

Réalisation de portraits de langues dans le cours d'anglais langue additionnelle : une relecture critique autour de la décolonisation

Ingrid Jasor et Evelyne Potvin-Cloutier

Les portraits de langues (PDL) sont de véritables portes d'entrée vers la découverte du vécu et de l'identité linguistique d'un individu. À partir d'une silhouette pré-dessinée ou non, ils consistent à représenter visuellement les diverses langues dans des parties de ce corps imaginé. Ce sont dès lors des outils précieux afin de (se) rendre compte de la richesse de la diversité des répertoires langagiers. Dans l'enseignement de l'anglais langue additionnelle (désormais EALx), comme celui d'autres langues additionnelles, les PDL font leur preuve dans la reconnaissance du plurilinguisme chez les personnes apprenantes. Pourtant, les PDL semblent avoir un potentiel encore plus important. Cet article propose d'engager une conversation sur le potentiel décolonisateur des PDL en tant qu'activité pédagogique dans l'EALx. En présentant et en prenant appui sur un projet-pilote de PDL visant des personnes apprenantes pré-adolescentes sur l'île française de la Guadeloupe, les autrices discutent de la portée critique de l'utilisation des PDL dans l'EALx afin de contribuer à déconstruire la colonialité du système scolaire au Canada et à valoriser la richesse du plurilinguisme ambiant.

Language portraits are truly gateways to discovering an individual's linguistic experience and identity. Starting with a pre-drawn silhouette or none at all, they allow individuals to visually represent the many languages in parts of that imagined body. Language portraits are therefore invaluable tools for (personal) reflection on the rich diversity of linguistic repertoires. In the field of teaching additional languages, especially English (Teaching of English as an Additional Language, "EAL"), language portraits are proving their worth in recognizing the plurilingualism of learners. However, language portraits seem to have even greater potential. This article offers to initiate a conversation about the decolonizing potential of language portraits as a pedagogical activity in EAL. Drawing on a pilot project with pre-teenager school learners on the French island of Guadeloupe, the authors discuss the critical importance of using language portraits in EAL to contribute to the deconstruction of the coloniality of the Canadian school system and the valorization of the richness of ambient plurilingualism.

Mots clés : approches plurilingues, décolonisation, minoration de langue, portraits de langues

Keywords: decolonization, language portraits, linguistic minoritization, plurilingual approaches

Le domaine de la linguistique appliquée cherche de plus en plus à valoriser le répertoire langagier des apprenant·es (Hudley et Flores, 2022). Le portrait de langues (désormais PDL) est l'une des nombreuses façons de célébrer cette richesse parfois complexe à appréhender. Il consiste à représenter visuellement l'identité linguistique à partir d'une silhouette. La première autrice a ainsi eu l'occasion d'expérimenter sur le terrain l'impact des PDL, à travers un projet-pilote réalisé auprès d'élèves pré-adolescent·es dans un cours d'anglais en Guadeloupe, territoire ultramarin français, d'où elle est originaire (Jasor et al., 2022).

Dans le contexte canadien, dans lequel les deux autrices évoluent actuellement, les PDL sont une fenêtre sur la diversité linguistique et permettent aux personnes enseignantes d'explorer leur identité plurilingue. La diversité linguistique étant une réalité grandissante dans le pays (Statistique Canada, 2022), il devient urgent de « valoriser les trajectoires plurilingues et pluriculturelles des apprenants » (Piccardo et al., 2018, p. 67). Le domaine de l'enseignement de l'anglais langue additionnelle (désormais EALx) n'en est d'ailleurs pas exempt. Par la réflexion et le développement de diverses approches critiques telles que les approches plurilingues (Lau et Van Viegen, 2020), l'EALx cherche à inclure les réalités linguistiques présentes dans les salles de classe. À cela s'ajoutent des velléités d'entamer la décolonisation de l'EALx (Côté, 2019). La décolonisation est une question au cœur d'une pluralité d'approches critiques qui cherchent à déconstruire un système colonial omniprésent dans le système éducatif.

Par « approches critiques » de l'EALx, sont entendues ici des approches d'enseignement qui visent une plus grande justice sociale en questionnant les relations de pouvoir entre les langues et d'autres facteurs tels que « la classe sociale, la race ou le genre » (Pennycook, 2021, p. 38, traduction libre). D'ailleurs, il semble nécessaire à ce stade de justifier l'utilisation du terme « additionnelle », plutôt que celui de « seconde ». Ce choix découle d'une posture critique à l'encontre de la vision réductrice de « seconde » (Evans et al., 2020), compte-tenu de l'étendue de la diversité des répertoires langagiers des apprenant·es, y compris les personnes issues de l'immigration.

Cet article entend contribuer à la riche discussion sur la nécessité de la décolonisation de l'EALx, principalement au Canada, à l'aide d'une activité pédagogique-phare dans le domaine : les PDL. Dans un premier temps, un tour d'horizon des approches décoloniales émergentes dans le domaine de l'enseignement des langues sera établi. Puis, la portée décolonisatrice des PDL sera considérée en lien avec ces approches. Enfin, l'activité de PDL du projet-pilote en Guadeloupe (Jasor et al., 2022) sera présentée et discutée à l'aune des considérations, a posteriori, sur le potentiel décolonisateur des PDL dans l'EALx au Canada.

Les approches décoloniales en enseignement des langues

Les théories sur la décolonisation sont encore en train d'être définies et font progressivement leur entrée dans l'éducation au Canada (Côté, 2019). Le processus de colonisation a contribué à créer le système éducatif actuel et a permis d'opérationnaliser cette même colonisation et de perpétuer le développement de valeurs coloniales omniprésentes. Promouvant « l'histoire, la culture et les savoirs des colonisateurs anglais et français » (Côté, 2019, p. 30), ces valeurs maintiennent une colonisation qui « perpétue les pratiques sociales et institutionnelles, y compris en ce qui concerne l'éducation et la recherche, et oblige la personne colonisée à acquérir la langue, la culture et les savoirs de la personne colonisatrice »

(Kubota, 2022, p. 2, traduction libre). Macedo (2019) rappelle que la décolonisation concerne toutes les langues coloniales, dont l'enseignement prône des valeurs eurocentrées qui marginalisent les langues et variétés linguistiques ne se conformant pas à la norme. Ainsi, les approches et les pratiques décoloniales remettent en question l'hégémonie des langues dominantes – souvent coloniales – et leurs relations aux langues minoritaires, autochtones ou d'héritage (Kubota, 2022). Elles ne se réduisent donc pas à l'autochtonisation de l'enseignement des langues au Canada, même si cette démarche demeure essentielle afin de réduire une possible intériorisation de la dévalorisation de soi et un sentiment de rejet chez les populations autochtones (Absolon, 2019).

Les théories décoloniales permettent d'intégrer d'autres modes d'apprentissage issus de diverses épistémologies. Parmi celles-ci, les épistémologies autochtones abordent les « apprentissages comme processus circulaire, cyclique et intemporel » (Lemaire, 2021, p. 7) qui se départent d'une vision occidentale linéaire de la temporalité (Hunfeld, 2022). De plus, les pédagogies autochtones se basent sur l'introspection, où « l'interculturel ne peut être significatif que s'il part d'un mouvement dialogique de soi à l'Autre, avec la nécessité d'une introspection véritable qu'il conviendra d'interpréter en se confrontant aux dires et positionnements autres » (Lemaire, 2021, p. 7–8). En ce sens, les épistémologies autochtones offrent un bel exemple de prise en compte, y compris dans l'EALx, de l'importance « des relations harmonieuses avec soi-même et avec les autres, humains ou non, vivants ou non » (Cajete, 1994, cité dans Lemaire, 2021, p. 8). Cette illustration d'inclusion d'autres modes d'apprentissage abonde dans le sens d'une véritable prise de conscience du bien-fondé des théories décoloniales dans l'enseignement des langues. Ces approches prennent de plus en plus d'ampleur dans le contexte canadien, lequel offre un espace de réflexion particulièrement intéressant pour la mise en œuvre d'approches décoloniales. De nombreuses langues y cohabitent avec le français et l'anglais, deux « langues coloniales » (Boberg, 2010, p. 16). La diversité linguistique grandissante du pays constitue d'ailleurs un enjeu de taille dans les écoles (Galante et Schmor, 2022). Si cette diversité canadienne est aujourd'hui fortement alimentée par l'immigration, on ne peut oublier les langues autochtones déjà présentes sur le territoire, qui ont fait l'objet d'une assimilation violente, voire génocidaire (Haque et Patrick, 2015; Mackay, 2024). Par conséquent, la revitalisation des langues autochtones est de plus en plus discutée, même si sa pratique est inégale à travers le pays (Côté, 2021).

Bien que les théories décoloniales au Canada se penchent surtout sur les communautés autochtones, les effets d'approches ancrées dans les valeurs coloniales touchent également les personnes locutrices de langues minoritaires. L'exemple du Québec, qui adopte principalement une politique linguistique de préservation du français, démontre qu'il existe une dynamique de pouvoir entre cette langue déjà minoritaire au Canada et toutes les autres langues présentes dans la province, lesquelles ont aussi besoin d'être incluses dans le système scolaire (Boisvert et al., 2020, p. 52). Force est de constater que la question de l'inclusion de la diversité linguistique se pose également pour l'ensemble du pays. Divers programmes linguistiques voient le jour au Canada, reflétant la nécessité pour les familles d'apprenant-es et les milieux scolaires d'œuvrer pour la préservation des langues d'immigration et la revitalisation des langues autochtones, en parallèle à l'enseignement des langues dominantes. C'est le cas des *International Languages Programs*, qui promeuvent l'enseignement de langues autres que l'anglais et le français en Ontario (Slavkov, 2017). Ainsi, la décolonisation de l'enseignement des langues au Canada, dont fait partie l'EALx, représente un élément majeur dans ce contexte plurilingue et participe à la démarche d'équité, de diversité et d'inclusion qui demeure une priorité dans le monde de la recherche (Gouvernement du Canada, 2023).

Le potentiel décolonisateur des PDL

Les PDL sont des activités pédagogiques au service de l'exploration et de la valorisation du répertoire langagier des apprenant-es. Les portraits de langues (Busch, 2018; Krumm, 2008), ou dessins réflexifs (Bemporad et Vorger, 2014; Molinié, 2009), sont amplement utilisés comme technique de recherche en didactique des langues (Coffey, 2015). En superposant les différentes dimensions identitaire, biographique, narrative, linguistique, réflexive et transformative, parmi d'autres, ils utilisent les puissantes capacités imaginatives et créatives du dessin qui, dans une perspective vygotskienne, représente une porte d'entrée dans le vécu linguistique (Vygotsky, 1998). En passant par la (re)découverte de soi, cette réflexion sur ces dimensions est tout à fait indiquée dans la mise en œuvre des PDL, puisque ces derniers s'appuient sur le lien intrinsèque qu'il existe entre soi et la diversité linguistique du monde qui nous entoure. En outre, la représentation visuelle et narrative des langues à partir de silhouettes contextualisées révèle d'autres discussions essentielles telles que : le rapport au corps, à l'environnement, à l'Autre (Busch, 2021), à l'émotionnalité autour des langues (Lau, 2016) ou encore à la représentation du silence (*visual silence*) (Muller, 2022). La représentation du silence est ici définie par les choix délibérés des portraitistes de ne pas représenter certains éléments de leur répertoire langagier. Cette absence peut ainsi soulever des interrogations, notamment quant aux relations de pouvoir entre les langues.

Les approches plurilingues se basent sur plusieurs théories de l'apprentissage des langues comme les théories d'interdépendance linguistique (Cummins, 2021). Elles se basent également sur la déconstruction des idéologies monolingues et la valorisation des répertoires langagiers et des identités complexes des apprenant-es, ce qui correspond aux approches décoloniales. Des activités plurilingues, tels les PDL, s'inscrivent dans un courant critique de l'enseignement des langues. La (re)connaissance ou conscience linguistique (*language awareness*) pour l'enseignant-e et l'apprenant-e (Andrews et Svalberg, 2017) font partie des objectifs pédagogiques inclusifs promus par les pratiques d'enseignement plurilingues. Plus encore, c'est la nécessité d'une conscience critique plurilingue (*critical multilingual awareness*) (García, 2017) qui est reconnue, en ce qu'elle a trait à « non seulement la reconnaissance de la diversité linguistique dans les écoles, mais aussi à une compréhension plus fine des hiérarchies de langues afin de promouvoir le militantisme linguistique et la justice sociale » (Carbonara, 2023, p. 1, traduction libre). Dans des contextes scolaires plurilingues et multiculturels grandissants, ce double-objectif demeure essentiel.

Les PDL dans la salle de classe

La discussion autour de la décolonisation de l'EALx peut s'entamer ou se poursuivre à l'aide d'activités pédagogiques, comme les PDL, qui s'opèrent selon une approche moins axée sur les résultats chiffrés et où l'évaluation sommative n'est pas le point central. Plutôt, ils peuvent être réalisés dans un projet de groupe permettant une collaboration critique sur l'identité plurilingue (Tabaro Soares et al., 2020). L'identité plurilingue est définie par une multitude d'approches en didactique des Lx qui se rejoignent, pourtant, sur la nature évolutive de l'identité (Forbes et Rutgers, 2021). Le dynamisme de l'identité plurilingue peut amener à concevoir les PDL d'un point de vue longitudinal. Ainsi, ils peuvent être réalisés à n'importe quel moment du cours de langue ou de l'année scolaire.

Cela dit, c'est surtout le potentiel décolonisateur et de remise en cause d'une certaine mécanique de l'EALx qui semble être l'un des éléments les plus pertinents des PDL. En effet, les PDL ne sont pas voués à être évalués de manière sommative, mais plutôt à révéler. En l'absence d'évaluation notée et du stress que cela peut occasionner, les personnes apprenantes peuvent prendre plus de risques et, par conséquent, s'exposer davantage à commettre des erreurs. Les théories de l'apprentissage des Lx

démontrent l'importance de la prise de risques et des essais dans le processus d'apprentissage (Capron Puozzo et Cavalla, 2018). Les essais moins fructueux peuvent alors faire l'objet de rétroactions correctives (Mackey et al., 2016), qui sont potentiellement bénéfiques dans le processus d'apprentissage. Ces rétroactions peuvent aussi toucher les explicitations (écrites, orales ou autres) des PDL et être une occasion de rapprocher l'identité plurilingue des apprenant-es et de la personne enseignante aux objectifs d'enseignement de l'EALx.

Les PDL dans la formation enseignante

L'utilisation des PDL dans la formation enseignante d'EALx est également pertinente. Des études (Coffey, 2015; Lau, 2016) attestent de l'importance de représenter visuellement le rapport aux langues dans la formation des enseignant-es d'anglais Lx. Que ce soit à propos de leur répertoire langagier et de leur identité plurilingue ou par rapport à la diversité linguistique de leurs apprenant-es, les PDL sont une occasion pour les (futur-es) enseignant-es de langues d'envisager leurs propres représentations des langues. Dans une étude sur des futur-es enseignant-es d'anglais Lx, Lau (2016, p. 148, traduction libre) décrit cette activité comme un moyen de réfléchir sur leurs « attitudes envers la diversité linguistique ». Les PDL peuvent ainsi permettre de découvrir leurs idéologies sur les langues dans leurs expériences d'enseignement et les possibles incidences sur leur pratique. C'est ce que soulèvent Fallas-Escobar et Pontier (2024, p. 59, traduction libre) en soulignant la dimension symbolique des PDL, qui, selon une perspective raciolangière, met en lumière les « idéologies raciolangagières associant le corps racisé à des lacunes langagières ». Révéler ces perceptions négatives des langues à travers le prisme des PDL participe ainsi à une discussion, dès la formation enseignante, sur la hiérarchisation et l'hégémonie perçue de certaines langues par rapport à d'autres. Par conséquent, les PDL sont une possible voie d'adoption d'une approche critique et transformatrice dans la formation de la population enseignante d'anglais Lx.

Exemple d'une mise en œuvre de PDL en Guadeloupe

La mise en œuvre des PDL dans le projet-pilote en Guadeloupe présenté ici ne s'est pas faite en considérant les théories décoloniales. Cependant, les liens observés a posteriori méritent tout de même d'être soulignés. Il est aussi important de mentionner que, puisque le processus de colonisation a contribué à créer le système éducatif qui a, lui-même, opérationnalisé cette colonisation, il serait superflu de qualifier cette activité pédagogique de réellement décoloniale (Tuck et Yang, 2012). Cependant, l'activité des PDL présentée ici peut contribuer à la réflexion sur les effets persistants de la colonisation dans le système éducatif, ainsi que sur les finalités de l'enseignement. Cet exemple de PDL est ainsi une introduction à une perspective décoloniale dans le cours d'EALx.

Déroulement de l'activité

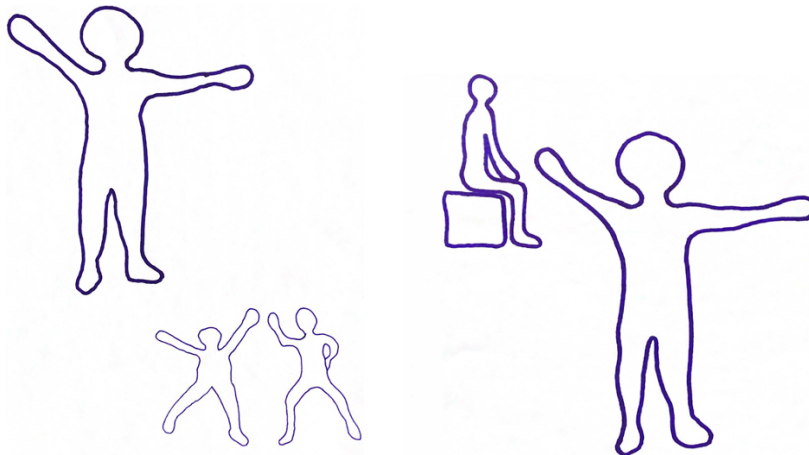
L'activité a été proposée à des apprenant-es âgés de 11 à 12 ans dans le cadre d'un cours d'EALx au sein d'un établissement secondaire situé sur l'île de la Guadeloupe (Jasor et al., 2022). Comme la plupart des départements et régions d'outre-mer français, la Guadeloupe possède le français comme seule langue officielle, qui coexiste pourtant avec une autre langue majeure de socialisation (le créole guadeloupéen) et des langues issues de l'immigration (espagnol, anglais, créole haïtien et arabe, entre autres) (IGÉSR, 2018). L'activité permettait d'interroger la place attribuée au créole guadeloupéen, langue minorée coexistant dans un rapport diglossique, soit inégalitaire, avec le français (Véronique, 2023).

Qu'ils soient des indépendants ou non, les territoires des Caraïbes sont des lieux de réflexion évoquant leurs particularités linguistiques par rapport aux langues coloniales dominantes que sont l'anglais, le français et l'espagnol (Orlando et Cypess, 2014). À ce titre, Bullen et Adams (2022, p. 78, traduction libre) défendent la mise en œuvre de « pédagogies caribéennes libératrices et d'affirmation », qui remettent en cause la colonialité des systèmes scolaires caribéens et permettent aux apprenant-es de découvrir la richesse de leurs langues et de comprendre les hiérarchies imposées par les idéologies dominantes.

De ce fait, les PDL invitaient les apprenant-es du projet-pilote à mener une réflexion sur leur répertoire langagier. « Dessine-moi les langues de ta vie » est la consigne générale sur laquelle s'est basée cette activité en leur permettant d'explorer, tout d'abord, la richesse de leur répertoire langagier. Pour ce faire, les personnes apprenantes ont utilisé des modèles de silhouettes où elles représentaient, par le dessin, différentes langues sur diverses parties de leur « corps ». L'activité était cependant originale à plusieurs égards. Premièrement, les apprenant-es avaient le choix entre deux types de silhouettes :

Image 1

Deux modèles de silhouettes à choisir dans le projet-pilote



Adapté de Busch, 2012 par Timothé

Le premier modèle, une silhouette principale accompagnée de deux enfants en arrière-plan, et le deuxième modèle, d'une figure d'adulte, servaient à fournir davantage d'éléments de contexte aux PDL. À l'heure où les approches plurilingues recommandent une contextualisation accrue des apprentissages (Castellotti, 2022), cet ajout offre une piste intéressante afin de créer une « biographie langagière » qui permet « de construire une relation qui s'appuie sur une confrontation d'expériences » (Castellotti, 2022, p. 149). En mettant à sa disposition un espace supplémentaire pour représenter comment se manifestent les langues de sa vie, mais surtout la relation que la personne apprenante entretient avec elles, les PDL lui donnent la possibilité de situer davantage cette relation. De plus, la personnalisation des décors des PDL était encouragée afin, là encore, de mieux contextualiser le rapport des élèves aux langues de leur répertoire. Enfin, outre la possibilité de pouvoir personnaliser les silhouettes d'arrière-plan à leur guise, les personnes apprenantes étaient invitées à décrire qui étaient ces silhouettes et même à expliciter leur lien avec elles.



Le drapeau Français dans ma tête car le Français est la toute première langue que j'ai parler dans ma vie et je pense que comme le Français est un des langue les plus compliqué au monde il faut être intelligent et bien retenir les chose pour parler cette langue et dans la tête il y a le cerveau.

The American flag on my right arm because English is one of the most spoken languages in the world. And I think the United States is a very beautiful country. Le noir pour la Guadeloupe et la Guadeloupe sur mon coeur parce que le créole est ma langue maternelle. Mwen raman palé Krèyol men mwen pale li. La bandera española en mi brazo izquierdo porque España es para mí un idioma menos importante que el inglés pero es un idioma importante a pesar de todo.

O Português é uma língua que gosto muito mas não de tudo é um país muito bonito e se a bandeira portuguesa está no meu peito é porque tendo o que é bonito.

Die deutsche flagge auf meinem bausch weil in Deutschland das tennis wirklich sehr gut ist und es eine wirklich tolle malzeigen gibt.

Le drapeau Belge dans ma jambe gauche car le Belge est comme le Français et ma jambe gauche est ma jambe d'apuit.

Le drapeau Canadien sur ma jambe droite car ma jambe droite est ma jambe à tout faire et le Canada est un pays que j'aime beaucoup c'est un très bon pays.

Note. Transcriptions directes du texte explicatif :

(1) « Elegi representar al español en amorilla y en la barriga porque representa a mi hijo | traduction j'ai choisi de représenter l'espagnol en jaune (parce que quand jentant espagnole jentant désert et le désert est jaun(...)) et dans le ventre parce que ça représente mon enfance. I chose to represent english in blue and in the pied end mer is because it represent my life. je représente le français en violet (parce que le violet est une de mes couleur préféré) et dans ma tête parce que ma langue favorite est le français. j'ai mis chinois en rouge (parce que il y a du rouge sur le drapaut chinois) et dans les gembe et les pier parce que j'aime les animés et qu'il son chinois. je représente le créole (parce que il y a du vert sur le drape(...)) guadeloupea(...) en vert et et dans les iles parce que je parle créole et que je suis un guadeloupean. "J'ai choisi de métre le latin dans les cuise et en orange (parce que quand j'ante(..) latin j'ante(...) lapin et j'aime les lapin orang(...)) parce que j'ai envie de parler le latin et j'ai mie ausie dans le aue du core parce que le latin fais partie de ma vie. »

(2) « Le drapeau Français est la toute première langue que j'ai parler dans ma vie et je pense que comme le Français est une des langue les plus compliqué au monde il faut être intelligent et bien retenir les choses pour parler cette langue et dans la tête il y a le cerveau. The American flag on my right arm because English is one of the most spoken languages in the world. And I think that the United States is a very beautiful country. Le noir pour la Guadeloupe et la Guadeloupe sur mon coeur parce que le crôle est ma langue maternelle. Mwen raman palé Krèyol men mwen pale li. La bandera española en mi brazo izquierdo porque Espano es para mí un idioma menos importante que el

inglés pera es un idioma importante pesar de todo. O Português è uma língua que gosto muito mas acima de tudo é um país muito bonito e se a bandeira portuguesa està no meu peito é porque tenho o que é bonito. Die deutsche flagge auf meinem bauch, weil in Deutschland das Essen wirklich sehr gut ist und es eine vielzahl von mahlzeiten gibt. "... in Deutschland das essen wirklich sehr gut ist und es eine vielzahl von mahlzeiten gibt. Le drapeau Belge est dans ma jambe gauche car le Belge comme le Français et ma jambe gauche est ma jambe d'appui. Le drapeau Canadien sur ma jambe droite car ma jambe droite est ma jambe à tout faire et le Canada est un pays que j'aime beaucoup c'est un très beau pays. »

Afin de permettre aux apprenant-es d'explicitier davantage leurs PDL, des récits sont souvent utilisés en complément (Farmer et Prasad, 2014). Ainsi, les élèves pouvaient expliquer leurs choix de représentations des langues. Ici aussi, un apport supplémentaire a été la possibilité de rédiger ces textes explicatifs dans n'importe quelle langue. En produisant ces textes plurilingues, voire des textes translinguistiques (Canagarajah, 2013), les personnes apprenantes pouvaient négocier les différentes facettes de leur répertoire langagier afin de créer du sens.

Le degré d'ouverture de cette activité de PDL et la possibilité pour les apprenant-es de mieux expliciter leurs choix peuvent permettre de révéler des inégalités socio-économiques et culturelles, tout cela toujours en rapport avec le répertoire langagier. Les PDL ouvrent ainsi une porte à une discussion plus large sur la manière dont l'enseignement des langues, et encore davantage dans des contextes de minoration et de hiérarchisation de langues, peut être envisagé différemment.

Possible mise en œuvre de l'activité en EALx au Canada et réflexion sur son potentiel décolonisateur

Dans ce projet-pilote en Guadeloupe, la réalisation des PDL s'est faite en-dehors d'une séquence d'apprentissage du cours de langue. Cependant, ils peuvent tout à fait être intégrés à des séquences d'apprentissage de l'EALx. Dans leurs textes, les personnes apprenantes ont pu expliquer leurs choix de représentations des langues : couleurs, parties du corps, objets, symboles ou tout autre élément jugé utile à la description des PDL. En fonction du niveau, cet exercice peut être l'occasion d'aborder ou de réviser divers champs lexicaux de la langue enseignée. En outre, en ayant la possibilité de rédiger les textes explicatifs dans n'importe quelle langue, les apprenant-es ont pu aller puiser, ou non, dans la diversité de leur répertoire langagier pour s'exprimer. Ces écrits ont d'ailleurs soulevé la question de l'utilisation des outils de traduction dans le cours de langues, ce qui peut constituer un objectif pédagogique spécifique. Enfin, une autre piste pédagogique d'EALx serait l'option d'une explication orale, plurilingue ou non, des choix opérés pour la réalisation des PDL. Outils de découverte et de réflexion métalinguistique, ils ouvrent également une riche discussion sur la manière de transformer profondément l'EALx, dont la langue bénéficie déjà d'une hégémonie certaine (Forlot, 2014), en un enseignement décolonial et inclusif des compétences linguistiques préexistantes des apprenant-es (Suraweera, 2022).

En contexte canadien, les PDL permettent de s'attarder plus particulièrement sur les dynamiques coloniales des deux langues officielles dominantes (français et anglais) par rapport aux autres langues présentes sur le territoire. En offrant une vision symbolique et holistique des répertoires langagiers, les PDL visent l'exploration en profondeur de l'identité linguistique des apprenant-es, tout en questionnant les dynamiques de pouvoir qui existent entre leurs langues. En ce sens, voici des exemples de questions que l'enseignant-e d'EALx pourrait poser aux apprenant-es afin d'accompagner la réalisation des PDL et des textes explicatifs :

Penses-tu qu'il y a une ou des langues plus importantes que d'autres dans ton PDL et pourquoi ?

Est-il important pour toi de parler la totalité des langues que tu as représentées et pourquoi ?
Ressens-tu une émotion particulière sur le fait de parler telle ou telle langue ?
Que représente l'anglais pour toi parmi les autres langues de ta vie ?

Conclusion

En tant qu'activité pédagogique, les PDL représentent un atout essentiel de transformation vers un EALx œuvrant pour la reconnaissance et la valorisation de la diversité linguistique des apprenant-es et des enseignant-es. En engageant une réflexion critique sur la prise en compte des répertoires langagiers dans le processus d'enseignement des langues, ils contribuent à nourrir la discussion sur la mise en œuvre d'approches plurilingues plus respectueuses des parcours individuels et collectifs. Dans un espace didactique canadien en pleine réflexion sur la décolonisation du milieu scolaire, les PDL, réalisés indépendamment, ou non, des séquences d'apprentissages, contribuent à promouvoir d'autres langues, variétés linguistiques, valeurs et épistémologies que celles coloniales et eurocentrées qui dominent le système scolaire canadien actuellement (Dei et al., 2022).

En abordant les approches décoloniales par le biais des PDL, cet article espère inscrire cette activité pédagogique dans la réflexion sur un EALx davantage holistique. Les autrices sont d'avis qu'il est nécessaire pour les personnes enseignantes d'EALx d'être conscientes des enjeux socio-culturels, économiques et politiques en lien avec l'utilisation des langues, qui plus est lorsque la langue enseignée est aussi hégémonique. De plus, cette discussion pourrait s'étendre à l'aspect colonial de l'enseignement du français Lx, soit comme langue majoritaire au Québec, soit minoritaire dans les autres provinces canadiennes. La réelle prise en compte de la pluralité des répertoires langagiers de ses apprenant-es et des dynamiques de pouvoir entre les langues est une opportunité, pour la population enseignante, de contribuer à la décolonisation de l'espace scolaire et au développement d'une pédagogie critique et émancipatrice de l'EALx, d'inspiration freirienne. Sans être une solution-miracle, les PDL sont de véritables ressources pour le développement d'une créativité réflexive autour de l'identité plurilingue.

Les autrices

Ingrid Jasor est candidate au doctorat en éducation et en sciences du langage-linguistique dans le cadre d'une cotutelle de thèse entre l'UQAM et l'Université des Antilles en Guadeloupe. Ses travaux de recherche portent sur le bilinguisme et le plurilinguisme dans un contexte de minoration linguistique, la valorisation et la revitalisation des langues minorées et minoritaires, ainsi que les approches critiques dans l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles. Elle est également enseignante d'anglais et de français langues additionnelles.

Evelyne Potvin-Cloutier est titulaire d'une maîtrise en didactique des langues de l'UQAM. Ses travaux de recherche ont entre autres porté sur la discrimination linguistique. Elle travaille aujourd'hui aux Services adaptés du cégep de Saint-Laurent et s'intéresse aux enjeux liés aux questions d'inclusion en éducation.

Références

Absolon, K. (2019). Decolonizing education and educators' decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9–28.

- Andrews, S. et Svalberg, A. M. L. (2017). Teacher language awareness. *Language awareness and multilingualism*, 219–231.
- Bemporad, C. et Vorger, C. (2014). « Dessine-moi ton plurilinguisme » : analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité. *Glottopol*, 24, 122–140.
- Boberg, C. (2010). *The English language in Canada: Status, history and comparative analysis*. Cambridge University Press.
- Boisvert, M., Caron, J., Borri-Anadon, C. et Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Bulletin du CREAS*, 7, 45–53.
- Bullen, P. et Adams, J. D. (2022). Shifting from hegemonic teaching and practices to liberating and affirmative Caribbean pedagogies. Dans C. Nakhid, M. Nakhid-Chatoor, A. Fernández Santana, S. Wilson-Scott. *Affirming methodologies* (pp. 77–89). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003196969-7>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language et Literacies*, (236), 1–13.
- Busch, B. (2021). The body image: Taking an evaluative stance towards semiotic resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 190–205.
- Canagarajah, A. S. (2013). Negotiating translangual literacy: An enactment. *Research in the Teaching of English*, 48(1), 40–67.
- Capron Puozzo, I. et Cavalla, C. (2018). Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ? *Emotissage : Les émotions dans l'apprentissage des langues*, 129–139.
- Carbonara, V. (2023). The effects of multilingual pedagogies on language awareness: A longitudinal analysis of students' language portraits. *Linguistics and Education*, 78, 101244, 1–14.
- Castellotti, V. (2022). Plurilinguisme, apprentissage intégré et contextualisation. Dans Y. Bacha, *Faire des recherches en sciences du langage : Paroles de chercheur-e-s / Repères pour les étudiant-e-s* (pp. 145–152). EME éditions.
- Coffey, S. (2015). Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500–514.
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25–42.
<https://doi.org/10.7202/1059124ar>
- Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 14–31. <https://doi.org/10.7202/1076999ar>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Dei, G. J. S., Karanja, W. et Erger, G. (2022). Colonial education in the Canadian context. Dans *Elders' cultural knowledges and the question of Black/ African indigeneity in education*. *Critical Studies of Education*, 16. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84201-7_3
- Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., Fisher, L., Forbes, K., Liu, Y. et Welply, O. (2020). *Language development and social integration of students with English as an additional language*. Cambridge University Press.
- Fallas-Escobar, C. et Pontier, R. W. (2024). Raciolinguistic chronotopes in bilingual teacher candidates' language portraits: A call for centering race in bilingual teacher education. *Bilingual Research Journal*, 47(1), 58–76.
- Farmer, D. et Prasad, G. (2014). Des jeunes (se) racontent! Approches créatives d'élèves issus de la diversité linguistique et culturelle au Canada. *Diversité*, 176(1), 151–157.

- Forbes, K. et Rutgers, D. (2021) Multilingual identity in education. *The Language Learning Journal*, 49(4), 399–403, <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1918850>
- Forlot, G. (2014). De l'anglais dominant dans l'éducation : contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques. *Tréma*, (42), 6–19. <https://doi.org/10.4000/trema.3169>
- Galante, A. et Schmor, R. (2022). Introduction. Dans E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford et A. Galante, A. (dir.). (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom* (pp. 1–14). Springer.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. Dans J. Cenoz, D. Gorter et S. May (dir.). *Language awareness and multilingualism, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 263–280). Springer.
- Gouvernement du Canada. (2023, mars). *Renforcement de l'équité, de la diversité et de l'inclusion en recherche*. <https://www.canada.ca/fr/comite-coordination-recherche/priorites/equite-diversite-inclusion-recherche.html>
- Haque, E., et Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 27–41.
- Hudley, A. H. C. et Flores, N. (2022). Social justice in applied linguistics: Not a conclusion, but a way forward. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 144–154.
- Hunfeld, K. (2022). The coloniality of time in the global justice debate: De-centring Western linear temporality. *Journal of Global Ethics*, 18(1), 100–117.
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). (2018, septembre). *Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue*. <https://eduscol.education.fr/document/1031/download?attachment>
- Jasor, I., Jeannot-Fourcaud, B. et Payant, C. (2022). À la découverte de mon identité plurilingue: PDL d'élèves guadeloupéens. *Le langage et l'homme*, 56, 53–71.
- Kubota, R. (2022). Decolonizing second language writing: Possibilities and challenges. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100946. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100946>
- Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : « PDL » par les enfants plurilingues ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 109–112. Archives contemporaines.
- Lau, S. M. C. (2016). Language, identity, and emotionality: Exploring the potential of language portraits in preparing teachers for diverse learners. *The New Educator*, 12(2), 147–170. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1062583>
- Lau, S. M. C. et Van Viegen, S. (2020). *Plurilingual pedagogies*. Springer International.
- Lemaire, E. (2021). Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones : quelle dialectique ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9050>
- Macedo, D. P. (dir.). (2019). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*. Routledge.
- Mackay, S. J. L. (2024). Indigenous linguicide: An ongoing Canadian project. Dans A. Kempf, H. Watts (Éd.). *Critical perspectives on white supremacy and racism in Canadian education* (pp. 129–143). Routledge.
- Mackey, A., Park, H. I. et Tagarelli, K. M. (2016). Errors, corrective feedback and repair: Variations and learning outcomes. Dans G. Hall (Éd.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 499–512). Routledge.
- Molinié, M. (dir.). (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF. Encrage-Les Belles Lettres.
- Muller, S. (2022). Visual silence in the language portrait: Analysing young people's representations of their linguistic repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3644–3658.

- Orlando, V. et Cypess, S. (2014). *Reimagining the Caribbean: Conversations among the Creole, English, French, and Spanish Caribbean*. Rowman & Littlefield.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.
- Piccardo, E., Payre-Ficout, C., Germain-Rutherford, A. et Townend, N. (2018). LINCDIRE : une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles. *Les langues modernes, 1*, 67–76.
- Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: Pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of Multilingualism, 14*(4), 378–400. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1229319>
- Statistique Canada (2022, août). Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays. *Le Quotidien*. Composante du produit n 11-001-X au catalogue de Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm>
- Suraweera, D. (2022). Plurilingualism in a constructively aligned and decolonized TESOL curriculum. *TESL Canada Journal, 38*(2), 186–198. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1355>
- Tabaro Soares, C., Duarte, J. et Günther-van der Meij, M. (2020). « Red is the colour of the heart »: Making young children's multilingualism visible through language portraits. *Language and Education, 35*(1), 22–41.
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education & society, 1*(1), 1–40.
- Véronique, G. D. (2023). Langue française et créolisation. *Pouvoirs, 186*(3), 69–77. <https://doi.org/10.3917/pouv.186.0069>
- Vygotsky, L. S. (1998). *Child psychology. The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Problems of the theory and history of psychology*. Plenum Press.

Copyright © 2025 TESL Canada Journal

This work is licensed under [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



The TESL Canada Journal retains copyright of this work. The TESL Canada Journal, as the original source of publication, along with the original author(s), must be acknowledged in any reuse or adaptation of published material. Reuse includes distribution, adaptation, and building upon the material in any medium or format. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.