

Pour un enseignement efficace du français, langue seconde ou étrangère (L2), aux Autochtones du Québec

Pierre Demers, Ph. D.

Volume 32, Number 1, 2016

Recherche et enseignement en milieu autochtone

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090208ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090208ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Demers, P. (2016). Pour un enseignement efficace du français, langue seconde ou étrangère (L2), aux Autochtones du Québec. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 11–22. <https://doi.org/10.7202/1090208ar>

Article abstract

Cet article vise à sensibiliser les intervenants de français (L2), qu'ils travaillent avec des Autochtones ou avec des allochtones, à l'importance de la spécificité de l'enseignement du français L2 aux Autochtones du Québec. Il indique pourquoi cet enseignement doit être spécifique et en quoi il doit être spécifique, compte tenu de divers aspects et présente aussi des notes théoriques et pratiques portant sur cet enseignement.

© Pierre Demers, 2016



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Pour un enseignement efficace du français, langue seconde ou étrangère (L2), aux Autochtones du Québec

Pierre Demers, Ph. D.
Commission scolaire crie, Québec

Résumé

Cet article vise à sensibiliser les intervenants¹ de français (L2), qu'ils travaillent avec des Autochtones ou avec des allochtones, à l'importance de la spécificité de l'enseignement du français L2 aux Autochtones du Québec. Il indique pourquoi cet enseignement doit être spécifique et en quoi il doit être spécifique, compte tenu de divers aspects et présente aussi des notes théoriques et pratiques portant sur cet enseignement.

Mots-clés : enseignement autochtone, didactique des langues, langues secondes et étrangères, enseignement des langues aux autochtones

Introduction

L'enseignement du français L2 aux Autochtones du Québec présente des particularités qui ne s'appliquent ni aux anglophones ni aux allophones immigrants.

1 Le masculin est utilisé à titre épiciène afin d'alléger le texte.

Dans un premier temps, nous expliquerons pourquoi l'enseignement du français L2 aux Autochtones doit être différent de l'enseignement du français L2 aux anglophones et aux allophones immigrants.

Dans un deuxième temps, nous expliquerons en quoi cet enseignement doit être différent de l'enseignement du français L2 aux anglophones et aux allophones immigrants, et ce, sous différents aspects.

Dans un troisième temps, nous proposerons quelques notes théoriques et pratiques portant sur cet enseignement afin de mieux le faire comprendre.

Pourquoi l'enseignement du français L2 aux Autochtones doit-il être différent de l'enseignement du français L2 aux anglophones et aux allophones immigrants?

L'enseignement du français L2 aux Autochtones du Québec doit être différent de l'enseignement du français aux anglophones parce que les Autochtones parlent des langues menacées d'extinction, ce qui, bien évidemment, est loin d'être le cas des anglophones dont la langue maternelle (L1) domine largement le monde en ce moment. C'est pourquoi le français peut constituer une menace à l'identité des Autochtones, alors qu'il n'en constitue pas une à l'identité des anglophones (ni non plus à l'identité des locuteurs de langues dominantes comme l'espagnol, le mandarin, le russe, etc.). Or, une mauvaise estime de soi est non seulement l'un des principaux problèmes de l'apprenant autochtone (Toulouse, 2007), mais aussi un facteur important dans le processus d'acquisition des L2 (Krashen, 1981; Block, 2010). De plus, apprendre une L2, c'est apprendre une nouvelle façon de voir le monde, de le concevoir, ce qui, bien sûr, « oblige à mettre en perspective ses propres langue et culture, donc son identité » comme le souligne Defays (2003 : 91).

L'enseignement du français L2 aux Autochtones du Québec doit de plus être différent de l'enseignement du français aux allophones immigrants parce que, le plus souvent, il s'enseigne dans les communautés autochtones et qu'il sied donc de l'adapter aux réalités du milieu, réalités qui sont, le plus souvent, fort différentes des réalités occidentales dominantes. De plus, le français, quand il est enseigné dans un milieu autochtone, ne peut pas être une *lingua franca* de la même manière qu'il l'est (le plus souvent avec l'anglais, ce qui est un tout autre problème) dans un milieu allophone immigrant.

En fait, enseigner le français L2 dans un milieu autochtone met l'enseignant au défi, car tout en étant un porteur culturel du français, il doit aussi 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. En fait, l'enseignant doit tenter de garder un juste équilibre entre sa langue/culture et la langue/culture de l'apprenant autochtone, ce qui n'est pas chose facile.

En quoi l'enseignement du français L2 aux Autochtones est-il différent de l'enseignement du français L2 aux anglophones et aux allophones immigrants ?

Dans cette partie, nous indiquerons en quoi l'enseignement du français L2 est différent de l'enseignement du français L2 aux anglophones et aux allophones immigrants des points de vue historique, linguistique, culturel et éducatif, afin de mieux cerner les spécificités de cet enseignement, l'enseignement d'une langue ne pouvant pas se limiter à un seul point de vue, comme le souligne Stern (1984 : 44).

Aspects historiques²

Il est possible de distinguer quatre périodes dans l'enseignement/apprentissage des L2 aux Autochtones du Québec.

La première période remonte à des temps immémoriaux, avant les premiers contacts avec les civilisations européennes. À cette époque reculée, les Autochtones apprenaient une L2 (et souvent plusieurs L2) en milieu naturel et beaucoup d'entre eux étaient polyglottes (de nos jours encore, il n'est pas inhabituel de rencontrer un aîné qui parle une autre langue autochtone que sa L1). Les L2 s'apprenaient alors selon les façons de faire de l'enseignement/apprentissage autochtone traditionnel, c'est-à-dire essentiellement par l'écoute, l'observation et l'imitation, toujours de manière concrète et au contact de locuteurs natifs³.

La deuxième période, qui est arrivée peu après celle des premiers contacts, est celle où des religieux ont pris en charge l'enseignement aux Autochtones (et aux allochtones aussi, du reste). Les religieux avaient pour mission de convertir les Autochtones au christianisme et c'est pour cela que la L2 était enseignée, plusieurs religieux apprenant d'ailleurs une langue autochtone afin de mieux mener à terme le processus de conversion. Il y a tout lieu de croire qu'à cette époque, l'enseignement de la L2 se faisait de manière traditionnelle, de

2 Pour un historique exhaustif des Autochtones du Canada, il est possible de se référer à Dickason (1996).

3 Cet apprentissage des L2 en milieu naturel est encore largement répandu dans le monde, plusieurs analphabètes maîtrisant plus d'une langue.

la même façon que la L1 s'enseignait, ce qui a eu un impact important sur les Autochtones qui ont dû affronter l'écriture pour la première fois de leur longue histoire.

La troisième époque est celle des pensionnats autochtones qui a duré plus d'une centaine d'années (de 1879 à 1986, pour être plus précis, bien que d'aucuns contestent ces dates). Durant toutes ces années, le gouvernement du Canada a financé des pensionnats religieux afin de s'assurer que les jeunes autochtones s'assimilent à la culture occidentale, en tuant la langue/culture autochtone en eux. Hector Langevin, ministre des Travaux publics du Canada en 1883 disait à cet effet ce qui suit :

Pour pouvoir éduquer les enfants correctement, nous devons les séparer de leurs familles. Certains peuvent penser qu'il s'agit d'une mesure radicale, mais nous n'avons pas d'autre choix si nous voulons les civiliser.

Inutile d'insister ici sur la cruauté de cette mesure qui a contribué à créer des situations extrêmement difficiles dans les communautés autochtones⁴. Quoi qu'il en soit, à cette époque, pas si lointaine, les méthodes utilisées pour l'enseignement des L2 dominantes (le français et l'anglais) étaient les mêmes que celles de l'enseignement des L1 dominantes.

La quatrième époque est celle où les Autochtones tentent de prendre en main leur propre système d'éducation⁵. Pour ce faire, les nations autochtones ne suivent pas toute la même démarche. Par exemple, certaines nations suivent les programmes du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) du Québec, alors que d'autres ne le font pas. En outre, certaines nations ont même leur propre commission scolaire (les Cris et les Inuits). Il n'y a donc pas d'uniformité dans les programmes d'enseignement ni dans la manière d'enseigner.

Aspects linguistiques

Les langues autochtones ne sont pas des langues indo-européennes, comme, par exemple, le français ou l'anglais et c'est pourquoi, les erreurs que font

4 La récente Commission de vérité et réconciliation du Canada vise d'ailleurs à tenter de réparer le mal fait par tant d'années de pensionnats autochtones.

5 Cette prise en main de leur éducation par les Autochtones n'est pas encore complète : voir à ce sujet ce document de l'Assemblée des Premières Nations : <http://www.afn.ca/index.php/fr/secteurs-de-politique/education> et ce document du Conseil en Éducation des Premières Nations : <http://www.cepn-fnec.com/PDF/plan/systeme-gouvernance-education.pdf>

les Autochtones qui apprennent le français peuvent être désarmantes pour l'enseignant allochtone.

Les langues autochtones du Québec appartiennent en fait à trois familles de langues : la famille esquimau-aléoute (l'inuktitut), la famille iroquoise (le mohawk, le wendat) et la famille algonquienne (le cri, le naskapi, l'innu, etc.). Ces langues ont des caractéristiques bien différentes des langues indo-européennes : par exemple, il peut être difficile pour un apprenant cri de faire la distinction entre les pronoms « il » et « elle », cette distinction n'existant pas en cri⁶.

De plus, comme les langues autochtones sont menacées d'extinction, elles subissent une influence indue des langues dominantes, ce qui les amène à se transformer⁷.

Aspects culturels

Les cultures autochtones du Québec sont des cultures orales, alors que la culture occidentale dominante est une culture de l'écrit. Or, l'invention de l'écriture, plusieurs millénaires avant notre ère, a considérablement changé les civilisations humaines en marquant le début de l'histoire proprement dite. Cette invention a eu un impact tel sur l'enseignement et, par conséquent, sur la didactique des langues (Germain, 1993; Caravolas, 1994;), qu'il est difficile, de nos jours, d'imaginer un enseignement des L2 qui ne fait pas appel, d'une manière ou d'une autre, à l'écriture. Or, l'utilisation de l'écriture dans l'enseignement institutionnel des L2 risque de se faire au détriment de l'utilisation de techniques d'enseignement qui n'y font pas appel et qui sont bien présentes dans les cultures paléolithiques, basées sur la chasse et la cueillette, comme celles des cultures autochtones du Québec.

Ces différences culturelles ont des répercussions dans la vie quotidienne. Par exemple, dans la culture occidentale, les réunions sont généralement prévues et les participants prévenus, ce qui permet de s'y préparer et d'éviter que plusieurs réunions n'aient lieu en même temps : il n'en va pas toujours de même dans le monde autochtone où une réunion est souvent convoquée à la dernière minute et en même temps qu'une autre, ce qui oblige le report

6 Afin d'avoir une idée de la grammaire de langues autochtones du Québec, il est possible de se familiariser avec la grammaire du cri de l'est, directement en ligne au <http://www.eastcree.org/cree/en/grammar/>; il est aussi possible de consulter Junker et MacKenzie (2012) et la grammaire de la langue innue de Drapeau (2014) dont R. Papen fait un compte rendu dans ce collectif.

7 Voir à ce sujet l'article de V. Colette dans ce collectif.

de réunions qui avaient pourtant déjà été convoquées d'où le choix difficile entre deux réunions. Dans la culture occidentale, les réunions font aussi, d'habitude, l'objet d'un ordre du jour spécifique et d'un procès-verbal : il n'en va pas toujours de même pour les réunions des organismes autochtones où, l'ordre du jour, s'il existe, n'est pas toujours suivi et où il n'y a pas (ou alors rarement) de procès-verbal.

Ces façons de faire des réunions sont, bien sûr, désarmantes pour les cultures allochtones, mais sont normales pour les cultures autochtones. Il ne faut pas oublier, en effet, que les réunions des autochtones (il s'agissait davantage de rencontres que de réunions) de tradition nomade et orale n'avaient lieu que lors de grandes occasions, ne débutaient que lorsque tout le monde était arrivé et ne produisaient jamais de documents écrits.

Aspects éducatifs

L'enseignement traditionnel autochtone est fort différent de l'enseignement à l'occidental (Demers et Simard, 2015), car le premier est essentiellement basé sur l'oral alors que le dernier est essentiellement basé sur l'écrit, ce qui, bien évidemment, aura une influence primordiale sur l'enseignement des L2, ainsi que nous l'avons déjà souligné. En fait, l'utilisation de techniques basées sur l'écriture peut même constituer un obstacle à l'enseignement des L2 aux Autochtones. L'enseignement des L2 aux Autochtones doit en effet, non seulement commencer par l'oral, mais encore toujours y accorder une part importante, voire prépondérante. Or, en ce qui touche l'enseignement à l'oral et de la langue orale, l'enseignement traditionnel autochtone est fort riche.

L'enseignement autochtone traditionnel, longtemps négligé par les chercheurs, fait maintenant l'objet de bon nombre de recherches (p. ex. Battiste, 2002; Chartrand, 2010; Sanford, Williams, Hopper, McGregor, 2012). Il ressort de ces recherches que l'enseignement traditionnel autochtone est (entre autres choses)⁸ oral, pratique, solidaire et holistique, ce qui, à bien des égards, l'oppose à l'enseignement de type occidental. L'enseignement autochtone accorde aussi à l'aîné une importance primordiale, certains auteurs soulignant également l'importance du shaman dans cet enseignement (Laplanche, 2004; Allain, Demers, Pelletier, 2014).

En ce qui touche l'enseignement des L2 aux Autochtones comme tel, il n'existe encore que peu de recherches⁹ et, dans le cas de l'enseignement du français L2,

8 Voir à ce sujet l'article de D. Campeau dans ce collectif.

9 Voir à ce sujet l'article de G. Grigorioiu et celui de G. Kwadzo dans ce collectif.

cela est encore plus compliqué, car plusieurs intervenants du milieu enseignent le français L1 (le français, langue d'enseignement, pour être plus précis) à des apprenants pour qui le français est bel et bien une L2, ce qui constitue, bien sûr, un défi de taille. Toutefois, comme d'autres intervenants enseignent le français L2 à des clientèles étudiantes pour lesquelles le français est effectivement une L2, on comprendra aisément qu'il est pour le moins difficile de dégager les grandes lignes d'un enseignement aussi disparate, si ce n'est pour dire que beaucoup d'intervenants en enseignement du français L2 sont maintenant bien conscients des défis que pose l'enseignement d'une langue dominante à des Autochtones.

Rappelons ici que, pour l'enseignement du français aux jeunes¹⁰, le MEESR propose quatre programmes différents: un programme pour les francophones (le français, langue d'enseignement), trois programmes pour les anglophones (le programme de français, langue seconde régulier, le programme de français, langue seconde immersion et le programme de français, langue seconde enrichi) et un programme pour les allophones (le programme intégration linguistique, scolaire et sociale). Notons qu'aucun de ces programmes ne convient véritablement aux Autochtones et qu'aucun programme n'est prévu pour eux.

D'autre part, pour obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) au Québec, les apprenants doivent passer une épreuve de langue d'enseignement (le français ou l'anglais) et une épreuve de langue seconde (l'anglais, pour les francophones et le français, pour les anglophones).

Toutefois, pour certains groupes autochtones (comme les Cris et les Inuits), la situation se complique, car ces derniers groupes ont le droit (mais non pas l'obligation), pour obtenir un DES, de passer une épreuve de langue maternelle (comme le cri ou l'inuktitut), leur langue seconde devenant alors le français ou l'anglais, ces deux dernières langues n'étant pas alors des langues d'enseignement, bien qu'elles soient les seules à donner accès aux études supérieures¹¹.

On comprendra facilement les problèmes que cet état de fait peut créer, d'autant que, comme on le soulignait plus haut, le MEESR n'ayant prévu aucun programme d'enseignement du français pour les Autochtones, il faut choisir un

10 Pour les adultes, le MEESR offre trois programmes, le programme de français, langue d'enseignement (pour les francophones), le programme de français, langue seconde (pour les anglophones) et le programme de francisation développé selon deux référentiels produits conjointement par le MEESR et le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion ou MIDI (pour les immigrants) du Québec.

11 Précisons aussi que le français, s'il est une langue seconde pour bon nombre d'Autochtones, est toutefois une langue tierce pour beaucoup d'autres, l'anglais étant, pour ces derniers, une langue seconde.

programme conçu pour d'autres clientèles et l'adapter, ce qui n'est pas chose facile, car il s'agit alors, non seulement de respecter la culture autochtone, mais encore de tenir compte du fait que bien des Autochtones consacrent une bonne partie de leur temps à étudier leur langue maternelle, ce qui est absolument normal, mais ce qui enlève du temps pour apprendre le français, le temps consacré à l'enseignement/apprentissage des L2 constituant pourtant un facteur très important de leur acquisition.

Notes théoriques et pratiques portant sur l'enseignement des L2 aux Autochtones

Notes théoriques

Comme nous l'avons déjà dit, il y a maintenant des recherches portant sur l'enseignement traditionnel autochtone, mais il n'est pas garanti que ces recherches permettent à un intervenant allochtone travaillant dans le domaine des L2 de bien comprendre les contextes culturels et éducatifs dans lesquels elles s'inscrivent, car il y a fort à parier que l'enseignant est peu familiarisé avec ce nouveau domaine de recherche, sa formation ne l'y ayant pas préparé.

C'est pourquoi Allain, Pelletier et Demers (2012) proposent de recourir à la psychologie transpersonnelle (Groff, 1992; Tart, 2009) et à la nouvelle communication (Watzlawick, 1984; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972) afin de mieux comprendre ces contextes. Rappelons que la psychologie transpersonnelle (ou spirituelle), une branche de la psychologie humaniste, tente de comprendre la personne de manière holistique et en tenant compte de sa spiritualité, élément fondamental de la culture autochtone traditionnelle. Rappelons aussi que la nouvelle communication permet de prendre en compte les éléments non linguistiques de la communication humaine, comme la gestuelle, la proxémique, les silences, éléments qui, dans les langues/cultures autochtones, peuvent avoir une signification fort différente de celle de la langue/culture enseignée : ces différences de signification attribuables à la culture sont d'ailleurs étudiées dans un cadre sociologique (par exemple, Parent, 2009) ou anthropologique (par exemple, Côté, 2010).

Notes pratiques

Toutefois, il existe déjà, dans l'enseignement à l'occidental des L2, des façons de faire, pour ne pas dire des méthodes, souvent alternatives, qui conviennent mieux à l'enseignement des L2 aux Autochtones que d'autres : par exemple, Demers (2010), s'inspirant de l'approche de Freire (1996) propose un nouveau paradigme en didactique des L2, le paradigme radical, dans lequel s'inscrivent

des approches comme celles de Maxwell (1999), de Dufeu (1994), de Dortu (1986) ou de Lerède (1983). Netten et Germain (2012), s'inspirant de la théorie neurolinguistique de Paradis (2009), proposent également un nouveau paradigme, une nouvelle approche, la *neurolittérature*¹².

Ces approches, issues de nouveaux paradigmes, s'utilisent avec succès auprès de nombreux étudiants autochtones, peut-être, parce qu'elles mettent l'accent sur l'enseignement de l'oral, l'aspect pratique de l'enseignement et la solidarité entre les apprenants.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de démontrer l'importance d'instaurer un enseignement spécifique du français L2 aux Autochtones du Québec et avons donné des caractéristiques de cet enseignement des points de vue historique, linguistique, culturel et éducatif.

Il est important de souligner aussi qu'il y a des Autochtones, non seulement partout au Canada, mais aussi aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Chili, etc. (un peu partout dans le monde, en fait) et que leurs langues/cultures sont aussi menacées par des langues/cultures dominantes, comme l'anglais ou l'espagnol et qu'il faudrait prévoir aussi, pour eux, un enseignement spécifique des langues/cultures dominantes.

Il faut de plus ajouter que les techniques de l'enseignement autochtone traditionnel, du fait qu'elles n'utilisent que l'oral, conviennent bien, non seulement à des apprenants autochtones, mais aussi à des apprenants allochtones, qu'ils soient anglophones ou allophones immigrants, l'enseignement de l'oral étant souvent, encore de nos jours, un élément négligé par l'enseignant, malgré son importance.

Les techniques de l'enseignement traditionnel autochtone, vu l'utilité qu'elles peuvent avoir dans l'enseignement des L2, mériteraient, en outre, que des chercheurs en didactique des langues s'y intéressent davantage.

¹² Voir aussi l'article de J. Netten dans ce collectif.

Références

ALLAIN, A., P. DEMERS et F. PELLETIER (2014). « Techniques de l'enseignement traditionnel autochtone applicables à l'enseignement du français L2 ». In *Le Bulletin de l'AQEFELS*, vol. 31 no 4, pp. 13-24.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS (sans date). La compétence en matière d'éducation des Premières Nations. Également disponible en ligne : www.afn.ca/index.php/fr/secteurs-de-politique/education. (Consulté le 21 septembre 2015).

BATTISTE, M. (2002) *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education : A Literature Review with Recommendations*. Également disponible en ligne : www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenousknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf. (Consulté le 17 septembre 2015).

BLOCK, D. (2010). *Second Language Identities*. London, New York : Continuum International Publishing Group.

CARAVOLAS, J. (1994). *La Didactique des langues. Précis d'histoire 1 1450-1700*. Tübingen : Gunter; Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

CENTRE DE L'ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS (sans date). *Orientation 1-Système de gouvernance en éducation des Premières Nations*. Également disponible en ligne : www.cepn-fnec.com/PDF/plan/systeme-gouvernance-education.pdf. (Consulté le 21 septembre 2015).

CHARTRAND, R. (2010). « Anishinaabe Pedagogy: Deconstructing the Notion of Aboriginal Education by Illuminating Local Anishinaabe Pedagogy ». In B. McMillan (University of Manitoba) *Urban Aboriginal Economic Development National Network* : non paginé. Également disponible en ligne : abdc.bc.ca/uploads/file/09%20Harvest/UAED%20Student%20Projects/Anishinaabe%20Pedagogy.pdf. (Consulté le 17 septembre 2015).

CÔTÉ, G. (2010). « L'enseignement de la musique en milieu autochtone canadien ». In Thésée et coll. (éd.) *Les faces cachées de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

DEFAYS, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont : Mardaga.

DEMERS, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones Le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. Paris : L'Harmattan. Également disponible en ligne : www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalog&obj=livre&no=32068. (Consulté le 24 septembre 2015).

DEMERS, P. et J. SIMARD (2015). « Présentation de quelques techniques propres à l'enseignement traditionnel autochtone et exemple concret de leur application dans l'enseignement du français écrit à une clientèle autochtone adulte selon une perspective langue seconde ». In *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 1, pp. 75-78.

DICKASON, O. (1996). *Les Premières Nations du Canada*. Sillery : Septentrion.

DORTU, J. (1986). *Une classe de rêve*. Paris : CLE International.

DRAPEAU, L. (2014). *La grammaire de la langue innue*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

DUFEU, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford : Oxford University Press.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

GROFF, S. (1992). *Royaumes de l'inconscient humain*. Paris : Du Rocher.

JUNKER, M.-O. et M. MACKENZIE (2012) : *Structures comparées du cri de l'Est et du français*. Également disponible en ligne : www.eastcree.org/pdf/Structures%20compar%C3%A9es-2012.pdf. (Consulté le 22 septembre 2015).

KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

LAPLANTE, J. (2004). *Pouvoir guérir : médecines autochtones et humanitaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

LEREDE, J. (1983). *Suggérer pour apprendre*. Les Presses de l'Université du Québec : Québec.

MAXWELL, W. (1999). *The Gesture Approach: an Exciting New Way to Teach French*. Bowen Island : Muffin Rhythm.

NETTEN, J, et C. GERMAIN (2012). «A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach». In *Neuroéducation*, vol.I, n° 1, pp. 85-114. Également disponible en ligne : static1.squarespace.com/static/520e383ee4b021a19fa28bf7/t/52991972e4b0a2f014157895/1385765234653/Netten2012.pdf. (Consulté le 16 septembre 2015).

PARADIS, M. (2009). *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins Laval.

PARENT, R. (2009). *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

SANFORD, K., L. WILLIAMS, T. HOPPER et C. MCGREGOR (2012). « Indigenous Principles Decolonizing Teacher Education: What We Have Learned ». In *E in education*, vol. 18, no 2 : non paginé. University of Victoria. Également disponible en ligne : ineducation.ca/ineducation/article/view/61/547. (Consulté le 17 septembre 2015).

STERN, H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

TART, C. (2009). *The End of Materialism*. Oakland : New Harbinger.

TOULOUSE, P. (2007). *Identité et estime de soi des autochtones*. Également disponible en ligne sur le site web du ministère de l'Éducation de l'Ontario : www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef.pdf. (Consulté le 17 septembre 2015).

WATZLAWICK, P. (1984). *La réalité de la réalité*. Paris : Seuil.

WATZLAWICK, P., J. Beavin et D. Jackson (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.