

10th International Conference on Second Language Pedagogies

Looking Back and Moving Forward

May 15th and 16th, 2023

University of Guelph, School of Languages and Literatures



CONFERENCE PROGRAM

PROGRAMME DU COLLOQUE

Université de Guelph, Écoles des langues et des littératures

Le 15 et 16 mai 2023

Regards en arrière pour aller en avant

10e colloque international sur la didactique des langues secondes

Table of Contents • Table des matières

WELCOME MESSAGES • MOTS DE BIENVENUE	4
PLENARY SESSIONS • SÉANCES PLÉNIÈRES	5
PANELS • SYMPOSIUMS	10
WORKSHOPS • ATELIERS.....	13
PERSONAL COMMUNICATIONS MAY 15 TH , 2023 • COMMUNICATIONS PERSONNELLES LE 15 MAI 2023.....	17
PERSONAL COMMUNICATIONS MAY 16 TH , 2023 • COMMUNICATIONS PERSONNELLES LE 16 MAI 2023.....	39
ORGANIZING COMMITTEE • COMITÉ D'ORGANISATION.....	54
EXECUTIVE COMMITTEE • COMITÉ EXÉCUTIF	55
SCIENTIFIC COMMITTEE • COMITÉ SCIENTIFIQUE	55
ACKNOWLEDGEMENTS • REMERCIEMENTS	56
SPONSORS • COMMANDITAIRES	57

Welcome messages • Mots de bienvenue



Alena Barysevich



Denise Mohan

It is our great pleasure to welcome you to the 10th edition of the International Second Language Pedagogies Conference (SLPC10). We are delighted to have the SLPC return to the University of Guelph (School of Languages and Literatures) this year, where this conference began back in 2012. Over the next two days, we offer 2 panels, 3 workshops, and 35 personal presentations from a variety of experts in the domain, including professors, researchers, educational professionals, and graduate students. We would like to acknowledge the outstanding work of all members of the local organizing committee, the executive board, the scientific committee, and our staff members. Additionally, we would like to highlight the work of our head of the volunteer committee Sushma Dusowoth, our Graduate Research Assistants Kayla Hall and Nina Kirkegaard, as well as all of our undergraduate and graduate volunteers Alicja Chryscienko, Carlos Kelency, Elizabeth Langlois, Zahra Navardi, Ava Omid, Sujata Ramlochund, Monica Salmon-Panhuyzen, and April Torkopoulos. You will meet many of them over the next two days. Also, we would like to thank our sponsoring institutions, the University of Guelph, the University of Toronto Mississauga, McGill University, and Universidade de São Paulo. We also wish to thank our many generous individual supporters listed at the end of the program. Finally, we would like to thank you for your interest and support of this year's edition of the SLPC, **Looking Back and Moving Forward!**

C'est avec un grand plaisir que nous accueillons la 10^e édition du Colloque international sur la didactique des langues secondes (CIDLS10). Nous sommes ravi.e.s que le CIDLS revienne cette année à l'Université de Guelph (École des langues et des littératures), où il a débuté en 2012. Au cours de deux prochains jours, nous vous proposons 2 symposiums, 3 ateliers et 35 présentations personnelles d'une variété d'experts dans le domaine, y compris des professeur.e.s, des chercheur.e.s, des professionnel.elle.s de l'éducation et des étudiant.e.s de deuxième et troisième cycles. Nous tenons à souligner le travail exceptionnel de tous les membres du comité d'organisation local, du comité exécutif, du comité scientifique et des membres du personnel. De plus, nous voudrions souligner le travail de notre responsable du comité des bénévoles, Sushma Dusowoth, de nos assistantes de recherche de deuxième cycle, Kayla Hall et Nina Kirkegaard, ainsi que de tous nos bénévoles de premier cycle, Alicja Chryscienko, Prachi Goyani, Carlos Kelency, Elizabeth Langlois, Zahra Navardi, Ava Omid, Sujata Ramlochund, Monica Salmon-Panhuyzen, et April Torkopoulos. Vous les rencontrerez sûrement tout au long de deux jours! Nous tenons également à remercier nos généreux commanditaires, l'Université de Guelph, l'Université de Toronto Mississauga, l'Université McGill et l'Universidade de São Paulo. Nous tenons aussi à exprimer notre gratitude à plusieurs personnes dont les noms sont à la fin du programme. Enfin, nous vous remercions de l'intérêt et du soutien que vous portez à l'édition du CIDLS de cette année, **Regards en arrière pour aller en avant!**

Alena Barysevich (University of Guelph) & Denise Mohan (University of Guelph)

Conference co-chairs • Présidentes du colloque

Visit the SLPC10 [conference website](#) • Visitez [le site web du colloque](#) CIDLS10

Welcome/Message de bienvenue - [Clive Thomson](#)

University Professor Emeritus
School of Languages and Literatures, University of Guelph



Bonjour à toutes et à tous,

C'est avec plaisir que j'ai répondu à l'invitation d'Alena et Denise de préparer ce petit message qui sera lu au moment de l'ouverture du colloque SLP, "**LOOKING BACK AND MOVING FORWARD**".

I hope you will indulge me for a moment and allow me to take a nostalgic step into the past, before looking into the future.

In July 2008, when I arrived at the University of Guelph to take up the position of Director of the School of Languages and Literatures, I was immediately struck by what I observed in the behaviour of my new colleagues and by what I heard in my early discussions with them. First, my colleagues talked with pride about their commitment to teaching and they told me that their top objective was to provide their students with the best possible learning experience. Each morning, as I walked down the hallway on the second floor of the MacKinnon Building where faculty members' offices are located, I noticed that my colleagues were all present, already busy in meetings with students. At the end of the day, as I left the building, most of my colleagues were still there. Second, I realized that some extremely innovative research was taking place in the field of second-language pedagogies and methodologies. I thought that all of this enthusiasm, practical experience, and research activity could be pushed further if we organized an international conference. When I mentioned the idea to Denise, Ruediger, Eliane and some other colleagues, the response was positive. That's a very short account of how the first SLP conference happened. The colleagues whose names I just mentioned demonstrated imagination, creativity, and tremendous resourcefulness in making that first event a great success. I think it's fair to say that their example has had a contagious effect on organizers of all the subsequent meetings.

Je regrette de ne pas pouvoir assister à la conférence qui commence aujourd'hui, mais j'ai regardé attentivement le programme. Il est tout simplement époustouflant ! Les participants viennent d'universités du monde entier et le programme comprend un éventail impressionnant d'orateurs, y compris des chercheurs en début de carrière et des spécialistes dont la réputation internationale est bien établie.

Denise, Alena, avec l'aide de leurs étudiants de premier et deuxième cycles et avec le soutien indispensable d'Angelina et d'Aurora ont consacré énormément d'énergie et de temps à la préparation de ce colloque. Je suis plein d'admiration pour la façon dont tous les moindres détails de la conférence ont été arrangés. C'est votre travail en équipe qui explique ce beau résultat. Je vous en félicite.

Je vous souhaite bon démarrage pour les séances du colloque de ce matin et bon courage pour les travaux et discussions qui vous attendent dans la journée d'aujourd'hui et de demain. Et surtout, amusez-vous bien !

Plenary Sessions

Séances plénières

Prof. Catherine Caws (PhD)

University of Victoria, British Columbia, Canada

Area of expertise: French applied linguistics, Computer Assisted Language Learning (CALL), lexicology



Perspectives on Second Language Learning and Teaching in Digital

Contexts: Back to the Future *Presented in English*

This conference seeks to look back at several major trends in technology-mediated language learning and teaching that have marked the last 25 years. This retrospective will be informed in part by our personal experience as a researcher and teacher of French as a second language (FSL) in a context where French is a minority language. We will begin by presenting some of the epistemological currents that continue to influence research, particularly those inherited from Vygotsky's socio-cultural theory. We will then select several innovative practices to illustrate the diversity of pedagogical approaches and applications mediated by technology. Finally, we will attempt to look at the future of language learning-teaching by focusing more specifically on the notions of adaptability, sustainability, and open pedagogy (Caws, Hamel, Jeanneau and Ollivier, 2021). Throughout our discussion, we will also make connections to several key themes of the tenth edition of SLPC, such as the development of new literacies and sustainable skills, as well as issues of equity and social justice awareness.

Regards sur l'apprentissage-enseignement des langues secondes en contexte numérique : retour vers le futur

Cette conférence cherche à poser un regard sur plusieurs grands courants de l'apprentissage-enseignement des langues en contexte numérique qui ont marqué les 25 dernières années. Cette rétrospective sera en partie alimentée par notre expérience personnelle en tant que chercheuse et enseignante du français langue seconde dans un contexte où le français est langue minoritaire. Nous commencerons par présenter quelques courants épistémologiques qui continuent d'influencer la recherche, notamment ceux hérités de la pensée vygotkienne. De cette base théorique, nous choisirons plusieurs pratiques innovantes pour illustrer la grande richesse des approches et applications pédagogiques médiatisées par la technologie. Pour finir nous tenterons de poser un regard sur le futur de l'apprentissage-enseignement des langues en nous concentrant plus précisément sur les notions d'adaptativité et de pédagogie ouverte (Caws, Hamel, Jeanneau et Ollivier, 2021). Tout au long de notre propos, nous tisserons aussi des liens avec plusieurs thèmes-clés de la dixième édition du colloque sur la didactique des langues, comme le développement de nouvelles littératies et de compétences durables ou les questions d'équité et de sensibilisation aux questions de justice sociale.

[Catherine Caws](#) is a professor of language pedagogy in the French department of the University of Victoria (Canada) and directs the research laboratory on language learner-technology interactions. Her research interests focus on language learning in a digital context, the ergonomics of interfaces and learning contexts, the design of learning, and the analysis of the corpus of interactions from a socio-cultural perspective. She

has coordinated several research projects funded by the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC-Canada) and participated as a guest expert in research work at the European Center for Modern Languages of the Council of Europe.

[Catherine Caws](#) est professeure en didactique des langues au département de français de l'Université de Victoria (Canada) et dirige le laboratoire de recherches sur les interactions apprenants de langue - technologies. Ses intérêts de recherche portent essentiellement sur l'apprentissage des langues en contexte numérique, l'ergonomie des interfaces et des contextes d'apprentissage, la conception des apprentissages et l'analyse de corpus d'interactions selon une perspective socioculturelle. Elle a coordonné plusieurs projets de recherche financés par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH-Canada) et participé en tant qu'experte invitée à des travaux de recherche au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.

Dr. Philippe Blanchet

Université Rennes 2, Bretagne, France



Enseigner des langues minoritaires : problèmes sociolinguistiques et enjeux glottopolitiques entre locuteurs/-trices L1 par héritage et LS par apprentissage

Presenté en français

Les objectifs et l'objet même de l'enseignement-apprentissage de langues minoritaires ne relèvent pas de l'évidence. Qu'il s'agisse de l'identification / dénomination de la langue, du choix de la variété ou des diverses normes à enseigner, de choix graphiques, des compétences attendues pour l'enseignement ou visées par les apprentissages, des finalités éducatives, professionnelles, sociales et politiques, la situation la plus fréquente est celle de désaccords. La conférence proposera, à partir de terrains longuement investigués, un panorama de ces facteurs à problématiser pour analyser ces situations, identifier les ressorts de ces désaccords, conditions indispensables pour contribuer à proposer des solutions équilibrées, acceptables et fonctionnelles.

The objectives and the very object of the teaching-learning of minority languages are not self-evident. Whether it is the identification / denomination of the language, the choice of the variety or the various standards to be taught, graphic choices, the skills expected for teaching and targeted by learning, or the educational, professional social and political objectives, the most frequent situation is that of disagreements. This presentation will offer, from extensively investigated fields, an overview and investigation of these factors, in order to analyze these situations, identify the sources of these disagreements, and examine essential conditions that contribute to proposing balanced, acceptable and functional solutions.

[Philippe Blanchet](#) est professeur en sciences du langage, spécialisé en sociolinguistique, interlinguistique, didactique des langues et glottophobie, à l'Université de Rennes 2 (France). Il est formateur d'enseignants et directeur d'un nouveau master " Francophonie, plurilinguisme, minorités, interculturalité " à l'Université de Rennes 2. Expert en politique linguistique et éducative multilingue auprès de grandes organisations internationales, il a travaillé dans de nombreux domaines. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de référence en sociolinguistique et en didactique des langues. Il a largement publié sur la langue provençale. Il a coordonné et a participé à plusieurs projets de recherche (inter)nationaux.

[Philippe Blanchet](#) is a professor in language sciences, specialized in sociolinguistics, interlinguistics, language didactics and glottophobia, at the University of Rennes 2 (France). He is a teacher, trainer and director of a new master's degree in "Francophonie, plurilinguisme, minorités, interculturalité" at the University of Rennes 2. He is an expert in multilingual education and language policy for major international organizations and has worked in many fields. He is the author of numerous reference works in sociolinguistics and language didactics. He has published widely on Provençal. He has coordinated and participated in several (inter)national research projects.

Prof. John Walsh

University of Guelph, Ontario, Canada

Latin Language Education

Presented in English



Historically, Classical Latin had a fundamental role in the history of Western education systems. This presentation examines the teaching of Latin over the past 150 years in the US, Britain, Australia, and beyond, and demonstrates how Latin teaching has moved in step with complex social changes during the history of modern education. A conclusion follows that evaluates methods of delivering Latin language education to meet student and institutional expected learning outcomes in a modern climate of pedagogical reform, technological innovation, and social development.

[John Walsh](#) is currently the director of the School of Languages and Literatures at the University of Guelph.

Education: PhD (Classics) University of Otago.

Dissertation: *Demythologising the Lamian War: a Literary and Historical Re-assessment of the Greek Revolt Against Antipater.*

Website links:

[Latin Lessons](#)

[Case Studies in Ancient Leadership](#)

[The Poppies of Troy](#)

[Alexander the Great and Propaganda](#)

PANELS SYMPOSIUMS

John Ippolito, Katherine Rehner, Daya Alderfer, Claire Costaris,
Gabrielle Forget, Sarah Jones, Ivan Lasan and Yifan Liu
Faculty of Education York University, University of Toronto Mississauga, OISE University
of Toronto

Integration, Instruction and Individuals: Three Emergent Research Foci on the Language Learning Experiences of Adult Migrants

This panel presentation reports on an international comparative research project examining the (in)formal language learning and social integration experiences of adult migrants. The rationale is rooted in the intensity of contemporary global migration, where unprecedented numbers of adult migrants are forced into linguistically alien terrains and often isolated and disadvantaged by language barriers preventing full participation in host societies (Burns & Roberts, 2010). Conceptually, the project draws on a hybrid theoretical framework linking *transnationalism* (Glick Schiller, Basch, & Szanton Blanc, 1995) and *translanguaging* (Otheguy, García, & Reid, 2015), enabling both multidirectional analyses of migration and fluid analyses of first-person experiences of language use. Methodologically, the project draws on surveys of adult language learners (n=76) and follow-up interviews (n=18) with a subsample of six migrants in each of three research sites as well as surveys with adult education providers (n=11) and academics in migration-related fields (n=6). The data were collected in 2021 from three transit or destination settings characterized by an influx of newcomers: the Greater Toronto Area in Ontario, Canada; Erie County in Pennsylvania in the United States; and the province of Agrigento in Sicily, Italy. In taking a “migrant-centric” (McAuliffe, Kitimbo, Goossens, & Ullah, 2017, p. 175) perspective, this panel addresses three emergent research foci: the first delves into how migrant language learners view the role of language in their social integration; the second privileges formal and informal language learning contexts and highlights the importance of migrants having access to classroom instruction; and the third explores the individual affordances of translanguaging for adult migrant language learners, both the agency translanguaging can enable and the resistance it can invite. The project aims to provide evidence-based recommendations for “sensitively designed and socially and culturally responsible educational and language programs for adult immigrants, migrants, and refugees” (Burns & Roberts, 2010, p. 409).

Keywords: migration, language-learning, social integration, translanguaging, transnationalism

References

- Burns, A., & Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *TESOL Quarterly*, 44(3), 409-419. doi.org/10.5054/tq.2010.232478
- Glick Schiller, N., Basch, L., & Szanton Blanc, C. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48-63. doi:10.2307/3317464
- McAuliffe, M., Kitimbo, A., Goossens, A., & Ullah, A. (2017). Understanding migration journeys from migrants' perspectives. In M. McAuliffe & M. Ruhs (Eds.), *World migration report 2018* (pp. 171-189). Geneva: IOM. Retrieved from https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281–307. doi:10.1515/applirev-2015-0014

*Liz Smeets, **Pilar Rodríguez Mata, ***Enrica Aurora Cominetti,
and ***Wes M. Lindinger

*York University, **University of Western Ontario, ***University of Guelph

Don't tell me you don't know anything! - At the Intersection of Linguistics and Language Learning

The context and landscape of language learning is constantly changing. One such change involves the development of students' explicit knowledge about language and their conscious perception in language learning (language awareness), equipping language learners with tools necessary for deeper and sustainable learning. This panel (3 parts x 20 minutes) will discuss the implementation of instructional practices built on language comparisons. Part 1 presents the pedagogical approach behind a new series of online, asynchronous modules developed for first-year university students taking a foreign language. It will explore how the scientific and comprehensive descriptions provided by linguistics can be an important resource for language learning, and how research-based descriptions should be informed by experience-based input from language instructors to help students acquire transferable core skills and foundational language awareness. This pedagogical method targets a cross-language approach, critical thinking, learner autonomy, and plurilingual competencies. Part 2 covers making connections between Romance languages. Through a selection of pedagogical activities, we introduced a unique, cross-language, online venue for exploring foundational elements of French, Italian, Spanish and Portuguese, as well as selected linguistic perspectives and translanguaging pedagogy to better equip students with general language awareness. Following the BOPPPS learning model, we show how the activities focus on activating prior knowledge from English (often students' native language) with properties of the target language to facilitate language learning. Part 3 addresses German-specific modules. This session will explore how we employ language comparison as a method of instruction and learning strategy for effective learning using the typological relationship of English and German. Our modules compare these shared Germanic structures as a strategy to accelerate German learning and acquisition. This strategy fills a gap in existing methods for instructing German, which often limits this comparison to lexical items. It will also explore the development of general language awareness as a useful additional tool for learners, and what practices can foster transversal skills to link fundamental concepts across languages.

Keywords: language comparisons, linguistic training in language teaching, language awareness, university level

References:

- Alkire, T. & Rosen, C. (2010). *Romance Languages: A Historical Introduction*. Cambridge University Press.
- Donato, C. & Oliva, C.J. (2016). The future is multilingual: French, Italian, and Portuguese for Spanish speakers. *ADFL Bulletin*, 44, 112–127.
- García, O. (2011). From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspectives: A publication of the National Association for Bilingual Education*, Sept/Oct, 5–9. https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf
- Marshall, S. & Moore, D. (2013). 2B or Not 2B Plurilingual? Navigating Languages Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada. *TESOL Quarterly*. Vol. 47, No. 3, SPECIAL TOPIC ISSUE: PLURILINGUALISM IN TESOL (SEPTEMBER 2013), pp. 472-499 (28 pages)
- Oliva, C., Donato, C., Ricciardelli, F., Translation and translanguaging pedagogies in intercomprehension and multilingual teaching. - *Pédagogies de traduction et de translanguaging dans le contexte de l'intercompréhension et de l'enseignement plurilingue.*, Cahiers de l'ILOB, 2019.157-182 https://digitalcommons.bryant.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=lang_jou
- Kramsch, C., & Zhang, L. (2018). *The multilingual instructor: What foreign language teachers say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.

WORKSHOPS ATELIERS

***Cedric Joseph Oliva, **Clorinda Donato and ***Alan Gomez**
*Bryant University, **California State University, Long Beach, ***French Library / Centre
Culturel / Alliance Française of Boston and Cambridge

Language Proximities: Teaching French, Italian or Portuguese to Speakers of English and Spanish

Following our on our SLPC9, Un futur multilingue ? Stratégies d'enseignement de L3+ dite « proche » et intercompréhension, in Language Proximities: Teaching French, Italian or Portuguese to Speakers of English and Spanish, presenters will discuss the need for teaching materials that address the shift in student demographics and student linguistic background that has occurred in the United States. While roughly 30 years ago, language students were primarily monolingual English Speakers when entering the L2 classroom, L2 learners have now increasingly become L3+ learners. In the case of bilingual English and Spanish speakers learning related languages such as French, Italian, or Portuguese, these students' cultural and linguistic backgrounds may become an asset if guided by the right material. This presentation will address some of the demographic and statistical underpinnings of California and US student population's linguistic and cultural backgrounds. At California State University, Long Beach, we have addressed this shift by developing an accelerated curriculum of 'French/Italian for Spanish Speakers' as soon as 2007 for learners of French or Italian most of whom, in our institution, are English and Spanish speakers. Studying and reflecting upon our students' existing language and cultural knowledge brought us to design materials that incorporate this knowledge into the teaching of new languages by developing: Juntos: Italian for Speakers of English and Spanish (2021), and the French version (2015), e-books that we wrote to match the needs of our first-year French courses taught to the students mentioned above and to be used as a supplement to or in lieu of a traditional textbook. This panel will include a substantial immersive workshop which will allows attends to use incomprehensive techniques. The presentation will be presented multilinguistically (based on attendants' language repertoires) including English and French as presentation languages and references to Spanish, French, Italian and Portuguese as learning/content languages.

***Catherine Caws, **Marie-Josée Hamel and **Mackenzie Luigi**
*University of Victoria, **University of Ottawa

Bilingual Workshop/Atelier bilingue

On using real-world tasks to promote digital citizenship through language education

The workshop will introduce participants to the socio-interactional approach (Ollivier et al, 2018), the concept of real-world tasks (RWT) and the notion of digital citizenship in language learning and teaching (Ollivier et al., 2021). In a view to develop sustainable competencies as well as promote a safe, ethical and interactive engagement on Web 2.0 sites, the e-lang Citizen (see www.ecml.at/elangcitizen) project has been working on developing theoretical and practical resources that language instructors can use to focus on digital literacies and digital citizenship in the language classroom. The main objective of the project is to “help learners become digital citizens and develop the capacity to use digital media critically, creatively and autonomously in several languages”. The workshop will be articulated in two main parts. Firstly, we will present the theoretical background behind the project before introducing participants to the pedagogical approach that has been developed by the e-lang team. Secondly, participants will be invited to explore the various pedagogical resources designed by the e-lang citizen team and contribute to the project by testing some of the practical resources and then imagine how they could integrate some of these real-world tasks into their own context of teaching. The workshop will touch on various aspects of language learning and teaching such as: the use or misuse of technology in course or task design; the challenge of evaluating real-world tasks; the interconnectedness between language learning and other forms of cultural productions; or the need to transform our practices in a world that is highly digitally connected. Finally, this workshop will give an opportunity to participants to think creatively and critically about the concept of digital citizenship in the context of language education and specifically how it can be operationalized through RWT putting at the forefront authentic social-interactions.

Usha Viswanathan
York University (Glendon campus)

A genre-based/tasked-based program for advancing equity, diversity and inclusion in FSL classrooms in Canada

In 2018, the Toronto District School Board completed a study of its Core French, French Immersion and Extended French programs. As part of the study, students and parents were asked whether they felt “represented” by the resources employed in their FSL courses. “Although a high percentage of students felt everyone was welcome in French programming, less than one-third felt they were represented in French-language resources” (TDSB, 2018, pp.7-8). Moreover, participants “perceived that French Immersion and Extended French excluded large portions of the TDSB population (e.g., students from racialized and marginalized communities) and should look at ways to engage all members of the TDSB” (Ibid). In a study by the Peel Board of Education on questions of racism, equity, diversity and inclusion in Peel Board schools, several students and their parents expressed concerns about Islamophobia in FSL courses. They provided evidence of “French curriculum materials that were clearly Islamophobic, conveyed blatant hostility to the Muslim community...” (Chadha, Herbert, Richard, 2020, p.5). This workshop will present the results of a pilot project employing a set of resources developed employing a genre-based, tasked-based approach to FSL teaching and learning as an effective way to advancing equity, diversity, and inclusion (EDI) in Core French and French Immersion classrooms in Canada.

PERSONAL COMMUNICATIONS
May 15th, 2023
COMMUNICATIONS PERSONNELLES
Le 15 mai 2023

Marie-Cécile Guillot et Catherine Montgomery
Université du Québec à Montréal

Les jumelages interculturels : approche multidisciplinaire et inclusion

Parmi les défis auxquels font face les universités, il y a ceux de l'inclusion des étudiants issus de la diversité ainsi que de la sensibilisation des futurs professionnels aux enjeux de l'immigration pour le marché du travail et le vivre-ensemble. L'université peut assumer deux rôles pour favoriser la compréhension interculturelle : établir le dialogue sur les campus et susciter l'échange dans la société en général (Wächter, 2009). Toujours selon Wächter (2009), l'université a le devoir d'inculquer « une culture institutionnelle de la sensibilité interculturelle » (p. 150). Lehtomäki, Moate et Posti-Ahokas (2016) croient également que la « tâche [des institutions universitaires] est de préparer les futurs professionnels pour qu'ils puissent comprendre finement la valeur ajoutée de la diversité, et ce, par des expériences significatives d'apprentissage dans le cadre de dialogues interculturels » (Lehtomäki et al., 2016, p. 2014, traduction libre). De plus, les recherches montrent que les cultures disciplinaires et les pratiques pédagogiques n'arrivent pas à créer des situations d'apprentissage favorisant le dialogue interculturel. Il semble donc crucial de déterminer des interventions ciblées, planifiées et structurées, en contexte universitaire et avec le soutien des institutions, pour bâtir des relations interculturelles sur les campus (Lehtomäki et al., 2016). Par ailleurs, force est de constater que d'un côté, les francophones, au Québec, ont peu ou pas de contacts avec des individus d'autres cultures et de l'autre, les immigrants fréquentent des gens de leur propre groupe culturel et ont souvent peu d'amis francophones (Pagé et Lamarre, 2010; St-Laurent et El-Geledi, 2011). Dans le cadre de cette communication, outre les assises théoriques, des exemples d'activités de rencontres entre des personnes étudiantes sur le campus seront présentées; ces activités, appelées jumelages interculturels, permettent à la fois de favoriser le dialogue interculturel et de travailler les contenus disciplinaires par l'apprentissage expérientiel.

Bibliographie

- Lehtomäki, E., Moate, J. et Posti-Ahokas, H. (2016). « Global connectedness in higher education: student voices on the value of cross-cultural learning dialogue » . *Studies in Higher Education*, 41(11), pp. 2011–2027.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). Études IRPP. L'intégration linguistique des immigrants au Québec. Récupéré de <http://irpp.org/wp-content/uploads/2010/02/IRPP-Studyno3.pdf>.
- St-Laurent, N. et S. El-Geledi (2011). L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal. Québec, Conseil supérieur de la langue française.
- Wächter, B. (2009). « Le dialogue interculturel sur le campus universitaire ». Dans *Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 145-152.

Sylvain Medzogo
University of Geneva

**Décoloniser la langue française à travers une «didactique de la francophonie»
plurielle, plurilingue et pluriculturelle: étude de cas dans des universités et
grandes écoles du Cameroun et de la Suisse**

L'espace francophone est à la fois « fédéré » par la langue française et animé par une grande diversité de langues et de cultures. Cette contribution vise à montrer comment mettre en lien et donner plus de visibilité à ce capital linguistico-culturel qui existe en F/francophonie à travers une « didactique de la francophonie ». Par « didactique de la francophonie » nous entendons, non pas une didactique du français, mais une didactique qui a pour objet princeps d'étude la francophonie dans sa pluralité. Cette réflexion se propose de problématiser l'état actuel de l'enseignement/apprentissage du français dans une variété de contextes plurilingues et de questionner la notion de F/francophonieS. Elle part d'une double question : (1) existe-t-il une formation particulière au sujet de la (F)francophonie – et de sa diversité constitutive – dans les cursus d'apprentissage des futur-es enseignant-es de français ? (2) existe-t-il une perspective francophone sur l'enseignement des langues et des cultures ? Nous faisons l'hypothèse qu'une « didactique de la francophonie » relève nécessairement d'une didactique contextualisée. Cette contextualisation peut toutefois se manifester de manière plus ou moins marquée suivant les traditions didactiques locales. C'est la raison pour laquelle nous menons notre étude dans une diversité de contextes, en particulier le Cameroun et la Suisse. Notre recueil de données porte sur : l'observation de classes, les représentations sociales des étudiant-es, la conduite d'entretiens avec des enseignant-es et/ou des formateurs/trices, l'analyse de documents officiels (plans d'étude, règlements d'examen, etc.), l'examen de manuels d'enseignement du français. Le traitement de ces différentes données permettra de comprendre plus finement les modalités et les enjeux de l'enseignement du français en F/francophonie de nos jours. Il tentera de problématiser la place de cet enseignement entre une didactique des langues et une didactique du plurilinguisme et de la variation.

Francophonies, éducation et diversité dans le contexte du FLS au Canada

La question de la rétention des élèves dans les programmes de français langue seconde (FLS) est pertinente et importante dans le contexte canadien d'aujourd'hui. Cette communication étudie cette problématique, ainsi que le positionnement des enseignant(e)s au sein du programme FLS. L'analyse est faite à l'aide d'un cadre conceptuel qui examine le locuteur natif au sein du plurilinguisme et prend en compte les facteurs de l'identité (Cavalli et Matthey, 2009), de la mobilité (Bangou, Fleuret et Ibrahim, 2013), de l'espace, de la minorité et la minorisation (Lory et Prasad, 2020), du pouvoir, des accents et variétés du français, et de l'insécurité linguistique (Remysen, 2004). Ces concepts, qui sont tous interreliés dans la vie des apprenants de FLS, encadrent une analyse des deux questions de recherche : Est-ce que ces concepts pourraient, en partie, expliquer pourquoi les élèves de FLS au Canada demeurent (ou pas) dans le programme de FLS jusqu'à la graduation du secondaire? Comment les enseignant(e)s peuvent-ils encourager ces élèves à demeurer dans le programme de FLS jusqu'à la graduation du secondaire? Les résultats de l'analyse démontrent l'importance de la réévaluation du concept du locuteur natif (Kramsh, 1997) dans le milieu éducatif et d'un espace éducatif et d'une approche pédagogique plurilingues qui valorisent le répertoire langagier. On suggère une prise en compte des objectifs des élèves et du rôle du français dans l'identité des apprenants, parents, et enseignants, ainsi que de prendre des démarches pour minimiser leur insécurité linguistique au sein du milieu éducatif. Donc, plusieurs facteurs affectent la rétention des élèves dans les programmes de FLS, et il est important d'encourager les élèves à mobiliser leurs répertoires plurilingues et à demeurer dans ces programmes jusqu'à la graduation du secondaire.

Sources

- Bangou, F., C. Fleuret et A. Ibrahim (2013). Langues et enjeux interculturels: une exploration au coeur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. Dans *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 36(4), 280-298.
<https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.4.280>
- Cavalli, M. et Matthey, M. (2009). Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines. *Lidil*, 39, 97-114. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2743> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2743>
- Kramsch, C. (1997). Guest Column: The Privilege of the Non-native Speaker. *PMLA*, 112(3), 359-369.
www.jstor.org/stable/462945
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *La didactique du français en contexte minoritaire*. University of Ottawa Press.
- Remysen, W. (2004). L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois: contribution à l'étude de la francophonie canadienne. *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, 95-116.

*Geraldine Blattner, **Amanda Dalola and ***Stephanie Roulon
*Florida Atlantic University, **University of Minnesota, ***Portland State University

#OnYGo: An innovative, multimodal French OER for fostering diversity, inclusivity and equity

Traditional French textbooks offer few opportunities for innovative teaching and often present a skewed representation of the francophone world, a fact that hinders learners' development of new literacies and global awareness.. #OnYGo, a beginning French-language open educational resource (OER), proposes an inclusive approach to language teaching and learning that redefines the landscape of the francophone world through a lens of equity and social justice and intentionally addresses the diversity occurring naturally in the culture and language (Knisely, 2020). This multifocal celebration of diversity translates into intercultural and interpersonal awareness for learners, soft skills that amplify their career readiness and participation in global networks. #OnYGo incorporates several new elements in its approach, including translanguaging, or the simultaneous support of multiple codes during instruction. This approach transforms classroom discourse by allowing for the dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties in making and decoding meaning, a process which raises learners' critical language awareness (Fairclough, 1992) and stimulates knowledge construction that goes beyond the language(s) themselves (Wei & Lin, 2019). The text also employs the multiliteracies framework (Paesani et. al, 2016) to cultivate learners' abilities to identify, interpret, create, and communicate meaning across a variety of visual, oral and digital forms of communication. In addition, #OnYGo incorporates the informed and authentic use of 21st-century digital language tools, such as online translators and social media, through engaging activities that invite learners to create and interpret via various platforms (Twitter, Instagram, Tiktok) to showcase how their versatility can be used intentionally and efficiently to facilitate language development. On a global level, #OnYGo offers a redefinition of what it means to be a valid user of French in the 21st century; it interprets the notion of "text" broadly and exposes students to authentic and relevant linguistic and cultural references lacking in current textbooks (Bardovi-Harlig, 2001; Hassal, 2008). #OnYGo's digital habitat and forkability make it as easy to update and remix in real time as it is to use in its default form.

Pilar Rodriguez Mata
University of Western Ontario

Social media language learning: Second language teaching through Instagram

Since 2008, social media platforms, such as Facebook, Instagram, Youtube, Twitter or Tiktok, have evolved into language learning environments for some users. These environments have a positive impact on language learning and in growing the interest of L2 learners (Barrot). Beyond the use of social media as a compliment to traditional language teaching courses, which face obstacles when it comes to “technical and pedagogical guidance and support” (Manca and Ranieri), social media users have found a way to teach language exclusively from their accounts, becoming ‘influencer language teachers’ with thousand of followers, who take on the role of students. In February 2013, the Ontario Government released a framework for French as a Second Language in its schools (Ontario Ministry of Education). This framework was built on a combination of the grammar translation approach, the audiolingual approach, the communicative approach (Lightbown & Spada) and the action-oriented approach (Puren). This paper will use the framework proposed by the Ontario Government to examine the content and dynamics of 15 prominent Instagram accounts dedicated to teaching Spanish, French or Italian to Englishlanguage speakers during 4 weeks in January of 2023. Moreover, the framework will be challenged through a higher education scope and I will explore the constrains and possible benefits of teaching languages in an asynchronous and non-academic platform.

Works Cited:

- Barrot, Jessie S. “Social Media as a Language Learning Environment: A Systematic Review of the Literature (2008-2019).” *Computer Assisted Language Learning*, 2021, pp. 1–29. ocul-uwo.primo.exlibrisgroup.com, <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673>.
- Lightbown, Patsy M., and Nina Spada. *How Languages Are Learned* 5th Edition. Oxford university press, 2021.
- Manca, Stefania, and Maria Ranieri. “Facebook and the Others. Potentials and Obstacles of Social Media for Teaching in Higher Education.” *Computers & Education*, vol. 95, Apr. 2016, pp. 216–30. ScienceDirect, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>.
- Ontario Ministry of Education. *A framework for French as a second language in Ontario Schools*. 2013. https://files.ontario.ca/edu-1_3/edu-framework-french-second-languageen-2021-11-18.pdf
- Puren, C. “De l’approche Communicative à La Perspective Actionelle.” *Le Français Dans Le Monde*, 2006.

Beatrice Dupuy and Tara Hashemi
The University of Arizona, California State University Fresno

**Infographics by Design: Learners' multimodal composition and authorial agency
in a beginning collegiate L2 French class**

Multimodality increasingly dominates textual landscapes and composition processes (Adami & Kress, 2014). Yet, the teaching of L2 writing often continues to be largely linguocentric thus neglecting other modes and their interconnectedness and leaving learners un(der)prepared for full participation in new communication practices (NLG, 1996; Bezemer & Kress, 2008). Despite a growing body of classroombased research on multimodality, no studies have yet examined the composition process and authorial agency of lower-level collegiate learners of languages other than English as they design a multimodal text. Grounded in multimodal social semiotic theory (Jewitt et al., 2016; Kress 2012), this study investigates how lower-level collegiate French learners remediated articles on food sustainability into a digital infographic addressed to an audience of their choice guided by these questions: What semiotic choices and changes did learners make when they remediated the articles into a digital infographic? What contextual factors shaped their semiotic choices and changes? How did those choices and changes shape the design of their infographic and their authorial stance? Using principles of sociosemiotic ethnography, and drawing on the concepts of design, resemiotization, and recontextualization for data analysis, data sets included: consulted articles, infographics, planning documents, questionnaires, interview transcripts, and teacher observation notes. A micro-textual analysis of the articles coupled with a multimodal analysis of the infographics was conducted while the remaining data sets were analyzed discursively looking for recurring themes related to the contextual factors that shaped their design process. Findings revealed that learners' choice and arrangement of multimodal resources were shaped by interests, genre norms, audiences, and previous experience with infographic web design tools. While remediation with infographic software afforded greater authorial agency to students, recontextualization for a specific audience and use of a digital tool, also constrained it, which underscores the need to provide L2 learners with explicit scaffolding.

References

- Adami, E. & Kress, G. (2014). Multimodality, meaning making, and the issue of "text". *Text&Talk* 34(3), 231–237.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195.
- Kress, G. (2012). Multimodal Discourse Analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 35–50). Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

Sun-Young Kim and Alejandra Barriaes Bouche
McGill University

Using Self-Reflection in the Assessment of Participation

How can instructors and students align expectations about in-class participation? This talk presents how guided self-reflection on participation practices can positively influence foreign language learners' understanding of the ways in which they can participate in class and how participation is assessed. In the last thirty years, the increased shift to student-centered pedagogy has revealed the potential benefits of self-assessment (SA) in foreign language classrooms. Participation is one of the areas in which SA has been used, and researchers have prioritized quantitative methods to examine SA's reliability in evaluating learners' oral performance in class. Yet others like de Saint-Léger (2009) have called for additional attention to self-assessment "as a tool for motivating and enhancing learning" (159) with the aim to "increase instructor-learner-dialogue at the cognitive level" (171). Along similar lines, other authors point out that SA strengthens "the degree to which students are aware of instructional goals" (Geeslin 2003, 857) and inspires them "to take charge of their own learning" (White 2009, 80). In this presentation, we will share the results of a pilot project that employed self-reflecting activities to increase active participation in German and Spanish beginner language classes at McGill University in winter of 2022. This project was guided by the following questions: How can instructors motivate learners to participate actively through more transparent assessment criteria? Based on the idea that students' involvement in shaping their learning experience deepens their motivation, how can we engage learners in reflecting on their own participation? We will show how we communicated our expectations on participation to students through descriptors rather than rubrics, which steps we took to engage them by incorporating SA assignments in our courses, and what the students' feedback and perception of the SA process was according to a survey run at the end of the project.

References

- De Saint Léger, Diane. "Self-Assessment of Speaking Skills and Participation in a Foreign Language Class." *Foreign Language Annals* 42, no. 1 (2009): 158–78.
- Geeslin, Kimberly L. "Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom." *Hispania* 86, no. 4 (2003): 857–68.
- White, Eddy. (2009) "Assessing the Assessment: An Evaluation of a Self-Assessment of Class Participation Procedure." *The Asian EFL Journal Quarterly* 11, no. 3, 75-109.

Sophia Bello
University of Toronto

Navigating Autonomous Second Language Learning: Evidence from Electronic Portfolios

Encouraging autonomous language learning enables second language learners to take responsibility of the process required to further develop their vocabulary in a target language (Sanaoui, 1995). Moreover, identifying effective (meta)cognitive strategies that compliment individual learning styles (Ehrman et al., 2003) and providing opportunities to assess various grammar checkers (e.g., BonPatron, Grammarly) for self-correction could result in greater second language (L2) learning success. To document autonomous learning, an electronic portfolio (henceforth, e-portfolio) assignment was introduced in a second year course available to students with a French Level B1 proficiency following the Common European Framework of Reference (Council de l'Europe, 2021). The intended outcomes, specific to the e-portfolio assignment, were to enable students to become greater autonomous learners by making connections between theories and strategies essential for successful second language development. It was also important to give them time to draft their assignment throughout the semester, in smaller chunks, rather than submitting a project with minimal time and opportunity to get instructor feedback along the way. Thus, the development and submission of an e-portfolio acknowledges individual responsibility and encourages course engagement throughout the term. The goal is to reinforce language learning skills to shape those who seek to become teachers. Students participated in weekly practical lectures with multiple means of improving their proficiency in French as independent users. Formal and informal learning with practical in-class and optional extracurricular activities were considered and strongly encouraged. E-portfolios were submitted at the end of term using the institution's learning management system. This presentation will showcase students' remarkable achievements over the course of two terms (2021 and 2022). We will explain the benefits and minimal challenges faced in adapting, piloting, and restructuring an assignment that highlights individuality, promotes diversity, and clearly illustrates personal journey through language learning.

From data generators to beneficiaries: impacts of Learning Analytics on student learning

The purpose of our communication is to share the results of a recent pilot study on the affordances and effectiveness of the LMS Learning Analytics (LA) tools and to ascertain the impact of these tools on student learning. LA has been defined as, “measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs” (ISO). Numerous studies suggest that LA has the great potential to support more targeted learning, to give greater insight into student performance, and to enhance instructor and student ability to adapt to identified learning requirements (Schumacher & Ifenthaler). We have experimented with such potentials with LA data generation on current LMS tools, mainly Learning Mastery Gradebook and Student Learning Mastery Gradebook (SLMG) on Canvas platform used at the University of Toronto. These features, when activated, provide very informative performance reports after all types of online assessments. LMS allows instructors to align course learning outcomes (previously set) to either question groups or individual questions in online assessment. Once students complete the assessment, an individualized SLMG report is automatically generated for each student with itemized information on their mastery level of each learning outcome. This allows students to determine their strengths and weaknesses easily and accurately, therefore, more efficiently strategize and manage their own learning. Parallely, a class report with a factual assessment of student learning is delivered to the instructor. In this communication, we will discuss the pilot study, survey and empirical test data result that correspond to current studies in the field. We will also share our preliminary findings and challenges in the implementation of instructional LA tools as well as the ways that these tools and LA data can be used in curricular design and delivery of language courses.

Keywords: Learning Analytics, Computer Assisted Language Learning, Learner Autonomy, Assessment for Learning

References:

- Center for Applied Special Technology (CAST). (2020). UDL Guidelines. Retrieved 2020 February 28 from <http://udlguidelines.cast.org/>.
- Learning Analytics. (2016.) In ISO Online Browsing Platform. Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/#search>.
- Schumacher, A. & Ifenthaler, D. (2018). Features students really expect from learning analytics. *Computers in Human Behaviour*, 78. Retrieved 2020 February 28 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217303990>.
- Wong, B. (2017) Learning analytics in higher education: an analysis of case studies, *Asian Association of Open Universities Journal*, Retrieved 2020 February 28 from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AAOUJ-01-2017-0009/full/html>

Rosanne Abdulla
Western University

Moving Past Pseudo-Diversity in French as a Foreign Language Teaching

“Decolonization is not a checklist, it is an ongoing process that is never complete.” (IDI 24)

As higher education institutions continue to learn and unlearn what it means to be equitable, diverse, and inclusive in 2022 (and beyond), French as a foreign language (FFL) instructors are one of many groups incorporating diverse pedagogies in the classroom. In an attempt to challenge beliefs of French as a masculine language only spoken by white, heterosexual Europeans, FFL curriculum may include Black, queer, or Indigenous authors; lessons on the feminization of professions (*une professeure*), and music or media from francophone countries other than France. Such strategies positively encourage intercultural teaching competence, the ability to “facilitate dialogue about global issues using respectful, inclusive, and culturally relevant teaching strategies” (Dimitrov and Haque). However, even well-intentioned diverse pedagogies pose the risk of being classified as pseudo-diversity, whereby one engages in superficial attempts at diversity, which Brownlee warns do not necessarily translate to inclusion: “[I]t doesn’t necessarily change the culture of the organization or ensure that these underrepresented groups will feel included and valued.” To achieve more meaningful change, FFL instructors can begin by questioning their own Eurocentric or heteronormative assumptions about the French language in order to foster subsequent discussions with their students. In this presentation, we will explore strategies for moving diverse pedagogies in FFL past the surface level towards eventual structural change. For example, incorporating a Black, queer, or Indigenous author into a course syllabus merits appropriate reflection in order to avoid tokenism, “where texts or authors are included to check boxes rather than to represent valuable voices to be heard” (Nelson in Meyer and Hoft-March 47). We will discuss how to begin debunking the myth of monolingualism in French-speaking countries, the importance of building on students’ existing linguistic and cultural capital, examples of moving from gender-inclusive language to gender-neutral or “non-binary” (Kosnick in Meyer and Hoft-March 59), and more. As languages evolve, so should our curricular approaches.

Bibliography

- Bouamer, Siham and Bourdeau, Loïc (eds). *Diversity and Decolonization in French Studies: New Approaches to Teaching*. Palgrave Macmillan, 2022.
- Brownlee, Dana. “The Dangers of Mistaking Diversity for Inclusion in the Workplace” in *Forbes*. 2019.
- Canadian Association for University Teachers (CAUT). “Guide to Acknowledging First Peoples and Traditional Territory.” <https://www.caut.ca/content/guide-acknowledging-firstpeoples-traditional-territory>.
- Dimitrov, Nanda and Haque, Aisha. (2016). “Intercultural Teaching Competence: A Multidisciplinary Framework for Instructor Reflection” in *Intercultural Education: Learning at Intercultural Intersections* 27(5), 437-456.
- Macedo, Donaldo (ed.). *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. Routledge, 2019.
- Meyer, E. Nicole and Hoft-March, Eilene (eds.). *Teaching Diversity and Inclusion: Examples from a French-Speaking Classroom*. Routledge, 2022.
- Interdisciplinary Development Initiative (IDI) in Applied Indigenous Scholarship. *Guide for Working with Indigenous Students*. Western University, 2018.
- Vergès, Françoise et al (eds). *Décolonisons les arts !* L’arche, 2018.

Les attitudes des futur.e.s enseignant.e.s de langue à l'égard de la lecture

Peu de recherches portent sur les rapports des futur.e.s enseignant.es de langue à l'égard de la lecture et aucune récente étude n'existe sur cette question dans le contexte québécois. Or, l'impact positif des enseignants sur la motivation des élèves pour la lecture a été démontré par de nombreuses recherches (Conradi et al, 2014 ; Kozak et Martin-Chang, 2019). Dans un contexte où on constate une chute constante des habitudes de lecture dans le grand public (Centre national du livre, 2021) et des modifications profondes de la littérature liées aux technologies (Lacelle et al, 2017), il s'agit de dresser un portrait des futur.e.s enseignant.es quant à leurs habitudes de lecture. Les études existantes sur l'attitude des futur.e.s enseignant.es de langue à l'égard de la lecture (Applegate et Applegate, 2004; Nathanson, Pruslow et Levitt, 2008; Dionne, 2010; Vansteelandt, Mol et Van Keer, 2021) révèlent qu'une proportion importante d'enseignant.e.s – oscillant autour des 50% - ont une attitude négative vis-à-vis de la lecture. Ceci constitue un résultat inquiétant pour ces acteurs qui sont identifiés par le ministère de l'Éducation du Québec comme des agents essentiels de la médiation culturelle et linguistique auprès des élèves (MELS, 2020). Nous n'avons pas réussi à identifier d'études portant sur les enseignant.e.s de langue seconde au Québec. Cette étude contribue donc à combler une lacune et à alimenter nos connaissances afin de repenser les programmes de formation des enseignants en didactique des langues pour leur permettre de développer une attitude plus positive vis-à-vis de la lecture. En effet, si les nouveaux programmes de formation de l'école Québécoise (MELS, 2020) accordent une place de choix à la découverte et à la compréhension d'une variété de textes, on peut néanmoins se demander si des enseignant.e.s, surtout celles et ceux qui se montrent peu disposé.e.s envers la lecture, se sentent outillé.e.s par leur formation pour aborder cette facette de leur métier. En bref, cette étude, reposant sur un questionnaire principalement destiné aux étudiantes et étudiants inscrits dans une formation en didactique des langues à l'UQAM, vise d'une part à dresser un état des lieux pour apprécier le rapport des futur.e.s enseignant.e.s de langue du Québec envers la lecture et, d'autre part, à déterminer dans quelle mesure ils et elles se sentent préparé.e.s par leur formation à développer le goût pour la lecture chez leurs élèves.

Marion Tellier

Aix Marseille Université - Laboratoire Parole Langage

Comment la classe flexible contribue au bien-être en classe de langue

La conception traditionnelle des salles de classe a été définie dès le 19^e siècle pour favoriser un enseignement vertical (élèves face au tableau et à l'enseignant et n'interagissant pas entre eux) (Jeannin, 2017). Au cours des dernières décennies, la nécessité de plus d'interactions en classe (en particulier dans l'enseignement des langues) est devenue plus évidente, mais incompatible avec cet aménagement traditionnel. Les classes flexibles sont apparues en Amérique du Nord dans les années 2010 (Leroux et al., 2021). On les définit comme la possibilité pour les apprenants de choisir entre différentes assises (coussins, stations debout, chaises mobiles, tabourets oscillants...). Cela leur permet de trouver la position qui leur apportera le plus de confort et de concentration et de tenir compte de la diversité des besoins des élèves ainsi que de leur développement (Barrett et al., 2015 ; Leroux et al., 2021). Plusieurs recherches expérimentales confirment l'effet positif des sièges flexibles sur les performances scolaires (Barrett et al., 2015 ; Gaston et al., 2016) mais peu d'études ont exploré les représentations des enseignants et des apprenants sur cette pratique et cela concerne bien souvent le niveau primaire (Leroux et al. 2011 ; Rands & Gansemer-Topf, 2017). Notre recherche s'appuie sur les enregistrements de 3 classes de langue complétés par des entretiens oraux avec des enseignantes et des apprenants d'un collège français (école secondaire) utilisant des classes flexibles. Notre analyse est basée sur les interactions multimodales en classe et l'analyse du discours des entretiens. Nous aborderons les bénéfices (et les faiblesses) que les professeures de langues ont observés sur la motivation et l'attention des élèves ainsi que le ressenti des élèves vis-à-vis de cette pédagogie spécifique. Les principaux résultats montrent qu'elle leur apporte confiance et facilite les interactions entre pairs. Deux aspects particulièrement pertinents pour l'apprentissage des langues.

Références

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning : Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Gaston, A., Moore, S., & Butler, L. (2016). Sitting on a stability ball improves attention span and reduces anxious/depressive symptomatology among grade 2 students : A prospective case-control field experiment. *International Journal of Educational Research*, 77, 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.009>
- Jeannin, L. (2017). La mobilité, clé de nouvelles pratiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 43, Art. 43. <https://doi.org/10.4000/edso.1950>
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J., & Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : Le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation*, 59.
- Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The Room Itself Is Active : How Classroom Design Impacts Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.

Laura Ambrosio
ILOB Université d'Ottawa

Le rôle « d'acteur social » de l'apprenant de langue : expérience subjective et apprentissage dans la réalité de la communauté. Pratique(s) et théorie(s)

Ce projet, basé sur une recherche empirique à visée pédagogique, explique comment, dans des cours crédités de français langue seconde (FLS) ou de didactique des langues secondes (DLS), des initiatives ancrées dans l'engagement communautaire élargissent l'espace d'apprentissage et permettent à l'apprenant de participer à des activités structurées d'engagement et d'apprentissage. Ces expériences, enrichies par une réflexion critique guidée, progressive et régulière, permettent aux étudiants de jouer leur rôle d'acteur social qui apprend la langue cible en interaction et médiation avec d'autres membres de la communauté hors classe. L'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) valorise le rôle d'acteur social non seulement des étudiants, mais aussi des différents partenaires impliqués dans ce type de projet : les professeurs, la communauté et l'institution universitaire. Des informations recueillies depuis plus d'une dizaine d'années, par des sondages annuels et par des analyses de données secondaires tirées des journaux de bord des étudiants, témoignent du rôle de l'apprenant des langues, acteur et médiateur social, tel que défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues, dans le volume original de 2001 et dans le volume complémentaire publié en 2018, et permettent de consolider les fondements théoriques de cette pédagogie. La démarche consiste en une analyse (quantitative et qualitative) des fondements de l'AEC. Cette analyse met en évidence les défis et les réussites des étudiants, qui ont consigné leur expérience dans un journal de bord, une réflexion exigée de tous les participants à l'option AEC dans les cours de FLS ou DLS ciblés par cette étude. Le corpus initial est donc constitué de données secondaires, et il comprend plus de 500 exemplaires de journaux de bord, conservés entre 2008 et 2018.

Rebecca Schmor, Karam Noel, Andre Scholze and Enrica
Piccardo

OISE University of Toronto

**The ‘Plurilingual Research Team’: Strategies and Implications for Successful
Pluricultural Collaborations**

Plurilingual approaches to language learning and teaching have gained significant traction over the past decade (Lau & Van Viegen, 2020; Piccardo, Germain-Rutherford, & Lawrence, 2021). While plurilingual pedagogies have now been imagined and implemented in a variety of language education contexts, the role of plurilingualism in the context of research partnerships has not been widely explored. This presentation proposes, theorizes, and exemplifies the concept of the ‘plurilingual research team’. Drawing on findings from a multiethnographic inquiry (Lowe & Lawrence, 2020; Valencia, Herath & Gagné, 2020), the presenters, who participated as principal investigator and graduate research assistants in an international research project with partners in Italy, will juxtapose their experiences to highlight the different ways in which they accessed and developed their respective plurilingual repertoires to participate in project meetings, train teachers, and co-author book chapters in Italian. By exploring the plurilingual intersectionalities of three research assistants with distinct levels of Italian knowledge, ranging from no to full professional proficiency, the presenters will reflect on and discuss the development of three primary strategies used to support the work of the Italian research project: reactivated comprehension, intercomprehension, and technology-assisted comprehension. Providing concrete examples within a theoretical framework of plurilingualism, the presenters will offer a series of strategies and implications for other plurilingual researchers and projects, stressing the importance of mentorship, community, and mindset.

Language instructors' digital competences in the context of emergency remote teaching: a professional didactics perspective

This presentation considers the professionalisation of language instructors during emergency remote teaching (ERT; Jin et al., 2022) by examining how they developed the digital competencies (Hampel & Stikler, 2015) required to move and keep their classes online. It presents a study in which ten experienced French-language instructors from six universities were interviewed about their digital practices from March 2020 until October 2021. The study builds on pre-pandemic research (Hamel, 2017) and was organized under the umbrella of an ongoing study on digital practices during times of pandemic which began in February 2021 under the supervision of Dr. Marie-Josée Hamel at the University of Ottawa. Answering semi-directed interview questions, the instructors described their experiences from the sudden switch to ERT and over the following eighteen months: how they coped (MacIntyre et al., 2020 and 2022), what new digital competencies they developed and how, their self-perception as online teachers, and which digital practices they would like to retain. The interviews were in English and French and were transcribed, and coded, and then thematically analysed using NVivo. The responses were considered through the lens of professional didactics (Pastré, 1999) and models that describe the adoption of technology in education (Djiwandono, 2012; Hamel, 2017; Hampel and Stikler, 2015). These models are revisited in ERT context, and an adaptation is suggested in order to capture the experience of language instructors in ERT. The responses from the instructors are placed in the context of similar studies which identified pre-pandemic (El Shaban and Egbert, 2017; Hamel, 2017; Hampel and Stikler, 2015), and pandemic trends (MacIntyre et al., 2020, p. 11; Gao & Zhang, 2020). Considering how instructors developed their professional competencies, language education is better placed to use digital affordances, and recommendations are made for language instructors' professional development in the case of other planned online learning scenarios.

- Djiwandono, P. I. (2019). How language teachers perceive information and communication technology. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 607–615. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15260>
- El Shaban, & Egbert, J. (2018). Diffusing education technology: A model for language teacher professional development in CALL. *System (Linköping)*, 78, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.09.002>
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 549653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- Hamel, M.-J. (2017). Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle. *Alsic*, 20(3), DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.3138>
- Hampel, R., & Stikler, U. (2015). *Developing online language teaching: research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.
- Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2021). Emergency remote language teaching and learning in disruptive times. *CALICO Journal*, 39(1), i–x. <https://doi.org/10.1558/cj.2088>
- MacIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System (Linköping)*, 94, 102352–. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- MacIntyre, P., Mercer, S., Gregersen, T., Hay, A. (2022). The role of hope in language teacher's changing stress, coping, and well-being. *System*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102881>
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125. <https://doi.org/10.3406/forem.1999.2365>

Julie Marion
University of Western Ontario

La Grammaire Nouvelle: re-imagining grammar in the French curriculum

Looking at the public school system, various programs exist for French instruction. This specific language instruction varies in instructional time, depending on the school, the board, the program and the affiliate. However, grammar competence is an essential component that contributes to the overall acquisition of this language as it can also be important in reading comprehension as much as writing. Grammar being a part of the theory of communicative competence, it is crucial to ensure that the methods we use promote student success. La Grammaire Nouvelle would be considered a new pedagogical approach in the grammar strand of Ontario's varying French language curriculums. This certainly makes this research relevant to aspects of the curriculum and to whether it can be considered more efficient than other practices. The focus of my research is to address the change in our practices from the use of traditional grammar methods in French classes where students are not engaging with the content and to look at the development of new approaches, specifically, the new grammar approach imposed by my school board known as La Grammaire Nouvelle. It targets whether this curricular practice would effectively improve this issue as it aims to engage and have students connect with grammar in more meaningful ways. Old methods used in the classroom are still present, and students often find grammar study a difficult and uninteresting strand of the French curriculum. However, the importance of French grammar is inevitable as all strands work connectedly to increase knowledge even with reading and specifically with writing and adapting to the 21st-century classroom.

Bibliography

- Brandt, R. S., & Tyler, R. W. (2011). Goals and objectives (Chapter 2). In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (5th ed., pp. 10-20). Boston, MA: Pearson. Retrieved from : https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Brandt%20_%20Tyler%20202011%20Module%202%20OWL.pdf
- Boivin, Marie-Claude. La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *CJAL* (2010). (Vol 15. No. 1). Montréal. Retrieved from: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953/21846>
- CFORP. (2016). *La grammaire nouvelle*. Collectif. Éditions. CFORP. Ontario
- Eisner, E. W. (2002). Curriculum ideologies. In E. W. Eisner, *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.) (pp. 47-86). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Retrieved from : https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Eisner%202002%20Module%201%20OWL.pdf
- Meyers, L. H. (2010). Time for a tune-up: Comprehensive curriculum evaluation. In F. W. Parkay, G. Hass, & E. J. Antcliff (Eds.), *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs* (pp. 408-412). New York, NY: Pearson Education, Inc. Retrieved from: https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Meyers%202010%20Module%206%20OWL.pdf
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E. & Raible, J. (2008). Identity, community, and diversity. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Pillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 176-197). Los Angeles, CA: Sage Publications. Retrieved from: https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Nieto%20et%20al%202008%20Module%204.pdf
- Jacobs, H. H. (2010). Upgrading content: Provocation, invigoration, and replacement. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum 21: Essential education for a changing world* (pp. 30-59). Alexandria, VA: ASCD Member Book. Retrieved from: https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Jacobs%202010%20Module%203%20OWL.pdf
- Scheibe, C. L. (2010). A deeper sense of (media) literacy. In F. W. Parkay, G. Hass, & E. J. Antcliff (Eds.), *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs* (pp. 103-117). New York, NY: Pearson Education, Inc. (Available at OWL/Resources) Retrieved at : https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Scheibe%202010%20Module%205%20OWL.pdf
- Tallerico, M. (2012). Which big ideas set the stage for curriculum leadership. In M. Tallerico, *Leading curriculum improvement: Fundamentals for school principals* (pp. 1-16). New York, NY: Rowman & Littlefield Education. Retrieved from : https://owl.uwo.ca/access/content/group/2895b60e-3341-4205-ba9a-8b78b089b666/Readings%20Marked%20as%20_Available%20at%20OWL_Resources_/Tallerico%202012%20Module%201%20OWL.pdf
- Ontario. (2007). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8ième année, grades 1-8*. Toronto: Ontario, Ministry of Education. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>

Kayla Hall
University of Guelph

How to Support Students with Dyslexia in French as a Second Language Programs

Only 46.9% of students in special education remain in the Ontario French programs by grade 9, compared to a staggering 91.8% of their peers in general education (Ontario Ministry of Education, 2015). This discrepancy occurs because many students with special needs abandon the French program in Ontario due to a lack of support, causing the program to be elitist (Delcourt, 2019; Mady et Arnett, 2009). More specifically, students with dyslexia face challenges in FSL programs as they struggle to acquire reading and writing skills in French (Kormos et Nijakowska, 2017). This problem is exacerbated by the fact that many FSL teachers do not have practical strategies and resources that they can use to support their learners with diverse learning needs (Mady et Arnett, 2009; Kormos et Nijakowska, 2017). This communication will address the causes of this inequity and propose a resource to help work towards a practical solution. More specifically, the first part of the presentation will consist of a brief literature review to understand why students with dyslexia face challenges in French as a second language programs in Ontario (Arnett & Mady, 2010; Arnett, Mady & Muilenburg, 2014; Bourgoin, 2014; Cobb, 2015; Gouvernement de l'Ontario, 2021). The second part of the presentation will consist of an overview of the 100-page open educational resource I co-authored with Sherri Stokes, an FSL teacher. The resource (to be published in late 2022 on Camerise) called the “Accompagnement au guide d'apprentissage à distance pour les élèves ayant des besoins particuliers”, contains practical strategies and resources that FSL teachers can use in their classes to promote inclusive educational practices in person or online. This communication will conclude by discussing the possibility for scholars and French teachers alike to expand on this resource to ensure all students have access to an inclusive and equitable education.

Key words: Dyslexia, French immersion, Core French, Inclusivity, Equity, Ontario

References

- Arnett, K., & Mady, C. (2010). A critically conscious examination of special education within FSL and its relevance to FSL teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 19–36. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19927>
- Arnett, K., Mady, C., et Muilenburg, L. (2014). Canadian FSL Teacher Candidate Beliefs about Students with Learning Difficulties. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 447–457. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.447-457>
- Bourgoin, R. (2014). Inclusionary Practices in French Immersion: A Need to Link Research to Practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(1). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjinse/article/view/30545>
- Cobb, C. (2015). Is French immersion a special education loophole? ... And does it intensify issues of accessibility and exclusion? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 170–187. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.887052>
- Delcourt, L. (2019). Elitist, inequitable and exclusionary practices: A problem within Ontario French immersion programs? A literature review. *Actes Du Symposium JEAN-PAUL DIONNE Symposium Proceedings*, 2(1), 7–26. <https://doi.org/10.18192/jpds-sjpd.v2i1.3152>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021). Guide d'apprentissage à distance pour les élèves ayant des besoins particuliers. Camerise. <https://camerisefsl.ca/resources/guide-dapprentissage-a-distance-pour-les-eleves-ayant-des-besoins-particuliers/>
- Mady, C., et Arnett, K. (2009). Inclusion in French Immersion in Canada: One Parent's Perspective. *Exceptionality Education International*, 19(2), 37–49. <https://doi.org/10.5206/eei.v19i2.7642>
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Ontario Ministry of Education. (2015). Including students with special education needs in French as a second language programs. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/includingfls2015.pdf>

Parvin Movassat
University of Ottawa

Registres de langue et apprentissage des connecteurs logiques : pour une meilleure maîtrise des nuances en communication orale et écrite.

La recherche dans le domaine de l'acquisition des langues secondes démontre que les apprenants rencontrent des difficultés importantes lorsqu'il s'agit d'utiliser correctement les connecteurs logiques pour établir un enchaînement clair et cohérent entre les idées dans leurs écrits (De Clercq, 2016; Jadir, 2000; Marcello-Nizia, 2009, Auteur, 2013). En effet, le parcours d'un apprenant de langue seconde est souvent semé d'« embuches », même s'il est arrivé à un stade de compétence langagière considéré comme avancé. Ainsi, même lorsque l'apprenant maîtrise l'essentiel de la grammaire et des connaissances langagières en termes de syntaxe, de conjugaison ou encore de vocabulaire, il se retrouve souvent devant des choix difficiles lorsqu'il s'agit de trouver le bon connecteur logique pour établir un lien entre ses idées. Cette situation se complique d'autant plus lorsque l'apprenant doit choisir le mot-lien approprié dans un contexte de communication orale vs. écrite. Dans cette présentation, nous proposons d'examiner, à travers plusieurs exemples dans différents contextes de communication (orale et écrite) comment le professeur peut amener les étudiants à saisir les nuances de sens dans l'utilisation de différentes catégories de connecteurs logiques (opposition et concession, cause, conséquence et but, etc.). Le repérage de ces connecteurs et leur compréhension dans différents types de textes (dialogues, textes plus formels de type universitaire) permettrait aux apprenants de mieux les intégrer, par la suite, dans leur propres productions orales et écrites et d'améliorer ainsi la qualité de leur communication en langue seconde.

Bibliographie

- Jadir, M., "Discourse Coherence: A case study of the French connector *tandis que*", dans *Hermes*, 25. 2000, p. 93-112. Consultable sur <http://search.proquest.com/docview/85525860?accountid=14701>
- Marchello-Nizia, C., " Grammaticalization and pragmaticalization of concessive connectors in French: Cependant "yet", toutefois "however", pourtant "though" » , dans *Revue roumaine de linguistique* , 54 (1-2), 2009, P.7-20. Consultable sur <http://search.proquest.com/docview/744442710?accountid=14701>
- De Clercq, B., « Le développement de la complexité syntaxique en français langue seconde : complexité structurelle et diversité » *SHS Web of Conferences* 27, 07006 (2016). Consultable sur [https://www.proquest.com/pubidlinkhandler/sng/pubtitle/SHS+Web+of+Conferences/\\$N/2040545/PagePdf/2058816933/fulltextPDF/92E2AAE2D1204359PQ/1?accountid=14701](https://www.proquest.com/pubidlinkhandler/sng/pubtitle/SHS+Web+of+Conferences/$N/2040545/PagePdf/2058816933/fulltextPDF/92E2AAE2D1204359PQ/1?accountid=14701)

Marion Vergues et Samantha Damay
Université McGill - Centre d'enseignement du français

Le français québécois familier et son enseignement en contexte universitaire anglophone : quelles sont les attitudes des apprenants selon leur degré d'acculturation et leur niveau de compétence ?

Au Québec, plusieurs études (Guertin, 2016; Kircher, 2012; Calinon, 2009) ont mis en évidence des attitudes relativement dépréciatives envers la variété locale de français de la part de certains apprenants du français langue seconde, se basant sur la vision monocentrique d'un français standard (Walsh, 2021). Cependant, certaines recherches plus récentes (Beaulieu et al., 2018; Damay, 2018) laissent entrevoir une tendance favorable chez les apprenants de français langue seconde (FLS) envers l'apprentissage des particularités du français parlé au Québec, notamment pour des raisons d'intégration culturelle et socioéconomique. Dans cette présente étude, nous avons voulu nous concentrer sur les attitudes d'étudiants de FLS envers le français québécois familier (FQF) et son enseignement en classe en contexte universitaire anglophone à Montréal. Nous avons cherché à observer si les attitudes seraient influencées par leur degré d'acculturation à la culture québécoise, ainsi que par leur niveau de compétence en français. Cette étude descriptive a été réalisée à l'aide de données quantitatives recueillies grâce à trois questionnaires remis à 102 participants inscrits à des cours intensifs de FLS allant des niveaux A1 à C1. Le premier questionnaire nous a permis d'établir le profil d'acculturation de nos participants. Le deuxième questionnaire a mis en évidence les attitudes linguistiques des apprenants à l'égard du FQF et de son enseignement en classe. Pour faire ressortir les facteurs ayant un impact significatif sur les attitudes et le degré d'acculturation de nos participants, nous avons mené une analyse statistique descriptive. Nous avons également décrit les attitudes en fonction des niveaux de compétence et des groupes culturels majoritaires identifiés. Les résultats principaux de notre étude montrent un niveau d'acculturation relativement élevé pour l'ensemble des participants, de même que des attitudes plutôt positives, tant envers le FQF qu'envers son enseignement en classe, présentant alors une vision pluricentrique de la langue d'apprentissage chez certains apprenants.

Bibliographie

- Beaulieu, S., French, L. et Gagnon, S. (2018). *l' veulent-tu parler comme nous-autres ?*. Opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien. *Arborescences*.
- Bosworth, Y. (2016). Québécois French in U.S. Academia: Overcoming Challenges and Creating Opportunities. *Quebec Studies*, 61, (2), 97–119.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : Le cas des immigrants à Montréal*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal. Université de Franche-Comté, France.
- Cozma, A. (2018). La variation linguistique dans la formation en français langue étrangère à l'université : Le point de vue des étudiants. *Synergies Pays Riverains De La Baltique*, (12), 95-117, 132-133
- Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familier et son enseignement selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Guertin, M. (2016). *Variation sociophonétique dialectale ou stylistique ? Attitudes linguistiques et langue cible en français langue seconde à Montréal*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Kircher, R. (2012). How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French. *French*, 22(3), 345-370.
- Maizonniaux, C. (2019). *Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1 : enjeux et opportunités*. *Lidil*, 60.
- Yu, R. (2020). Culture in second or foreign language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), 943-947.
- Walsh, O. (2021). The French language: monocentric or pluricentric? Standard language ideology and attitudes towards the French language in twentieth-century language columns in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42:9, 869-881.

Britta Starcke et Juliane Bertrand
Université du Québec à Montréal

**Consolider son parcours universitaire par des cours en langue étrangère :
développer et maintenir la motivation pour aller de l'avant dans ses passions**

Depuis 2020, les considérations de sécurité publique liées à la pandémie ont pris momentanément le dessus quant au choix des approches didactiques, sans tenir compte du fait que certains groupes d'étudiants étaient affectés à la hausse ou à la baisse dans leur motivation. Ces phénomènes ont touché entre autres ceux qui s'inscrivent à un cours optionnel en langue étrangère à l'université. Il importe maintenant de saisir le moment transitionnel vers une nouvelle normalité pour redonner plus de place aux réflexions sur la motivation des apprenants. Dans notre étude, nous voulons explorer les relations entre : 1) leur motivation pour l'inscription au cours, 2) les facteurs qui favorisent le maintien de l'inscription, par exemple la construction du plan de cours, les approches didactiques et les modalités d'enseignement choisies en concertation entre le programme et l'enseignant, 3) l'influence de la personnalité de l'enseignant, de son attitude, de ses encouragements, de ses techniques de correction et de la relation qu'il développe avec chaque étudiant, 4) les méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, 5) les préférences de l'étudiant, ses compétences, son engagement cognitif, social et affectif, ainsi que les relations qui s'initient et se développent entre étudiants. Nous croyons qu'une bonne cohésion entre ces éléments permet de mettre en place des facteurs de persévérance, par exemple un sentiment d'appartenance à une cohorte, qui permettront à leur tour de motiver l'apprenant à poursuivre son apprentissage de la langue. La présentation portera sur les résultats préliminaires de l'étude menée dans le cadre de cours d'allemand langue étrangère de niveau débutant.

Références

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. *Études de linguistique appliquée*, (4), 407-425.
- Bernigaud, A. (2015). Dans quelle mesure la motivation peut-elle favoriser l'inclusion en classe de langue étrangère? L'enjeu des pratiques coopératives en classe d'allemand. [Mémoire de maîtrise]. Université Grenoble-Alpes.
- Bogaards, P. (1984). Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Français dans le monde*, 185, 38-44.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality Teaching. *Teacher College Record*, 107, 186-213.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business*, 94- 95.
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123.
- Goyette, N. (2019). Le sentiment de bien-être en enseignement : quelles répercussions possibles sur le climat scolaire et la réussite des élèves. *Cahier de l'AQPF*, 10(1), p. 41-43.
- Rocher Hahlin, C. (2020). La motivation et le concept de soi: Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède. [Thèse de doctorat]. *Études romanes de Lund*.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck, Supérieur, Collection Guides pratiques.
- Zuniga, M., & Rueb, A. (2017). Flow and anxiety in the second language classroom. Portail du réseau collégial du Québec. https://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage_et_reussite_scolaire/flow_and_anxiety_in_the_second_language_classroom

Amel Torkhani

Faculté des lettres, des arts et des humanités de la Manouba

L'enseignement/apprentissage de la prononciation du français en Tunisie en contexte plurilingue à travers les schémas acoustiques

Les recherches actuelles en didactique des langues portent essentiellement sur l'élaboration de nouvelles stratégies et pratiques pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans ce contexte, notre présente étude s'articule autour des méthodes et des outils pédagogiques mis en œuvre dans le système éducatif tunisien. En particulier, les investigations de terrain que nous avons réalisées nous ont permis de relever des erreurs de prononciation commises par les apprenants tunisiens. C'est dans ce sens que nous avons choisi de nous pencher plus profondément sur les solutions, les méthodes et les techniques d'apprentissage en vue de corriger et améliorer la prononciation du français par les Tunisiens. A cet égard, nous visons à mettre en valeur la présentation schématique dans l'enseignement pour favoriser l'apprentissage et améliorer les compétences des apprenants. Plus spécifiquement, dans le domaine de la phonétique, dans notre réflexion sur l'enseignement du français en Tunisie, nous souhaitons montrer qu'il est important de faire acquérir aux apprenants tunisiens des connaissances et des compétences en nous focalisant sur les schémas acoustiques. Plus précisément, la présentation des timbres vocaliques dans les espaces vocaliques s'appuie principalement sur la comparaison des différences qualitatives (F1 et F2) et sert à fournir une description détaillée de l'articulation des sons. A notre sens, il sera utile d'impliquer l'étudiant dans la construction des schémas acoustiques en positionnant les mesures formantiques (F1 et F2) dans l'espace acoustique. Cette méthode suppose que les apprenants reconnaissent les traits articulatoires et comparent les sons pour avoir une bonne prononciation en langue française. Dans l'ensemble, en matière de prononciation, nous incitons à revisiter les méthodes d'enseignement /apprentissage du français dans le contexte plurilingue en Tunisie.

Mots clés : Phonétique, schéma acoustique, traits articulatoires, méthodes d'enseignement/apprentissage.

Références bibliographiques

- Guimbretière, Elisabeth. (1994). Phonétique et enseignement de l'oral. Didier/Hatier.
- Nawafleh Ahmad, Elie Alrabadi. (2017). Étude acoustique et perceptive des voyelles du français réalisées par des apprenants jordaniens et des locuteurs français. *Çédille, revista de estudios franceses*, N° 13.
- Ndao Dame. (2017). Initiation à la méthodologie d'enquête de terrain linguistique, Editions Publibook.
- Nguyen Noël, Martine Adda-Decker. (2013). Méthodes et outils pour l'analyse phonétique des grands corpus oraux. Hermes Science Publications.
- Delattre Pierre. (1948). Un triangle acoustique des voyelles orales du français. *The French Review* -XXI, 6, vol. 21, 1948, pp. 477- 484.
- Skik, Hichem. (1975). La phonologie du français chez les élèves de l'enseignement primaire tunisien. Université de Paris V.

Références internet

- Jacques Durand et al, « Le projet PFC (Phonologie du Français Contemporain) : une source de données primaires structurées », 2009, p. 25,
https://www.researchgate.net/publication/49135381_Le_projet_PFCPhonologie_du_Français_Contemporain.

PERSONAL COMMUNICATIONS

May 16th, 2023

COMMUNICATIONS PERSONNELLES

Le 16 mai 2023

Eliane Lousada, Monique Almeida et Aline Reato
University of Sao Paulo

Session en ligne

Les actions du Laboratoire de Littératie Académique : apprentissage de genres académiques et formation de tuteurs

Le Laboratoire de Littératie Académique (LLAC) a été fondé en 2012 pour répondre à une demande précise : l'aide aux étudiants pour la production de genres académiques qu'ils ne maîtrisent pas, mais qu'ils sont obligés de produire pour être évalués dans les différents cours qu'ils suivent. Ce service est devenu un centre de recherche et, plus récemment, un centre de formation de tuteurs dans le domaine de la littératie académique. En fait, un des plus grands défis du LLAC est justement celui de former des tuteurs qui soient capables d'aider les étudiants lorsqu'ils demandent un rendez-vous pour discuter de leurs difficultés de production de textes académiques. Afin de répondre à cette demande, nous avons conçu un dispositif de formation de tuteurs à la littératie académique. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur le cadre théorique et méthodologique de l'Interactionnisme Socio-discursif (Bronckart, 1996, 2019 ; Dolz, 2016), en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, et sur les études à propos de la littératie (Street, 2014) et de la littératie académique (Thaiss et al., 2012). C'est à partir de ce cadre théorique et méthodologique que nous avons organisé des actions pour l'apprentissage de genres académiques par les étudiants et que nous avons conçu le dispositif de formation de tuteurs. Dans cette communication, nous présenterons les actions organisées par le LLAC, ainsi que les données collectées pour étudier l'apprentissage des tuteurs en ce qui concerne la littératie académique et l'aide aux étudiants, telles que : des formulaires remplis par les étudiants et les tuteurs et des filmages de rendezvous suivis de discussions. En conclusion, nous ferons un bilan du dispositif de formation que nous avons conçu en vue de préparer les tuteurs à leur rôle de formateurs des étudiants à la littératie académique.

Bibliographie

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2019). *Théories du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Dolz, J. (2016). *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 32(1). Disponible sur: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola editorial.
- Thaiss, C. ; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L.; Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing In Many Places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.

Bechiri Camélia
Université 20 Août 1955 Skikda

Session en ligne

Littératies numériques et didactique du FLE : quels enjeux pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture-lecture ?

Notre contribution porte en particulier sur ce qu'apporte la notion de littératie dans le domaine de recherche de la didactique du FLE et sur ses enjeux sur l'enseignement et apprentissage de l'écriture –lecture. Aujourd'hui avec l'émergence et le développement des environnements numériques les situations de communication langagière se sont progressivement transformées. En effet, la didactique du FLE, n'est pas restée indifférente à cet impact sur les pratiques de communication et plus particulièrement les pratiques de littératie. Les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle de plus en plus central dans la diversification et la diffusion des pratiques de lecture et de l'écriture. Désormais, il faut prendre en compte l'environnement numérique dans lequel les apprenants interagissent. Notre intervention s'intéresse aux pratiques de la littératie numérique en classe et s'interroge sur ses enjeux pour un enseignement – apprentissage de l'écriture –lecture. En effet, s'intéresser aux pratiques de littératie numérique, c'est d'abord chercher à les décrire, les comprendre et pointer les enjeux. Notre recherche ne s'appuie pas sur une représentation d'un corpus mais sur des notions conceptuelles. Nous essayerons de faire le point sur le concept de littératie numérique, non stabilisé théoriquement (notion dynamique) mais dont il émane plusieurs approches. Selon J.Gerbault, le caractère multimodal de la communication électronique nécessite le développement de compétences spécifiques. L'apprenant doit maîtriser le nouveau monde du numérique. Cette formation des apprenants est un moyen de développer des objectifs éducatifs plus larges, qui convergent avec l'éducation à la citoyenneté. Nous allons dans cette contribution mettre en relief la place de la littératie dans la didactique des langues et plus spécifiquement la didactique du FLE. Nous nous intéressons ensuite aux effets de facilitation dues par la littératie numérique. Puis nous essayerons dans cette réflexion de répondre aux questions suivantes : Quels savoirs et compétences la littératie numérique mettent-elles en jeu ? Nous pouvons nous interroger aussi sur quelles sont les pratiques de littératie numérique qui aide à développer les compétences des apprenants dans les activités de lecture et d'écriture ? Quels sont les nouveaux usages de l'écrit et lecture que l'enseignant de FLE doit prendre en compte dans sa classe ? Qu'apportent les outils numériques à l'enseignement du FLE ? Les éléments de réponses apportés aux questions précédentes m'orienteront à proposer de nouveaux gestes professionnels et de suggérer une nouvelle posture adopter par les enseignants de FLE pour introduire les littératies numériques. Enfin notre étude se révèle essentielle dans l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants de FLE. Mais aussi Il nous semble en effet, que la didactique du FLE pourrait prendre en considération ses travaux sur la littératie numérique et s'orienter vers une éducation langagière qui contribuerait à former des futurs citoyens usagers du numérique et des langues étrangères.

Mots clés : littératie numérique –citoyenneté –l'apprentissage/ enseignement du FLE- didactique du FLE- Compétences.

Références Bibliographiques

- Barre-de-Miniac, C, Brissaud, C., Rispaïl, M. (dir.) (2004). La littéracie Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan.
- Liénard., F., Penloup, M-C. (2008). « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français » In Alamargot, D.,
- Rispaïl, M. (2011). "Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique –enjeux sociaux et didactiques ». forumlecture.ch n° 1/2011, pp. 1-11. www.forumlecture.ch

Références électroniques

- Jeannine Gerbault, « Littératie numérique », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 9-2 | 2012, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3960> ; DOI : 10.4000/rdlc.396
- Violaine Bigot, Christian Ollivier, Thierry Soubrié et Camille Noûs, « Introduction. — Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde », Lidil [En ligne], 63 | 2021, mis en ligne le 30 avril 2021, consulté le 30 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/9181> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.9181>

Imane Oubelkass

ECLLA - Études du Contemporain en Langues, Lettres et Arts- Université Jean Monet de Saint-Etienne

Session en ligne

Efficacité et durabilité des compétences lexicales acquises par le moyen des outils de médiation entre le français et les langues parlées des apprenants en classe de FLE

Les formations linguistiques destinées aux migrants adultes constituent un terrain fertile pour l'étude de la médiation linguistique entre les langues des apprenants et le français (Pradeau, 2018; Lebreton, 2017 ; Leconte, 2016 ; Adami, 2012). Nous y avons en particulier observé que les apprenants recourent spontanément et fréquemment à plusieurs outils de traduction et de recherche de signification en classe de FLE ; en particulier « Google traduction », « wordreference », le dictionnaire en ligne « Larousse », « Google », etc. Nous avons identifié au moins trois opérations de médiation ou de recherche d'aide à la compréhension : la traduction (LO->français ou français->LO, qui peut aller de mots isolés à des textes longs), la recherche d'images pour comprendre un sens, et la synthèse vocale pour repérer l'orthographe d'un mot. Leur efficacité varie selon différents paramètres tels que la présence d'homonymie, de locutions verbales, la caractère abstrait ou non du lexique et les langues des apprenants. Ces formations ayant pour objectif une intégration sociale et professionnelle de ces apprenants, les connaissances en langue acquises devraient donc répondre à une certaine efficacité et pouvoir être mobilisées dans des situations plus ou moins authentiques. Aussi, ces stratégies autonomes d'apprentissage remplissent-elles ces conditions ? Méritent-elles d'être didactisées ? Afin d'obtenir des réponses, nous avons effectué une observation participante dans une classe de FLMA, en nous centrant dans cette première recherche sur les activités autonomes de l'apprentissage du lexique. Nous présenterons les premiers résultats de cette recherche, en précisant les différences dans le recours de chaque apprenant à ces outils numériques, en analysant leur efficacité en classe de FLE mais aussi la durabilité des compétences acquises par ce moyen. Nous en déduirons d'éventuelles pistes de réflexion pour leur éventuelle didactisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI Hervé, 2012, « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs*, 2012/2, n°29, p.9-44, [<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>], consulté le 10.05.2021.
- LEBRETON, Emilie, 2017, Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants, thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'université de Rouen Normandie.
- LECONTE Fabienne, 2016, Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations, Riveneuve, Paris.
- PRADEAU Coraline, 2018, Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec, thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'université Sorbonne Paris cité, Paris.

Anissa Hamza-Jamann
University of Lorraine

Session en ligne

Quelle évaluation dans un cours de FLE à distance ? Chassé-croisé pour une évaluation multimodale

Notre proposition trace l'évolution d'un nouveau dispositif que nous avons mis en place auprès des étudiants internationaux suivant un cours de FLE à l'université de Strasbourg. À l'ère du numérique où l'ingénierie de la formation se voit modifiée pour tirer profit des avancées progressives des nouvelles technologies, la question de l'évaluation est naturellement soulevée dans un cours de langues, notamment lorsqu'il est emblématique d'une complexité qui se manifeste sur deux niveaux : disciplinaire puisqu'il s'agit d'enseigner le FLE, le FOS et le FOU dans un cours limité à 12 séances, et méthodologique puisque notre public est hétérogène et réunit des étudiants de 9 universités, donc de cultures différentes, dans un cours entièrement en ligne. Se pose alors des questionnements quant à la place d'une évaluation et sa finalité dans notre cours, et le rôle que les nouvelles technologies jouent dans la conception de l'évaluation. Ce cours s'inscrit dans le programme EPICUR¹ qui vise à faciliter la mobilité étudiante et professionnelle entre les universités européennes partenaires. L'apprentissage d'une langue étrangère dans ce cas précis, et qui rejoint ici celui d'une langue seconde, devrait offrir des savoir-faire utiles dans une perspective universitaire et sociale, pour faciliter le contact avec la culture d'accueil et encourager les échanges interculturels. Notre contribution revient donc sur le processus d'évaluation que nous avons mis en place dans le cours conçu à l'aide de la méthode de design-based research² (McKenney & Reeves, 2019). Ainsi, si l'évaluation vient généralement en dernière étape dans la conception du cours, elle nécessite néanmoins une réflexion dès le départ, depuis la création du cours. Dans notre cas, et compte tenu de l'approche de conception adoptée (DBR), nous avons opté pour une évaluation multimodale permettant d'analyser l'évolution des interactions de nos apprenants entre eux, avec nous (enseignantes et chercheuses) et avec notre cours. Notre système d'évaluation s'appuie sur les axes de l'évaluation à distance développés par Gremion et Leroux (2019) : Évaluer pourquoi ? Évaluer quoi ? Évaluer depuis où ? Nous avons ainsi eu recours à l'évaluation diagnostique pour cerner les pré-acquis des apprenants, à l'évaluation formative (De Vecchi, 2014), l'évaluation sommative, et l'évaluation formatrice. La conjugaison de tous ces types d'évaluation vise à conforter une conception « sur mesure » d'un cours pour apprendre une langue étrangère dans un but précis.

Mot clefs : Évaluation, cours à distance, évaluation formatrice, DBR, apprentissage

Références

- Cottier, P., & Lanéelle, X. (2016). Enseignement et formation en régime numérique : Nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*. <https://dms.revues.org/1168>
- De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et didactiques* (14).
- Dervin, F. & Jacobsson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel (Logiques sociales)*. Paris: l'Harmattan
- Gremion, G. & Leroux, J-L. (2019). « L'évaluation à l'épreuve de la distance et du numérique », *Questions Vives [En ligne]*, N° 31 | 2019, mis en ligne le 30 août 2020, consulté le 10 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3738> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3738>
- McKenney, S-E. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- AUTRES

¹ <https://epicur.education>

² Ce projet nous amène alors à nous situer en tant qu'enseignantes et chercheuses puisque l'approche adoptée ici tisse des liens étroits entre recherche et pratique, posture scientifique et pédagogique au sein du même projet.

Chanez Hamdad

Université Blida 2

Session en ligne

Le passé et l'avenir de l'enseignement à distance au département de français de l'université Blida 2 – Algérie

La propagation du COVID-19 aux abords de l'année 2020, a provoqué des bouleversements sans précédents à l'échelle mondiale, notamment en ce qui concerne le secteur de l'enseignement supérieur. Afin de stopper la propagation de ce virus potentiellement mortel, des milliers d'établissements universitaires ont fermé leurs portes aux millions d'étudiants à travers le monde. C'est pourquoi, en vue d'assurer la continuité pédagogique à ces universitaires et maintenir, un tant soit peu, le contact entre l'étudiant et son université, l'apprentissage à distance s'est imposé comme l'ultime, voire l'unique solution. En effet, grâce à l'intervention rapide et aux efforts conjugués des gouvernements et des partenaires du monde entier, des mesures ont été prises et des initiatives, parfois innovantes, ont vu le jour : des plateformes numériques d'enseignement à distance, des kits pédagogiques destinés à l'enseignement à domicile, des cours donnés via Zoom ou Google Meet, des visioconférences, des cours sur Moodle, etc. A l'instar de tous les pays du monde, les établissements universitaires algériens se sont vus contraints eux aussi de fermer leurs portes aux quelques centaines de milliers d'étudiants à partir du 12 mars 2020. Cette fermeture a causé un bouleversement sans précédent dans l'enseignement supérieur algérien. Ainsi, et à l'image du reste du monde, l'université algérienne a basculé dans le mode distanciel. La présente recherche représente pour nous, une occasion de revenir sur cette période afin d'établir un état des lieux concernant les dispositifs mis en place par l'université algérienne, et plus particulièrement l'université Blida 2 (département de français), afin de palier au problème de suspension des cours en mode présentiel.

Nous avons à cet effet posé les questions suivantes : Quels dispositifs d'enseignement à distance ont été mis en place à l'université Blida 2 pour assurer la continuité des cours pendant la période de confinement ? Quelle efficacité de ces dispositifs? Quelles perspectives pour l'enseignement à distance à l'université Blida 2 ? Pour répondre à ces questions nous avons mené une enquête, de nature qualitative, auprès des enseignants du département de français et de certains responsables de ce même département. Nous avons également récupéré des documents officiels émis par les instances administratives durant la période de confinement. Nous révélerons et interpréterons les résultats de cette enquête dans la partie méthodologique de cette recherche. Notre recherche s'inscrit dans le domaine de l'apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies de l'information et de la communication et plus particulièrement celui de l'enseignement/apprentissage à distance.

Bibliographie sélective

BAB HAMED et CHAOUICHE (2021), BEAUPRÉ, et.al. (2020), - Note de synthèse des Nations Unies (2020) ; PAPAZIAN-ZOHRABIAN et MAMPRIN (2020)

Ji-young Shin
University of Toronto Mississauga

Virtual session

Developing and validating a curriculum-embedded, discourse-based, technology-mediated elicited imitation

Elicited imitation (EI), an oral repetition of audio prompts, is widely known as an efficient and reliable measure of second language (L2) oral proficiency and implicit knowledge, but often criticized for the lack of face validity and authenticity (Erlam, 2006; Van Moere, 2012; Vinther, 2002). The current project modifies traditional EI by aligning the test content and format with the curriculum and needs of the course in an English language and pedagogy support program for international graduate teaching assistants (ITAs) at a large public US university. The study also provides validation evidence for the use of the newly developed EI in terms of reliability, validity, and examinee experiences. The current EI test aims to provide students (ITAs), instructors, and program administrators with concrete, objective, and analytic information on students' linguistic preparation for the course at inception and their improvement after a 16-week course. Replacing a series of unrelated sentence prompts in traditional EI, the current EI prompts are sequenced sentences that make a coherent discourse. The tested discourse contains lexico-grammatical expressions and a prototype structure frequently used in instructional presentations, which were extracted based on 1) content analysis of course objectives, 2) instructor surveys, and 3) needs and error analysis of student performance from previous sections. Sixty-five ITAs's EI performance were rated by two researchers (with interrater reliability of .91) and the scores were calibrated using a Rasch analysis and correlated with speaking test scores. Rasch analysis revealed high reliability for examinees ($r = .87$) and twenty items ($r = .98$). The correlation between EI and speaking test scores were moderately high ($r = .62$), which supports validity. Finally, students responded that visuals using voicethread and discourse-based prompts improved their perceived task and content authenticity and testing experience. Pedagogical implications about curriculum-embedded, technology-mediated L2 assessment will be discussed.

D.Y. Sandaru Diwakara
University of Colombo

Virtual session

Autoethnographic reflections on using literature within the Sri Lankan Second Language Classroom

This study is an autoethnographic reflection of my own experiences of using English literature within the 'Proficiency Course in English' classroom, where the law undergraduates of a Sri Lankan state university study English as a Second Language (ESL). As a Sri Lankan early career academic who is new to the profession of teaching, I have attempted to use innovative teaching approaches within my classroom, in the process of discovering my teaching philosophy. I believe my teaching philosophy is closely associated with the idea of influencing my students to be 'independent learners who are capable of critical thinking'. Using literature was an attempt to explore whether this overarching philosophy could be achieved within the English language classroom with help of a selected set of literary works. However, literature within the English Language Teaching (ELT) classroom is a topic that has created much deliberation. Understanding literature that is written using a second language (L2) would require students to make an extra effort in most cases, especially, if they are unfamiliar with the L2 language structures and usage (McKay, 1982, p. 529). However, it was my argument that the advantages of using literature as a source within the ELT classroom far outweighs the disadvantages or challenges which might be there. To test this argument, I introduced law related short stories and extracts from novels like Les Miserables, to teach different English language skills related to speaking, reading comprehension, writing and grammar, where it was possible for my law students to be critical. I maintained a teaching journal, noting my reflections and observations related to the changes in the classroom within the duration of one year. I noticed that students become motivated, culturally conscious and better learners of language, where it was possible to observe a holistic development of their personalities (Lazar, 1993, p.15-17).

Key words: Autoethnography, Literature within the ELT classroom, Sri Lanka, Law Undergraduates

References

- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529–536.
<https://doi.org/10.2307/3586470>
- Lazar, G. (2009). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.

Gabrielle Forget

OISE University of Toronto, University of Toronto Mississauga

Real-world French writing needs of undergraduate French students: A task-based needs analysis

Following the framework and procedures outlined in Lambert (2010), this study aimed to identify the real-world writing needs of language learners in the context of an undergraduate French as a second language program. Multiple data sources and methods were triangulated to identify the French-language writing tasks that were important for learners to master and that graduates used in their everyday and work life to provide a basis for L2 program development. Current students (N=67) responded to a closed-item questionnaire and rated the importance of the types of written production (e.g., essays), written interaction (e.g., correspondence), and written mediation (e.g., writing from sources) activities described in the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020). Graduates (N=8) completed an open-ended survey. 80% of graduates wrote emails and messages in their daily lives, in addition to writing tasks associated with teaching (e.g., reports) and academic writing (e.g., essays, articles). Similarly, current students identified written interaction as either important or very important, most notably correspondence (91%), filling out forms (79%) and online interaction (73%). Writing reports and essays, creative writing, and writing from sources also received high importance ratings. Of the five graduates who participated in roundtable interviews, three worked in education, one worked in banking, and one was a graduate student in a French doctoral program. They indicated that writing lessons and essays were two of the most important writing tasks in their work. In everyday life, writing emails and messages on online platforms were the most important French writing tasks. Interestingly, the interviewees described nearly all of the writing activities detailed in the CEFR. The results from both current students and program graduates suggest the need to include opportunities for written interaction in language instruction, in addition to teaching academic writing in the undergraduate French as a second language program.

References

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

Rosa Hong et Nicolas Hebbinckuys
University of Toronto Mississauga, University of Waterloo

Audiost@t, une plateforme novatrice pour enseigner et évaluer la production de l'oral dans les cours de FLS

En Ontario, dans les cours de français oral, travailler la prononciation, la prosodie, le rythme et d'autres traits phonologiques essentiels pour perfectionner les compétences langagières de l'apprenant relève parfois du défi. Parmi les enjeux à considérer, mentionnons : l'hétérogénéité du public cible (anglophones, allophones), ses attentes, très diverses, vis-à-vis du cours (cours pour une majeure ; cours de service ; cours pour améliorer/garder son niveau, etc.) ou encore les conditions contextuelles liées au mode d'enseignement (format présentiel, en ligne, hybride). Dès lors, quelles sont les « bonnes pratiques » à mettre en œuvre pour que l'apprenant.e puisse améliorer la prononciation et la vélocité en toute confiance et à son rythme ? Guidés par cette réflexion nous avons développé Audiost@t, un outil qui permet de travailler dans le détail diverses particularités phonologiques à l'aide d'une épreuve de lecture en étapes. Au trimestre d'hiver 2022, dans le cadre d'une étude conjointe menée sur deux classes de même niveau (FLS Spoken French B1/B2) à l'université de Toronto et de Waterloo, nous avons recueilli des données empiriques pour, d'une part, évaluer à l'aide de critères représentatifs (liaisons, lettre muette, voyelles nasales, etc.) la tendance du type d'erreurs commises et, d'autre part, examiner les erreurs dites « persistantes », soient celles qui vont dans le temps résister à une correction (consciente ou inconsciente) de la part du locuteur. Dans la première partie de notre communication nous rappellerons, dans les grande lignes, en quoi consiste Audiost@t avant d'examiner l'impact de l'outil sur la performance des apprenant.e.s, la perception de ces derniers sur la plateforme et les avantages pour les enseignant.e.s à l'utiliser. Dans la deuxième partie, nous présenterons les résultats de notre étude conjointe soit l'analyse des tendances du type d'erreurs commises et l'identification des erreurs dites persistantes.

Le recueillement des données a été approuvé par le bureau éthique des Universités de Waterloo et de Toronto (Mississauga).

UWaterloo ORE : #44034 UTMississauga REB : #211217

YouTube comme outil pédagogique pour l'enseignement de la diversité francophone dans les cours de FLS

L'approche actionnelle promeut l'utilisation des tâches encrées dans la vie réelle permettant à l'étudiant d'utiliser la langue d'une façon authentique et autonome, avec l'objectif de former un acteur social (Conseil de l'Europe 2018 ; Conseil des ministres de l'Éducation 2010; Courtillon 2003; Cuq et Gruca 2020; Puren 2006; Tagliante, 2006). Les outils sociaux ont le potentiel d'optimiser l'autonomie et la motivation des apprenants de FLS (Conseil de l'Europe 2018 ; Conseil des ministres de l'éducation (Canada) 2010 ; Puren 2006, Tagliante 2006). Avoir accès à des représentations véridiques de la culture cible facilite le chemin vers l'agir social. A cette fin, l'enseignant pourrait privilégier les méthodes et les ressources numériques qui mettent en valeur les tâches authentiques de la vie réelle et qui préparent des apprenants actifs et des usagers autonomes du Web (Hamel et coll. 2021; Ollivier, 2018; Caws et coll., 2021; Ollivier, 2015). YouTube a été exploré comme outil pour soutenir la pédagogie de FLS (Asensio 2018 ; Fernández-Echevarría 2017).

Notre projet-pilote étudie l'application de YouTube comme outil qui met en œuvre les objectifs de l'approche actionnelle : forger des acteurs sociaux, développer des compétences culturelles et développer de l'autonomie chez l'apprenant. Comment YouTube forge-t-il des acteurs sociaux ? Comment cet outil forge-t-il le sens d'appartenance à la communauté francophone? Comment promeut-il une meilleure compréhension de la diversité francophone? Nous présentons le potentiel apporté par YouTube (Asensio 2018 ; Fernández-Echevarría 2017) comme outil plaçant l'apprenant dans une posture d'acteur social et promouvant l'autonomie. L'objectif de cette présentation est de partager notre expérience sur l'usage de cet outil dans le cours de FLS. Le projet-pilote a eu lieu dans le cours de FLS de niveau A2 dans un contexte universitaire. Les étudiants ont participé dans une série des 3 activités en utilisant YouTube. Nous discutons de la perception des étudiants de cette expérience. Nous analysons aussi l'effet de YouTube sur l'efficacité d'apprentissage du français. Nous partageons nos idées sur des usages et des possibilités associés à l'exploitation de cet outil.

Références

Asensio, M. D. (2018). Las TIC en el aprendizaje de las unidades fraseológicas en FLE: El Uso de Youtube y Power Point Como Recursos Didácticos. *Anales De Filología Francesa*, 26. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352301>

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2010). L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien.

Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Hachette.

[Autres

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2020). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.

Hamel, M.-J., Auyeung, S., Bedou, S., Ding, Y., & Mongrain, C. (2021). Affordances de ressources numériques pour développer des littératies multiples en langues secondes : Quatre études de Cas. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14). <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2021i14.6678>

Ollivier, C. et Projet e-lang (2018). Littératienuériqueetapprochesocio-interactionnellepourl'enseignementapprentissagedeslangues. Éditionsdu Conseil de l'Europe

Piccardo, E. (2013). (Re) conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations: Comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR. *The Canadian Modern Language Review*, 69(4), 386–414. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1737.386>

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*.

Nicolas Guichon

Université du Québec à Montréal, Université de Bordeaux

Les compétences techno-sémio-pédagogiques des enseignant.e.s en situation de comodalité

Cette étude propose une analyse des interactions pédagogiques en situation d'enseignement comodal. Le regard se porte sur les compétences techno-sémiopédagogiques des enseignant.e.s qui sont définies comme des connaissances et des savoir-faire relatifs (1) à la sélection opportune d'outils de communication à disposition selon les objectifs d'une séquence didactique donnée, (2) à la prise en compte des modalités appropriées (écrit, oral, vidéo, ou une combinaison) pour une activité donnée et (3) à la gestion pédagogique avec et autour des outils de communication médiatisée par les technologies (Guichon, 2012). En nous appuyant sur un corpus d'ouvertures et de clôtures (Park et al, 2022) de séances médiatisées par la plateforme de visioconférence Zoom, nous examinerons la conduite interactionnelle d'une enseignante avec ses élèves de cycle 3 dont une partie est présente en salle de classe tandis que l'autre participe à l'interaction pédagogique à distance par le biais de la visioconférence. Le cadre théorique et la méthodologie de l'approche multimodale (Bezemer, 2014; Jewitt, 2011) seront mis à contribution pour examiner les aspects liés à la gestion relationnelle des élèves dans cette situation de comodalité. Nos analyses montrent que des ressources didactiques, sémiotiques et technologiques sont déployées et orchestrées par l'enseignante pour signifier aux élèves distants leur inclusion dans la situation pédagogique et encourager leur engagement.

Références

- Bezemer, J. (2014). How to transcribe multimodal interaction?. In S. Norris & C.D. Maier (eds), *Texts, Images and Interaction: A Reader in Multimodality*. Mouton de Gruyter. pp. 155-169.
- Guichon, N. (2012). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. [en ligne]
- Jewitt, C. (2011). The changing pedagogic landscape of subject English in UK classrooms. Dans K.L. O'Halloran et B.A. Smith (dir.), *Multimodal studies: Exploring issues and domains* (p. 184-201). Routledge.
- Park, I., Gardner, P., & Marks, S. M. (2022). Preference for self-registering in video call openings. *Journal of Pragmatics*, 197, 118–136.

Xiangying Huo
University of Toronto

Virtual session

Diverse Writers, Diverse Voices: Multilingual and Translingual Pedagogies of Writing

Internationalization is “a transformative change initiative” by broadening monolithic lens and “integrating international, global, or intercultural content into all aspects of the teaching, research, and services” (ACE, 2007, p. 5). As globalization reconstructs social space which is not restricted to national boundaries, globalization calls on applying pluralistic insights to move from “uniform knowledge and hierarchical communities” to hybridity (McGroarty 2010, p. 20) and “a heterogeneous global English speech community, with a heterogeneous English, and different modes of competence” (Canagarajah, 2006, p. 211), move from Eurocentrism to Europe decentralization and decolonization (ACE, 2007), and from ethnocentrism to ethnorelativism. Diversity does not lie in normalizing diverse students but encouraging differences. The native speaker standard English, with the deficit model as a frame of reference to evaluate L2 students’ writing proficiency, has resulted in monolingualism, monoculturalism, and homogenization. Consequently, there have been polarized dichotomies: “Self and Other,” “Superiority and Inferiority” (Pennycook, 1998, p. 19), “Us and Them” (Pennycook, 1998, p. 34), “native—nonnative,” “mainstream—minority,” “first world—third world” (Lin et al., 2005, p. 215), and “Center—Periphery” (Holliday, 2005). By problematizing native speakerism and linguisticism (i.e., linguistic racism), this presentation aims to deconstruct dominant norms and proposes the Multilingual Pedagogy of Writing and the Translingual Pedagogy, as well as calling for conceptual and pedagogical paradigm shifts in second language education from teaching English as a target language to a language repertoire, from grammar to pragmatism, from the homogeneity paradigm to the heterogeneity paradigm, from monolingualism to multilingualism and translingualism, and from a dichotomized approach to a pluralized approach. English can be taught in a more inclusive, democratic, and ethical way by treating multilingual students’ languages as resources rather than deficiencies. Thus, diverse student writers will be able to commute between different languages and writing norms to better express their voices and identities.

References

- American Council on Education (ACE). (2007). *At home in the world: Bridging the gap between internationalization and multicultural education*. Washington: Author.
- Canagarajah, A. S. (2006). Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 197-218.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, A., Wang, W., Akamatsu, N., & Riazi, M. (2005). International TESOL professionals and teaching English for globalized communication (TEGCOM). In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 197-222). New York: Routledge. 2
- McGroarty, M. E. (2010). Language ideologies. In N. H. Hornberger & S. L. Makay (eds.) *Sociolinguistics and language education* (pp. 3-39). Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.

Jennifer Lau
University of Toronto

Virtual session

Leveraging a Mixed Classroom: Chinese International Students, Chinese Canadian Students, and a Multicultural Approach to Chinese Studies in Canada

In this paper, the author explains how Business Chinese was approached in former practices and how the changing demographic of Chinese-speaking international students taking interest in such courses in addition to Chinese Canadian students, begs for further innovative practices in the classroom. The mixed-level classroom – where a large portion of the students have native Chinese fluency and weaker English fluency while a smaller portion are Canadian-born with near-native Chinese fluency and native English language skills – can generate excellent peer support and further equip students for work in both Canada and Chinese-speaking regions of Asia. Because of flexible citizenships for most students and the desire to obtain permanent residence status before leaving Canada for many international students, most hope to work in both Canada and Asia in their post-graduate life. The author proposes that language courses seeking to build career readiness must begin to consider multicultural approaches, objectives and goals of the curriculum. In particular for a Business Chinese course with such approaches and goals, assigned projects and assessments should be catered to recognizing cultural differences in the job search processes across borders, as well as, providing students with the opportunity to practically apply their language skills in different settings. The author will share approaches and practices based on their experience of teaching career development courses during the pandemic.

Chiu-Hung Chen

University of Toronto Mississauga, Western Kentucky University

Virtual session

Heritage and CFL Learners' Needs and Experiences in Virtual Exchange at Intermediate-to-Advanced Levels

This paper reports how virtual exchange (VE, henceforth) was organically integrated into the curriculum of a pre-advanced Chinese as a Foreign Language (CFL) course, and how it impacted the language and cultural learning experiences of CFL learners and heritage learners at this proficiency level. The study first presents the background of this project in the context of existing VE models and research literature to rationalize the current VE project. It is followed by a detailed description of the VE project, including course design supported by research-informed pedagogy principles, research methodology and data analysis. In the final reflection of the project, the affordances and challenges of virtual exchange in the CFL settings are explored for future pedagogical implications.

Organizing committees • Comités d'organisation

Local Organizing Committee • Comité local/comité organisateur

- **Prof. Alena Barysevich (University of Guelph)**
- **Prof. Denise Mohan (University of Guelph)**

Graduate Research Assistants • Assistant.e.s de recherches

- Kayla Hall (University of Guelph)
- Nina Kirkegaard (University of Guelph)

Volunteers • Bénévoles

- Prof. Sushma Dusowoth
- Alicja Chryscienko
- Prachi Goyani
- Carlos Kelency
- Elizabeth Langlois
- Zahra Navardi
- Ava Omid
- Sujata Ramlochund
- Monica Salmon-Panhuyzen
- April Torkopoulos

SLPC Executive Committee • Comité exécutif CIDLS

- Alena Barysevich (University of Guelph)
- Rosa Junghwa Hong (University of Toronto Mississauga)
- Natallia Liakina (McGill University)
- Eliane Lousada (Universidade de São Paulo)

Scientific Committee • Comité scientifique

- Frédérique Arroyas (University of Guelph)
- Catherine Caws (University of Victoria)
- Lucia Claro (Universidade de São Paulo)
- Dawn Cornelio (University of Guelph)
- Caroline Dault (Bishop's University)
- Flavia Fazon (Federal University of Paraná)
- Nicolas Guichon (UQAM)
- Rosa Hong (University of Toronto Mississauga)
- Margot Irvine (University of Guelph)
- Marie-Hélène Lebel (York University/Glendon)
- Denis Liakin (Concordia University)
- Natallia Liakina (McGill University)
- Eliane Lousada (Universidade de São Paulo)
- Dana Paramaskas (University of Guelph)
- Diane Querrien (Concordia University)
- Luciano Tocaia (Universidade Federal de Minas Gerais)

Acknowledgements • Remerciements

Acknowledgements/Remerciements

The conference organizers wish to thank the following individuals for their generous support:

Le comité organisateur du colloque tient à remercier les personnes suivantes de leur généreux soutien:

- Members of the SLPC scientific committee (list published on the SLPC10 website)
- Professor John Walsh, Director, School of Languages & Literatures (SOLAL), University of Guelph
- Professor Andrew Bailey, Associate Dean Research, College of Arts, University of Guelph
- Professor Ruediger Mueller, Acting Dean, College of Arts, University of Guelph
- Professor Salvatore Bancheri, Chair, Department of Language Studies, University of Toronto
Mississauga
- Professor Sushma Dusowoth, French Studies, SOLAL, University of Guelph
- Carmela Delle Donne, English Language Programs, University of Guelph
- Angelina Candotti, Administrative Assistant, SOLAL, University of Guelph
- Aurora Cominetti, Academic Program Assistant, SOLAL, University of Guelph
- Jane Hawkes, Administrative Officer, College of Arts, University of Guelph
- Shari Dorr, UAIC Coordinator, Office of the Associate Vice President (Academic),
University of Guelph
- Volunteer University of Guelph Undergraduate and Graduate students: Alicja Chryscienko, Carlos Kelency, Elizabeth Langlois, Zahra Navardi, Ava Omidi, Sujata Ramlochund, Monica Salmon-Panhuyzen, April Torkopoulos

Sponsors • Commanditaires

We would like to kindly thank our generous sponsors:

Nous tenons à remercier nos généreux sponsors :



UNIVERSITY OF
TORONTO
MISSISSAUGA



McGill
UNIVERSITY



Universidade de São Paulo