

---

## A Word From the Guest Editors

---

### Introduction to the Special Issue on *Refugees in Canada: ESL for Resilience and Empowerment*

*Bahar Biazar & Soheila Pashang*

---

The armed conflict in Syria and the mass displacement of Syrians have brought attention to the plight of refugees worldwide. In October 2015, Canada entered the spotlight of international attention when the newly elected Canadian Prime Minister, Justin Trudeau, confirmed the Canadian government's commitment to resettle not the expected 11,000 but more than 25,000 Syrian refugees across Canada. The Canadian government, along with various key community organizations, stakeholders, and a concerned public, has shown a great deal of interest and compassion toward the settlement and integration of Syrian refugees into Canadian society.

Refugees have always been present in our ESL classes. As signatory to the *Convention Relating to the Status of Refugees* in 1951, Canada has a legal obligation to grant protection to convention refugees and other persons in need of protection. Although Canada's history is replete with discriminatory immigration policies such as the 1911 Black exclusion policies, the Chinese head tax, a 1914 Continuous Journey regulation that effectively barred South Asians from entry, internment camps for Japanese-Canadians during World War II, and anti-Semitic laws refusing entry to Jewish refugees, by the 1960s the economic contribution of immigrants to Canada had become evident. Thus, during the 1960s and early 1970s, Citizenship and Immigration Canada implemented a new point system to eliminate racial discrimination, allowing up to 250,000 new immigrants in the Skilled Worker category to enter Canada annually. Furthermore, with the passage of the *Canadian Multiculturalism Act* of 1971 and the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* in 1982, Canada's humanitarian and compassionate ideologies were forever engrained in the fabric of its society.

In 1972, Canada opened its door to 6,000 Ugandan refugees fleeing after Idi Amin's 90-day expulsion order. This marked Canada's first effort in accepting a significant number of racialized refugees that were welcomed by the government and the Canadian public. In 1979–1980, Canada once again opened its door to more than 60,000 Vietnamese, Cambodian, and Laotian refugees. The arrival of these refugees brought a unified sense of compassion among Canadians, many of whom were themselves of immigrant descent.

The commitment to resettle refugees places new demands on the country's settlement organizations, academic institutions, and specifically the English Language Teaching community, requiring a multifaceted approach to address the unique needs of refugees during their integration process.

We are pleased that the *TESL Canada Journal* has responded by making the topic of its annual special issue "Refugees in Canada: ESL for Resilience and Empowerment." One of the strengths of this special issue is its multidisciplinary approach to English language education. By placing the diverse refugee population at the centre of English language education, we are forced to include the theoretical underpinnings of multiple fields such as social work, counselling, and migration studies to our already rich understanding of linguistics and cognitive psychology. In fact, as guest editors, we embody the multidisciplinary, relational framework that we propose. Bahar is a long-time professor of academic English as an additional language while Soheila has worked as a social worker with diverse groups of immigrants and refugees for decades. We are currently living in a world where forced migration and displacement has become reality for much of the earth's population. Displacement, forced migration, the labour market, immigration policy, citizenship, education, and language learning are all dialectically related. These are phenomena that make up the complex social web of our reality. They simultaneously impact and are impacted by one another. Thus, when we study one piece (in this case English language learning), we cannot examine it in isolation, severed from the whole. We need to investigate English language learning in relation to other occurrences. War, natural disaster, and conflict have made life with dignity impossible for many who have been forced into a journey of migration, which itself is laden with violence, trauma, and tales of empowerment and resilience, all of which impact learning and integration.

In what follows, you will read articles that are making these connections. In "Creating Inclusive EAL Classrooms: How Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Instructors Understand and Mitigate Barriers for Students Who Have Experienced Trauma," Amea Wilbur not only links trauma to learning, but she also critiques an individualized conceptualization of trauma that fails to see "the structures of oppression." Wilbur points to the caveat of a medical definition of trauma whose remedy resides in the realm of individual intervention while suggesting the rethinking of trauma within a sociopolitical context. Monica Waterhouse also boldly questions the notion of 'safe spaces' within the EAL classroom in "Telling Stories of Violence in Adult ESL Classrooms: Disrupting Safe Spaces" as she connects violence, trauma, language, and literacy. Waterhouse complicates the EAL classroom space by asserting that, given the journey that has brought many diverse populations of learners to EAL classes, tales of violence are at times unavoidable, making the idea of a sheltered classroom space nothing more than a myth. Trevor Gulliver and Kristy Thurrell provide further complexity

by positing “Denial of Racism in Canadian English Language Textbooks” as a way of revealing the ties that bind racism, injustice, prejudice, Canadian history, and English language learning. Using critical discourse analysis, they examine English language textbooks to reveal systemic social inequalities. Gulliver and Thurrell further point to the atrocities committed against the aboriginal people of Canada revealed by the Truth and Reconciliation Commission in 2015 and remind us of the commission’s call to education sectors as a way to overcome continued racism.

As EAL educators and institutions are called upon to play a significant role in the resettlement process, several of the articles in this special issue provide practical classroom methods that are grounded in sound theoretical understanding. In “Resilience Through Storytelling in the EAL Classroom,” Koreen Geres offers the healing powers of storytelling as a way of fostering literacy as well as emotional well-being. Storytelling as a classroom method is used as a way of healing trauma, as stories allow one to depersonalize events, develop hope for the future, and envision avenues for social change. This method is grounded in the rich tradition of talking circles, as it develops human relationships while encouraging literacy. Greg Ogilvie and David Fuller allow the principles of restorative justice pedagogy to provide a framework for teaching EAL as a way of guiding the healing process of refugee learners. They walk us through an ESL class of refugee students in a middle and high school that uses the framework of restorative justice pedagogy as a way of clearly illuminating the application of this philosophical school of thought. In his article titled “Using Collaborative Strategic Reading with Refugee English Language Learners in an Academic Bridging Program,” Kent Lee reminds us that for many refugee youth, schooling was disrupted for a long period prior to arriving in Canada, which poses an extra layer of complexity in promoting reading of the English language when learners are not proficient in first-language reading. Lee provides the theoretical foundations before offering descriptions and examples of activities using Collaborative Strategic Reading with refugee youth in an academic bridging program. The Literacy, English, and Academic Development (LEAD) program in Calgary, Alberta, is another program that can be used as a point of reference to offering English language development to refugee youth within a trauma-informed and culturally responsive framework. Joan Miles and Mary-Catherine Bailey-McKenna use case studies to walk us through Jaol’s (a hypothetical refugee student) journey through the LEAD program as a way to point to the details and nuances of how this program helps in the integration of refugee youth. Furthermore, as previously stated here, we live in a time when there is great movement of populations. As large numbers of the earth’s population are displaced and replaced, there have been many studies on the identity change of newcomers within host countries. In “Empowerment of Refugees by Language: Can ESL Learners Affect the Target Culture?” Fereshteh Tadayon and Ali Khodi point to the

liberatory autonomy of newly arrived immigrants and refugees and remind us of the benefits of language instruction as an empowering tool. Tadayon and Khodi draw our attention to the potential for social change with the presence of these critical thinkers as new members of society and the role that language instruction can play in this process.

In 2005, Lourdes Ortega eloquently posed a question to those engaged in the field of second language acquisition research by asking “Why are certain populations prominent in our research while others are invisible?” (p. 433). Why has the majority of SLA empirical research been conducted on “populations of adult, literate, college-educated language students be they domestic foreign language students and international English as second language students in North American universities, or English as a foreign language students abroad” (Ortega, 2005, p. 433)? Where are the language learning problems and experiences of marginalized groups? There has been some change since 2005, as the articles in this issue reflect. However, we suggest further transformation that goes beyond inclusivity of one population.

### *The Authors*

Dr. Bahar Biazar is a professor of academic English as an Additional Language at the English Language Institute at Seneca College in Toronto. Her scholarly interests are English language education for social transformation, active citizenship, and democracy. She has developed the Dialectical Teaching Method for teaching English as an additional language.

Dr. Soheila Pashang is a professor and academic coordinator in the Department of Health and Sciences, Social Service Worker–Immigrants and Refugees Program at Seneca College. Her academic work relies on arts-informed strategies to address issues of forced displacement, migration, gender violence, trauma, and mental health.

### *References*

Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *Modern Language Journal*, 89(3), 427–443. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x>

---

## Un mot des éditrices invitées

---

### Introduction au numéro spécial intitulé *Les réfugiés au Canada : l'ALS pour la résilience et la responsabilisation*

*Bahar Biazar & Soheila Pashang*

---

Le conflit armé en Syrie et le déplacement massif de Syriens ont attiré l'attention sur la situation difficile des réfugiés dans le monde. En octobre 2015, Canada a suscité beaucoup d'attention de la communauté internationale quand le nouveau premier ministre canadien Justin Trudeau a confirmé l'engagement du gouvernement fédéral à réinstaller, pas les 11 000 réfugiés que l'on prévoyait, mais plus de 25 000 réfugiés syriens partout au Canada. Le gouvernement canadien, de même que divers organismes communautaires clés, des parties prenantes et un public concerné, a témoigné beaucoup d'intérêt et de compassion face à la réinstallation et à l'intégration des réfugiés syriens dans la société canadienne.

Les réfugiés ont toujours compté parmi les apprenants dans nos cours d'ALS. Signataire à la *Convention du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés*, le Canada a l'obligation légale d'accorder une protection aux réfugiés au sens de la Convention et à d'autres personnes qui ont besoin de protection. Alors que l'histoire du Canada regorge d'exemples de politiques discriminatoires en matière d'immigration (les politiques d'exclusion des Noirs en 1911, la taxe d'entrée imposée aux Chinois, un règlement de 1914 sur le voyage continu qui a effectivement empêché l'entrée aux Sud-Asiatiques, des camps d'internement pour les Canadiens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale et les lois antisémites visant la non-admission de réfugiés juifs, par exemple), la contribution économique des immigrants au Canada était visible dès les années 1960. Ainsi, pendant les années 1960 et 1970, Citoyenneté et Immigration Canada a mis sur pied un nouveau système de points visant l'élimination de discrimination raciale et permettant à jusqu'à 250 000 nouveaux immigrants appartenant à la catégorie des travailleurs qualifiés d'entrer au Canada chaque année. De plus, avec le passage en 1971 de la *Loi sur le multiculturalisme* et de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982, le paysage idéologique humanitaire a modifié à tout jamais le tissu social au Canada et a amélioré son système relatif aux réfugiés.

En 1972, le Canada a ouvert ses portes à 6 000 réfugiés ougandais qui fuyaient l'ordre d'expulsion de 90 jours qu'avait prononcé Idi Amin. Ce geste constitue le premier effort canadien d'accepter un nombre significatif de réfugiés racialisés qui ont été accueillis par le gouvernement et le public. En 1979–1980, le Canada a de nouveau ouvert ses portes à plus de 60 000 réfugiés vietnamiens, cambodgiens et laotiens. L'arrivée de ces réfugiés a suscité un sentiment global de compassion chez les Canadiens, dont plusieurs venaient eux-mêmes d'une famille d'immigrants. L'engagement de réinstaller des réfugiés impose de nouvelles exigences sur les organismes canadiens chargés de leur établissement et sur les institutions académiques – notamment la communauté de l'enseignement de l'anglais, ce qui nécessite une approche multidimensionnelle pour répondre aux besoins uniques des réfugiés pendant leur intégration.

Nous sommes heureuses que la *Revue TESL Canada* ait réagi en choisissant comme thème de son numéro spécial annuel : « Refugees in Canada: ESL for Resilience and Empowerment » (*Les réfugiés au Canada: l'ALS pour la résilience et la responsabilisation*). Une des forces de ce numéro spécial consiste en son approche multidisciplinaire à l'enseignement de la langue anglaise. Situer la population réfugiée au centre de l'enseignement de la langue anglaise nous oblige à ajouter, à nos connaissances déjà excellentes en linguistique et psychologie cognitive, les fondements théoriques de plusieurs domaines comme le travail social, les services de conseil et les études de migration. En fait, comme éditrices invitées, nous incarnons le cadre multidisciplinaire et relationnel que nous proposons. Bahar est depuis longtemps professeure d'anglais à des fins académiques comme langue additionnelle et Soheila travaille depuis des décennies comme travailleuse sociale auprès de divers groupes d'immigrants et de réfugiés. Nous vivons dans un monde où la migration forcée et le déplacement représentent une réalité pour une grande partie de la population de la planète. Le déplacement, la migration forcée, le marché du travail, la politique en matière d'immigration, la citoyenneté, l'éducation et l'apprentissage des langues sont tous liés entre eux par une certaine dialectique. Ce sont des phénomènes qui composent le tissu social complexe de notre réalité et qui s'influencent mutuellement et simultanément. Ainsi, quand nous étudions un des éléments (le cas échéant, l'apprentissage de la langue anglaise), nous ne pouvons l'examiner séparément, à l'écart des autres. Nous devons étudier l'apprentissage de la langue anglaise en fonction de d'autres processus. La guerre, les désastres naturels et les conflits rendent impossible une vie dans la dignité pour plusieurs parmi ceux qui ont été obligés à entreprendre une migration - une expérience qui est, en soi, chargée de violence et de traumatismes, mais aussi de récits de responsabilisation et de résilience qui ont tous un impact sur l'apprentissage et l'intégration.

Dans ce numéro, vous trouverez des articles qui établissent ces liens. Dans « Creating Inclusive EAL Classrooms: How Language Instruction for

Newcomers to Canada (LINC) Instructors Understand and Mitigate Barriers for Students Who Have Experienced Trauma », Amea Wilbur établit les liens entre les traumatismes et l'apprentissage d'une part, et critique une conceptualisation individualisée des traumatismes qui ne tient pas compte des « structures de l'oppression » d'autre part. Wilbur émet une mise en garde contre la définition médicale d'un traumatisme dont le remède se situe dans le cadre d'une intervention individuelle, pour ensuite proposer une réinterprétation d'un traumatisme dans un contexte sociopolitique. Monica Waterhouse remet hardiment en question la notion des « espaces sûrs » au sein des cours d'anglais langue additionnelle (ALA) dans son article « Telling Stories of Violence in Adult ESL Classrooms: Disrupting Safe Spaces » où elle lie violence, traumatisme, langage et littératie. Waterhouse rend les cours d'ALA plus complexes en affirmant que, compte tenu du parcours qui a conduit plusieurs populations diverses d'apprenants aux cours d'ALA, les récits de violence s'avèrent parfois inévitables, faisant un mythe de l'idée d'un espace sûr dans la salle de classe. Trevor Gulliver et Kristy Thurrell ajoutent à la complexité en posant « Denial of Racism in Canadian English Language Textbooks » comme façon de révéler les liens qui unissent le racisme, l'injustice, les préjugés, l'histoire canadienne et l'apprentissage de la langue anglaise. Employant une analyse critique du discours, ils examinent les manuels de langue anglaise pour faire ressortir des inégalités sociales systémiques. Gulliver et Thurrell soulignent également les atrocités commises contre le peuple autochtone du Canada telles que révélées par la Commission de témoignage et réconciliation du Canada en 2015, et nous réitèrent l'appel de la commission pour que le secteurs de l'éducation servent de moyen de lutter contre le racisme.

Comme les enseignants et les institutions d'ALA sont appelés à jouer un rôle de premier plan dans le processus de réinstallation, plusieurs des articles de ce numéro spécial proposent des méthodes d'enseignement pratiques qui reposent sur une compréhension théorique solide. Dans « Resilience Through Storytelling in the EAL Classroom », Koreen Geres offre le pouvoir thérapeutique des récits comme moyen de favoriser la littératie et le bien-être émotionnel. Raconter des histoires en classe promeut la guérison des traumatismes, les récits étant une façon de dépersonnaliser les événements, développer de l'espoir dans l'avenir et envisager des voies pour faire évoluer la société. Cette méthode, qui est fondée sur la riche tradition des cercles de la parole, développe les rapports humains tout en encourageant la littératie. Greg Ogilvie et David Fuller emploient les principes de la pédagogie de la justice réparatrice pour créer un cadre pour l'enseignement de l'ALA qui dirige le processus de guérison chez les apprenants réfugiés. Ils nous font découvrir une classe d'ALS pour réfugiés dans une école secondaire où l'on emploie le cadre de la pédagogie de la justice réparatrice comme moyen d'éclairer l'application de cette école de pensée philosophique. Dans son article intitulé « Using Collaborative Strategic Reading with Refugee En-

glish Language Learners in an Academic Bridging Program », Kent Lee nous rappelle que pour plusieurs jeunes réfugiés, la scolarité a été interrompue pendant une longue période avant leur arrivée au Canada, et que cela ajoute un niveau de complexité à la promotion de la lecture en anglais alors que les élèves ne maîtrisent pas la lecture dans leur langue maternelle. Lee présente les fondements théoriques avant d'offrir les descriptions et les exemples d'activités de la lecture stratégique collaborative avec de jeunes réfugiés dans un programme de transition académique. Le programme de littératie, anglais et développement académique (Literacy, English, and Academic Development - LEAD) à Calgary, en Alberta, peut également servir de point de référence pour offrir l'enseignement en langue anglaise aux jeunes réfugiés dans un cadre qui tient compte des traumatismes subis et des différences culturelles. Joan Miles et Mary-Catherine Bailey-McKenna s'appuient sur des études de cas pour illustrer le parcours de Jaol (élève réfugié hypothétique) dans le programme LEAD et pour souligner les détails et les nuances de l'appui qu'offre le programme lors de l'intégration des jeunes réfugiés. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous vivons à une époque de déplacements massifs de populations. Le nombre important de populations déplacées et remplacées a entraîné de nombreuses recherches sur le changement d'identité chez les nouveaux arrivants dans les pays hôtes. Dans « Empowerment of Refugees by Language: Can ESL Learners Affect the Target Culture? », Fereshteh Tadayon et Ali Khodi évoquent l'autonomie libératrice des nouveaux arrivants et des réfugiés, et soulignent les bienfaits de l'enseignement des langues comme outil de responsabilisation. Tadayon et Khodi attirent notre attention sur le potentiel de changement social que représente la présence de ces nouveaux membres de la société à l'esprit critique et nous rappelle le rôle que peut jouer l'enseignement des langues dans ce processus.

En 2005, Lourdes Ortega a posé, avec beaucoup d'éloquence, une question à ceux qui sont engagés dans la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde: « Pourquoi certaines populations occupent-elles une place prépondérante dans notre recherche alors que d'autres sont invisibles? » (p. 433). Pourquoi la majorité de la recherche empirique en acquisition d'une langue seconde a-t-elle visé des "populations adultes, alphabètes, universitaires constituées d'étudiants locaux de langue étrangère ou bien d'étudiants internationaux d'ALS dans des universités nord-américaines, ou des étudiants d'anglais langue étrangère à l'étranger? » (Ortega, 2005, p. 433). Où sont les problèmes et les expériences d'apprentissage d'une langue que vivent les groupes marginaux? Certains changements ont eu lieu depuis 2005 et les articles dans ce numéro les reflètent. Toutefois, nous proposons que ces modifications se poursuivent pour inclure d'autres populations.

## *Les auteures*

La Dre. Bahar Biazar est professeure d'anglais aux fins académiques comme langue additionnelle au English Language Institute du Seneca College à Toronto. Ses intérêts académiques portent sur l'éducation en langue anglaise pour la transformation sociale, la citoyenneté active et la démocratie. Elle a développé la « Dialectical Teaching Method » pour enseigner l'anglais comme langue supplémentaire.

La Dre. Soheila Pashang est professeure et coordonnatrice académique au Department of Health and Sciences, Social Service Worker–Immigrants and Refugees Program au Seneca College. Sa recherche académique repose sur des stratégies influencées par les arts pour affronter les enjeux relatifs au déplacement forcé, à la migration, à la violence sexiste, au traumatisme et à la santé mentale.

## *Références*

Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *Modern Language Journal*, 89(3), 427–443. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x>