

**Le potentiel des projets intergénérationnels sur le
développement des compétences numérique,
interculturelle et langagière d'apprenants de langue et
de locuteurs de la langue cible**

Essai

Roxane St-Hilaire

Sous la direction de :

Sabrina Priego, directrice de recherche

Résumé

Cet essai se veut une analyse de la littérature scientifique et se situe dans le domaine des études des langues mettant en relation des apprenants de langue et des locuteurs de la langue cible. Plus précisément, il vise à combler un manque de recherches portant sur le développement des compétences numériques, interculturelles et langagières dans les projets intergénérationnels. En s'appuyant sur la notion d'autonomisation des apprenants (Cummins, 1986, 2000, 2001b, 2003, 2012; Cummins et coll., 2007) et des personnes âgées (Lawrencejacobson, 2006), il est tenté de mettre en lumière la manière que les échanges intergénérationnels peuvent influencer le développement des compétences numérique, interculturelle et langagière des participants. Les résultats des recherches à l'étude ont été associés à un des types d'apprentissages intergénérationnels inspirés de ceux créés par Brown et Ohsako (2003), soit apprendre grâce à l'autre, apprendre sur l'autre et apprendre avec l'autre. Afin d'atteindre ces objectifs, le premier chapitre définit les assises théoriques et conceptuelles qui sous-tendent cette recherche et les études menées dans le cadre de projets intergénérationnels. Le deuxième chapitre touche au développement de la compétence numérique, le troisième chapitre traite du développement de la compétence interculturelle et le quatrième explore le développement de la compétence langagière dans les projets intergénérationnels. Le cinquième et dernier chapitre est une discussion relatant les différents constats faits au cours de l'analyse ainsi que les défis et conseils liés à l'implémentation de ce type de projets en milieu d'apprentissage.

Table des matières

Résumé	ii
Table des matières	iii
Liste des abréviations	v
Remerciements	vi
Introduction	1
Chapitre 1 : Les assises théoriques et les concepts	7
1.0 Introduction	7
1.1 Les projets intergénérationnels	7
1.2 La perspective socioculturelle	8
1.2.1 La zone proximale de développement	9
1.2.2 L'étayage	10
1.3 La théorie de l'autonomisation	11
1.4 Le développement des compétences numérique, interculturelle et langagière	12
1.4.1 La compétence numérique	12
1.4.2 La compétence interculturelle	14
1.4.3 La compétence langagière	15
1.5 Conclusion	17
Chapitre 2 : Le développement de la compétence numérique	18
2.0 Introduction	18
2.1 Apprendre sur la technologie et sur l'univers numérique grâce à l'autre	18
2.2 Apprendre à utiliser la technologie et à explorer l'univers numérique avec l'autre	21
2.3 Apprendre sur l'autre grâce à la technologie et à l'univers numérique	23
2.4 Conclusion	26
Chapitre 3 : Le développement de la compétence interculturelle	28
3.0 Introduction	28
3.1 Apprendre grâce à l'autre au cours de discussions	28
3.2 Apprendre sur l'autre et sur soi lors de tâches et de projets	30
3.3 Apprendre avec l'autre grâce à des ressources extérieures	32
3.4 Conclusion	33
Chapitre 4 : Le développement de la compétence langagière	35
4.0 Introduction	35
4.1 Apprendre sur l'autre	35
4.2 Apprendre grâce à l'autre	38
4.3 Apprendre avec l'autre	40
4.4 Conclusion	43

Chapitre 5 : Discussion	45
5.0 Introduction	45
5.1 Les constats	45
5.1.1 Le développement de la compétence numérique dans les projets intergénérationnels	45
5.1.2 Le développement de la compétence interculturelle dans les projets intergénérationnels	46
5.1.3 Le développement de la compétence langagière dans les projets intergénérationnels	47
5.2 L'intégration des projets intergénérationnels en milieux d'apprentissage	48
5.2.1 Les considérations méthodologiques	48
5.2.2 Les considérations pédagogiques	49
Conclusion.....	50
Références	52

Liste des abréviations

P.I. : Projets intergénérationnels

Remerciements

Je tiens tout d'abord à souligner l'aide et la confiance inestimables dont Madame Sabrina Priego, ma directrice de recherche, a fait preuve tout au long de mon parcours. Ses conseils avisés et sa bienveillance m'ont permis d'assouvir mon désir d'apprendre tout en ne perdant jamais de vue mes objectifs. Vous m'avez permis de faire partie de projets et de cours enrichissants, et d'en apprendre toujours plus sur notre domaine, sur l'univers académique, mais également sur moi. J'aimerais vous témoigner ma sincère reconnaissance.

Je tiens ensuite à remercier mes professeurs, Suzie Beaulieu, Zita De Koninck, Diane Huot, Marc Lafontaine et Monica Waterhouse, grâce à qui j'ai pu approfondir mes connaissances du domaine de la didactique des langues en participant à des projets de recherche en et hors classe. Un merci bien spécial à Madame Suzie Beaulieu qui a en plus accepté de siéger au comité d'évaluation de cet essai. Chers professeurs, vos précieux conseils m'ont permis d'affiner mes connaissances et votre passion pour l'enseignement a illuminé mon parcours à l'Université Laval.

J'aimerais également offrir un bouquet de cinquante mercis à mes amis, complices et collègues Marie Duchemin, Carl Laberge et Caroline Deveau qui m'ont accompagnée à travers tous les projets et surtout toutes les découvertes de perfection. Votre enthousiasme, votre curiosité et votre idéalisme ont ponctué mon expérience académique de beauté et de fous rires sonores.

J'aimerais remercier de tout cœur mes parents, Sylvie et Michel pour leur écoute, leur confiance en moi, leurs soupes et leurs rétroactions; Julie et Francis d'avoir été à leur insu des modèles de persévérance et de m'avoir offert un havre de paix; Stéphanie, pour son humour et sa constance; et surtout Alexandre, pour la bienveillance et la patience dont il a su m'entourer et créer autour de nous. Pour conclure, un sincère merci à Som qui a toujours fait preuve de caractère, mais surtout de douceur au cours de ces heures de recherche et de rédaction.

Introduction

En 2016, les immigrants âgés entre 24 et 54 ans formaient 18,4% de la population québécoise (Statistique Canada, 2019). Au Québec à la même année, 70,5% de la population immigrante déclarait avoir comme langue maternelle une langue autre que l'anglais ou le français (Statistique Canada, 2017). Dans ce contexte québécois richement diversifié, il importe d'encourager le développement des compétences des nouveaux arrivants tant au niveau culturel que linguistique dans leur nouvelle communauté d'accueil pour faciliter leur autonomisation et leur inclusion à la société québécoise afin qu'ils puissent en devenir des membres actifs.

En 2021, 20,6% de la population provinciale était âgée de 65 ans et plus (Statistique Canada, 2022). Il est prévu qu'en 2030, cette même tranche d'âge représentera le quart de la population québécoise selon l'Institut national de santé publique du Québec (2021). Un des grands défis liés à cette génération, c'est-à-dire la fracture ou le fossé numérique, reste d'actualité. La fracture numérique demeure difficile à définir comme elle touche à plusieurs éléments, mais de façon générale, elle réfère à une inégalité d'accès à internet et aux ressources technologiques (Ben Youssef, 2004). Le Gouvernement du Canada continue d'implanter des programmes visant des groupes spécifiques, comme les aînés, afin de combler le fossé numérique qui les sépare du reste de la population (Gouvernement du Canada, 2018a). Bien que de plus en plus d'ainés utilisent internet pour compléter des tâches du quotidien (Wavrock et coll., 2022), il n'en demeure pas moins que cet écart générationnel de compétence numérique continue d'exister et risque d'avoir des impacts négatifs sur la vie des Canadiens plus âgés.

Les dernières années ont été marquées par l'adaptation aux changements causés par la pandémie. La distanciation physique et les méthodes de communication en ligne sont devenues la norme pour plusieurs (Wavrock et coll., 2022), mais cela n'a pas été sans conséquence. En effet, le ralentissement et le changement des activités éducatives causés par la pandémie ont eu une influence sur l'atteinte des compétences en français des personnes immigrantes suivant des cours de francisation au Québec (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2021) et la diminution des interactions en personne peut avoir négativement influencé les perceptions entre générations (Urick, 2020).

Comme la pandémie a bouleversé le quotidien de tous et que les ponts entre générations ont pu être ébranlés par les restrictions, transcender les différences culturelles et générationnelles s'avère toujours un défi de taille. Que ce soit dans le milieu du travail ou en classe, des efforts additionnels doivent être déployés pour assurer l'intégration linguistique, professionnelle et culturelle réussie de nouveaux immigrants en terre québécoise (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2022). Des solutions pour encourager la valorisation des aînés et rompre l'isolement social doivent aussi être mises en place

(Institut national de santé publique du Québec, 2020; Statistique Canada, 2020). Une piste de solution se trouve peut-être dans les projets intergénérationnels (P.I.).

Les projets ou échanges intergénérationnels impliquent un partage de connaissances, de compétences ou même de valeurs, entre différentes générations (Hoff, 2007, cité dans Leek, 2020b). Ces derniers forment des lieux d'échanges linguistiques, sociaux et culturels permettant, entre autres, d'encourager le développement d'une langue seconde ou étrangère (Huang, 2016b; Miller et coll., 2016). Ils offrent des contextes structurés où des interactions authentiques peuvent avoir lieu et ces échanges peuvent être sur une base volontaire ou s'imbriquer dans un cursus scolaire (Cordella et coll., 2012; Lai et Kaplan, 2013; Miller et coll., 2016; Reid et Trofimovich, 2018). L'apprentissage intergénérationnel peut avoir lieu lorsque des individus de différentes générations apprennent ensemble, apprennent à propos de l'autre ou apprendre grâce à l'autre (Brown et Ohsako, 2003). L'école forme d'ailleurs des microcosmes propices à l'apprentissage intergénérationnel (Orte et coll., 2017).

Les P.I. mettent souvent en scène des personnes du troisième âge et des enfants ou des adolescents (p. ex. Heydon et coll., 2017; Miller et coll., 2016; Schwab-Cartas, 2018), mais peuvent également impliquer des participants de tous âges tant qu'un écart générationnel subsiste entre ceux-ci (p. ex. Leek, 2020b; Orte et coll., 2017). Ce partage de connaissances peut être encouragé entre les membres d'une même famille (p. ex. Mbugua et coll., 2004; Stacy et Aguilar, 2018) ou entre des participants provenant de différentes générations ne partageant pas de lien de parenté (p. ex. Huang et Cordella, 2017; Leek, 2020a, 2020b).

Les visées des projets intergénérationnels peuvent varier. Ils peuvent favoriser la diminution de l'isolement ressenti par les participants (p. ex. Miller et coll., 2016; Radermacher et coll., 2016), encourager le développement de connaissances numériques (p. ex. Leek, 2020b; Leek et Rojek, 2019; Nurss, 2000; Stacy et Aguilar, 2018), faciliter l'acquisition de compétences langagières plus développées par les apprenants d'une langue seconde (p. ex. Cordella et coll., 2012; Huang, 2016b; Huang et Cordella, 2017) et permettre l'enrichissement et le partage de connaissances culturelles entre membres de différentes générations (p. ex. Cordella, 2016a, 2016b; Mbugua et coll., 2004; Miller et coll., 2016).

Ainsi, plusieurs compétences peuvent être développées lors d'une participation à un projet intergénérationnel. Toutefois, les recherches menées lors de ces projets ne présentent pas toujours une méthodologie claire et leur réelle efficacité n'est pas systématiquement évaluée (Kuehne, 2003a; Kuehne et Melville, 2014; Martins et coll., 2019). Comme les contextes d'implantation de P.I. et les structures de ces derniers varient et ne suivent pas un cadre strict défini (Kuehne, 2003a), il est parfois difficile d'anticiper l'effet d'une participation à un projet intergénérationnel sur l'acquisition et le développement des compétences des participants. Il devient d'autant plus laborieux de visualiser les impacts que la mise sur pied d'un projet intergénérationnel aurait sur la population

immigrante apprenant le français et sur la population vieillissante comme peu de projets intergénérationnels canadiens ont été étudiés jusqu'à ce jour. Le développement de trois compétences est exploré dans cette analyse pour refléter certains des besoins actuels de la population vieillissante canadienne et de la population immigrante. Il s'agit de la compétence numérique, de la compétence interculturelle et de la compétence langagière.

Tout d'abord, la compétence numérique peut être définie comme « [...] un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a, p. 7). Cette compétence est jugée indispensable pour les apprenants et pour les professionnels, que ce soit pour s'impliquer dans la communauté ou pour « évoluer [en société] au 21^e siècle » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a, p. 7).

Les technologies de l'information et de la communication permettent également de pallier les difficultés ou le manque de connaissances langagières des apprenants de langues immigrants (Leek et Rojek, 2020). Une utilisation et une connaissance limitées des technologies de l'information implique aussi de plus grandes dépenses, moins d'économie de temps et une plus grande complexité d'accès à l'information (Grenier et Guénette, 2013). Lors de la pandémie, le développement de cette compétence est devenu d'autant plus pressant, car plusieurs ressources et moyens de communication en ligne ont été privilégiés et ont remplacé les contacts en personne pour encourager la distanciation physique (Wavrock et coll., 2022).

Bien qu'une augmentation des activités en ligne chez les aînés canadiens ait été remarquée dans les dernières années et que plusieurs d'entre eux sont devenus de nouveaux utilisateurs lors de la pandémie, le fossé numérique séparant les générations demeure tout de même présent (Wavrock et coll., 2022). Pour combler les lacunes en connaissances technologiques des personnes âgées, les projets intergénérationnels offrent un cadre d'apprentissage économique et socialement bénéfique pour encourager un partage de connaissances approprié (Nycyk et Redsell, 2011; Pentecouteau et Eneau, 2017). Comme cette tranche d'âge forme une grande portion de la population québécoise, l'intégration à la vie communautaire et l'apprentissage d'une utilisation adéquate des technologies importent donc d'autant plus. Ainsi, le développement de la compétence numérique demeure une priorité pour les personnes immigrantes et pour les aînés canadiens afin de leur permettre d'acquérir une plus grande autonomie et d'encourager leur participation active à la société.

L'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec offrent une vue d'ensemble des lignes directrices et des objectifs à atteindre lors des cours de francisation (Ministère de l'Immigration de la

Francisation et de l'Intégration, 2011a, 2011b). Parmi ces derniers, plusieurs éléments liés aux repères socioculturels sont ciblés, comme l'apprentissage des règles de ponctualité et d'assiduité ou la découverte des types d'assurances offertes au Québec (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011a, 2011b), et s'ajoutent au développement de la compétence langagière. Les étudiants en francisation doivent être sensibilisés aux différences culturelles et sont en processus d'apprentissage d'aspects langagiers francophones et culturels québécois.

La compétence interculturelle peut être définie comme l'adoption d'une attitude d'ouverture envers une autre culture qui est réalisée grâce à l'élargissement de ses points de vue, ses croyances, ses comportements et ses conceptions du monde dans le but de mieux comprendre et accepter les perceptions et les expériences des autres (Association canadienne d'éducation de langue française, 2015; Huang et Cordella, 2017; Mbugua et coll., 2004). Byram (1997) avance que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère doivent, en plus de développer de nouvelles compétences linguistiques dans la langue cible, adopter une attitude d'ouverture avec les croyances, les comportements et les référents des locuteurs provenant de cultures différentes de la leur afin d'interagir avec ces derniers. Bien que les propos de l'auteur soient généralement liés à l'apprentissage des langues, le développement de la compétence interculturelle peut survenir dans une multitude de contextes comme au sein d'une communauté culturellement diversifiée (Bennett et Bennett, 2004) sans être spécifiquement associé à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Les P.I. forment des lieux d'échanges qui pourraient permettre aux aînés de développer leur compétence interculturelle lors d'interactions culturellement riches et de s'impliquer activement dans la communauté en partageant leur vécu. En effet, l'intégration de ces projets en classes de langue peut créer des occasions de partager des histoires de vie, de comparer des points de vue et d'intégrer des ressources humaines supplémentaires au contexte scolaire (p. ex. Miller et coll., 2016; Stacy et Aguilar, 2018). Cela suivrait donc la tendance gouvernementale à encourager la réappropriation des aînés de leur propre autonomie au sein de leurs communautés (p. ex. le programme pancanadien Nouveaux horizons du Gouvernement du Canada (2018b)).

Selon Lai et Kaplan (2013), l'implantation de projets intergénérationnels a une forte valeur éducative, car elle permet de passer d'un apprentissage monoculturel à une compréhension interculturelle. Des sujets tels que des modes de vie sains et les façons de s'habiller, de parler ou d'agir dans des contextes culturels donnés peuvent être abordés lors de projets intergénérationnels (Lai et Kaplan, 2013), ce qui se lie intrinsèquement au développement de la compétence interculturelle et de celle langagière des apprenants de langue seconde ou étrangère. Ainsi, il est pertinent de se questionner sur l'impact potentiel des projets intergénérationnels sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants, mais aussi des aînés.

Finalement, afin d'encourager les adultes immigrants apprenant une langue à prendre part activement à la société et à développer leur plein potentiel, il importe de valoriser leur autonomisation (Cummins, 1986, 2000, 2001b). Cela peut se faire grâce à l'apprentissage d'une langue cible. D'ailleurs, un des objectifs visés par le Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration (2021) est l'acquisition de compétences langagières essentielles à l'accès à l'emploi ou à la poursuite d'études. Comme il a été mentionné, les P.I. forment des lieux d'échanges linguistiques, sociaux et culturels permettant, entre autres, d'encourager le développement d'une langue seconde ou étrangère (Huang, 2016a, 2016b; Huang et Cordella, 2017; Miller et coll., 2016). Ils peuvent également être adaptés aux besoins des participants des projets intergénérationnels (p. ex. Góralaska et Leek, 2018; Leek, 2020a, 2020b; Leek et Rojek, 2020, 2021). Les P.I. n'influencent pas négativement la motivation des étudiants avec des évaluations ou un jugement de la performance des participants (Lai et Kaplan, 2013).

Un des objectifs de cet essai est donc d'explorer le développement de la compétence langagière des apprenants de langue et des locuteurs de la langue cible dans les recherches menées lors de projets intergénérationnels. Cette analyse de la littérature scientifique s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et se veut être un enrichissement des connaissances portant sur les projets intergénérationnels. Les résultats d'études portant sur la transmission intergénérationnelle et non familiale de connaissances entre participants ont été mis en lumière et les recherches réalisées dans le cadre de projets intergénérationnels s'étant déroulées en contextes d'apprentissage ont été privilégiées. Toutefois, certaines études s'étant déroulées en milieu communautaire ont également été retenues afin d'offrir une vue d'ensemble plus complète du développement des compétences numériques, interculturelles et langagières. À notre connaissance, aucune étude n'a encore exploré le potentiel des projets intergénérationnels sur le développement de ces compétences et nous désirons tenter de combler ce manque.

Trouver réponse aux questions suivantes en explorant les publications récentes est l'objectif principal de cet essai.

1. Quel est le potentiel des projets intergénérationnels pour le développement de la compétence numérique?
2. Quel est le potentiel des projets intergénérationnels pour le développement de la compétence interculturelle?
3. Quel est le potentiel des projets intergénérationnels pour le développement de la compétence langagière, soit l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère?

Pour ce faire, les assises théoriques de cette analyse sont établies dans la première section. Un survol des recherches traitant du développement de la compétence numérique et de celle interculturelle est par la suite effectué. Une présentation des données traitant du développement de la compétence langagière suit et une discussion sur l'inclusion potentielle de projets intergénérationnels en milieu d'apprentissage québécois et certaines considérations méthodologiques et pédagogiques complète cette analyse de la littérature.

Chapitre 1 : Les assises théoriques et les concepts

1.0 Introduction

Dans ce chapitre, les concepts fondamentaux qui dirigent cette analyse sont présentés. Tout d'abord, un survol de ce qui singularise les échanges et les projets intergénérationnels est réalisé (1.1). Ensuite, la perspective socioculturelle de Vygotski (1978, 1986) et quelques concepts qui y sont rattachés sont détaillés (1.2). La théorie de l'autonomisation suit (1.3) et finalement, le développement des compétences numériques, interculturelles et langagières est défini (1.4).

1.1 Les projets intergénérationnels

Une génération peut être considérée comme étant un groupe d'individus partageant le même âge ou étant nés dans le même contexte sociohistorique, mais il importe de souligner un autre élément important ; ses membres sont caractérisés par des comportements, une perception et une compréhension similaires de ce qui les entoure ou de la réalité (Rojek, 2020). *Intergénérationnel* référerait aux interactions entre plus d'une génération tandis que *multigénérationnel* traiterait de tout ce qui a trait à plus d'une génération (Brownell et Resnick, 2005). Bien que le terme *multigénérationnel* puisse offrir une vision plus englobante des relations entre plusieurs générations (Brownell et Resnick, 2005; Watts, 2017), le terme *intergénérationnel* sera privilégié dans cette analyse puisqu'à notre connaissance, c'est celui le plus utilisé dans les publications des domaines de l'apprentissage des langues et de la gérontologie (p. ex. Feldman et coll., 2016; Gamliel et Gabay, 2014; Kuehne, 2003a, 2003b; Lai et Kaplan, 2013). De plus, comme il sera expliqué, les interactions entre générations sont à la base de cette analyse.

Afin de définir ce qui crée un projet intergénérationnel, il importe de se pencher sur quelques concepts qui les sous-tendent. Les relations intergénérationnelles permettent un partage de connaissances qui va au-delà des savoirs contenus dans des cadres scientifiques prédéterminés (Rojek, 2020). Selon Brown et Ohsako (2003), les apprentissages intergénérationnels peuvent être classés en trois catégories. Tout d'abord, il est possible d'apprendre avec quelqu'un d'une autre génération, c'est-à-dire d'approfondir ses connaissances en termes de faits saillants pour les deux partenaires. Il s'agit d'éléments extérieurs à eux comme des faits sociohistoriques, mais qui les concernent tous les deux. Ensuite, un individu peut apprendre grâce à son partenaire de nouvelles habiletés, compétences ou connaissances. Cela implique qu'un de deux partenaires détenait ces connaissances et les a partagées avec l'autre. Finalement, un apprentissage intergénérationnel peut aussi impliquer d'apprendre sur l'autre, c'est-à-dire qu'il y a un partage d'expériences, de valeurs et de visions du monde. Ces échanges peuvent avoir lieu au sein d'un noyau familial (ou non), en contexte éducationnel ou même en milieu communautaire (Kuehne, 2003a, 2003b; Kuehne et Melville, 2014).

Les projets intergénérationnels dont il est question dans cet essai sont donc compris comme des lieux d'échanges linguistiques, sociaux et culturels où des apprenants peuvent acquérir de plus amples compétences liées à un curriculum scolaire ou non et donc pratiquer une langue seconde ou étrangère (Huang, 2016b; Huang et Cordella, 2017; Leek et Rojek, 2019; Miller et coll., 2016; Rojek, 2020). Les projets intergénérationnels peuvent être jumelés à des programmes d'apprentissage par le service communautaire (*project-based service-learning*) (p. ex. Brown et Strommen, 2018; Miller et coll., 2016), être intégrés au programme scolaire d'apprentissage de langues secondes ou étrangères (p. ex. Cordella, 2016a; Huang et Cordella, 2016) ou être dispensés dans le cadre de projets gouvernementaux et internationaux (p. ex. Góralaska et Leek, 2018; Leek et Rojek, 2019, 2021; Universitat de les Illes Balears, 2020).

Le concept de générativité, initialement élaboré par Erikson (1980, 1982) et revisité par Erikson et coll. (1986), est souvent cité pour expliquer les raisons d'être des projets intergénérationnels et la participation de générations spécifiques (Feldman et coll., 2016; Kuehne, 2003a). La générativité fait partie des huit stades de développement d'Erikson (1980, 1982) et stipule que lorsqu'un individu atteint un stade plus avancé de sa vie, il cherchera à léguer ou à guider la prochaine génération quel que soit le contexte ou la relation. À ce stade, la valeur et la contribution sociale de l'individu sont remises en doute par ce dernier et il cherchera ainsi à aider ou à redonner à la société, quitte à ne pas y réussir et à demeurer en état de stagnation (Erikson, 1980, 1982; Erikson et coll., 1986). Ainsi, les projets intergénérationnels peuvent être vus comme un moyen de diminuer l'isolement vécu par les aînés ou de développer de nouvelles compétences et connaissances sociales, culturelles ou même numériques comme c'est le cas dans les recherches de Orte et coll. (2017), de Radermacher et coll. (2016) et de Cordella (2016b) qui n'en sont que quelques exemples.

En nous inspirant des publications de Rojek (2020) et de Huang et Cordella (2016), nous avons choisi de percevoir la langue et les interactions au sein des P.I. comme un outil fondamental, social et culturel qu'utilise un individu pour interagir avec le monde qui l'entoure. C'est pour cette raison que la perspective socioculturelle de Vygotski (1978, 1986) ainsi que les concepts fondamentaux de cette perspective sont détaillés dans les sections suivantes.

1.2 La perspective socioculturelle

Selon cette perspective vygotkienne, tous les processus mentaux humains seraient des actes complexes de la pensée, fondamentalement médiés par des outils sociaux et culturels (Vygotski, 1978, 1986). Ces processus mentaux complexes seraient donc médiés par des concepts, des activités et des outils, comme la langue (Ratner, 2002). L'individu se servirait de cette dernière pour interagir avec le monde extérieur. Ces interactions encourageraient le développement des facultés intellectuelles chez l'être humain et l'instrument de ces changements cognitifs serait la médiation (Donato et McCormick, 1994).

Pour mieux expliquer cette notion de médiation, les outils symboliques et ceux physiques gagnent à être distingués dans leur utilisation. En effet, les outils physiques permettent à l'individu d'exercer un certain contrôle sur le monde matériel qui l'entoure tandis que ceux symboliques influencent ses fonctions mentales (Lantolf et Thorne, 2006; Lantolf et coll., 2015). Une forme de cette médiation est la régulation qui peut se faire en trois stades, soit : la régulation par l'objet, la régulation par les autres et l'autorégulation (Lantolf et coll., 2015). Au premier stade de l'apprentissage, se trouve la régulation par l'objet qui sous-tend que les fonctions mentales de l'individu sont régulées par des objets tangibles. Sans la présence de ces outils physiques, la personne ne serait pas en mesure d'effectuer la tâche prévue. La régulation par les autres vient par la suite. Elle signifie qu'avec la médiation implicite et/ou explicite d'autrui, l'individu serait en mesure de réussir la tâche. Cet appui supplémentaire est souvent associé à la notion d'étayage qui sera détaillé un peu plus loin dans ce chapitre. La troisième étape réfère à un stade plus autonome où l'individu serait en mesure d'effectuer une tâche sans aide extérieure (ou presque) implicite ou explicite. Selon le contexte et le niveau de difficulté d'une tâche, un individu se promènera entre ces trois stades autant que désiré afin de se rapprocher le plus possible du stade d'autorégulation (Frawley, 1997). Selon la théorie socioculturelle, afin d'atteindre ce stade d'autonomie, certains principes de base se doivent d'être respectés afin de faciliter et d'encourager l'apprentissage dans un contexte pédagogique. C'est le cas de la zone proximale de développement qui est étayée plus bas.

1.2.1 La zone proximale de développement

La zone proximale de développement se définit comme la différence entre ce qu'un apprenant peut apprendre seul et l'ensemble des connaissances qu'il peut acquérir grâce à l'aide extérieure d'une personne plus compétente que lui-même (Vygotski, 1978, 1986). La zone proximale de développement englobe des tâches et des défis qu'un apprenant peut réussir si ce dernier est dans un cadre pédagogique approprié à ses besoins (Schunk, 2004).

En choisissant des tâches se situant dans cette zone, les apprenants (enfants, adultes ou personnes du troisième âge) sont plus enclins à acquérir de nouvelles connaissances et compétences grâce à l'interaction avec des personnes plus expertes qu'eux-mêmes (Vygotski, 1978, 1986). L'aide prodiguée par les experts devra être graduelle et liée aux besoins spécifiques des apprenants afin qu'ils développent une certaine autonomie lors de la mise en application des connaissances et donc la pratique des activités visées (Aljaafreh et Lantolf, 1994). De plus, tout en respectant l'idée de zone proximale de développement, il est possible pour chaque participant de prendre à la fois le rôle d'expert et d'apprenant lors d'un même échange ou activité (Donato, 1994; Swain et Lapkin, 1998). Bien qu'originellement lié à l'enfance (Wood et coll., 1976), ce concept peut aussi être lié à l'apprentissage chez les adultes et chez les personnes âgées.

Les P.I. peuvent offrir des contextes favorables à la création de la zone proximale de développement, car ils impliquent un partage de connaissances et une prise en compte de la perspective d'autrui lors d'activités et

d'échanges intergénérationnels (Lai et Kaplan, 2013). Par exemple, les aînés ont des connaissances sociohistoriques et langagières qui pourraient être utilisées par les plus jeunes pour mieux comprendre et résoudre des problèmes du quotidien (Lai et Kaplan, 2013). Ils peuvent être considérés et se considérer comme professeur ou moniteur de langue et comme des guides socioculturels lors d'échanges intergénérationnels (Cordella, 2016b). Ces interactions intergénérationnelles ont donc le potentiel de contribuer au développement de compétences (langagières et autres) chez des participants de tous âges comme chaque individu détient des connaissances et des expériences pouvant enrichir celles de l'autre.

1.2.2 L'étayage

S'ajoute à la zone proximale de développement, l'idée d'étayage introduit en 1976 par Wood, Bruner et Ross (1976). Tandis que la zone proximale de développement constitue la différence entre l'ensemble des tâches qu'un apprenant peut résoudre seul et celles qu'il pourra effectuer avec l'aide d'autrui, l'étayage consiste en l'ensemble d'interactions (activités, exercices, échanges...) entre un apprenant et une personne plus compétente ou de manière collective lors d'interactions avec ses pairs et permet à l'apprenant de développer ses connaissances et compétences de manière optimale, soit en respectant sa zone proximale de développement (Bruner, 1978; Donato, 1994; Wood et coll., 1976). L'objectif de l'étayage est de partir des connaissances déjà acquises de l'apprenant et d'en construire des nouvelles afin qu'éventuellement il atteigne un plus haut niveau d'autonomie dans la réalisation de ces tâches, dans un but d'autonomie totale (Wood et coll., 1976). Ces appuis extérieurs peuvent autant prendre la forme d'indices, de suggestions, d'aide explicite que de soutien émotionnel (Stone, 1993; Teles, 1993) et peuvent provenir de personnes plus expérimentées autant que de pairs, plus ou moins experts que l'apprenant (Kibler, 2017). Stone (1993) suggère toutefois de s'éloigner de l'aspect unidirectionnel de l'étayage comme proposé par Bruner en recommandant de l'analyser comme une médiation et relation mutuelles entre les personnes concernées. Ainsi, ces intentions et moyens pouvant former des stratégies d'étayage peuvent tout autant être utilisés par des personnes plus compétentes comme les recherches précédemment présentées l'ont démontré, mais également grâce à l'interaction entre pairs.

Donato (1994) a mené une étude explorant l'étayage réciproque entre trois apprenants débutants de langue seconde. Il a pu démontrer que les participants s'étaient non seulement aidés mutuellement, mais avaient également acquis de nouvelles connaissances linguistiques grâce aux interactions, soulignant ainsi la non-nécessité d'une personne au statut d'expert et une novice pour créer de l'étayage. D'autres chercheuses, de Guerrero et Villamil (2000), ont aussi utilisé cette idée d'étayage partagé lors d'une étude menée auprès d'apprenants d'anglais langue seconde lors de laquelle deux étudiants devaient travailler de concert sur une tâche de révision d'un texte écrit. Les deux participants communiquaient à l'oral afin de commenter le travail de l'un d'entre eux. Parmi les stratégies de médiation utilisées, un étayage mutuel a été observé par les auteurs

soulignant la possibilité que deux apprenants de niveau similaire puissent s'entraider et apprendre grâce à leur interaction, sans qu'un des deux ne soit nécessairement expert. Les auteures ont aussi noté que l'étayage pouvait être une activité intuitive qui demande beaucoup d'ajustements de la part des apprenants et un haut niveau de connaissances et de compétences.

C'est entre autres sur ce principe d'étayage réciproque qu'est basée cette analyse de la littérature. En découpant les recherches par le type d'apprentissage intergénérationnel comme le propose Brown et Ohsako (2003), c'est-à-dire apprendre grâce à l'autre, apprendre sur l'autre et apprendre avec l'autre, il est postulé que les participants peuvent mutuellement acquérir de nouvelles connaissances et développer des compétences grâce aux interactions avec leur(s) partenaire(s). Il est toutefois à noter que certaines recherches détaillées plus bas ne présentent les résultats que pour une partie des participants et les chercheurs ne font état que d'un apprentissage unilatéral, et non réciproque.

1.3 La théorie de l'autonomisation

Dans le domaine des langues secondes, la définition de l'autonomisation est plus fréquemment associée à Cummins (1986, 2001a) et à Cummins et coll. (2007). En effet, selon ces auteurs, l'utilité de l'autonomisation des apprenants touche principalement le développement et l'augmentation de leur habilité, confiance et motivation à réussir linguistiquement et académiquement : « Power is created and shared within this interpersonal space (or zone of proximal development) where minds and identities meet. As such, the micro-interactions constitute the most immediate determinant of student academic success or failure » (Cummins, 2003, p.50).

Ainsi, grâce à ce pouvoir partagé, un apprenant autonomisé se sentirait plus confiant en ce qui a trait à ses connaissances et compétences et serait plus enclin à s'investir dans son propre processus d'apprentissage, ce qui inclut faire des erreurs. Cela stimulerait l'engagement, l'affirmation et aussi la négociation chez les apprenants de langue seconde. Pour encourager cette autonomisation, il importe de reconnaître l'identité de l'apprenant, de mettre en valeur ses connaissances antérieures (ce qui inclut également la langue et culture maternelle) en plus de modifier la distribution du pouvoir dans les contextes d'apprentissage (Cummins, 1986, 2000, 2003; Cummins et coll., 2007). En promouvant les connaissances et compétences des apprenants de langue seconde en plus de leur identité, l'apprenant sera autonomisé grâce à la création collaborative de pouvoir lors de l'apprentissage et l'enseignement. Ce n'est plus uniquement l'enseignant (ou une personne « experte ») qui détient les connaissances, mais également l'apprenant (Cummins, 1994). Un exemple des retombées d'une méthode d'autonomisation provient d'un article écrit par Warschauer et coll. (1996). L'objectif de cette recherche était de confirmer que l'inclusion d'outils numériques et leur utilisation en salles de classe étaient une manière efficace d'encourager l'autonomisation des étudiants. Les auteurs en sont venus à la conclusion qu'une utilisation appropriée d'outils numériques peut favoriser l'autonomisation des apprenants comme cette utilisation

encouragerait l'autonomie des étudiants, augmenterait le sentiment d'égalité au sein du groupe et stimulerait le développement de la pensée critique chez les apprenants.

Toutefois, il est important de noter une autre définition plus vaste offerte par Lawrencejacobson (2006), plus fréquemment référencée dans les projets intergénérationnels à implication sociale et communautaire. Selon Lawrencejacobson (2006), l'autonomisation serait définie comme étant un processus continu impliquant de la bienveillance et de la participation, encourageant un respect mutuel entre participants, inspirant des réflexions critiques qui se déroulerait dans une communauté locale. Ce processus permettrait aux individus d'avoir accès à des ressources auxquelles ils n'auraient pas accès autrement en plus de pouvoir mieux les contrôler. L'auteure avance également que des projets utilisant cette théorie et lors desquels les définitions et attentes des participants sont prises en compte, peuvent aider à améliorer l'expérience d'autonomisation de toutes les générations concernées en plus de mettre en lumière les processus l'entourant. Les recherches antérieures dans le domaine des projets intergénérationnels ont montré que la participation des aînés encourage leur autonomisation (Lawrencejacobson, 2006) en plus de réduire la fracture générationnelle et les préjugés liés à l'âge au sein d'une même communauté (p. ex. Greene, 1998; Wenzel et Rensen, 2000).

Dans cet essai, l'autonomisation des participants aux projets intergénérationnels importe puisqu'elle appuie et justifie l'importance de développer les différentes compétences des apprenants, autant chez les personnes âgées que chez les apprenants de langue seconde ou étrangère immigrants.

1.4 Le développement des compétences numérique, interculturelle et langagière

1.4.1 La compétence numérique

Il existe plusieurs cadres entourant ce qui définit la compétence numérique parce que les dimensions qui les composent évoluent continuellement avec le développement des technologies et les modes de vie de chacun (p. ex. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015; Vuorikari et coll., 2022). Comme cet essai cherche à établir le potentiel de projets intergénérationnels sur le développement de compétences afin de répondre aux besoins spécifiques de membres de la population québécoise, choisir le cadre de référence de la compétence numérique créé en 2019 par le Gouvernement du Québec pour fournir une vue d'ensemble de ce qui constitue la compétence numérique, semblait être la meilleure option.

Comme il a été mentionné précédemment, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur décrit la compétence numérique comme « [...] un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a, p. 7). Le développement de la compétence numérique doit permettre de s'adapter aux changements et à l'évolution

technologiques, de poser un regard critique sur ces innovations et d'être en mesure de les utiliser de manière appropriée. Une grande diversité de contextes et de disciplines permet d'encourager le développement de la compétence numérique tant que les dimensions sont mobilisées (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a).

Cette compétence rassemble douze dimensions comportant différents sous-éléments permettant de détailler ces dernières. Les douze dimensions établies par le (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a, pp. 13-24) sont les suivantes :

1. Agir en citoyen éthique à l'ère numérique
2. Développer et mobiliser ses habiletés technologiques
3. Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage
4. Développer et mobiliser sa culture informationnelle
5. Collaborer à l'aide du numérique
6. Communiquer à l'aide du numérique
7. Produire du contenu avec le numérique
8. Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés
9. Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation
10. Résoudre une variété de problèmes avec le numérique
11. Développer sa pensée critique envers le numérique
12. Innover et faire preuve de créativité avec le numérique

Bien qu'elles soient présentées dans un certain ordre, aucune dimension n'a préséance sur l'autre lorsqu'il s'agit du développement de la compétence numérique en contexte d'apprentissage et en milieu professionnel (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a). Toutefois, les deux premières (« agir en citoyen éthique à l'ère numérique » et « développer et mobiliser ses habiletés technologiques ») sont jugées comme centrales, car elles sont généralement sollicitées en même temps que les dix autres (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a, p. 9). Ainsi, une même tâche peut demander la mobilisation simultanée de plus d'une dimension et plus d'un sous-élément. Par exemple, il peut s'agir d'explorer des sites pour interagir avec d'autres professionnels occupant un rôle similaire pour découvrir de nouvelles opportunités d'emploi. Les dimensions « adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation », « développer et mobiliser ses habiletés technologiques » et « communiquer à l'aide du numérique » pourraient être mobilisées lors de la réalisation de cette tâche. La complexité des tâches réalisées grâce à des outils technologiques et les comportements adoptés par l'individu sont associés à différents niveaux de progression de la compétence numérique (débutant,

intermédiaire et avancé) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019b). Dans l'exemple précédent, la mobilisation des ressources numériques appropriées de l'individu, soit d'utiliser des sites pour communiquer avec d'autres professionnels, correspondrait au niveau intermédiaire, mais combiner des outils numériques pour atteindre cet objectif en plus de porter un regard critique sur les sites consultés (choisir des sites de confiance) seraient associés au niveau avancé de développement de la compétence numérique.

Dans cet essai, l'analyse des résultats des projets intergénérationnels met en relief la mobilisation de dimensions de la compétence numérique par les participants en proposant une vision plus englobante des dimensions afin de présenter une vue d'ensemble du potentiel des P.I. et non une analyse détaillée de chaque dimension mobilisée dans les P.I. choisis.

1.4.2 La compétence interculturelle

La compétence interculturelle peut être définie comme l'adoption d'une attitude d'ouverture envers une autre culture qui est réalisée grâce à l'élargissement de ses points de vue, ses croyances, ses comportements et ses conceptions du monde dans le but de mieux comprendre et accepter les perceptions et les expériences des autres (Association canadienne d'éducation de langue française, 2015; Huang et Cordella, 2017; Mbugua et coll., 2004).

Dans les projets intergénérationnels, la compétence interculturelle peut être développée grâce à des discussions entre les participants, lors de la réalisation de tâches ou de projets liés au curriculum scolaire ou grâce à la collaboration et au soutien de membres de la communauté qui ne sont pas des participants officiels dans le projet intergénérationnel (Lai et Kaplan, 2013). Certains projets sont structurés de manière à ce que les apprenants d'une langue seconde rencontrent des locuteurs de la langue cible et discutent de sujets préétablis ou non, de manière informelle et formelle (p. ex. Cordella, 2016a; Cordella et coll., 2012; Huang et Cordella, 2017). Dans certaines recherches, des thèmes culturels sont abordés de manière spontanée (p. ex. Leek, 2020b; Rojek et Leek, 2019), mais ils peuvent également être intentionnellement intégrés au projet (p. ex. Schwab-Cartas, 2018). La nature de ces tâches peut varier, allant de la réalisation d'un travail d'histoire orale inspirée par les expériences personnelles des participants (Miller et coll., 2016) à l'utilisation de contes et légendes ou d'histoires familiales (Nurss, 2000). Le partage d'histoires permet non seulement aux apprenants de développer leurs compétences langagières en langue seconde, mais également de remettre les connaissances culturelles et les échanges authentiques au centre de leur éducation. Un ajout de ressources humaines extérieures au contexte scolaire peut aussi permettre d'élargir les perspectives, de partager des expériences personnelles culturellement riches ainsi que d'offrir des occasions de créer des échanges authentiques avec les locuteurs de la langue cible (Lai et Kaplan, 2013).

Byram (1997) avance que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère doivent, en plus de développer de nouvelles compétences linguistiques dans la langue cible, adopter une attitude d'ouverture avec les croyances, les comportements et les référents des locuteurs provenant de cultures différentes de la leur afin d'interagir avec ces derniers. L'ensemble des expériences et des interactions vécues par l'apprenant peut lui permettre de développer sa compétence interculturelle si certains savoirs sont intégrés et considérés dans son processus d'apprentissage. Il s'agit du savoir-être (les attitudes), des savoirs (les connaissances), le savoir apprendre ou faire (la découverte et l'interaction), du savoir comprendre (l'interprétation et la compréhension) et surtout savoir s'engager (la sensibilisation culturelle et le regard critique). Ces savoirs permettent de mesurer le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de langues (Byram, 1997). Toutefois, son développement peut survenir dans une multitude de contextes comme au sein d'une communauté culturellement diversifiée (Bennett et Bennett, 2004) sans être spécifiquement associé à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

C'est pour cette raison que les participants des projets intergénérationnels analysés dans cet essai sont considérés comme des acteurs pouvant développer leur compétence interculturelle, lorsqu'ils interagissent avec des personnes provenant d'une autre culture, et négocient donc un ensemble de différences culturelles (langues, croyances, référents, etc.) surgissant spontanément dans les interactions.

1.4.3 La compétence langagière

Il n'y a toujours pas de consensus académique sur une définition permettant d'englober tous les éléments qui composent la compétence langagière (Leclercq et Edmonds, 2014). Nous avons donc investigué les compétences visées dans des formations québécoises offertes aux immigrants adultes afin d'affiner et de présenter une définition de la compétence langagière qui reflète les besoins de cette population. Ces objectifs découlent du modèle théorique de Bachman élaboré en 1990 et leur pratique est ancrée dans l'approche communicative (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011a, 2011b). Ainsi, avant de survoler les visées du programme de francisation, il est de mise d'explorer la compétence communicative définie par Hymes (1972) qui est l'une des pierres d'assise de l'approche communicative et du modèle de Bachman (1990).

Hymes (1972, 1984) voyait la compétence communicative, aussi connue sous le nom de compétence de communication, comme la connaissance des éléments linguistiques d'une langue et l'aptitude à utiliser sciemment cette dernière dans des contextes réels. Selon lui, lors d'interactions, les membres d'une communauté maîtrisent les règles de grammaire d'une langue, mais connaissent également les manières et les moments d'utiliser ces dites connaissances (Hymes, 1972). Le développement de la compétence communicative reviendrait donc à apprendre comment concilier et faire usage de tous ces aspects de la langue

lors de situations réelles d'interaction. L'importance de cette compréhension et du bon emploi des normes et usages d'une langue est reprise par Bachman (1990) dans son modèle de la compétence langagière.

Le modèle de Bachman (1990) divise la compétence langagière en deux grandes compétences, soit celle organisationnelle et celle pragmatique, qui sont elles-mêmes subdivisées en d'autres compétences (grammaticale et textuelle, et élocutoire et sociolinguistique) (Bachman, 1990). La compétence organisationnelle réfère au vocabulaire, à la morphologie, à la syntaxe, à la relation phonie-graphie, à la cohésion et à l'organisation rhétorique. Celle pragmatique est plutôt associée au rôle fondamental du contexte, des référents culturels (sensibilité à la variété linguistique, au registre, etc.) et aux fonctions et objectifs des échanges (les motivations, les émotions, etc.). Tout comme Hymes (1972), la compétence sociolinguistique souligne l'importance de connaître les normes et les usages de la langue associés à la communauté linguistique et influencés par les contextes d'interaction. Les locuteurs doivent tenir compte de toutes ces compétences lors d'interactions afin d'utiliser la langue pour bien communiquer. Selon Bachman (1990), la compétence langagière implique également de réussir à bien utiliser l'ensemble de ces compétences organisationnelles et pragmatiques pour communiquer. Ce modèle a servi de squelette pour la création du programme-cadre et de l'échelle de compétences en français pour les personnes immigrantes adultes au Québec qui réunit les compétences cibles à développer lors de ces formations (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011a, 2011b).

Cette échelle a été développée dans le but de fournir un portrait des compétences que les personnes immigrantes doivent acquérir lors de leur parcours d'immigration et d'intégration (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011a). L'objectif de cette échelle est d'offrir une idée de la progression des apprentissages aux professionnels appuyant ce processus et aux personnes immigrantes. Elle ne dénombre pas toutes les connaissances organisationnelles et pragmatiques possibles. L'échelle est divisée en douze niveaux (quatre par niveau débutant, intermédiaire et avancé) qui sont subdivisés en différents stades de progression. Une liste d'indicateurs détaille la progression des apprentissages en français requis des quatre compétences principales (production orale, compréhension orale, production écrite et compréhension écrite) (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011a, 2011b). Cela signifie l'atteinte d'un ensemble de compétences en production orale, en compréhension orale, en production écrite et en compréhension écrite pour communiquer dans la langue cible, soit le français (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011a, 2011b). Le développement de la compétence interculturelle est d'ailleurs une partie intégrante de ce processus d'apprentissage. Des objectifs pour encourager son développement sont associés à chaque étape de progression afin d'assurer l'appropriation et la diffusion de la langue française, des valeurs et de la culture québécoises. Son développement doit donc être encouragé en même temps que le

développement de la compétence langagière (Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2011b).

Ainsi, dans cet essai, tout comme dans le modèle de Bachman (1990), les compétences langagières seront considérées comme un amalgame des connaissances et du bon emploi des normes et usages des éléments d'une langue. Le développement des compétences langagières chez les participants des P.I. explorés dans cette analyse est perçu comme l'acquisition de nouvelles connaissances sur la langue, que ce soit l'apprentissage de nouveaux termes ou de nouvelles règles grammaticales, ou l'acquisition d'une plus ample compréhension des éléments culturels.

1.5 Conclusion

Dans ce chapitre, un intérêt particulier a été porté sur ce qui définit les échanges et les projets intergénérationnels. Comme il a été vu, les apprentissages intergénérationnels peuvent être divisés de trois manières (apprendre avec, apprendre sur et apprendre grâce à l'autre). Certains projets intergénérationnels sont basés sur le concept de générativité d'Erikson (1980, 1982) et revisité par Erikson et coll. (1986). Compte tenu que la langue et les interactions au sein des P.I. sont perçues comme un outil fondamental, social et culturel qu'utilise un individu pour interagir avec le monde qui l'entoure, la perspective socioculturelle a été expliquée. La zone proximale de développement ainsi que les stratégies d'étayage permettent quant à elles d'expliquer le développement des compétences dans les projets intergénérationnels comme chaque individu possède un lot de connaissances et de compétences qu'il peut partager à autrui. La théorie de l'autonomisation quant à elle justifie le développement des compétences en avançant que s'investir dans son propre processus d'apprentissage permet le développement et l'augmentation de leur habilité, confiance et motivation à réussir linguistiquement et académiquement. Finalement, les compétences numérique, interculturelle et langagière ont été définies afin de donner une meilleure vue d'ensemble de ce qui sera observé et analysé dans les sections suivantes.

Chapitre 2 : Le développement de la compétence numérique

2.0 Introduction

Tel que mentionné dans la section précédente, le développement de la compétence numérique doit permettre aux apprenants de s'adapter à l'évolution technologique et numérique, de poser un regard critique sur ces innovations et d'être en mesure de les utiliser de manière appropriée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a). La technologie est souvent incluse dans les projets intergénérationnels se déroulant en contexte scolaire et communautaire (p. ex. Gamliel et Gabay, 2014; Leedahl et coll., 2019; LoBuono et coll., 2020; Rojek et Leek, 2019). Toutefois, le rôle et l'importance accordée aux technologies dans les interactions au sein de projets intergénérationnels varient. Dans ce chapitre, une vue d'ensemble du développement de la compétence numérique chez les participants de projets intergénérationnels est offerte. Des études menées lors de P.I. impliquant l'utilisation de technologie ont été sélectionnées et analysées. Nous avons lié certaines tâches effectuées par les participants aux différentes dimensions ayant pu être mobilisées. Il est toutefois à noter qu'aucun de ces chercheurs n'a analysé quantitativement le développement des compétences numériques. Toutefois, ils s'intéressaient généralement aux résultats des projets et aux perceptions des participants face à leur compétence numérique.

Trois constats, inspirés des types d'apprentissages intergénérationnels proposés par Brown et Ohsako (2003), ont pu être déduits de cette analyse. Le premier est que la mobilisation de différentes dimensions de la compétence numérique peut s'effectuer grâce aux interactions avec une autre personne, vue comme experte. Les recherches de Leedahl et coll. (2019) et de LoBuono et coll. (2020) exemplifient ce constat. Le deuxième est qu'il est possible de développer conjointement sa compétence numérique en apprenant avec une autre personne comme c'est le cas dans les études de Heydon et coll. (2017) et Oumar (2020). Finalement, le troisième constat est qu'une mobilisation des différentes dimensions de la compétence numérique peut se faire tout en apprenant sur l'autre. La recherche menée par Schwab-Cartas (2018) illustre ce constat.

2.1 Apprendre sur la technologie et sur l'univers numérique grâce à l'autre

La compétence numérique peut être développée de plusieurs façons dans les projets intergénérationnels. Une de ces dernières est de manière plus explicite lorsqu'une partie de la population partage ses connaissances en matière de technologie à l'autre groupe de participants afin de les encourager à développer leur compétence numérique. Dans les deux recherches suivantes, les participants plus âgés sont considérés comme novices et bénéficient des connaissances technologiques des participants plus jeunes, jugés experts. Bien que ces

derniers étaient perçus comme des conseillers ou des experts numériques, ils ont pu développer d'autres compétences connexes en aidant leurs partenaires plus âgés.

Une première recherche illustrant ce type d'apprentissage de la technologie, a été menée par Leedahl et coll. (2019). La recherche a eu lieu à l'université du Rhode Island en 2016 dans le cadre d'un projet intergénérationnel s'inspirant du programme Cyber-Seniors®. Le projet visait à mettre en contact de futurs professionnels de la santé avec des personnes âgées afin que les jeunes outillent et conseillent leurs aînés au sujet de l'utilisation de la technologie. Suivant une approche interdisciplinaire, le projet s'ajoutait au curriculum scolaire et aux cours déjà existants des étudiants. Les visées de ce projet intergénérationnel étaient multiples. D'un côté, les interactions entre les participants permettaient de développer les compétences de communication et de leadership des étudiants, d'encourager leur engagement civique et de les outiller pour leurs futurs milieux de travail en influençant positivement leur attitude par rapport au vieillissement. D'un autre côté, les rencontres avec les étudiants permettaient aux personnes âgées de développer leur littératie numérique et d'améliorer leur niveau de confort et leur sentiment de compétence à utiliser la technologie.

Sous la forme de rencontres individuelles de 30 à 60 minutes, de pairage entre des étudiants en gérontologie et un partenaire âgé ou de mentorat sans rendez-vous, les collégiens procuraient de l'assistance aux personnes âgées et répondaient à leurs questions liées à la technologie. Le déroulement exact des rencontres n'a pas été détaillé. Les 28 mentors devaient remplir une entrée dans un journal de bord en ligne et résumer leur rencontre et les méthodes d'enseignement utilisées. Toutefois, Leedahl et coll. (2019) ont noté que cette tâche n'a pas toujours été accomplie par les étudiants et certaines rencontres n'ont pas été documentées. Les informations recueillies grâce à ces journaux de bord en plus de réponses à des questionnaires finaux et initiaux en ligne ou papier et des réflexions écrites de la part des étudiants ont permis d'obtenir des données quantitatives. Les questionnaires étaient constitués de différentes questions et affirmations liées à l'anxiété de vieillir, à leur attitude face au vieillissement, à leur sentiment de compétence et à leur développement personnel. Le tout était présenté sous la forme d'une échelle de Likert de cinq points. Parmi les 87 participants plus âgés, 25 ont assisté à plus de trois séances et ont fourni des données qualitatives et quantitatives en répondant à des questionnaires initiaux et finaux en ligne ou papier selon leur préférence. Les aînés devaient juger sur une échelle de Likert de quatre, cinq ou six points, selon le thème abordé, des affirmations portant sur leur réseau social et leur implication sociale, leur relation à la technologie. Une question ouverte portant sur leur appréciation générale du programme concluait le dernier questionnaire.

À la suite du dépouillement des résultats, Leedahl et coll. (2019) en sont venus aux conclusions ci-après. Après avoir analysé les résultats quantitatifs grâce au logiciel SPSS et remplacé les données manquantes par des moyennes, les chercheurs ont noté que les jeunes adultes ont jugé avoir une meilleure attitude envers le vieillissement et envers les personnes âgées. Ces dernières ont quant à elles aimé le programme, mais ont

parfois eu de la difficulté avec les horaires peu flexibles ou limités. Plusieurs mentorés ont également mentionné avoir trouvé des solutions à certains de leurs problèmes technologiques. Ils ont apprécié l'approche respectueuse et patiente des étudiants, chose qu'ils rapportaient ne pas toujours recevoir de la part des membres de leur famille. Finalement, une amélioration significative de leur volonté à travailler et à utiliser davantage la technologie a été notée par les chercheurs (Leedahl et coll., 2019). Bien que la recherche se soit concentrée sur les perceptions des participants et non sur la vérification de leurs acquis, la résolution des problèmes et le changement d'attitude des personnes plus âgées peuvent être un signe du développement de leur compétence numérique puisqu'ils ont développé et mobilisé leurs habiletés numériques (dimension 2) grâce au soutien des étudiants.

Tout comme la recherche précédente, l'étude de LoBuono et coll. (2020) s'est déroulée à l'Université du Rhode Island et a jumelé des étudiants provenant de domaines d'études variés à des aînés afin d'offrir à ces derniers des conseils et du soutien pour l'utilisation d'appareils technologiques. Dans le cadre de rencontres de mentorat inversé, les participants discutaient explicitement de l'utilisation de la technologie et d'autres sujets avec les mentorés plus âgés. Les seniors ciblaient leurs besoins en matière de technologie, ce qui rendait les séances diversifiées et forçait les étudiants à faire preuve de créativité pour trouver des solutions aux problèmes technologiques présentés. Cela créait ainsi une relation de collaboration et d'échanges mutuels de connaissances entre les participants. Les collégiens devaient ensuite écrire des entrées dans un journal de bord en ligne, détaillant leurs réflexions sur les manières d'enseigner l'usage de la technologie et les raisons qui poussaient selon eux les aînés à participer à un programme intergénérationnel.

Dans cette recherche qualitative, les chercheurs LoBuono et coll. (2020) ont analysé les 109 pages d'entrées de journal de bord des 27 étudiants traitant de la participation de 199 personnes âgées de 50 à 88 ans. Ils ont trouvé que certaines méthodes de mentorat ont été plus utilisées dans ce contexte intergénérationnel. Cela a été le cas par exemple des instructions étape par étape, de la simplification et l'explication approfondie du matériel, de la répétition et du retour et de l'apprentissage collaboratif. Les chercheurs ont aussi trouvé que les participants plus âgés ayant participé à trois rencontres ou plus, ont jugé avoir développé une meilleure expertise de leur appareil technologique.

Bien que seules les entrées de journal de bord des étudiants aient été analysées en détail, il est possible de lier certains constats faits par LoBuono et coll. (2020) au développement de la compétence numérique des participants plus âgés. Par exemple, un participant plus âgé désirait recevoir de l'aide et des conseils afin de mieux promouvoir sa compagnie en ligne. Pour répondre à cette demande, l'étudiant-conseiller a choisi de faire un remue-méninge avec le mentoré afin qu'ils trouvent ensemble des solutions possibles qui conviennent au participant plus âgé. Ensemble, ils ont dû choisir parmi une panoplie d'outils numériques celui qui répondrait le mieux au besoin du participant plus âgé. Ils ont collaboré afin de déterminer les meilleures façons de promouvoir

l'entreprise du mentoré et donc de répondre au besoin de ce dernier. Cet effort collaboratif correspond à la cinquième dimension de la compétence numérique et peut également être associé à la dimension 9 visant l'adoption « d'une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a, p. 21).

2.2 Apprendre à utiliser la technologie et à explorer l'univers numérique avec l'autre

Bien qu'un échange de connaissances entre deux participants puisse encourager le développement de la compétence numérique, deux novices peuvent également mobiliser des dimensions de cette compétence et ainsi apprendre conjointement comment utiliser de nouvelles technologies et comment explorer l'univers numérique pour répondre à leurs besoins. Dans les études de Heydon et coll. (2017) et de Oumar (2020), des élèves et des seniors considérés comme novices ont pu développer leur compétence numérique grâce à la réalisation de projets scolaires.

Dans cette première recherche de Heydon et coll. (2017), deux groupes de participants réalisaient des tâches artistiques et apprenaient simultanément comment utiliser les iPads pour créer, partager et garder en mémoire leurs œuvres. Cette étude de cas a mis en lumière l'intégration de médias numériques dans une classe intergénérationnelle d'art et la participation de 15 personnes âgées et de 9 enfants d'âge préscolaire (4-5 ans). Ce programme d'art intergénérationnel a été implanté dans un espace communautaire partagé où un service de garde et une maison de retraite coexistaient déjà. Le but de cette cohabitation était de continuer à unifier les générations en offrant des occasions d'interagir lors d'activités obligatoires (pour les enfants) et optionnelles (pour les adultes). Les cours se sont déroulés pendant toute l'année scolaire, de septembre à juillet, deux fois par semaine. Différents projets artistiques ont été créés (peintures, collages, etc.) et ont été rassemblés dans un portfolio numérique par les participants. Une règle du service de garde interdisait l'utilisation d'écrans (cellulaire, tablette, etc.) en classe et assurait donc que les enfants avaient des connaissances numériques limitées de leur utilisation potentielle en classe. Cette règle a bien entendu été assouplie pour la durée de la recherche. Les participants ont pu utiliser différentes applications sur des iPads tant qu'elles soutenaient les visées du projet, c'est-à-dire encourager le développement des relations intergénérationnelles entre participants et la création de projets artistiques. La professeure et les volontaires ont pu se familiariser avec ces applications avant le début de la recherche afin de pouvoir utiliser sciemment les iPads en classe et éventuellement conseiller et aider les participants.

Le but de cette étude de Heydon et coll. (2017) était d'explorer les manières possibles de faire un pont entre les générations afin de promouvoir leur littératie et leur identité individuelle dans le cadre d'un curriculum multimodal. Le processus de création et de collaboration a été documenté par les chercheurs. Plus spécifiquement, l'utilisation des médias numériques dans le cadre du projet et son impact sur la littératie des participants ont été

explorés grâce à l'analyse des plans de leçons élaborés par la professeure, des réflexions enregistrées des participants, des conversations informelles, des portfolios finaux des participants, des notes et des observations des chercheurs ainsi que des photos et des enregistrements audio et vidéo pendant la réalisation des œuvres et finalement des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des aînés. Cette analyse inductive et guidée par les questions de recherche a permis de faire ressortir des thèmes spécifiques en comparant les éléments communs retrouvés dans les différentes sources de données. Heydon et coll. (2017) ont pu établir que, dans cette recherche, tous les participants (jeunes et âgés) ont réussi à utiliser les outils pour construire leur portfolio numérique, pour accéder à de nouvelles ressources pouvant servir de référence et pour les outiller à développer leur réflexion sur leurs créations. Ils ont reçu du soutien et en ont également fourni aux autres membres de la classe, peu importe leur âge. Comme les chercheurs le mentionnent, « chaque personne impliquée dans les classes était un apprenant et chaque personne pouvait être un professeur » (notre traduction, 2017, p. 370).

L'utilisation des iPads en classe a permis aux participants de collaborer autant virtuellement que physiquement. En effet, comme il y avait un nombre limité de tablettes disponibles, les participants devaient partager l'outil et pouvaient également collaborer en faisant par exemple des recherches communes d'images de référence ou discutant des possibilités d'utilisation de certaines applications. L'inclusion de cet outil numérique a même permis aux membres de la famille, extérieurs du projet, de pouvoir voir les réalisations des participants et ainsi d'être inclus. Les participants ont pu développer et mobiliser leurs habilités technologiques en découvrant les possibilités d'utilisation des iPads en classe (dimension 2). Ils ont également pu collaborer en faisant des recherches sur le web (dimension 5), produire du contenu en créant leur portfolio numérique (dimension 7), innover et faire preuve de créativité avec le numérique en modifiant leur création papier avec des applications en ligne (dimension 12), etc. L'intégration des outils numériques dans ce programme intergénérationnel n'a pas été sans défi. La professeure et les aînés ont fait part de quelques limitations qu'ils ont rencontrées, telles que des difficultés techniques (difficulté de partager certaines œuvres, le risque de tout effacer et perdre un travail avancé, etc.) ou un manque de ressources humaines supplémentaires sous la forme de volontaires pouvant aider les personnes âgées à se déplacer pour assister au projet. Ces contraintes font écho à plusieurs autres limites recensées lors de P.I. et seront discutées dans la section discussion de cet essai.

Une deuxième recherche permet d'illustrer ce type possible d'apprentissage chez tous les participants. Elle s'est déroulée au Sénégal et a été menée par Oumar (2020). Ce dernier a analysé la perception des participants de l'inclusion de matériel technologie en milieu scolaire grâce à la mise en récit numérique et l'impact de cette adoption sur les pratiques du professeur. Durant cinq mois, 24 élèves âgés de 6 à 11 ans ont participé à un projet scolaire intergénérationnel lors duquel des tablettes, des téléphones portables, des enregistreurs et une caméra ont été mis à la disposition des participants pour faire une mise en récit numérique d'histoires provenant des membres de leur famille et de la communauté. Aucun participant, que ce soit les membres de la

communauté, les élèves ou les enseignants, ne connaissait la mise en récit numérique. Les enseignants ont appris par exemple à utiliser des applications Google pour l'éducation et ces derniers ont dû à leur tour expliquer aux élèves comment les utiliser. La mise en récit numérique visait un transfert et un partage de connaissances culturelles et sociales qui importait à la communauté.

Après avoir participé au projet, tous les participants, y compris les élèves, vingt membres de leur famille et de la communauté âgés de 28 à 75 ans, et leurs six professeurs âgés de 29 à 52 ans ont été interviewés. Il est à noter que le développement de compétences numériques ne fait pas explicitement partie du curriculum scolaire sénégalais, mais l'inclusion des technologies en salle de classe a tout de même été positivement accueillie par la communauté estudiantine et professorale. Seuls les résultats du projet (la mise en récit numérique) et les perceptions des participants ont été pris en compte dans cette recherche. En dépouillant les résultats provenant d'entrevues semi-structurées, d'observations in situ, de notes, de photos et d'enregistrements audio et vidéo, Oumar (2020) a remarqué une plus grande acceptation et ouverture de la part des membres de la communauté quant à l'intégration d'appareils technologiques dans les écoles primaires. Les élèves ont aussi manifesté de l'intérêt envers la technologie et ont jugé avoir développé de nouvelles compétences numériques en la percevant comme un outil d'apprentissage. Ils ont pu développer et mobiliser leurs habiletés technologiques en réalisant les projets (dimension 2) et ont produit du contenu avec le numérique (dimension 7) tout en faisant preuve de créativité avec ce dernier (dimension 12).

Quant aux professeurs, le projet leur a permis de créer des leçons plus interactives en intégrant des éléments traditionnels et culturels aux cours. La participation au projet intergénérationnel a également changé le type d'enseignement, passant d'un style centré sur le professeur vers un environnement d'apprentissage centré sur l'élève. Les professeurs ont aussi jugé que l'inclusion de la technologie dans leur pratique pouvait être utile et facile. Les professeurs ont également dû mobiliser leurs habiletés technologiques afin d'apprendre comment utiliser de nouveaux outils d'apprentissages (dimension 2) et ont pu exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage (dimension 3). La mise en récit numérique a incité les membres de la communauté et la famille à s'investir dans l'apprentissage des jeunes. Tout comme les professeurs, la famille et les participants plus âgés au projet ont apprécié l'inclusion de la technologie dans une activité perçue comme traditionnelle (raconter oralement les histoires) et ont montré plus d'ouverture face à l'utilisation des technologies mobiles en classe.

2.3 Apprendre sur l'autre grâce à la technologie et à l'univers numérique

Finalement, le troisième constat est qu'une mobilisation des différentes dimensions de la compétence numérique peut s'effectuer tout en apprenant sur l'autre et sur soi. Son développement peut donc devenir un vecteur d'échanges de connaissances et un pont entre les générations et les cultures tout en étant un appui à la réalisation de tâches spécifiques (p. ex. Rojek et Leek, 2019; Stacy et Aguilar, 2018). La recherche de

Schwab-Cartas (2018) a été sélectionnée pour illustrer ce constat comme elle permettait d'exemplifier la mobilisation de nombreuses dimensions de la compétence numérique tout en gardant l'apprentissage sur l'autre au cœur des apprentissages.

Schwab-Cartas (2018) a mis sur pied un projet intergénérationnel visant la promotion et la valorisation de la culture et la langue de la communauté zapotèque d'Unión Hidalgo grâce au cinéma de poche. Ces ateliers ont été développés en réaction à la disparition de la langue et de la culture zapotèques. Cette recherche est également une réponse aux programmes gouvernementaux d'éducation qui ne répondent pas aux besoins et ne reflètent pas les préoccupations des communautés concernées. L'auteur s'est appuyé sur une approche alliant l'utilisation du cinéma de poche et de la méthodologie appelée *Comunalidad*. Cette pratique méthodologique (*Comunalidad*) est basée sur le respect et la valorisation des modes de vies, des idéologies et des valeurs (la communauté avant l'individu) des populations à l'étude. Ainsi, Schwab-Cartas (2018) réutilise l'approche *DIY participatory video* qu'il avait lui-même établie dans une publication antérieure (Schwab-Cartas, 2012, cité dans Schwab-Cartas, 2018).

Neuf adolescents âgés de 13 à 18 ans (et une participante de 26 ans) et un nombre indéterminé d'ainés zapotèques âgés entre 56 et 86 ans ont été invités à participer à un projet intergénérationnel lors duquel les jeunes participants devaient créer un court-métrage de 90 secondes ou plus portant sur un élément traditionnel de la culture zapotèque grâce à leur outil numérique de préférence (généralement cellulaire et tablette). Ces mini-documentaires permettaient de documenter ces pratiques traditionnelles en plus de conserver des traces de la langue zapotèque. La technologie avait donc un rôle central dans l'atteinte de ces objectifs comme il ne s'agissait pas de discuter des outils numériques, mais bien de joindre les habiletés technologiques à la pratique. La majorité des jeunes participants étaient déjà familiers avec la création de vidéos et la publication en ligne de ces dernières. Les niveaux de connaissance de la langue zapotèque variaient entre participants, allant de parlant couramment zapotèque à une compréhension de base voire nulle de la langue. Tous les jeunes participants avaient toutefois des parents ou des proches qui étaient locuteurs de la langue.

Les ateliers ont eu lieu trois fois par semaine pendant deux mois et duraient entre quatre à cinq heures. Le projet a été divisé en six étapes.

1. Premièrement, les participants devaient discuter et choisir un mot ou un concept en zapotèque qui évoquait en eux des aspects importants de la communauté. Cette étape a permis aux participants d'avoir des discussions détaillées et d'échanger sur leurs expériences personnelles. L'objectif était de trouver l'élément qui guiderait leur projet en plus d'activer leurs connaissances antérieures de la langue et de la culture.

2. Deuxièmement, une séance de remue-méninge entre les jeunes participants et les aînés a eu lieu. Les plus jeunes ont alors commencé à utiliser la langue pour bien lier leurs idées et leurs concepts à leur projet cinématographique. Tous les participants, jeunes et vieux, ont pu écouter, conseiller et partager leurs propres expériences. En effet, ces discussions ont mené à des réflexions sur les enjeux sociopolitiques et socioculturels de chaque terme ou concept choisi lors de la première étape.
3. Troisièmement, des paires jeunes-aînés ont été créées afin de permettre aux apprentis réalisateurs de travailler sur leur script et leur scénario. C'est lors de cette étape que nombre d'entre eux ont noté qu'ils avaient pu établir une relation avec leur partenaire plus âgé puisqu'ils se sentaient traités comme un membre de la famille ou de la communauté à qui des connaissances sont transmises. Les neuf jeunes ont pu suivre les aînés et expérimenter les pratiques ou les rituels sur lesquels allait porter leur court-métrage. Ils étaient ainsi exposés à ces éléments de la culture en plus d'avoir une meilleure idée de l'approche à prendre lors du futur enregistrement de ces activités.
4. Quatrièmement, cette nouvelle étape consistait maintenant à filmer le rituel ou la pratique choisie. Un bref rappel des principes de base de l'enregistrement vidéo comme l'importance de bien placer et organiser le matériel afin de bien entendre et enregistrer les aînés, a été fait.
5. Cinquièmement, les participants étaient invités à éditer et à publier en ligne leur vidéo. Cette étape était optionnelle, mais le chercheur a jugé comme essentiel de mener une discussion sur les risques et les effets de la mise en ligne de vidéos similaires aux leurs, c'est-à-dire avec des éléments culturels pouvant être sacrés pour la communauté. La majorité des participants désiraient partager leur création en ligne. Ils devaient donc se conscientiser sur ce qui était sacré ou non pour la communauté, et donc ce qu'ils ne devraient pas mettre en ligne, et établir avec leur partenaire ce qui était approprié ou non de publier.
6. Finalement, la sixième et dernière étape était la projection de leurs documentaires suite à laquelle une séance de questions et de discussions ouvertes a eu lieu. Les participants, jeunes et vieux, et leurs invités ont pu assister à la projection des courts-métrages et ont pu partager leurs opinions du projet et des réflexions.

Schwab-Cartas (2018) a analysé les notes que son cochercheur et lui ont prises lors des ateliers, un court questionnaire rempli par les participants et les observations provenant des séances d'enregistrements et des discussions et conversations informelles avec les participants lors des ateliers. Les résultats montrent que les jeunes apprenants étaient plus à l'aise d'apprendre la langue dans le contexte du P.I. que dans un contexte scolaire plus traditionnel comme dans une salle de classe. Un participant a aussi affirmé que le projet lui a

permis de faire un lien intergénérationnel à l'intérieur tout comme à l'extérieur du programme. En effet, des membres de sa famille ont assisté à la projection de son film et cela a suscité des discussions entre eux. Cela les a encouragés à partager des histoires personnelles liées aux pratiques filmées. Tous les amateurs cinéastes ont déclaré avoir été exposés à des pratiques ancestrales, à de nouveaux termes de vocabulaire et à des aspects de la culture auxquels ils n'avaient jamais été exposés auparavant. Cela leur a permis d'en apprendre plus la culture et la communauté zapotèques. Toutefois, il est à noter que certains participants auraient désiré en apprendre davantage sur l'édition et qu'ils se sentaient parfois limités dans le choix d'éléments à documenter. De plus, aucun consensus sur le rôle et la place des vidéos et des médias sociaux vis-à-vis la transmission de la culture et de la connaissance n'ont pu être établis (Schwab-Cartas, 2018).

Bien que ce projet ait pu selon nous encourager la mobilisation de nombreuses dimensions comme exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage de la langue et de la culture zapotèque (dimension 3), produire du contenu avec le numérique en réalisant leur vidéo (dimension 7), mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés (dimension 8), la mobilisation de deux dimensions en particulier a capté notre attention. La cinquième étape du projet a pu encourager la mobilisation de la deuxième dimension, c'est-à-dire agir en citoyen éthique à l'ère du numérique, et de la onzième dimension (développer sa pensée critique envers le numérique) comme les jeunes participants ont dû comprendre les enjeux culturels qui pouvaient influencer leur choix, autant lors de l'édition que lors de la publication de leur vidéo. Nous avons jugé la mobilisation de ces deux dimensions comme étant particulièrement intéressantes parce que, comme mentionné par Schwab-Cartas (2018), la valorisation de la langue et de la culture cible passe entre autres par le respect des valeurs de la communauté. Cette considération et cette nécessité de sensibiliser les participants sont d'ailleurs des éléments clés de la compétence interculturelle qui seront explorés dans la section suivante et dans la discussion.

2.4 Conclusion

Pour conclure, le développement de la compétence numérique peut s'effectuer de nombreuses façons dans les projets intergénérationnels. La mobilisation de ses dimensions peut être réalisée grâce à des interactions avec autrui, en apprenant en même temps qu'une autre personne et en réalisant d'autres tâches permettant d'en apprendre plus sur autrui.

Les recherches de Leedahl et coll. (2019) et de LoBuono et coll. (2020) ont mis en lumière une possible mobilisation des dimensions de la compétence numérique des personnes plus âgées participant à des séances ou des rencontres individuelles avec des étudiants plus connaisseurs. Grâce à ces experts, les aînés ont entre autres pu collaborer pour trouver des solutions à leurs problèmes et développer leurs habiletés numériques. Les séniors ont donc bénéficié des connaissances des étudiants tandis que ces derniers tiraient profit des interactions pour développer d'autres compétences importantes dans leurs domaines d'études. Les études de

Heydon et coll. (2017) et Oumar (2020) ont permis d'exemplifier le développement conjoint des compétences numériques des participants plus jeunes et plus âgés lors de projets scolaires. En effet, en plus de devoir développer et mobiliser leurs habiletés technologiques, les élèves et les personnes âgées dans les deux projets ont pu exploiter le potentiel du numérique dans un contexte d'apprentissage tout en produisant du contenu créatif avec le numérique. Finalement, la recherche de Schwab-Cartas (2018) a permis d'illustrer que le développement de la compétence numérique peut s'allier à la découverte et à l'approfondissement de connaissances interculturelles et langagières lorsque réalisé dans un projet intergénérationnel de cinéma de poche. Effectivement, les participants ont pu faire preuve de créativité et de conscience éthique en réalisant des courts-métrages leur permettant d'apprendre davantage sur la culture et la langue zapotèque.

Plusieurs zones grises demeurent en ce qui a trait au développement de la compétence numérique dans les projets intergénérationnels. Le manque de données quantitatives sur le sujet et les limites à considérer et à explorer lors de la mise sur pied de tels projets n'en sont que des exemples. Toutefois, nous jugeons que cette analyse permet d'établir que les P.I. ont un potentiel certain pour le développement de la compétence numérique des participants, jeunes et vieux, comme ils offrent des contextes structurés qui peuvent être adaptés aux besoins des participants pour encourager la mobilisation des différentes dimensions.

Chapitre 3 : Le développement de la compétence interculturelle

3.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, il a été question du développement possible de la compétence numérique des participants, jeunes et vieux, lors de leur participation à un projet intergénérationnel. Il a été vu que ces projets peuvent également donner lieu à des échanges linguistiques, sociaux et culturels où les locuteurs peuvent acquérir de plus amples compétences liées ou non à un curriculum scolaire (p. ex. Oumar, 2020; Schwab-Cartas, 2018). Une de celles-ci est la compétence interculturelle. Cette dernière a été définie comme le développement de nouvelles compétences linguistiques dans la langue cible, l'adoption d'une attitude d'ouverture avec les croyances, les comportements et les référents de locuteurs provenant de cultures différentes afin d'interagir avec ces derniers (Byram, 1997). Dans ce chapitre, nous tenterons de mettre en lumière les façons d'encourager le développement de cette compétence lors de projets intergénérationnels.

Pour explorer la place de l'interculturel dans ces projets et comment la compétence interculturelle des apprenants de langue seconde ou étrangère peut être développée, un survol des objectifs et de la structure de projets intergénérationnels a été réalisé. Trois façons de développer la compétence interculturelle ont été discernées¹. La première s'effectue grâce à des discussions entre participants, la deuxième est réalisée par le biais de projets ou de tâches et, finalement, la troisième implique l'intervention de sources extérieures. Nous avons par la suite associé à chacun de ces modèles un des trois types d'apprentissages intergénérationnels proposés par Brown et Ohsako (2003).

3.1 Apprendre grâce à l'autre au cours de discussions

La compétence interculturelle peut, entre autres, être développée grâce à des discussions intergénérationnelles entre les participants du projet. Certains P.I. sont structurés afin de permettre aux apprenants d'une langue seconde de rencontrer des locuteurs de la langue cible et de discuter de sujets préétablis, ou non, de manière informelle et formelle. Dans certaines recherches, des thèmes liés à la culture sont parfois abordés de manière spontanée (p. ex. Leek, 2020b; Rojek et Leek, 2019), mais ils peuvent également être intentionnellement intégrés au projet.

Un exemple de ces partages interculturels intentionnels se trouve dans un projet intergénérationnel australien où des étudiants d'âge secondaire apprenant une langue seconde rencontraient des personnes âgées locutrices

¹Il est toutefois à noter que certaines nouvelles avenues comme le tourisme intergénérationnel proposé par Lai et He (2020) et l'immersion intergénérationnelle (MacKenzie, S. L. et coll., 2011) ont été mises de côté dans cette analyse. À notre connaissance, peu de recherches ont été menés dans ces contextes pour l'instant. Il serait toutefois pertinent de plus amplement explorer ces pratiques afin de créer un portrait plus complet du développement de la compétence interculturelle dans les projets intergénérationnels.

de la langue cible (Huang et Cordella, 2017). Des apprenants de deux écoles distinctes ont été recrutés pour participer à ce projet. Certains apprenants inscrits dans ce programme venaient de milieux culturels où la culture chinoise prédominait, c'est-à-dire que des membres de leur famille proche étaient des immigrants chinois. Ces jeunes participants ont été considérés comme des étudiants biculturels. Ils avaient donc accès à des référents culturels supplémentaires (Huang et Cordella, 2017). D'autres apprenants n'étaient ni bilingues, ni de descendance chinoise et ne bénéficiaient pas de ces ressources et connaissances additionnelles. Ces participants ont été considérés comme des étudiants monoculturels. La mise en place de ce programme avait pour but d'utiliser les ressources de la communauté australienne locale pour enrichir l'apprentissage du mandarin par les apprenants. L'objectif de la recherche était donc d'explorer si les projets intergénérationnels permettaient l'apprentissage d'éléments culturels en plus de découvrir si les origines des participants, c'est-à-dire possédant un bagage culturel supplémentaire, jouaient un rôle dans la nature de ces échanges intergénérationnels.

Tous les 15 jours, pendant une heure durant trois semestres scolaires, des paires se sont rencontrées pour discuter de différents sujets dans le cadre d'un programme d'apprentissage de langue seconde. Six paires, composées d'un étudiant (de 11^e année, généralement âgé entre 16 et 17 ans) et d'un locuteur immigrant chinois ou hongkongais âgé de plus de 60 ans, ont été créées aléatoirement. Les sujets de conversation ont été établis par les chercheurs et les professeurs. Des thèmes, comme le soi et la famille ou la vie scolaire des étudiants, ont été sélectionnés parce qu'ils correspondaient aux visées du curriculum scolaire des apprenants des deux écoles.

Huang et Cordella (2017) ont choisi d'analyser les enregistrements de deux rencontres, soit celle du début du semestre et celle à la fin du semestre. Ils ont codé et conceptualisé tous les référents et construits culturels ayant émergé dans les discussions et ils les ont divisés par thèmes. Ils se sont ensuite intéressés à qui avait initié la discussion du thème dans la conversation. Ils ont également ajouté quelques données quantitatives pour appuyer leurs observations, comme le nombre de sujets initiés par un étudiant comparativement au nombre d'interactions initiées par les seniors. Ils ont noté que les participants plus âgés ont toujours répondu lorsqu'un nouveau sujet culturel était abordé par un étudiant. Toutefois, cela n'a pas été réciproque. Les étudiants pouvaient parfois ne pas répondre, réagir aux propos de leur interlocuteurs en ne produisant que peu de sons ou des réponses monosyllabiques («mmm», «ehm», etc.) ou manifester leur accord ou leur désaccord de manière concise. Ainsi, ces réponses ne permettaient pas de relancer la discussion ni d'approfondir un sujet. Initialement, le partage culturel s'est produit de manière plus unidirectionnelle; les personnes âgées partageant leurs expériences et leurs connaissances lors de l'introduction de chaque nouveau sujet tandis que les étudiants ne le faisaient pas toujours. Cependant, Huang et Cordella (2017) ont noté que les étudiants ont amorcé de plus en plus les interactions comportant des éléments culturels après avoir passé plus de temps avec les personnes

âgées. Ils ont semblé se sentir de plus en plus à l'aise d'aborder de nouveaux sujets avec leurs partenaires et ont démontré un intérêt à en apprendre davantage avec le temps. Huang et Cordella (2017) mentionnent toutefois que les étudiants ont pu également développer plus de compétences langagières ou culturelles, acquérir plus de confiance à interagir ou élaborer de meilleures stratégies interactionnelles avec le temps, ce qui pourrait aussi expliquer cette différence.

De plus, les chercheurs ont avancé deux raisons pouvant expliquer le nombre limité de relance de sujets de la part des étudiants. Ils ont trouvé que les thèmes initiés par les personnes âgées contenaient souvent du vocabulaire inconnu par les étudiants, limitant ainsi les possibilités de relance de la part des étudiants. Ils ont aussi découvert que les participants plus âgés ne laissaient pas toujours suffisamment de temps aux étudiants de réfléchir à leurs réponses avant de changer de sujets. Il a aussi été constaté que le milieu culturel dans lequel l'étudiant a grandi n'a pas semblé influencer sa volonté ou sa capacité à initier de nouveaux sujets contrairement à ses capacités interculturelles qui pouvaient être un indicateur plus important. Par contre, les personnes âgées ont plus souvent élaboré un sujet lorsque leur partenaire était biculturel, que lorsqu'il provenait d'un milieu monoculturel. L'analyse des chercheurs a fait ressortir que des éléments provenant autant de la culture australienne que celles chinoise et vietnamienne ont été discutés par les participants. Les apprenants et les personnes âgées ont ainsi pu faire une comparaison entre ces nouvelles informations et leurs connaissances, ce qui peut encourager le développement de leur compétence interculturelle (Huang et Cordella, 2017).

Cette recherche de Huang et Cordella (2017) permet de réaffirmer que les discussions portant sur des thèmes liés à la culture lors de projets intergénérationnels peuvent encourager le développement de la compétence interculturelle des apprenants de langue seconde. Au fil du temps, les étudiants ont de plus en plus initié de nouveaux sujets de conversation et ont appris à développer leurs idées lorsque leur partenaire en abordait des nouveaux. Ce type d'interactions pourrait donc encourager l'apprentissage de nouveaux référents et éléments linguistiques et culturels tout permettant de pratiquer la langue cible avec des locuteurs de cette dernière.

3.2 Apprendre sur l'autre et sur soi lors de tâches et de projets

Lors de projets intergénérationnels, les participants doivent parfois réaliser des tâches ou des projets qui sont liés à un curriculum spécifique. La nature de ces tâches peut varier. Il peut s'agir de la réalisation d'un travail d'histoire orale inspirée par les expériences personnelles des participants (Miller et coll., 2016), de l'utilisation de contes et légendes ou d'histoires familiales (Nurss, 2000), ou comme il a été vu dans le chapitre précédent, de la réalisation de courts-métrages portant sur des pratiques culturelles spécifiques (Schwab-Cartas, 2018). Le partage d'histoires permet non seulement aux apprenants de développer leurs compétences langagières en langue seconde, mais également de mettre les connaissances interculturelles et les échanges authentiques au centre de leur éducation.

La recherche réalisée par Stacy et Aguilar (2018) exemplifie cette façon de développer la compétence interculturelle chez les apprenants de langue seconde grâce à la réalisation de projets de narration numérique. Dans une école primaire californienne, des enfants, des adolescents et leurs parents provenant de milieux ethniques minoritaires (c'est-à-dire non-caucasiens et n'ayant pas l'anglais comme langue maternelle) ont participé à un projet de narration numérique familiale ayant pour but de développer leurs connaissances technologiques et de permettre aux parents de s'impliquer dans l'éducation des enfants. Le projet se déroulait à l'école en soirée, après les cours du programme régulier des élèves. Il n'était pas intégré entièrement au cursus scolaire, mais a été implanté par les professeurs à l'école en tant qu'activité parascolaire. L'objectif était d'encourager les parents d'apprenants de la langue anglaise à utiliser leur langue maternelle et leurs pratiques culturelles pour soutenir l'apprentissage de leurs enfants tout en les connectant aux attentes de l'école.

Pendant les neuf rencontres et ateliers, les participants étaient invités à utiliser des ressources en ligne gratuites pour créer des histoires numériques. Des séances de remue-méninge et des ateliers de création permettaient à chaque participant de travailler sur son projet, tout en collaborant avec les autres. Ils avaient ensuite la possibilité de les partager avec les autres membres du groupe s'ils le désiraient. La réalisation de ces histoires numériques était individuelle, mais les interactions pour apprendre à structurer leur narration et à utiliser les technologies permettaient un partage intergénérationnel entre tous les participants et pas seulement au sein d'un même groupe familial. Lors du projet, toutes les langues connues par les apprenants et leur famille pouvaient être utilisées et la langue employée dans la création de leur projet était au choix des participants. Ainsi, il a été remarqué que le multilinguisme a été intégré dans le processus de création, mais n'a pas été observé dans les créations finales des projets.

Grâce à l'analyse des projets finaux de trois participantes et d'informations recueillies grâce à de l'observation et des entrevues, Stacy et Aguilar (2018) ont pu découvrir que les travaux finaux étaient des représentations du quotidien ou de la réalité des trois participantes choisies pour réaliser cette étude de cas. Leurs narrations numériques traitaient d'événements passés où leurs points de vue ont dû changer pour s'adapter à de nouvelles réalités. Ces récits permettaient aussi de raconter des histoires imaginaires où les défis vécus par les personnages principaux faisaient écho à la réalité des participantes. Cette étude de cas a permis de révéler que les thèmes de la culture, la langue et les nouvelles littératures se retrouvaient dans chaque projet final. Ainsi, le projet intergénérationnel a favorisé l'acquisition de nouvelles connaissances technologiques chez les participants, en plus de permettre d'aligner les littératures de ces derniers à leurs pratiques culturelles (Stacy et Aguilar, 2018). Le projet de narration numérique a permis aux participants de partager des expériences personnelles ou de représenter en histoire leur réalité culturelle, sans se contraindre aux idées plus traditionnelles de la culture (les coutumes, les traditions et l'héritage culturel). Parler de sa culture et définir son

appartenance identitaire leur permettaient de mieux se connaître et d'apprendre sur les autres et leurs réalités, ce qui a pu encourager le développement de leur compétence interculturelle.

3.3 Apprendre avec l'autre grâce à des ressources extérieures

Finalement, un ajout de ressources humaines extérieures au contexte scolaire peut permettre d'élargir les perspectives, partager des expériences personnelles culturellement riches ainsi que d'offrir des occasions de créer des échanges authentiques avec les locuteurs d'une langue cible (Lai et Kaplan, 2013). Outre l'inclusion de personnes plus âgées à des projets scolaires, il est possible d'atteindre ces mêmes objectifs grâce à la collaboration et au soutien de membres de la communauté qui ne sont pas des participants « officiels » dans le projet intergénérationnel. Les participants au P.I. sont initialement spectateurs et apprenants, pour ensuite devenir eux-mêmes vecteurs de réflexions et d'éléments interculturels.

Dans la recherche menée par Mbugua et coll. (2004), les bienfaits de ce type d'ajout ont pu être remarqués auprès de tous les participants, jeunes et plus âgés, ainsi qu'auprès des professeurs. Un projet intergénérationnel a été implanté au sein de deux écoles primaires afin de préparer les enfants à la diversité et à la différence ainsi que pour développer des représentations positives d'eux-mêmes et des autres. Dans une école, les élèves provenaient majoritairement d'un milieu homogène (anglophones et d'origine majoritairement caucasienne). Dans l'autre, l'anglais était la langue seconde de la plupart des élèves et une plus grande diversité ethnique était constatée. Les élèves des deux écoles et des membres de leur famille ont pris part à des ateliers visant le développement de la compétence interculturelle grâce à des activités de découverte de la culture kényane, de leur propre culture et de celle des autres. Le but de ce partenariat était de procurer des expériences interculturelles, internationales et intergénérationnelles aux participants en plus d'offrir une expérience authentique à de futurs professeurs pour les sensibiliser à la diversité culturelle.

Les professeures et chercheuses ont mis sur pied des activités et des ateliers dans une des deux écoles, permettant ainsi aux futurs professeurs de s'inspirer de ces méthodes d'enseignement pour organiser à leur tour des activités intergénérationnelles visant l'exploration d'enjeux sociaux et internationaux dans l'autre. Les futurs enseignants ont préalablement participé à des activités visant la découverte de soi et de son identité. Leur objectif était de mieux se comprendre et se connaître, car cela leur permettrait de mieux connaître autrui (Mbugua et coll., 2004). Cela avait pour but de les préparer à enseigner dans un milieu multiculturel avant le projet. Les auteures de l'article, aussi professeures, ont été des ressources culturelles extérieures et ont fait des présentations portant sur la culture kényane en guise d'exemple pour les projets des apprenants. Ainsi, tous les élèves et des membres de leur famille ont assisté aux ateliers et ont été sensibilisés à cette communauté culturelle qu'ils connaissaient peu. Les élèves de la deuxième école et leurs grands-parents ont ensuite été invités à créer un projet familial racontant leur propre histoire. Dans les ateliers, les participants pouvaient comparer leurs coutumes familiales à celles des autres communautés. Cela encourageait une collaboration

entre les élèves, leurs grands-parents et les différents membres dans la réalisation de leurs projets respectifs. Les thèmes abordés étaient notamment la guerre, l'habillement, les fêtes traditionnelles et les mets. Les participants sont passés d'un rôle plus passif, c'est-à-dire d'apprendre ensemble sur le sujet, à un rôle actif de partage et de réflexion.

Bien que cette recherche date de 2004 et que le rôle de premier plan des auteures peut avoir influencé les résultats, cette étude met en évidence le développement de la compétence interculturelle de la part des futurs professeurs, des élèves et des membres de leur famille, ce qui est d'une forte pertinence scolaire. En effet, les étudiants ont affirmé mieux connaître leur propre culture ainsi que les enjeux qui touchent l'immigration, et sont plus sensibilisés à la diversité en salle de classe. L'inclusion d'une source extérieure a également permis aux grands-parents de réfléchir aux enjeux touchant les communautés culturelles différentes de la leur. Ils ont aussi noté que les enfants continuaient d'intégrer des termes de vocabulaire kényan dans leur quotidien, à l'extérieur du projet. Les grands-parents ont souligné leur intérêt d'en connaître plus sur la culture kényane et ont mentionné que leur perception a changé à la suite de leur participation (Mbugua et coll., 2004). Il a donc été question d'un apprentissage collectif et du début d'une réflexion sur soi et sur l'autre, ce qui exemplifie notre dernier constat, soit que l'inclusion à des projets intergénérationnels de ressources extérieures peut permettre le développement de la compétence interculturelle des participants.

3.4 Conclusion

Pour conclure, les projets intergénérationnels peuvent créer des contextes favorables au développement de la compétence interculturelle des participants grâce au partage d'éléments culturels entre les apprenants et les membres d'une communauté donnée. Comme il a été vu, les échanges intergénérationnels et interculturels en contexte scolaire peuvent permettre d'atteindre de nombreux objectifs tout en faisant un pont entre la langue et la culture grâce à la réalisation de projets, à des discussions et à l'inclusion de ressources humaines extérieures.

La recherche d'Huang et Cordella (2017) illustre la première façon d'encourager le développement de la compétence interculturelle des apprenants de langue seconde grâce à des discussions avec des locuteurs de la langue plus âgés. Ces interactions leur permettent d'avoir des échanges authentiques, d'apprendre de nouveaux référents culturels, de pratiquer la langue cible ainsi que de pouvoir comparer ces nouvelles connaissances avec leur propre culture pendant l'échange. Cet apprentissage est donc réalisé grâce aux interactions avec l'autre. La deuxième façon est lors de la réalisation de projets ou de tâches. L'article de Stacy et Aguilar (2018) raconte comment les participantes ont pu partager des éléments de leur réalité, de leur identité et de leur quotidien par le biais de récits numériques. Le développement de la compétence interculturelle a pu se faire spontanément grâce au processus de création et de réflexion nécessaire pour créer leurs histoires et a ensuite été intégré à la réalisation des projets finaux. Il a donc été possible pour les participantes d'apprendre sur elles-mêmes et sur les autres grâce à la création de leur projet. Finalement, l'inclusion de personnes-

ressources provenant d'une communauté culturelle différente permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances, car cela apporte une perspective nouvelle, encourage la réflexion et la sensibilisation, et met en lumière des enjeux importants pour d'autres communautés. Un apprentissage interculturel collectif peut être réalisé et réinvesti par la suite lors de d'autres activités. La recherche de Mbugua et coll. (2004) exemplifie ce dernier moyen de développer la compétence interculturelle dans les projets intergénérationnels en contexte scolaire.

Chapitre 4 : Le développement de la compétence langagière

4.0 Introduction

Dans le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec élaboré par le Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration (2011b), la compétence interculturelle doit être intimement liée au développement de la compétence langagière des étudiants en francisation. Au cours de la section précédente, notre analyse a mis en lumière différentes façons et structures de P.I. qui encouragent le développement de la compétence interculturelle des participants de tous âges. Ce présent chapitre a pour but d'illustrer différentes structures et objectifs de projets intergénérationnels qui favorisent le développement de la compétence langagière d'apprenants de langue seconde ou étrangère.

Nous avons analysé des recherches menées lors de projets intergénérationnels mettant en relation des apprenants de langue seconde ou étrangère et des locuteurs de la langue cible. Tout en considérant le développement des compétences langagières chez les participants des P.I. telle que l'acquisition de nouvelles connaissances sur la langue (apprentissage et compréhension de nouveaux termes, de nouvelles règles grammaticales ou d'éléments culturels), nous avons fait trois constats. Ces projets permettent tout d'abord aux participants de développer leur compétence langagière lorsqu'ils apprennent sur l'autre et sur leur réalité. Ensuite, les participants peuvent développer leur compétence langagière grâce aux interactions avec autrui lors de P.I. et finalement, les deux partenaires peuvent acquérir de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles grâce à leur participation au projet. Les trois types d'apprentissages intergénérationnels proposés par Brown et Ohsako (2003) ont été utilisés pour structurer les résultats de notre analyse.

4.1 Apprendre sur l'autre

Dans le cadre de projets intergénérationnels, des paires, composées d'un membre provenant de chaque génération, sont souvent encouragées à entamer des discussions (p. ex. Huang et Cordella, 2017) ou à collaborer pour effectuer diverses tâches (p. ex. Heydon et coll., 2017; Stacy et Aguilar, 2018). Ces interactions semi-structurées peuvent avoir comme bénéfice d'approfondir les connaissances interculturelles des participants, mais aussi de leur permettre d'en apprendre plus sur leur partenaire et sa réalité tout en développant sa compétence langagière. La recherche de Leek et Rojek (2020) permet d'illustrer ce constat.

Les chercheurs ont utilisé les données recueillies lors d'un P.I. international européen intitulé *ICT Guides* (Leek et Rojek, 2020). Ce projet s'est déroulé dans quatre villes européennes (Madrid, Berlin, Gothenburg et Sheffield). Ces villes voient depuis plusieurs années une hausse du nombre d'immigrants y élisant domicile. Un risque élevé de marginalisation économique et d'instabilité sociale pèse sur plusieurs de ces quartiers. Le projet

intergénérationnel avait donc pour but de jumeler des adolescents âgés entre 12 et 16 ans ayant immigré récemment, à des personnes âgées entre 60 et 89 ans, ayant grandi dans le pays d'accueil. Les jeunes participants avaient comme tâche de partager leurs connaissances numériques aux aînés et de discuter d'utilisation possible de la technologie et du numérique dans le quotidien de ces derniers. Les aînés étaient invités à participer au projet afin d'en apprendre plus sur l'usage technologique en plus de pouvoir aider les apprenants à pratiquer la langue cible du pays d'accueil.

Leek et Rojek (2020) ont cherché à découvrir comment l'utilisation d'outils numériques, l'apprentissage intergénérationnel et la théorie de l'autonomisation peuvent aider à réduire le taux de décrochage scolaire chez les jeunes immigrants. Plus spécifiquement, ils ont voulu explorer comment les outils numériques peuvent aider à surmonter la polarisation générationnelle, faciliter l'accès au système d'éducation pour les jeunes immigrants, être utilisés efficacement pour améliorer l'accès à l'éducation continue des personnes âgées, favoriser l'acquisition de compétences-clé, telles que la communication et la compétence langagière, chez les jeunes immigrants et encourager une meilleure compréhension et une coexistence plus harmonieuse entre les jeunes immigrants et les personnes âgées. Enfin, les chercheurs désiraient établir de quelles façons et dans quelle mesure les deux groupes de participants ont été autonomisés par l'apprentissage intergénérationnel.

Utilisant une approche mixte, Leek et Rojek (2020) ont comptabilisé et rassemblé les données de quatre études de cas. Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies grâce à des sondages administrés aux participants, jeunes et vieux, et des entrevues semi-structurées avec les professeurs, les travailleurs sociaux et les autres membres du personnel impliqués dans le projet. Les sondages comprenant des questions ouvertes et fermées ont été administrés à tous les participants au début et à la fin du projet dans la majorité des études (aucun étudiant n'a répondu au sondage final lors du projet mené à Berlin). Un total de 267 étudiants immigrants, aînés, professeurs et membres du personnel ont répondu à des questionnaires portant sur leur participation au projet. Les chercheurs ont analysé une première fois toutes les données afin d'isoler et de comparer les éléments similaires et d'en faire ressortir des codes et des concepts. Ces éléments-clé ont ensuite été classifiés par types d'apprentissage et par thèmes, puis ont été subdivisés par groupe de participants (jeunes apprenants, seniors ou membres du personnel) et lieux où s'est déroulé le projet auxquels ils ont participé. Des photographies ainsi que de courts enregistrements pris pendant les projets ont aussi été analysés par les auteurs afin de compléter qualitativement les données déjà recueillies.

Il est à noter que dans cet essai, nous nous concentrerons sur les conclusions générales que les auteurs ont pu dégager grâce à leur analyse et non sur les résultats de chaque étude de cas. Bien que pertinents, les résultats de chaque étude de cas ne permettent pas de dresser une vue d'ensemble du développement potentiel de la compétence langagière des participants aux projets intergénérationnels. C'est pourquoi seules les

conclusions générales touchant notre sujet, c'est-à-dire le développement de compétence langagière dans les projets intergénérationnels, sont détaillées ici.

Dans les sondages initiaux, les jeunes participants ont affirmé que la raison principale de leur participation au projet était l'espoir d'améliorer leur connaissance de la langue de leur pays d'accueil. À la fin du projet, les adolescents ont attesté avoir une meilleure perception de leur compétence à discuter et à communiquer avec autrui dans la langue cible. Ils ont déclaré avoir trouvé réponse à plusieurs de leurs interrogations portant sur la langue et sur leur nouveau pays. Les professeurs, les séniors et les membres du personnel ont également remarqué une nette amélioration de la volonté et de la confiance des jeunes à communiquer dans la langue cible et à fournir des explications sur les outils numériques. Leek et Rojek (2020) ont noté que cette amélioration était principalement causée par l'utilisation des outils numériques de manière coopérative lors des échanges intergénérationnels. En effet, selon eux, les jeunes participants se voyaient comme des connaisseurs du numérique et cela leur a permis d'accroître leur autonomisation et leur estime d'eux-mêmes. Par le fait même, se considérer comme experts et être compétents ont pu les motiver à devenir plus engagés dans leur apprentissage. Selon Leek et Rojek (2020), les outils numériques devraient donc compléter les interactions et non en être le sujet, pour s'assurer que le développement des compétences langagières des apprenants puisse être continué et réutilisé dans leur vie courante.

Leek et Rojek (2020) ont conclu que les outils numériques ont été utilisés de manière intuitive et efficace par les participants, jeunes et vieux, lors des projets intergénérationnels. Les participants voyaient les outils numériques comme des éléments-clé de la vie quotidienne ayant une grande importance qui ne cessera d'augmenter dans les prochaines années. Les auteurs ont d'ailleurs noté que les jeunes apprenants, bien que connaisseurs et adeptes utilisateurs, démontraient une certaine immaturité technologique. Les adolescents percevaient les outils numériques comme des sources de divertissement permettant de réaliser des tâches spécifiques, contrairement aux participants plus âgés qui les percevaient comme un outil d'apprentissage. Toutefois, dans la recherche, les outils numériques se sont vu attribuer une nouvelle fonction par les participants. Ils sont devenus des moyens de partager des informations sur leur vie et leur quotidien. De plus, ils ont été utilisés comme un support à l'apprentissage de la langue en permettant aux participants d'utiliser des traducteurs en ligne et de faire référence à des images, du texte, des films et de la musique en ligne. Ainsi, les outils numériques ont permis de réduire la distance générationnelle et culturelle séparant les participants. Les jeunes ont appris grâce au projet que les outils numériques pouvaient être utilisés pour le divertissement, mais également pour l'éducation et le développement personnel et professionnel. Les chercheurs ont d'ailleurs recommandé de laisser les participants des P.I. utiliser les outils numériques de manière spontanée dans les projets pour encourager la coopération intergénérationnelle et non d'en faire le sujet principal des rencontres.

Les participants ont affirmé que le projet intergénérationnel a influencé positivement leur vision de l'autre génération et leur a permis de mieux se comprendre et se connaître. Les ateliers leur ont donné l'occasion de parler d'eux-mêmes, d'en apprendre plus sur leurs partenaires ainsi que de partager leurs connaissances et compétences. Même si l'objectif initial des aînés était d'en apprendre plus sur la technologie et le numérique, une majorité d'entre eux ont mentionné avoir appris davantage sur la génération et la réalité des jeunes immigrants que sur les outils numériques grâce à leurs interactions. Les auteurs ont pu ainsi conclure que l'apprentissage intergénérationnel permet le partage de connaissances socioculturelles de même que l'autonomisation des jeunes et des plus âgés (Leek et Rojek, 2020).

Ainsi, lors de ces interactions intergénérationnelles, les participants ont pu acquérir de nouvelles connaissances sur le numérique, mais aussi sur la réalité et les valeurs de l'autre. Les aînés ont pu apprendre davantage sur la réalité de leurs partenaires et sur la technologie. Lors de leurs interactions, ils ont également aidé les apprenants à surmonter la barrière linguistique qui les séparait. Ces discussions ont permis aux jeunes apprenants immigrants d'en apprendre plus sur leur communauté d'accueil et sur leur partenaire, tout en les motivant à s'investir davantage dans leur apprentissage. Les jeunes ont pu pratiquer la langue cible avec des locuteurs de cette langue et trouver réponse à certaines de leurs questions concernant la langue et la culture de leur nouveau pays (Leek et Rojek, 2020). Ces nouvelles connaissances sur l'autre et sur leur communauté ont pu, selon nous, favoriser le développement de leur compétence langagière.

4.2 Apprendre grâce à l'autre

Comme il a été mentionné, les locuteurs d'une langue cible peuvent jouer le rôle d'expert de la langue et transmettre leur connaissance de cette dernière aux apprenants. L'apprentissage des normes, des règles et des référents culturels est donc encouragé et se fait grâce aux interactions avec l'autre. Ces interactions peuvent encourager les apprenants à se sentir plus compétents dans la langue cible (p. ex. Huang, 2016b), augmenter leur volonté de communiquer (p. ex. Reid et Trofimovich, 2018) ou même, comme il sera exemplifié dans cette section, de développer leur compétence interactionnelle dans des conversations à deux (Huang, 2016a).

La recherche de Huang (2016a) s'est déroulée dans le cadre d'un projet intergénérationnel australien. Trois étudiants de langue seconde âgés de 16 ou 17 ans au début du projet ont été jumelés à des seniors âgés entre 67 et 85 ans. Les personnes âgées étaient des locuteurs d'une des langues cibles que les adolescents australiens étudiaient, c'est-à-dire soit le mandarin, l'allemand ou l'espagnol. Chaque paire s'est rencontrée pendant deux années, à l'exception du duo apprenant l'espagnol qui ne s'est rencontré que pendant une année scolaire. L'apprenant du mandarin a également changé de partenaire de conversation lors de sa deuxième année. Pour les duos pratiquant respectivement le mandarin et l'allemand, quatre enregistrements sur une période de deux ans de rencontres ont été analysés tandis que seulement deux enregistrements ont été analysés pour le duo pratiquant l'espagnol. Entre les deux premières leçons et les deux dernières, les

participants se sont rencontrés et ont discuté un total d'environ huit à neuf heures et toutes les rencontres devaient se faire dans la langue cible.

Dans cette étude, Huang (2016a) a exploré le développement de la compétence interactionnelle des apprenants, c'est-à-dire la connaissance et la bonne utilisation des règles non écrites de l'interaction telles que les tours de parole, la négociation de sens, les signaux non verbaux, etc., lors d'interactions avec des locuteurs de la langue. Ces connaissances sont jugées comme essentielles pour les apprenants de langue seconde ou étrangère, car elles sont intimement liées à la communauté linguistique et culturelle de la langue cible. Le chercheur désirait découvrir si le rôle des apprenants dans l'interaction se modifierait au fil des rencontres, commençant par celui d'acteur passif et devenant un interlocuteur central et dynamique. Ce changement démontrerait que les étudiants ont pu se familiariser avec les pratiques linguistiques et culturelles liées au contexte d'interaction, et mieux comprendre quand et comment les utiliser. L'auteur s'est en plus intéressé aux manières adoptées par les apprenants de s'adapter aux pratiques de leurs interlocuteurs et d'interagir ensemble (Huang, 2016a).

Pour ce faire, Huang (2016a) a utilisé un cadre théorique d'analyse conversationnelle. Il a sélectionné trois dyades, pratiquant chacune des langues différentes. L'objectif était d'explorer les spécificités discursives de chaque langue. Il a documenté et analysé l'amélioration de la compétence interactionnelle des apprenants de langue seconde ou étrangère sur une période d'un an pour la dyade espagnole et de deux ans pour les deux autres dyades. Une attention particulière a été mise sur la gestion des choix de sujets, c'est-à-dire qui initie, change ou développe un sujet, quand et comment dans l'interaction. Les enregistrements audios de deux (dyade espagnole) ou quatre rencontres (dyades allemande et chinoise) ont été analysés et transcrits grâce au logiciel Elan. Le chercheur a par la suite classé chaque élément selon qui a initié, encouragé ou modifié les sujets abordés dans les conversations. Par exemple, quand un nouveau sujet était initié par l'apprenant, le chercheur tenait en compte qui relançait le sujet ou proposait un nouveau sous-sujet et de quelle manière. Les stratégies pour amorcer, rediriger ou modifier une conversation ont finalement été rassemblées et comptabilisées.

Lors du premier enregistrement, les trois apprenants participaient minimalement à l'interaction et avaient un rôle plus passif tandis que leur interlocuteur menait et contrôlait davantage la conversation. Les apprenants commençaient rarement de nouveaux sujets. En effet, les apprenants de la dyade allemande et chinoise prenaient initialement des rôles plus passifs et développaient peu les nouveaux sujets. L'étudiant d'allemand utilisait également beaucoup sa langue maternelle malgré la contrainte de pratiquer uniquement la langue cible. L'apprenante de la dyade espagnole amorçait un peu plus de nouveaux sujets, mais se retrouvait rapidement limitée par son manque de connaissances linguistiques et ne pouvait pas expliquer pleinement ses idées. Toutefois, au fil des rencontres, les trois apprenants ont démontré un développement de leur compétence interactionnelle en prenant un rôle plus central et actif dans l'interaction (Huang, 2016a). L'apprenante de la

dyade espagnole contrôlait davantage les tours de paroles et les changements de sujets tandis que l'étudiant de la dyade allemande a montré une meilleure compréhension et utilisation des règles sociopragmatiques plus complexes (p. ex. utilisation de la forme *Sie* en allemand avec les interlocuteurs plus âgés). Il a ainsi fait preuve d'un apprentissage des conventions culturelles régissant les interactions avec son partenaire plus âgé. Huang (2016a) a également mentionné que l'étudiant a également fait moins usage de la langue anglaise lorsqu'il désirait reprendre le contrôle de la conversation. L'étudiant de la dyade chinoise discutait de manière plus confiante et compétente dans les derniers enregistrements, malgré le changement de partenaire qui avait pu le déstabiliser.

Le nombre de sous-sujets a aussi diminué au cours des interactions. Cela est potentiellement dû aux questions fermées fréquemment posées par les participants plus âgés pendant les premières rencontres et au manque de connaissances langagières des apprenants. Avec le temps, le nombre de réponses complètes produites par les étudiants a aussi augmenté ainsi que la durée des tours de paroles. Les conversations semblaient aussi plus fluides lors des derniers enregistrements. Les trois étudiants ont également commencé à adopter les stratégies utilisées par leur interlocuteur respectif pour initier et développer de nouveaux sujets. En effet, dans les premières rencontres enregistrées, leurs façons de revenir à un sujet déjà abordé étaient très limitées. Cependant, après quelques heures d'interactions, les apprenants ont commencé à utiliser des phrases ou des expressions plus développées qui faisaient écho aux formes utilisées par leur partenaire. L'auteur a avancé que les rétroactions données par leur partenaire peuvent avoir influencé positivement le développement de la compétence interactionnelle, car cela permettait aux étudiants de suivre un modèle d'utilisation de ces stratégies et de la langue lors d'interactions (Huang, 2016a).

Dans cette recherche de Huang (2016a), les étudiants ont développé de nouvelles compétences et acquis de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles. Ils ont fait preuve d'une meilleure compréhension des normes et usages de la langue en contexte d'interactions. Ainsi, grâce aux interactions avec leur partenaire respectif, chaque apprenant a démontré une meilleure compréhension des éléments linguistiques, séquentiels, prosodiques, paralinguistiques et interactionnels. Ils ont su appliquer et adapter ces apprentissages au contexte d'interaction et démontrer un développement de leur compétence interactionnelle (Huang, 2016a). Cette recherche permet d'illustrer que le développement des compétences langagières des apprenants peut être réalisé grâce aux interactions avec des locuteurs de la langue cible dans le cadre de projets intergénérationnels.

4.3 Apprendre avec l'autre

Les apprenants de langue seconde ou étrangère peuvent bénéficier des connaissances et des compétences de leur partenaire dans les projets intergénérationnels. Lorsqu'un participant possède plus de connaissances linguistiques que son partenaire, par exemple lorsqu'un locuteur d'une langue cible discute avec un apprenant, il peut être considéré ou se considérer comme un expert ou une personne-ressource dans le projet (Lambert et

Cordella, 2016). Toutefois, comme chaque individu possède des connaissances sociolinguistiques et socioculturelles différentes à cause de leur différence d'âge, les participants peuvent tous bénéficier des interactions avec un partenaire et développer leur compétence langagière. La recherche de Cordella (2016b) permet d'exemplifier ce constat.

Tout comme la recherche de Huang (2016a), Cordella (2016b) a analysé les enregistrements de conversations entre des apprenants de langue seconde ou étrangère et des locuteurs de la langue cible s'étant déroulées lors d'un projet intergénérationnel australien d'envergure nationale (Huang et Cordella, 2016). La chercheuse avait comme objectif de découvrir les rôles ou les positions (*taking a stance* et *stance attribution*) pris par les participants au projet lors de leurs conversations. L'auteure cite Du Bois (2003) et définit la prise de position comme étant le choix par un locuteur d'un rôle social lors d'une interaction. Cette position est influencée par les éléments et les objectifs du discours. Ainsi, plusieurs positions peuvent être choisies par un interlocuteur au sein d'une même conversation. Toutefois, tout changement de position influence celle de l'autre. Un exemple de ce genre de négociation de rôle est dans une classe. Le professeur se positionne en tant d'expert des notions présentées. Ainsi, les étudiants deviennent automatiquement des apprenants ou des novices. Cependant, lors d'une discussion sur un sujet connexe, un étudiant peut connaître davantage un sujet spécifique et décider d'en parler au groupe. Il impose ainsi momentanément un changement de son rôle et de celui de son professeur.

Cordella (2016b) a donc choisi d'analyser les positions choisies par les participants lors de leurs interactions intergénérationnelles. Pour ce faire, elle a analysé certains des enregistrements réalisés dans le cadre du projet intergénérationnel et a utilisé une approche sociolinguistique pour faire ressortir les rôles choisis par les participants dans l'interaction. L'auteure voulait ainsi découvrir comment les membres de chaque génération à l'étude se positionnent par rapport à l'autre et comment cela influence leurs relations avec les autres et leurs discours. Elle s'est basée sur la *stance theory* et a utilisé une perspective gérontologique sociale pour interpréter les données. Un second chercheur a été impliqué dans le processus d'interprétation pour assurer une plus grande validité et conformité de la taxonomie choisie. Malheureusement, peu d'informations sur le nombre d'enregistrements analysés et sur les critères de sélection de ces derniers ont été données.

Toutefois, comme cette recherche s'est déroulée dans le cadre d'un projet intergénérationnel à plus grande portée, les sujets de conversation avaient été prédéterminés par les professeurs de langue et les chercheurs liés au projet. Ils incluaient par exemple les passe-temps, les expériences de vie, l'expérience migratoire des participants plus âgés et la vie de famille (Huang et Cordella, 2016). En revanche, aucune indication n'avait été donnée aux participants sur leurs rôles spécifiques et sur les façons d'interagir lors des interactions. Trois rôles principaux ont pu être observés. Il s'agit du rôle de professeur de langue, de guide socioculturel et de conseiller éthique et moral (Cordella, 2016b).

Le rôle du professeur de langue revenait à offrir un modèle de bons usages des normes et des règles de la langue à l'apprenant tout en lui faisant part d'éléments socioculturels liés aux points de la langue expliqués. Le rôle du guide socioculturel était généralement de partager des expériences personnelles et des connaissances socioculturelles et sociohistoriques ayant eu un impact important sur sa vie. Il pouvait également s'agir de souvenirs, de conseils ou même de réflexions sur ces événements du passé ou du présent. Finalement, la dernière position occupée a été celle de conseiller éthique et moral. Cordella (2016b) a décrit ce rôle comme un partage de conseils afin d'orienter son interlocuteur vers de meilleures décisions. Ces suggestions prenaient la forme d'éléments de sagesse et de guidance et pouvaient porter sur des valeurs, comme l'éducation ou sur des mœurs, comme la consommation ou non de drogues.

Peu de jeunes étudiants ont pris ce troisième rôle lors des interactions, mais les aînés ont fréquemment opté pour ce dernier. Cordella (2016b) a avancé que les aînés voyaient peut-être ces interactions comme des occasions de partager leurs connaissances et leur sagesse à l'extérieur de leur famille immédiate et qu'ils sentaient peut-être même que c'était leur devoir de le faire. De plus, elle a souligné que cette prise de position illustrait la qualité de la relation entre les partenaires, jeunes et vieux, puisque les personnes âgées se souciaient du succès et du futur de leur partenaire. Ces dernières ont d'ailleurs adopté les trois positions, particulièrement le rôle de professeur de langue, tandis que les étudiants étaient alors relégués au rôle d'apprenant. Les aînés modelaient souvent leurs interventions sur celles retrouvées dans les cours traditionnels de langue, en encourageant et en aidant les étudiants à mieux utiliser la langue et reformuler leurs idées. Les personnes âgées ont aussi pris le rôle de guide socioculturel et ont partagé des souvenirs et des histoires personnelles. Elles pouvaient également parler de coutumes et de traditions liées à leur vie avant de migrer en Australie. Ce genre d'histoires permettait également de faire modifier le rôle de guide socioculturel au rôle de professeur de langue, car ils devaient parfois expliquer les référents et le vocabulaire utilisés pour s'assurer de la compréhension de leur partenaire. Selon Cordella (2016b), ce rôle pouvait être très valorisant pour les aînés, surtout s'ils pouvaient parler de leur vécu dans leur langue maternelle.

Il est à noter que ce qui est le plus intéressant pour notre analyse est le rôle pris parfois par les étudiants. En effet, les apprenants de langue seconde ont pris à l'occasion les rôles de professeur de langue et de guide socioculturel lors des interactions avec les personnes âgées bien que moins fréquemment que ces dernières (Cordella, 2016b). En effet, il est arrivé que les aînés aient cherché à développer une idée et n'aient pas trouvé le bon mot en anglais. Les jeunes prenaient alors le rôle de professeur de langue. Ils corrigeaient et aidaient les aînés à trouver les bonnes formulations, la bonne prononciation ou le bon terme de vocabulaire. La langue cible changeait donc dans l'interaction et les rôles étaient redistribués. Comme les aînés n'avaient pas l'anglais comme langue maternelle, ils prenaient la position d'apprenants et laissaient la place aux adolescents d'être les ressources principales. Les participants plus âgés pouvaient, par exemple, demander implicitement à leur

partenaire comment dire un mot en anglais. Ce genre de négociation de rôles permettait un apprentissage collaboratif et mutuel, où le jeune apprenant n'était pas toujours au centre de l'interaction (Cordella, 2016b). Les jeunes pouvaient aussi, par moment, être des guides socioculturels puisqu'ils détenaient des connaissances différentes qu'ils pouvaient partager et lier aux sujets discutés. Par exemple, un étudiant a informé son partenaire sur le fait qu'il pouvait travailler à son âge et l'ainé s'est vu surpris (Cordella, 2016b). Les participants âgés étaient généralement moins en contact avec les générations plus jeunes, à l'exception de leur famille. Ils bénéficiaient donc de l'échange en apprenant plus sur la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

Cette recherche met donc en lumière le potentiel des projets intergénérationnels à encourager le développement de la compétence langagière des participants, jeunes et vieux. Bien qu'un manque de données sur le développement réel de la compétence langagière soit notable dans cette recherche, elle permet tout de même d'illustrer le potentiel des projets intergénérationnels d'encourager un apprentissage mutuel d'éléments linguistiques et culturels grâce aux interactions des participants provenant de deux générations.

4.4 Conclusion

Dans cette section, le développement potentiel de la compétence langagière des participants dans les projets intergénérationnels a été exploré. Bien que la majorité des résultats recensés provenaient d'études de cas ou de recherches ne permettant pas de généralisation, nous avons montré que les projets intergénérationnels ont le potentiel de créer des lieux d'échanges et d'interactions offrant l'occasion aux participants de partager et d'apprendre des éléments linguistiques et socioculturels.

Le développement de la compétence langagière dans les projets intergénérationnels pourrait ainsi être encouragée en apprenant sur l'autre, grâce à l'autre et avec l'autre. La recherche de Leek et Rojek (2020) a permis d'exemplifier ce premier constat. Des discussions portant sur l'utilisation des outils numériques ont été une porte d'entrée pour la découverte de la réalité de l'autre et a permis aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur la langue et sur leur nouvelle communauté. Leurs partenaires plus âgés ont favorisé les nouveaux apprentissages des apprenants. De plus, les aînés ont pu en apprendre davantage sur la réalité des jeunes immigrants. Le deuxième constat est que la compétence langagière des apprenants de langue seconde peut être développée grâce à autrui. En effet, la recherche de Huang (2016a) a mis en lumière que des apprenants de langue seconde ont pu acquérir et développer des compétences interactionnelles grâce à des conversations intergénérationnelles tenues avec un partenaire de langue plus âgé. Le troisième et dernier constat a été illustré par l'étude de Cordella (2016b). Dans cette dernière, il a été montré que les deux partenaires peuvent bénéficier des interactions et en apprendre davantage sur leur langue seconde et sur les éléments socioculturels qui séparent les générations.

Chapitre 5 : Discussion

5.0 Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons fait un tour d'horizon du potentiel des projets intergénérationnels se déroulant en milieux d'apprentissage sur le développement des compétences numérique, interculturelle et langagière des apprenants de langue et des locuteurs de la langue cible. Notre analyse de la littérature scientifique nous a permis d'établir que les projets intergénérationnels ont un potentiel certain pour le développement de la compétence numérique, de la compétence interculturelle et la compétence langagière des apprenants de langue et des locuteurs de la langue cible.

Afin de fournir une vue d'ensemble plus complète du potentiel des P.I., il nous importe d'aborder les limites et les pistes de réflexion fréquemment mentionnées par les chercheurs. Pour ce faire, nous ferons un bref retour sur les différents constats établis dans les chapitres précédents et tenterons de répondre à nos questions de recherche. Nous dresserons ensuite un portrait sommaire des considérations méthodologiques et pédagogiques à prendre en compte lors de l'implantation de projets intergénérationnels dans les milieux d'apprentissage.

5.1 Les constats

5.1.1 Le développement de la compétence numérique dans les projets intergénérationnels

Comme il a été exemplifié par les recherches de Leedahl et coll. (2019), de LoBuono et coll. (2020), de Heydon et coll. (2017), de Oumar (2020) et de Schwab-Cartas (2018), les projets intergénérationnels ont le potentiel de favoriser le développement de la compétence numérique des participants jeunes et moins jeunes. La mobilisation des dimensions de cette compétence a pu se faire lors d'interactions entre les participants, conjointement avec un partenaire appartenant à une génération différente que soi et en réalisant des projets visant la découverte d'autrui.

Dans les recherches de Leedahl et coll. (2019), de LoBuono et coll. (2020) et de Leek et Rojek (2020), les compétences et les connaissances numériques des participants plus jeunes les ont généralement encouragés à développer d'autres compétences transversales. Cela a notamment été le cas pour les apprenants de langue seconde de l'étude de Leek et Rojek (2020), qui ont pu s'appuyer sur ces connaissances pour afficher plus de confiance dans leurs interactions. Ils ont ainsi pu utiliser les outils numériques pour pallier leur manque de compétences langagières dans la langue à apprendre.

Toutefois, comme il a été mentionné dans la recherche de Schwab-Cartas (2018), l'inclusion d'outils numériques lors de projets intergénérationnels, particulièrement ceux ayant comme objectif un partage de patrimoine culturel, peuvent avoir des retombées négatives sur les membres de la communauté si leur utilisation n'est pas

éthiquement guidée et motivée. En effet, Schwab-Cartas (2018) avait souligné l'importance de sensibiliser et conscientiser les participants sur ce qui pouvait être partagé en ligne et ce qui était considéré comme sacré pour la communauté. Tenir compte des rites et des valeurs des participants ainés et s'interroger sur ce qui pouvait être publié en ligne ou non étaient des actes liés au développement de la compétence interculturelle et de la compétence numérique. Même si cette étape de la recherche pouvait permettre la mobilisation d'une des dimensions de la compétence numérique des participants, c'est-à-dire agir en citoyen éthique à l'ère du numérique, les manières d'inclure et d'utiliser les outils numériques dans les projets intergénérationnels doivent être réfléchies et justifiées par les chercheurs.

Cela a aussi été le constat de Leek et Rojek (2020) qui ont noté le manque de maturité numérique des plus jeunes participants et l'importance d'inclure de manière optimale les outils numériques dans les projets intergénérationnels. Ils ont d'ailleurs suggéré que la technologie ne devrait pas être au centre des apprentissages, mais bien un support pour faciliter les interactions. Cette tendance a d'ailleurs pu être remarquée dans les études de Heydon et coll. (2017), Oumar (2020) et Schwab-Cartas (2018) qui ont intégré l'utilisation des outils numériques aux projets et aux tâches des participants, sans en faire le centre des apprentissages. Leek et Rojek (2020) ont également noté que les outils numériques ont permis de diminuer la distance générationnelle qui séparait les participants plus âgés des jeunes immigrants.

5.1.2 Le développement de la compétence interculturelle dans les projets intergénérationnels

Les recherches de Huang et Cordella (2017), de Stacy et Aguilar (2018) et de Mbugua et coll. (2004) ont permis d'illustrer que la compétence interculturelle des participants peut être développée de différentes façons dans les projets intergénérationnels.

Elle peut tout d'abord être développée grâce à l'autre, c'est-à-dire en jumelant des membres de deux communautés linguistiques et culturelles différentes comme cela a été le cas dans la recherche de Huang et Cordella (2017). Grâce à leurs interactions et à leurs discussions avec leur partenaire, les participants des projets intergénérationnels ont pu comparer différents éléments liés à leur réalité et ainsi acquérir de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles. Ensuite, il a été vu que les participants peuvent développer leur compétence interculturelle en créant des projets dans le cadre de projets intergénérationnels et par la même occasion, en apprenant sur l'autre et sur soi. La possibilité de collaborer et de partager des éléments de leur réalité, de leur identité et de leur quotidien au reste du groupe, retrouvée dans les P.I., a le potentiel d'encourager le développement de la compétence interculturelle de tous les participants. Cela a d'ailleurs été démontré dans la recherche de Stacy et Aguilar (2018). Finalement, le développement de la compétence interculturelle de tous les participants peut également être encouragée grâce à l'inclusion de personnes-ressources supplémentaires. Comme cela a été illustré par Mbugua et coll. (2004), des membres de différentes générations peuvent

apprendre ensemble sur une autre communauté culturelle lors de projets intergénérationnels. Une perspective nouvelle permet donc d'encourager l'approfondissement des réflexions et la conscientisation des participants aux enjeux culturels des autres membres d'une même communauté ou d'une communauté différente.

Toutefois, chaque participant, locuteur d'une langue cible ou apprenant, apporte avec lui dans les projets intergénérationnels un bagage culturel et linguistique qui lui est propre. Chaque contexte d'implémentation des P.I. et des recherches devient donc différent. Il est alors difficile de reproduire certains P.I. parce qu'un modèle pourrait ne pas s'implanter efficacement dans une culture différente de celle où le projet a initialement eu lieu (Kuehne, 2003a). Par contre, certains projets intergénérationnels d'envergure se déroulent dans des pays ayant des contextes multiculturels et plurilinguistiques similaires. Par exemple, Cordella (2016a) a comparé le contexte multiculturel d'implémentation du projet intergénérationnel australien duquel ont été puisées les données des recherches de Huang et Cordella (2017), de Huang (2016a) et de Cordella (2016b), au contexte canadien. Cela nous porte à croire que la mise sur pied d'un projet intergénérationnel semblable pourrait avoir des retombées similaires ou, du moins, être inspirée de ce projet pour en développer un nouveau, adapté au contexte canadien. De plus, la nature adaptative de certains projets intergénérationnels, telle que mentionnée par Lai et Burchett (2020), permettrait peut-être de contourner cette limite. En effet, les visées du projet et les façons de faire peuvent parfois être ajustées pour les participants, mais peuvent aussi l'être par les participants. Cela a été le cas dans la recherche de Leek et Rojek (2020) lors de laquelle les participants ont donné une nouvelle fonction aux outils numériques intégrés dans les visées du projet.

5.1.3 Le développement de la compétence langagière dans les projets intergénérationnels

Les études de Leek et Rojek (2020), de Huang (2016a) et de Cordella (2016b) ont permis d'exemplifier le développement possible de la compétence langagière des apprenants et des locuteurs de la langue cible dans les projets intergénérationnels.

Le premier constat est que les P.I. peuvent permettre aux apprenants d'une langue seconde ou étrangère d'en apprendre plus sur la réalité de leur partenaire et également acquérir de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles. Dans l'étude de Leek et Rojek (2020), les discussions sur l'usage des outils numériques ont pu aider les jeunes immigrants à développer leurs connaissances de la langue et de la culture associées à leur nouvelle communauté d'accueil. Il a été aussi constaté que la compétence langagière des apprenants de langue seconde ou étrangère peut être développée lors d'interactions avec des locuteurs de la langue cible dans le cadre de projets intergénérationnels. Plus spécifiquement, Huang (2016a) a souligné le développement de la compétence interactionnelle des apprenants à la suite d'interactions fréquentes avec un locuteur de la langue cible sur une période prolongée. Un dernier constat ressort de notre analyse. La compétence langagière des deux participants peut être développée lors d'une même interaction puisque le rôle pris par chacun peut

influencer la nature des apprentissages et des informations partagés. Cela a été illustré par l'étude de Cordella (2016b) et a permis de montrer que les projets intergénérationnels ont le potentiel d'influencer positivement le développement de la compétence langagière d'un apprenant de langue et de son partenaire.

5.2 L'intégration des projets intergénérationnels en milieux d'apprentissage

5.2.1 Les considérations méthodologiques

Même si de plus en plus de projets intergénérationnels voient le jour, le manque de rigueur méthodologique dans les recherches est encore déploré par les chercheurs (Jarrott, 2011; Kuehne, 2003a; Kuehne et Melville, 2014; Martins et coll., 2019). Celui-ci fait écho aux constats de plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur les modèles et sur la structure des projets intergénérationnels n'impliquant pas systématiquement des apprenants de langue seconde (p. ex. Kuehne, 2003a, 2003b; Lawrencejacobson, 2006; Martins et coll., 2018). Pour expliquer ce manque, Kuehne (2003) a émis l'hypothèse que les théories pouvant structurer la conception des programmes intergénérationnels et des recherches sont méconnues ce qui pourrait expliquer leur sous-utilisation. Il a aussi été suggéré que la mise sur pied de ces projets était plus fréquente dans la pratique que dans la littérature scientifique et qu'il est simplement assumé que ce type de projets peut être utilisé et adapté à de nombreux contextes selon différentes approches ou méthodes d'intervention (Kuehne, 2003 ; Vieira & Sousa, 2016).

Une volonté de combler ce manque est toutefois manifeste. De nombreux auteurs offrent des recommandations aux professeurs, mettent en lumière les défis et les bienfaits de ces projets, et proposent de nouvelles façons de structurer et d'intégrer les projets intergénérationnels au cursus scolaire (p. ex. Huang et coll., 2016; Lai et Kaplan, 2013). Plusieurs autres publications ont mis de l'avant des cadres théoriques, des guides ou des designs possibles (p. ex. Huang et coll., 2016; Lai et Kaplan, 2013; Naar, 2019; Orte et coll., 2017; Universitat de les Illes Balears, 2020), des conseils destinés aux professeurs ou futurs organisateurs des projets (p. ex. Maloney et coll., 2019; Reid et Trofimovich, 2018) ou même des manières et des raisons d'intégrer des projets intergénérationnels au cursus scolaire des apprenants de langue seconde (p. ex. Lai et Burchett, 2020; Lai et Kaplan, 2013) sans pour autant évaluer leur réelle efficacité.

Ces réflexions concordent avec ce que nous avons également constaté lors de notre analyse. Des projets intergénérationnels ont déjà été intégrés à des contextes d'apprentissage au Québec (p. ex. St-Malo, 2020). Toutefois, à notre connaissance, peu de chercheurs ont analysé les réelles portées de projets intergénérationnels au Québec.

5.2.2 Les considérations pédagogiques

Les projets intergénérationnels peuvent être structurés de nombreuses façons pour répondre aux besoins des participants et pour atteindre différents objectifs. Par exemple, des apprenants de tous âges peuvent être jumelés et des apprentissages intergénérationnels peuvent tout de même en résulter (p. ex. Heydon et coll., 2017; Leek et Rojek, 2020). Il importe par contre de laisser suffisamment de temps aux participants lors des rencontres pour se familiariser entre eux (Huang et Cordella, 2017). Cela a pour but d'encourager le développement des compétences (particulièrement celle interculturelle) des apprenants dans des conditions optimales et de permettre aux participants d'entamer des discussions culturellement riches (Huang et Cordella, 2017). Créer des pairages et des jumelages réussis en tenant compte des intérêts des participants est aussi primordial au bon déroulement des projets (Miller et coll., 2016). Puisque les projets intergénérationnels n'impliquent pas d'évaluations ou de jugement de performance, ils n'influencent pas négativement la motivation des étudiants et peuvent ainsi encourager le développement de compétence langagière (Lai et Kaplan, 2013). Ce même constat a également pu être remarqué dans la recherche de Leek et Rojek (2020) lors de laquelle des participants, jeunes et vieux, ont gagné en sentiment d'autonomisation grâce aux interactions avec leurs partenaires et au partage commun de connaissances, dans un environnement dépourvu de jugement.

Lai et Burchett (2020) ont proposé que les P.I. pouvaient être intégrés à des projets parascolaires ou des activités communautaires déjà en place, comme des cours de théâtre, projets d'art, etc. L'important, selon eux, est que les activités choisies permettent des interactions sociales entre les participants. Orte et coll. (2017) a avancé que mettre sur pied des projets intergénérationnels dans les écoles auraient de nombreux bénéfices. Ce sont non seulement des lieux rassemblant des populations très souvent à l'étude, comme les enfants et les adolescents, mais elles unissent également les communautés locales en plus de répondre à plusieurs besoins de ces dernières. Les écoles sont donc considérées comme des lieux de rassemblement, autant physiquement que collectivement. Cependant, intégrer des projets intergénérationnels dans un curriculum scolaire comporte aussi son lot de défis selon Orte et coll. (2017). Il est nécessaire de jongler avec des calendriers et des objectifs scolaires fixes (Orte et coll., 2017). Le manque de ressources monétaires, temporelles et humaines peuvent également influencer la durée et la pérennité des projets (Marx et coll., 2005). Prévoir beaucoup de temps de formation et de gestion est capital au bon déroulement et le temps d'investissement nécessaire à la réalisation de tels projets peut ainsi être un facteur limitant la mise sur pied potentielle de projets intergénérationnels (Mbugua et coll., 2004).

Pour conclure, réaliser des projets intergénérationnels comporte des défis, mais ils peuvent permettre aux membres d'une même communauté de se réunir et de se découvrir des points communs. Prévoir des ressources humaines, temporelles et monétaires en plus de bien cibler les besoins et les intérêts des participants sont des facteurs-clé pour s'assurer du bon déroulement des projets intergénérationnels en contexte d'apprentissage.

Conclusion

Cet essai visait un enrichissement des connaissances portant sur les projets intergénérationnels en plus de donner une vue d'ensemble du potentiel de ces derniers sur le développement des compétences numérique, interculturelle et langagière d'apprenants de langue et de locuteurs de la langue cible. Nous désirions trouver réponse aux trois questions suivantes :

1. Quel est le potentiel des projets intergénérationnels pour le développement de la compétence numérique?
1. Quel est le potentiel des projets intergénérationnels pour le développement de la compétence interculturelle?
2. Quel est le potentiel des projets intergénérationnels pour le développement de la compétence langagière?

Pour ce faire, nous avons rassemblé et analysé la littérature scientifique portant sur la transmission intergénérationnelle et non familiale de connaissances entre participants lors de projets intergénérationnels. Dans le premier chapitre, nous nous sommes penchée sur les assises théoriques et les concepts qui sous-tendent cette recherche et qui sous-tendent les études menées dans le cadre de projets intergénérationnels. Dans les trois sections suivantes, le développement potentiel des compétences numérique, interculturelle et langagière dans les projets intergénérationnels a été exploré.

Premièrement, les projets intergénérationnels ont le potentiel de favoriser le développement de la compétence numérique des participants grâce au partage de connaissances d'un des partenaires d'interaction. Le développement de la compétence numérique peut être réalisé par les deux partenaires, ou par tous les participants conjointement. Cette compétence peut potentiellement être développée tout en apprenant sur l'autre. Deuxièmement, il est possible d'apprendre grâce à l'autre, au cours de discussions et d'ainsi développer sa compétence interculturelle. Il a été observé que des apprentissages sur l'autre et sur soi peuvent avoir lieu lors de tâches et de projets et ces nouvelles connaissances peuvent affecter positivement le développement de la compétence interculturelle. Enfin, apprendre sur l'autre grâce à des ressources extérieures lors de projets intergénérationnels, a le potentiel d'avoir un effet bénéfique sur le développement de la compétence interculturelle des participants. Troisièmement, il a été trouvé que la compétence langagière des apprenants a le potentiel d'être développée dans les projets intergénérationnels lorsque les participants apprennent sur l'autre, apprennent grâce à l'autre ou apprennent avec l'autre.

Nous avons conclu cette analyse en dressant une liste de constats traitant du développement des compétences numérique, interculturelle et langagière, en plus de détailler quelques considérations méthodologiques et pédagogiques à tenir compte lors de la mise sur pied de ce type de projets.

Pour conclure, les projets intergénérationnels ont le potentiel de favoriser le développement de plusieurs compétences des participants, jeunes ou vieux, apprenants de langue ou non. De nombreuses structures et modèles permettent d'atteindre ces objectifs, mais encore trop peu de recherches ont mis en lumière le réel potentiel de l'inclusion de ces projets en milieu d'apprentissage. Plusieurs zones grises subsistent en ce qui a trait à la structure de ces projets et de leurs impacts réels sur le développement des compétences des apprenants de langue. Ainsi, continuer d'explorer la mise sur pied de projets intergénérationnels dans des milieux d'apprentissage variés, et surtout en contexte québécois, aurait le potentiel de générer des retombées sociales importantes et serait également d'un grand intérêt scientifique.

Références

- Aljaafreh, A., et Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2015). *Comprendre la construction identitaire*. <https://www.acef.ca/ressources/serie-comprendre.php>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique [The Four Dimensions of the Digital Divide]. *Réseaux*, n° 127-128(5), 181-209. <https://doi.org/10.3917/res.127.0181>
- Bennett, J. M., et Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity.
- Brown, L. E., et Strommen, J. (2018). Training younger volunteers to promote technology use among older adults. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 46(3), 297-313. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12254>
- Brown, R., et Ohsako, T. (2003). A study of inter-generational programmes for schools promoting international education in developing countries through the international baccalaureate diploma programme. *Journal of Research in International Education*, 2(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/14752409030022002>
- Brownell, P., et Resnick, R. P. (2005). Intergenerational-multigenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(1), 67-75. https://doi.org/10.1300/J194v03n01_06
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, et coll. (Eds.), *The child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (2015). *Compétences numériques - grille d'autoévaluation*. https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc_-_fr.pdf
- Cordella, M. (2016a). The immigrant potential: Multiculturalism, language skills and community resources. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning* (pp. 3-24). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-006>
- Cordella, M. (2016b). Taking a stance: Older native speakers with young language learners. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning: Using intergenerational community resources* (pp. 51-65). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-009>
- Cordella, M., et coll. (2012). Intergenerational and intercultural encounters: Connecting students and older people through language learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(1), 80-85. <https://doi.org/10.1080/15350770.2012.646536>
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-37. <https://doi.org/10.17763/haer.56.1.b327234461607787>

- Cummins, J. (1994). The socioacademic achievement model in the context of coercive and collaborative relations of power. Dans R. A. DeVillar, et coll. (Eds.), *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice*. (pp. 363-390). N.Y.: State University of New York Press.
- Cummins, J. (2000). Bilingualism, empowerment, and transformative pedagogy. Dans J. V. Tinajero et R. A. DeVillar (Eds.), *The power of two languages 2000: Effective dual-language use across the curriculum*. McGraw Hill.
- Cummins, J. (2001a). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-676. <https://doi.org/10.17763/haer.71.4.j261357m62846812>
- Cummins, J. (2001b). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination and power in the new regime of truth? Dans P. P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (pp. 41-60). RoutledgeFalmer.
- Cummins, J. (2012). Empowerment and bilingual education. Dans *The encyclopedia of applied linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0368>
- Cummins, J., et coll. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Pearson Boston, MA.
- de Guerrero, M. C. M., et Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/330449>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Dans J. P. Lantolf et G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex.
- Donato, R., et McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02063.x>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W W Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed : A review*. Norton.
- Erikson, E. H., et coll. (1986). *Vital involvement in old age*. Norton.
- Feldman, S., et coll. (2016). Contemporary intergenerational relationships. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning* (pp. 25-36). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-007>
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of the social and computational mind*. Harvard University Press.
- Gamliel, T., et Gabay, N. (2014). Knowledge exchange, social interactions, and empowerment in an intergenerational technology program at school [Journal Article]. *Educational Gerontology*, 40(8), 597-617. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.863097>

- Góralaska, R., et Leek, J. (2018). Empowerment in the lifelong learning perspective. Example from the “ICT guides” project. *Rocznik Andragogiczny*, 24, 269. <https://doi.org/10.12775/ra.2017.019>
- Gouvernement du Canada. (2018a). *Le gouvernement annonce l'octroi d'un financement pour de la formation en compétences numériques afin d'aider plus de canadiens à se brancher en ligne.* https://www.canada.ca/fr/innovation-sciences-developpement-economique/nouvelles/2018/02/le_gouvernement_annonceloctroidunfinancementpourdelaformationnc.html
- Gouvernement du Canada. (2018b). *Programme nouveaux horizons pour les aînés.* <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/nouveaux-horizons-aines.html>
- Greene, D. (1998). Reciprocity in two conditions of service-learning. *Educational Gerontology*, 24(5), 411-424. <https://doi.org/10.1080/0360127980240501>
- Grenier, G., et Guénette, M. (2013). *Fracture numérique : Le coût en temps, en argent et en complexité d'être un consommateur non internaute.* <https://option-consommateurs.org/wp-content/uploads/2018/05/option-consommateurs-fracture-numerique-rapport-final-2.pdf>
- Heydon, R., et coll. (2017). Ipads and paintbrushes: Integrating digital media into an intergenerational art class. *Language and Education*, 31(4), 351-373. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1276585>
- Huang, H. (2016a). Developing interactional competence in dyadic conversations: Cross-language evidence. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning: Using intergenerational community resources* (pp. 151-175). Channel View Publications.
- Huang, H. (2016b). Gaining L2 self-confidence in conversations with native speakers. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning: Using intergenerational community resources* (pp. 171-186). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-014>
- Huang, H., et Cordella, M. (2016). Community resources on our doorstep: Language learning in action. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning* (pp. 37-48). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-008>
- Huang, H., et Cordella, M. (2017). Utilising local community resources for chinese cultural learning: An intercultural interaction model. *Babel*, 51(3), 24-34.
- Huang, H., et coll. (2016). An innovative model for second language learning and social inclusion. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning: Using intergenerational community resources* (pp. 226-238). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-016>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride et J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication.* Hatier-Credif. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb349651722>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *Lutter contre l'isolement social et la solitude des personnes âgées en contexte de pandémie.* <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3033-isolement-social-solitude-aines-pandemie-covid19.pdf>

- Institut national de santé publique du Québec. (2021). *Population âgée de 65 ans et plus*. <https://www.inspq.qc.ca/santescope/syntheses/population-agee-de-65-ans-et-plus>
- Jarrott, S. (2011). Where have we been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544594>
- Kibler, A. (2017). Peer interaction and learning in multilingual settings from a sociocultural perspective: Theoretical insights. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 199-203. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1328970>
- Kuehne, V. S. (2003a). The state of our art. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(2), 79-94. https://doi.org/10.1300/J194v01n02_07
- Kuehne, V. S. (2003b). The state of our art. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 145-161. https://doi.org/10.1300/J194v01n01_12
- Kuehne, V. S., et Melville, J. (2014). The state of our art: A review of theories used in intergenerational program research (2003–2014) and ways forward. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 317-346. <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.958969>
- Lai, A., et Burchett, R. (2020). Involving retired citizens in ESL education: Case study of a secondary school program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 249-271. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1739588>
- Lai, A., et He, J.-Y. (2020). A cross-cultural, intergenerational activity: “Experience, learn and have fun... learning journey”. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(2), 253-260. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1747586>
- Lai, A., et Kaplan, M. (2013). Intergenerational strategies for enriching the ESL education platform. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(4), 425-439. <https://doi.org/10.1080/15350770.2013.839285>
- Lambert, B., et Cordella, M. (2016). The migration experience and the ethos of self. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning* (pp. 66-84). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-010>
- Lantolf, J. P., et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford UP.
- Lantolf, J. P., et coll. (2015). Sociocultural theory and second language development. Dans B. van Patten et J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 207-226). Routledge.
- Lawrencejacobson, A. R. (2006). Intergenerational community action and youth empowerment. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(1), 137-147. https://doi.org/10.1300/J194v04n01_15
- Leclercq, P. & Edmonds, A. (2014). 1. How to Assess L2 Proficiency? An Overview of Proficiency Assessment Research. Dans P. Leclercq, A. Edmonds et H. Hilton (Eds.), *Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA* (pp. 3-23). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092291-004>

- Leedah, S. N., et coll. (2019). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the cyber seniors® reverse mentoring model within higher education [Journal Article]. *Gerontology and Geriatrics Education*, 40(1), 71-89.
- Leek, J. (2020a). From educational experiment to an alternative to the national programme. International baccalaureate programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 475-491. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>
- Leek, J. (2020b). The role of ICT in intergenerational learning between immigrant youth and non-related older adults: Experiences from Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1114-1127. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833238>
- Leek, J., et Rojek, M. (2019). 'ICT guides' project as an example of educational support of young immigrants through intergenerational learning and ICT tools. Dans E. Gutzwiller-Helfenfinger, et coll. (Eds.), *Thematic papers based on the conference "migration, social transformation, and education for democratic citizenship"* (pp. 87-106). DuEPublico. <https://doi.org/10.17185/duepublico/47639>
- Leek, J., et Rojek, M. (2020). The findings of the ICT guides. Dans *Exploring the virtual world of learning across generations*. Uniwersytet Jagiellonski, Wydawnictwo.
- Leek, J., et Rojek, M. (2021). ICT tools in breaking down social polarization and supporting intergenerational learning: Cases of youth and senior citizens. *Interactive Learning Environments*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1940214>
- LoBuono, D. L., et coll. (2020). Teaching technology to older adults: Modalities used by student mentors and reasons for continued program participation [Journal Article]. *Journal of Gerontological Nursing*, 46(1), 14-20.
- MacKenzie, S. L., et coll. (2011). The meadows school project: A unique intergenerational "immersion" program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(2), 207-212. <https://doi.org/10.1080/15350770.2011.568343>
- Madame Nancy St-Malo. (2020, 21 septembre). *Construire des ponts 2020 (Documentaire) - École St-Malo* [Vidéo]. https://www.youtube.com/watch?v=hKxmHrNH458&ab_channel=MadameNancySt-Malo
- Maloney, T., et coll. (2019). Preparing and supporting teachers for equity and racial justice: Creating culturally relevant, collective, intergenerational, co-created spaces. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(4-5), 252-281. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1688558>
- Martins, T., et coll. (2018). Intergenerational programs review: Study design and characteristics of intervention, outcomes, and effectiveness. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1500333>
- Martins, T., et coll. (2019). Intergenerational programs review: Study design and characteristics of intervention, outcomes, and effectiveness [Journal Article]. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1500333>
- Marx, M. S., et coll. (2005). Technology-mediated versus face-to-face intergenerational programming. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(3), 101-118. https://doi.org/10.1300/J194v03n03_07

- Mbugua, T., et coll. (2004). Authentic learning. Intercultural, international, and intergenerational experiences in elementary classrooms. *Childhood Education*, 80(5), 237-244. <https://doi.org/10.1080/00094056.2004.10522806>
- Miller, J., et coll. (2016). Bridging cultures, languages, and generations through oral history projects. *Journal of Intergenerational Relationships*, 14(2), 156-161. <https://doi.org/10.1080/15350770.2016.1160741>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019a). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *Continuum de développement de la compétence numérique*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/continuum-cadre-reference-num.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. (2011a). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Gouvernement du Québec. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>
- Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. (2011b). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. (2021). *Rapport annuel de gestion 2020-2021*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/rapport-annuel-gestion/RA_annuel_gestion_2020-2021_MIFI.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. (2022). *Plan d'immigration du québec 2022*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-immigration/PL_immigration_2022_MIFI.pdf
- Naar, J. J. (2019). Exploring intergenerational study abroad to promote age-friendly universities (AFU). *Gerontol Geriatr Educ*, 40(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1572007>
- Nurss, J. R. (2000). Intergenerational literacy: The use of story in family literacy instruction. *ELT Journal*, 54(4), 362-368. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.362>
- Nycyk, M., et Redsell, M. (2011). Intergenerational relationships and community computer training: Overcoming the digital divide. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 85-89. <https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544216>
- Orte, C., et coll. (2017). Sharing intergenerational relationships in educational contexts: The experience of an international program in three countries (spain, poland and turkey). *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 86-103. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404414>
- Oumar, S. (2020). Rethinking instructional technologies in developing countries: A case study of mobile technology use for intergenerational storytelling in elementary education in senegal. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 81(2-4).

- Pentecouteau, H., et Eneau, J. (2017). Quand des collégiens forment des séniors à l'usage des outils connectés. Réciprocité intergénérationnelle et accompagnement à l'autoformation. *Bildungsforschung*, 1, 1-13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.232>
- Radermacher, H., et coll. (2016). 'I feel very happy that i can contribute to society': Exploring the value of the project for older people. Dans M. Cordella et H. Huang (Eds.), *Rethinking second language learning* (pp. 149-168). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095414-013>
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. Kluwer/Plenum.
- Reid, K. T., et Trofimovich, P. (2018). Exploring the influence of community volunteerism on adult L2 learners' willingness to communicate. *System*, 74, 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.002>
- Rojek, M. (2020). Intergenerational learning in contemporary education - a theoretical justification of the ICT guides project. Dans *Exploring the virtual world of learning across generations*. Columbia University Press.
- Rojek, M., et Leek, J. (2019). Intergenerational learning in the virtual world. Case of the european community-based educational project. *The New Educational Review*, 56(2), 88-100. <https://doi.org/10.15804/tner.19.56.2.07>
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4 ed.). Prentice-Hall.
- Schwab-Cartas, J. (2018). Keeping up with the sun: Revitalizing isthmus zapotec and ancestral practices through cellphlms. *Canadian Modern Language Review*, 74(3), 363-387. <https://www.muse.jhu.edu/article/702975>
- Stacy, J., et Aguilar, J. (2018). Connection, culture and creativity: Using mobile technology as a medium for storytelling in an intergenerational classroom. *Multicultural Education*, 25(2), 28-35.
- Statistique Canada. (2017). *L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2019). *Immigration et diversité ethnoculturelle – faits saillants en tableaux*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00&SP=1&view=1&age=5&sex=1&SO=10D>
- Statistique Canada. (2020). *Isolement social et mortalité chez les personnes âgées au Canada (rapports sur la santé)*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/82-003-x/2020003/article/00003-fra.pdf?st=NKj1cghZ>
- Statistique Canada. (2022). Profil du recensement. *Recensement de la population de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding. Dans E. A. Forman, et coll. (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 169-183). Oxford University Press.
- Swain, M., et Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent french immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>

- Teles, L. (1993). Cognitive apprenticeship on global networks. Dans L. M. Harasim (Ed.), *Global networks: Computers and international communication*. MIT Press.
- Universitat de les Illes Balears. (2020, 29 juillet). *SACHI 2 sharing childhood*. <https://gifes.uib.eu/Proyectos/SACHI-2-Sharing-Childhood-2/>
- Urick, M. (2020). Generational differences and Covid-19: Positive interactions in virtual workplaces. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(4), 379-398. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1818662>
- Vuorikari, R., et coll. (2022). *Digcomp 2.2, the digital competence framework for citizens : With new examples of knowledge, skills and attitudes* (E. Commission, Ed.). Publications Office. <https://doi.org/doi/10.2760/115376>
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Warschauer, M., et coll. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System*, 24(1), 1-14.
- Watts, J. (2017). Multi- or intergenerational learning? Exploring some meanings. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260367>
- Wavrock, D., et coll. (2022). *L'utilisation d'internet et des technologies numériques par les Canadiens avant et pendant la pandémie de Covid-19*. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/36-28-0001/2022004/article/00004-fra.pdf?st=_5u39x7f
- Wenzel, M. P. S., et Rensen, S. S. (2000). Changes in attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work. *Educational Gerontology*, 26(6), 523-540. <https://doi.org/10.1080/03601270050133883>
- Wood, D., et coll. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

