purpose and design of media, modifying language practices for different audiences, and connecting language conventions with literacy products (Emert, 2013; Tour et al., 2021). Here, digital storytelling was frequently praised for engaging language learners in a low-risk, but “contextual and socially situated use of language in digital spaces” (Tour et al., 2021, p. 37). Discussions of translanguaging could also be intentionally incorporated in these hybrid spaces, in which students made purposeful and agential use of their language resources in varying modalities, and through different media, to demonstrate their literacy practices. By creating hybrid language practices in the “flexible” digital world, such as through mixed media comics, “children can both resist defending their translanguaging . . . and do exactly the opposite, with the goal of standing up to teachers' (i.e., societal) expectations” (Martínez-Álvarez, 2017, p. 265).

Inclusion and identity development

Technology use may also be tied to identity development—supporting these students in understanding themselves (e.g., Angay-Crowder et al., 2013) and their experiences as newcomers (e.g., Dunn et al., 2012). These studies aimed to promote students' positive self-image through reflection and playful creation with digital media, with the hopes that these skills and attitudes can support them through turbulent times. In terms of outcomes, these studies highlighted that technology facilitated the use and mixing of multiple languages and media throughout the learning process (e.g., O'Mara & Harris, 2016).

DTs encouraged students to code-switch, translanguage, and engage their multilingual peers in discussion as they planned, wrote narratives, and shared digital stories (Angay-Crowder et al., 2013). These affordances could help students express themselves as their language proficiency developed, provide them a means to take ownership of the creation of their work, and build on their existing skills (Dunn et al., 2012; Krulatz & Iversen, 2020). Sharing stories locally and globally was central to promoting inclusive classroom cultures, as well as providing authentic ways for students to interact in supportive ways with others online (Crosby, 2018). However, O'Mara and Harris (2016) offered the caveat that a critical stance can help educators understand the ways that these digital media creations might not always transcend stereotypes and reductionist understandings these students hold of themselves and others. The studies concluded that these approaches help students invest in and affirm multilingual, multicultural, and transnational identities (Angay-Crowder et al., 2013), helping them see “that they are capable of becoming multilingual and multiliterate” individuals (Krulatz & Iversen, 2020, p. 385). Helping students to reflect on, share, and celebrate their work were key to fostering this sense of belonging and positive sense of self.

The next section addresses the findings associated with the second research question—to what extent is this research informed by plurilingual approaches? The focus is on the theoretical frameworks as well as manuscripts that explicitly included terms associated with plurilingualism in the aims and outcomes of the studies.

Theoretical frameworks

Broadly, we found that the articles were mostly situated epistemologically within sociocultural frameworks ($n = 18$), and others within critical approaches to education ($n = 4$). Turning first to language learning, the most common framing of immigrant students was through the lens of their status as L+ language learners ($n = 11$). These studies might discuss the processes of general meaning making, decoding language, understanding text and media in various modalities, learning strategies, as well as the sociocultural considerations affecting these students. Several studies identified multilingualism as part of their stance ($n = 4$; e.g., Kirsch & Bes Izuel, 2019; Krulatz & Iversen, 2020). These authors might take up the work of Cook (1995) or Cummins (2017, 2019) to note how this framing pushes back on monoglossic conceptualizations of language, recognizing that students have multiple language systems which can be effectively used to benefit language learning (Krulatz & Iversen, 2020). In French-language studies, this concept is also referred to as *plurilingualism*, though in Canadian bilingual journals the term is often still translated to *multilingualism* (e.g., Lavoie, 2020). In addition,

Kirsch and Bes Izuel (2019) noted the way in which context might still limit uses of multilingual policies and practice where languages are seen to require distinct and separate development, which can inhibit multilingual practices in the classroom.

Translanguaging was another common concept used to provide theoretical grounding to language practices ($n = 5$; e.g., Hansen-Thomas et al., 2021; Martínez-Álvarez, 2017; Song & Cho, 2021). Drawing on scholars such as García and Li, translanguaging provided these articles both a philosophical and pedagogical orientation. Authors drawing on translanguaging emphasised the democratising and equitable approach to incorporating students' languages and cultures, challenging language hegemony, boundaries, and hierarchies in schools (Martínez-Álvarez, 2017; Song & Cho, 2021). Pedagogically, the concept also emphasised the ways that teachers drew upon students' linguistic and other funds of knowledge, to communicate expansively and across imagined siloes of language (Brown & Allmond, 2021; Hansen-Thomas et al., 2021).

When considering the other concepts and terms used among the corpus, we noted several shared ideas. Studies such as those by Angay-Crowder et al. (2013) and Emert (2013) framed their work primarily from a (multi)literacies perspective, noting that a plurality of communication modes, media, languages, and resources contribute to meaning-making practices. We explore the results of literacy-focused studies in a later section. Other studies adopted critical or social justice concepts in their frameworks (Collin et al., 2015; Crosby, 2018). In light of the socio-emotional impacts of immigration, as well as the potentially precarious and marginalised experience of newcomers (Tour et al., 2021), these concepts emphasised the importance of looking to the personal and contextual factors impacting learning. The potential of arts-based pedagogy and research interventions with this population was also emphasised for this reason (Dunn et al., 2012; Emert, 2013; O'Mara & Harris, 2016). These approaches provide opportunities for communication beyond written and verbal modes of communication.

Three articles explicitly used computer-assisted language learning (CALL) as part of their framing (Carhill-Poza & Chen, 2020; Hell & Sauro, 2021; Li, 2009). Scholarship cited in these articles pointed to the numerous considerations and factors related to the potential success of using technology with language learners (see Ortega, 2017). Yet, while almost all studies in this corpus might broadly fall under the category of CALL, we wondered why work in this area was not more intentionally engaged.

Plurilingual terms

Finally, we looked at manuscripts that explicitly included terms associated with plurilingualism in the aims and outcomes of the studies. Some studies ($n = 3$) explicitly took into consideration the participants' plurilingualism. For instance, Angay-Crowder et al. (2013) explored "how digital storytelling can be a practice for many multilingual adolescent students to negotiate their multiple literacies and positive cultural identity" (p. 39). The study revealed that such practice can have powerful effects on the learning process of multilingual adolescents as it "permits them to reflect on and recreate their multilingual and multicultural lives and identities" (p. 44), facilitates code-switching, and promotes peer support.

Other studies ($n = 2$) focused on experimentations of plurilingual pedagogical practices. For instance, Hansen-Thomas et al. (2021) explored what it might look like for monolingual teachers and emergent bilingual learners when translanguaging practices are included in a high school English medium classroom. It appeared that technology and multilingual texts contributed to creating a translanguaging space. However, students relied more on each other for support. The teachers, for the most part, felt uneasy with implementing translanguaging and needed professional development on the subject. Krulatz and Iversen (2020) aimed to "assess the effectiveness of the multilingual pedagogical practices" (p. 372) of identity texts written in three languages. Such practices enabled students to use their home languages and languages in diverse situations. However, participants still considered Norwegian and English more important than their home languages.

In short, the data revealed that a majority of studies were situated within a sociocultural paradigm. Some studies explicitly drew on concepts that could be associated with plurilingual approaches to language education, such as multilingualism and translanguaging. However, the use of the term plurilingualism was marginal within anglophone research literature.

Discussion

The goal of this article was to conduct a systematic review of the research that focused on the use of DTs with immigrant plurilingual language learners by highlighting:

1. the contexts and ways in which DTs are used with these learners;
2. the outcomes of technology-integrated practices; and
3. the extent in which such research was informed by plurilingual approaches.

If the “goal of a plurilingual approach is to implement teaching and learning practices that are conducive to the use of knowledge, skills, and mindsets within the entirety of learners’ linguistic repertoires” (Bangou et al., 2021, p. 18), then the findings, for the most part, confirm that using DTs with immigrant plurilingual language learners is an intricate process that is influenced by many heterogeneous elements. Indeed, within the research, different activities were conducted in heterogeneous contexts to get more insights on the ways diverse digital resources could, on one hand, enhance various elements associated with language learning (e.g., phonological awareness, reading ability, etc.), and on the other hand, support immigrant plurilingual learners’ overall learning experience (e.g., their engagement, confidence, and positive self-image, etc.). As such, DTs showed potential to enhance varied aspects of immigrant plurilingual students’ learning experiences in the language classroom. In the same vein, technology-integrated plurilingual approaches also appeared to positively affect immigrant learners’ plurilingual identity and competence, which is something that Chen et al. (2017) highlighted in their recent article.

However, the results largely reflect studies undertaken in prescribed, (quasi-) experimental situations where the activities, tools, and processes were driven by the research agenda. Indeed, the cultures-of-use (Thorne, 2016) surrounding these tools with this target population remains largely unexplored. The prevailing uses of DTs were either for specific interventions, which do not reflect regular classroom environments, pedagogical activities with very general overviews of DT use (e.g., Gromova et al., 2019), or very specific use cases (Lavoie, 2020). Only a few studies (e.g., Hansen-Thomas et al., 2021) seemed to follow what teachers were doing in their normal routines with immigrant plurilingual learners, considered the effects of these practices, and suggested possible paths forward for supporting the growth of their professional practice. DTs presented opportunities to engage these students in plurilingual, functional communication, help them modify their practices for social conventions, and interrogate the purpose of text (Tour et al., 2021). Krulatz and Iversen (2020) and Hansen-Thomas et al. (2021) contend that all teachers of multilingual students—regardless of their own multilingual competence—are able to support them through tasks such as creating and editing multilingual media, identity texts, linguistically inclusive materials, translanguaging lesson templates (García et al., 2017), translators, and dictionaries.

Moreover, only a minority of studies appeared to be informed by plurilingual approaches. Within anglophone literature, the prefix ‘pluri-’ was minimal, and only five studies explicitly drew from the concept of translanguaging. This is a concern, considering that teachers in some studies

did not feel comfortable implementing plurilingual teaching practices because of their lack of familiarity with such approaches (Hansen-Thomas et al., 2021). Technology-integrated plurilingual practices' potential is only as strong as the immigrant learners' capacity to use DTs in educational settings, as well as teachers' familiarity with such practices (e.g., Carhill-Poza & Chen, 2020; Collin et al., 2015; Chen et al., 2017). This is why we need more anglophone studies that are explicitly grounded within a plurilingual frame to help anglophone teachers get a better understanding of what technology-integrated plurilingual approaches are capable of doing in the language classroom. It may also be worthwhile to conduct more reviews of studies on teachers' professional development associated with technology-integrated plurilingual approaches.

A limitation of this review was that it was inherently bounded by the choice of search terms and inclusion criteria. Despite our efforts to refine the search terms, and appraisal from team members required at each phase, potentially relevant articles may not have been captured. It may be why most technology usages within the manuscripts we analysed were associated with the design of an experiment to provide more insights on the effects of a digital tool or activity on students' learning. More reviews of studies that explore the ways that language teachers use DTs in their day-to-day work with immigrant plurilingual learners are therefore necessary.

Overall, this systematic review of literature demonstrates that DTs can be used as resources to enhance immigrant plurilingual language learners' experiences. However, it also shows that DTs' potential is affected by many circumstantial elements. As such, it is as important for stakeholders to expand their conceptual, methodological, and pedagogical resources to be able to use DTs to their full potential, specifically with plurilingual approaches to language teaching and learning. However, neither teachers nor learners can do it alone; further research-informed guidance and professional development are necessary in this domain.

References

- Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i2.1140>
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64.
- Bangou, F. (2020). Les usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication au sein du Programme d'appui aux nouveaux arrivants de l'Ontario: quelques pistes de réflexion. In J. Thibeault & C. Fleuret (Eds.),

- Didactique du français en contextes minoritaires: entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 185–216). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bangou, F., Fleuret, C. Mathieu, M.P., & Jeanveaux, B. (2021). Promoting inclusive plurilingual practices in Ontario's Francophone elementary schools: The views and practices of principals and teachers. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 5(2), 5–24.
- Boggio-López, E., & Ruiz-Madrid, N. (2024). Teachers' perspectives on technology-mediated plurilingual practices: The TEMPLATE project. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (32), 1–21.
<https://doi.org/10.7203/realia.32.26081>
- Brown, S., & Allmond, A. (2021). Emergent bilinguals' use of word prediction software amid digital composing. *The Reading Teacher*, 74(5), 607–616.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1988>
- Carhill-Poza, A., & Chen, J. (2020). Adolescent English learners' language development in technology-enhanced classrooms. *Language Learning & Technology*, 24(3), 52–69. <http://hdl.handle.net/10125/44738>
- Chen, Y., Carger, C.L., & Smith, T.J. (2017). Mobile-assisted narrative writing practice for your English language learners from a funds of knowledge approach. *Language Learning & Technology*, 21(1), 28–41.
- Collin, S., Saffari, H., & Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente: une étude exploratoire / Educational digital uses by allophone students from recent immigration: An exploratory study. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(1), 1–16.
<https://doi.org/10.21432/T2X03H>
- Cook, V.J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93–98.
<https://doi.org/10.1080/07908319509525193>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume*. Education Policy Division.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Crosby, C. (2018). Empowering English language learners and immigrant students with digital literacies and service-learning. *The Reading Matrix*, 18(2), 38–58.
- Cummins, J. (2016). Language differences that influence reading development: Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (pp. 223–244). Routledge.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. Garcia, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed., pp. 103–115). Springer.

- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, Article 13. <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Cummins J., Brown K., & Sayers D. (2006). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Pearson, Allyn & Bacon.
- D'Agostino, M., & Mocciano, E. (2021). Literacy and literacy practices: Plurilingual connected migrants and emerging literacy. *Journal of Second Language Writing*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100792>
- Dunn, J., Bundy, P., & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: A classroom case study. *Research in Drama Education*, 17(4), 477–499.
- Emert, T. (2013). “The transpoemations project”: Digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355–365.
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes: quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français? In J. Thibeault & C. Fleuret (Eds.), *Didactique du français en contextes minoritaires: entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 11–34). Les Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d.6>
- Fleuret, C., & Auger, N. (2019). *Translanguaging*, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): Opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 10, 107–136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Fleuret, C., Bangou, F., & Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario: entre politiques, réalités et défis. In C. Isabelle (Ed.), *Système scolaire franco-ontarien: d'hier à aujourd'hui: pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens* (pp. 243–276). Presses de l'Université du Québec
- García, O., Johnson, S.I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D., & Kalimullin, A. (2019). Teaching technologies for immigrant children: An exploratory study of elementary school teachers in Russia. *Intercultural Education*, 30(5), 495–509. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586215>
- Hansen-Thomas, H., Stewart, M.A., Flint, P., & Dollar, T. (2021). Co-learning in the high school English class through translanguaging: Emergent bilingual newcomers

- and monolingual teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(3), 151–166.
- Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 9–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>
- Hell, A., & Sauro, S. (2021). Swedish as a second language teachers' perceptions and experiences with call for the newly arrived. *CALICO Journal*, 38(2), 202–221. <https://doi.org/10.1558/cj.41169>
- Hui-Wen Huang, K., Sampson, D., & Chen, N.-S. (2013). Trends in educational technology through the lens of the highly cited articles published in the *Journal of Educational Technology & Society*. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 3–20. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.2.3>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni Hassani, R., & Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141–155. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.24630>
- Kendrick, M., Early, M., Michalovich, A., & Mangat, M. (2022). Digital storytelling with youth from refugee backgrounds: Possibilities for language and digital literacy learning. *TESOL Quarterly*, 56(3), 961–984. <https://doi.org/10.1002/tesq.3146>
- Kessler, G. (2016). Technology standards for language teachers preparation. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 57–71). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>
- Kirsch, C., & Bes Izuel, A. (2019). Emergent multilinguals learning languages with the iPad app iTEO: A study in primary schools in Luxembourg. *Language Learning Journal*, 47(2), 204–218. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258721>
- Konerding, M., Bergstrom, K., Lachmann, T., & Klatte, M. (2020). Effects of computerized grapho-phonological training on literacy acquisition and vocabulary knowledge in children with an immigrant background learning German as L2. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4, 367–383. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00064-3>
- Krulatz, A., & Iverson, J. (2020). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388.
- Lavoie, C. (2020). L'effet de la tablette tactile sur l'acquisition des relations sémantiques. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 52–70. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.26963>
- Li, J. (2009). The evolution of vocabulary learning strategies in a computer-mediated reading environment. *CALICO Journal*, 27(1), 118–146. <https://doi.org/10.11139/cj.27.1.118-146>

- Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C., & Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici »: anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 128–155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>
- Martínez-Álvarez, P. (2017). Language multiplicity and dynamism: Emergent bilinguals taking ownership of language use in a hybrid curricular space. *International Multilingual Research Journal*, 11(4), 255–276. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1317506>
- Moore, D., & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32–65.
- Murphy, J. (2010). Les TIC en salle de classe. *Immersion Journal*, 32(3), 14–20.
- Ntelioglou, B.Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner-city elementary school. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 533. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>
- Nteliou, E., Koreman, J., Tolskaya, I., & Kehagia, O. (2021, July 24–29). Digital technologies assisting migrant population overcome language barriers: The case of the EasyRights Research Project [Conference paper]. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Chairs), *Learning and collaboration technologies: New challenges and learning experiences* (pp. 108–124) [Symposium]. 23rd HCI International Conference. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77889-7_8
- O'Mara, B., & Harris, A. (2016). Intercultural crossings in a digital age: ICT pathways with migrant and refugee-background youth. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 639–658. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885418>
- Ortega, L. (2017). New CALL-SLA research interfaces for the 21st century: Towards equitable multilingualism. *CALICO Journal*, 34(3), 285–316. <https://doi.org/10.1558/cj.33855>
- Segers, E., & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17–27.
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: Elaboration and explanation. *British Medical Journal*, 350, 1–25.
- Son, J.-B., & Windeatt, S. (2017). *Language teacher education and technology: Approaches and practices*. Bloomsbury.
- Song, K., & Cho, B.-Y. (2021). Exploring bilingual adolescents' translanguaging strategies during online reading. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(4), 577–594. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1497008>

- Suàrez-Oroszco, C. (2019). *Humanitarianism and mass migration*. University of California Press.
- Sun, W.F., & Zou, B. (2022). A study of pre-service EFL teachers' acceptance of online teaching and the influencing factors. *Language Learning & Technology*, 26(2), 38–49. <https://doi.org/10.125/73476>
- Thibeault, J., Maynard, C. & Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091117ar>
- Thorne, S. (2016). Cultures-of-use and morphologies of communicative action. *Language Learning & Technology*, 20(2), 185–191.
- Tour, E., Gindidis, M., & Newton, A. (2021). Learning digital literacies through experiential digital storytelling in an EAL context: An exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1659278>
- Van Laere, E., Rosiers, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., & van Braak, J. (2017). What can technology offer to linguistically diverse classrooms? Using multilingual content in a computer-based learning environment for primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(2), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1171871>
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Verhallen, M.J.A.J., & Bus, A.G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54–61. <https://doi.org/10.1037/a0017133>
- Williams, L., Abraham, L.B., & Bostelmann, E.D. (2014). A discourse-based approach to CALL training and professional development. *Foreign Language Annals*, 47(4), 614–629. <https://doi.org/10.1111/flan.12119>

Appendix

- Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i2.1140>
- Brown, S., & Allmond, A. (2021). Emergent bilinguals' use of word prediction software amid digital composing. *The Reading Teacher*, 74(5), 607–616. <https://doi.org/10.1002/trtr.1988>
- Carhill-Poza, A., & Chen, J. (2020). Adolescent English learners' language development in technology-enhanced classrooms. *Language Learning & Technology*, 24(3), 52–69. <http://hdl.handle.net/10125/44738>
- Chen, Y., Carger, C.L., & Smith, T. J. (2017). Mobile-assisted narrative writing practice for your English language learners from a funds of knowledge approach. *Language Learning & Technology*, 21(1), 28–41.
- Collin, S., Saffari, H., & Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente: une étude exploratoire / Educational digital uses by allophone students from recent immigration: An exploratory study. *Canadian Journal of Learning and Technology/Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(1), 1–16. <https://doi.org/10.21432/T2X03H>
- Crosby, C. (2018). Empowering English language learners and immigrant students with digital literacies and service-learning. *The Reading Matrix*, 18(2), 38–58.
- Dunn, J., Bundy, P., & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: A classroom case study. *Research in Drama Education*, 17(4), 477–499.
- Emert, T. (2013). “The transpoemations project”: Digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355–365.
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D., & Kalimullin, A. (2019). Teaching technologies for immigrant children: An exploratory study of elementary school teachers in Russia. *Intercultural Education*, 30(5), 495–509. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586215>
- Hansen-Thomas, H., Stewart, M.A., Flint, P., & Dollar, T. (2021). Co-learning in the high school English class through translanguaging: Emergent bilingual newcomers and monolingual teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(3), 151–166.
- Hell, A., & Sauro, S. (2021). Swedish as a second language teachers' perceptions and experiences with call for the newly arrived. *CALICO Journal*, 38(2), 202–221. <https://doi.org/10.1558/cj.41169>
- Kirsch, C., & Bes Izuel, A. (2019). Emergent multilinguals learning languages with the iPad app iTEO: A study in primary schools in Luxembourg. *Language Learning Journal*, 47(2), 204–218. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258721>

- Konerding, M., Bergstrom, K., Lachmann, T., & Klatte, M. (2020). Effects of computerized grapho-phonological training on literacy acquisition and vocabulary knowledge in children with an immigrant background learning German as L2. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4, 367–383. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00064-3>
- Krulatz, A., & Iverson, J. (2020). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388.
- Lavoie, C. (2020). L'effet de la tablette tactile sur l'acquisition des relations sémantiques. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 52–70. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.26963>
- Li, J. (2009). The evolution of vocabulary learning strategies in a computer-mediated reading environment. *CALICO Journal*, 27(1), 118–146. <https://doi.org/10.11139/cj.27.1.118-146>
- Martínez-Álvarez, P. (2017). Language multiplicity and dynamism: Emergent bilinguals taking ownership of language use in a hybrid curricular space. *International Multilingual Research Journal*, 11(4), 255–276. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1317506>
- O'Mara, B., & Harris, A. (2016). Intercultural crossings in a digital age: ICT pathways with migrant and refugee-background youth. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 639–658. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885418>
- Segers, E., & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17–27.
- Song, K., & Cho, B.-Y. (2021). Exploring bilingual adolescents' translanguaging strategies during online reading. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(4), 577–594. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1497008>
- Tour, E., Gindidis, M., & Newton, A. (2021). Learning digital literacies through experiential digital storytelling in an EAL context: An exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1659278>
- Verhallen, M.J.A.J., & Bus, A.G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54–61. <https://doi.org/10.1037/a0017133>

Quand le napolitain s'invite en cours d'italien

Simone Bacci

Université de Strasbourg

Résumé

Cet article propose une piste didactique pour introduire des apprenant.e.s d'italien au complexe répertoire linguistique d'Italie, afin de renforcer leur compétence sociolinguistique. Nous partageons notamment les résultats de questionnaires anonymes soumis à des étudiant.e.s suivant un cours de niveau intermédiaire, élaborés pour cerner leurs représentations de l'utilité d'étudier les accents régionaux, les dialectes et l'alternance codique lors d'un cours de langue standard, ainsi que leur niveau de motivation et les bienfaits théoriques d'une ouverture à la diversité culturelle.

Mots-clés : dialectes, accents, compétence sociolinguistique, frustration, motivation

Abstract

This article proposes a didactic solution for introducing learners of Italian to the complex linguistic repertoire of Italy, in order to strengthen their sociolinguistic competence. In particular, we share the results of anonymous surveys submitted to an intermediate-level class's students, designed to determine their perception of the usefulness of studying regional accents, dialects, and code-switching during a standard language course, as well as their level of motivation and the theoretical benefits of opening up to cultural diversity.

Keywords: dialects, accents, sociolinguistic competence, frustration, motivation

Introduction

Cet article est un retour d'expérience sur quatre heures d'ouverture au plurilinguisme endogène italien dispensées au sein du département de Langues Étrangères Appliquées (LEA) de l'université de Strasbourg, à 20 étudiant.e.s italianistes ayant acquis un niveau B1 du Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL). Nous aborderons ici l'exemple du répertoire linguistique en Italie, mais la réflexion que nous allons mener nous conduit à des considérations plus vastes sur la compréhension

La correspondance devrait être adressée à Simone Bacci: sbacci@unistra.fr

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 167–184 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6839

© Les auteur(e)s. 

de l'interculturalité que toute formation linguistique implique. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) préconise, au chapitre 5.2.2, d'aborder en classe la compétence sociolinguistique, définie comme « les connaissances et habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, impliquant la maîtrise de : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, différences de dialectes et d'accent » (p. 142). Une suggestion qui n'a rien d'évident : dans quelle mesure l'enseignement d'une langue vivante peut-il prendre en compte le multilinguisme du répertoire, de la langue standard aux dialectes ? Comment transformer la classe de langue à l'université en un laboratoire d'altérité ? Nous partons du principe que l'enjeu actuel pour l'université est de « décloisonner les langues des disciplines universitaires enseignées » (Poteaux, 2013, p. 66), en l'occurrence les heures de langue vivante et les cours de sociolinguistique, et qu'il ne faut pas « négliger la place à accorder à la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues », comme le rappelle Beacco (2017, pp. 26–27). Sans oublier que « la prise en compte par l'apprenant de l'altérité des usages de la langue apprise peut se révéler décisive pour créer des relations avec l'interlocuteur comme *personne* et non seulement comme partenaire dans l'échange verbal » (p. 139). Nous considérons donc la classe de langues à l'université comme étant un contexte à ouvrir à l'éducation à l'altérité, un lieu idéal pour donner aux étudiant.e.s une opportunité d'approfondir une compétence à la fois interculturelle et sociolinguistique. L'enseignement de la langue italienne, avec les nombreuses variétés diatopiques qu'elle présente dans son répertoire, se prête particulièrement bien à cet exercice et nous offre la possibilité d'expérimenter en classe des activités pédagogiques incluant des spécificités phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicales typiques des régions italiennes.

État de l'art

Notre propos s'inscrit dans le débat ouvert par Boureux (2003), lorsqu'elle soulève la question du malaise ressenti par les étudiant.e.s italianistes en France : habitué.e.s à la variété standard des leurs professeur.e.s et peu sensibilisé.e.s aux variétés régionales dans leurs cursus universitaires, ces apprenant.e.s sont incapables de comprendre un italien fortement marqué en diatopie une fois en immersion dans la réalité langagière de la Péninsule. D'autant plus que les variations intonatives entre les différentes variétés régionales ne favorisent pas une intercompréhension aisée, et que les schémas intonatifs italiens sont très différents selon le dialecte d'origine (Boureux, 2002). En 2008, dans le cadre de l'enseignement du FLE dans les universités italiennes, Molinari s'est posé la question de comment tenir compte de la variation et de comment problématiser la représentation que les apprenant.e.s

ont de la langue française, afin d'y intégrer les écarts variationnels. Dans son article, elle propose des solutions didactiques — i.e. la diversification des modèles d'écoute et de compréhension — et souligne la nécessité de saisir les enjeux identitaires et culturels des variétés auxquelles nos étudiant.e.s seront exposé.e.s, afin d'éveiller la curiosité à l'égard des paysages sonores du français. Ces préconisations nous semblent entièrement transposables en classe d'italien langue étrangère. Par ailleurs, Sobrero et Miglietta (2011, p. 234) se disent en faveur d'une approche incluant les variétés dans l'enseignement de l'italien aux étrangers, pour qu'ils ne soient pas déconnectés du contexte communicatif réel et pour qu'ils puissent comprendre et s'exprimer de manière cohérente avec la situation communicative. En 2014, Cavalli revient sur l'urgence de repenser les matériels didactiques pour favoriser la compétence interculturelle et plurilingue des apprenant.e.s. Dans la même année, Auger et Sauvage publient un article qui invite à mettre en perspective les langues et à dépasser la vision négative de certains plurilinguismes, à travers l'étude des interactions en classe et les discours métalangagiers qui en découlent. Cette décentration peut se faire à partir de ressources artistiques, telles que chansons ou films multilingues (Auger, 2020). Dans une publication de 2022, Manzato rappelle qu'il revient à chaque enseignant.e de considérer l'éventualité d'exposer ses classes à la variation et d'évaluer le meilleur moment dans la progression pour les initier à la pluralité langagière. Son expérimentation sur des textes littéraires simulant l'oralité, didactisés pour aborder la question de certains usages de la langue parlée, laisse apparaître une vision négative de la variation de la part des lycéen.ne.s. Travaillant sur l'insertion curriculaire de l'intercompréhension des langues romanes en didactique des langues voisines, la chercheuse a décidé de didactiser un extrait du roman *L'eroe dei due mari* de Giuliano Pavone dans les classes d'un lycée français. Elle compare l'extrait à des interactions en espagnol et en français présentant des caractéristiques variationnelles similaires et analyse les réactions d'élèves de seconde et de terminale. Les échanges montrent que les élèves perçoivent la variation comme un langage « spécial », « très marqué », et que ces écarts de la norme standard sont considérés comme fautifs (Manzato 2022, para. 33). C'est dans le sillage de ces débats antérieurs que nous avons imaginé la séquence dont il est question dans cette étude, à fortiori car, à notre connaissance, aucune étude ne s'est encore intéressée aux réflexions métalinguistiques d'une classe d'apprenant.e.s francophones initié.e.s à la variation diatopique italienne.

Questions de recherche et objectifs

Les pratiques usitées nous disent qu'une exposition aux variétés régionales, pour des apprenant.e.s en pleine construction des compétences langagières

de compréhension et d'expression, risque de désorienter la classe ou de créer des interférences. Comme le pointent Sobrero et Miglietta (2011), une bonne connaissance des règles de l'italien standard comme point de repère initial est indispensable, avant d'être suffisamment équipé à comparer l'italien avec les dialectes de l'aire romane et à repérer les traits caractéristiques des parlers régionaux. Il est donc probable que, dans une classe qui vient d'acquérir un niveau B1 d'italien, tout le monde ne se sente pas encore motivé à étudier les variétés régionales, voire pas assez solide dans la maîtrise de la langue standard. Pourtant, la mise en œuvre d'une approche comparative et plurielle, suivant les avancées de la psycholinguistique sur l'acquisition des langues, permet de faire connaître un modèle d'apprentissage intégratif, où on ne juxtapose pas des langues distinctes, mais on acquiert une compétence plurilingue holistique et on développe une conscience métalinguistique (Chorin 2016). De plus, nous partageons tout à fait les constats de la thèse de Merlo (2017), qui a révélé une vision plutôt conservatrice de l'apprentissage de l'italien langue étrangère : d'un côté, les enseignant.e.s sont souvent soumis.e.s à une idéologie linguistique axée sur l'unilinguisme et sur une vision prescriptiviste de la langue ; de l'autre, les apprenant.e.s n'ont généralement pas conscience que la langue standard n'est pas une variété unique et pan-italienne, et sont déterminé.e.s à apprendre le « bon italien ». Notre séquence vise ainsi à développer une connaissance initiale des variantes régionales de l'italien, tout en invitant à réfléchir aux jugements linguistiques sur celles-ci et à interroger la conscience normative des apprenant.e.s. Plus précisément, deux questionnements centraux ont guidé cette démarche : quelle représentation a la classe de niveau intermédiaire d'un enseignement incluant la variation diatopique ? Au sein du parcours universitaire, l'exercice de décentration par la découverte du dialecte est-il perçu comme pertinent, voire bénéfique ? Les réponses nous aideront à :

- Mieux identifier les besoins d'apprentissage des apprenant.e.s ;
- Expliciter les réactions de la classe face à la découverte guidée de la variation diatopique, afin d'adapter les matériels et d'accompagner d'éventuelles personnes en difficulté ;
- Planifier la suite de la progression, en décidant par exemple d'exploiter des ressources sociolinguistiques complémentaires ou de reporter l'approfondissement à une date ultérieure.

Méthodologie et contexte de soumission

Les étudiant.e.s impliqué.e.s dans la présente étude ont validé un niveau d'italien B1 après deux années de licence en Langues Étrangères Appliquées (parcours anglais-italien). Ils/elles ont tout.e.s commencé l'italien à un niveau

grand-débutant. En tout, au cours des deux premières années de licence, la classe a bénéficié en italien de 144 heures d'expression orale et écrite, 48 heures de grammaire, 36 heures de presse italienne, 36 heures de matière d'application, 48 heures de civilisation.

Nous avons décidé d'exposer notre classe au contact italien standard-dialecte à travers des documents audio authentiques (publicités, extraits de films, extraits de séries télévisées), présentant plusieurs accents régionaux et une alternance codique italien standard-dialecte napolitain. Le choix du napolitain est lié à sa vitalité dans l'Italie méridionale et à sa présence massive dans des produits télévisuels récents. Dans les clips sélectionnés, cette langue italo-romane a un degré variable de transparence et d'intercompréhension pour des apprenant.e.s de niveau intermédiaire.

Nous avons créé un montage vidéo de sept minutes¹, composé en tout de 11 documents audiovisuels. Trois clips exposent aux accents régionaux, en particulier de Val d'Aoste (nord), de Toscane (centre), de Campanie et des Pouilles (sud). Huit clips permettent d'observer l'alternance codique italien-napolitain grâce aux extraits de deux séries à succès, *Gomorra* (Sollima et al., 2014) et *L'amie prodigieuse* (en italien, *L'amica geniale*, Costanzo, 2018). Le premier visionnage, accompagné d'un questionnaire anonyme, était prévu avant un cours d'approfondissement sur le répertoire linguistique italien. Le second visionnage, suivi d'un nouveau questionnaire anonyme et d'une activité de repérage de l'alternance codique, devait se faire après ce cours. Les 20 étudiant.e.s de troisième année participant à cet exercice connaissaient les caractéristiques du répertoire linguistique italien de façon sommaire. À ce stade de leur parcours universitaire, les apprenant.e.s ont des notions de base sur la variation diatopique (géographique), diastratique (sociale), diaphasique (situationnelle) et diamésique (liée au canal oral ou écrit). Ils/elles ont déjà travaillé sur les différents registres de l'italien et savent que de nombreux accents et dialectes existent.

Pour ce projet nous avons utilisé deux créneaux horaires de deux heures chacun à une semaine de distance. Lors du premier cours, sans aucun type d'introduction théorique préalable, nous avons fourni le lien internet susmentionné et invité la classe à regarder toutes les vidéos en autonomie. Ensuite, nous avons distribué le premier questionnaire anonyme. Nous avons demandé de regarder nouvellement les clips sans limites temporelles et de remplir le questionnaire. Celui-ci était entièrement rédigé en italien, les cours

¹Notre activité pédagogique est disponible en accès libre à l'adresse : <https://podv2.unistra.fr/video/51155-esercizi-alternanza-di-codicemp4/>. Il est possible d'obtenir les transcriptions et les autres fichiers constitutifs de l'exercice en écrivant à l'auteur de correspondance de cet article.

de troisième année de LEA se déroulant intégralement en langue étrangère. Nous traduisons ici les questions qui le composent :

1. As-tu entendu les différents accents régionaux dans les clips ? (OUI–NON)
 - (a) Si oui, quelles différences as-tu entendu ? (QUESTION OUVERTE)
 - (b) Si tu as répondu non et que tu es conscient.e de ne pas avoir entendu la différence, peux-tu expliquer comment tu te sens ? (CHOIX MULTIPLE)
2. Dans ces clips on entend du napolitain en alternance avec de l'italien. Reconnais-tu quand les personnages des clips parlent en napolitain ? (OUI–NON)
3. Comment te sens-tu face à ces cas d'alternance codique ? (CHOIX MULTIPLE)
4. En tant que futur diplômé d'italien, quelle est l'importance pour toi, dans ta formation, de reconnaître si un Italien parle avec un accent régional ? Motive ta réponse. (QUESTION OUVERTE)
5. Et de reconnaître l'alternance codique italien/dialecte dans une conversation ? Motive ta réponse. (QUESTION OUVERTE)

Les objectifs de l'enquête qualitative ont été annoncés au début du premier cours. Nous avons tenu à rassurer la classe quant à l'anonymat des questionnaires et à la liberté absolue dans les réponses, afin de minimiser l'effet de désirabilité sociale susceptible de paraître durant un tel exercice. Compte tenu de cette unique classe d'italien en troisième année de LEA, nous n'avons pas pu créer un groupe de contrôle. Nous tenons à préciser par ailleurs qu'il s'agit d'une démarche illustrative plus qu'analytico-démonstrative.

Résultats du premier questionnaire

La première question sondait la capacité de la classe à distinguer des accents du nord, du centre et du sud de l'Italie (voir figure 1).

Les réponses (que nous traduisons en français à partir des originaux en italien) indiquent que la reconnaissance d'un accent régional peut varier selon la région et qu'il existe des traits phonétiques facilement identifiables comme non-standards. Le premier clip obtient plus de réponses positives, sans doute facilitées par le phonème ? (la sifflante prépalatale typique du napolitain en s+consonne), qui se reconnaît plus aisément que l'intonation saccadée dans l'italien régional des Pouilles. Dans la question ouverte : « Si oui, quelles différences as-tu entendu ? », les répondant.e.s évoquent des différences au niveau de :

1. Prononciation des consonnes et des voyelles (dans 15 réponses) ;
2. Articulation (dans 5 réponses) ;
3. Débit (dans 4 réponses) ;
4. Intonation (dans 2 réponses) ;
5. Morphosyntaxe (dans 2 réponses).

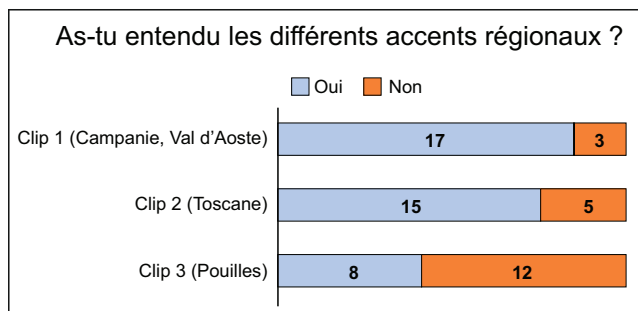


Figure 1
Perception des accents

La prochaine question tentait d'évaluer leur niveau de frustration face à la non-perception de la différence d'accents (voir figure 2).

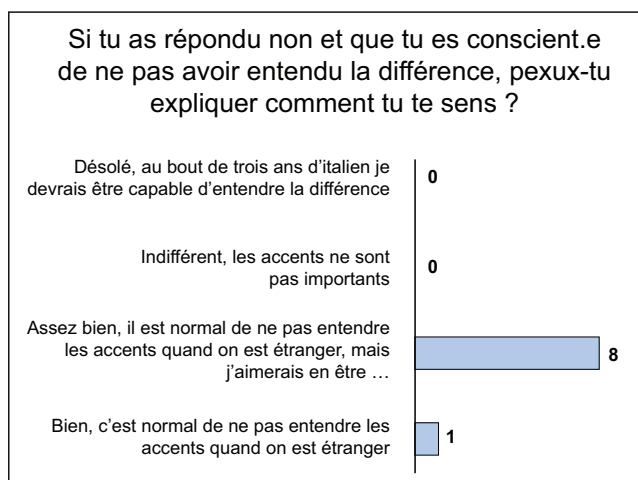


Figure 2
Réactions à une différence d'accent passée inaperçue

Nous pouvons retenir que la moitié de la classe n'a pas entendu tous

les accents régionaux dans les clips visionnés, mais que cela n'est pas une source de frustration. De plus, onze répondant.e.s affichent un désir de maîtriser cette compétence sociolinguistique (*j'aimerais en être capable*). La question suivante invitait la classe à s'autoévaluer dans le repérage, sur l'axe syntagmatique, du passage inter-phrastique d'un code à l'autre (voir figure 3).

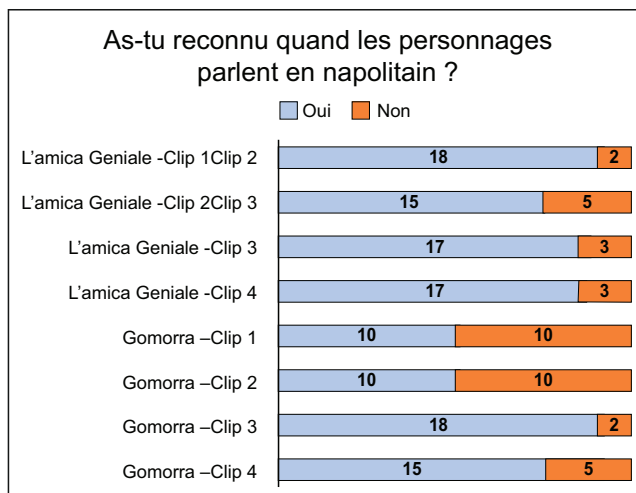


Figure 3

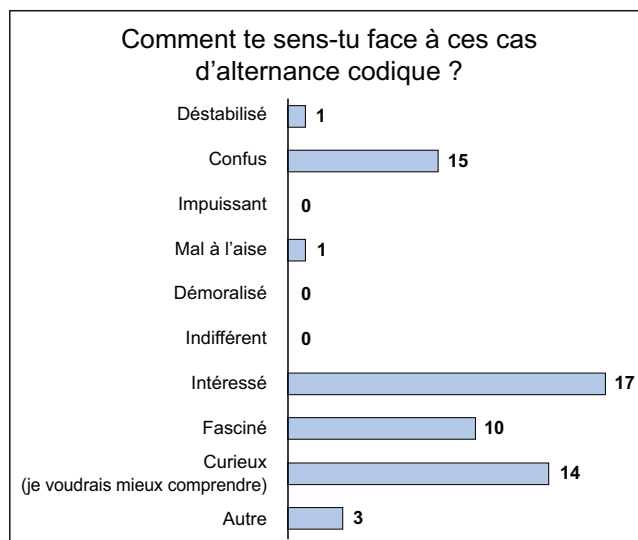
Perception de l'alternance codique

En moyenne, trois quarts des répondant.e.s remarquent la frontière entre italien et napolitain. Par la suite, les répondant.e.s devaient décrire leur ressenti face à la découverte du changement de code et pouvaient choisir plusieurs adjectifs (voir la figure 4).

On remarque que l'exercice a suscité de l'intérêt et de la curiosité, même si cela a déstabilisé une moitié de la classe, avec dix réponses évoquant un sentiment négatif (*déstabilisé, confus, mal à l'aise*). Il est intéressant de prendre en compte également les trois réponses ajoutées manuellement par les étudiant.e.s dans la question ouverte « Autre » :

1. « C'est bien si je ne comprends pas tout, car je ne suis pas italophone » ;
2. « Je me rends compte qu'ils expriment beaucoup d'émotions fortes » ;
3. « Ça me fait un peu peur ».

Contrairement aux accents, la découverte du dialecte peut donc dérouter une partie de la classe. Si le sentiment de difficulté va de pair avec la fascination pour l'altérité, nous avons une raison de croire que la rencontre non guidée

**Figure 4**

Réactions face aux cas d'alternance codique

avec des variétés régionales (pour une classe qui veut atteindre un niveau B2) peut constituer une source de stress, généré sans doute par la conscience d'une lacune importante, par la découverte de l'inconnu, par la masse de travail qui reste à faire, par la peur de ne pas y arriver et par la frustration d'avoir suivi une formation universitaire jusqu'à présent principalement axée sur la langue standard. Toutes ces raisons nous convainquent de l'urgence d'un exercice pratique de repérage de la variation en troisième année de licence. Certes, Gueguen pourrait nous rétorquer : « Quand on a peur, on apprend mal » (2014, p. 146). Pourtant,

tout apprentissage nouveau implique une rupture avec les connaissances anciennes, ce qui ne va pas sans malaise. L'accès à une connaissance [...] s'accompagne d'un mal-être dans la mesure où il implique le renoncement à nos vieilles habitudes intellectuelles. [...] Tout apprentissage nouveau repose sur un mal-être initial et entraîne une restructuration globale de la connaissance. (Bachelard, 1972, cité dans Jolibert, 2018, p. 32)

Il est donc essentiel de comprendre si les étudiant.e.s se sentent suffisamment motivé.e.s à se confronter avec cet aspect déstabilisant de la langue-culture étudiée et s'ils/elles en voient l'utilité. C'est ainsi qu'en conclusion du premier questionnaire nous avons posé deux questions ouvertes, invitant à expliquer si la reconnaissance des accents et du contact linguistique italien-dialecte était perçue comme importante. Les apprenant.e.s devaient

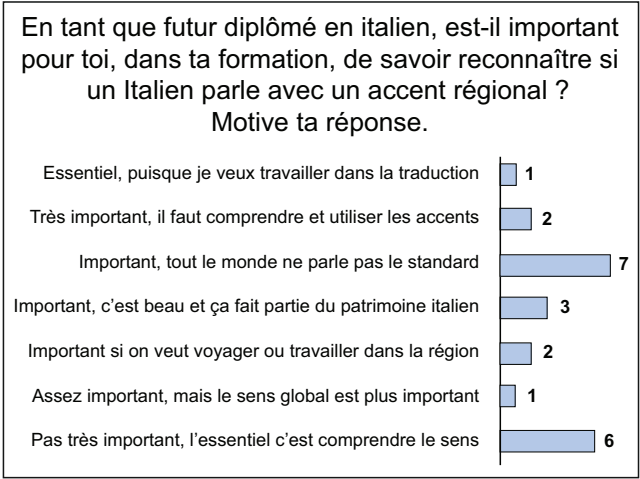


Figure 5
L'importance de reconnaître les accents

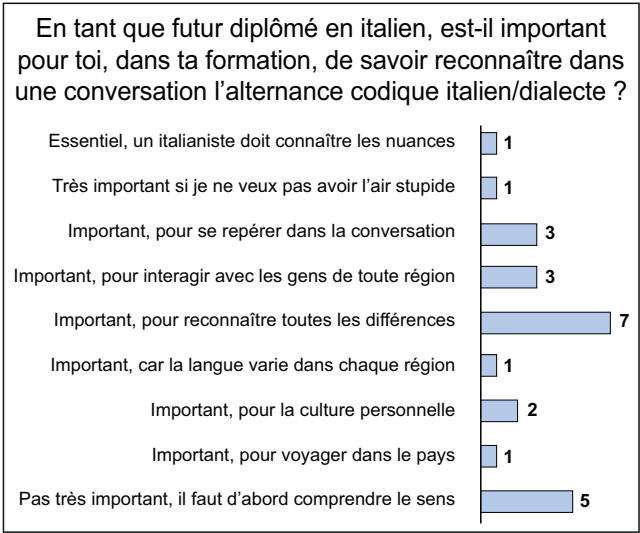


Figure 6
L'importance de reconnaître le code-switching

motiver la réponse par écrit. Les figures suivantes recueillent les différents arguments mis en avant par les répondant.e.s et le nombre de fois où ils sont

apparus². Dans les prochaines figures nous pouvons comparer les résultats pour la reconnaissance des accents (figure 5) et pour les dialectes (figure 6).

Les réponses de la figure 5 montrent que la majorité des étudiant.e.s juge la reconnaissance des accents une compétence de premier plan dans leur savoir-agir d'italianiste (68% de réponses entre *essentiel* et *important*). La figure 6, quant à elle, suggère que la classe considère les variétés dialectales comme étant encore plus importantes à reconnaître que les accents (79% de réponses entre *essentiel* et *important*). De manière générale, on peut dégager dans les questionnaires un certain intérêt pour cette compétence, ce qui nous a encouragé à poursuivre avec le second volet de l'expérience.

Résultats du second questionnaire

Lors de la seconde séance, nous avons dispensé un cours théorique d'une heure et demie sur la variation et sur les dialectes italiens. L'exposé passait en revue l'histoire de la formation des dialectes italiens et de la canonisation du toscan, les typologies d'alternance codique, les valeurs attribuables aux dialectes par les linguistes, les principales régions dialectophones, la différence entre *diglossie* et *dilalie*³, entre langues minoritaires et langues minorisées en contextes diglossiques, avec un focus sur Naples et sur la zone de contact italien-napolitain.

Nous avons soumis à l'analyse de la classe une nouvelle collection d'articles de presse, de publicités, de publications sur les réseaux sociaux présentant des passages en napolitain ou des réflexions métalinguistiques sur le dialecte pouvant mettre en exergue toute la complexité des relations entre l'italien et le napolitain. Durant la mise en commun, les étudiant.e.s ont été invité.e.s à s'exprimer sur les stéréotypes intégrés sur la culture napolitaine et à réfléchir aux représentations sociolinguistiques des locuteurs italophones. Les apprenant.e.s ont également fait des parallèles avec les variétés diatopiques en contact avec la langue française. Comme on pouvait le prévoir, à Strasbourg, la classe a rapidement évoqué l'alsacien, dont la tradition littéraire et la charge expressive le rendent facilement comparable à certains aspects du napolitain. Une étudiante a également tissé un lien avec le francique lorrain parlé dans

²La somme ne donne pas 20, puisque certaines réponses ouvertes incluant l'adjectif « important » ont avancé plusieurs arguments, que nous avons présentés séparément. Le même principe s'applique aux prochaines figures.

³En contexte bilingue, la *diglossie* se caractérise généralement par un emploi distinct de deux langues selon leur domaine de compétence. À Naples, malgré une différenciation fonctionnelle entre italien et napolitain, certains domaines de compétence peuvent se superposer et les locuteurs bilingues alternent les deux langues dans la conversation quotidienne : c'est ce que Berruto et Cerruti appellent *dilalie* (2019, p. 88).

son département, la Moselle. Le débat a permis de réfléchir aux jugements linguistiques sur la variation et sur leur conscience normative. Les étudiant.e.s ne semblent pas avoir une opinion négative des parlers régionaux, qui « ne sont pas inférieurs » (sic), au contraire « ce sont des langues belles et expressives » (sic), même si quelqu'un souligne que leur principale limite est le rayon d'action, restreint essentiellement à l'intimité familiale.

Après ce cours, nous avons retravaillé ensemble les clips vidéo de la semaine précédente. Concernant les accents régionaux, nous nous sommes arrêtés sur chaque exemple pour mettre en évidence les différences de prononciation et d'intonation des personnages des clips. Quant à l'alternance, cette fois les étudiant.e.s ont dû d'abord repérer les cas d'alternance en soulignant les répliques en napolitain, à l'aide des transcriptions des scènes extraites des séries télévisées. En plénière, les étudiant.e.s ont été invité.e.s à reconnaître dans chaque clip le type d'interaction (bilingue asymétrique, alternance interphrastique ou intraphrastique) et la valeur attribuable au dialecte dans le scénario (symbolico-idéologique, ludique, dérisoire, expressive, revendicative, pour gagner la confiance de l'interlocuteur ou pour marquer l'origine populaire des locuteurs). Prenons à titre d'exemple le deuxième clip tiré de la série *L'amie prodigieuse* : on y voit une maîtresse d'école, Madame Oliviero (M.O.), échanger en italien avec Madame Cerullo (M.C.), une parent d'élève issue des quartiers populaires et s'exprimant presque exclusivement en napolitain (en italique dans la transcription). Après discussion, la classe a pu comprendre que les scénaristes mettent en scène une interaction bilingue asymétrique, où les codes employés parallèlement sont les marqueurs sociaux d'une position de supériorité culturelle (l'italien de la maîtresse) et d'infériorité (le napolitain de Madame Cerullo) :

- M.O. : Signora Cerullo, ho dovuto insistere molto per farvi venire qua. Vostra figlia fadei temi molto belli. Con le parole crea immagini sorprendenti per una bambina della sua età. Senza nessuno sforzo. Soprattutto senza che nessuno gliel'abbia mai insegnato.
- M.C. : *'O saccio, 'o saccio ...*
- M.O. : Abbiamo una responsabilità. Voi come genitore e noi come insegnanti. Di contribuire alla società, con una mente come quella di vostra figlia. Non la possiamo sacrificare, Signora Cerullo.
- M.C. : *E chi 'a vo sacrificà ? Vedete, Signora Maestra. . . Noi siamo una famiglia numerosa. E campamm tutte quante c'a bottega 'e mariteme. Ca dda a magnà pure â sore zitelle soje, e ai genitori miei. Mo', io nun capisco tutto chello ca dicite. . . sicuramente c'avete ragione. Tanto che ...*
- M.O. : Guardate qua. Questi disegni ...

Après avoir identifié les frontières entre italien et napolitain dans toutes les scènes filmées, et après avoir répondu aux doutes de la classe sur l'emploi du dialecte dans la vie quotidienne à l'époque contemporaine, nous avons pu distribuer le second questionnaire anonyme. La première question posée avait pour objectif d'apprécier une éventuelle amélioration de la compétence sociolinguistique (voir figure 7).

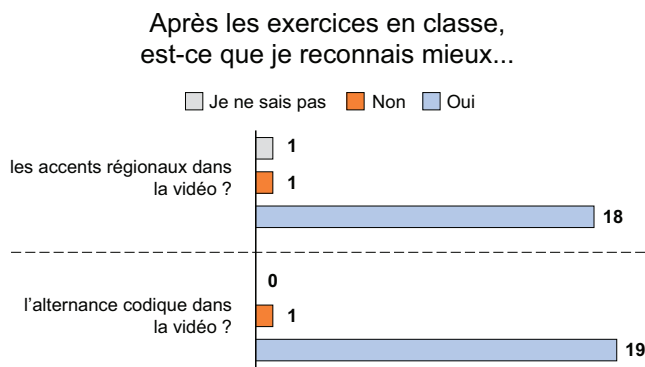


Figure 7

Renforcement des capacités de repérage de la variation

La presque totalité des apprenant.e.s a le sentiment d'avoir fait des progrès dans l'identification des variétés diatopiques présentées au cours de l'activité. La deuxième question proposait une analyse coûts-bénéfices d'une ouverture didactique aux variétés régionales. Nous avons fourni une liste d'affirmations permettant à la classe de partager sa représentation de la rentabilité (au sens de l'utilité formative et sociale) de cet exercice étalé sur quatre heures d'enseignement. Les réponses montrent sans nul doute que notre initiation aux spécificités linguistiques locales a éveillé la curiosité de la majorité des étudiant.e.s (voir figure 8).

En tête figurent les idées d'*intérêt*, aussi bien culturel que pragmatique (par exemple, durant les déplacements en Italie il est important de connaître les différences linguistiques entre régions), de *prolongement* de l'exercice et de *compréhension* des locuteurs natifs. Dans l'ordre décroissant sont évoqués une nouvelle perception des variétés, un confort accru dans l'étude de la langue italienne et la nécessité d'être plus sensible à la question. Les manifestations d'inconfort sont limitées (8,7% des choix) mais subsistent, les sensations contrastées pouvant dépendre de la maîtrise de l'italien de chaque étudiant.e ou du degré de tolérance à l'ambiguïté. Les répondant.e.s les plus réticent.e.s trouvent l'exercice difficile, prématuré ou éloigné des objectifs d'apprentissage préfixés. Par rapport au premier questionnaire, les interviewé.e.s semblent

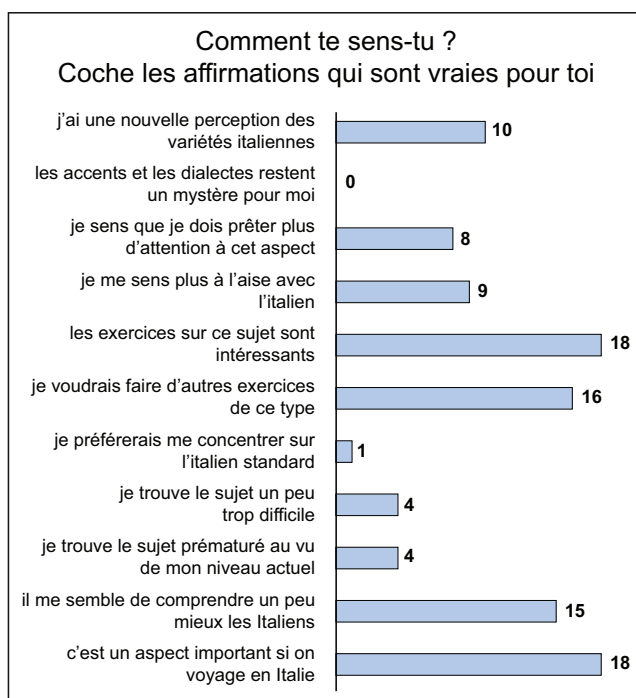
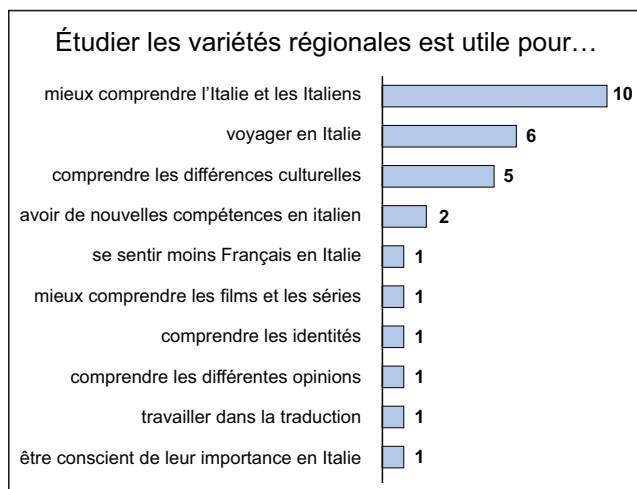


Figure 8
Bilan conclusif

moins déstabilisé.e.s face à l'inconnu, personne n'ayant coché l'option « les accents et les dialectes restent un mystère pour moi ». La question conclusive invitait à expliquer si l'étude des accents et du contact linguistique italien-dialecte était perçue comme utile, inutile ou inintéressante, et à motiver leur réponse. Cent pour cent (100%) des répondant.e.s ont jugé l'étude utile. Dans la figure 9 nous regroupons tous les principaux arguments qui ont émergé dans les réponses ouvertes des interviewé.e.s, avec le nombre de fois où ils ont été cités.

Une meilleure compréhension du répertoire italien facilite certes les voyages en Italie, mais l'aspect le plus important qui semble motiver la classe à vouloir creuser les variétés sur l'axe diatopique demeure le désir d'appréhender l'autre-en-culture, comme en témoignent par exemple les arguments « Il me semble de mieux comprendre les Italiens » (cité dix fois) et « Comprendre les différences culturelles » (cité six fois). Le questionnaire se conclut avec une question ouverte facultative, laissant la possibilité de suggérer d'autres exercices similaires de découverte de la variation. La moitié des interviewé.e.s

**Figure 9***L'utilité d'étudier les variétés régionales*

se livre à des propositions didactiques intéressantes :

- Écouter des chansons pour y repérer le dialecte (dans six réponses) ;
- Apprendre quelques phrases dans plusieurs dialectes (dans trois réponses) ;
- Regarder d'autres extraits de séries dialectales (dans deux réponses).

Discussion des résultats

L'analyse met en évidence que notre activité de décentration, basée sur un approfondissement théorique et sur le repérage guidé de la variation diatopique, a été bénéfique pour la classe et a trouvé sa place en troisième année de licence LEA. En effet, d'après les réponses recueillies :

1. À l'oral, les capacités de repérage augmentent. Le taux d'étudiant.e.s qui se dit en mesure de reconnaître des accents régionaux est passé de 50% à 90%, et de 75% à 95% pour ce qui est de la reconnaissance de l'alternance entre italien et napolitain ;
2. À l'écrit, les manifestations d'inconfort baissent. Les mots exprimant des sensations négatives passent de 50% (confusion, malaise, peur) à 20% (sujet prématuré et/ou trop difficile) ;
3. Les apprenant.e.s attribuent plus d'importance à la compétence sociolinguistique. Dans le premier questionnaire, 25-30% de la classe

jugeait la capacité de reconnaître les accents ou l'alternance codique pas très importante ; dans le second, au moins 90% affirmait que c'est important si on voyage en Italie ;

4. Les apprenant.e.s ont envie de creuser davantage le sujet. On passe de 70% de répondant.e.s qui voulait mieux comprendre le sujet à 80% qui souhaite faire d'autres exercices.

Les objectifs préfixés ont été atteints. Nous avons contribué à développer une connaissance initiale de la variation diatopique de l'italien via une introduction théorique et des exercices applicatifs que les étudiant.e.s ont jugé intéressants ; nous avons invité la classe à réfléchir aux jugements linguistiques qu'elle porte sur ces variations ; nous avons croisé les résultats des deux questionnaires successifs et nous en avons déduit que la classe a une représentation positive d'un enseignement incluant la variation diatopique, et que l'exercice de décentration par la découverte du dialecte est perçu comme pertinent lorsque le repérage est guidé par l'enseignant. Au travers de cette expérience, nous avons également partagé une activité pédagogique (structurée en introduction théorique, visionnage et repérage) qui peut servir de piste didactique ou être intégralement réemployée par d'autres enseignant.e.s d'italien langue étrangère en utilisant le même lien internet et les transcriptions des dialogues.

Malgré l'effort cognitif que génère l'exercice, nous n'estimons pas avoir désorienté nos apprenant.e.s, qui se sont tou.te.s impliqué.e.s et qui ont montré, durant la discussion plénière, d'avoir une conscience normative tout à fait ouverte aux écarts variationnels. La réussite et l'appréciation de l'activité par la classe est sans doute facilitée par la proximité (socio)linguistique des langues en jeu (le français, l'italien et le napolitain), ainsi que par la connaissance de variétés diatopiques en français, deux facteurs qui ont servi d'appui à la compréhension. Les résultats auraient été sans doute différents si l'expérience avaient été menée dans un contexte d'apprentissage présentant une L1 non-romane.

Conclusion

Cette expérimentation gagnerait à être poursuivie sur un semestre entier, à approfondir les représentations sociolinguistiques de la variation par une enquête quantitative et à tester les suggestions mises en avant par les apprenant.e.s dans le second questionnaire. Il est vrai aussi que tous les exercices présentés dans cet article se font en l'absence d'interlocuteurs dialectophones, les contacts des apprenant.e.s se passant intégralement *in absentia*. Néanmoins,

la nature très médiée (par les textes, les images ...) de ces rapports scolaires avec l'altérité ne les empêchent pas de représenter un lieu d'investissement personnel à propos de certains problèmes de société ou événements qui se trouvent concerner de près certains apprenants (Beacco, 2017, p. 48)

De plus, outre une meilleure compétence interculturelle (la classe est entraînée à débattre sur les perceptions et sur les représentations de leurs interlocuteurs potentiels), les questionnaires mènent les étudiant.e.s à s'interroger sur leur tolérance à l'ambiguïté, à se demander s'ils/elles acceptent de ne pas comprendre ou de mal comprendre momentanément. Au fond, savoir parler plusieurs langues, c'est aussi savoir s'adapter à des situations peu familières, et le fait d'être remis en question sur cette compétence peut s'avérer stimulant. À travers cette contribution, nous espérons avoir fourni quelques pistes pour un contact avec l'altérité en classe de langue à l'université, pour la découverte d'autres sociétés, pour amener nos étudiant.e.s à une gestion critique de la diversité culturelle, et peut-être même pour augmenter leur bien-être en facilitant l'appropriation de la diversité culturelle (Denimal, 2022).

Références

- Auger, N. (2020). Outils innovants, formation des enseignants, contexte multilingue. *Recherches et Applications*, (67), 133–141.
- Auger, N., & Sauvage, J. (2014). L'école en France, un contexte mondialisé ? Vers une prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Dans G. Alao, M. Derivry-Plard, S. Yun-Roger, & E. Suzuki (Éds.), *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions* (pp. 15–25). Éditions des archives contemporaines.
- Beacco, J.-C. (2017). *L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Berruto, G., & Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. UTET Università.
- Boureux, M. (2002, 12–14 septembre). *Problématique verbo-tonale et notion d'italophonie* [communication]. XIIIème colloque international SGAV, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Boureux, M. (2003). I vari italiani e l'insegnamento dell'italiano in Francia. Dans G. Marcato (Éd.), *Quaderni di dialettologia* (pp. 369–374). Unipress.
- Cavalli, M. (2014). Des démarches de classe aux curriculums : approches plurielles et fondements didactiques en question. Dans C. Troncy (Éd.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier* (pp. 195–201). Presses Universitaires de Rennes.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer — Volume complémentaire*. Division des politiques éducatives. <http://www.coe.int/lang-cefr>

- Chorin, E. (2016). Comparer les langues : pourquoi, comment ? Trois exemples de mise en œuvre dans les écoles occitanes Calandretas. Dans P. Blanchet & M. Kervran (Éds.), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve* (pp. 13–27). L'Harmattan.
- Costanzo, S. (Réalisateur). (2018). *L'amica geniale* [Série TV]. Wildside ; Fandango ; Umedia ; The Apartment Pictures ; Mowe ; Fremantle.
- Denimal, A. (2022). Dilemmes et paradoxes de la didactique interculturelle. Retours sur la « crise » de l'interculturel. Dans A. Bretegnier, V. Delorme, & L. Nicolas (Éds.), « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs* (pp. 21–40). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.4994>
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket.
- Jolibert, B. (2018). Bien-être et éducation. Dans G. Ferreol (Éd.), *Éducation et bien-être* (pp. 23–36). EME Éditions.
- Manzato, T. (2022). Plurilinguisme italien en littérature et enseignement de la langue voisine. *Italies*, (26), 239–252. <https://doi.org/10.4000/italies.10071>
- Merlo, J.-O. (2017). *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Hal, Open science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691079/document>
- Molinari, C. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. Dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard, & H. Leclerc (Éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 57–68). Peter Lang.
- Pavone, G. (2010). *L'eroe dei due mari* [Le héros des deux mers]. Marsilio.
- Poteux, N. (2013). Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle. Enjeux et perspectives, dispositifs et acteurs. Dans M. Derivry-Plard, P. Faure, & C. Brudermaier (Éds.), *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle* (pp. 42–57). Riveneuve Éditions.
- Sobrero, A.A., & Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all'insegnamento del l'italiano a stranieri — II. *Italiano LinguaDue*, 3(2), 243–257. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1924>
- Sollima, S., Cupellini, C., Comencini, F., & D'Amore, M. (Réalisateurs). (2014, 2021). *Gomorra* [série TV]. StudioCanal.

Le soutien au développement d'un réseau de soutien professionnel auprès de futurs enseignants du français langue seconde

Melissa Dockrill Garrett

Josée Le Bouthillier

University of New Brunswick

Résumé

Cette étude de cas qualitative porte sur la mobilisation des forces de caractère dans un programme de formation initiale en enseignement afin de favoriser le développement d'un réseau de soutien professionnel de futurs enseignants de français langue seconde (FLS). L'étude visait à examiner la façon dont trois candidats à l'enseignement (CAE) construisaient leur réseau professionnel de soutien quand leur professeur de didactique du FLS, aussi leur mentor de stage, adoptait une approche de conseils appréciatifs. Le journal de réflexion tenu par les CAE du FLS pendant les trimestres d'automne et d'hiver, les rapports de stage, les courriels et les notes de recherche tenues lors de conversations entre le CAE, leur mentor de stage/professeurs ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Les résultats démontrent les avantages d'adopter une approche fondée sur les forces dans un programme de formation en enseignement pour favoriser le développement du réseau de soutien professionnel des futurs enseignants du FLS ainsi que les obstacles systémiques.

Mots-clés: programme de formation initiale en enseignement, français langue seconde, réseau de soutien professionnel, force de caractère

Abstract

This qualitative case study examines the mobilization of character strengths in a pre-service teacher education program to foster the development of a professional support network for future teachers of French as a second language (FSL). The aim of the study was to examine how three teacher candidates (CAEs) built their professional support networks at university and school when their FSL didactics professor, also their internship mentor, adopted an appreciative advising approach. Reflective journals kept by FSL CAEs during the fall and winter terms,

La correspondance devrait être adressée à Josée Le Bouthillier : josee@unb.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 185–206 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6950

© Les auteur(e)s. 

internship reports, e-mails and research notes from conversations were analyzed qualitatively. Results demonstrate the benefits of adopting a strengths-based approach in a teacher education program to foster the development of future FSL teachers' professional support network, as well as systemic barriers.

Keywords: initial teacher training program, French as a second language, professional support network, character strength

Introduction

La pénurie criante d'enseignants de français langue seconde (FLS¹) demeure un enjeu au Canada (p. ex., Culligan et al., 2023; Masson, 2018). Un décrochage professionnel marqué s'observe chez les enseignants en début de carrière (Whalen et al., 2019), auquel s'ajoute le décrochage de l'enseignement du FLS pour se tourner vers l'enseignement d'autres matières en anglais (Wernicke et al., 2022). Plusieurs facteurs expliquent ce décrochage : insécurité linguistique et syndrome de l'imposteur (p. ex., Cooke & Faez, 2018; Le Bouthillier & Kristmanson, 2023), la complexité de l'enseignement du FLS contribuant à une tâche de travail accrue (p. ex., Swanson & Masson, 2018; Wernicke et al., 2022), et les sentiments d'isolement, de dévalorisation et d'abandon par la communauté professionnelle (p. ex. Culligan et al., 2023; Knouzi & Mady, 2014). Parallèlement aux recommandations de se pencher sur le bien-être professionnel des nouveaux enseignants (Sulis et al., 2021), certains chercheurs (p. ex. Gregersen & Mercer, 2022; Ledger, 2021) suggèrent d'insérer la notion du bien-être social et émotionnel des candidats à l'enseignement (CAE) dans les programmes de formation initiale en enseignement (PFIE). Le bien-être des CAE et des nouveaux enseignants dépendant en grande partie de leur réseau professionnel de soutien (p. ex., Ingersoll et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2019), nous traiterons du développement de leur réseau de soutien dans cet article.

Dans la recherche, le bien-être des CAE et des nouveaux enseignants, leur réseau de soutien et les types de mentorat reçus sont perçus comme des pistes de solution à la rétention des enseignants de FLS (p. ex., Culligan et al., 2023; Masson et al., 2021; Wernicke et al., 2022). Dans notre étude, nous avons examiné une initiative visant à favoriser le bien-être des CAE d'un PFIE avec

¹Acronymes :

ACA	approche des conseils appréciatifs	ÉS	étudiant/stagiaire
AFF	approche fondée sur les forces	FLS	français langue seconde
CAE	candidat à l'enseignement	PC	professeur/conseiller
EA	enseignant accompagnateur	PFIE	programme de formation initiale en enseignement

une spécialisation en FLS, ainsi que le développement de leur réseau de soutien. Nous nous intéressons à la façon dont trois étudiants développaient leur réseau professionnel dans le PFIE, alors que deux de leurs professeurs de didactique du FLS et mentors de stages adoptaient une approche fondée sur les forces.

Cadres théoriques

Conseils appréciatifs

Étant donné les doubles rôles des deux professeurs—instructeurs de cours universitaire en didactique du FLS et accompagnateurs de stages de CAE du FLS, nous adoptons l'approche des conseils appréciatifs (ACA) de Bloom et Martin (2002). Cette perspective s'inscrit dans le paradigme de l'Approche Fondée sur les Forces (AFF) (He, 2009). Le bien-être constitue un concept fondamental de l'AFF. Cette approche reconnaît et valorise les forces ainsi que les expériences positives comme moteur de croissance professionnelle (Mercer & Gregersen, 2020). Linley et Harrington (2006)² définissent les forces de caractère comme « une capacité naturelle à se comporter, à penser ou à ressentir d'une manière qui permet un fonctionnement et une performance optimaux dans la poursuite de résultats souhaités » (p. 8).

Dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement, l'ACA tient compte à la fois du bien-être et de la croissance professionnelle des CAE (Tian & Louw, 2020). Bloom et al. (2008) ont élaboré un modèle cyclique à six phases représentant l'ACA. La figure 1 présente les phases, dont la forme cyclique ne suggère pas une utilisation des six phases de façon linéaire.

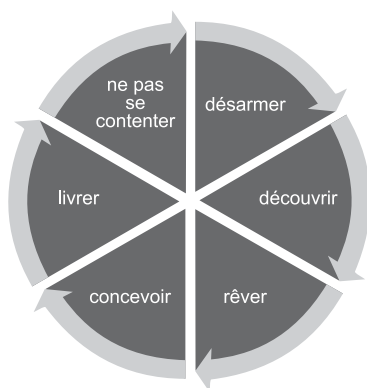


Figure 1

Le modèle cyclique à six phases de l'approche des conseils appréciatifs

²Les citations présentées proviennent de l'anglais et elles ont été traduites à l'aide du programme DeepL.

L'étape *désarmer* renvoie à l'établissement d'une relation entre le conseiller et la personne conseillée, tandis que l'étape *découvrir* consiste en l'identification et la valorisation des ressources et des forces personnelles de la personne conseillée, dérivant de ses expériences antérieures positives. *Rêver* favorise l'espoir et les rêves futurs. L'étape *concevoir* désigne la construction sur les ressources et les forces personnelles pour poursuivre la croissance et maintenir le bien-être du mentoré. *Livrer* est l'étape où le conseiller appréciatif encourage et effectue des suivis auprès du mentoré, tandis que l'étape *ne pas se contenter* signale une attitude de croissance continue toujours soutenue et encouragée par le conseiller appréciatif.

Perspective écologique du bien-être

Parallèlement à l'ACA, nous adoptons la perspective écologique du bien-être proposée par Mercer (2021) qui définit le bien-être comme « le sentiment dynamique de sens et de satisfaction de la vie émergeant des relations personnelles subjectives d'une personne avec les possibilités offertes par son environnement social » (p. 14). Le CAE est perçu comme un être complexe, avec ses croyances, ses expériences, ses valeurs et ses sentiments, qui interagit avec son environnement. Cette approche reconnaît les interactions à double sens ; les contextes institutionnel, éducationnel, sociopolitique, historique, culturel, personnel et interactionnel influencent le CAE qui, en retour, influence ses écologies (Hage & Reynaud, 2014).

L'identification, le développement et l'application des forces de caractère sont préconisés comme moyens de favoriser le bien-être (p. ex. Gradisek, 2023; Wagner et al., 2020). Les forces de caractère, de nature dynamique et évolutive (Hiver, 2016), représentent une avenue à explorer pour ses contributions au bien-être des CAE. Selon Mercer (2021), la dimension systémique du bien-être a été négligée au profit des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. La dimension systémique renvoie aux systèmes, aux politiques, aux pratiques et aux procédures à cause desquels le bien-être de certains individus pourrait être affecté. La perspective écologique souligne l'importance des réalités et des contextes où l'intervention se trouve (Kern et al., 2020).

Recension des écrits

Le bien-être et les forces des CAE

Prêter attention au bien-être dans les PFIE contribue à rendre les CAE de meilleurs modèles pour leurs futurs élèves et à les habiliter à gérer les défis de la profession enseignante avec plus de confiance (Ledger, 2021; Mercer et al., 2018). La formation initiale pouvant en soi-même menacer le bien-être des CAE, en tenir compte permet de mieux les soutenir et les comprendre (Sulis et

al., 2021).

Relativement aux résultats d'études concernant les forces, Gregersen et Mercer (2022) soulignent les avantages de mobiliser et de promouvoir les forces auprès des CAE pour résoudre les tensions résultant de conflits avec les valeurs personnelles et les pratiques d'enseignement, la pédagogie propre à une matière ou les structures organisationnelles d'une école ou d'un système (Steinberger & Magen-Nagar, 2017). Gregersen et al. (2020) expliquent que : « La façon dont [les CAE vivent] l'équilibre entre les facteurs de stress et les facteurs d'amélioration crée la teneur émotionnelle de [leur] bien-être » (p. 3).

Dans une recension des écrits traitant d'interventions adoptant l'AFF pour favoriser le bien-être, Ghielen et al. (2018) rapportent des effets plus prononcés d'interventions ciblant non seulement l'identification des forces, mais aussi une conscientisation à leur développement et à leur utilisation, comparées aux interventions ciblant uniquement leur identification. Ces chercheurs notent l'utilisation fréquente de journaux de réflexion comme outil de collecte de données. Plusieurs études concernant le bien-être des CAE et la promotion du développement de leurs forces soulèvent l'importance de la réflexivité. Gregersen et Mercer (2022) ont démontré que mettre l'accent sur les points forts des CAE tout au long de leur stage et encourager une pratique réflexive ont favorisé la croissance professionnelle et renforcé leur sentiment d'autonomie et d'auto-efficacité. Kutsyuruba et al. (2019) ont également noté l'importance de la réflexivité pour le développement de la résilience et du bien-être.

La définition d'Arvanitis (2018) éclaire la pertinence de la réflexivité pour des interventions favorisant le bien-être et l'utilisation des forces : « La réflexivité fait référence à un processus de prise de conscience de sa propre pratique et de la manière dont les attributs personnels influencent le processus de création de sens » (p. 117). La réflexivité, une réflexion dans l'action (avant, pendant et après), favorise la prise en compte de l'impact de ses émotions, de ses expériences, de ses valeurs et de ses comportements ainsi que l'impact du contexte discursif, institutionnel, organisationnel, social et idéologique (Slade et al., 2019). La réflexivité positionne donc les CAE comme des agents dans leur croissance professionnelle et leur bien-être tout en reconnaissant les contraintes exercées par le contexte dans lequel ils évoluent.

Relations étroites, réseau de soutien et collaboration

Hascher et Waber (2021), dans leur analyse des écrits sur le bien-être des enseignants, signalent le rôle prééminent des relations sociales pour le bien-être des enseignants. Ces chercheurs déclarent que, « compte tenu de leur rôle crucial dans la profession, les interactions sociales semblent être au cœur du bien-être des enseignants et sont essentielles pour le favoriser » (Hascher & Waber, 2021, p. 18). Hong (2010) rappelle que les émotions,

une part prépondérante de l'activité d'enseignement, sont construites et gérées en interagissant avec les autres. Hong poursuit en incitant les PFIE à intégrer les aspects relationnels dans leur programmation, ainsi que la conscientisation au rôle joué par les émotions dans l'enseignement. Des liens relationnels étroits et un réseau de soutien avec la communauté au sens large contribuent à la rétention des enseignants en plus d'être un moteur de croissance professionnelle (Mason & Poyatos Matas, 2016). L'appartenance des enseignants à des communautés d'apprentissage professionnel privilégiant des relations interpersonnelles de qualité fondées sur la collégialité, la confiance et le respect représente un facteur décisif dans leur maintien en poste (Kutsyuruba, 2012). Adopter l'AFF peut favoriser une meilleure appréciation des qualités personnelles ainsi que des divers dons des autres, créant ainsi des environnements d'apprentissage propices à la collaboration et à la création d'un réseau professionnel de soutien (Lopez & Louis, 2009).

Le contexte dans lequel évoluent les CAE de FLS

L'enseignement du FLS dans le contexte canadien représente un contexte particulier auquel les PFIE doivent préparer adéquatement les CAE et dans lequel les CAE évolueront pendant leurs stages. Récemment, Smith et al. (2023) ont traité d'une analyse des sites web des universités canadiennes offrant des PFIE de FLS ainsi que des entretiens de suivi avec les différentes parties prenantes pour vérifier les données. Ces chercheurs sont arrivés à ces conclusions : la formation offerte ne préparait pas adéquatement les CAE aux réalités de l'enseignement et elle ne prenait pas en compte les besoins particuliers des CAE de FLS.

Dans une étude (Jack & Nyman, 2019) examinant les facteurs affectant la rétention des enseignants de FLS, certains des participants, enseignants en début de carrière en Ontario, ont mentionné leurs expériences de stage et leur relation avec leur enseignant-mentor comme un facteur contribuant à leur manque de confiance et à leur sentiment d'être mal préparés à la profession enseignante. Les expériences négatives au cours du PFIE et l'insécurité qui en découle peuvent souvent empêcher les enseignants en début de carrière de rechercher le soutien d'enseignants plus expérimentés ou d'autres collègues éducateurs (Wernicke et al., 2022). Les communautés de pratique jouent un rôle déterminant dans la déconstruction des sentiments d'isolement (Jacquet & Dagenais, 2010). Élargir les perspectives sur le soutien dans les PFIE, au-delà de l'Enseignant Accompagnateur (EA) dans le stage, en tenant compte des pairs et d'autres membres de la communauté professionnelle pourrait avoir un rôle crucial à jouer (Wernicke et al., 2022). Les professeurs dans les PFIE sont des partenaires essentiels dans le développement du bien-être des CAE. Ils doivent délibérément adopter des stratégies pour le favoriser en accordant du

temps à développer les sentiments de soutien émotionnel et de connexion avec leurs CAE (Sulis et al. (2021). Dans les PFIE, il faudrait encourager les CAE à construire leur réseau de soutien parmi leurs pairs (Wernicke et al., 2022). Les CAE valoriseraient des relations de soutien s'étendant à leur famille, à leurs amis et à leurs partenaires (Mairitsch et al., 2021)

Le sentiment d'isolement est un facteur de décrochage professionnel pour les nouveaux enseignants en général (Hong, 2010), pour les enseignants de langue (Mason & Poyatos Matas, 2016) et pour ceux enseignant le FLS (Culligan et al., 2023; Knouzi & Mady, 2014).

Pour contrer les effets de l'isolement des nouveaux enseignants de FLS, Culligan et al. (2023) soulignent l'importance d'un soutien non évaluatif, basé sur une « approche dialogique visible dans le “partage d'idées”, l'accent mis sur les "conversations" et l'écoute (plutôt que de se limiter aux directives ou à la rétroaction), et la dimension socioémotionnelle du soutien » (p. 12). Le concept du professionnalisme collaboratif apparaît davantage dans la recherche axée sur la rétention des enseignants de FLS pour encadrer la collaboration, le soutien et le perfectionnement professionnel des enseignants et des futurs enseignants (Culligan et al., 2023; Masson et al., 2021; Wernicke et al., 2022). Dans le système d'éducation publique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a décrit ce concept pour la première fois (Ontario Ministry of Education, 2016). À partir de l'examen de cinq cas de collaboration professionnelle entre éducateurs dans diverses régions du monde, les chercheurs Hargreaves et O'Connor (2018) ont dégagé dix principes distinguant le professionnalisme collaboratif des autres formes de collaboration, soit l'autonomie collective, l'efficacité collective, la recherche collaborative, la responsabilité collective, l'initiative collective, le dialogue mutuel, le travail conjoint, le sens et les objectifs communs, la collaboration avec les élèves, et la vision d'ensemble pour tous. Les résultats de plusieurs autres études viennent confirmer les effets de l'adoption du professionnalisme collaboratif sur l'apprentissage professionnel, l'agentivité et le bien-être des enseignants ainsi que sur l'apprentissage des élèves (p. ex., García-Martínez et al., 2022; Washington & O'Connor, 2020; Zhang & Wong, 2018).

Question de recherche

Après l'examen des écrits, nous aimerions examiner la question suivante : comment trois CAE de FLS, dont leur professeur de didactique était aussi le mentor de stage et qui misait sur leur bien-être et leurs forces, ont-ils développé leur réseau professionnel de soutien et de collaboration ?

Méthodologie

Notre perspective écologique nous positionne dans une épistémologie constructiviste. Nous percevons la réalité comme étant le produit des interactions des individus, dans ce cas-ci des CAE de FLS, avec le contexte de l'enseignement du FLS. Plus spécifiquement, cette étude a adopté un devis d'étude de cas qualitative (Merriam, 2009). La participation aux cours de didactique de l'un ou de l'autre des professeurs et les stages en milieu scolaire d'un nombre limité de CAE de FLS constituaient la délimitation des frontières du cas. L'étude de type instrumental (Stake, 1995) visait à mieux répondre aux besoins des CAE et à favoriser leur bien-être en considérant les facteurs systémiques et contextuels.

Participants et échantillonnage

Dans le cadre d'un programme intensif de formation initiale des enseignants de dix mois, le chercheur 1 a offert un cours de didactique de FLS à l'élémentaire à raison de deux heures par semaine pendant deux semestres universitaires, ceux d'automne et d'hiver. Le chercheur 2 a offert deux cours de didactique du FLS au secondaire. Le premier cours de trois crédits s'offrait à l'automne et l'autre à la session d'hiver. Dans leur charge de travail, le chercheur 1 s'est vu accorder la responsabilité d'une stagiaire, Hélène³, aussi inscrite à son cours de didactique de FLS, tandis que deux stagiaires du chercheur 2, Rachel et Kevin, suivaient les cours de didactique offerts par ce dernier. Ces deux stagiaires étaient les seuls attribués au chercheur 2. Les trois participants à l'étude, Hélène, Rachel et Kevin, ont été choisis par le biais d'un échantillonnage délibéré (Merriam, 2009) étant à la fois étudiants et stagiaires de l'un des deux chercheurs. Le chercheur 1 avait deux autres stagiaires qui ont choisi de ne pas participer à l'étude. Nous présentons nos participants plus en détails dans la section qui suit.

Rachel est une Franco-ontarienne ayant tout juste terminé un baccalauréat en arts. Rachel est inscrite au volet secondaire du PFIE avec une spécialisation en FLS. Elle est affectée à une école francophone en milieu minoritaire pour ses stages, mais à la fin de la 6^e semaine de son stage intermédiaire, Rachel a déménagé dans une école anglophone et elle y a effectué son stage avancé dans un programme d'immersion française. Ses spécialités sont le français et les sciences humaines.

Kevin est un étudiant mature, francophone du Nouveau-Brunswick, qui compte de nombreuses expériences en enseignement. Il est un entraîneur et un formateur respecté dans sa discipline sportive, en plus d'avoir effectué beaucoup de suppléance. Il est inscrit au volet secondaire du PFIE. Kevin est

³ Les noms des trois participants, Hélène, Rachel et Kevin, sont des pseudonymes.

affecté à une école où il est accompagné d'une enseignante de français et de français langue additionnelle.

Hélène, une Franco-ontarienne, est inscrite au volet élémentaire du PFIE avec une spécialisation en FLS. Elle est affectée à une école francophone élémentaire en milieu minoritaire pour ses stages. Hélène est dans une classe de 2e année.

Procédure et collecte de données

Les deux chercheurs ont collaboré à la préparation d'activités à inclure dans leur(s) cours de didactique respectif(s) en adoptant l'AFF (He, 2009). Leurs objectifs étaient de cibler les trois premières étapes du modèle de conseils appréciatifs de Bloom et Martin (2002), c'est-à-dire *désarmer*, *découvrir* et *rêver*. Tous les CAE de FLS (N = 34), y compris les trois participants à la présente étude, ont participé aux activités misant sur le bien-être et les forces dans leurs cours de didactique. Les CAE avaient à tenir un journal dans lequel ils relevaient des expériences vécues pendant le PFIE. Les chercheurs incluaient aussi les trois dernières étapes du modèle de conseils appréciatifs, soit *concevoir*, *livrer* et *ne pas se contenter* après avoir appris à mieux connaître les CAE.

Avant et pendant la première semaine de cours, suivie par une semaine d'observation dans l'école, les deux chercheurs agissant comme mentors de stage sont entrés en communication avec leurs stagiaires et les EA afin d'établir un premier contact et de se rencontrer (courriel et rencontre, 24 août 2022). Un autre contact a été établi entre les mentors et les stagiaires après la première journée de la semaine d'observation (courriel et rencontre, 8 septembre 2022) pour effectuer un suivi.

Plusieurs activités proposées en classe dans les premières semaines de cours étaient destinées à apprendre à mieux connaître les étudiants. En novembre et décembre, les chercheurs ont mentoré leurs stagiaires respectifs pendant une période de sept semaines. Ils se rendaient à l'école de façon hebdomadaire pour observer l'enseignement dans la salle de classe et pour ensuite offrir de la rétroaction en adoptant l'ACA. Pendant cette année universitaire, seuls les deux chercheurs ont utilisé l'ACA. Les autres mentors de stage étaient des contractuels consistant de membres de différentes directions scolaires à la retraite. Selon les besoins des stagiaires, des rencontres additionnelles s'ajoutaient. Ils ont poursuivi la même procédure lors du stage avancé de huit semaines à la fin du semestre d'hiver.

Les deux chercheurs se sont rencontrés et ils ont échangé par courriel de façon régulière pendant l'année universitaire pour discuter et prendre note de leurs observations, pour identifier et résoudre des problèmes nuisant au bien-être des CAE et pour décider des actions à entreprendre pour les soutenir.

Les données consistent d'artéfacts d'activités et de productions écrites des étudiants (PowerPoint des cours, feuilles de travail, inventaire de forces) ; de notes de recherche et de memoing découlant des observations, leurs idées, d'actions entreprises par l'un ou l'autre des deux chercheurs, de rencontres informelles ou formelles avec les étudiants/stagiaires, de rencontres et d'échanges courriel entre les deux chercheurs ; de rapports de stage, de rétroactions orales (notes de recherche) et écrites offertes lors des périodes de stage, et du journal des CAE tenu pendant l'année universitaire 2021–2022 jusqu'à la fin du deuxième stage. Le memoing, une technique importante de la recherche qualitative, renvoie à la prise en notes des réflexions, des idées et des interprétations des deux chercheuses tout au long du processus de recherche. Pour assurer un consentement et une participation volontaires des CAE, et de ne causer aucun préjudice, la demande de participation à l'étude s'est effectuée à la fin du PFIE.

Pour les fins de cet article, les écritures du journal des CAE ont été analysées et triangulées avec les autres sources de données afin de fournir une description détaillée du cas à l'étude (Merriam, 2009) concernant le développement du réseau professionnel des CAE de FLS. Les extraits des écritures du journal des participants présentés dans les résultats sont verbatim. Aucune correction grammaticale n'y a été effectuée.

Analyse des données

Afin de répondre à la question de recherche, les deux chercheurs ont adopté une approche qualitative inductive dans l'analyse des données (Merriam & Tisdell, 2015). Individuellement, les chercheurs ont fait une lecture approfondie de chacun des journaux et ont attribué un code aux unités signifiantes des journaux en maintenant leur perspective d'AFF. Ils ont ensuite fait une mise en commun des codes ressortis des journaux et ils ont précisé le nom de leurs différents codes. Ensemble, ils ont codé les données en fonction de thèmes récurrents et communs et ils ont triangulé les données en analysant leurs notes de recherche, leurs mémos et les artéfacts à partir des thèmes ayant émergé des journaux. Ils ont ensuite procédé à un codage final en fonction des thèmes et sous-thèmes.

Résultats

Comment trois CAE de FLS, dont leur professeur de didactique est aussi le mentor de stage et qui misait sur leur bien-être et leurs forces, décrivent-ils leurs expériences lors du PFIE et de leurs stages par rapport à la collaboration et à la création d'un réseau professionnel de soutien ?

Faire connaissance : « désarmer », « découvrir » et « rêver »

Afin d'effectuer les étapes *désarmer*, *découvrir* et *rêver*, des efforts ont été fournis pour établir une relation entre les Professeurs/Conseillers (PC) et leurs Étudiants/Stagiaires (ÉS) à partir de rencontres individuelles, d'échanges courriels, d'activités dans les cours et les artéfacts qui en ont découlés comme les diaporamas des cours, les travaux des étudiants et les notes de recherche des professeurs (27 août au 17 septembre 2022). Les deux PC et leurs ÉS ont appris à se connaître. Certaines activités encourageaient les ÉS à *rêver*. Par exemple, pendant le cours deux (3 septembre 2022), les étudiants ont dégagé les grandes parties du processus de la construction identitaire professionnelle (Idées préconçues générant des tensions; acquisition de connaissances et réflexion; et changement conceptuel) d'un ancien étudiant en visionnait une vidéo. Pour *découvrir* les étudiants ont effectué en devoir, à la suite du premier cours (30 août 2022), la version gratuite du questionnaire VIA sur le site viacharacter.org et partagé leurs trois forces principales lors du cours suivant (3 septembre 2022). Aussi, les participants ont partagé les forces suivantes ainsi que d'autres informations personnelles par écrit (3 septembre 2022).

Les forces de Rachel sont la bienveillance, la clémence et l'autorégulation. Elle a un trouble d'apprentissage. Le discernement, l'intelligence sociale et la collaboration sont les trois forces principales de Kevin. Les forces d'Hélène sont la bienveillance, l'honnêteté et le discernement.

L'importance accordée aux relations avec les élèves par les CAE

Les relations établies avec les élèves ressortent comme d'importance primordiale dans les journaux des trois participants. Hélène l'a écrit de façon très explicite dans son écriture de journal : « la construction de liens et de relation est une des parties la plus importante pour moi, dans l'enseignement » (Journal, 2022–2023). Kevin s'est, pour sa part, engagé dans une pratique réflexive critique et s'est intéressé à la construction identitaire de ses élèves ainsi qu'à sa propre identité professionnelle. « Qui suis-je ? ... Qui pourrais-je devenir ? ... Si on posait ces questions à des adolescents ? Et oui, les questions deviennent plus difficiles à répondre. Surtout à cet âge où on cherche sa propre identité et à se connaître » (Journal, 2 septembre 2022).

Apprendre les noms des élèves est ressorti comme étant le tremplin pour l'établissement de liens avec eux comme l'a expliqué Hélène :

Je crois que cela commence simplement avec la connaissance et la prononciation de leurs noms et ensuite démontrer un intérêt pour leurs intérêts. Il est impossible d'avoir un lien avec un élève ou son respect si tu ne connais pas son nom. (Journal, 2022–2023)

Rachel (rencontre du 8 septembre 2022) s'est désolée de ne pas être en mesure

de retenir les noms des 145 élèves et elle a affirmé : « C'est un échec pour moi et je suis culpabilisé pendant le stage d'observation » (Journal, 2022).

Les participants ont établi un lien entre leur bien-être et ceux des élèves et la notion bidirectionnelle du rapport entre l'enseignant-élèves. Rachel a déclaré qu'un environnement propice à l'apprentissage « favorisait le droit de parole et le respect » et qu'elle devait « considérer ses propres réactions » pour être en mesure « d'écouter leurs [ceux des élèves] points de vue sans jugement » (Journal, 2022). Hélène a aussi partagé l'importance « de donner la chance aux élèves de s'exprimer et de partager » et a mentionné la nécessité « de donner la chance aux élèves de te [l'enseignante] connaître » (Journal, 2022). Kevin a expliqué le rapport directionnel entre les élèves et l'enseignant : « Mais c'est aussi, une posture d'humilité et d'émerveillement, car l'enseignant sage et humble sait très bien qu'il se retrouve entièrement devant la nature grandiose et mystérieuse de son élève » (Journal, 17 février 2023). Hélène a saisi en toute simplicité l'essence de la valeur accordée à la réciprocité de la part des participants à l'étude :

Nous avons grandi et appris ensemble, ainsi que passé des bons et des moins bons moments ensembles (...). Ils ont tous été un petit morceau important dans le casse-tête de mon apprentissage comme enseignante. Je suis très reconnaissante de cette opportunité et d'avoir été si bien accueilli au sien de la classe. (Journal, 2022–2023)

Malgré cette reconnaissance de la réciprocité des rapports enseignant-élèves, les CAE ont reconnu les responsabilités conférées par l'enseignement. Rachel (Journal, 2022) et Kevin (Journal, 17 février 2023) les ont soulevées comme « responsabilité morale ». Hélène en a parlé en indiquant qu'elle devait « montrer l'exemple » et « être un modèle » pour les élèves (Journal, 2022–23). Kevin a pris conscience de sa position d'autorité : « Ce qui m'a pris par surprise était ma position comme enseignant stagiaire, c'est-à-dire mon statut de figure d'autorité devant une personne vulnérable » (Journal, 13 janvier 2023).

Collaboration et forces pour pallier la complexité de l'enseignement

Une prise de conscience envers la complexité de la tâche d'enseignant, des responsabilités envers les élèves s'est effectuée. Les CAE ont découvert que l'établissement de relations de respect et de confiance était un processus long et complexe et que la collaboration avec les acteurs des milieux scolaire et universitaire était essentielle pour favoriser leur épanouissement. Les différents extraits proposés servent à démontrer cette conscientisation des CAE. Rachel a affirmé que « la collaboration est vitale pour accomplir les demandes de l'enseignement. Le travail d'équipe peut contribuer au développement global des élèves en assurant une meilleure cohérence dans les interventions »

(Journal, 2022). Hélène (Journal, 2023) a traité du travail de longue haleine nécessaire à l'établissement de relations : « Mon ami [élève] était un travailleur à longue durée, disons que pendant mon premier stage, il me parlait à peine et il m'écoutait encore moins ». L'extrait de Kevin sert à mettre en lumière la réalisation effectuée par les CAE de la complexité d'établir des relations saines et respectueuses avec les élèves. Une jeune adolescente trisomique a déclaré son amour à Kevin qui a partagé sa réaction en disant : « Étant un peu sous le choc et ne sachant que répondre, j'ai tout simplement ignoré son affirmation en m'éloignant d'elle ». Il s'est inquiété « d'une perception extérieure potentielle d'un bris éthique » et il a partagé que « ne voulant prendre aucun risque, j'ai divulgué le tout à mon enseignante coopérante afin qu'elle soit consciente de ce qui s'était passé » (Journal, 23 janvier 2023). Des conversations entre les PC et les stagiaires (rapports de stage, 2022–2023) et des journaux montrent que la volonté d'assurer la réussite, l'épanouissement et le bien-être des élèves est un facteur important dans les efforts des CAE pour collaborer avec les autres et développer leur réseau de soutien.

Un réseau en construction

Les trois participants ont fait appel à un vaste réseau pendant leur PFIE. Par exemple, Rachel a rapporté avoir eu le soutien de son EA et de ses amis pour développer des stratégies pédagogiques efficaces, ainsi que le soutien combiné de son professeur, de sa mère et de sa sœur (toutes deux enseignantes) dans la planification réussie d'une unité d'enseignement (Journal, 2023). À l'école, pour « rencontrer d'autres membres du personnel et [s']intégrer au sein de la communauté scolaire » (Journal d'Hélène, 2022–2023), les trois CAE ont mentionné l'importance de s'engager dans les activités parascolaires (Journaux, 2022–2023, évaluation finale, 3 mai 2023).

Néanmoins, comme le démontrent les extraits du journal d'Hélène (2022–2023), les CAE font preuve de discernement et de jugement professionnel dans le choix des membres de leur réseau de soutien, car « la négativité est partout ... sur les médias sociaux, dans le salon du personnel et même dans nos cours à l'université. » Ils sont des agents : « C'est à moi de m'entourer de ceux qui ont les mêmes valeurs que moi et de me distancer de ceux qui sont constamment négatif. » Les extraits des journaux de Rachel et de Kevin démontrent les efforts, parfois vains, mis à établir des relations saines et constructives. Rachel a expliqué que les difficultés interpersonnelles affectaient « mon bien-être et ma zone de confort », parce que certains CAE « attaquent les autres à cause de leurs opinions. » Rachel a écrit s'être « lancé un défi » en décidant de se « concentrer sur la matière et les concepts lequels démontrent [sa] personnalité travaillante et proactive. » Elle a aussi déclaré utiliser « [sa] prudence » en ne partageant que les idées qui lui permettaient « de [se] sentir à l'aise ». Rachel a

compris que « c'est important de pouvoir travailler [la résolution de conflits interpersonnels entre collègues] » car « [elle va] être lancée dans plusieurs défis » lorsqu'elle sera enseignante (Journal, 2022). Kevin a abordé la question du silence et des tabous dans ses écritures du 26 octobre 2022. Pendant une surveillance, il a aperçu une élève « qui se promenait dans le corridor vêtu d'un T-shirt avec un harnais en cuir, le style de harnais utiliser lors de relation sexuelle. » Il a expliqué que « cette idée derrière le harnais d'objectiver la femme comme jouet ou objet sexuel, cette relation de dominant et dominé, se digère déjà très mal chez moi. » En tant qu'homme, il a préféré ne pas aborder l'adolescente et en parler à d'autres membres du personnel de l'école. Il a été confronté à « la liberté individuelle face au code vestimentaire de l'école. » Il a réfléchi à cette expérience en exprimant que : « Personne n'en parle. Tout le monde a peur des répercussions. ... Cette peur règne chez les enseignants dans les écoles. Alors on préfère garder le silence. »

Le rôle de l'enseignant accompagnateur

L'enseignant accompagnateur (EA) a joué un rôle clé dans la croissance professionnelle et dans le bien-être des CAE. Dans le cas des trois CAE, les contacts préliminaires et les premières semaines du stage se sont bien déroulés (rapports de stage, semaines 1, 2 et 3). Hélène, Kevin et Rachel ont rapporté à la fois dans leur journal et dans leurs discussions avec leur PC respectif (8 septembre et mois de novembre 2022) qu'établir des relations de base avec leur EA contribuait à leur bien-être. L'extrait du journal de Kevin sert à démontrer ces débuts de relations favorisant le bien-être :

Cette première semaine fut remplie d'activités qui ont permis à tous de créer des liens, ... , ainsi que de découvrir les lieux dans lesquels la communauté scolaire s'est établit. Mon stage avec Mme ... s'est très bien passé. ... J'ai trouvé cette façon de faire très agréable et hyper important afin de réduire le stress et l'anxiété liés à la rentrée. (extrait du journal, 16 septembre 2022)

Rachel a réfléchi sur la contribution de ses forces et sur le soutien de son EA pendant la semaine d'observation en écrivant : « mes forces d'adaptation m'ont permis de prendre les conseils d'... et de commencer à les intégrer dans mes interactions avec les élèves lors de ce stage d'observation » (Journal, 2022).

Une transformation s'est effectuée au cours des stages entre Kevin et Hélène et leur EA respectif. Mme L, l'enseignante accompagnatrice de Kevin, a expliqué qu'elle avait l'impression que Kevin était collègue avec qui elle collaborait pour la réussite et le bien-être des élèves (conversation, 20 décembre 2022). Dans les écritures de journal de Kevin, la langue de la collaboration dans un but commun se retrouve partout comme le démontrent

les extraits suivants (11, 13 et 16 janvier 2023) : « Mon enseignante et moi sommes arrivés à la conclusion ... , « Nous avons tenté plusieurs choses ... , les résultats étaient visibles de façon instantanée », « J'ai partagé avec mon enseignante la conversation que j'ai eu avec les élèves africains. Elle m'a avoué ne pas avoir pensé aux enjeux socio-économiques Nous avons donc fait quelques modifications à l'activité ». Les relations positives entre stagiaire et EA s'établissent à partir d'un dialogue continu, de l'échange d'idées et d'un travail conjoint où stagiaires et EA se soucient les uns des autres et se perçoivent comme collègues professionnels comme sert à l'illustrer l'extrait du journal d'Hélène (2022–2023) : « Les jeudis ont [les enseignants de 2^e année] se rencontrais pour discuter de la semaine et planifier nos activités, pour s'assurer que chaque classe reçoivent le même apprentissage et évaluation ».

Rachel a vécu une expérience différente. Son EA a eu de la difficulté à partager la responsabilité de l'enseignement avec elle. L'enseignant adoptait un regard très critique et basé sur les déficits. Des facteurs de stress de sa vie personnelle semblaient nuire à sa capacité à mentorer Rachel. Rachel a désiré utiliser ses forces de résilience et d'autorégulation pour gérer la situation, mais son PC (conversation, 28 novembre 2022) a jugé que sa confiance en elle-même et son sentiment d'autoefficacité étaient compromis. Son PC a décidé de la retirer du stage et lui a trouvé un stage dans une autre école où Rachel a su développer des relations profondes avec Mme M., son enseignante accompagnatrice. Cette EA a par ailleurs confié au PC (conversation, 5 mai 2023) que Rachel avait été un atout inestimable dans la salle de classe.

Le rôle du conseiller appréciatif

Les deux PC jouaient plusieurs rôles pour soutenir la croissance professionnelle et le bien-être de leurs CAE respectifs (conversations, rapports de stage et journaux, 2022-2023). Les relations s'établissant dans les cours universitaires et s'approfondissant pendant les stages ont servi de sources de bien-être et de confiance ayant contribué à la croissance professionnelle. Par exemple, en tenant compte des étapes *concevoir*, *livrer* et *ne pas se contenter*, le PC de Rachel l'a soutenue dans son désir de faire entendre sa voix auprès de son EA en soulevant ses forces et en effectuant des suivis rapprochés (Rapports d'observation, 16, 23 et 30 novembre 2022). Kevin a révélé à son PC avoir un blocage envers l'écriture dû à une expérience négative qui l'empêchait d'écrire au tableau (Rapport d'observation, 23 novembre 2022). Kevin et son conseiller ont travaillé étroitement à ce blocage dans l'étape *ne pas se contenter* de l'ACA pendant tout le reste de l'année universitaire. L'extrait de journal (28 février 2023) démontre la croissance réalisée par Kevin lors de l'étape *ne pas se contenter*. Kevin a réfléchi à son positionnement envers l'écriture dans son journal : « Vous vous êtes déjà empêché de faire quelque chose dû à la

peur ? Il existe en moi une peur d'écrire. » Il a conclu en célébrant l'écriture : « Le bruit de la friction du bout de la plume sur un papier plus épais est comme la prière de l'office monastique des vigiles (entre minuit et l'aube) qui brise délicatement le silence de la nuit. »

Le PC a aussi joué un rôle de médiateur dans le développement du réseau de soutien des CAE en essayant de contrer l'effet du contrôle des accès à la fois à l'université et à l'école (Rapports d'observation, 16, 23 et 30 novembre 2022; conversations 7, 8 et 9 février). Les deux instances principales où le PC a eu à jouer ce rôle concernaient Rachel. Les relations difficiles entre Rachel et son EA ont nécessité la médiation du PC, mais sans succès. Les conditions de vie personnelles de l'enseignant ne lui permettaient pas d'être accompagnateur et d'estimer la valeur des forces de Rachel. Ses problèmes personnels teintaient le regard qu'il posait sur Rachel, malgré les compétences démontrées par cette dernière dans son enseignement. Le second événement s'est déroulé à l'université et il a nécessité la médiation des deux PC. Lors d'un cours universitaire, Rachel ainsi que d'autres étudiants ont éprouvé des sentiments de désarroi et de rejet à la suite de propos tenus par un conférencier par rapport à l'inclusion des élèves avec des troubles d'apprentissage (journal, 2023; conversation, 7 février 2023). Malgré les tentatives de médiation, le responsable du cours tenait à garder le faux pas de l'invité sous silence. Dans un courriel à un membre de la direction des programmes du premier cycle (22 février 2023), le professeur 1 a écrit : « Je ne trouve pas acceptable de victimiser nos étudiants et de ne pas essayer de corriger la situation afin de ménager les sentiments de ce présentateur novice. Je suis sûr qu'il existe des moyens bienveillants de régler la situation. » Le professeur 2 a ajouté en répondant : « Oui, il s'agit d'une situation très dérangeante. Il semble qu'il y ait beaucoup de restrictions dans les tentatives de contact avec les étudiants pour fournir des clarifications. Vos conseils seraient très appréciés. » Malgré les efforts concertés des deux professeurs et du membre de la direction, la loi du silence a prévalu. Néanmoins, les PC ont pu être une source de soutien et de réconfort pour Rachel.

Les relations de confiance et de respect développées entre les PC et les CAE en s'appuyant sur l'approche des conseils appréciatifs ont permis une collaboration plus soutenue de leur part en devenant des membres à part entière de leur réseau de soutien. Kevin a exprimé à son conseiller que Mme L se sentait isolée et manquait d'appui pour soutenir ses élèves du français langue additionnelle. Il a demandé à son conseiller s'il serait prêt à collaborer avec Mme L et lui pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans ce contexte d'enseignement (courriel, 14 décembre 2022). Une collaboration fructueuse où le second professeur s'est joint ainsi que deux enseignantes ressources et une tutrice s'est établie et dure toujours.

Discussion et conclusion

L'importance accordée aux relations par les CAE et leur incidence sur leur bien-être se confirment dans notre étude. Conformément aux résultats d'études soulignant l'importance accordée par les CAE à leurs relations avec leur EA (p. ex. Jack & Nyman, 2019) et avec les élèves (p. ex. Mairitsch et al., 2021), ces relations sont ressorties comme étant déterminantes au bien-être des CAE de notre étude. Les relations avec les pairs, les professeurs, les membres de la famille et les amis avaient aussi un rôle important à jouer (Sulis et al., 2021; Wernicke et al., 2022). L'ACA s'est avérée être une approche prometteuse dans le soutien du bien-être et de la croissance professionnelle des CAE de FLS. Les CAE n'hésitaient pas à faire appel à leur PC et des relations profondes de confiance et de respect se sont développées. D'autres études avec un échantillon plus important de participants seront nécessaires pour confirmer cette assertion.

Les liens relationnels favorisant à la fois la croissance professionnelle et le bien-être étaient basés sur un sens et des objectifs communs, sur l'efficacité et la responsabilité collective ainsi que sur le dialogue mutuel et le travail conjoint, caractéristiques du professionnalisme collaboratif (Hargreaves & O'Connor, 2018). Nous pensons, à l'instar de Masson et al. (2021) et Culligan et al. (2023), qu'encourager le professionnalisme collaboratif auprès des CAE de FLS devrait être un des objectifs importants de tout PFIE afin de favoriser le développement d'attitudes et d'habiletés essentielles à la déconstruction du sentiment d'isolement des nouveaux enseignants de FLS et pour contrer le décrochage professionnel. S'engager dans une pratique réflexive au sujet des tensions ressenties pendant leurs différentes expériences dans leur PFIE a permis aux CAE de FLS de développer des relations étroites et un réseau de soutien dans son sens large qui, à notre avis, représentent un atout de taille. (Mason & Poyatos Matas, 2016).

Les résultats découlant de notre étude corroborent la perspective multidimensionnelle sur le bien-être et le fait qu'il émerge des relations sociales, ainsi qu'il est influencé par des facteurs contextuels et systémiques (Mercer, 2021). Si l'apport des forces de caractère et de la pratique réflexive est indéniable sur le développement d'une identité professionnelle et sur le bien-être (Gregersen & Mercer, 2022) des CAE de FLS, une initiative bonifiée et s'étendant à tout le programme permettrait peut-être de s'attaquer aux barrières systémiques (Mercer, 2021), dont la loi du silence. Il n'en reste pas moins que l'adoption d'une AFF représente des avantages de taille pour la croissance professionnelle et contribue à l'autonomie et au sentiment d'auto-efficacité des CAE de FLS (Gregersen & Mercer, 2022). Conformément à l'assertion de Sulis et al. (2021), nos résultats soulignent les avantages de l'implication des professeurs à la fois comme membres du réseau de soutien des CAE et

comme médiateurs lors du développement de ce réseau. Même si l'initiative conçue par deux professeurs a été mise en œuvre à petite échelle, les CAE en ont bénéficié.

La pénurie de longue date d'enseignants de FLS ainsi que le décrochage professionnel dans ce domaine demande un regard neuf se tournant vers la rétention et vers les solutions possibles. Une AFF semble être une avenue très prometteuse dans le domaine de la formation initiale des enseignants de FLS et elle gagne à être examinée de façon plus approfondie dans des études subséquentes.

Remerciements

Nous désirons remercier Patrimoine canadien pour son soutien financier à l'Institut de recherche en langues secondes du Canada.

Références

- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education : Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/2043610617734980>
- Bloom, J.L., Hutson, B.L., & He, Y. (2008). *The appreciative advising revolution*. Stipes Publishing Braunstein.
- Bloom, J L., & Martin, N.A. (2002). Incorporating appreciative inquiry into academic advising. *The Mentor : An Academic Advising Journal*, 4(3).
- Cooke, S., & Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers : A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1057963ar>
- Culligan, K., Battistuzzi, A., Wernicke, M., & Masson, M. (2023). Teaching French as a second language in Canada : Convergence points of language, professional knowledge, and mentorship from teacher preparation through the beginning years. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 79(4), 352–370. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0059>
- El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- García-Martínez, I., Ubago-Jiménez, J.L., Fernández-Batanero, J.M., & Chacón-Cuberos, R. (2022). Promoting professionalism through preservice teachers' collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 634–652. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860009>
- Ghielen, S.T.S., van Woerkom, M., & Meyers, M.C., (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions : A literature review. *The Journal of Positive*

- Psychology*, 13(6), 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Gradisek, P. (2023). The role of the identification and promotion of student teachers' character strengths in their professional development. Dans A. Lipovec, J. Tekavc, Z. Cugmas, T. Vrsnik Perse, & D. Legat (Éds.), *Perspectives on teacher education and development* (pp. 5–20). University of Maribor Press. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2023>
- Gregersen, T., & Mercer, S. (2022). An appreciative-inquiry and strengths-based approach to pre-service teacher reflection during the practicum. Dans Z. Tajeddin & A. Watanabe (Éds.), *Teacher reflection : Policies, practices, and impacts* (pp. 105–119). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921022-011>
- Gregersen, T., Mercer, S., MacIntyre, P., Talbot, K., & Banga, C.A. (2020). Understanding language teacher wellbeing : An ESM study of daily stressors and uplifts. *Language Teaching Research*, 27(4), 862–883. <https://doi.org/10.1177/1362168820965897>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism : When teaching together means learning for all*. Sage.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education : A literature review. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 17(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Hiver, P. (2016). The triumph over experience : Hope and hardiness in novice L2 teachers. In P. MacIntyre, G. Gregerson, & S. Mercer (Éds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 168–192). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-008>
- Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Ingersoll, R.M., May, H., & Collins, G. (2019). Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives*, 27(37), 1–42. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3714>
- Jack, D., & Nyman, J. (2019). Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario. *American Journal of Educational Research*, 7(7), 428–438. <https://doi.org/10.12691/education-7-7-1>
- Jacquet, M., & Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique/Comparative perspective on professional collaboration among teachers in three school contexts in British Columbia. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 511–534. <https://doi.org/10.7202/1003575ar>

- Kern, M.L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J.A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L.G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Knouzi, I., & Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs : The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 62–80. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i1.55764>
- Kutsyruruba, B. (2012). Teacher induction and mentorship policies : The Pan-Canadian overview. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(3), 235–256. <https://doi.org/10.1108/20466851211279484>
- Kutsyruruba, B., Walker, K.D., Stroud Stasel, R., & Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching : Advice from the Canadian Beginning Teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 285–321.
- Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2023). Teacher candidates of French as a second language and the construction of a professional Identity. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 7(1), 52–67.
- Ledger, S. (2021). Resilience building for pre-service teachers : BRiTE, micro-teaching and augmented reality/simulation (BRiTE-AR). Dans C.F. Mansfield (Éd.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 245–262). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Linley, P.A., & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *The Psychologist*, 19(2), 86–89.
- Lopez, S.J., & Louis, M.C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College & Character*, 10(4), 1–8. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., & King, J. (2021). Being a student, becoming a teacher : The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article 103452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>
- Mason, S., & Poyatos Matas, C. (2016). Social capital : A vital ingredient in retaining foreign language teachers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(3), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0008-5>
- Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning : Mall stories of (re)professionalisation and identity formation. *Journal of Belonging, Identity, Language and Diversity*, 2(2), 77–102.
- Masson, M., Knouzi, I., Arnott, S., & Lapkin, S. (2021). A critical interpretive synthesis of post-millennial Canadian French as a second language research across stakeholders and programs. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 77(2), 154–188. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-002>
- Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT : An ecological perspective. *ELT Journal*, 75(1), 14–21. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>

- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Mercer, S., MacIntyre, P., Gregersen, T., & Talbot, T. (2018). Positive language education : Combining positive education and language education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2), 11–31.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ontario Ministry of Education. (2016). *Policy/Program Memorandum 159 : Collaborative professionalism*. <https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-159>
- Slade, M.L., Burnham, T J., Catalana, S.M., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 15. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2019.130215>
- Smith, C.W., Masson, M.E., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2023). A course or a pathway ? Addressing French as a Second Language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 412–440. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5515>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Steinberger, P., & Magen-Nagar, N. (2017). What concerns school teachers Today ? : Identity conflict centrality scale for measuring teacher identity : A validation Study. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 35–57.
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S., & Shin, S. (2021). Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, 103, Article 102642. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Swanson, P., & Mason, S. (2018). The world language teacher shortage : Taking a new direction. *Foreign Language Annals*, 51(1), 251–262. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12321>
- Tian, W., & Louw, S. (2020). It's a win-win situation : Implementing Appreciative Advising in a pre-service teacher training programme. *Reflective Practice*, 21(3), 384–399. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1752167>
- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R.T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA : Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 307–328. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>
- Washington, S.A., & O'Connor, M.T. (2020). Collaborative professionalism across cultures and contexts : Cases of professional learning networks enhancing teaching and learning in Canada and Colombia. Dans L. Schnellert (Éd.), *Professional*

learning networks : Facilitating transformation in diverse contexts with equity-seeking communities (pp. 17–47). Emerald Publishing.

<https://doi.org/10.1108/978-1-78769-891-820201005>

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1–17.

<https://doi.org/10.7202/1097033ar>

Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>

Zhang, X., & Wong, J. (2018). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 24(2), 119–134.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388227>

La langue dans les contextes sociaux et
communautaires plus larges

Language in broader social and community contexts

Anne-Marie Parisot, Amélie Voghel

Maria Stathopoulou, Sílvio Melo-Pfeifer

Kim-Sarah Schick, Andreas Rohde

Krisztián Varadi

L'accès à l'information pour les citoyens sourds québécois dans un contexte de multilinguisme et de diglossie

Anne-Marie Parisot

Amélie Voghel

Université du Québec à Montréal

Résumé

Dans le contexte du multilinguisme sourd au Canada, où les langues des signes (LS) sont en situation de diglossie par rapport aux langues officielles, nous nous intéressons au rôle et au statut de ces langues dans les politiques d'accès et à la perception des citoyens sourds québécois concernant un accès équitable à l'information. L'analyse menée sur les perceptions et le vécu de l'accès à l'information de citoyens sourds (7 groupes de discussion, 13 entrevues) montre qu'un accès adéquat est défini par i) le respect des engagements politiques, ii) l'établissement de normes d'accessibilité impliquant le libre choix de langue, iii) le contrôle personnalisé des paramètres techniques, iv) la reconnaissance des expertises sourdes, et v) l'exigence de formation et de qualification. Cette analyse montre une dichotomie entre une absence de politique linguistique sur les LS canadiennes et les objectifs d'élimination des obstacles à l'accès à l'information de la loi sur l'accessibilité.

Mots-clés : langues des signes, accessibilité, diglossie, aménagement linguistique, législation, handicap

Abstract

Focusing on the situation of deaf bilingualism in Canada, where sign languages (SLs) are in a situation of diglossia with respect to the official languages, we examine the role and status of SLs in accessibility policies and in Quebecers deaf citizens' perceptions of equal access to information. Our analysis of deaf citizens' perceptions and experience (7 focus groups, 13 interviews) shows that adequate accessibility is defined by i) the respect of political commitments, ii) the establishment of norms of accessibility involving free choice of language, iii) personal control of technical parameters, iv) the recognition of deaf expertise's, and v) the requirement of training and qualification. This analysis reveals a dichotomy between the absence of language policies regarding canadian SLs and the Accessible Canada Act's goal of eliminating obstacles to information accessibility.

La correspondance devrait être adressée à Anne-Marie Parisot : parisot.anne-marie@uqam.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 209–227 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6899

© Les auteur(e)s. 

Keywords: sign languages, accessibility, diglossia, language planning, legislation, disability

Introduction

L'accès universel à l'information, revendiqué par les citoyens sourds canadiens (Confédération des Organismes de Personnes HANdicapées du Québec [COPHAN], 2017), est ancré dans les concepts de multilinguisme, de mobilité et de bien-être. Bien que La *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2006) et la *Loi canadienne sur l'accessibilité* (LC 2019) reconnaissent les langues des signes (LS) et précisent l'obligation de faciliter/favoriser leur utilisation, aucune norme ne l'impose aux organismes publics ou privés (*Loi sur la diffusion continue en ligne*, 2023).

Dans cet article, nous proposons de dégager les enjeux liés à l'information accessible pour les sourds québécois qui utilisent une LS comme langue de référence. Dans un premier temps, nous présentons la définition du concept de l'accessibilité qui servira de référence à notre analyse. Dans un deuxième temps, nous exposons i) les principales positions défendues par les politiques canadiennes et québécoises concernant l'accès à l'information, ainsi que ii) l'impact du choix du modèle de représentation sociale du citoyen sourd sur l'accès à l'information, à savoir un modèle basé sur la déficience et visant l'adaptation ou un modèle basé sur la culture et visant l'aménagement linguistique. Cette discussion théorique mène à la présentation des résultats issus d'une analyse phénoménologique (Deschamps, 1993 ; van Manen, 2023) des perceptions sur le vécu de l'accès à l'information, émanant de sept groupes de discussion et 13 entrevues. Pour terminer, nous montrons comment les politiques canadiennes et québécoises sont basées sur un discours de déficience et proposent des balises techniques qui ne correspondent pas aux caractéristiques culturelles et linguistiques du problème de l'accès à l'information tel que perçu par les citoyens sourds.

L'accessibilité universelle

Le concept d'accessibilité le plus généralement adopté par les organismes québécois œuvrant pour la défense et la promotion des droits des personnes handicapées est celui de l'accessibilité universelle. L'accessibilité universelle est définie par la COPHAN (2017) à partir d'une conception du handicap basée davantage sur un rapport de l'individu à l'environnement que comme une déficience établie par un diagnostic. Cette approche écosystémique de l'accessibilité universelle définit quatre composantes principales par lesquelles l'environnement doit être considéré comme exempt d'obstacles et permettre l'autonomie des personnes, parmi lesquelles se trouve l'accès aux

communications : « Nous englobons ici, tous les types de communication, qu'il s'agisse de la prestation directe d'un service ou encore de documents d'informations, de publicités, de sites Web » (COPHAN, 2017, p. 4).

Cette notion d'équité et d'autonomie est aussi à la base de la définition proposée par le groupe Défi Accessibilité, dans le cadre du projet « Accessibilité universelle : une nouvelle définition » (Fougeyrollas et al., 2019, cité dans Langevin et al., 2011, p. 9) et adopté par le Réseau Québécois pour l'Inclusion Sociale des personnes sourdes et malentendantes. Selon cette définition, l'accessibilité est « la caractéristique d'un produit, procédé, service, information ou environnement qui, dans un but d'équité et dans une approche inclusive, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats identiques » (Langevin et al., 2011). Cette conception de l'accessibilité met en lumière que « les besoins des personnes ayant des limitations fonctionnelles agissent comme révélateurs des difficultés rencontrées par l'ensemble de la population » (Société logique, 2012, para. 5). Ainsi, le point de vue des groupes concernés sur l'accès aux personnes ayant des limitations n'est pas construit sur le manque ou la déficience, mais sur l'addition et l'avantage que représentent les mesures d'accessibilité pour l'ensemble des citoyens, avec ou sans limitation.

À la suite des revendications des citoyens sourds, et conformément à la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'ONU (2006), la *Loi canadienne sur l'accessibilité* (LC 2019) inclut une précision à l'article 5.1(c) concernant l'accès au domaine des communications visé à l'alinéa 5c, en y spécifiant que ce domaine vise l'utilisation de la LS américaine (ASL), de la LS québécoise (LSQ) et des LS autochtones (LSAs) et que ces langues sont reconnues comme étant les principales langues de communication des citoyens sourds canadiens.

À la lumière des travaux sur l'accessibilité universelle et sur la base des caractéristiques des citoyens sourds (COPHAN, 2017 ; LC, 2019 ; ONU 2006), il ressort que l'accès à l'information doit :

- Être facile à trouver et à utiliser ;
- Être direct (ne pas reposer sur une démarche supplémentaire pour le citoyen) ;
- Être offert d'office ;
- Permettre l'autonomie ;
- Permettre une expérience similaire à l'ensemble des citoyens ;
- S'appliquer à toutes les sphères de la vie citoyenne (travail, justice, santé, information, vie culturelle, vie politique et sociale, éducations, etc.).

Politiques d'accès aux citoyens sourds et aménagement linguistique

Concernant l'accès à l'information, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'ONU (2006, art. 21), précise que les États ont l'obligation de mettre en place des mesures pour que les personnes handicapées puissent « demander, recevoir et communiquer des informations et des idées . . . en recourant à tous moyens de communication de leur choix ». Cette obligation vise, entre autres, à ce que les États « facilitent le recours par les personnes handicapées, pour leurs démarches officielles, à la langue des signes, au braille, à la communication améliorée et alternative et à tous les autres moyens, modes et formes accessibles de communication de leur choix » et « reconnaissent et favorisent l'utilisation des langues des signes » (*Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 2006, art. 21, para. b et e). Cette obligation est traduite par le Canada, signataire de la convention, par une précision dans la *Loi canadienne sur l'accessibilité* concernant « la reconnaissance et l'élimination d'obstacles » dans le domaine des communications. (LC 2019, ch. 10, art. 5). On spécifie à l'article 5.1 que le domaine des communications vise l'utilisation d'une LS, soit l'ASL, la LSQ ou les LSAs, et que ces langues sont reconnues comme étant les principales langues de communication des sourds canadiens. On y précise du même souffle que ceci ne concerne pas la radiodiffusion et la télécommunication.

L'utilisation d'une LS pour donner accès aux contenus audios est cependant explicitement décrite comme un standard d'application des normes d'accessibilité dans le *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) développé par le *World Wide Web Consortium* (W3C, 2009). L'utilisation d'une LS est ciblée dans le W3C pour permettre aux personnes sourdes ou malentendantes qui utilisent une LS de comprendre le contenu d'une piste audio, la règle étant de « fournir une interprétation en langue des signes pour tout contenu audio préenregistré, sous forme de média synchronisé (Niveau AAA) » (règle 1.2.6). Bien que les standards canadiens suivent le WCAG 2.0 ou sa plus récente version 2.1, qui date de 2018, aucun ne prescrit de se conformer aux deux critères de réussite du WCAG pour les personnes sourdes, soit l'utilisation des sous-titres et d'une LS. Le choix est offert, tel que précisé dans le *Standard sur l'accessibilité des sites Web* du gouvernement du Québec, créé en 2011 et modernisé en 2018 (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2018a, 2018b), et s'applique à tous les contenus Web des ministères et organismes publics, incluant les documents téléchargeables et le multimédia. Selon ce standard, un site Web est considéré accessible s'il satisfait un certain nombre d'exigences, dont :

Toute page Web ayant un contenu audio préenregistré doit se conformer à l'une des deux exigences de conformité du WCAG 2.0 de niveau A 1.2.2 Sous-titres (préenregistrés) ou de niveau AAA 1.2.6 Langue des signes (préenregistrée),

en utilisant la langue des signes québécoise. (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2018b, sect. 2)

Dans la foulée des démarches politiques pour règlementer les contenus en ligne, la *Loi sur la diffusion continue en ligne* a été déposée en 2023 pour l'adapter aux réalités numériques. Cette loi vise entre autres à outiller adéquatement le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) pour règlementer la radiodiffusion en ligne, incluant l'établissement de règles et l'imposition de sanctions destinées aux plateformes diffusant au Canada. Cette nouvelle loi prévoit une offre de programmation accessible et exempte d'obstacles ainsi que des sanctions en cas de violation de la *Loi canadienne sur l'accessibilité* (LC 2019).

Bien que la *Loi sur la diffusion continue en ligne* (LC 2023) fasse davantage de place aux citoyens handicapés dans la programmation, soit en encourageant leur action dans le développement (« le système devrait offrir ... la possibilité, pour [les personnes handicapées], de développer leur propre contenu et de s'exprimer », alinéa 3(1)p) ou favorisant le développement de contenu à leur intention (« favoriser la présentation d'émissions accessibles aux personnes handicapées et exemptes d'obstacles », alinéa 5(2)e), la *Loi sur la diffusion continue en ligne* ne fait aucunement mention des LS comme moyen d'accessibilité (« le système devrait offrir une programmation accessible aux personnes handicapées et exemptes d'obstacles, y inclus des services de sous-titrage codé et des services de vidéodescription afin d'aider les personnes ayant une déficience visuelle ou auditive », alinéa 3(1)p). Et ceci malgré la reconnaissance des LS dans l'article 5.1 de la *Loi canadienne sur l'accessibilité*.

Les travaux antérieurs (De Meulder, 2017; Higgins, 1979; Lane 1992; Padden et Humphries, 1988; Turner, 2009) ont montré que la question de l'aménagement linguistique des LS est directement liée à la perception qu'ont les sociétés des citoyens sourds. Est-ce qu'on les perçoit comme des membres de communautés ayant une culture et une langue distincte ou comme des citoyens handicapés ayant besoin d'adaptations? Dans le premier cas, la reconnaissance de la culture et de la langue propres à ces citoyens est au cœur des aménagements linguistiques et dans le second cas, le manque auditif à combler est étudié à partir d'une série de possibilités techniques. Les citoyens sourds sont le seul groupe linguistique des états à devoir se baser sur la législation concernant le handicap pour assurer leurs droits d'accès à l'information dans leur propre langue, tel que souligné par De Meulder (2017), dans son analyse de la Loi écossaise sur la LS britannique (*British Sign Language (Scotland) Act*) de 2015 et des travaux ayant mené à son adoption. Certains états reconnaissent cette position revendiquée par les communautés sourdes, dont le parlement écossais :

Deaf BSL users consider themselves a distinct language group and not disabled. They have a unique culture, history and life experience as a language minority and feel that action to improve their inclusion in society should be based on exactly the same language approach to other groups, such as speakers of Gaelic or Welsh. (Scottish Parliament, 2015, cité par De Meulder, 2017, p. 222)

Une loi qui protège les minorités linguistiques, les citoyens francophones canadiens par exemple, ne proposerait pas d'offrir des interprètes anglais-français pour un accès équitable aux services, mais exigerait une offre de service par du personnel compétent en français. Le droit à des services d'interprètes relève d'une loi sur le handicap, le droit à des services (information, santé, éducation, justice, etc.) directement dans sa langue de référence relève d'une loi linguistique.

Du point de vue de la communauté sourde écossaise, une loi sur l'égalité qui intègre les questions linguistiques dans la législation sur le handicap n'est pas satisfaisante pour les citoyens sourds, en ce qu'elle ne concède pas d'office une reconnaissance égale des droits linguistiques des citoyens sourds à ceux des citoyens de langues officielles. En autres arguments rapportés par De Meulder (2017), les citoyens sourds écossais ont jugé qu'une telle démarche :

- Réduit la question linguistique à celle du handicap. La langue devient un outil d'adaptation, plutôt qu'un trait culturel et identitaire ;
- Introduit le concept ambigu d'accommodements raisonnables et ouvre la porte à devoir justifier l'accès aux services dans une LS ;
- N'engage pas l'état à punir les contrevenants et laisse la porte ouverte à une nonchalance des services publics dans l'application de celle-ci ;
- Repose inefficacement sur la possibilité des citoyens de faire respecter la loi par des moyens légaux.

Au Québec, la politique en vigueur *L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées* (Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2007), spécifie que les ministères et les organismes publics doivent appliquer le principe de l'accessibilité universelle, selon lequel : « les organisations visent l'utilisation similaire des installations, biens et services pour tous les usagers ; par le fait même, elles doivent tenir compte des situations liées à toute incapacité » (p. 8). Elle précise que tout citoyen doit être informé des services offerts et que, sur demande, l'organisme doit fournir le document en format adapté et respecter le choix de l'adaptation, « dans la mesure du possible ». Notons que, si cette politique vise un accès aux documents publics pour les citoyens en situation de handicap et qu'elle avance une obligation d'accommodement, deux éléments nous éloignent de la définition de l'accessibilité universelle définie précédemment, en ce que :

- L'accommodement nécessite une demande de la part de la personne et n'est pas offert d'office. Les citoyens sourds doivent prendre en charge les démarches pour informer d'un besoin d'adaptation et aussi contribuer à la recherche de solutions ;
- Tous les documents ne sont pas accessibles, et le choix de l'accès est basé sur l'usage d'une majorité de citoyens. Les citoyens sourds n'ont accès qu'à un échantillon des documents.

Bien que la politique inclue l'offre de documents interprétés en LS, le premier bilan de sa mise en œuvre montre que peu de ministères (42) d'offrir des services d'interprétation et que l'accès à ces services est rarement abordé lors des activités de formation et d'information des employés des ministères (25) et organismes (28) d'idée, le *Rapport sur l'organisation et la gestion des services régionaux d'interprétation visuelle et tactile* (OPHQ, 2012) souligne que « les services régionaux d'interprétation se voient souvent dans l'obligation de justifier auprès du personnel de la fonction publique la nécessité de recourir aux services d'un interprète lors d'une prestation de services » (2012, p. 36). Parmi les obstacles cités par les Services Régionaux d'Interprétation (SRI), se trouvent (p. 36) :

- Le refus des ministères ou organismes publics de payer pour les services d'interprétation ;
- La réduction du temps des rencontres pour économiser sur les frais de service ;
- L'organisation de rencontres sans interprètes sous divers prétextes.

Du point de vue de l'aménagement linguistique, le statu quo étatique concernant l'usage d'une langue minoritaire équivaut au rejet de celle-ci et à l'échec de son implication dans la sphère publique et dans les communications officielles : « la reconnaissance du statu quo s'exerce nécessairement en faveur du groupe linguistique dominant, de celui qui occupe la meilleure position sociale, économique et politique » (Loubier, 2002, p. 5). De telles conditions contribuent ainsi à institutionnaliser le statut marginal de certains membres de la population (Tollefson, 1991).

Dans le contexte du multilinguisme sourd canadien (Parisot & Rinfret, 2012), où les LS sont en situation de diglossie par rapport aux langues officielles (Dubuisson & Nadeau, 1993), nous posons les questions suivantes :

1. Peut-on assurer une programmation accessible et exempte d'obstacles pour les citoyens sourds sans exiger l'utilisation d'une LS ?, et
2. Quelle est la perception des citoyens sourds en termes de besoins, de solutions et de compétences pour un accès équitable à l'information ?

Méthode

Les résultats que nous présentons sont issus d'une analyse phénoménologique des perceptions sur le vécu de l'accès à l'information (Deschamps, 1993), émanant d'un groupe de discussion (8 sourds québécois locuteurs de la LSQ) et 6 entrevues individuelles (5 sourds québécois signeurs de l'ASL et 1 sourd québécois signeur d'une LSA). Les participants ont été choisis en fonction de leur langue d'usage (LSQ, ASL, LSAs) de leur région de provenance (Québec). Une place importante a été faite aux sourds signeurs LSQ, ainsi qu'aux sourds autochtones puisque ces groupes de personnes ont été moins consultés dans les études antérieures (Russell et al., 2018). Nous avons sondé les participants sur des aspects inhérents aux informations accessibles, incluant l'accès à l'information dans différentes sphères de la vie, les protocoles de communication en situation de crise et la formation et la qualification des langagiers (interprètes, sous-titreurs, traducteurs). Ces trois aspects sont étroitement liés et apportent également des éléments de réponses aux questions suivantes sur l'offre de services d'information accessible : De quoi a-t-on besoin ? Comment peut-on l'offrir ?, et Qui est apte à l'offrir ?

Les propos recueillis ont fait l'objet d'une analyse de contenu en deux parties. La première partie, une analyse de contenu classique à partir de catégories thématiques issues de la liste des sujets abordés lors des discussions, a été menée à l'aide du logiciel NVivo©. La grille de codage des thèmes a été précisée par l'itérativité du processus et le codage a été validé par un accord interjuge. Deux codeuses étaient affectées à chaque transcription et un consensus devait être atteint pour l'attribution définitive d'un code. En cas de désaccord, une troisième juge, une des deux chercheuses principales, tranchait. De cette étape nous avons obtenu, pour chaque groupe de discussion ou entrevue, des regroupements de propos suivant les thèmes abordés, à partir desquels des synthèses respectant le vocabulaire et le ton des participants ont été rédigées.

La deuxième partie de notre analyse de contenu, l'analyse phénoménologique, visait à décrire la structure du phénomène de l'accès à l'information telle que perçue par les participants. Pour ce faire, nous avons morcelé les synthèses obtenues à l'étape précédente en plusieurs unités de signification (Deschamps, 1993), définies comme les expériences particulières qui forment l'expérience générale de la perception des communications accessibles par les participants. La description de la structure typique du phénomène de l'accès à l'information, tel que vécu ou perçu par les participants, a été obtenue par la mise en commun des descriptions spécifiques du vécu de chaque participant ou groupe afin d'en arriver à une description générale du phénomène de l'accessibilité.

Résultats

Cette section présente un portrait de la perception des participants sourds de l'accès à l'information. Les unités de signification qui ont émané de l'analyse phénoménologique des propos des participants ont permis d'identifier et de définir cinq caractéristiques génériques du phénomène de l'accès à l'information, tel que perçues et vécues par les participants :

- le plein accès à l'information ;
- le choix de la langue pour les adaptations ;
- les paramètres techniques ;
- la formation et la qualification des langagiers ;
- la responsabilité et le suivi de l'accessibilité.

Nous présentons nos résultats en fonction de ces cinq caractéristiques. Il est à noter que les résultats se distinguent peu selon les groupes de l'étude (sourds ASL, LSQ et LSAs) ; nous les présenterons donc de manière générale et préciserons les différences quand elles sont pertinentes.

Le plein accès à l'information

Pour les citoyens sourds québécois, le plein accès à l'information se réalise par un accès au message source par le biais de la langue de référence du citoyen, une LS et/ou de sous-titres en langue écrite, selon les préférences de la personne. Cet accès doit être équivalent à ce que reçoit un citoyen entendant.

Les enjeux liés au plein accès à l'information identifiés par les participants se trouvent non seulement dans les médias, comme la télévision, le Web, le cinéma et la radio, mais aussi dans l'affichage et l'information générale dans les services publics, les conférences de presse, etc.

Je veux faire un petit commentaire concernant l'accessibilité universelle. Les vidéos, qu'elles soient en LSQ, en ASL, par des interprètes Sourds, etc, peu importe. Mais il faut qu'il y ait la langue des signes avec des sous-titres et avec la voix, ce serait l'idéal. La voix est pour les personnes aveugles entendantes, les sous-titres sont pour les malentendants qui peuvent lire, et également une partie des Sourds, et les signes pour les Sourds. La vidéo d'information serait alors pour tout le monde ! Entièrement accessible pour tous. Il n'y aurait pas d'obstacle comme le manque de sous-titre pour un malentendant qui ne comprend pas les signes, ou bien le fait d'avoir une vidéo en LSQ et aussi sous-titrée, mais à laquelle les personnes aveugles n'ont pas accès. Une seule vidéo serait accessible aux quatre groupes suivants : aux personnes n'ayant pas de défis, aux aveugles, aux Sourds et aux malentendants. (Participant 3)

Un accès en LS

Il y a présentement trop peu de communications pleinement accessibles en LS pour les personnes sourdes. Les participants sourds ont mentionné la nécessité de contenus interprétés ou traduits en LS afin de rendre l'information réellement accessible dans les domaines de la vie sociale suivants :

- Les actualités (bulletins télévisés et radio) ;
- La culture, que ce soit via les médias (télévision, web, radio) ou les événements (spectacles, théâtre, musées, etc.) ;
- Les transports (messages dans les métros, trains, autobus, avions et gares, aéroports, etc.) ;
- Les services sociaux (messages dans les établissements de la santé (hôpitaux, cliniques, etc.) ;
- La vie citoyenne (information sur la procédure pour participer aux élections, pour voter et faire un choix éclairé, etc.) ;
- Les sites Internet gouvernementaux et les services publics non urgents (permis ou de règlements, services de police, etc).

Un accès par les sous-titres

Concernant l'accès à l'information par les sous-titres, les citoyens sourds constatent d'importants problèmes de qualité, notamment de vitesse de défilement, de synchronicité et de fidélité. On cite plus particulièrement les sous-titres automatiques, utilisés par exemple dans les diffusions en direct. Ils sont dits difficiles à suivre et ne donnent qu'un accès partiel au message. Les erreurs sont nombreuses et les mots sont trop souvent sans lien avec le sens ; le sous-titrage automatique est donc perçu comme approximatif. De plus, le décalage entre les sous-titres et la parole est trop important et ne permet pas un accès à ce qui est dit en même temps que l'image. Le décalage devrait être réduit pour permettre un réel accès complet au message. Ces barrières à l'accès amènent les participants sourds à juger que le sous-titrage automatique ne constitue pas une mesure d'accessibilité acceptable. Par ailleurs, les participants mentionnent que la transcription en temps réel, c'est-à-dire réalisée par des sous-titres humains, est plus exacte, plus précise et donc de meilleure qualité que le sous-titrage automatique, et ce même quand elle est effectuée en temps réel.

Un accès obligatoire

Les participants ont l'impression que l'accessibilité à l'information pour les personnes sourdes, en particulier en LS, est encouragée, sans plus. Ils

demandent qu'elle soit obligatoire, dans un cadre défini et régi par le CRTC, en collaboration avec les communautés sourdes. En ce sens, il est suggéré que le CRTC impose davantage d'adaptations en LS et assure une vérification plus serrée de la qualité et de la disponibilité des sous-titres. De plus, pour une information réellement accessible, il est suggéré que le niveau AAA du WCAG (2009) soit obligatoirement suivi par toutes les provinces canadiennes comme norme d'accessibilité, ce qui imposerait automatiquement le recours à une LS. Par ailleurs, les participants soulèvent la nécessité que l'obligation soit assortie d'un budget affecté à ces adaptations, comme c'est le cas pour d'autres services (ex. le service de relai vidéo), et qu'il inclut le suivi et la sensibilisation à l'importance des adaptations au sein des créateurs et diffuseurs de contenus. En effet, les contraintes financières sont le plus souvent les premières mentionnées pour justifier l'impossibilité d'offrir une interprétation en LS malgré la bonne volonté de tout le monde. Par exemple, les organisateurs d'événements se trouvent dans la position d'avoir à choisir entre offrir un cocktail à tout le monde en clôture de l'événement ou offrir des interprètes aux citoyens sourds qui voudraient avoir accès à l'événement.

Un accès automatique et immédiat

Les participants demandent un plein accès à l'information officielle sans avoir à en faire la demande. On insiste sur le fait que la charge des adaptations et de l'offre ne devrait pas reposer sur le citoyen. Une personne ne devrait jamais être en situation de demander ou justifier des adaptations particulières au moment où elle en a besoin, peu importe le contexte. De plus, l'accès aux sous-titres et à l'interprétation dans les LS officielles devrait être disponible sans délai, automatiquement, pour toute communication médiatisée (documents écrits, télévision, le Web, cinéma, etc.). Par ailleurs, l'offre adaptée devrait être présentée en même temps que le message original : si un service est offert à la population, il doit être accessible en même temps pour les citoyens sourds. Les diffuseurs publics doivent garantir l'accessibilité des contenus à tous dès la mise en ligne (ou en onde) de l'information. Une adaptation décalée, partielle, lourde, difficile à trouver ou inadéquate ne permet pas un accès à l'information pour les citoyens sourds.

Le choix de la langue pour les adaptations

Le plein accès à l'information doit passer par l'utilisation de la langue de référence de la personne sourde, par une LS ou par les sous-titres, selon les préférences de la personne. Il ressort de l'analyse qu'il en est autrement dans tous les domaines de la vie sociale que nous avons identifiés dans le cadre de l'étude. En effet, les modalités de communication principalement mises à la disposition des citoyens sourds et malentendants sont la langue écrite et la

langue orale. Il semble donc y avoir ici un écart important entre les besoins et les services offerts.

Quelle LS ?

Les participants demandent une interprétation en LS qui suive la langue orale du message source. Par exemple, si le message source est en français, l'interprétation devrait être accessible en LSQ et si le message source est en anglais, l'information devrait être accessible en ASL. Les participants jugent inacceptable et insultant pour la communauté sourde concernée que des passages de conférences de presse bilingues (ex. le message est présenté en français, puis en anglais) ne soient pas interprétés lorsqu'il y a un changement de langue source.

Je suis tout à fait d'accord avec Participant 8, il faut faire en fonction de la langue parlée. Mais quand le gouvernement québécois faisait des conférences informatives relatives à la Covid, c'était fait de façon bilingue. Il y avait un interprète LSQ pour la partie en français, toutefois il n'y avait pas d'interprète ASL pour la partie en anglais!! Il a été décidé de ne faire qu'en LSQ, et que ce n'était pas bien grave de ne pas avoir d'interprète ASL. Ben non ! Des journalistes anglophones posaient des questions, mais il n'y avait pas d'interprète ASL ! Je trouve ça insultant : la communauté Sourde et la communauté Sourde anglophone ont les mêmes besoins en accessibilité ! L'absence d'interprète ASL est inacceptable à mon avis. C'est insultant. (Participant 12)

Les participants soulignent que les communautés sourdes minoritaires (ex. ASL et LSAs) ont les mêmes besoins d'accessibilité que leurs pairs majoritaires. De plus, les participants mentionnent que les messages répétés dans deux langues sont rarement identiques, ce qui permet aux bilingues anglais-français d'avoir accès aux deux versions. Une équité serait de permettre aussi aux bilingues LSQ-ASL d'avoir accès à ces « mêmes messages » dans les deux langues. Enfin, de manière générale, il ressort des données que l'accès à la LS est d'autant plus problématique en contexte linguistique minoritaire. Les participants demandent qu'on donne aussi un accès égal via les langues minoritaires (l'ASL au Québec, la LSQ hors Québec et les LSAs).

Dans le même ordre d'idées, les participants mentionnent la fréquente absence de sous-titres, en particulier dans les langues minoritaires comme l'anglais au Québec et les langues autochtones. Ceci force les usagers qui désirent des sous-titres à devoir choisir du matériel en anglais où les sous-titres sont plus systématiquement disponibles, bien entendu dans la mesure où ils ont une connaissance suffisante de l'anglais.

La réalité des sourds utilisateurs d'une langue autochtone est sensiblement différente de celle des sourds utilisant l'anglais ou le français, en particulier

parce que les langues orales autochtones sont très peu utilisées dans les communications officielles. Les communications accessibles pour les personnes autochtones passent donc présentement par le français et l'anglais, ou encore par la LSQ et l'ASL, qui sont, pour plusieurs, des langues secondes. Pour les sourds autochtones, cela constitue donc un double obstacle linguistique. Parmi les besoins exprimés, ils demandent d'abord que l'information soit accessible en langues orales et écrites autochtones, et qu'elle soit sous-titrée. Ensuite, ils demandent l'accès aux LSAs¹.

Le choix au citoyen

Les citoyens sourds considèrent que les sous-titres et la LS sont des services complémentaires qui ne devraient pas s'exclure mutuellement, mais se compléter dans l'offre d'accommodement. Ils demandent donc de pouvoir faire plus d'un choix, quand l'option est techniquement possible. Par exemple, un citoyen pourrait vouloir voir affichés l'interprétation en LS et les sous-titres. Un autre citoyen pourrait quant à lui choisir la voix et les sous-titres. Enfin, les sous-titres n'étant pas toujours fidèles, il pourrait vouloir ajouter la LS en troisième choix pour un meilleur accès au sens.

Les paramètres techniques des adaptations

En plus des choix de paramètres linguistiques (le choix entre les modalités et les langues), les participants demandent de pouvoir choisir eux-mêmes les paramètres techniques des sous-titres, des plages de l'interprétation, de la personne qui parle et du matériel visuel présenté, et ce, au moment où ils le jugent pertinent. En effet, les préférences sont multiples en matière de paramètres techniques d'accessibilité et dépendent de plusieurs facteurs, notamment du moyen de communication utilisé, mais aussi de la vue de la personne, de la qualité des adaptations (interprétation et sous-titres), etc. Par exemple, une personne sourde-aveugle pourrait préférer une plage plus grande pour l'interprète, d'autres une plage plus petite pour mieux voir la personne qui parle avec les sous-titres. Il n'y a pas de meilleure option par défaut.

La formation et la qualification des langagiers

De point de vue des participants, la formation et la diplomation des interprètes (sourds et entendants) et traducteurs en LS ne sont pas assez valorisées par les fournisseurs de services². En effet, au Canada, les traducteurs et les

¹ Il est pertinent de noter que ces perceptions font écho à celles relevées chez les sourds canadiens d'autres provinces (Parisot et al., 2023).

² Ces perceptions font écho à celles des langagiers et des diffuseurs recueillis dans la même étude (Parisot et al., 2023).

interprètes de langues officielles doivent respectivement détenir un diplôme de baccalauréat et de maîtrise dans leur domaine. Ce n'est pas le cas des traducteurs et interprètes de LS, qui n'ont pas l'obligation de détenir un diplôme universitaire. Les participants sourds ont exprimé le désir de voir exigé minimalement un baccalauréat, idéalement une maîtrise, pour les traducteurs et interprètes de LS. Ils soulignent que leur qualité de vie dépend de la qualité de l'interprétation dans plusieurs situations (santé, urgence, justice, emploi, éducation, etc.) et ne comprennent pas pourquoi les langagiers œuvrant pour eux ne devraient pas correspondre aux mêmes exigences de formation et de qualification que pour les interprètes de langues officielles.

Formation

Au sujet du contenu de la formation des interprètes, il se dégage des discussions que les participants sourds souhaitent qu'elle contienne davantage de cours de langue (langue orale et LS) et davantage de cours portant sur la culture sourde et les particularités des personnes sourdes.

De plus, la formation des interprètes devrait inclure un cours sur l'éthique et la déontologie et des contenus de spécialité (système politique, santé, technologie, scolaire, langage parlé complet (LPC), communications publiques, oralisme, etc.).

Qualifications

Au sujet des qualifications des langagiers, les participants ont ciblé l'importance de qualifications particulières pour les domaines des médias et scolaires. Ils insistent sur l'importance de qualifications spécifiques pour l'interprétation à la télévision, de même que pour les sous-titres. Ils soulignent que pour l'interprétation en situation d'urgence, seuls les interprètes d'expérience devraient être embauchés.

Par ailleurs, les participants ont mis de l'avant l'importance d'une évaluation des interprètes, menant à une accréditation. Celle-ci devrait attester des qualifications de l'interprète sur les éléments suivants :

- Connaissance des domaines de spécialité et de leurs spécificités en matière d'interprétation (situation d'urgence, santé, scolaire, justice, culture, etc.) ;
- Jugement éthique et connaissance de la déontologie ;
- Compétences linguistiques ;
- Compétences interprétatives ;
- Connaissance de la culture sourde ;

- Connaissance de la culture, de l'histoire et des réalités des communautés autochtones (pour les interprètes œuvrant dans ces communautés).

De plus, plutôt qu'être évalués par les fournisseurs de services qui les engagent, les sourds sont d'avis que les interprètes devraient être évalués à l'externe³.

Finalement, l'obligation d'appartenir à un ordre des interprètes est perçue comme une bonne idée, mais les sourds préféreraient que la responsabilité de l'accréditation relève d'une association d'interprètes en LS, puisqu'il est perçu que les ordres généralistes (comme l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec [OTTIAQ] au Québec) n'ont pas assez de connaissances sur les LS pour jouer ce rôle. Cet ordre devrait protéger le public, recueillir et traiter les plaintes, offrir de la formation continue et sensibiliser le public. Les évaluations pour être membres de l'ordre devraient être faites par des professionnels ou des linguistes sourds. Finalement, les participants sourds souhaiteraient que les interprètes soient en mesure de fournir à leur clientèle une preuve de leur adhésion à un ordre ou une association qualifiante reconnue.

Responsabilité et suivi de l'accessibilité

Les citoyens sourds ont l'impression que les démarches d'accessibilité sont mises en place pour satisfaire à une norme générique, sans souci de vérifier si l'accès est effectif. Une fois qu'un organisme « coche la case » accessible, il n'y a pas de suivi pour vérifier si l'accès mis en place est adéquat. Les normes génériques impliquent le plus souvent que les aménagements sont « encouragés » dans la « mesure du possible ».

À cet effet, il est suggéré que toutes les municipalités, les ministères, les services publics, les entreprises et autres diffuseurs et créateurs de contenus soient tenus d'avoir un service ou au moins un représentant en matière d'accessibilité qui puisse s'assurer de la disponibilité des services. Les référents devraient être des personnes handicapées, sourdes, aveugles ou ayant minimalement une expérience de vie en matière d'obstacle à l'accessibilité. En effet, les démarches de développement de services d'accessibilité doivent inclure les sourds à la base de leurs décisions et ceux et celles-ci doivent jouer un rôle dans l'offre et le contrôle de la qualité des services d'accessibilité.

Aussi, j'aimerais ... Maudit ... Je le répète très souvent dans mon contexte professionnel, par exemple les examens des élèves ou autres situations variées, les décisions concernant leur avenir, les méthodes d'enseignement, on décide pour moi. Je le répète : on ne doit rien faire sans nous si ça nous concerne. Il faut nous inclure, s'il vous plaît ! Les autres ne peuvent pas se mettre à notre place, ils ne savent pas ce que sont nos vies, ce qu'implique d'être Sourd, ni

³Il est intéressant de noter que les fournisseurs de services souhaiteraient quant à eux être responsables de cette évaluation (Parisot et al., 2023).

les défis quotidiens que l'on rencontre. Ils ne peuvent donc pas décider pour nous. S'il vous plaît, appelez des personnes compétentes, incluez-nous ! C'est important. (Participant 4)

De plus, en ce qui concerne les mécanismes de vérification et de plaintes, les sourds soulignent que l'actuelle démarche de plainte au CRTC pour la qualité des sous-titres est lourde pour le peu de résultats de changements qu'elle offre. Ils demandent que soient actualisées les démarches de plaintes pour le droit à un accès adéquat. En effet, il devrait être possible de porter plainte dans la langue du citoyen ou de la citoyenne (LSQ, ASL, LSAs) et avoir une réponse dans cette même langue dans des délais raisonnables.

Discussion et conclusion

De point de vue et de l'expérience de l'accès à l'information des participants sourds de l'étude, il semble impossible de ne pas exiger la LS pour une réelle programmation accessible et exempte d'obstacles, telle que posée par la législation canadienne.

Les unités de sens ayant émergé de nos analyses montrent qu'un accès adéquat à l'information pour les citoyens sourds est défini par cinq conditions, soit :

- le respect des engagements politiques d'accès universel ;
- l'établissement de normes d'accessibilité pour la télévision et le Web impliquant le libre choix de langue pour le citoyen ;
- le contrôle personnalisé des paramètres techniques ;
- l'exigence de formation et de qualification des langagiers ; et
- la reconnaissance des expertises sourdes en matière d'accessibilité.

Cette analyse des perceptions des citoyens sourds montre que le modèle actuel de représentation sociale du Sourd que sous-tendent les lois canadiennes sur l'accessibilité (ex. LC 2019; LC 2023; OPHQ, 2007, 2019) est avant tout basé sur la déficience et vise l'adaptation pour le handicap, pour le manque, alors que les citoyens demandent davantage une reconnaissance de leur spécificité culturelle et linguistique, une reconnaissance de leur autonomie et de leur expertise concernant leur langue, leur culture et les questions d'accès à l'information. Un modèle législatif visant l'aménagement linguistique s'approcherait davantage de l'approche contributive et additive prônée par les associations de personnes handicapées (COPHAN, 2017; Langevin et al., 2011; Société logique, 2012). L'absence de politique linguistique concernant la reconnaissance des LS au Québec et au Canada, jumelée à une vision utilitaire de celles-ci dans l'effort d'adaptation des communications pour un accès

universel, dont le choix ne revient pas au citoyen et dépend de la faisabilité, *de la mesure du possible*, semble se rapprocher du portrait décrié par les sourds écossais au sujet de leur insatisfaction quant à la primauté d'une loi sur l'accessibilité au détriment d'une politique linguistique, tel que rapporté par De Meulder (2017). En ceci, l'objectif canadien de transformer le Canada en un pays exempt d'obstacles au plus tard le 1er janvier 2040 concernant l'accès à l'information (LC 2019, ch. 10, art. 5), devrait se faire en développant une politique d'aménagement linguistique pour la LSQ, L'ASL et les LSAs, qui implique une obligation de respecter les droits linguistiques des citoyens sourds canadiens.

Remerciements

Bien que cet article n'engage que nous, nous remercions l'équipe du projet Accès pour leur contribution à la recherche, particulièrement Caroline Hould, Laurence Gagnon, Karine Lacroix-Beaudette, Marie-Pier Poulin et Daz Saunders. Nous remercions également Lisa Anderson et Debra Russell pour leurs critiques constructives.

Références

- British Sign Language (Scotland) Act 2015*. (2015). Consulté le 22 juin 2023.
<https://www.legislation.gov.uk/asp/2015/11/contents/enacted>
- Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec. (2017, juillet). *Mémoire sur la Loi en matière d'accessibilité — Qu'est-ce qu'un Canada accessible pour vous ?* Bureau de la condition des personnes handicapées.
<https://cophan.org/wp-content/uploads/2017/07/2017-07-11-MEM-COPHAN-canada-accessible.pdf>
- De Meulder, M. (2017). The influence of deaf people's dual category status on sign language planning : The British Sign Language (Scotland) Act (2015). *Current Issues in Language Planning*, 18(2), 215–232.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1248139>
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin universitaire.
- Dubuisson, C., & Nadeau, M. (1993). *Études sur la langue des signes québécoise*. Presses de l'Université de Montréal.
- Higgins, P.C. (1979). Outsiders in a hearing world : The deaf community. *Urban Life*, 8(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/089124167900800101>
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence : Disabling the deaf community*. Alfred A. Knopf.
- Langevin, J., Rocque, S., Chalghoumi, H., & Ghorayeb, A. (2011). *Rapport de recherche pour les milieux associatifs de Montréal — Accessibilité universelle et designs contributifs* (version 5.3.) Université de Montréal.

- Loi canadienne sur l'accessibilité*. LC 2019, ch. 10.
- Loi sur la diffusion continue en ligne*. LC 2023, ch. 11.
- Loubier, C. (2002). *L'aménagement linguistique : fondements de l'aménagement linguistique* [Ressource en ligne]. Office de la langue française. Collections de BAnQ. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/46238>
- Ministère de la Santé et des services sociaux. (2007). *L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées — politique gouvernementale*. Direction des communications. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001156/>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2012). *Rapport sur l'organisation et la gestion des services régionaux d'interprétation visuelle et tactile*. Service des relations publiques. <https://bit.ly/OPHQ-2012-Rapport-organisation-services-interpretation>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2019). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale. L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées — Bilan 2010–2011 à 2016–2017*. Secrétariat général.
- Organisation des Nations Unies. (2006, décembre). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocol facultatif*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America : Voices from a culture*. Harvard University Press.
- Parisot, A.-M., & Rinfret, J. (2012). Recognition of langue des signes québécoise in Eastern Canada, *Sign Language Studies*, 12(4), 583-601.
- Parisot, A.-M, Voghel, A., Gagnon, L., Hould, C., & Saunders, D. (2023, juin). *L'information accessible pour les sourds et malentendants canadiens. Perception des citoyens sourds et malentendants, des interprètes et des diffuseurs*. Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd. <https://lsq.uqam.ca/?q=content/linformation-accessible-pour-les-sourds-et-les-malentendants-canadiens-perceptions-des>
- Russell, D., McLaughlin, J., & Demko, R. (2018, mars). *Barrier-free emergency communication access and alerting system*. Research report. Canadian Hearing Society. <https://bit.ly/CHS-Pilot-screening-Interpreting>
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2018a). Modernisation des standards sur l'accessibilité du Web : démarche et principes directeurs de modernisation (SGQRI-008). <https://bit.ly/Tresor-2018a-Modernisation-accessibilite-web>
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2018b). *Standard sur l'accessibilité des sites Web* (SGQRI 008 2.0). <https://bit.ly/Tresor-2018b-Standards-accessibilite-web>
- Société logique. (2012, mars). *Accessibilité universelle : une nouvelle définition*. Consulté le 11 août 2023. <https://societelogique.org/2012/03/18/accessibilite-universelle-une-nouvelle-definition/>

- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality : Language policy in the community*. Longman.
- Turner, G.H. (2009). Sign language planning : Pragmatism, pessimism and principles. *Current Issues in Language Planning*, 10(3), 243–254.
<https://doi.org/10.1080/14664200903162505>
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice : Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- World Wide Web Consortium. (2009, juin). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0*. Consulté le 11 août 2023.
<https://www.w3.org/Translations/WCAG20-fr/>
- World Wide Web Consortium. (2021, avril). *Sign languages in making audio and video media accessible*.

The use of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences

Maria Stathopoulou
Hellenic Open University

Sílvia Melo-Pfeifer
University of Hamburg

Abstract

Cross-linguistic mediation, a competence introduced by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in 2001, knows a new momentum after the recent publication of the CEFR Companion Volume (CEFR-CV), in 2020, which introduces new *can-do* statements for the teaching and assessment of mediation. Situated within the framework of plurilingual and intercultural education, mediation is intended to directly contribute to the development not only of plurilingual and pluricultural competence but also of transversal competences which have recently come to the forefront in language education. This article discusses the role of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences, including digital competences, intercultural understanding, organizational skills, global citizenship, social skills, media and information literacy, teamwork, and collaboration skills. This contribution aims at highlighting the link between mediation and transversal competences through the presentation and discussion of specific task examples, drawing upon the METLA project.

Keywords: plurilingual repertoire, crosslinguistic mediation, transversal competences, mediation tasks

Résumé

La médiation interlinguistique, compétence introduite par le Cadre européen commun de référence (CECR) en 2001, connaît un nouvel élan après la publication récente du Volume complémentaire du (CECR (CEFR-CV), en 2020, qui introduit de nouveaux énoncés pour l'enseignement et l'évaluation de la médiation. Située dans le cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle, la médiation est censée contribuer directement au développement non seulement des compétences plurilingues et pluriculturelles, mais aussi d'autres compétences telles que les compétences

Correspondence should be addressed to Maria Stathopoulou : mastathop@enl.uoa.gr

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 229–249 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6927

© The author(s). 

transversales, qui sont récemment passées au premier plan dans l'éducation aux langues. Cet article examine le rôle des tâches de médiation interlinguistique dans le développement des compétences transversales des apprenant.e.s, y compris les compétences numériques, la compréhension interculturelle, les compétences organisationnelles, la citoyenneté globale, les compétences sociales, la littératie numérique et de l'information, les compétences de travail en équipe et les compétences de collaboration). Cette contribution vise à mettre en évidence le lien entre la médiation et les compétences transversales à travers la présentation et la discussion d'exemples de tâches spécifiques s'appuyant sur le projet METLA.

Mots-clés : répertoire plurilingue, médiation interlinguistique, compétences transversales, tâches de médiation

Introduction

This article considers the role of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences, such as digital competences, intercultural understanding, organizational skills, global citizenship, social skills, media and information literacy teamwork, and collaboration skills (Care & Luo, 2016; European Centre for Modern Languages [ECML], 2021). The ability to mediate cross-linguistically, i.e., the ability to explain or to relay information from one language to another, refers to several *competences* and skills which are manifested through the use of a number of *strategies*.

A *competence* can be understood as “an integrated result of mastering the content of the educational process, expressed in the readiness of students to apply knowledge, skills and abilities” (Muhidova, 2022, p. 64). In the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (henceforth RFCDC), competence “is defined as the ability to mobilize and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context” (Council of Europe, 2018, p. 32). This entails, on the one hand, developing a relevant set of values, attitudes, and knowledge and, on the other hand, selecting and coordinating skills. All the above are then applied through appropriate behavior in precise situations (p. 70). In the context of the particular *Framework*, a *skill* is the capacity for carrying out a complex, well-organised pattern of either thinking or behaviour in an adaptive manner in order to achieve a particular end or goal (p. 77). In language education, *competences* are the set of intertwined knowledge, hands-on skills, and attitudes that allow students (considered as social agents) to act under specific conditions, to solve communicative problems and to participate in social life. At school, competences might be target-language

specific (production skills in French, etc.) or transversal which refer to different linguistic and “non-linguistic” school subjects, a context we will not be dealing with in this article. Transversal competences, in the sense adopted in this contribution, are not specific to a target language, meaning that they feed students’ competences in multiple languages, also encompassing those not included into the language curriculum.

Drawing upon the METLA project (Mediation in Teaching, Learning and Assessment; see below), we herein attempt to link the development of learners’ transversal competences to cross-linguistic mediation and to show that, through a holistic learning experience, mediation tasks promote not only the development of learners’ linguistic competences (i.e., to use a language appropriately) but of additional ones, such as cooperation, teamwork, intercultural understanding, critical thinking, and digital/media competence, as well as (multilingual) language awareness and autonomy.¹ After the presentation of the theoretical underpinnings of the contribution, we present three mediation tasks included in the database of the METLA project, and propose that cross-linguistic mediation tasks, which have mainly been conceived for the language classroom, could be conceptualized through a cross-curricular lens, expanding their use to other school subjects in order to contribute to the development of transversal competences. This expanded vision of cross-linguistic mediation might open up new avenues for transforming the curriculum, by better articulating the different school-subjects.

Theoretical background

Mediation in language education

Despite being a relatively recent concept in language and teacher education, mediation draws on a well-established theoretical framework spanning from philosophical to pedagogical concepts dealing with human interaction and learning in plurilingual settings (Araújo e Sá et al., 2014; Dendrinos, 2006; Piccardo, 2012; Reimann & Rossler, 2013; Stathopoulou, 2015). After a rather shy introduction of the concept of mediation in the Common European Framework of Reference (CEFR), in 2001 (Council of Europe, 2001), it has now seen important conceptual and empirical developments after the publication of the Companion Volume (CEFR-CV), in 2020 (Council of Europe,

¹We use “multilingualism” to refer to the presence of different languages in a given sociolinguistic and geographic context (in the literature sometimes known under the term “societal multilingualism”); “plurilingualism” is used to refer to the unique repertoires of individuals (sometimes referred to in the literature as “individual multilingualism”).

2020; see North et al., 2022 for empirical studies). While mediation was defined, in 2001, as the activity in which someone engages to facilitate the comprehension of content not linguistically accessible to an interlocutor (through adaptation or translation), the concept was enriched by the perspective that mediation includes making concepts, texts, and plurilingual communication transparent for all participants. Another innovation was the introduction of the idea that mediation occurs both interlinguistically and intralinguistically (Council of Europe, 2020).

The notion of mediation refers to a process which links the individual with the social context in which s/he acts and communicates in order to bridge communication gaps (i.e., when someone fails to understand specific information because it is presented in a different language). Mediation can also be considered as a *transformation* process as certain meanings and information in the original source are not only selected and transferred into the target text, but they are also transformed or altered in order to fit the new context in an effort, on the part of the mediator, to overcome linguistic and cultural obstacles (see Stathopoulou, 2015). In much the same vein, North and Piccardo (2016) define mediation as “the facilitation of the communication itself and/or the (re)formulation of a text, the (re)construction of the meaning of a message” (p. 9). *Recontextualisation* is another term used by Stathopoulou (2015) in order to refer to this movement and adaptation of certain meanings from one context to another (Fairclough, 2003). Such is the case in mediation which is not only linked to a simple transmission, movement or relocation of ideas from one text to another, but also involves textual change, such as paraphrasing, simplification, condensation, elaboration, and refocusing (cf. Linell, 1998).

In this article, we put particular emphasis on *cross-linguistic mediation*, which is outlined as:

Cross-linguistic mediation is the process of relaying or transferring information from one language to another for a given communicative purpose. Within a multilingual and multicultural context, it is an important activity which facilitates the exchange of meanings and information and ensures mutual understanding. It is an instance of multimodal and cross-cultural communication which leads to meaning construction. In today's globalized world, we often find ourselves in situations in which we have to mediate across languages and interlocutors in order to ensure understanding. (Stathopoulou et al. 2023, p. 16)

As defined in the extract above, the concept of cross-linguistic mediation is core in plurilingualism, referring to individual repertoires. Indeed, it allows one to make sense of the complex and heteroglossic or multivoiced nature of the social exchanges and language learning process in our increasingly diverse societies and individuals (Piccardo, 2018) where individuals develop their plurilingual competence in very different ways and merge different resources,

according to their complex linguistic biographies.

The ability to mediate across languages is seen as part of someone's plurilingual and pluricultural competence, as it makes use of all the linguistic repertoires and semiotic resources available to the individual. Cross-linguistic mediation in educational settings, in general, and in foreign language education, more specifically, translates into pedagogic practices that require a movement between two or more languages, which can be doubled by the use of non-verbal features (such as gestures, the use of objects, etc.). In such situations, the learner may decide to intentionally activate some metacognitive and metacommunicative strategies to reach their goal. These strategies might include plan, select, classify, underline, transfer, use tools such as dictionaries and glossaries, make inferences to deduce the meaning of a word, or simplify (for example, by ignoring non-relevant information) or paraphrasing. Such a dynamic, creative nature of cross-linguistic mediation tasks is both a sign of the pupil's plurilingual competence and a way to further develop it at different spheres: socio-affective, cognitive and verbal, linguistic, communicative, and interactional (Andrade et al., 2003; also Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2021).

From the above, it does not come as a surprise that cross-linguistic mediation is one of the most promising pedagogical concepts nowadays, as it opens up spaces for plurilingual tasks in an otherwise, still rather monolingual language classroom. Indeed, (cross-linguistic) mediation institutionalizes and legitimizes the participation in multi/plurilingual interaction (Melo-Pfeifer, 2014) instead of reproducing the idea that learning a language is mostly needed to communicate in monolingual situations with (monolingual) native speakers. Multi/pluri interaction refers to situations where not only the interlocutors are plurilingual, but where also the communicative situation is characterized by the co-presence of multiple languages. From this perspective, cross-linguistic mediation has the potential to challenge longstanding and pervasive monolingual ideologies and practices in the language classroom and to normalize "plurilingual interaction" as the standard plurilingual subjects live by. This potential also comes with some dangers, such as an overt attention given to communicative problems in plurilingual interaction or to the overburdening of the mediator as the one responsible for ensuring understanding, while erasing interlocutors' personal agendas in the interaction (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura, 2018). From this perspective, the teaching of cross-linguistic mediation in language education should be coupled with the analysis of the complexity of what makes plurilingual interaction multilayered beyond the use of (two or more) languages.

Teaching mediation: METLA

The aim of METLA, from which this article draws examples, was the development of:

1. a guide for teachers who wish to incorporate mediation in their teaching practices and
2. a databank with cross-linguistic mediation tasks which are aligned with the pluralistic approaches of learning languages (i.e., didactic approaches using activities which involve different languages as explained below, following Candelier et al., 2012).

All materials developed within the project are in line with the new CEFR-CV descriptors which refer to cross-linguistic mediation and can be adapted to a myriad of different teaching contexts.

Specifically, METLA mediation tasks combine two or more languages. Learners are asked to read or listen to something in Language A and write or say something in Language B (C, etc.). They are asked in other words to engage their full linguistic repertoire (Candelier et al., 2012) and productively make use of transfer of information across languages. The plurilingual approach is evident in that texts in Language A are given to the learner with the task of extracting the information and re-constructing it in a new (con)text in Language B. Allowing learners, whenever necessary, to rely on their (shared) language(s) (be it their home language or a common language) to accomplish a task in Language B (or C etc.) facilitates the mediation process. As stated by Araújo e Sá & Melo-Pfeifer (2021), the prerequisite for the successful execution of the task by language users who function as mediators is to exploit the full range of their plurilingual competence (in its socio-affective, communicative, and cognitive dimensions). Indeed, cross-linguistic mediation illustrates how plurilingual speakers can use their linguistic competences in a flexible and hybrid way to accomplish real goals in the real world, as “social agents” (Dendrinos, 2006; Piccardo, 2019).

Referring to their characteristics, the METLA tasks are context-oriented and purpose-related, which means that an attempt was made to present authentic tasks addressing students' everyday communicative needs. They consider the social and cultural dimensions of language learning, thus reflecting the link between language and culture and are learner-centered catering for learners' needs and relating to their personal, social, and emotional experiences.

How does mediation relate to the development of transversal competences? The METLA project standpoint

Defining transversal competences

There is increasing recognition of the importance of the development of twenty-first century skills and transversal competences in (language) education. Transversal competences are also known as transferable and they refer to a set of abilities, skills, and attitudes that can be applied across different situations, contexts, and roles. In education, they refer to competences that are not specific to a target language or a specific school subject (ECML, 2021), but rather connected to the development of competences across languages or across school subjects, which are needed to co-construct meaning. These skills are not specific to any particular language, job, or field but are considered of paramount importance for acting as a social agent (Piccardo & North, 2019) in various aspects of life, including (language) education and professional and personal interactions. They complement other language and domain-specific sets of competences. This accounts for the many frameworks found in the literature which describe these skills and competences (e.g., Binkley et al., 2012; Care & Luo, 2016; Gordon et al., 2009).

In 2006, the European Commission presented a document outlining skills useful throughout one's life, such as creativity, critical, thinking and problem solving (European Commission, 2006). The Organization for Economic Development's (OECD) Competency Framework (2014) displays fifteen *core competencies*, many of which can be characterized as transversal (e.g., teamwork or flexible thinking). The 2018 publication of the Council of Europe's detailed RFCDC is another milestone in the discussion about transversal competences. This 20-competence framework is divided into values, attitudes, knowledge, and critical thinking. In 2019, UNICEF published the Global Framework of Transferable Skills, which focuses specifically on the needs of young people in the Middle East and North Africa (UNICEF, 2019, pp. 10–11).

Following the descriptions in UNESCO's framework (Care & Luo, 2016) and shown in Figure 1, there are five transversal competences key to the tasks included in the databank of the METLA project:

- critical and innovative thinking (e.g., creativity, resourcefulness, etc.);
- inter-personal skills (e.g., presentation and communication skills, organizational skills, teamwork, etc.);
- intra-personal skills (e.g., self-discipline, enthusiasm, perseverance, self-motivation, etc.);
- global citizenship (e.g., tolerance, openness, respect for diversity,

intercultural understanding, etc.);

- media and information literacy such as the ability to locate and access information, as well as to evaluate media content.

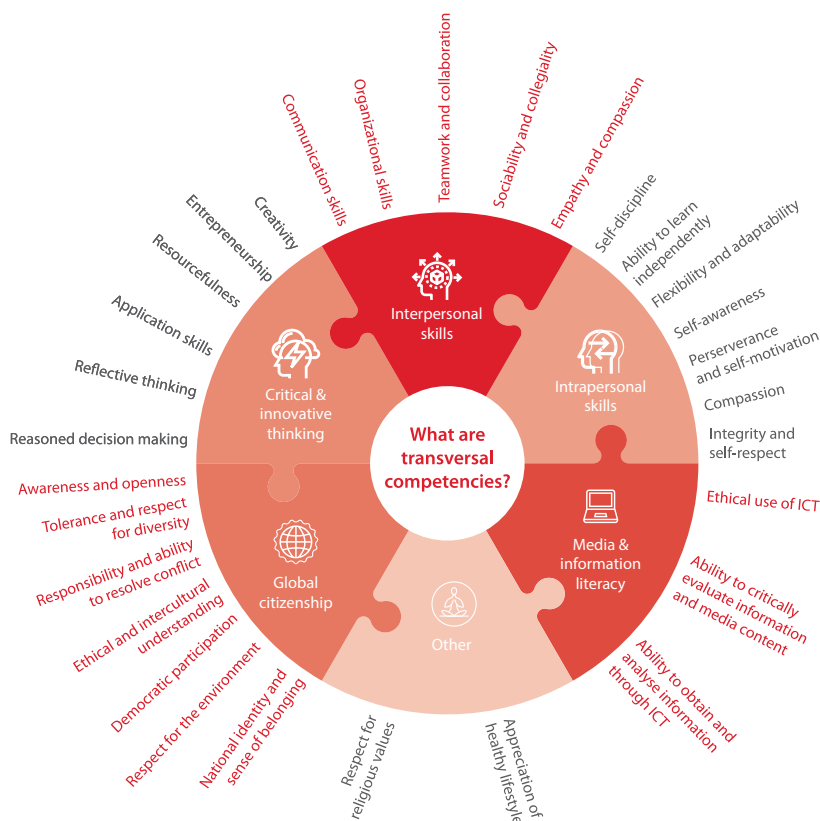


Figure 1

Care & Luo's (2016) framework for the description of transversal competences
(Licenced under CC BY-SA 3.0 IGO [13717]²)

These transversal competences are key when schooling mediation as they equip students with communication skills that extend beyond language proficiency in separate languages. By engaging in cross-linguistic mediation tasks, students learn to convey ideas clearly, by expanding or streamlining information, to observe, listen or read actively, filtering and selecting the

² <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>

core information according to the situation, and adapt their communication style to different audiences and situations. As information is sometimes conveyed from different linguistic and cultural viewpoints, students can develop their intercultural sensitivity and critical thinking, by considering the factors at play in the construction of an argument or of a specific piece of information, which might include the ability to identify biases (their own and others' biases), evaluate the coherence of arguments, and understand subjects' positionalities (global citizenship). And finally, as much information students come across nowadays is available online, the above-mentioned skills contribute to the ability to navigate and critically evaluate online information and communicate digitally using specific features and pragmatic functions (media and information literacy).

Transversal competences in mediation tasks developed for the METLA project

Each METLA mediation activity includes information about the educational level to which it is addressed, the proficiency level, the CEFR scales to which it refers etc., but most importantly about:

- the linguistic (or language-related) objectives which refer to the specific objectives of the task; what the learner will be able to do after completing the task, and
- the non-language competences, which are equated to “transversal competences”.

Through this distinction, METLA recognizes the importance of addressing transversal competences as many of them are related to effective language learning such as understanding:

- how different languages can be used in order to mediate;
- how the way languages are used can affect understanding and attitude;
- how the different languages carry cultural elements with them;
- how to make cross-linguistic and cross-cultural comparisons.

METLA tasks link mediation with transversal competences and adopt a “dynamic vision of language learning and encourage freedom from barriers among and within languages through language integration, multiliteracies and multimodalities” (Piccardo & North, 2019, p. 239). The three examples that follow are characteristic of the authors' attempt to promote global citizenship, education for sustainable development and media education, and also learners' intrapersonal and interpersonal “twenty-first century skills”, through mediation tasks that combine different languages for different purposes.

Example 1

The tasks in Figure 2 are extracted from a C1 level lesson about Greek mythology. The aim of this activity is to familiarize students with different cultural aspects and media texts. Firstly, students discuss the features of myths. Then, working in pairs, they listen to a YouTube video about a myth in (Language B, i.e., English), and do the activities (e.g., to collect new vocabulary). Next, they listen to another YouTube video or read a text about a myth with the same topic in Language A (i.e., Greek) and take notes in Language B (i.e., English) (see Figure 2). Based on their notes, they are asked to create a short podcast in Language B.

Handout C

1. Watch the YouTube "Η Αρπαγή της Περσεφόνης και τα Ελευσίνια Μυστήρια (Μέρος Α) | Ελληνική Μυθολογία" and take notes in English. You can find the link here: <https://www.youtube.com/watch?v=pHZSWnQjeks&t=86s>




Η Αρπαγή της Περσεφόνης και τα Ελευσίνια Μυστήρια (Μέρος Α) | (Ελληνική) Μυθολογία

2. Based on your notes and with a help of a dictionary, create a podcast radio show. Your audience is people who are interested in Greek mythology. Below you can find the instructions for your podcast.

- Choose your role (radio host/interviewee)
- Prepare together with your partner the questions and answers for your podcast.
- Finally, record the podcast (max.5-7 min).

Radio host

1. Introduce yourself to your audience.
2. Introduce your guest.
3. Introduce the topic of your podcast (seasons/nourishment or technology/artifacts).

Interviewee

1. Introduce yourself to your audience.
2. Summarise the myth based on your notes.
3. Answer 5 questions related to the topic given by the interviewer.

Figure 2
Task "Greek mythology" (Part a)

Finally, learners have to write an article for the school newspaper (Figure 3) where they compare the two myths and discuss in Language B how myths could be used as examples of different cultures.



Handout E

NAME: _____

DATE: _____

TEACHER: _____

TITLE: _____

Write an article for the school newspaper (250-300 words) in order to inform your fellow students about myths as being examples of different cultures. In the article, you should include:

- the topic (seasons/nourishment or technology/artifacts) of both myths
- a brief summary of both myths as examples of cultures
- at least two similarities/ differences of the myths
- any conclusions we can draw about the different perspectives of the topic based on different cultures.

Figure 3
Task “Greek mythology” (Part b)

As far as the transversal competences are concerned, in this task learners learn to respect cultural diversity and intercultural understanding as they have to move from one language and cultural aspects to the other (global citizenship). Students finally learn to analyze media content (media literacy) and learn to work together and collaborate (interpersonal skills).

Generally, the lesson provides learners with the opportunity to develop their mediation skills and strategies, while at the same time becoming competent in non-language aspects involved when mediating. Cross-linguistic mediation also becomes a process of cultural mediation here. Comparing myths from different cultures can be a valuable intercultural task, as myths can be seen as cultural expressions that provide insight into the values, beliefs, and traditions of the society where they emerged. Additionally, comparing myths across languages also encourages critical thinking as learners need to analyze, synthesize, and evaluate information from different sources. They must consider the cultural, historical, and linguistic contexts to draw meaningful comparisons. Skills of listening and observing along with critical skills, especially at the second part of the lesson, are also promoted. The lesson encourages a playful, autonomous, and creative move not only from one language/culture to another but also from one genre to another, as learners have to recall the different generic conventions linked to each genre and produce their outputs accordingly. The author has also created a specific reflection task which appears at the end of the lesson which asks learners to reflect on what

they did, identify areas of strengths and weaknesses and reflect on strategies used in order to carry out the mediation task. Such reflection tasks, which are evident in most of the METLA’s lessons, increase learners’ responsibility and autonomy and involve them in critical reflection. In addition, for the purposes of the project, a specially designed self-assessment grid has also been created. It is a list of ‘I can’ descriptors relating to the aims of the lesson while learners evaluate their own knowledge or skills and their performance regarding the aspects mentioned in the section above (see Figure 4).

Name:	3	2	1
ARE YOU A GOOD MEDIATOR?			
GENERAL			
I know what a mediation activity involving different languages is.			
I know that I should pay attention to the instructions of the activity.			
I know that mediation activities ask me to transfer information from one language to another.			
DEALING WITH THE SOURCE TEXT			
I read the source text carefully and more than once.			
I can distinguish relevant from less relevant information from the original text.			
I can identify and select the information needed to accomplish the mediation task.			
I consider the purpose of the text (why it has been written, where it appears and by whom).			
TRANSFERRING INFORMATION IN ANOTHER LANGUAGE			
I can transfer information from the original text in another language (Specify the language(s) _____)			
I can paraphrase source information and use it into another language.			
I can evaluate and correct the final outcome.			
I can use pictures, tables, and other visual material in order to better understand the text.			
THIS TASK/LESSON HAS HELPED ME... (put one or more tick(s) and add your own ideas if you wish)			
☐ realise that a speaker of more than one language may have a role as a mediator			
☐ be sensitive to differences and similarities among different languages and cultures			
☐ be curious to find out about other languages, cultures and peoples			
☐ be willing to share my linguistic and cultural knowledge with others			
☐ use my knowledge and skills in different languages to understand or communicate in a multilingual setting			
☐			
IN THIS TASK/LESSON I FOUND DIFFICULTY IN...(add your own ideas)			
☐			

Figure 4
Self-assessment grid

Example 2

The set of selected tasks presented in Figure 4 was conceived for a B1 level lesson which focuses on oral mediation. The main task aims at developing

learners' skills in selecting information from different sources, one of which is in Language A (Danish) and another in Language B (English) and creating their own short informational video about the best strategies to cope with the COVID-19 situation for teenagers of the same age in Language B (English). Format of the video can be, for example, an Instagram, Snapchat, or YouTube story.

Generally, through this lesson, the learner filters information according to the task and acts according to needs of a social actor (see more in Piccardo & North, 2019 about the action-oriented approach), in order to produce authentic material. These are competences that students can transfer to other school subjects. Specifically, in relation to the transversal competences developed through this lesson, the designers have tried to develop learners':

- interpersonal skills, that is, presentation and communication skills, pair and teamwork (see Steps 5 and 6);
- intrapersonal skills: self-discipline, enthusiasm, self-motivation: addressing a realistic audience (their peers) through their original videos which can then be shared on social media, which is an everyday practice for them, can motivate them and trigger their enthusiasm to work for this task (see Step 6);
- media and information literacy which is related to the ability to locate and access information, as well as to analyze and evaluate media content (see Steps 3–6, all of which involve students in working with media);
- critical and innovative thinking in order to produce their final outputs: they have to critically filter the information they receive from other texts (Step 3) and a video (Step 4), and then attempt to exploit some pieces in order to create their own products. They are thus involved in a decision-making process where collaborative learning is promoted.
- global citizenship: they realize that the whole world is connected. This is achieved through the nature of the tasks, especially the one described in Step 6, since learners create an authentic video which will then be shared to social media.

Example 3

The B2 level mediation task in Figure 5, which involves French (reception) and English (production), was conceived to close a lesson focusing on the European Day of Languages (26 September). Students in groups are asked to prepare a short video, a poster, or a leaflet promoting multilingualism for this Day at the secondary school about the advantages of multilingualism. They then present their products to the class (see Step 5 in Figure 6). Before

Step 3. Preparing for the project (1).

Read these two articles in Danish about youth in corona times. Then summarize in writing the main points of the articles in English.

- <https://www.sst.dk/da/corona/forebyg-smitte/saerligt-til-unge>
- ["Unge og trivsel i en coronatid"](#)

Step 4: Preparing for the project (2).

A. Watch this video (in English): <https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/COVID-19/Pages/Teens-and-COVID-19.aspx>

B. Make a list in English of all the advice given in the video.

Step 5: Plan your own advice video.

Work with a partner to create a video giving advice to teens about the difficulties presented by Covid 19. You can use the previous video as an example, as well as the Danish texts and all other information you can find online.

Step 6: Create your own advice video.

Work with your partner. Share your best tips on how to cope with the challenges of the pandemic and support your mental and physical wellbeing during and after the pandemic. Take into account the following:

- The video should be maximum 2 minutes long. It is aimed at people your age around the world.
- You can use TikTok or Instagram or Youtube or any other platform.
- Make sure you have permission from all the participants in your video if you want to publish it in social media.

Figure 5

Task "Coping with COVID-19"

their presentations, learners are invited to participate in various activities: preparing a language mind map of languages spoken by their family members (brainstorming activity), listening to a short video about the European Day of Languages and filling in a worksheet, discussing the purpose of celebrating the European Day of Languages, collaborating to provide headings of a French text about the benefits of multilingualism, among other activities.

To complete the task, learners have to communicate and work collaboratively (interpersonal skills) thus becoming actors of their learning process of which they become aware (Piccardo, 2022). The expected learning outcome is that they develop awareness of what it means to be socially responsible and being of service to others. Students are also expected to learn to make good use of digital tools, thus enhancing their media literacy.

Step 5: The project.

You and your classmates will participate in an international competition. The subject is promoting language learning and diversity. You are asked to create a video, a poster, or a leaflet **in English** and **a second language of your preference** presenting the advantages of learning several languages.

For your project, select the most relevant information from the two texts (Steps 4A and B) above and from the video that can be found here:

Video on the European Day of Languages
<https://www.youtube.com/watch?v=nxRSzkRxy2U>

Figure 6

Task “The European Day of Languages”

This lesson is organized around the conception and development of a project. Project work is crucial in developing learners’ autonomy and “collective intelligence” (Piccardo & North, 2019, p. 246) through a creative process of searching for information and producing language. Project work involves a lot of resources—time, people and materials—and students are called to learn by actively engaging in real-world tasks. Given that many classes are increasingly multilingual, project work can offer opportunities for using different languages for the achievement of a final output (Stathopoulou et al., 2023).

From “transversal” to “transformative” competences in mediation

Transversal competences are usually linked to the so-called twenty-first century skills for which different frameworks for their teaching and assessment have been proposed as already discussed. It seems that we now move into a new area which is informed by the new OECD Learning Compass 2030 identifying three more competences that students need to acquire. We believe that the METLA’s tasks also reflect the following competences listed below, which are actually described as “transformative competences” (OECD, 2019):

- *Creating new value*: refers to the development, through collaboration with others, of new knowledge, ideas, tools, strategies and innovations which are applied to solve problems. It is linked to critical thinking and creativity.
- *Reconciling tensions and dilemmas*: refers to the process of understanding the links and inter-relations between contradictory or opposing ideas,

perspectives and positions, in order to reconcile them and develop a new rationale and argumentation which will help towards sorting out these conflicts. Handling dilemmas, coping with conflicts, showing respect towards others' views are some of the practices described here.

- *Taking responsibility*: refers to the ability to reflect upon and assess one's own actions drawing upon one's experience, knowledge, education, and by setting personal, ethical and societal goals. Reflective thinking is of particular importance here.

These transformative competences can be used across a variety of contexts and situations that is why they are described as transferable. They are acquired once but they can be used throughout a lifetime.

In fact, the METLA's mediation tasks encourage collaboration for the achievement of a specific goal, which is to communicate through transferring information from one (or more) language(s) to other language(s). When mediating, as shown in the examples above, students may work together to achieve their aims, exchange knowledge, strategies, and ideas in order to create a new text. As described in the CEFR-CV (Council of Europe, 2020), mediation is also related to managing interaction, collaborating to co-construct meaning, facilitating collaborative interaction among others. Working collaboratively in cross-linguistic mediation tasks offers opportunities both for individualization and for differentiation (each student brings his/her own emotions, resources, and competences) and also for socialization (students can collaboratively plan working procedures, division of tasks, aims to attain, and resources to use). Collaborative skills are, therefore, important in the field of (co-)actional approaches to language education (meaning, approaches that see students as social agents communicating and acting together to achieve common goals), as promoted by the Council of Europe (2001, 2020), and constitute an important aspect to be considered in cross-linguistic mediation task design.

In addition to these, the very essence of mediation is "bridging gaps" and "reducing the distance between two poles" (Coste & Cavalli, 2015, p. 12) which means that the second OECD transformative competence presented above fully reflects the process of mediation. Respecting the difference (i.e., difference across languages and cultures), and showing tolerance for ambiguity are connected to mediation practices. Besides, in the CEFR-CV upon which the materials as a result of the METLA project draw, there is a specific new category with the title "Mediating communication", which refers to the process of facilitating understanding between participants in tensions or disagreements.

The final point relates to the last transformative competence which is linked with reflection and evaluation of one's actions. As mentioned earlier, many tasks developed in the scope of the METLA project contain a final

reflection component. Learners are encouraged to reflect upon and document their progress in the development of cross-linguistic mediation strategies and thus become successful mediators and therefore successful interlocutors, listeners, actors. Learner autonomy is promoted through specific tasks and learners thus learn how to take responsibility for their own learning.

Conclusion: Cross-linguistic mediation as a cross-curricular object?

This article has highlighted the link between mediation and transversal competences through the discussion of specific task examples. Cross-linguistic mediation, as we argued, can play a significant role in the development of transversal competences, namely inter- and intra-personal skills, global citizenship, and digital skills. Cross-linguistic mediation involves using specific language skills, in different languages, but it challenges a merely logocentric perspective of communication, by embracing the development of transversal competences that go beyond languages, such as understanding of different perspectives, flexibility, empathy, and critical thinking, among others. These transversal competences, which merge linguistic and intercultural skills, are needed to convey non-verbal communication cues (such as those transmitted by gestures and mimic) and to ensure the use of effective communication strategies to bridge gaps between interlocutors and contribute to successful interactions.

We could therefore argue that mediation is not only a cross-linguistic ability, by enhancing communication across languages, but also as a cross-curricular ability, by enhancing transversal competences, which are not a teaching and learning object of a specific school subject (namely, foreign languages). As a cross-curricular competence, mediation could therefore be conceived in terms of inter- or transdisciplinary skills that go beyond the boundaries of individual school subjects, emphasizing the interconnectedness of different subjects and promoting holistic learning experiences, by adopting action-oriented approaches. For example, in a science class studying environmental issues, students could develop their ability to mediate by researching and presenting different viewpoints on climate change. This approach integrates science and communication, alongside linguistic skills, fostering an understanding of scientific concepts while promoting effective communication and critical thinking. Through collaborative projects and presentations involving the study of texts in different languages, students might engage in action-oriented learning that goes beyond individual subjects, creating a more holistic educational experience.

What is suggested is the potential of curricular innovation brought by cross-linguistic mediation tasks to the language classroom, by bringing together different curricular areas (languages and other school subjects) and

by contributing, in equal terms, to the development of transversal competences. We tried to illustrate how cross-linguistic mediation can contribute to bringing holistic learning experiences to the language classroom, while at the same time promoting the idea that cross-linguistic mediation tasks can be introduced into other school subjects. By incorporating linguistic transversal competences into “non-language” school subjects (such as mathematics, science, or history), teachers can create a more ecological and well-rounded learning environment, instead of limiting language learning to specific language classes. For example, in a science class, students might engage in discussions, write reports, or present findings in different languages (in receptive and productive *modi*), incorporating linguistic competences alongside scientific concepts. This integration might potentially enhance students’ ability to communicate effectively, think critically, and apply language in real-world contexts, contributing to a more holistic educational experience. These competences can help students excel in a range of academic areas, where communication, intercultural, problem-solving, critical thinking, and digital skills are necessary, while also preparing them to cope with complex life situations that extend beyond the classroom. The future of cross-curricular mediation may, in this sense, be to expand its curricular scope, leading to its pedagogical use beyond language classes.

References

- Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A.R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue — Alguns percursos didáticos [Analyzing and building plurilingual competence — Some pedagogical paths]. In A. Neto, J. Nico, J.C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáctica e metodologias da educação — percursos e desafios* (vol. 1, pp. 489–506). Universidade de Évora.
- Araújo e Sá, Ma H., De Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2014). Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l’Intercompréhension. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 70(2), 133–157. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2022>
- Araújo e Sá, M.H., & Melo-Pfeifer, S. (2021). Online plurilingual interaction: Identity construction and development of plurilingual competence in students and teachers: A focus on intercomprehension. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (vol. 1, pp. 276–295). Routledge.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP — Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures — Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>
- Care, E., & Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region*. UNESCO Office Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1: Context, concepts and model*. <https://bit.ly/COE-2018-Competences-democratic-culture>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume*. Education Policy Division. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Council of Europe. (2021). *Initiative: Transversal competences in language education*. Background paper.
- Council of the European Union. (2018). Recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Dendrinos, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9–35.
- European Commission. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewitz, E., & Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Report, No. 87. Center for Social and Economic Research, Warsaw. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>
- Linell, P. (1998). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text & Talk*, 18, 143–158. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.2.143>

- Melo-Pfeifer, S. (2014). Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: A study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120–137. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679276>
- Melo-Pfeifer, S., & Schröder-Sura, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère en Allemagne. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* [on-line], 15–3. <http://journals.openedition.org/rdlc/3589>
- Muhidova, O.N. (2022). Transversal competences as a result of students' modern world view formation. *Current Research Journal of Pedagogics*, 3(3), 64–69. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-03-03-12>
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Education Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R., & Rüschoff, B. (Eds.). (2022). *Enriching 21st-century language education. The CEFR Companion volume in practice*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>
- Organization for Economic Development. (2014). Core competency framework: Human resource management. https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). OECD future of education and skills 2030. Conceptual learning framework: Transformative competencies for 2030. <https://bit.ly/oecd-2019-Transformative-competencies-2030>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Études de linguistique appliquée*, 167, 285–297. <https://shs.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-285?lang=fr>
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P.P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 207–226). Springer.
- Piccardo, E. (2019). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 10, 183–204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 24–45. <https://dx.doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.
- Reimann, D., & Rössler, A. (Eds.) (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Narr.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Multilingual Matters.

Stathopoulou, M., Gauci, P., Liontou, M., & Melo-Pfeifer, S. (2023). *Mediation in teaching, learning & assessment (METLA): A teaching guide for language educators*. ECML, Council of Europe.

UNICEF. (2019). Global framework on transferable skills. <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>

Linguistic risk-taking in inclusive contexts: The case of Developmental Language Disorder (DLD)

Kim-Sarah Schick

Andreas Rohde

University of Cologne

Abstract

A Linguistic Risk-Taking Passport is an excellent means to orchestrate Task-Based Language Teaching (TBLT) and different learner needs in inclusive settings. We identified core areas in which learners with Developmental Language Disorder (DLD) face linguistic risk-taking. Two semi-structured expert interviews were conducted and qualitative content analysis was carried out to identify specific linguistic risks of learners with DLD in and outside of school.

Our results suggest that learners with DLD need systematic support in choosing and facing the next appropriate linguistic risks that lead to healthy risk-taking. We argue that this can contribute to an exploitation of their learning potential and to social-emotional well-being. Numerous linguistic risks are related to an increased sensitivity in the affective domain. The data analysis led to tentative hypotheses for a Linguistic Risk-Taking Passport for learners with DLD.

Keywords: linguistic risk-taking, task-based language learning, inclusion, Developmental Language Disorder, real life tasks

Résumé

Un passeport de prise de risques linguistiques est un excellent moyen d'orchestrer l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) et les différents besoins des apprenants dans des environnements inclusifs. Nous avons identifié les principaux domaines dans lesquels les apprenants ayant un trouble du développement du langage (TDL) sont confrontés à une prise de risques linguistiques. Deux entretiens semi-dirigés avec des experts ont été menés et une analyse qualitative du contenu a été effectuée pour identifier les risques linguistiques spécifiques des apprenants avec un TDL à l'école et en dehors de l'école.

Nos résultats suggèrent que les apprenants avec un TDL ont besoin d'un soutien systématique pour choisir et affronter une séquence appropriée de risques linguistiques appropriés qui correspondent à une saine prise de risque. Nous soutenons que cela peut contribuer à

Correspondence should be addressed to Schick : kschick1@uni-koeln.de

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 251–275 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6938

© The author(s). 

l'exploitation de leur potentiel d'apprentissage et au bien-être social et émotionnel. De nombreux risques linguistiques sont liés à une sensibilité accrue dans le domaine affectif. L'analyse des données a permis de formuler des hypothèses préliminaires pour un passeport de prise de risque linguistique destiné aux apprenants atteints de TDL.

Mots-clés : prise de risques linguistiques, enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT), enseignement inclusif, trouble du développement du langage (TDL), tâches de la vie réelle

Introduction

Inclusion means that heterogeneity and diversity are considered the norm and an asset both in society and the classroom (Grosche & Vock, 2018). Learners differ in many ways, be it with respect to gender, their linguistic background or an individual special need. Disabilities and needs are not seen as something that lies within the individual. Rather, barriers are constructed in an interaction between the individual and their environment (Gerlach & Schmidt, 2021) and can thus be minimized or removed. We focus on two out of four goals of inclusion, according to Piezunka et al. (2017):

1. offering the best possible service and support for individual learner groups with respect to academic attainment;
2. participation, appreciation, and well-being of all learners.

Task-Based Language Teaching is often considered a particularly promising approach for inclusive communicative language teaching, especially due to its openness (e.g., articles in Chilla & Vogt, 2017). Learners can find different ways of solving a task so that differentiation and adaptation to learners' needs is to some extent naturally given and easily implemented.

A linguistic risk is "an authentic, autonomous communicative act where learners are pushed out of their linguistic and cultural comfort zone" (Griffiths & Slavkov, 2021, p. 129). According to Griffiths and Slavkov (2021), linguistic risks feed into modern communicative language teaching as they "fall within the continuum of task criteria" (p. 135) and can be considered a subset of tasks. The special potential of linguistic risk-taking is that learners do not only choose their individual solutions but also their very own individual tasks (Griffiths & Slavkov, 2021). We argue that some learners need additional guidance in choosing appropriate linguistic risks that lead to *healthy* risk-taking (Cervantes, 2013) and to exploiting learning potential. A Linguistic Risk-Taking Passport such as the one introduced at the University of Ottawa (e.g., Slavkov, 2020; Slavkov & Séror, 2019) can offer such guidance while still allowing learners to act autonomously. It can contribute to improving

academic performance (especially language learning) as well as participation, appreciation and well-being.

Accommodating diverse learner needs in a Linguistic Risk-Taking Passport necessitates a thorough exploration of specific dimensions of heterogeneity. What learners perceive as a linguistic risk is highly individual. In an inclusive educational context, it is extremely important to consider those individual perceptions. We will concentrate on learners with Developmental Language Disorder (DLD) who may be particularly vulnerable: These learners are exposed to developmental risks and have a poor prognosis if adequate support is not provided. This article aims to make a contribution to developing a Linguistic Risk-Taking Passport for learners with DLD. This is done by taking into account

- existing findings on symptoms and vulnerable core areas of learners with DLD; and
- expert (teacher) perspectives in order to further identify the specific linguistic risks of these learners.

After providing the necessary theoretical background on linguistic risk-taking and DLD, phase one of the study will be presented by summarizing the main findings of a literature review on vulnerabilities and strengths of learners with DLD. Subsequently, the methodology and findings of phase two will be outlined: our expert interviews with the aim of identifying specific linguistic risks of learners with DLD. These findings will then be the basis for drawing tentative conclusions for a Linguistic Risk-Taking Passport for learners with DLD.

Theoretical background

Linguistic risk-taking

Language teachers are confronted with the challenging task of encouraging their learners to use and expose themselves to a second language (L2) in and beyond the classroom. Learners often prefer to stay within their comfort zones, meaning they are hesitant to experiment with their L2 in particular situations or prefer using their first language (L1) when given the choice. This can be due to them feeling a lack in linguistic or cultural competence and experience in the L2 that they would need in order to confidently deal with the situation (Griffiths & Slavkov, 2021).

For learners with DLD also using their L1(s) as a communicative tool can feel risky at times and their perceptions of what constitutes a risk in different languages may differ from that of more typically developing learners. We therefore expand the view on linguistic risk-taking from primarily focusing on

L2(s) to looking at all the different languages of learners with DLD, including their L1(s). Like Slavkov and Séror (2019) we do not restrict risk-taking to language production or to speaking, but rather include challenges that arise through all four language skills (speaking, listening, reading, and writing).

Learners should be encouraged to take linguistic risks and to set their own goals in order to make use of their (language) learning potential, in order to participate in expressing their needs, thoughts and desires as well as in forming and maintaining friendships and other social relationships. No learner will have their teacher with them at all times and throughout life (Littlewood, 1999, in Griffiths & Slavkov, 2021). This is in line with viewing the learner as a social, interested and personally invested agent taking responsibility for their own learning.

The Linguistic Risk-Taking Passport by the University of Ottawa is the essential element of the Canadian linguistic risk-taking initiative. It comes in the form of a travel passport and contains a list of approximately 70 risks, i.e. situations and contexts that learners may face on campus (e.g., ordering food at the cafeteria in the L2, using online applications in the L2, sending an email in the L2). After an initial distribution and introduction of the passport in their language classrooms, the university learners autonomously complete and check off risks in their passports. They can also rate risks, propose new risks and share them with others (Slavkov & Séror, 2019).

Linguistic risk-taking in the context of DLD as examined in our study refers to risks both in and outside of the classroom. We strongly support the necessity to move beyond the classroom walls, but we argue that healthy linguistic risk-taking is not possible for many learners with DLD if they are not provided with *very close* guidance and support in their initial risk-taking steps in the classroom. Initially introducing linguistic risk-taking with classroom support for all learners also led to higher engagement levels in a study by Rhéaume et al. (2021). The term *healthy* risk-taking was introduced by Cervantes (2013). Without using the term healthy risk-taking, Oxford (1992) already pointed out the importance of knowing when and how to take risks and that moderate and intelligent risks are more useful than taking no or extreme uninformed risks. A Linguistic Risk-Taking Passport also has the potential to incorporate the different languages of learners and thus can, as we argue, contribute to implementing pedagogical translanguaging (Cummins, 2022) in schools.

Learners' ability to take risks is a construct discussed as a significant individual difference and predictor variable of success in L2 learning (e.g., Cervantes, 2013; Dewaele, 2012; Oxford, 1992). It is closely intertwined in complex ways with other external and internal factors, such as anxiety, self-esteem, willingness to communicate or the classroom environment (Cervantes,

2013; Oxford, 1992). The risk-taking construct draws on different theoretical backgrounds. Most importantly, risk-taking is not a fixed personality trait but rather relates to a context and can hence be reframed as a (pedagogical) tool to improve learning (Cervantes, 2013; Cajka et al., 2023).

Developmental Language Disorder

With a prevalence between 5–8% for a North American context (Noterdaeme, 2020), DLD is one of the most common developmental disorders in children (Kauschke et al., 2019). On average, 1 out of 14 children is affected. It is a common condition that still often goes unnoticed (Raising Awareness of Developmental Language Disorder [RADLD], 2023). Especially problems of language comprehension are often overlooked or misinterpreted as behavior difficulties or lack of attention/motivation (Noterdaeme, 2020; RADLD, 2023; Schönauer-Schneider, 2022). Unlike other conditions such as Autism Spectrum Disorder or dyslexia, DLD is still not as well known and frequently discussed by non-specialists as would be desirable, which is why it is of importance to improve public awareness (Bishop et al., 2017; RADLD, 2023).

DLD emerges in early childhood but is a longstanding problem that often persists over a lifespan (RADLD, 2023). Learners with DLD can struggle with different aspects of language (pronunciation, grammar, vocabulary, pragmatics, comprehension, production) as predominant symptoms are individual and dynamic over time (Noterdaeme, 2020). All languages of a learner are affected (Ruberg & Rothweiler, 2016).

DLD is now the preferred term for what used to be *Specific Language Impairment* for a long time. As the result of an interdisciplinary discourse in English-speaking countries that started in approximately 2016 (CATALISE Study — Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017), the attribute *specific* was abandoned, since it suggested that the problems these learners experience refer to language exclusively and do not extend into other areas (Noterdaeme, 2020). In reality, however, children with DLD also frequently struggle in cognitive, sensorimotor or behavioral domains (e.g., dyslexia, ADHD, learning disabilities, behavioral, and emotional disorders) (Bishop et al., 2017; Kauschke et al., 2019; Noterdaeme, 2020; RADLD, 2023). Such *co-occurring conditions* are found too frequently to be explicable by chance and have an impact on how impairment manifests itself in the individual and affects response to intervention, though the causal relation to the language problems is still unclear for the most part (Bishop et al., 2017). Co-occurring conditions as well as *risk-factors* are now, under the new consensus, accommodated within the DLD definition (Bishop et al., 2017). Risk-factors can be biological or environmental and refer to statistical predictors of DLD. One example is the fact that more boys than girls are affected by DLD (Noterdaeme, 2020).

Language disorders associated with differentiating conditions, however, do not fall under the current definition of DLD (Bishop, 2017; Bishop et al., 2017; Kauschke et al., 2019).

DLD is a multifactorial condition with assumed genetic and neurobiological factors that still necessitate further research (Bishop et al., 2016). Environmental factors can have a moderating function in the sense that socio-economic factors can contribute to the intensity or persistence of the negative impacts caused by the underlying genetic and neurodevelopmental foundations of DLD (Noterdaeme, 2020).

Without adequate intervention, DLD can have severe effects on school, educational outcomes, and social-emotional well-being. Learners with DLD are reported to often experience problematic internalizing (anxiety, depression) and externalizing (aggression) behavior and their language problems can affect relationships with peers and adults and their mental health (Conti-Ramsden et al., 2019; RADLD, 2023). Language is the primary medium of instruction in school so that language problems can negatively affect academic attainment, literacy, and cognitive development. All in all, DLD can have severe consequences for the development of learners (Noterdaeme, 2020). Learners with DLD can succeed at school and in life, however, when they are identified and adequate intervention is provided.

The study

Research questions and thesis statements

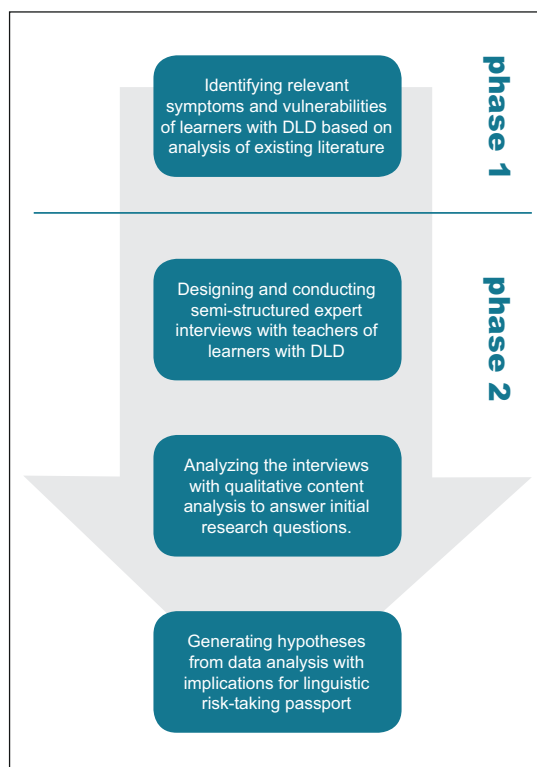
The aim of this article is to explore linguistic risks for elementary and secondary school learners with DLD in Germany. The research questions were formulated as follows:

RQ 1: What may characterize specific linguistic risks for learners with DLD?

- Which linguistic actions may be particularly risky in and outside of school?
- In which areas may these learners need to take (more) linguistic risks in order to realize their learning potential?

RQ 2: (How) Does a Linguistic Risk-Taking Passport need to be adapted for learners with DLD?

Insights into the linguistic risks of learners with DLD can help to provide targeted support measures for these learners in and beyond the classroom. One such measure can be designing and using a Linguistic Risk-Taking Passport in a way that fits the specific needs of these learners. The underlying assumption is that such a Linguistic Risk-Taking Passport can lead to more autonomy so that learners can help themselves to overcome challenging situations to

**Figure 1**

Study design linguistic risk-taking in learners with DLD

exploit their language learning potential, to enjoy the learning process and to improve their communication skills. This, in turn, can contribute to alleviating the social-emotional and academic consequences they may face otherwise.

Study design

RQ 1 was addressed through an extensive review of research literature on causes, symptoms and secondary effects of DLD in phase one of the study. In phase two, a semi-structured expert interview was designed and conducted with two teachers of learners with DLD. The purpose of the interviews was to (further) answer RQ 1 and RQ 2. The interviews were audio-recorded and later transcribed for qualitative content analysis (Kuckartz & Rädiker, 2022). Information gathered from both phases was targeted towards generating hypotheses relevant for adapting a Linguistic Risk-Taking Passport to the needs of learners with DLD (Figure 1).

Literature review on DLD (Phase 1)

In this article, we focus on symptoms on the behavioral level. The underlying assumption is that learners will experience linguistic risks especially in those identified vulnerable core areas in which they are confronted with linguistic barriers and their effects on academic achievement, communication as well as social- and emotional well-being. Overall, we identified five core areas that we consider relevant for the purpose of our article (Table 1). This helped us to establish deductive categories for analyzing the semi-structured expert interviews.

The following deductive categories for qualitative content analysis of our interviews in phase two were established:

- limited comprehension monitoring;
- limited strategy use, including experimenting with language;
- impaired speech production and comprehensibility;
- social relationships;
- (high or low) self-awareness and reflection (including awareness of the impairment) and associated emotional states.

These deductive categories were complemented by inductive categories from the interview data in order to establish a final coding manual.

Semi-structured expert interviews (Phase 2)

Participants

Two teachers agreed to participate in the semi-structured expert interview. They are special needs teachers who each have more than 20 years of work experience with learners with DLD at elementary school level (teacher 1) and elementary as well as secondary school level (teacher 2). Elementary school level in Germany means grades 1–4 (learners age 6–10 years); secondary school level in Germany comprises grades 5–10 (learners age 11–16). Both teachers have taught various subjects over the years, among them German, math, English, physical education, and art.

Instruments and measures

The purpose of a semi-structured expert interview is how experts' knowledge manifests itself in their actions and how they assess and evaluate expertise-related information (Herzmann & König, 2023). Thus, a certain expertise is attributed to the interviewees. We follow a broad understanding of expertise in this article, where the interviewees can be seen as experts of their own semantic

Table 1
Summary of literature review

Identified vulnerable core area	Summary of main findings	Examples from the literature
Limited comprehension monitoring (listening and text comprehension)	Learners with DLD are often not aware of their lack of comprehension and are used to not very precisely understanding what they hear or read. They strongly rely on key word comprehension, world knowledge or situational context. They have difficulties distinguishing between guessing, knowing, and not-knowing.	Dollaghan & Kaston, 1986; Klumpp & Schönaauer-Schneider, 2020, p. 47; Skarakis-Doyle et al., 2008
Limited awareness of possible reasons for lack of comprehension	Learners with DLD are often not aware of possible reasons that can cause comprehension difficulties, which makes clarification more difficult. They also may not realize that failing comprehension is not always their fault, as there can be other reasons (e.g., background noise) (impact on emotional states & self-awareness).	Dollaghan, 1987; Hachul & Schönaauer-Schneider, 2019, p. 201; Klumpp & Schönaauer-Schneider, 2020, p. 47; Skarakis-Doyle et al., 1990
Limited use of strategies (e.g., vocabulary learning strategies, comprehension monitoring strategies)	Learners with DLD show limited use of productive learning and communication strategies compared to more typically developing learners. Learners often try to conceal their difficulties and avoid asking, even after being encouraged to do so. This can be due to negative experiences when people were irritated with them for asking too many questions. Asking questions is a powerful strategy through which learning opportunities arise. Strategies need to be taught, practiced, and reflected upon more explicitly.	Hargrove et al., 1988; Klumpp & Schönaauer-Schneider, 2020, p. 47; Marks, 2017, p. 51; Motsch et al., 2018, pp. 36, 38–39, 113, 414–415; Schönaauer-Schneider, 2018, p. 14; Schönaauer-Schneider, 2022, pp. 370–373

...

Table 1 (con'd)

Identified vulnerable core area	Summary of main findings	Examples from the literature
Impaired speech production and comprehensibility	Speech production is often impaired in learners with DLD and affects comprehensibility, acceptance, and educational success. Articulation issues are particularly obvious in early childhood. Grammatical phenomena that are already vulnerable in unimpaired language development are even more vulnerable in learners with DLD. They show deficits both in breadth and depth of vocabulary knowledge, and in pragmatic competence. Compensation strategies such as using short and safe sentence structures or words are common. Examples are familiar sentence structures or “all-purpose words” such as <i>thing</i> , <i>make</i> , and <i>do</i> .	Dubois et al., 2020; Mayer & Ulrich, 2017; Noterdaeme, 2020, pp. 247–248
Affective and emotional dimension: Self-awareness, emotional states, social relationships	The described linguistic barriers can be either associated with a high level of self-awareness or a lack thereof in other individuals. Anxiety and increased self-awareness (especially awareness of the impairment) can lead to social-emotional as well as behavioral problems like withdrawal from communicative situations (internalization) or aggression (externalization). More misunderstandings, stress and mental overload can arise for learners with DLD when interacting with others/peers. On a larger scale, this can result in mental health issues and difficulties building and maintaining friendships. For learners with DLD, more cases of bullying, social isolation as well as depression, panic, and lower levels of self-confidence are reported for example.	Conti-Ramsden et al., 2019; Schönauer-Schneider, 2022, pp. 371–373

content (Herzmann & König, 2023). *Expertise* is complex knowledge that a person has, which comprises explicit as well as implicit knowledge. The latter manifests itself within actions (Herzmann & König, 2023).

We worked with a protocol of previously prepared questions ranging from initial open questions to a prompt where we showed the Linguistic Risk-Taking Passport of the University of Ottawa to the teachers. Such a prompt is used to initiate a conversation (Herzmann & König, 2023)—in this case about practical ideas to encourage linguistic risk-taking in learners with DLD. The open questions were sometimes followed by further inquiry for specification (“Which communicative acts outside of school do you perceive as particularly risky for your learners?”), communicative validation (“Did I understand correctly that...?”), or to maintain the conversation (“Could you give an example or reasons?”) (Herzmann & König, 2023, pp. 42–43, pp. 47–48). The questions as well as the prompt (showing the passport) together made up our expert interview. The purpose of the interview was to generate answers from different experts to the same questions/prompt, which could then be compared in the subsequent data analysis (Herzmann & König, 2023).

Data analysis

In total, 112 minutes of recordings were generated. As our analysis focuses on content rather than the way of speaking, we chose a word-for-word transcription that neglects aspects such as pauses, dialect, facial expression, body language and intonation (Herzmann & König, 2023). Any information that refers to the identity of individuals or specific institutions was anonymized.

In the analysis of the interview data we conducted a *qualitative content analysis* (more specifically *inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*) according to Kuckartz and Rädiker (2022; also Schreier, 2014).

Step 1:

During the extensive literature review, deductive categories for the interview had already been established. These categories were then tested and verified by the first author of this article in a preliminary analysis of approx. 50% of the interviews. In several sessions over the course of about four weeks, parts of the interviews were analyzed repeatedly with the so far established categories. When necessary, the categories were adapted, merged, split or complemented by coding rules. Also, additional inductive categories were developed from the interview data itself during this preliminary analysis. Whenever new relevant aspects for our research questions were found in the data, a new category was added. This interplay of deductive and inductive categories is common in qualitative content analysis (Kuckartz & Rädiker, 2022).

This way, our final coding manual was established. It included a label for each constructed category, a definition, a prototypical example from the interviews and, when necessary, a coding rule (Herzmann & König, 2023). This resulting coding manual is the core of our analysis and subsequently served as the systematic analysis framework for the data of both interviews.

Step 2:

At this stage, 100% of the data were analyzed by the first author of this article with the established coding manual. Coding units in the transcripts were identified and matched with the categories. No substantial adaption of the coding manual was necessary at this point. Questions were noted down to be discussed with author two in step three.

Step 3:

In the final stage of the analysis, the interviews were analyzed by both authors of this paper with the help of our coding manual. This took two sessions in which the authors intensively discussed each coding unit found in the transcripts of the interviews until consensus was reached for each decision.

Results

We chose a presentation of our results based on our categories (Kuckartz & Rädiker, 2022). From the main analysis based on the coding manual, we were able to generate a first set of hypotheses (Kuckartz & Rädiker, 2022) regarding the linguistic risk-taking behavior of learners with DLD for most of the categories (Table 2). These hypotheses contribute to answering our initial RQ 1. Subsequently, we offer a careful attempt of an answer to RQ 2 in our final reflections, by generating a second set of three further hypotheses. Since discussing all categories (12 total) and hypotheses in detail goes beyond the scope of this publication, we will present four categories for which we were able to find numerous coding units in the interviews and for which we consider the coding units to be particularly substantial. These four categories will now be briefly defined, prototypical coding units will be presented and the results will be explained followed by the respective hypothesis that was generated for the category to answer RQ 1.

Results for four exemplary categories and generated hypotheses

Category 2: Strategy use

This category comprises comments on the extent to which learners use learning, communication or compensation strategies, e.g., vocabulary learning strategies (asking for the meaning of words) or comprehension strategies

Table 2*Overview of all categories and generated hypotheses for RQ 1*

Category	Hypothesis	Category absent
1. Exposure to input		No examples were found in the data for this category — category kept as part of the coding manual for future interviews.
2. Strategy use	Learners with DLD prefer sticking to safe constructions and vocabulary rather than varying or experimenting with pronunciation, grammar and vocabulary and have trouble using strategies such as requesting information or clarification.	
3. Impaired speech production and comprehensibility	Impaired comprehensibility in terms of 1. Pronunciation, and 2. Morpho-syntax or verbal expression in general can increase the perception of speaking as a high risk.	
4. Strong communicative will		No sufficient evidence for this category was found in the data to generate a hypothesis (only one coding unit) — category kept as part of the coding manual for future interviews.
5. Location/context	Institutionalized and evaluative settings are associated with high risks (classroom, parent teacher conference, class council, large group setting); free and safe settings are associated with lower risks (open all-day school, breaks, corridor).	
6. Interlocutor	Approaching and talking to teachers and unknown adults/strangers is associated with a higher risk than talking to peers or familiar individuals, an exception being when peers make fun of learners with DLD.	

...

Table 2 (con'd)

Category	Hypothesis	Category absent
7. Different languages		No sufficient evidence for this category was found in the data to generate a hypothesis (only one coding unit) — category kept as part of the coding manual for future interviews.
8. Topic of the conversation	Topics that learners with DLD are interested in lead to a higher willingness to take linguistic risks. Emotional topics are associated with higher risks.	
9. Supportiveness of environment	Appreciative/accepting and familiar environments lead to a higher willingness in learners with DLD to take linguistic risks.	
10. Social relationships	Working/cooperating with friends leads to more openness towards risk-taking, both, when communicating with friends and when taking risks in the real world that involve other people.	
11. Self-awareness and emotional states		
11.1. High self-awareness and emotional states	Learners with DLD can have high problem awareness and low self-esteem (possibly combined with a discrepancy between self-expectation and performance) which means that smaller steps already constitute healthy risks for this subgroup of learners with DLD.	
11.2. Limited self-awareness and emotional states	Learners with DLD that show limited self-awareness are more difficult to integrate into a linguistic risk-taking passport.	
12. Additional linguistic risks suggested by experts	There are additional risks that do not fit into any of the other categories.	

(asking for repetition or clarification). This includes comments on observations about the willingness of learners to experiment with language:

- The extent to which they vary their syntax, test new constructions or if they stick to constructions that feel *safe*;
- The range of vocabulary used, e.g., if they prefer to use *safety* words and to which extent they are willing and curious to experiment with new words and a variety of vocabulary.

Prototypical coding unit:

dass sie [gemeint sind Lehrkräfte] darauf achten, dass das Kind nicht immer nur das Wort, was weiß ich welches ‚gehen, gehen, gehen‘ nimmt, sondern auch mal ’n anderes Wort, was in dieses Feld gehört, ne, das kann ich mir schon vorstellen, aber die müssen drauf achten ... Ein neues Wort, das nicht in meinem, ich möchte meinen Wortschatz erweitern, indem ich jetzt auch mal andere Wörter in diesem Umfeld, also in diesem Themenkomplex benutze. (Interview 2, lines 495–505)

that they [referring to the teachers] pay attention that the child does not always only pick the [same] word, I don’t know, like ‘go’, but also another word belonging to this field, you know, this is something I could imagine, but they have to pay attention to this ... A new word which is not in my... I want to expand my vocabulary by also using other words in this field, I mean in this topic. (Interview 2, lines 495–505)

Both experts referred to strategy use in learners with DLD several times. In their comments, the experts explained that they observe a missing inquiry about the meaning of words when word storage is inaccurate or false in their learners. Furthermore, the experts reported a tendency of learners with DLD to use words, grammar constructions or pronunciation that they feel *safe* with if they are not prompted by the teacher (see e.g., prototypical coding unit). The experts also suggested that using strategies like asking for information or clarification would be good risks for learners with DLD.

Hypothesis: Learners with DLD prefer sticking to safe constructions and vocabulary rather than varying or experimenting with pronunciation, grammar, and vocabulary and have trouble using strategies such as requesting information or clarification.

Category 5: Location/context

This category comprises comments on how the location or context of a communicative situation influences the linguistic behavior of learners.

Prototypical coding unit:

und da ist ein Junge, der ist zweisprachig, da erzählen die Eltern das auch so, er spricht dann 1:1 mit der Logopädin lebhaft, hier, mit 'nem Freund auf dem Schulhof, lebhaft, und in der Klasse auch ganz leise. (Interview 1, ll. 137–139)

and there is a boy who is bilingual, and his parents report it that way, he talks vividly when he is one on one with the speech therapist, here with a friend in the schoolyard also vividly, but in the classroom very quietly. (Interview 1, ll. 137–139)

Prototypical coding unit:

Interviewer: Kannst du sagen, welche Kontexte risikobehafteter sind?

Teacher: Aus dem Erleben des Kindes?

I: Ja

T: Ja der Unterricht, leider, ist so ja, aber ich denk, die kommen ja auch so an, die haben ja auch schon die Erfahrung gemacht, dass auf ihre Sprache geachtet wurde, ne. Die wurden überprüft, denen wurde dann gesagt die kommen auf diese Schule, die sind oft schon in logopädischer Behandlung und das ist so. Und aber ja, aber schön ist ja, dass die meisten Kinder hier in der OGS sind, dass die im schulischen Gebäude, also irgendwie ja auch im schulischen Kontext offener miteinander sprechen. (Interview 1, ll. 153–167)

Interviewer Can you say which contexts feel more risky?

Teacher: From the perspective of the child?

I: Yes

T: Yes, the classroom/lesson, unfortunately, that is how it is. But I think, they already come here this way, they have had the experience that others have focused on the language, right. They were tested, then were told that they will go to a different school, they have often been to see a speech therapist and that is how it is. But yes, but it is nice that most children are also here for after-school care/activities in the school building so that they also speak more openly in the school context in a way. (Interview 1, ll. 153–167)

What seems to matter about the location/context in which a conversation takes place is to what extent this place is associated with a more official institutionalized feeling, where learners with DLD are potentially scrutinized, e.g., a classroom where lessons and exams take place, a parent teacher conference where academic performance and behavior are discussed, a large group setting in class where other learners can judge you. Free contexts like breaks or talking in the hallway are associated with a lower risk-level given they are contexts in which learners with DLD feel safe, e.g., because it is a familiar or ritualized context with people they like. However, free contexts that are less guided can be associated with high risks if they feel unpredictable (playground setting with typically developing children, transfer to the real world, e.g., when shopping).

Hypothesis: Institutionalized and evaluative settings are associated with high risks (classroom, parent teacher conference, class council, large group setting), free and safe settings are associated with lower risks (after-school activities, breaks, hallway).

Category 9: Supportiveness of environment

This category comprises comments on how the individually perceived supportiveness of the environment (e.g., class atmosphere, parents' encouraging behavior) influences the linguistic behavior of learners.

Additional coding rule: Environment as defined here goes beyond location in that it does not only consider the place where interactions take place but a combination of the place with the people acting in this environment and to which extent this combination is perceived as supportive and appreciative.

Prototypical coding unit:

Also, das liegt natürlich an der Gruppenkonstellation, wie die mit dem Risiko umgehen, und ich erlebe das so, dass in einer Klasse, wo die Interaktion friedlich verläuft und die Kinder so grundsätzlich die Haltung haben, 'wir lassen Fehler zu und wir nehmen uns so an, wie wir sind', dass es viel einfacher ist, so ein Risiko einzugehen und die Kinder sogar so weit gehen können, dass es für sie gar nicht immer so als Risiko erlebt wird, also wo die Schwelle also sehr, sehr niederschwellig ist, diese Motivation zu sprechen.

Es gibt aber andere Konstellationen, wo die Kinder sich so kritisch unter die Lupe nehmen, sag' ich mal, was Fehler angeht, dass die sich fast nicht trauen, ganze Sätze zu formulieren. Und das sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache. (Interview 1, ll. 14–23)

Well, this obviously depends on the group constellation, how they deal with the risk, and I am experiencing this in such a way that in a class in which the interaction is peaceful and the children have the basic attitude 'we tolerate mistakes and accept each other as we are', that it is much easier to take such a risk and the children can even go as far as to not always experience this as a risk, so where the threshold is very, very low, this motivation to speak.

However, there are other constellations where the children focus on each other so critically, to give an example, with regard to mistakes, that they nearly don't dare to formulate whole sentences. And this in their first as well as in their foreign language. (Interview 1, ll. 14–23)

Both experts referred to the perceived (un-)supportiveness as being a decisive factor when it comes to the willingness of learners with DLD to take linguistic risks. If the environment is perceived as appreciative, e.g., if a teacher manages to create an accepting class atmosphere or when group dynamics in a peer group/a class environment have a positive vibe, then learners with DLD are more likely and willing to take linguistic risks. If, however, learners within a class are very critical with one another, parents at home are demanding,

or peers make fun of each other during the break, those environments are perceived as less accepting environments in which linguistic behavior feels riskier and the stress level increases.

Hypothesis: Appreciative, accepting, and familiar environments lead to a higher willingness in learners with DLD to take linguistic risks.

Category 11.1: High level of self-awareness and emotional states

This category comprises comments on how a high level of self-awareness and associated emotional states influence linguistic behavior in learners with DLD. Self-awareness is defined as knowing your own emotions, strengths, needs, and weaknesses and refers to both, emotional and cognitive self-awareness (Leidig et al., 2020). Emotional states can be observed in both internalizing and externalizing behavior. This category includes comments on e.g., high/excessive awareness of themselves and their impairment, anxiety, fearfulness, lower level of self-esteem, panic, depression, behavioral issues, aggression, and hyperactivity.

Prototypical coding unit:

wie z.B. die sprechgehemmten Kinder. Heute war es noch so, die überlassen das dann komplett uns, da lassen die das dann einfach vorlesen und sitzen dann da so [imitiert Hände im Schoß, scheuer Blick], aber immerhin haben sie sich schon mal rausgewagt, indem sie das [ihre Gedanken, Wünsche und Beschwerden] haben verschriftlichen lassen, aber sie hätte das auch genauso sagen können, das traut sie sich aber noch nicht. (Interview 1, ll. 367–371)

like, for example, the speech-inhibited children. Today it was just that way, they completely leave it to us, they simply have us read them [their thoughts] out to the class and they are sitting there like [imitates hands in their lap, shy look], but at least they have dared to venture out by having put them [their thoughts, wishes and complaints] into writing, but she could as well have said it herself, but she still does not dare to do it. (Interview 1, ll. 367–371)

Both experts commented on a high level of self-awareness and associated emotional states several times throughout the interviews. The experts described high self-awareness and awareness of the discrepancy between the learners' performance and their self-expectation or the perceived expectations of others. This was described in the interviews as leading to low self-esteem and internalizing behavior (withdrawal, limiting oneself to nonverbal communication like body language, gestures, selective mutism, letting others speak for you, fearfulness) as well as externalizing behavior (crying, hitting oneself, hectic communication). Learners with DLD are, according to our experts, heavily influenced by previous negative experiences in which they were not understood, made fun of or tested and evaluated within the education system (e.g., sent to a different/special needs school).

Hypothesis: Learners with DLD can have high problem awareness and low self-esteem (possibly combined with a discrepancy between self-expectation and performance) which means that smaller steps already constitute healthy risks for this subgroup of learners with DLD.

Final reflections, limitations, and pedagogical implications

Our data are in line with what Cervantes (2013) and Oxford (1992) state about risk-taking being a complex interplay between many internal and external factors, e.g., the learner, their decisions, their personalities, self-esteem, anxiety and the educational setting for example.

With respect to our initial research questions, our analysis and the generated hypotheses for RQ 1 suggest that the linguistic risks for learners with DLD are not fundamentally different from risks that more typically developing learners face and the factors that influence risk-taking overlap with the factors mentioned for more typically developing learners (e.g., Cervantes, 2013). Nonetheless, our article suggests that learners with DLD need to be closely guided in their risk-taking behavior, especially to ensure that they engage in what might be considered *healthy* risk-taking. They might otherwise not be aware of (appropriate) moments in which to take linguistic risks or the type of risks they can take. On the one hand, an unguided approach might result in missing or continued avoidance of linguistic risk-taking opportunities. It could also, on the other hand, lead to reckless risk-taking and additional negative experience that only amplifies anxiety and negative awareness of their impairment. Cervantes (2013) also highlights the importance of scaffolding for learners to manage risk-taking successfully. While scaffolding is important for all learners, our interview data and literature review suggest that learners with DLD rely on scaffolding to an even stronger degree. In order to demonstrate what this could include we generated a set of three further hypotheses as a careful attempt to offer an answer to RQ 2:

1. *Hypothesis 1 for RQ 2: The introduction and implementation of a Linguistic Risk-Taking Passport needs to be accompanied by a stronger degree of prompting for learners with DLD.*

Teachers, classmates, parents, and other reference persons can explicitly direct learners' attention to moments in which they could take risks, e.g., ask questions or experiment with vocabulary or syntax. Prompts to take risks may be repeatedly necessary over longer periods of time and with the involvement of different reference persons, until learners with DLD are able to autonomously transfer linguistic risk-taking behavior to other situations and contexts.

2. *Hypothesis 2 for RQ 2: Reframing and strong emotional support that encourages learners with DLD to take linguistic risks may be achieved*

through embedding linguistic risk-taking in motivational stories or introducing linguistic risk-taking pals and role models (e.g., classmates as peer support, hand puppets for younger learners).

Learners' evaluation of the potential outcome of the risky situation as gain rather than as potential loss or threat is crucial. As could be seen from the literature and our own data, learners with DLD are heavily influenced by previous experiences of failure or embarrassment affecting their self-esteem. We argue that positive *reframing* (Cervantes, 2013; Oxford, 1992) can be supported by the fashion in which a Linguistic Risk-Taking Passport is introduced and supervised in class, thus working against previous negative experiences and providing the necessary scaffolding. This may be just as important as the type of risks a passport incorporates. With reframing and motivational stories mentioned in the hypothesis, we would like to suggest building on existing and empirically evaluated therapy and teaching programs for learners with DLD such as the "lexicon pirate", for example (Motsch et al., 2018). In this program, a little pirate (hand-puppet and role model) ventures out into the world to find "treasures" in the form of unknown words. His ventures include asking many questions. We see great potential in linking such programs with the idea of a Linguistic Risk-Taking Passport and would like to further explore this in the future. Our assumption is that motivational stories, role models and peer support can contribute to establishing the necessary appreciative and accepting environment learners with DLD may need to be more willing to take linguistic risks.

3. *Hypothesis 3 for RQ 2: Clear and consistent routines of reflecting on real-world linguistic risk-taking experiences together with learners in a safe classroom environment may be crucial for learners with DLD in order to cope with linguistic risk-taking in the real world.*

This is similarly suggested for learners in general by Griffiths & Slavkov (2021). Strictly and reliably allowing for time and room for such reflection phases with classmates and the teacher when working with learners with DLD seems to be of utmost importance when coping with linguistic risk-taking experiences.

We argue that a Linguistic Risk-Taking Passport that takes into account our findings (as well as past and future studies) on learners with DLD can adequately guide and prompt learners with DLD in their risk-taking behavior so that they can become more autonomous learners, make full use of their learning potential and engage in successful communication and social interaction. This

article contributes preliminary findings to what healthy risk-taking can mean for learners with DLD. This can form a basis for developing a Linguistic Risk-Taking Passport for these learners in the future.

Further studies on risk-taking in learners with DLD are planned (work in progress):

- further interviews with experts on learners with DLD;
- interviews with learners with DLD;
- interviews with younger learners without DLD.

This will contribute to a stronger scientific foundation for establishing a passport for learners with DLD and allow an analysis of differences and similarities in risk-taking behavior of younger learners with and without DLD. Classroom or field observations of risk-taking behavior of learners should be done to gain further insight into this field. Subsequent to its development, a Linguistic Risk-Taking Passport would yet have to be tested and evaluated in schools (pedagogical implementation).

Notes and acknowledgements

We acknowledge the linguistic risk-taking initiative by Slavkov et al. at the University of Ottawa and the related extensive analyses on linguistic risk-taking. These findings were our initial motivation for this study and provide the necessary foundation for our research.

Many thanks go to the two teachers who agreed to be interviewed. We greatly value your expertise and contribution to this field of research and for learners with DLD.

We thank our colleague Şeyma Polat for the discussions and the insightful feedback on our article before submission. She contributed to our methodology and advised as to how we proceeded with the qualitative content analysis.

References

- Bishop, D.V.M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671–680.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, 11(12), Article e0168066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of

- problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Cajka, S., Vetter, E., Griffiths, E., & Slavkov, N. (2023). Linguistic risk-taking and informal language learning in Canada and Austria. In D. Toffoli, G. Sockett, & M. Kusk (Eds.), *Language learning and leisure: Informal language learning in the digital age* (pp. 207–238). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110752441>
- Cervantes, I.M. (2013). The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classrooms. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 421–435.
- Chilla, S., & Vogt, K. (Eds.). (2017). *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven* [Heterogeneity and diversity in English teaching. Language teaching perspectives]. Peter Lang.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de L'ILOB/OLBI Journal*, 12, 33–55. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>
- Dewaele, J.-M. (2012). Risk-taking and foreign language learning. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 598–600). Routledge.
- Dollaghan, C. (1987). Comprehension monitoring in normal and language-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 45–60.
- Dollaghan, C., & Kaston, N. (1986). A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(3), 264–271. <https://doi.org/10.1044/jshd.5103.264>
- Dubois, P., St-Pierre, M.C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 63(11), 3786–3800. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127
- Gerlach, D., & Schmidt, T. (2021). Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachforschung in Deutschland [Heterogeneity, diversity and inclusion: A systematic review of the current state of foreign language learning research in Germany]. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 3–24.
- Griffiths, E., & Slavkov, N. (2021). Linguistic risk-taking: A bridge between the classroom and the outside world. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(2), 127–158. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31308>

- Grosche, M., & Vock, M. (2018). Inklusion [Inclusion]. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt, & S.R. Buch (Eds.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (5th ed., pp. 260–268). Beltz.
- Hachul, C., & Schönauer-Schneider, W. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* [Language comprehension in children. Background, diagnostics and therapy] (3rd ed.). Elsevier.
- Hargrove, P.M., Straka, E.M., & Medders, E.G. (1988). Clarification requests of normal and language-impaired children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 23(1), 51–61. <https://doi.org/10.3109/13682828809019877>
- Herzmann, P., & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens* [Research methods in education programs: Approaches and perspectives of learning through research]. utb.
- Kauschke, C., Spreer, M., & Vogt, S. (2019). Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen — Berichte aus (inter-)nationalen Arbeitsgruppen. Report of two working groups on criteria and terminology for children's language problems. *Forschung Sprache*, 7(2), 3–8.
- Klumpp, T., & Schönauer-Schneider, W. (2020). Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) [Comprehension monitoring in mono- and multilingual children with Developmental Language Disorder (DLD)]. *Forschung Sprache*, 8(1), 45–65.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [Qualitative Content Analysis. Methods, practice and computer assistance] (5th ed.). Beltz-Juventa.
- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht [Integration of social-emotional learning in (content) lessons]. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 148–159.
- Leonard, L.B. (2022). Grammatical deficits in developmental language disorder: A look at English. In K. Schick & A. Rohde (Eds.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (pp. 271–289). Peter Lang.
- Marks, D.-K. (2017). *Effektivität lexikalischer Strategietherapie im Grundschulalter unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Adaption des „Wortschatzsammler“ — Konzepts und Evaluation im Rahmen einer randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie* [Efficacy of lexical strategy therapy at elementary school level in (multilingual) children. Adaptation of the “lexicon pirate” concept and evaluation within a randomized controlled intervention study]. Shaker.
- Mayer, A., & Ulrich, T. (Eds.). (2017). *Sprachtherapie mit Kindern* [Speech and language therapy in children]. Ernst-Reinhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838587141>

- Motsch, H.-J., Marks, D.-K., & Ulrich, T. (2018). *Der Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* [The lexicon pirate. Evidence-based strategy therapy of lexical disorders in children] (3rd ed.). Ernst-Reinhardt.
- Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen [Definition and classification of language disorders]. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Eds.), *Entwicklung — Diagnostik — Förderung im Kleinkind — und Schulalter* (pp. 239–252). Springer.
- Oxford, R.L. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9(2), 30–49. <https://doi.org/10.18806/tesl.v9i2.602>
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern [Four definitions of school inclusion and its consensual essence]. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222. <https://hdl.handle.net/10419/195044>
- Raising Awareness of Developmental Language Disorder. (2023). *DLD Fact Sheet*. <https://radld.org/about/dld/dld-fact-sheet/>
- Rhéaume, M., Slavkov, N., & Séror J. (2021). Linguistic risk-taking in second language learning: The case of French at a Canadian bilingual institution. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1214–1237. <https://doi.org/10.1111/flan.12561>
- Ruberg, R., & Rothweiler, M. (2016). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen: Eine unüberwindliche Hürde für Kinder mit einer genuinen Sprachentwicklungsstörung? [Multilingualism and language learning: An insurmountable barrier for children with Developmental Language Disorder?]. In S. Doff (Ed.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht* (pp. 77–88). Gunter Narr.
- Schönauer-Schneider, W. (2018). Frag nach! Monitoring des Sprachverstehens [Ask! Comprehension monitoring]. *Grundschule Deutsch*, 58, 13–15.
- Schönauer-Schneider, W. (2022). Sprachverständnissstörungen [Language comprehension disorders]. In K. Schick & A. Rohde (Eds.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung* (pp. 361–378). Peter Lang.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [Variants of qualitative content analysis: A guide for the terminology thicket]. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 54–65. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/006))
- Skarakis-Doyle, E., MacLellan, N., & Mullin, K. (1990). Nonverbal indicants of comprehension monitoring in language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 461–467. <https://doi.org/10.1044/jshd.5503.461>

- Slavkov, N. (2020). Where the magic happens: Fostering language learning, bilingualism and multilingualism through linguistic risk-taking. In T. Tinnefeld (Ed.), *The magic of language: Productivity in linguistics and language teaching* (pp. 47–69). Saarland University of Applied Sciences Press.
- Slavkov, N., & Séror, J. (2019). The development of the linguistic risk-taking initiative at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 75(3), 254–272.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.2018-0202>

An example of multilingual language use: Ukrainian and Russian loanwords in the Transcarpathian variety of the Hungarian language in Ukraine

Krisztián Váradi
University of Pannonia

Abstract

This article considers the peculiarities of the language use of Transcarpathian Hungarian students, with a focus on the knowledge of the meanings of Ukrainian and Russian loanwords. In this research, a total of 63 students from local colleges, universities and vocational schools solved five different tasks during an online survey. They were asked to describe pictures in Hungarian, to replace Ukrainian and Russian borrowings with Hungarian standard equivalents, to solve multiple choice questions on the meaning of loanwords, to name concepts based on definitions, and to list additional loanwords from their everyday language use. The results show that the majority of the Transcarpathian Hungarian students are familiar with the meanings of Slavic lexical borrowings; however, they prefer the Hungarian language equivalents due to their mother tongue dominance. The only exceptions are culture-specific terms (xenisms), including the names of currencies, institutions, and food.

Keywords: Slavic loanwords, bilingualism, Transcarpathia, Hungarian minority

Résumé

La présente article traite des particularités de l'utilisation de la langue des étudiants hongrois de Transcarpatie, en mettant l'accent sur la connaissance des significations des emprunts ukrainiens et russes. Dans cette recherche, un total de 63 étudiants de collèges, d'universités et d'écoles professionnelles locaux ont résolu cinq tâches différentes lors d'un sondage en ligne. Il leur a été demandé de décrire des images en hongrois, de remplacer les emprunts ukrainiens et russes par des équivalents standard hongrois, de résoudre des questions à choix multiples sur la signification des emprunts, de définir des concepts et de répertorier des emprunts supplémentaires à partir de leur utilisation quotidienne de la langue. Les résultats montrent que la majorité des étudiants hongrois de Transcarpatie connaissent les significations des emprunts lexicaux slaves; cependant, ils préfèrent les équivalents en

The author is also affiliated with Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. Correspondence should be addressed to Krisztián Váradi : varadikrisztian98@gmail.com

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 277–301 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6822

© The author(s). 

*langue hongroise en raison de la prédominance de leur langue maternelle.
Les seules exceptions sont les termes spécifiques à la culture (xénismes),
y compris les noms de devises, d'institutions et de nourriture.*

Mots-clés: emprunts slaves, bilinguisme, Transcarpatie, minorité hongroise

Introduction

Transcarpathia is a region located in the western part of Ukraine, where approximately 156,000 people belonging to the Hungarian minority live, along with more than a hundred other nationalities (Csernicskó & Orosz, 2019). However, it is important to mention that since Russia invaded Ukraine in February 2022, the number of Hungarians leaving their homeland, i.e., Transcarpathia, has risen significantly. Most of them have started a new life in Hungary (Csernicskó & Gazdag, 2023).

People belonging to the Hungarian minority are generally characterized by the dominance of their mother tongue, even with the legal and ideological pressures exerted by the Ukrainian state (Beregszászi & Csernicskó, 2003).

Many Ukrainian and Russian loanwords have become native in the vocabulary of Hungarians living in the area, so the native language equivalents and the lexical borrowings taken from the Ukrainian and Russian languages are both used to name certain objects, places, and concrete and abstract concepts. The spread of loanwords is one of the consequences of the prevailing multilingual situation in Transcarpathia (Gazdag, 2016).

This article investigates the peculiarities of the language use of Transcarpathian Hungarian students, in particular regard to the knowledge of the meaning of loanwords of Slavic origin among college and university students. Györke (1991) highlights the lexical elements taken from Slavic languages as one of the unique characteristics of the Transcarpathian Hungarian student language, which, in contrast to the words used by monolingual Hungarian students from Hungary, appear only in the speech of Transcarpathian learners. Based on the literature sources, our research covers the examination of the knowledge of these Slavisms among the Hungarian students living in the area, with the help of five different language use tasks.

The aim of this research was to investigate the extent to which Transcarpathian Hungarian students know the meanings of Slavic loanwords related to everyday life and the educational sphere. The hypothesis was that Transcarpathian college and university students are aware of the meanings of borrowings from the Ukrainian and Russian languages, but they prefer the Hungarian equivalent as a result of their mother tongue dominance.

The following research questions were formulated:

1. Are Transcarpathian Hungarian students characterized by mother tongue dominance, or do they prefer to use Slavic loanwords?
2. Which concepts are named more often by Slavisms instead of standard Hungarian equivalents?
3. To what extent can Hungarian students replace Slavic borrowings with Hungarian equivalents?

The concept of bilingualism and its emergence in Transcarpathia

When groups of people speaking different languages come into contact in the same geographical area, sooner or later one (subordinate) group acquires the language or language variant used by the other (dominant) group. For this reason, the phenomenon of bilingualism has long been associated with negative social consequences (Skutnabb-Kangas, 1981).

According to Bartha (1996), bilingualism occurs if the individual or the members of the community have a high level of knowledge of two different languages and the ability to interpret messages in these linguistic systems. Bilingualism is mostly understood as a continuum, with *monolinguals* at one end, and the so-called *perfect bilinguals* at the other end. Those members of a speaking community who speak one language only at a low level are also bilingual (Beregszászi & Csernicskó, 2003; Crystal, 1998; Kontra, 1981). In support of this, Edwards (2006) considers everyone bilingual because every person knows at least one or two expressions in languages other than their mother tongue.

The Transcarpathian region provides an excellent basis for conducting research on bilingualism since, according to the last official census data of 2001, the number of nationalities living in the area and influencing one another exceeds one hundred. Naturally, the largest proportion are Ukrainians in the region (80.5%), followed by Hungarians (12.1%), Romanians (2.6%), Russians (2.5%), and Roma (1.1%) (Molnár & Molnár D., 2005).

The influence of the Ukrainian and Russian languages on the Hungarian language is much greater than vice versa. There are many examples of ethnically mixed marriages that result in the *native bilingualism* of young Transcarpathians. However, in most cases *mandated bilingualism* is typical, as most Hungarian-speaking children first come into contact with the Ukrainian language at school within state-regulated frameworks (Csernicskó, 1998).

Bilingual speakers are distinguished from monolinguals by the fact that they can choose from two separate languages during a conversation, and they try to use the most appropriate language version for the given communicative situation. This process is called *language* or *code selection*. Among the Hungarian minority in Transcarpathia, the use of the Hungarian language is

mainly restricted to private life, while in the official sphere, the Ukrainian state language is much more prominent. Interference phenomena between languages can often be observed, thanks to the effects of the majority language on the minority languages (Márku, 2013).

One of these interference phenomena is the appearance of regionally used loanwords, the proper knowledge of which is necessary for successful communication in the territory (Gazdag, 2019). The vast majority of lexical borrowings gained general recognition only within Transcarpathia. Nevertheless, examination of the extent to which young Transcarpathian Hungarians are able to use Slavisms according to their meanings in terms of linguistic competence can provide interesting results (Gazdag, 2020). From a recent study, it is already known that college students have generally positive attitudes toward bilingual language use and code-switching. In addition, they frequently use Slavic loanwords (Váradi, 2023).

It should be noted that there are social differences in language use among the Hungarian speakers of Transcarpathia. They are not sociolinguistically homogeneous as bilingualism has different effects on speakers of different age, sex, educational background, and place of residence. For example, women use standard variants more often than men, and the highest rate of standard language use can be observed among 18- to 27-year-olds, while older people tend to use calques and Slavic borrowings more frequently. In addition, college education and residence in a town or in a place with a Hungarian majority increase the use of standard language forms (Csernicskó & Fenyvesi, 2012).

Characterization of loanwords

The most common reason for the appearance of new words within the vocabulary of a language is borrowing (Crystal, 1998). Language borrowings are largely related to bilingualism, since the transfer of individual terms from one language to another can only be realized if the members of the community are at least partially bilingual (Sulán, 1963).

There are attempts to create dictionaries and publications that aim to preserve the Hungarian language across the borders, that is, they contain not only the expressions of the Hungarian language variants in the mother country, but also the loanwords used by Hungarian minorities across Europe. As a result, the Termini Hungarian–Hungarian dictionary was created, which summarizes the vocabulary elements of the Hungarian minorities living in the Carpathian Basin, including loanwords of Slavic origin of the Transcarpathian Hungarian language variant (Lanstyák et al., 2010). In the Termini database, 880 loanwords of Ukrainian/Russian origin were found in October 2021 (Csernicskó & Márku, 2021).

The following types of loanwords can be distinguished:

- *Direct borrowings*: The given lexical item is taken in its original phonetic form; no morphological change occurs in the word structure (Lanstyák, 2011). Instead, they are used in oral communication, and can only be encountered as a stylistic device in written texts. Examples: *dovidka* (Hungarian ‘igazolás’, English ‘certificate’), *gripp* (Hungarian, English ‘influenza’) (Csernicskó & Hires, 2003, pp. 133–134).
- *Phonetic borrowings*: The loanword appears in slightly different sound forms in the vocabularies of the transmitting and receiving languages, and speakers of the second language use both items. For example: *diplom* (Hungarian, English ‘diploma’), *internát* (Hungarian ‘internátus’, English ‘boarding school’) (Csernicskó & Hires, 2003, pp. 134–135).
- *Hybrid borrowings*: Complex words that are made up of a direct borrowing and a first-language word (Bartha, 1993). The following terms can be classified here: *főszesztra* (Hungarian ‘főnővér’, English ‘head nurse’), *paszportszám* (Hungarian ‘személyi igazolvány száma’, English ‘passport number’) (Csernicskó & Hires, 2003, p. 135).
- *Borrowing of meaning*: A word acquires a new meaning by using it in the recipient language, i.e., meaning expansion takes place. It can only occur between lexical elements that are similar in sound and/or meaning (Lanstyák, 2011). Examples: *dolgozik* (Hungarian ‘működik [a motor]’, English ‘[an engine] works’), *metodista* (Hungarian ‘módszerész’, English ‘methodologist’) (Csernicskó & Hires, 2003, p. 135).
- *Calques*: These are created based on translations adapted to the structure of the second language. This category includes, among others: *átfordít* (Hungarian ‘lefordít’, English ‘to [over]translate’), *leesik* (Hungarian ‘elesik’, English ‘to fall down’) (Csernicskó & Hires, 2003, p. 136).

In the language use of Transcarpathian Hungarians, loanwords from two languages (Ukrainian and Russian) have mostly become conventionalized. Most of these lexical elements retain their original meaning, however, changes of meaning do occur. For instance, this can be observed in the case of the borrowing *geroj* (Russian *герой*, ‘hero’), which originally had a positive meaning, but in the everyday language use of Transcarpathian Hungarians, the loanword is associated with a negative meaning, as it is a nickname given to arrogant people (Gazdag, 2018, pp. 132–134). It is worth mentioning that this works in two directions: there are examples of both meaning expansion and meaning contraction.

Some calques entered the vocabulary of the Hungarian minority to such a degree that they do not even recognize these words as mirror translations from

Russian or Ukrainian, but consider them as standard elements. For example, *kiírat* ('to out-write', mirror translation from the Russian word *вынустать*, meaning 'to subscribe') is a calque, and the standard Hungarian form would be *előfizet* ('to pre-pay', meaning 'to subscribe' in Hungarian). The calque is widely recognized in Transcarpathia, but it does not exist in Hungary with the above meaning because *kiírat* means 'to get oneself certified as sick (by a doctor)'. In the study, 82.6% of Transcarpathian Hungarians chose the calque form, but this number was only 34% among respondents from Hungary (Csernicskó & Fenyvesi, 2000, pp. 113–114).

Methodology

This article focuses on the knowledge of the meaning of Slavic loanwords among Transcarpathian Hungarian students. The research instrument was an online questionnaire which was used for data collection (see Appendix). It consisted of three clearly distinct parts:

- *General information:* gender, age, nationality, mother tongue, language of previous schools, name of current educational institution and faculty;
- *Language use:* level of knowledge of the Hungarian, Ukrainian and Russian languages, frequency of use;
- *Determining the meanings of loanwords of Slavic origin:* naming objects in pictures, replacing loanwords with native language elements within sentences, choosing the correct meaning of loanwords from multiple options, naming concepts based on definitions, and listing additional Slavisms known by the students.

Participants

During the selection of the participants, random sampling was used, since the online questionnaire was completed by current and former students of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (including the College's Vocational High School and Vocational Training Center), as well as the Uzhhorod National University. A total of 63 students provided data on their language usage habits.

Among the respondents, 14 were men and 49 were women. In terms of age groups, the vast majority of the respondents (54 people) could be classified in the age range of 17–24 years, as the sample was formed by students participating in tertiary education.

Out of the participants, 51 people declared themselves to be of Hungarian nationality, and the remaining 12 people to be Ukrainian, while not a single person chose Russian. Furthermore, 61 students considered Hungarian as their mother tongue, while the remaining two students indicated Ukrainian as their

native language, and again nobody chose Russian. See the summarized data about the nationality and mother tongue of the respondents in Table 1.

Table 1

Nationality and mother tongue of participants

	Hungarian	Ukrainian	Russian
Nationality	51	12	0
Mother tongue	61	2	0

The students mostly continued their studies in Hungarian institutions at various levels of the education system, although the proportion of those attending Ukrainian-language schools is not negligible, either. Some respondents (college students majoring in English language and literature, nine people in total) indicated English as the language of their college studies, while none of the respondents attended Russian-language schools.

Based on the educational institutions of the participants, most of them studied at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. The *Other* category included students of various vocational training lyceums from Berehove, the largest town in Transcarpathia with a Hungarian majority. The detailed results can be seen in Figure 1.

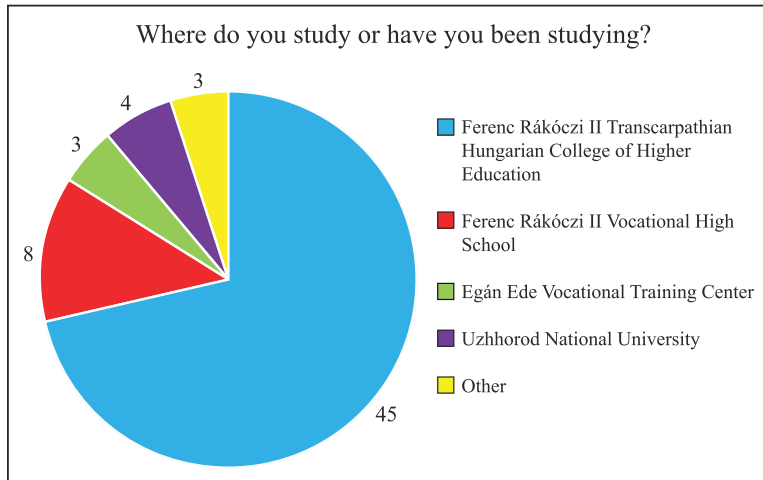


Figure 1

Educational institutions of the participants

Since students from many institutions with different profiles were among those who completed the questionnaire, the majors and professions chosen

by the respondents also show great variety. The following answers were mentioned most often: English language and literature (9), Hungarian language and literature (8), kindergarten pedagogy (7), accounting and taxation (7), history (5), geography (4), applied mathematics (4), and biology (3).

Characteristics of language use

The participants had to declare at what level they speak the Hungarian, Ukrainian, and Russian languages. The vast majority of students (61) speak Hungarian at a native level, while in the case of Ukrainian and Russian, this number is much smaller, as can be seen in Figure 2. Most respondents understand but not speak the Ukrainian language (22 people), while a total of 35 people either do not know Russian at all, or understand it just a little bit.

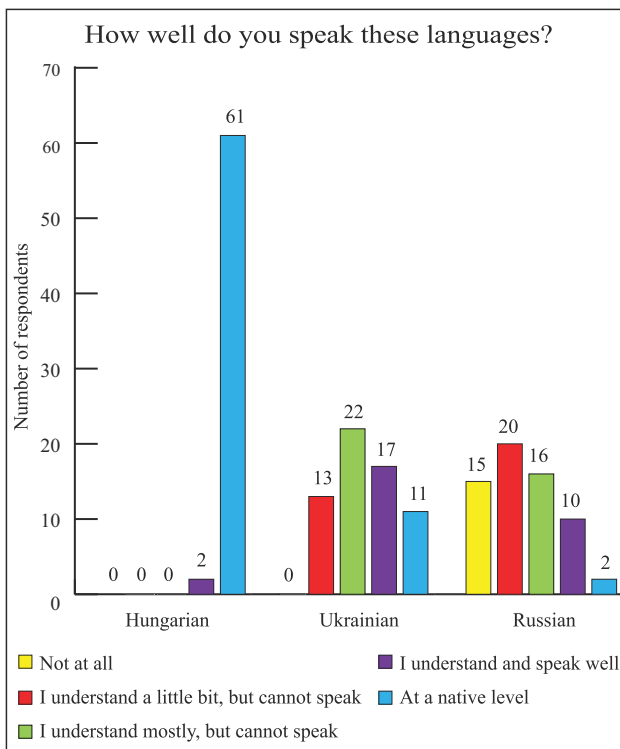


Figure 2
Language knowledge of the students

Poor knowledge of the Ukrainian state language can be explained by the fact that the teaching of the state language is hindered by a number

of problems, such as inadequately trained teachers, the lack of appropriate textbooks and teaching aids, and the methodologically incorrect approach of teaching Ukrainian as a first language for minorities (instead of teaching it as a second language). The direction of the Ukrainian education and language policy can also be blamed for the fact that the use of the Russian language is gradually receding into the background in Transcarpathia, especially among the younger generation (Csernicskó, 2010).

In the next question, students had to state how often they used the Hungarian, Ukrainian, and Russian languages. The detailed results are shown in Figure 3. Hungarian is used by all students on a daily basis, but Ukrainian is spoken only sometimes (26 respondents), and Russian is never used (33 respondents) by the majority of the participant students.

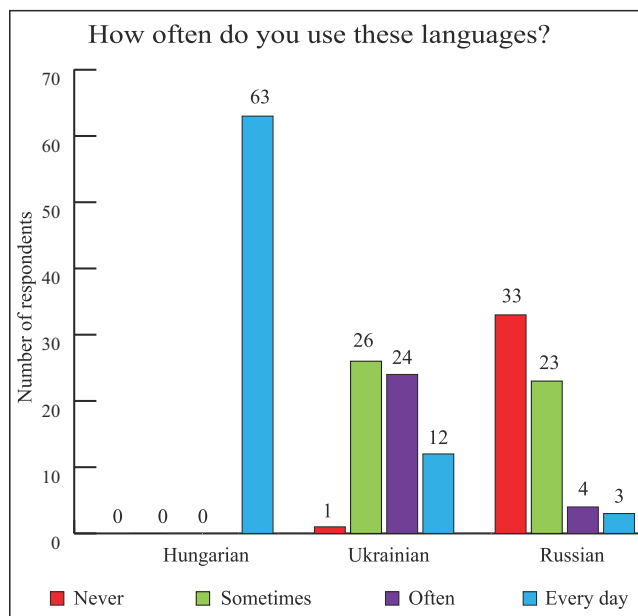


Figure 3
Frequency of language use

Out of the students included in the research, 33 had already studied in a school with a language other than their mother tongue. Related to this, the respondents also expressed their opinion on whether there is a connection between bilingualism and studying in a school with a language of medium that differs from their mother tongue. The conclusion can be drawn from the answers that, according to most students, such a situation leads to the

development of bilingualism, but not in all cases. The results are presented in Figure 4.

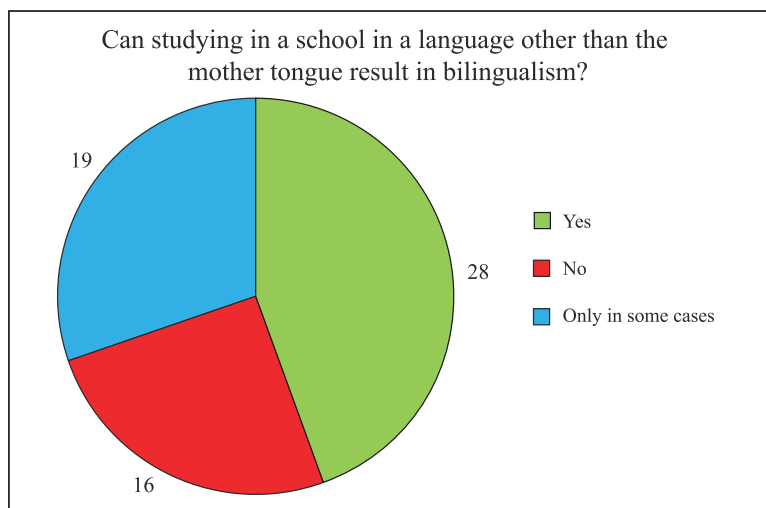


Figure 4

The relationship between the language of the school and bilingualism

Finally, the students had to choose who they considered bilingual. They could select multiple answer options, as there are different approaches to defining the concept of bilingualism. Transcarpathian students considered those people to be bilingual who:

- speak two languages almost at a native level (43 students);
- can think in two languages (28 students);
- speak two languages at least at a minimal level (9 students).

The majority of participants therefore believe that a high level of knowledge of two languages is necessary to define someone as bilingual. This also means that the interpretation of bilingualism as a continuum, where even individuals who know two languages at least at a minimum level are considered bilingual (Beregszászi & Csernicskó, 2003; Crystal, 1998; Kontra, 1981), is not valid, according to the Transcarpathian youth. The explanation for this is a lack of basic understanding of Ukrainian, since most of the Hungarian students from Transcarpathia can only understand Ukrainian but not speak it, and thus find it difficult to get by in their homeland due to the language disadvantage. Based on their experience, they do not consider themselves bilingual even

at a basic level, although they have a minimal knowledge of the Ukrainian language.

Findings and their discussion

Task 1. Naming objects in pictures

In the first task, the respondents had to name objects, institutions, vehicles, and food shown in pictures, in a total of eight cases. The photographs used during the task can be seen in the Appendix.

1. The item in the first picture is a **student ID** used in Ukraine. In total, 47 respondents used the Hungarian standard word *diákigazolvány* ('student ID') to name the given object. The following Hungarian terms were also used: *diákjegy* ('student ticket'; mirror translation of the Ukrainian *студентський квиток*; Russian *студенческий билет* *tanulói igazolvány* ('student ID'), *tanulói kártya* ('student card'), *tanulói igazolás* ('student certificate'). A total of eight respondents used the Slavic loanword associated with the picture: two respondents used the term *sztudentszkij* (Ukrainian *студентський*; Russian *студенческий*), and another six respondents used the shortened form *szudi*.
2. The **USB flash** shown in the second picture was most often called *pendrive* (17) or *flash* (16). Since these are expressions of English origin, several spelling variations could be found among the answers: *pendrájv*, *flesh* (10), *fles* (6), *fless*. The term *USB* was used by six students, and another three participants used the Hungarian word *adathordozó* ('data carrier') in addition to *pendrive/flash*. The Slavic loanword *fleska* (Ukrainian, Russian *флешка*) was only used by one person.
3. In the next photo, the **small change of the Ukrainian hryvnia** (national currency) can be seen, for which the most common name was *kopek* ('small change of the hryvnia'; Ukrainian *копійка*; Russian *копейка*; 39 students). Five respondents used this term together with the word *kopijka*, which has the same meaning. The Hungarian standard word *aprópénz* (6) was also observable. Additional standard Hungarian answers: *érme* ('coin'; 4), *pénzérme* ('coin'; 2), *fizetőeszköz* ('money'; 2), *fémpénz* ('metal coin').
4. The fourth picture shows a famous building in Berehove, which operates as a **medical vocational school**. Altogether 37 respondents named this institution with the abbreviated term *meducsi* (Ukrainian *медичне училище* → *медучилище*; Russian *медицинское училище* → *медучилище*; the common form of these in Transcarpathian Hungarian speech is *meducsi*, meaning 'medical vocational school').

The institution name *Beregszászi Egészségügyi Koledzs* ('Medical College in Berehove'; Ukrainian *коледж*; Russian *колледж*) was used by five students. The respondents changed the name of the institution in many ways: *Beregszászi Nővértképző Szakiskola* ('Berehove Nurse Training Vocational School'), *Beregszászi Felcserképző* (Ukrainian, Russian *фельдшер*; hybrid borrowing), *orvosképző*, *medikusképző*, *nővértképző* ('nurse school'), *orvosi főiskola*, *orvosi iskola* ('medical school'), *ápolói szakiskola*, *egyeszségügyi szakiskola*, *beregszászi medikus koledzs*, *medicsnéj kollégium* (Ukrainian *медичний*; Russian *медицинский*).

5. The following picture shows **meat dumplings** known as *pelmeni*, which is a traditional Russian food. It was named by 56 respondents with the word *pelmenyi* (Ukrainian *пельмени*; Russian *пельмени*), or some variant of the term: *pelmenna* and *pilmenyi*. Only four students described the food shown in the photo with the Hungarian standard equivalent *húsos derelye*, and one person also used another Hungarian expression: *húsos tészta* ('pasta with meat').
6. In the sixth picture, **scotch tape** was shown to the respondents. Eighteen students used the Hungarian standard word *cellux*. Another 13 respondents referred to the object as *ragasztószalag* ('adhesive tape'). Additional answers: *szikszalag* ('duct tape', 5), *szigetelőszalag* ('insulating tape', 2), *izalenta* (Russian *изолента*; 'insulating tape'). The loanword of Slavic origin, i.e., *szkoccs* (Ukrainian, Russian *скотч*), occurred six times, while its variants were mentioned in many other cases: *szkacs* (12), *szkotcs* (3), *szkács* (2).
7. In the penultimate photo, a type of **electric train** widely found in Transcarpathia can be observed. Fifty respondents named this mode of transport with the Hungarian standard word *vonat* ('train'). The Slavic loanword *elektricska* (Ukrainian, Russian *электричка*; 'electric train') was mentioned by nine respondents, and two other students named it in Hungarian as follows: *elektromos vonat* ('electric train'), *elektromos személyszállító vonat* ('electric passenger train').
8. In the last picture, there was a **folder**, which most of the respondents referred to with the Hungarian equivalents, i.e., *mappa* ('folder', 28) and *irattartó* ('file holder', 11). The Slavic loanword *páпка* (Ukrainian, Russian *папка*) was mentioned in a total of 19 cases. Other Hungarian terms for this object: *dosszié*, *dossziétartó*, *akta*, *irattartó mappa*, *irattároló*, *rendezőmappa*.

The obtained results were influenced by the fact that language use was examined in writing using an online questionnaire instead of observing actual

oral communication, which would presumably have yielded more authentic results. Based on the picture description task, the conclusion can be drawn that for the majority of the students, the Hungarian language equivalents were used in a higher proportion compared to the Slavic borrowings, except in the case of culture-specific concepts. These foreign words are called *xenisms*, and they include food names, institution names, and currency names (Benő, 2008, pp. 19–23).

Task 2. Substituting Slavic loanwords in a sentence

In the second task, the respondents had to replace a Slavic term in each of the eight sentences in the questionnaire with some other term (preferably with a Hungarian standard equivalent). With this, we investigated to what extent they are able to replace the lexical elements taken from the Ukrainian/Russian languages with Hungarian synonyms that correspond to the meaning of the sentences in different communicative situations. The sentences were originally given in Hungarian, and the loanwords to be replaced were highlighted with capital letters. The results are summarized in Table 2.

Based on the results, three trends could be observed among Transcarpathian Hungarian students in the substitution of Slavic lexical borrowings:

1. the use of a semantically correct Hungarian standard equivalent (*dáváj* = *gyerünk*, *gyerünk már*; *kvitancia* = *csekk*, *számla*, *nyugta*);
2. the creation of hybrid borrowings (*órapára*; *dekretszabi*);
3. the use of a Hungarian standard expression that does not fully correspond to the meaning of the Ukrainian/Russian lexical borrowing, underlined, (*leckija* = *szentbeszéd*, *beszéd*, *vizsga*; *perezsivál* = *beszél*, *dumál*, *felesel*). It is worth explaining that the word *leckió* in Hungarian (which is very similar in form to the borrowing *leckija*) is used in the sense of ‘the scriptural excerpts read out in the Holy Mass’, essentially in the sense of a *szentbeszéd*. The source of confusion here is clearly the formal identity between *leckija* and *leckió*.

The hypothesis was confirmed that, in various communicative situations, Transcarpathian Hungarian students are mostly able to replace Slavisms with Hungarian equivalents, sometimes even by mixing the Ukrainian/Russian and Hungarian languages, creating hybrid loanwords. It was somewhat surprising, however, that the borrowings *leckija* and *perezsivál* were misinterpreted by several respondents. From this, it can be deduced that not all Slavic borrowings are widely known by Hungarian speakers in Transcarpathia.

Table 2*Replacing Slavic loanwords with Hungarian equivalents*

Sentences	Loanword meaning	Hungarian answers	Slavic loanwords
<i>Fáradt vagyok, ma öt PÁRÁM volt.</i> [I'm tired, today I had five PÁRA.]	lesson pair, 2 x 45 mins.	<i>óra</i> (36), <i>órapár</i> (14)	<i>órapára</i> (2) (hybrid borrowing)
<i>DÁVÁJ, siess!</i> [DÁVÁJ, hurry up!]	come on	<i>gyerünk</i> (42), <i>gyere</i> (6), <i>gyerünk már</i> (5)	—
<i>A kollégám DEKRETBÉ ment, most nem dolgozik.</i> [My colleague is now on DEKRET, she doesn't work.]	maternity leave	<i>szülési szabadság</i> (41), <i>GYES</i> (9), <i>szabadságra ment</i> (3), <i>szülői szabadság</i> (2)	<i>dekretsizabin van</i> (hybrid borrowing)
<i>Ma DIKTÁNTOT írunk.</i> [Today we're going to write a DIKTÁNT.]	dictation	<i>tollbamondás</i> (59), <i>diktálás</i> (2)	—
<i>Csak 4 ember van a GRUPPÁMBAN.</i> [There are only 4 people in my GRUPPA.]	group	<i>csoport</i> (60), <i>orvosi kiskönyv</i> ['medical records']	—
<i>Kaptál KVITÁNCIÁT a boltban?</i> [Did you get a KVITÁNCIA in the shop?]	receipt	<i>csekk</i> (29), <i>számla</i> (20), <i>nyugta</i> (8)	—
<i>Mindjárt kezdődik a LEKCIJA, nem késhetünk!</i> [The LEKCIJA is going to start soon, we can't be late!]	lecture	<i>előadás</i> (41), <i>óra</i> (5), <i>lekció</i> (4), <i>szentbeszéd</i> pára (4) ['sacred speech'], <i>beszéd</i> ['speech'], <i>vizsga</i> ['exam']	
<i>Ne PEREZSIVÁLJ! Minden oké lesz!</i> [Don't PEREZSIVÁL! Everything will be okay.]	to worry	<i>aggódik</i> (35), <i>idegeskedik/fél</i> (10), <i>izgul</i> (8), <i>beszél</i> (4), <i>dumál</i> ['to talk'], <i>felel</i> ['to talk back']	—

Task 3. Selecting the correct meaning of Slavic loanwords

In the third task, the students had to choose the correct meaning of eight different loanwords from the three answer options provided. In addition, each time there was a *Do not know* option after the words, as well as an *Other* field, where students could enter their own explanations, if it was not among the answer options. Table 3 contains the summarized results of this task.

Table 3

Choosing the correct meaning of Slavic loanwords

Slavic loanword	Correct meaning		Incorrect meaning		Don't know
<i>Zálik</i>	<i>Tantárgyi beszámoló</i> [pass/fail exam]	57	<i>Visszajáró; kosár</i> [change; basket]	2	4
<i>Tumbocska</i>	<i>Éjjeliszekrény</i> [nightstand]	63	<i>Mozdony; lepedő</i> [locomotive; bed sheet]	—	—
<i>Marsrutka</i>	<i>Iránytaxi</i> [share taxi or taxibus]	48	<i>Vonatszerelvény; kilincs</i> [railway train; doorknob]	15	—
<i>Dovidka</i>	<i>Igazolás</i> [certificate]	57	<i>Kórlap; mappa</i> [medical record; folder]	6	—
<i>Archív</i>	<i>Levéltár</i> [archives]	53	<i>Lomtár; dokumentáció</i> [lumber room; documenta- tion]	7	3
<i>Kursz</i>	<i>Évfolyam</i> [college year]	59	<i>Előadás; feladat</i> [lecture; task]	4	—
<i>Peteu</i>	<i>Szakközépiskola</i> [vocational school]	56	<i>Kovácsműhely; bolt</i> [blacksmith's workshop; store]	1	6
<i>Bloknót</i>	<i>Notesz</i> [notebook]	53	<i>Bizonyítvány; diplomamelléklet</i> [certificate; diploma supplement]	1	9

In this task, it was once again proven that the meaning of loanwords taken from the Ukrainian/Russian languages is correctly known by the vast majority of young Hungarians in Transcarpathia. Minor negative swings could be observed only in the case of three expressions:

1. Fifteen people identified the loanword *marsrutka* as a 'train assembly' instead of a 'share taxi' or 'taxibus', which can be explained by the fact that the two concepts are closely related and belong to the same semantic category.

2. The loanword *archív* was termed by a total of seven students as either 'lumber room' or 'documentation', while it means 'archive'. Here again, classification into a similar semantic category could be a problem.
3. During the examination of the Slavic borrowing *bloknot*, nine people chose the option that they do not know the meaning of the loanword, thereby confirming the not unfounded assumption that most Ukrainian/Russian loanwords are well known among Transcarpathian Hungarian students, but there are always exceptions.

Task 4. Defining concepts

In the fourth task, the respondents had to guess how to name the given person or object based on a short definition. As before, students were asked to name concepts based on eight definitions. Table 4 summarizes the results, showing how often the participants used Hungarian standard elements and Slavic loanwords in each case.

During the definition of concepts, several phenomena could be observed. On the one hand, the frequent use of linguistic xenisms (e.g. *kopek*) against colloquial Hungarian equivalents (e.g. *visszajáró*). Xenisms are culturally bound expressions (Benő, 2008).

On the other hand, although Hungarian lexical elements were in the foreground in most cases, quite a large number of Slavisms were encountered for almost all concepts. Moreover, the participants sometimes listed both the Hungarian equivalent and the Slavic borrowing side by side (e.g. *jogostvány/práva, nővér/szesztra*). Overall, it is clear that the vocabulary of Transcarpathian Hungarian students abounds in Ukrainian/Russian loanwords, but the native language equivalents dominate every time, with the exception of culture-specific expressions, i.e., in the case of currency names.

Task 5. Listing additional loanwords of Slavic origin

In Task 4, the respondents had to indicate loanwords of Ukrainian/Russian origin, which they often use during their everyday communication, and which were not mentioned previously in the questionnaire. The resulting list of words contains a total of 58 loanwords of Slavic origin. The borrowings were classified into semantic categories, according to their meaning (Table 5).

The conclusion may be drawn from these data (Table 5) that in the language use of Transcarpathian Hungarian students, Slavisms belonging to the semantic categories of everyday life, food names, documents and vehicles, can be observed with the highest frequency. Slavic loanwords related to the student language are classified in a separate conceptual group and mostly include the names of school documents or slang expressions.

Table 4*Naming concepts with the help of definitions*

Definitions	Hungarian answers	Slavic loanwords
<i>Pénz, amit az eladótól kapunk vissza a boltban.</i> [Money that we get back from the seller in the shop.]	<i>visszajáró</i> (14)	<i>kopek/kopijka</i> (39), <i>zđácsa/zđácsi</i> (4)
<i>Egy dokumentum, amit az első három helyezésért kapunk versenyeken.</i> [A document that we receive for finishing in the first three places in competitions.]	<i>oklevél</i> (46)	<i>gramota</i> (7)
<i>Egy étteremhez hasonló helyiség, ahol a diákok ebédelnek az iskola falain belül.</i> [A restaurant-like room where students eat lunch within the school walls.]	<i>étkeзде</i> (17), <i>menza</i> (16), <i>ebédlő</i> (9), <i>büfé</i> (7)	<i>sztolova/sztalava</i> (8), <i>jídálnya</i> (1)
<i>Gyakorlati óra a felsőoktatásban.</i> [Practical class, session in higher education.]	<i>szeminárium</i> (19), <i>gyakorlati óra</i> (13), <i>gyakorlat</i> (6)	<i>praktika</i> (3), <i>szeminár</i> , <i>prakticsna</i> , <i>lekcija</i> , <i>pára</i> , <i>praktikai óra</i> (hybrid)
<i>Hivatalos dokumentum, amely nélkül nem vezethetünk gépjárművet.</i> [An official document without which we cannot drive a vehicle.]	<i>jogosítvány</i> (39), <i>jogsi</i> (7)	<i>práva</i> (9), <i>jogosítvány/práva</i> (7)
<i>Gyümölcsből készült üdítőital.</i> [Soft drink made from fruit.]	<i>gyümölcsle</i> (31)	<i>szok/szak/szakk</i> (15), <i>szadacsak</i> (brand name)
<i>Könyvecske, ahová a tanár a diákok jegyeit írja.</i> [A booklet in which the teacher writes the students' grades.]	<i>napló</i> (25), <i>leckekönyv</i> (16), <i>nagynapló</i>	<i>zurnál</i> , <i>zálikova knizska</i> , <i>scsodennék</i>
<i>Szakképzett nőnemű dolgozó, aki a betegekről gondoskodik és segít az orvosi munkában.</i> [Qualified female worker who cares for patients and assists in medical work.]	<i>nővér</i> (25), <i>ápolónő</i> (11)	<i>szesztra</i> (10), <i>medszesztra</i> (5), <i>nővér/szesztra</i> (8)

Table 5*Additional loanwords of Slavic origin, by category*

Category	Slavic loanwords
Everyday life:	<i>avária</i> ('accident'), <i>beszedka</i> ('pavilion'), <i>brigád</i> ('work-group'), <i>kanalizáció</i> ('canalization'), <i>nausnik</i> ('headset'), <i>nevigymka</i> ('hairpin'), <i>ocsered</i> ('queue'), <i>págyom</i> ('let's go'), <i>perekur</i> ('cigarette break'), <i>perevál</i> ('pass'), <i>perevod</i> ('translation'), <i>remont</i> ('repair'), <i>rubel</i> ('Russian currency'), <i>sáski</i> ('draughts'), <i>stukatúrka</i> ('plastering'), <i>szitka</i> ('plastic shopping bag'), <i>szmena</i> ('shift'), <i>szoljárka</i> ('gas oil'), <i>tuszovka</i> ('party'), <i>uzsász</i> ('horror')
Healthcare:	<i>apteczka</i> ('first aid kit')
Dishes:	<i>bánka</i> ('jar'), <i>tárilká</i> ('bowl')
Jobs/positions:	<i>buhálter</i> ('accountant'), <i>sztároszta</i> ('group leader')
Food:	<i>bulocska</i> ('bun, Vienna bread'), <i>buterbrod</i> ('sandwich'), <i>grecka</i> ('buckwheat'), <i>murkó</i> ('carrot'), <i>pászka</i> ('Easter bread'), <i>szemecski</i> ('sunflower seed'), <i>szosizski</i> ('sausage'), <i>szup</i> ('soup')
Clothing:	<i>kalosnyi</i> ('galoshes'), <i>kurtka</i> ('short coat'), <i>májka</i> ('under-shirt')
Vehicles and vehicle parts:	<i>bagáznyik</i> ('trunk, carrier rack'), <i>bordácsi</i> ('glove compartment'), <i>kámáz</i> (from the KAMAZ brand name — 'lorry, truck'), <i>kapot</i> ('engine hood, bonnet'), <i>kombájn</i> ('combine, harvester'), <i>povorotnyik</i> ('turn signal, indicator'), <i>pricep</i> ('truck trailer')
Documents:	<i>diplom</i> ('diploma'), <i>szprávka</i> ('certification'), <i>szvidoctvo</i> ('school report'), <i>zájává</i> ('application, petition')
Student language:	<i>diplom</i> ('diploma'), <i>konkursz</i> ('competition, scholarship'), <i>korocse</i> ('in short'), <i>kurszovája</i> ('year paper'), <i>ne bidá</i> ('no problem'), <i>perevirjálni</i> ('to check/verify'), <i>rozklád</i> ('timetable/schedule'), <i>sztároszta</i> ('group leader'), <i>sztipi</i> ('scholarship'), <i>szvidoctvo</i> ('school report'), <i>tvir</i> ('essay'), <i>tyipá</i> ('thingy'), <i>vobse/vopse</i> ('usually, by the way'), <i>zacsot</i> ('pass/fail exam')

Conclusion

This article examined the knowledge of the meaning of loanwords of Ukrainian/Russian origin observed in the language use of Hungarian college, university, and vocational high school students in Transcarpathia. Based on

the results, it can be stated that Hungarian students know the meanings of the majority of Slavic loanwords according to the norm accepted among Transcarpathian Hungarian speakers. However, the Hungarian standard equivalents are predominantly present in their language use. Only a few words, i.e., xenisms, were exceptions to this: *kopek* (currency name), *meducsi* (institution name), and *pelmenyi* (food name).

The students were able to easily replace Slavisms with Hungarian standard equivalents, and in most cases they preferred expressions from their native language. At the same time, it should be noted that the research participants knew a large number of Slavic loanwords, which we tried to summarize. The participants could replace Ukrainian/Russian lexical borrowings with Hungarian colloquial elements relatively easily, so it is safe to say that they would not encounter language barriers during a conversation with a Hungarian monolingual speaker.

Acknowledgment

This work was supported by the Collegium Talentum Program of Hungary.

References

- Bartha, Cs. (1993). *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései* [Sociolinguistic approaches to the study of the language use of a Hungarian community in the United States]. Unpublished PhD Dissertation. Eötvös Loránd University, Budapest.
- Bartha, Cs. (1996). A társadalmi kétnyelvűség típusai és főbb vizsgálati kérdései [Types and main research questions of social bilingualism]. *Magyar Nyelvőr*, 120(3), 263–282. <http://real.mtak.hu/13760/1/odt.pdf>
- Benő, A. (2008). *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai* [Contactology. Basic concepts of language relations]. Egyetemi Műhely Kiadó & Bolyai Társaság. <https://www.bolyait.ro/wp-content/uploads/2022/09/Beno-Attila-Kontaktologia.pdf>
- Beregászi, A., & Csernicskó, I. (2003). A kétnyelvűség típusai a kárpátaljai magyar közösségben [Types of bilingualism in the Transcarpathian Hungarian community]. In I. Csernicskó (Ed.), *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba* (pp. 40–41). Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Crystal, D. (1998). *A nyelv enciklopédiája* [Encyclopedia of Language]. Osiris.
- Csernicskó, I. (1998). *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* [The Hungarian language in Ukraine (Transcarpathia)]. Osiris Kiadó & MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó, I. (2010). Az ukrán és orosz nyelv használati gyakoriságáról a kárpátaljai magyar közösségben [On the frequency of use of the Ukrainian and Russian languages in the Transcarpathian Hungarian community]. In I. Csernicskó (Ed.),

- Nyelvek, emberek, helyzetek. A magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben* (pp. 86–100). PoliPrint.
- Csernicskó, I., & Fenyvesi, A. (2000). The sociolinguistic stratification of Hungarian in Subcarpathia. *Multilingua*, 19(1/2), 95–122.
<https://doi.org/10.1515/mult.2000.19.1-2.95>
- Csernicskó, I., & Fenyvesi, A. (2012). Sociolinguistic and contact-induced variation in Hungarian language use in Subcarpathia, Ukraine. *AHEA: E-journal of the American Hungarian Educators Association*, 5(33).
<https://doi.org/10.5195/ahea.2012.91>
- Csernicskó, I., & Gazdag, V. (2023). Kárpátaljai magyarok nyelvi tapasztalatai Magyarországon [Linguistic experiences of Transcarpathian Hungarians in Hungary]. *Magyar Nyelv*, 119(2), 215–225.
<https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2023.2.215>
- Csernicskó, I., & Hires, K. (2003). A kölcsönzés [Borrowing]. In I. Csernicskó (Ed.), *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba* (pp. 125–138). Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó, I., & Márku, A. (2021). Ízelítők a Termini magyar–magyar szótár kárpátaljai anyagából [Samples from the Transcarpathian material of the Termini Hungarian–Hungarian dictionary]. *Magyar Nyelvőr*, 145(4), 417–431.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.4.417>
- Csernicskó, I., & Orosz, I. (2019). *The Hungarian language in education in Ukraine*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
http://real.mtak.hu/104892/1/hungarian_in_ukraine.pdf
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7–31). Blackwell Publishing.
- Gazdag, V. (2016). A kárpátaljai magyar nyelvjárások szókészleti sokszínűségéről az ukrán/orosz kölcsönszavak és magyar nyelvi megfelelőik használata kapcsán [On the vocabulary diversity of Transcarpathian Hungarian dialects in relation to the use of Ukrainian/Russian loanwords and their Hungarian equivalents]. In V. Gazdag, Z. Karmacs, & E. Tóth (Eds.), *Értékek és kihívások* (pp. 43–50). Autdor–Shark.
- Gazdag, V. (2018). A kárpátaljai magyar nyelvjárások keleti szláv kölcsönszavainak szemantikai változásairól [On the semantic changes of Eastern Slavic loanwords of the Transcarpathian Hungarian dialects]. In Z. Karmacs & R. Máté (Eds.), *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból IV* (pp. 132–138). “RIK-U” Kiadó.
- Gazdag, V. (2019). A kárpátaljai magyar nyelvjárások különfejlődéséről az államnyelvi kölcsönszavak fényében [On the special development of the Transcarpathian Hungarian dialects in the light of state language loanwords]. *Magyar Nyelvjárások*, 57, 101–121. <http://real.mtak.hu/107356/1/07.gazdagv.pdf>
- Gazdag, V. (2020). Államnyelvi hatás a kárpátaljai magyar felsőoktatásban tanuló diákok nyelvhasználatában [State language influence in the language use of

- students studying in Transcarpathian Hungarian higher education]. *Magyar Nyelvjárások*, 58, 175–187. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2020/09>
- Györke, M. (1991). A kárpátaljai magyar szaknyelvek [Transcarpathian Hungarian professional languages]. In S. Győri-Nagy & J. Kelemen (Eds.), *Két-nyelvűség a Kárpát-medencében* (pp. 70–71). Széchenyi Társaság & Pszicholingva Nyelviskola.
- Kontra, M. (1981). *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre* [On some issues of borrowing between languages, with particular regard to our “anglicizing” medical language]. Akadémiai Kiadó.
- Lanstyák, I. (2011). A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői [Characteristics of the Slovak varieties of the Hungarian language]. In G. Szabó Mihály & I. Lanstyák (Eds.), *Magyarok Szlovákiában (VII. kötet)* (pp. 55–82). Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lanstyák, I., Benő, A., & Juhász, T. (2010). A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis [The Termini Hungarian–Hungarian dictionary and database]. *REGIO — Kisebbség, Politika, Társadalom*, 21(3), 37–58. https://epa.oszk.hu/00000/00036/00079/pdf/Regio_2010_03_037-058.pdf
- Márku, A. (2013). „Po zákárpátszki”. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben* [“Po zákárpátszki”. Bilingualism, effects of bilingualism and bilingual communication strategies in the Transcarpathian Hungarian community]. „Líra” Poligráfcentrum. https://real.mtak.hu/128593/1/Marku_Po_zakarpatszki.pdf
- Molnár, J., & Molnár D., I. (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében* [The population of Transcarpathia and the Transcarpathian Hungarian minority in the light of census and population movement data]. A KMP SZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa. https://hodinkaintezet.uz.ua/wp-content/uploads/2016/09/Molnar_Jozsef_Molnar_D_Istvan_Karpatalja_nepessege.pdf
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Sulán, B. (1963). A kétnyelvűség néhány kérdéséhez [To some questions of bilingualism]. *Magyar Nyelv*, 59(3), 253–265.
- Váradí, K. (2023). Kétnyelvűséghez fűződő attitűdök vizsgálata többnyelvű környezetben élő főiskolai filológus hallgatók körében [Examining attitudes toward bilingualism among college philology students living in a multilingual environment]. *Argumentum*, 19, 88–123. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2023/6>

Appendix:
An English version of the questionnaire used in the research

Demographic information and language use

1. What is your gender?
a) Male b) Female
2. How old are you?
.....
3. What is your nationality?
a) Hungarian b) Ukrainian c) Russian
4. What is your mother tongue?
a) Hungarian b) Ukrainian c) Russian
5. In what language did you learn in the following educational institutions?

Institutions	Hungarian	Ukrainian	Russian	English
Primary school				
Secondary school				
Vocational school				
College/University				

6. Where do you study?
a) Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
b) Ferenc Rákóczi II Vocational High School
c) Uzhhorod National University
d) Egán Ede Vocational Training Center
e) Other:
7. What is your major?
a) English language and literature b) Hungarian language and literature
c) Ukrainian language and literature d) Kindergarten pedagogy
e) History f) Finance
g) Biology h) Geography
i) Accounting and taxation j) Mathematics
Other:

8. At what level do you speak the following languages?

Levels of language knowledge	Hungarian	Ukrainian	Russian
Not at all			
I understand a little bit, but cannot speak			
I understand mostly, but cannot speak			
I understand and speak well			
At a native level			

9. How often do you use the following languages?

Frequency of language use	Hungarian	Ukrainian	Russian
Never			
Sometimes			
Often			
Every day			

10. Have you studied in a school with a language other than your mother tongue?

- a) Yes b) No

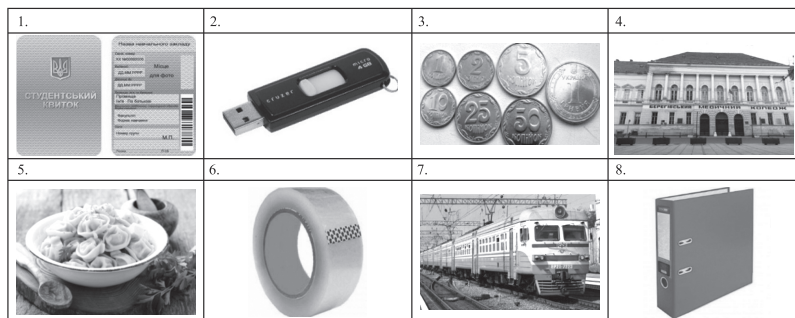
11. Can studying in a school in a language other than the mother tongue result in bilingualism?

- a) Yes b) No c) Only in some cases

12. In your own opinion, who can be considered bilingual?

- a) Those who speak two languages at least at a minimal level
 b) Those who can think in two languages
 c) Those who speak two languages almost at a native level

Task 1. Please name the objects which can be seen in the following pictures.



Task 2. Replace the Slavic loanwords (indicated with capital letters) with Hungarian equivalents in the next sentences.

1. I'm tired, today I had five PÁRA.

Answer:

2. DÁVÁJ, hurry up!

Answer:

3. My colleague is on DEKRET, now she doesn't work.

Answer:

4. Today we're going to write a DIKTÁNT.

Answer:

5. There are only 4 people in my GRUPPA.

Answer:

6. Did you get a KVITÁNCIA in the shop?

Answer:

7. The LEKCIJA is going to start soon, we can't be late!

Answer:

8. Don't PEREZSIVÁL! Everything will be okay.

Answer:

Task 3. Select the correct meaning of Slavic loanwords.

Zálik

- a) Change b) Pass/fail exam c) Basket

Tumbocska

- a) Nightstand b) Bed sheet c) Locomotive

Marsrutka

- a) Train assembly b) Doorknob c) Share taxi, taxibus

Dovidka

- a) Certificate b) Folder c) Medical record

Archív

- a) Lumber room b) Documentation c) Archives

Kursz

- a) Lecture b) College year c) Task

Petű

- a) Store b) Vocational school c) Blacksmith's workshop

Bloknot

- a) Notebook b) Certificate c) Diploma supplement

Task 4. Name the concepts based on the following definitions.

1. Money that we get back from the seller in the shop.
Answer:
2. A document that we receive for finishing in the first three places in competitions.
Answer:
3. A restaurant-like room where students eat lunch at school.
Answer:
4. Practical class, session in higher education.
Answer:
5. An official document without which we cannot drive a vehicle.
Answer:
6. Soft drink made from fruit.
Answer:
7. A booklet in which the teacher writes the students' grades.
Answer:
8. Qualified [female] worker who cares for patients and assists in medical work.
Answer:

Task 5. List additional Slavic loanwords which were not mentioned during the questionnaire.

.....
.....

Liste des évaluatrices et évaluateurs | List of reviewers

Sarah Anthony, Carleton University	Josée LeBouthillier, University of New-Brunswick
Nathalie Auger, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Typhaine Manzato, Université de la Suisse italienne
Brahim Azaoui, Université de Montpellier	Kelle Marshall, Pepperdine University
Suzie Beaulieu, Université Laval	Sylvain Medzogo, Université de Genève
Javier Bejarano Ruiz, Université Laval	Irasema Mora Pablo, Universidad de Guanajuato
Philippa Bell, Université du Québec à Montréal	Janaína Nazzari Gomes, University of Ottawa
Marie-Eve Boisvert, Université de Montréal	Claudia Polzin-Haumann, Universität des Saarlandes
Maria Cristina Brancaglion, Università degli Studi di Milano	Claude Quevillon Lacasse, Université d'Ottawa
Aurora Cominetti, University of Guelph	Kenneth Richter, Universidad de Guanajuato
István Csernicskó, University of Pannonia	Sylvie Roy, University of Calgary
Karla Culligan, University of New Brunswick	Natalie Rublik, Université du Québec à Chicoutimi
Maria De Lourdes Martinez, Columbia University	Anna Schröder-Sura, Universität Rostock
Edgar Emmanuell Garcia Ponce, Universidad de Guanajuato	Joël Thibault, Université d'Ottawa
Ed Griffiths, Concordia University	Gazdag Vilmos, Eötvös Loránd University
Marie-Cécile Guillot, Université du Québec à Montréal	Monica Waterhouse, Université Laval
Ilona Huszti, Transcarpathian Hungarian College of Higher Education	John Wayne dela Cruz, McGill University
Jesus Izquierdo, McGill University	Amea Wilbur, University of the Fraser Valley
Christian Koch, Universität Siegen	Lana Zeaiter, McGill University
Sunny Man Chu Lau, Bishops' University	Maria Zerva, Université de Strasbourg

L'institut des langues officielles et du bilinguisme

Créé en juillet 2007, l'Institut des langues officielles et du bilinguisme renforce, développe et fait la promotion de la formation et de la recherche en enseignement, en évaluation et en élaboration des politiques linguistiques. Il regroupe les forces vives œuvrant dans le domaine des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa dans quatre secteurs d'activité :

- enseignement ;
- recherche ;
- mesure et évaluation ; et
- développement et promotion.

La mission de l'ILOB est de promouvoir l'excellence et l'innovation en matière de bilinguisme et d'acquisition des langues :

- En créant un milieu d'apprentissage dynamique et inspirant, favorisant le développement professionnel, universitaire, culturel et personnel.
- En étant un carrefour national et international pour l'expertise, la recherche et les politiques publiques canadiennes sur le bilinguisme, la cohésion sociale et la citoyenneté relative à la dualité linguistique.
- En agissant comme catalyseur dans le développement, la promotion et la diffusion de méthodes novatrices d'enseignement et d'évaluation ainsi que de recherches de pointe.

L'ILOB se veut la référence nationale et internationale en matière de langues officielles et de bilinguisme. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le site de l'ILOB à

<https://www.uottawa.ca/notre-universite/institut-langues-officielles-bilinguisme>

The Official Languages and Bilingualism Institute

The Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) opened officially on July 1, 2007. OLBI strengthens and promotes education and research in the fields of teaching, assessment, and language policy. It also brings together the University of Ottawa's experts in official languages and bilingualism in four areas:

- teaching;
- research;
- language assessment; and
- development and promotion.

OLBI's mission is to promote excellence and innovation in the fields of bilingualism and language acquisition by

- Creating a dynamic and inspiring learning environment that provides a bridge to professional, academic, cultural, and personal growth.
- Being a leading national and international hub for Canadian expertise, research, and public policy on bilingualism, social cohesion, and citizenship as they relate to linguistic duality.
- Acting as a catalyst for the development, promotion, and dissemination of innovative language teaching and assessment methods as well as cutting-edge research.

Ultimately, OLBI strives to stand as a national and international authority in the field of bilingualism and official languages. For more information on the Institute, please consult the OLBI website at

<https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute>



Maîtrise ès arts en Études du bilinguisme

Un programme unique en son genre

Innovation • Identité • Recherche • Enseignement • Évaluation • Politiques

Perspectives d'emploi

Les perspectives d'emploi pour les diplômés de ce programme de linguistique appliquée sont excellentes au Canada et à l'étranger.

Des emplois s'offrent à vous dans plusieurs domaines, dont les suivants :

- Aménagement linguistique et évaluation des politiques linguistiques dans des organisations et agences gouvernementales, locales/nationales et internationales ;
- Enseignement de l'anglais ou du français langue seconde ;
- Travail dans des entreprises du secteur privé telles que des écoles de langue ou des programmes en milieu communautaire ;
- Élaboration d'outils et de tests d'évaluation linguistique ;
- Conception de logiciels d'apprentissage



Exigences du programme*

Maîtrise avec thèse (2 ans)	Maîtrise avec mémoire (1 an)	Maîtrise avec cours et practicum (1 an)	Option double diplôme avec l'Université Lyon 2 (1 ou 2 ans)
2 cours obligatoires	2 cours obligatoires	2 cours obligatoires	2 à 3 cours à Ottawa (automne)
2 cours au choix	4 cours au choix	4 cours au choix	4 cours à Lyon (hiver et printemps)
Thèse de maîtrise	Mémoire	1 cours au choix (hors programme)	Thèse ou Mémoire
Projet de thèse		Expérience pratique	Expérience pratique à Lyon

* La moitié des cours du programme de maîtrise sont offerts en anglais, et l'autre moitié en français.

Exemples de cours

BIL 5101	Issues in Bilingualism Studies
BIL 5104	Trends and Issues in Research on Technology-Assisted Language Learning
BIL 5106	Adult Second/Foreign Language Skills Development
BIL 5502	Méthodologies de recherche en études du bilinguisme
BIL 5503	Évaluation de la compétence en langue seconde
BIL 5507	Planification et politiques linguistiques au Canada

Aide financière

Grâce à nos programmes de bourses, nos étudiants reçoivent un généreux soutien financier.

Pour les étudiants internationaux francophones, les frais de scolarité sont à parité avec les étudiants canadiens.

De plus, les étudiants peuvent bénéficier d'opportunités d'assistantats de recherche et d'enseignement.



Institut des langues officielles
et du bilinguisme

Institut des langues officielles
et du bilinguisme (ILOB)
70, avenue Laurier Est, bureau 130
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada
613-562-5743
1-877-UOTTAWA (868-8292), Ext. 5743

✉ olbi@uOttawa.ca
🌐 olbi.uOttawa.ca
f @ILOBOLBI
t @ILOB_OLBI
i @ilobi



uOttawa

Faculté des arts
Faculty of Arts

Master of Arts in Bilingualism Studies

A one-of-a-kind program

Innovation • Identity • Research • Teaching • Testing • Policies

Career Opportunities

Career prospects for the graduates of this applied linguistics program are excellent in Canada and abroad.

Graduates may find employment in several areas, including the following:

- Language planning and evaluation of language policies in government, local/national and international organizations and agencies;
- Teaching English or French as a Second Language;
- Working in private companies or businesses such as language schools or community-based programs;
- Developing language assessment tools and tests;
- Developing language learning software.



Program information*

Master with thesis (2 years)	Master with research paper (1 year)	Master with courses and practicum (1 year)	Dual Degree option with Université Lyon 2 (1 or 2 years)
2 compulsory courses	2 compulsory courses	2 compulsory courses	2 to 3 courses in Ottawa (Fall)
2 elective courses	4 elective courses	4 elective courses	4 courses in Lyon (Winter and Spring)
Master's thesis	Research paper	1 out of program elective	Thesis or Major Research Paper
Thesis proposal		Practicum	Practicum in Lyon

*Half of the MA program courses are offered in French, and the other half in English.

Sample course listing

BIL 5101	Issues in Bilingualism Studies
BIL 5104	Trends and Issues in Research on Technology-Assisted Language Learning
BIL 5106	Adult Second/Foreign Language Skills Development
BIL 5502	Méthodologies de recherche en études du bilinguisme
BIL 5503	Évaluation de la compétence en langue seconde
BIL 5507	Planification et politiques linguistiques au Canada

Financial support

Our graduate students receive generous financial support through our scholarship programs.

International francophone students pay the same tuition fees as Canadians.

In addition, students may benefit from Research and Teaching Assistantships.

OLBI
Official Languages and
Bilingualism Institute

Official Languages and
Bilingualism Institute (OLBI)
70 Laurier Avenue East, Room 130
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
613-562-5743
1-877-UOTTAWA (868-8292), Ext. 5743

✉ olbi@uOttawa.ca
🌐 olbi.uOttawa.ca
f @ILOBOLBI
t @LOB_OLBI
i @ilobolbi



uOttawa

Faculté des arts
Faculty of Arts

Numéros antérieurs des *Cahiers de l'ILOB* Past issues of the *OLBI Journal**

Vol. 1, 2010

*L'apprentissage d'une langue en situation
formelle ou informelle d'immersion
Language immersion as formal and
informal learning*

Vol. 2, 2011

*Plurilinguismes individuels et
communautés multilingues
Individual Plurilingualism and
multilingual communities*

Vol. 3, 2011

*Politiques linguistiques — réflexion sur la
recherche et ses applications
Language policy: Reflections on research
and its applications*

Vol. 4, 2012

*L'évaluation dans un contexte de
mouvance individuelle et sociétale
Evaluation in the context of individual and
global mobility*

Vol. 5, 2013

*Pratiques innovantes en apprentissage des
langues assisté par ordinateur
Innovative practices in computer-assisted
language learning*

Vol. 6, 2014

*L'immersion en français au niveau
universitaire
French immersion at the university level*

Vol. 7, 2015

*Littératies et autonomie des apprenants
avancés de langue(s)
Literacies and autonomy of the advanced
language learner*

Vol. 8, 2017

*Bilingue dès la naissance : processus,
pédagogie et politique
Bilingual from birth: Process, pedagogy
and policy*

Vol. 9, 2018

*Dispositifs d'immersion universitaire au
Canada
University-level immersion environments
in Canada*

Vol. 10, 2019

*Translanguaging : opportunités et défis
dans un monde globalisé
Translanguaging: Opportunities and
challenges in a global world*

Vol. 11, 2021

*Multilittératies et pédagogies plurilingues
au 21^e siècle
Multiliteracies and plurilingual
pedagogies in the 21st century*

Vol. 12, 2022

*Le bilinguisme et au-delà
Bilingualism and beyond*

Vol. 13, 2023

*De l'insécurité à la sécurité linguistique :
complexité et diversité de contextes
From linguistic insecurity to security:
Complexity and diversity of contexts*

Vol. 14, 2025

*Bilinguisme et multilinguisme :
compétences transversales, mobilité et
bien-être
Bilingualism and multilingualism:
Transversal competencies, mobility,
and well-being*

* The English journal name for Vols. 1–10 was *OLBI Working Papers*. As of Vol. 11, it became *OLBI Journal*.

Les *Cahiers de l'ILOB* est une publication avec comité de lecture de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) et de son Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL).

Les textes publiés dans les *Cahiers* couvrent les domaines de spécialisation reliés à l'enseignement et acquisition des langues secondes, aux nouvelles technologies liées à l'enseignement des langues, à l'évaluation des compétences linguistiques, à l'aménagement linguistique en matière de bilinguisme individuel et sociétal, aux langues officielles, ainsi qu'à toute autre thématique touchant à ces domaines et pour toutes les langues.

Consignes à l'intention des autrices et auteurs :

Les *Cahiers* invitent les autrices et auteurs à soumettre leur article inédit en ligne. Les consignes complètes sont disponibles à

<https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/information/authors>

Veuillez adresser vos questions à Catherine Levasseur, Rédactrice en chef, à l'adresse suivante : cilob@uottawa.ca.

Licence :

Les autrices et auteurs qui publient avec les *Cahiers de l'ILOB* acceptent les termes suivants :

- Les autrices et auteurs conservent le droit d'auteur et accordent à la revue le droit de première publication, l'ouvrage étant alors disponible simultanément, sous la licence *Licence d'attribution Creative Commons* permettant à d'autres de partager l'ouvrage tout en reconnaissant la paternité et la publication initiale dans cette revue.
- Les autrices et auteurs peuvent conclure des ententes contractuelles additionnelles et séparées pour la diffusion non exclusive de la version imprimée de l'ouvrage par la revue (par ex., le dépôt institutionnel ou la publication dans un livre), accompagné d'une mention reconnaissant la publication initiale dans les *Cahiers*.
- Les autrices et auteurs ne soumettront pas simultanément le même travail pour publication à plus d'une revue spécialisée à la fois.

The *OLBI Journal* is a peer-reviewed publication of the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) and its Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL).

Articles published in the *Journal* address issues linked to questions of second language acquisition and language teaching, new technologies related to language instruction, language assessment, linguistic and social aspects of individual and societal bilingualism, language policy and planning, official languages, and any other topics related to the above fields in all languages.

Guidelines for Authors:

The *Journal* welcomes on-line submission of unpublished articles. Complete guidelines can be accessed at

Questions can be sent to Catherine Levasseur, Editor-in-chief, at the following address: cilob@uottawa.ca.

Licence:

Authors who publish with the *OLBI Journal* (OLBIJ) agree to the following terms:

- Authors retain copyright and grant the *Journal* right of first publication with the work simultaneously licensed under a *Creative Commons Attribution License* that allows others to share the work with an acknowledgment of the work's authorship and initial publication in the OLBIJ.
- Authors are able to enter into separate, additional contractual arrangements for the non-exclusive distribution of the OLBIJ's published version of the work (e.g., post it to an institutional repository or publish it in a book), with an acknowledgment of its initial publication in the OLBIJ.
- Authors will not simultaneously submit the same piece of work for possible publication to more than one academic journal at a time.

Couverture | Cover: Fenwick Graphics

Mélanie Cossette (conception originale | original design)

Imprimeur | Printer: Marquis, une division de Lakeside Book Co.

Mise en page | Typesetting: Carleton Production Centre

ISSN: 1923-2489 (imprimé | printed) | 2369-6737 (numérique | digital)

Dépôt légal | Legal Deposit: Bibliothèque et Archives Canada. | Library and Archives Canada.

© Les auteur(e)s | The authors 

Imprimé au Canada | Printed in Canada

Toutes les opinions exprimées dans cette publication sont celles des autrices et auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'ILOB, du CCERBAL ou de l'Université d'Ottawa.

All opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily represent the views of the OLBI, CCERBAL or the University of Ottawa.

Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL)

Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning Centre (CCERBAL)

Le Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL) œuvre au sein de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de l'Université d'Ottawa.

Le Centre regroupe des chercheurs travaillant dans des domaines aussi variés que l'aménagement linguistique en matière de bilinguisme individuel et sociétal, l'enseignement et acquisition des langues secondes, les nouvelles technologies liées à l'enseignement des langues, et l'évaluation des compétences linguistiques. En attirant les meilleurs chercheurs du Canada et d'ailleurs et en se dotant d'une infrastructure de recherche de pointe, le CCERBAL encourage l'interdisciplinarité et les échanges internationaux. Ses services sont disponibles à la communauté universitaire canadienne et internationale, aux différents paliers de gouvernement et aux organismes publics et parapublics qui ont des responsabilités en matière de langues officielles et de bilinguisme.

<https://www.uottawa.ca/notre-universite/institut-langues-officielles-bilinguisme/ccerbal>

The Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL) is part of the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) at the University of Ottawa.

The Centre gathers internationally recognized researchers focusing on a number of areas such as society and bilingualism, second-language teaching and acquisition, new technologies used in language instruction, language assessment, and language policies. By attracting top researchers from Canada and elsewhere and by building a first-rate research infrastructure, the CCERBAL aims to promote interdisciplinarity and international exchanges and discussions. Its services are open to the Canadian and international university communities, to all levels of government and to public and paragonovernmental agencies with bilingualism and official language responsibilities.

<https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute/ccerbal>
