



PROJECT MUSE®

Quelles avenues vers une pédagogie postcoloniale et multimodale en contexte plurilingue ?

Julie Vaudrin-Charette, Carole Fleuret

The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, Volume 72, Number 4, November / novembre 2016, pp. 550-571 (Article)



Published by University of Toronto Press

➔ For additional information about this article

<https://muse.jhu.edu/article/641804>

Quelles avenues vers une pédagogie postcoloniale et multimodale en contexte plurilingue ?

Julie Vaudrin-Charette et Carole Fleuret

Résumé : Dans cette étude, nous examinons le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une pédagogie postcoloniale des langues en contexte plurilingue. Nous relevons plus particulièrement les défis et possibilités de pratiques multimodales translinguistiques, notamment, à l'égard du rôle dynamique des langues autochtones et de l'éducation antiraciste. Pour ce faire, nous proposons un récit interprétatif d'observations réalisées dans le cadre de projets pédagogiques utilisant la radio comme média favorisant les passages entre cultures orales et écrites, et ce, dans des contextes plurilingues pluriethniques et autochtones. En posant un regard rétrospectif sur les pratiques, nous y repérons les affects de certaines représentations de l'interculturalité sur les interactions entre les enseignants et les élèves impliqués. En particulier, nous examinons les représentations autour du plurilinguisme en vue d'en illustrer les manifestations dans l'enseignement multimodal. Dans la foulée des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, nous examinons ainsi les liens entre un enseignement postcolonial des L2 à travers les pratiques multimodales et translinguistiques, et le rôle clé des langues autochtones dans la réconciliation pour l'ensemble des Canadiens.

Mots clés : interculturalité, littératies multimodales, plurilinguisme, réconciliation.

Abstract: In this study, we examine the teacher's role in implementing postcolonial language teaching methodology in plurilingual contexts. We particularly address the challenges and possibilities related to implementation of translingual multimodal practices with regards to the dynamic role of Indigenous languages and antiracist education. To do so, we propose an interpretive account of observations made during pedagogical projects where the radio was used as a medium promoting transitions between oral and written cultures. The project took place within plurilingual, pluriethnic and indigenous contexts. In retrospect, we find the affects of certain representations of interculturality in modulating interactions between the actors involved. In particular, the representations plurilingualism seemed to have impacted how the multimodal teaching unfolded. As such, we examine the links between postcolonial teaching of L2 through multimodal and translingual practices as a

way to inform pedagogy in the light of the recent recommendations of the Truth and Reconciliation Commission of Canada with regards to the key role of indigenous languages in reconciliation for all Canadians.

Keywords: interculturality, multimodal literacy, multilingualism, reconciliation.

Alors qu'une reconsidération des répertoires langagiers des élèves est désormais mise de l'avant par une approche plurilingue, multimodale et translinguistique des passages entre l'écrit et l'oral, nous cherchons à analyser la part des représentations interculturelles des enseignants dans une négociation postcoloniale de l'enseignement des langues. Le multimodal permet-il d'aborder ces « ponts cognitifs » (Auger, 2008) de façon plus juste, ou, au contraire, ne fait-il qu'accentuer les relations de race, de pouvoir et de privilèges déjà présentes dans le milieu éducatif ?

Étant donné que l'écrit ne peut plus être considéré comme un objet scolaire stricto sensu, mais plutôt comme un apprentissage intrinsèquement lié aux référents sociolinguistiques et culturels des apprenants, nous situons notre étude dans la lignée des travaux sur le plurilinguisme, évoquant les interactions entre contextes culturels, apprentissages et engagement social (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Blanchet, Moore et Rahal, 2008 ; Dagenais et Moore, 2004 ; Dagenais, 2013 ; Fleuret et Armand, 2012 ; Sabatier, Moore et Dagenais, 2013). Comme nous le verrons, au Québec, ces pratiques novatrices multimodales et translinguistiques ont été principalement soulignées au sein de milieux scolaires plurilingues et pluriethniques (Armand et Maraillet, 2015), et, de façon moins fréquente, en contexte autochtone (Lavoie, Mark et Jenniss, 2014 ; Allain, Demers et Pelletier, 2016 ; Demers, 2016).

Pourtant, les questions portant sur la (re)négociation du rapport à l'écrit comme mesure de succès s'avèrent d'actualité. En effet, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015b) réitérait tout récemment le rôle fondamental du maintien et de la revitalisation des langues autochtones comme pierre angulaire de la réparation des séquelles des pensionnats indiens et du processus de réconciliation en cours au Canada, et ce, d'un point de vue tant pédagogique que systémique. Ces préoccupations sont centrales aux Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015a), qui exigent : (1) de « protéger le droit d'utiliser les langues autochtones, y compris en ce qui touche l'enseignement de telles langues dans le cadre de cours crédités » (numéro 10, iv, p. 2) et (2) « d'adopter une loi sur les langues autochtones qui incorpore les principes suivants : i. les langues autochtones représentent une composante fondamentale et valorisée de

la culture et de la société canadiennes, et il y a urgence de les préserver » (numéro 14, p. 2).

Les travaux de la Commission de vérité et réconciliation s'inscrivent ainsi dans la continuité d'un courant historique, réclamant depuis plus de quarante ans les droits des autochtones à la gestion de l'éducation (Battiste, 2011b ; Hannis, 2014 ; Gauthier, 2014) et nous mettant en garde contre « une emphase prédominante sur la solidarité, au détriment de la reconnaissance des institutions et décisions autochtones en matière d'éducation » (Lévesque et coll., 2015, p. 46).

De plus, les intersections entre plurilinguisme, multimodalité et interculturalité dans le processus de réconciliation sont sans doute les plus présentes dans le libellé portant sur la « formation axée sur les compétences pour ce qui est de l'aptitude interculturelle, du règlement de différends, des droits de la personne et de la lutte contre le racisme » (Commission, 2015a, numéro 24, p. 4) repris dans plusieurs secteurs d'activité : la santé (numéro 24, p. 4), la justice pénale (numéro 28, p. 4), la fonction publique (numéro 57, p. 8), l'Église (numéro 59, p. 8), l'éducation (numéro 63, p. 9), les archives nationales (numéro 69, p. 10), les sports (numéro 90, p. 12) et les entreprises privées (numéro 92 p. 12). En ce qui a trait aux médias, une meilleure représentativité exigerait d'« accroître la programmation liée aux Autochtones et voir à ce qu'il y ait des invités qui parlent des langues autochtones » (Commission, 2015a, numéro 84, p. 11) et « de continuer d'élaborer des initiatives médiatiques pour informer et sensibiliser la population canadienne et tisser des liens entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones » (Commission, 2015a, numéro 85, p. 12). Finalement, les nouveaux arrivants se trouvent mentionnés, dans les deux derniers appels à l'action, sous l'angle du contenu de « la trousse d'information pour les nouveaux arrivants au Canada et l'examen de citoyenneté afin que l'histoire relatée reflète davantage la diversité des peuples autochtones du Canada, y compris au moyen d'information sur les traités et sur l'histoire des pensionnats » (Commission, 2015a, numéro 92, p. 13).

Dans ce contexte, l'enseignement des langues est au cœur d'une éthique de l'éducation décolonisée, antiraciste et citoyenne, et mise de l'avant par les chercheurs autochtones et non autochtones (Andreotti, 2016 ; Ball et McIvor, 2013 ; Battiste, 1998, 2011a ; Budach et Patrick, 2011 ; Chambers, 1999 ; Coulthard, 2014 ; de Oliveira Andreotti, Stein, Ahenakew et Hunt, 2015 ; Lavoie et coll., 2014 ; Peltier, 2011 ; Pitawanakwat, 2009 ; Sabatier et coll., 2013 ; Smith et Rogers, 2016 ; Smith, 1999 ; Sterzuk, 2011 ; Taylor, 2008 ; Tuck et Yang, 2012 ; Tupper, 2012). Quelle est la place accordée aux contextes plurilingues particuliers des élèves autochtones dans les discours et politiques linguistiques,

notamment dans le contexte francophone au Québec ? Ces contextes sont-ils pris en compte dans le débat en cours sur le plurilinguisme et l'interculturalisme au Québec ? Les approches pédagogiques multimodales et translinguistiques peuvent-elles informer les pratiques des éducateurs en réponse aux *Appels à l'action* de la Commission de vérité et réconciliation du Canada ?

Liens entre littératies multimodales, plurilinguisme et décolonisation

Dagenais et Moore (2004) soulignent l'importance de cadrer l'enseignement des langues en encourageant les attitudes méta-réflexives chez les apprenants et les enseignants. Plus récemment, leur travail, en collaboration avec Sabatier, autour des paysages linguistiques (Sabatier et coll., 2013), s'inscrit dans une perspective d'éducation critique antiraciste, abordant à la fois le contexte de bilinguisme officiel et de contacts de langues (autochtones et d'immigration) et visant à :

... amener les élèves à observer le paysage urbain plurilingue de leur communauté, à s'interroger sur la présence du plurilinguisme dans celle-ci et à construire et développer un discours sur la valorisation et la dévalorisation des langues dans leur communauté dans des situations de minorisation/discrimination (p. 139).

Elles proposent :

... l'articulation des macro-contextes, qui prennent en compte les options curriculaires de l'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues dans la société élargie et dans la classe, et les micro-contextes, liés directement aux activités de classe et aux dynamiques attitudinales et d'apprentissage qu'elles mettent en place (Dagenais et Moore, 2004, p. 45).

Les littératies multimodales stimulent ces aspects métacognitifs de l'acquisition langagière, leur permettant, d'une part, « l'activation de répertoires plurilingues et la prise de conscience de la relativité des systèmes » (Auger, 2008, p. 242), et, d'autre part, « le développement d'habiletés (socio) linguistiques et sociales » (p. 246). Adopter une perspective pédagogique plurilingue et interculturelle (Castelloti et Moore, 2011) « nous aide ainsi à réfléchir sur ce qui apparaît a priori comme familier et à s'interroger, en retour, sur toutes les expériences de confrontations, agréables ou douloureuses, à la pluralité » (p. 30). Ainsi, la mise en garde de Dahlet (2015) à l'égard d'une représentation idéalisée du plurilinguisme, qui ferait abstraction des tensions vécues par les apprenants en vue de répondre à la langue institutionnalisée, apparaît-elle

cruciale dans la considération de l'incidence des séquelles intergénérationnelles de l'épisode des pensionnats en contexte canadien sur les représentations linguistiques. Ici, le double poids, à la fois du colonisateur et du colonisé, est à considérer en contexte plurilingue francophone. Comme le souligne Taylor (2008), ces tensions et forces à l'œuvre entre les discours identitaires axés sur la minorité linguistique francophone et une approche postcoloniale de l'enseignement des langues secondes demeurent fort présentes, invitant les enseignants à faire preuve « d'un regard identitaire autoréflexif dans la mise en œuvre d'une pédagogie critique de l'enseignement des langues » (p. 112). Dans ce contexte, un enseignement critique et décolonisé pourrait paraître évident. Pourtant, notre mise en scène en soulignera les tensions et les nuances entre intentions et pratiques telles qu'observées dans notre pratique. Précisément, répondant au défi avancé par Taylor (2008) nous proposons de discuter du rôle particulier de l'enseignant dans la mise en œuvre décoloniale des littératies multimodales.

Cadre conceptuel

Nous l'avons vu, une articulation inclusive des rapports à l'écrit et les cultures de l'oralité ont de nombreuses incidences sur les apprentissages en L2, comme l'ont souligné plusieurs auteurs, et ce, tant en contexte d'immigration ou de classes d'accueil (Armand et coll., 2008 ; Blanchet et coll., 2008 ; Dagenais et Moore, 2004 ; Fleuret et Armand, 2012 ; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011 ; Sabatier et coll., 2013) qu'en contexte autochtone (Ball et McIvor, 2013 ; Battiste, 2013 ; Demers, 2016 ; Lavoie et coll., 2014 ; Lévesque, Cloutier et Salée, 2011 ; Peltier, 2011 ; Sarrasin, 1998 ; Sterzuk, 2011 ; Taylor, 2008). Lavoie et coll. (2014) font ressortir, par exemple, les liens entre les approches narratives autochtones, l'oralité, et l'engagement émotif des apprenants envers la tâche. Demers (2016) indique qu'un enseignement axé sur l'oralité est primordial aux apprenants autochtones. Précédemment, ce même auteur proposait (Demers, 2010, p. 19) un « paradigme radical » de l'enseignement des L2, inspiré à la fois de la pédagogie critique, de la neurolittératie et de la neurolinguistique, et « mettant l'accent sur l'enseignement de l'oral, l'aspect pratique de l'enseignement, et la solidarité entre les apprenants ». Dans cette lignée, nous souhaitons définir les composantes particulières d'un enseignement des littératies multimodales amorçant une réflexion identitaire, pour tous les élèves.

Du point de vue enseignant, Sterzuk (2011) mentionne l'approche déficitaire des discours « insensibles à la race » [*colour-blind*] ou multiculturels présents dans le système éducationnel canadien, lesquels

continuent de blâmer l'environnement familial pour les iniquités raciales. (p. 58, *traduction*). Lemaire (2013) souligne que ces approches plurilingues et multimodales permettent d'envisager les « rapports entre cultures sociolinguistiques minoritaire et majoritaire, tant sur les questions de normes langagières que sur les représentations » (p. 509). Pour les auteures Dagenais et Moore (2004) :

La construction d'un discours identitaire aux prismes multiples permet aux familles de dépasser la condition de groupe minorisé et de participer à la citoyenneté démocratique canadienne, sans renoncer aux affiliations héritées. Les discours permettent alors de saisir la nature constructiviste des représentations, leur rôle dans la transformation de la pensée sociale et l'étroite imbrication des dynamiques représentationnelles et identitaires. (p. 1)

Ces liens entre discours identitaires, environnement scolaire et environnement familial recèlent une potentialité inouïe dans un contexte d'enseignement des langues secondes. Castelloti et Moore (2002) en précisent également le poids politique, puisque, « à travers les représentations [...] se fait aussi le lien entre politiques linguistiques et mises en œuvre pédagogiques, dans la mesure où celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages » (p. 22). Or, dans le cas de littératies multimodales, cette négociation identitaire devient un « prisme multiple » (Dagenais et Moore, 2004), nous permettant ainsi un regard renouvelé sur les articulations entre représentations et pratiques, et macro- et micro-contextes d'apprentissages (p. 45). En ce sens, les approches multimodales de l'enseignement des langues pourraient-elles contribuer à une nouvelle négociation du rapport à l'écrit comme mesure de succès ?

Nous situons donc ces éléments dans un contexte provoquant une reconsidération des forces épistémiques à l'œuvre au sein de notre système d'éducation. En adoptant ici une posture postcoloniale, nous reconnaissons les privilèges et les tensions émergeant de notre position, en tant que chercheures. Nous inscrivons cette conscience historique des rapports de pouvoirs autour des questions territoriales et linguistiques, dans les considérations évoquées ici, puisque ces rapports ont également contribué à notre intérêt pour les liens entre contextes plurilingues, interculturalité, et citoyenneté. Nous nous penchons sur l'apport des littératies multimodales et translinguistiques en contexte plurilingue en général et sur les retombées possibles de perspectives multimodales dans la mise en œuvre de stratégies d'enseignement translinguistiques et décolonisées. Pour ce faire, nous proposons ici un récit interprétatif d'une pratique didactique multimodale translinguistique et

des représentations linguistiques notées dans cette pratique. Dans notre discussion, nous situons notre récit au cœur de ces considérations sociales et linguistiques, pour ensuite identifier les tenants de ces négociations pédagogiques autour des littératies multimodales.

Contexte de l'étude

Nous proposons ici un regard rétrospectif sur notre propre pratique, en tant que conseillère pédagogique aux médias, dans le cadre de projets multimodaux et translinguistiques, utilisant la radio en contexte scolaire. Ces fonctions de conseillère aux médias nous ont permis d'accompagner 34 écoles et 65 enseignants dans la réalisation d'émissions radiophoniques diffusées sur les ondes communautaires. L'occasion de participer à un projet radio scolaire en milieu autochtone s'est également manifestée par l'entremise d'un contact avec le conseiller pédagogique de cette école et l'appui d'un programme ministériel. Dans les deux cas, notre travail consistait à accompagner quelques enseignants et leurs élèves dans une démarche de création de capsules radiophoniques. Nous analysons notre pratique à travers deux études de cas, soit l'école *Hanyu Pinyin*,¹ située en milieu urbain pluriethnique, plurilingue et économiquement défavorisé, et l'école *Kwei*,² en milieu autochtone, dans un contexte isolé, plurilingue et (systématiquement) défavorisé. Au niveau des instances gouvernementales, le projet pédagogique à l'école *Hanyu Pinyin* était piloté par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et un regroupement de commissions scolaires

Implanté en milieu défavorisé sur une période de 5 ans, ce projet visait, notamment, à renforcer les liens entre les divers milieux d'apprentissage. De telles approches sont toujours utilisées dans de plus récents projets autour du plurilinguisme, traçant des liens entre la valorisation de la L1 en milieu familial et le développement d'aptitudes linguistiques, métalinguistiques, et interculturelles. (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Benes et Dyotte, 2001 ; Dagenais et Moore, 2004 ; Fleuret et Armand, 2012 ; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011 ; Sabatier et coll., 2013)

Dans le même esprit, nous avons réalisé le projet pédagogique à l'école *Kwei* à titre de consultante aux médias, avec le soutien financier d'un programme ministériel d'appui aux écoles. Malgré le fait que ces expériences se soient déroulées en contextes variés, le fil conducteur en est les représentations interculturelles des enseignants et les nôtres à l'œuvre lors de ces projets. La mise en scène propose donc une réflexion a posteriori sur les liens entre ces pratiques multimodales et translinguistiques et un enseignement décolonial. Reconsidérant notre

pratique, les dissonances et potentialités pédagogiques observées chez les enseignants accompagnés ainsi que les circonstances actuelles, nous en dégageons les éléments clés autour d'une pratique didactique multimodale, notant les circonstances pédagogiques ayant permis (ou limité) l'abord d'un contexte plurilingue sous un angle critique et postcolonial. Ainsi, les observations présentées ici, indices de pratiques coloniales et décoloniales, conscientes ou inconscientes, visent à en déconstruire les éléments, à identifier les tensions entre actions individualisées et collectives, bref, à envisager les dynamiques « possibles » et « impossibles » d'une démarche pédagogique postcoloniale en action (de Oliveira Andreotti, 2012).

Méthodologie

Notre corpus a été développé à travers une analyse rétrospective de diverses données ethnographiques recueillies à titre de conseillère pédagogique, identifiées selon les codes suivants : journal de bord (J.D.B.), échanges oraux en classe (E.O.C.) et entretiens oraux filmés (E.O.F.).

Cette méthodologie nous permet un regard rétrospectif sur notre propre expérience à titre de conseillère dans le cadre de ces projets. Notre mise en scène de nos représentations et de celles des acteurs clés tient compte d'éléments clés, qui, des années plus tard et à travers le filtre de la recherche, tissent un récit interprétatif critique sur l'émergence de pratiques translinguistiques décoloniales comme vecteur d'inclusion et de réconciliation.

Le croisement des récits entre les pratiques pédagogiques des enseignants, nos propres interventions comme conseillère pédagogique, lors de la réalisation du projet auprès des élèves et des enseignants impliqués, et les productions des élèves nous permet d'illustrer notre propos dont le but est de dégager les stratégies pédagogiques multimodales utilisées dans une approche décolonisée de l'enseignement des langues. Toutefois, en tenant compte du fait que les pratiques observées n'ont pas eu lieu dans un cadre de recherche formel, mais bien dans le cas d'un projet multimodal, les éléments qui en ont été extraits n'engagent que l'auteure à travers le récit interprétatif de pratiques. Nous identifierons ainsi quelques éléments-clés en tant que fil conducteur entre les cas décrits.

Posture de la conseillère pédagogique

Au moment de notre implication comme conseillère pédagogique dans ce projet, nouvellement diplômée à la maîtrise en communications,

nous considérons que ce travail nous permettait de développer à la fois nos compétences médiatiques, interculturelles et didactiques.

Posture de (l'apprentie) chercheure

Étant donné le regard rétrospectif porté ici, les possibilités d'actions pédagogiques situées et pertinentes pour les enseignants, les élèves, les écoles et les milieux directement impliqués dans les projets décrits demeurent limitées. Nous sommes conscientes que cette approche peut sembler paradoxale – tant d'un point de vue postcolonial que dans la tradition interactionniste inductive liée aux plurilittératies – puisque le processus itératif de lectures et de réinterprétations effectuées par les apprenants et les enseignants des milieux concernés en lien avec la recherche n'est pas en cours.

Considérant ici la posture proposée par [Blanchet et Chardenet \(2015\)](#) nous tenons à souligner qu'il ne s'agit pas ici « de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel “reflète le réel” mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position) » (p. 8). À l'instar de [Razafiman-dimbimananana et Doubli-Bounoua \(2008\)](#) en vue de « limiter les dérives interprétatives » (p. 423), nous tenterons de relever les « marqueurs identitaires, enjeux de pouvoir et de reconnaissance » (p. 416) ayant façonnés nos « choix (et non-choix) » au cours de l'étude rétrospective.

Contexte de l'étude

L'école Hanyu Pinyin : milieu plurilingue urbain

L'école *Hanyu Pinyin* regroupait 414 élèves du préscolaire 4 ans à la 6^e année du primaire, provenant d'une cinquantaine de pays et parlant 28 langues maternelles différentes. L'enseignante, originaire d'un milieu rural francophone, cumulait 20 ans d'expérience en enseignement en milieu plurilingue et pluriethnique. La classe de 5e année participant au projet était constituée de 24 élèves dont la L1 était le mandarin, le coréen, le pilipino, le tamoul ainsi qu'un élève dont la L1 était le français. La majorité des élèves étaient des filles, âgées de 10 à 12 ans.

L'école Kwei : milieu plurilingue autochtone

L'école *Kwei* est située dans une communauté autochtone qui est accessible par route, mais néanmoins isolée. L'enseignement y est offert dans la langue d'origine au 1^{er} cycle du primaire (4 à 8 ans), et le français y est la langue de la scolarisation à partir du 2^e cycle du

primaire, soit à compter de l'âge de 8 ans. Au moment de notre passage, l'école comptait 228 élèves de 12 à 19 ans. Des cours de L1 étaient offerts par un enseignant autochtone, seul membre de l'équipe enseignant originaire de la communauté,³ et les cours d'anglais L3 étaient également au programme. L'enseignant impliqué dans le projet œuvrait dans cette école depuis deux ans.

Considérations déontologiques

Pour l'école *Hanyu Pinyin*, en milieu urbain pluriethnique, les entrevues relatées dans la vidéo ont été publiées en ligne par la commission scolaire. L'émission radiophonique de cette école a été enregistrée et diffusée en direct à la fin de l'année scolaire. Les autorisations de diffusion ont été dûment complétées par tous les intervenants lors de la réalisation du projet. Pour l'école *Kwei*, les enregistrements réalisés en classe avec l'accord de la direction d'école, des enseignants et des participants n'ont pas été diffusés extra-muros. Par ailleurs, il a été possible de rejoindre les enseignants rétrospectivement en vue d'obtenir leur autorisation pour la publication de cet article.

Récit interprétatif de pratiques

Notre récit interprétatif aborde la pédagogie multimodale à travers le « prisme multiple » des représentations identitaires en contexte pluri-lingue proposé par [Dagenais et Moore \(2004\)](#), et incluant à la fois une production de texte et une prise en compte du contexte de production de ce même texte. Nous le rappelons ici, ces contextes de production peuvent être envisagés sous l'angle des micro-contextes, traitant principalement des activités en classes et des attitudes interactionnelles mises en place, ou des macro-contextes, examinant les questions de curriculum, de rapports interlinguistiques et de pouvoirs, dans la pédagogie et dans le contexte social élargi. ([Dagenais et Moore, 2004](#)). En vue de rendre compte de cette complexité, notre récit traite d'abord du micro-contexte de la relation entre les enseignants et leurs élèves, pour ensuite situer ces enjeux dans le contexte macro, nécessaire à la mise en œuvre d'approches pédagogiques décoloniales de l'enseignement des langues à l'heure actuelle.

Partant du micro-contexte, nous évoquerons, dans notre récit, les représentations en jeu. En premier lieu, nous examinerons l'amorce pédagogique autour de l'altérité pour ensuite examiner les pratiques pédagogiques autour des dimensions culturelles métalinguistiques (tonalités de voix, rapport aux silence(s), etc.) et leurs impacts, notamment, dans les affects émotifs liés aux apprentissages. Nous

aborderons ensuite, d'un point de vue plus macro, les ruptures avec « le milieu », envisageant notre rôle et responsabilité dans la mise en place de pratiques décoloniales, mais aussi, les facteurs, à la fois micro et macro, ayant présenté des obstacles systémiques.

Quelle amorce pédagogique de l'altérité ?

Dans le cadre du projet radio, en vue de planifier les émissions radiophoniques, les enseignants étaient invités, par la conseillère pédagogique, à discuter, avec leurs élèves, de thématiques qui devenaient ensuite un canevas dans la création de textes.

D'emblée, l'insistance sur le choix d'un thème avait comme objectif, pour la conseillère pédagogique, de sécuriser les intervenants du projet. En effet, les enseignants étaient généralement préoccupés par l'échéancier de production serré de l'émission radiophonique, leur manque de connaissances techniques et les faibles compétences à l'écrit de leurs élèves (J.D.B.). Le partenaire du projet *Hanyu Pinan* (radio-communautaire) souhaitait connaître les titres des émissions à l'avance, en vue d'en effectuer la publicité. L'équipe-école du projet *Kwei* souhaitait « qu'un thème clair soit identifié, afin de pallier au manque de motivation des élèves » (J.D.B.). Ainsi, dans les deux contextes étudiés, nous avons décelé une forme d'automatisme pédagogique autour du choix des thèmes et de la planification de contenus en lien avec l'ethnicité des apprenants. En milieu pluriethnique, par exemple, l'enseignant demandait à l'élève de lui parler des plats de son pays, des coutumes, etc. Ces exemples illustrent les limites posées à la participation et l'engagement des étudiants par des représentations folklorisantes, stéréotypées, ou racialisées de la diversité (Fleuret et coll., 2013). Évidemment, l'accent sur les thèmes liés à l'ethnicité des apprenants a également pu être influencé par les partenaires du projet, le milieu lui-même, etc. Pourtant, quelles sont les interactions identitaires à l'œuvre lorsque l'enseignant demande à l'élève de parler de « sa culture » dans le cadre d'un projet pédagogique multimodal ?

De part et d'autre, l'apprenant se trouve pourtant limité dans ses choix créatifs par la lunette proposée par l'enseignant. De même, l'enseignant se trouve limité dans sa planification par la proposition de la conseillère pédagogique. Pourquoi, en effet, orienter dès le début la conversation, avant même d'être en relation avec l'autre ?

Dans une perspective postcoloniale, une telle focalisation sur l'origine des apprenants, sans tenir compte des privilèges et autres postures de pouvoir à l'œuvre dans ces contextes, (Sterzuk, 2011) perpétue une culture de distance devant l'altérité tout en rendant légitime la posture coloniale. À l'école *Kwei*, la question de « l'altérité »

en lien avec l'élaboration des thèmes a également pu être observée, non sans effets sur le désengagement des élèves. Par exemple, devant les difficultés à trouver « un thème » pour l'émission, la conseillère pédagogique a offert de mettre en évidence certaines des pratiques culturelles présentes dans la communauté. L'enseignant a alors demandé, qui, parmi ses élèves, serait prêt à faire un « témoignage radio » (J.D.B.) sur les pratiques culturelles liées à la chasse. Notant une faible participation des élèves après deux ateliers-radio infructueux, les enseignants ont déterminé qu'un nombre limité d'élèves participerait au projet, en tutorat individuel avec la conseillère aux médias.

Au niveau micro, au-delà de l'erreur du thème imposé, l'analyse rétrospective permet aussi d'identifier en quoi la forme communicationnelle question-réponse, classique d'un point de vue médiatique, mais aussi, pédagogique, correspond à un mécanisme colonisant (Peltier, 2011), soit, celui d'imposer une forme restreignant la participation de l'individu, à la fois dans la production d'un texte et dans une métacognition de ce qui pourrait être fait, et vécu, dans une considération plus éthique du contexte d'apprentissage. En ce sens, les pratiques multimodales translinguistiques contribuent à lier les contenus, formes et contextes au développement des compétences médiatiques et sociales des apprenants.

Demers (2016), mentionné ci-dessus, indique le défi, pour l'enseignant, « d'éviter d'imposer la langue/culture enseignée à l'apprenant autochtone, afin de ne pas risquer de menacer la langue/culture (et, partant, l'identité) de ce dernier » (p. 13). Nous avons vu, dans notre brève description de nos pratiques à l'école *Kwei*, que notre façon d'y aborder les littératies multimodales y a sans doute été complice du renforcement d'une culture de marginalisation dans le rapport aux langues, et ce, de multiples façons. En soi, la réaction d'enseignants à la proposition de la chercheuse de réaliser l'émission radio d'abord dans la langue autochtone, et ensuite d'en traduire des éléments, a été refusée. Les raisons évoquées (« les élèves diront n'importe quoi et pourront dire du mal des enseignants » ; « ça ne sera pas sérieux ») témoignent du climat conflictuel qui régnait dans cette école à ce moment. En protégeant les enseignants, avec qui nous étions en plus étroite collaboration à titre de conseillère, nous sommes ainsi devenue complice, d'une certaine « négation identitaire » (Dahlet, 2015, p. 56). La radio, et son potentiel d'expression, de créativité et surtout de relations, devient ici une nouvelle expérience contraignant l'élève dans l'usage de sa L1, sous le prétexte de favoriser l'apprentissage de sa L2. Compte tenu de cette ambiance, était-il possible alors, dans nos

interventions pédagogiques de l'époque, d'agir différemment ? Notamment, en insistant sur les pratiques translinguistiques proposées ?

Hanyu Pinyin : une approche démarginalisée de l'altérité

L'amorce pédagogique autour de l'altérité utilisée par l'enseignante de l'école *Hanyu Pinan*, nous a permis d'entrevoir le potentiel pédagogique d'une approche translinguistiques abordée d'abord sous l'angle relationnel. Dans cette école, située, nous le rappelons, en milieu urbain pluriethnique et plurilingue, l'enseignante a privilégié la forme d'une création poétique autour du thème des différences, des émotions et des relations entre les apprenants.

Je leur ai demandé pourquoi ils étaient intéressés à faire ce projet, qu'est-ce qu'ils voulaient faire de cet espace, et nous en sommes venus à parler du thème des différences : à quel moment on se sent différent, qu'est-ce que ça nous amène comme émotions, etc. Est-ce que ces différences font en sorte que ça crée ton bonheur ou ton malheur ? [. . .]

Plus tard, on s'est mis à parler discourir sur un terrain vague, sans paramètres, pour en venir à parler, que la vie c'était comme un genre de cirque, et que chacun avait droit à son tour de piste. . .

E.O.F., E1.

Comme le précisent [Allain, Demers et Pelletier \(2016\)](#), une conscience en éveil permet de faire appel à l'imagination des étudiants, l'imagination étant un facteur non négligeable dans l'acquisition d'une L2 » (p. 390). Ici, la forme fictive adoptée par l'enseignante a permis aux élèves d'explorer la création multimodale sans avoir à se limiter, du moins au niveau du « contenu », à un cadre culturel précis. Cette mise en contexte, qui s'est déroulée dans le premier mois de l'année scolaire, visait à cadrer le projet de production radio en invitant les élèves à laisser libre cours à leur créativité en partant d'eux-mêmes, de leurs sentiments; et aux « éléments idiosyncratiques liés aux histoires de vie des individus » ([Sabatier et coll., 2013](#), p. 206).

Par ailleurs, en abordant des exemples historiques, comme la marginalisation de musiciens iconoclastes (p. ex. Satie), de poètes non conformistes, etc., l'enseignante souhaitait encourager les élèves à oser sortir de certains cadres perçus comme contraignants. Les diverses formes clownesques ont été abordées en classe, tant d'un point de vue culturel que anthropologique, social que linguistique. À travers l'utilisation de mots dans les langues d'origines et de la musique classique clownesque (Satie), des sous-thèmes ont été nommés et explorés par les enfants, qualifiés rétrospectivement par l'enseignante de « souvenirs

douloureux » : intégration au Canada, expérience comme réfugié, etc. Un élève l'a expliqué ainsi :

Il y a plein de choses qui font pleurer les enfants, plein de choses qui [les] font craindre le pire. Qui les font trembler et se cacher. Et il y a nous, vous, et moi. Mais aujourd'hui, le cirque a brillé de tous ses feux, et c'est sûrement un peu à cause de vous, de nous et de moi. Clowns du monde entier, peu importe l'âge de votre cœur et l'usure de vos souliers, dansez jusqu'à l'éternité !

El.1, Em.1.

Dans ce travail collectif, autour d'une trame narrative commune, mais différenciée, nous voyons un potentiel pédagogique distinct du « parle-moi de ta culture » comme réflexe communicationnel autour de la différence. Nous avons vu plus haut en quoi un regard sur « les genres discursifs et l'épaisseur polysémiotique de ces discours conduit les élèves à voir, reconnaître, écouter et entendre les multiples voix plurilingues de leur communauté » (Sabatier et coll., 2013, p. 27). Dans le contexte de l'école *Hanyu Pinan*, les langues multiples des apprenants ont été abordées à la fois dans la création de contenus translinguistiques et dans une réflexion sur la forme des textes produits.

Cet exemple est révélateur des effets probables des représentations enseignantes positives de l'interculturalité sur les contextes d'apprentissages offerts aux élèves.

Ici, les méthodes d'enseignement multimodales présentent des bienfaits par le renforcement positif, la motivation et le développement d'interactions significatives pour les élèves. En se racontant sous un angle personnel, mais sous le couvert de l'anonymat de l'autofiction, la narration multimodale a présenté des bienfaits par le renforcement positif, la motivation et le développement d'interactions significatives pour les élèves. Les élèves se sont engagés envers le projet, en demandant, notamment, à l'enseignante de leur accorder du temps pour répéter. Deux élèves sont également revenues l'année suivante à titre de mentors pour les « petits » de 5^e année.

Quelles dimensions affectives postcoloniales ?

Budach et Patrick (2011) soulignent l'importance de « la prise en compte des dimensions culturelles telles que le rapport à l'espace ainsi que les représentations extralinguistiques, visuelles ou gestuelles (p. 37) dans le développement des compétences langagières. Plus encore, le contenu émotif de l'appropriation des langues et les dynamiques de pouvoir, conscientes et inconscientes, se rattachant à

l'apprentissage d'une langue complémentaire (Atienza, 2003 ; Rivière, 2016)

J'ai vu que depuis la semaine passée, vous avez fait un saut, vous mettez plus d'expression, mais d'ici mercredi, je sais que vous êtes capables, je sais que vous êtes déjà j'aimerais ça qu'on aille jusqu'au bout.

Conseillère pédagogique, E.V.1.

Cette remarque, adressée aux élèves de l'école *Hanyu Pinan*, témoignait peut-être d'un manque de compréhension interculturelle devant les tonalités de voix de certains apprenants et devant les silences, jugés incompatibles avec le média radio utilisé. Lors du projet, nous avons encouragé continuellement les élèves à parler plus fort, ce qui, pour elles, était peut-être une marque d'impolitesse. Là encore, le projet radio dans son ensemble proposait des processus d'écriture et de réécriture ; d'exercices d'articulation ou de prononciation ; d'entrevues, de narrativité, etc. Et si, au lieu d'inciter les élèves à parler plus fort, nous avons exploré les tonalités comme façon d'aborder, de manière poétique, des réalités multiples et parfois douloureuses. À l'école *Kwei*, le silence des apprenants, interprété à l'époque par les enseignants et la conseillère pédagogique comme un manque d'intérêt ou de participation des apprenants, aurait pu également être la manifestation de leur droit de refus devant un projet leur étant imposé.

Rupture des liens avec le milieu

Je voulais que les enfants vivent une expérience, c'est-à-dire le « direct », avec son studio, son ambiance et ses odeurs particulières. E.O.F., E1.

Ça m'a marquée, lorsqu'elles sont rentrées à l'école après l'enregistrement, poitrines gonflées, têtes hautes : des vraies vedettes ! E.R., E1

Une des forces de la multimodalité correspond au renforcement des liens dynamiques, entre production et apprentissage, tout comme avec le milieu. Ces liens avec le milieu étaient au cœur du projet à l'école *Hanyu Pinan*, regroupant plusieurs écoles et les milieux scientifiques et culturels, comme mentionné dans notre description du contexte. La prise de parole des enfants dans l'espace public était donc au cœur de la démarche.

À l'école *Kwei* cependant, de nombreux facteurs ont nui à la mise en place d'un cadre relationnel fonctionnel. Puisque le projet a été initié par l'entremise d'une offre de service à titre de consultante, le lien avec les instances décisionnelles s'est déroulé par l'entremise d'un

contact intermédiaire (conseiller pédagogique). Notre manque de connaissance du milieu s'est avéré flagrant, notamment, lorsque nous avons été informée, à la moitié du projet, que les démarches de diffusion de notre (éventuelle) production ne pourraient être réalisées à la radio communautaire. Cet exemple témoigne d'une rupture dans les liens avec le milieu, lesquels sont demeurés embryonnaires, n'assurant pas de continuité entre l'expérience multimodale et la communauté.

Réconciliation et enseignement postcolonial des langues

La construction d'un projet pédagogique autour d'une initiative personnelle, malgré les liens avec une « intention » d'engagement, s'avère problématique. Les disparités observées précédemment entre les contextes de mise en œuvre du projet radio étaient articulées, dans une perspective micro, autour de notre manque d'expérience et de notre impulsion « solidaire » (Lévesque et coll., 2015) malheureusement manifestée, lors de cette première expérience, par une reconnaissance et une participation minimale du milieu, tant à l'élaboration des « thèmes » qu'à celle du cadre de collaboration, au détriment de la reconnaissance des institutions et des décisions autochtones en matière d'éducation. De telles considérations demeurent fondamentales dans un contexte de réconciliation. Pourtant, considérant le sous-financement chronique des écoles autochtones à l'égard de l'enseignement des langues d'origines,⁴ les résistances rencontrées prennent une autre dimension.

Méta-reflexivité : quel contexte décolonial ?

Revenant à notre questionnement initial : la prise en compte des contextes plurilingues dans la mise en œuvre de pratiques multimodales, translinguistiques et postcoloniales peut-elle contribuer à la réconciliation ?

Devant les Appels à l'action mentionnés ci-dessus, nous identifions plusieurs intersections entre plurilinguisme, multimodalité et interculturalité dans le processus de réconciliation. Par exemple, les éducateurs et les apprenants pourront contribuer tant par la coproduction de textes translinguistiques dans une multitude de secteurs d'activité, s'appuyant « sur les principes de la reconnaissance mutuelle, du respect mutuel et de la responsabilité partagée, et ce, de manière à ce qu'elles soient durables, ou renouveler les relations de ce type déjà nouées » (Commission, 2015, numéro 45, iii, p. 6). Les productions multimodales translinguistiques en milieu scolaire pourraient elles aussi, à l'instar du diffuseur national public, contribuer à informer davantage la population

canadienne en tenant compte du paysage linguistique plurilingue, pluriethnique et autochtone, et continuer de tisser des liens entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones. Toutefois, de telles initiatives exigeront un appui financier et moral à l'égard du maintien et de la revitalisation des langues autochtones à titre de droits issus des traités (Commission, 2015a, numéro 14, p. 2).

En ce sens, les pratiques multimodales plurilingues pourraient contribuer à « rejeter les concepts ayant servi à justifier la souveraineté européenne sur les peuples et les territoires autochtones, comme la doctrine de la découverte et celle de la *terra nullius*, et de réformer les lois, les politiques gouvernementales et les stratégies d'instance qui continuent de s'appuyer sur de tels concepts » (Commission, 2015a, numéro 47, p. 6). Ainsi, sera-t-il possible, dans l'élaboration (ou non) d'une « trousse d'information pour les nouveaux arrivants » (Commission, 2015a, numéro 93, p. 13), de considérer ce qui permettrait à chacun de déconstruire et de reconstruire son rapport au territoire à travers les langues ? Tenant compte des droits linguistiques associés aux traités, c'est ce qui est proposé ici sous la forme d'un nouveau serment de citoyenneté :

Je jure (ou affirme solennellement) que je serai fidèle et porterai sincère allégeance à Sa Majesté la Reine Elizabeth Deux, Reine du Canada, à ses héritiers et successeurs, que j'observerai fidèlement les lois du Canada, y compris les traités conclus avec les peuples autochtones, et que je remplirai loyalement mes obligations de citoyen canadien. (Commission, 2015a, numéro 94, p. 13)

Conclusion

Au final, en vue de développer des approches pédagogiques créatives, de s'ouvrir aux possibilités du bi-plurilinguisme et d'offrir aux apprenants des occasions d'apprentissage ancrées dans leurs contextes, il y a lieu de reconsidérer nos pratiques adaptatives à travers les lieux, territoires et langues ancestrales. Pour ce faire, nous sommes d'avis qu'il importe de diversifier les approches de l'enseignement des langues et d'inclure les littératies multimodales dans nos parcours pédagogiques en contextes plurilingues à travers des relations pédagogiques réciproques telles que celles présentées ici. Nous espérons que ces considérations sauront contribuer à établir de nouveaux ponts cognitifs entre les contextes d'enseignement plurilingues autour de l'immigration et la pleine inclusion des Premières Nations, Métis et Inuit au

développement de pédagogies narratives, multimodales, relationnelles, ancrées dans les lieux, et, en fin de compte, décolonisées.

Ces considérations nous semblent pertinentes pour tous les apprenants, dans les contextes plurilingues, pluriethniques et autochtones où nous nous trouvons. Tel que nous l'avons démontré, la mise en œuvre d'approches postcoloniales dans l'enseignement des langues est au cœur d'une pédagogie de la réconciliation en émergence.

La correspondance devrait être adressée à **Julie Vaudrin-Charette**, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 200, avenue Lees, pièce E113, Ottawa, ON K1N 6N5 Canada. Courriel : jvaudrincharette@gmail.com.

Notes

- 1 Les noms des écoles, des enseignants et des participants ont été changés en vue de conserver leur anonymat. *Hanyu Pinyin* est la prononciation phonétique du son ha, le son du rire, en chinois, utilisé ici en référence à l'approche pédagogique de l'enseignante axée, notamment, sur l'humour.
- 2 Nom fictif. *Kwei* signifie « bonjour » dans la famille des langues algonquines.
- 3 Au moment du projet, une première cohorte d'enseignants issue de la communauté était impliquée dans un programme de formation des enseignants autochtones.
- 4 « La formule de financement du bureau régional du Québec d'AINC accorde 185 \$ par élève pour l'enseignement des langues des Premières Nations et 190 \$ pour l'enseignement d'une langue seconde (certaines communautés enseignent deux langues secondes). Pour l'année 2008, cela représente approximativement 2,1 millions de dollars pour les écoles des Premières Nations du Québec. À titre de subventions provinciales supplémentaires, le Québec accorde plus de 2 082 \$ par élève du primaire et 3 253 \$ par élève du secondaire pour franciser chaque nouvel élève immigrant. » (Conseil pour l'éducation des Premières Nations, 2009, p. 43-44).

Références

- Allain, A., Demers, P. et Pelletier, F. (2016). Techniques de l'enseignement traditionnel autochtone applicables à l'enseignement du français L2. [] – Numéro spécial. Eid, C., Daoust, V. et Bourassa, F. [dir.] [Québec : Association Québécoise des enseignants de français langue seconde.]. *Reflets (Sudbury)*, 33, 383–395..
- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies*, 37(1), 101–112. <http://dx.doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456>.

- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. <http://dx.doi.org/10.7202/018089ar>.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48–51.
- Atienza, J. L. (2003). L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(131), 305–328.
- Auger, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour l'insertion scolaire des élèves nouvellement arrivés. *Glottopol*, 11, 126–137.
- Ball, J. et McIvor, O. (2013). Canada's big chill: Indigenous languages in education. Dans C. Benson, et K. Kosonen (dirs.), *Language issues in comparative education* (p. 19–38): New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-218-1_2.
- Battiste, M. (1998). Enabling the autumn seed: Toward a decolonized approach to aboriginal knowledge, language, and education. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), 16–27.
- Battiste, M. (2011a). Curriculum reform through constitutional reconciliation of indigenous knowledge. Dans D. Stanley et K. Young (dirs.), *Contemporary studies in Canadian curriculum: Principles, portraits, and practices* (pp. 287–312). Calgary, AB: Temeron Books.
- Battiste, M. (2011b). *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Vancouver, BC: Purich Publishing.
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI enjeux*, 125, 146–158.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., Moore, D. et Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, France: Archives contemporaines.
- Budach, G. et Patrick, D. (2011). Donner une voix aux Inuits urbains: « Photovoice » comme une pratique de multilittératie dans la construction d'identité et de savoirs transfrontaliers. *Cahiers de l'ILOB*, 2, 35–55.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Obtenu de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1, 29–33.
- Chambers, C. (1999). A topography for Canadian curriculum theory. *Canadian Journal of Education*, 24(2), 137–150.

- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015a). Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action. Disponible à http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015b). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Conseil en éducation des Premières Nations (2009). *Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations*. Wendake: Conseil en éducation des Premières Nations.
- Coulthard, G. S. (2014). *Red skin, White masks: Rejecting the colonial politics of recognition*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dagenais, D. (2013). Multilingualism in Canada: Policy and education in applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 286–301. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190513000056>.
- Dagenais, D. et Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 38(154), 34–46. <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.2004.945>.
- Dahlet, P. (2015) Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 45–60). Paris, France: Archives contemporaines.
- de Oliveira Andreotti, V. (2012). Education, knowledge and the righting of wrongs. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 19–31.
- de Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C. et Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21–40.
- Demers, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones: le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Demers, P. (2016) Pour un enseignement efficace du français, langue seconde ou étrangère (L2) aux autochtones du Québec. *La Revue de l'AQEFSL*, 32(1), Recherche et enseignement en milieu autochtone (dir. Allain, A. et Demers, P.) 11–22.
- Fleuret, C. et Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules. . . c'est déformé : Les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15 (1), 41–59.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels: une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280–298.
- Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la

- maternelle à la troisième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 67–82.
<http://dx.doi.org/10.7202/1007666ar>.
- Gauthier, R. (2014). Persévérance scolaire des Premières Nations. *Pédagogie collégiale*, 4, 32–35.
- Hannis, P. (2014). Faire de son éducation une tradition. *Pédagogie collégiale*, 27(4), 36–37.
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Indigenizing vocabulary teaching: An example of multiliteracies pedagogy from unamen shipu. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(4), 207–222. <http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2014.952403>.
- Lemaire, E. (2013). L'intégration du Portfolio européen des langues en milieu ouest-canadien minoritaire et universitaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 69(4), 487–513
- Lévesque, C., Cloutier, É. et Salée, D. (dirs.). (2011). *La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas*. Montréal, QC: Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS)
- Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A.-M. et Chiasson, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Cahiers DIALOG (2015-0). INRS - Centre Urbanisation Culture Société. Montréal: Réseau DIALOG.
- Peltier, S. (2011). Providing culturally sensitive and linguistically appropriate services: An insider construct Offrir des services adaptés à la culture et à la langue : vue de l'intérieur. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35(2), 126–134.
- Pitawanakwat, B. (2009). *Anishinaabemodaa Pane Odenang: a qualitative study of Anishinaabe language revitalization as self-determination in Manitoba and Ontario* (Doctoral dissertation). University of Victoria, Victoria, BC.
- Razafimandimbimana, E. et Doubli-Bounoua, V. (2008). Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français: une étude en contexte migratoire à Montréal. Dans J. Blanchet, D. Moore et S. A. Rahal (dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 41–58). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Rivière, M. (2016). Readers' Emotions: A Plurilingual Perspective. *Canadian Modern Language Review*, 72(3), 312–338.
- Sabatier, C., Moore, D. et Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littéraires multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. *Glottopol*, 21, 138–161.
- Sarrasin, R. (1998). L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique (en ligne). *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), 107–125.
- Smith, B. et Rogers, P. (2016). Towards a Theory of Decolonizing Citizenship. *Citizenship Education Research Journal*, 5(1), 59–72.

- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Sterzuk, A. (2011). *The struggle for legitimacy: Indigenized Englishes in settler schools*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Taylor, L.K. (2008). Of mother tongues and other tongues: The stakes of linguistically inclusive pedagogy in minority contexts. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 89–123. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.65.1.89>.
- Tuck, E. et Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization*, 1 (1), 1–40.
- Tupper, J.A. (2012). Treaty education for ethically engaged citizenship: Settler identities, historical consciousness and the need for reconciliation. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 143–156. http://dx.doi.org/10.1386/ctl.7.2.143_1.