

Appel à propositions

Colloque 521 *Pour une formation critique des enseignant·e·s de français*

Trois-Rivières, 11 mai 2026

Dans le cadre du 93e Congrès de l'Acfas

Dans le cadre de ce colloque, nous partons du postulat que la formation des enseignant·es est un acte profondément politique, bien qu'elle soit souvent présentée comme techniciste ou neutre. Cette prétendue neutralité, alimentée par une hyper focalisation sur « la professionnalisation » et « l'éthique professionnelle », occulte les fondements idéologiques qui structurent nos systèmes éducatifs. Nos institutions scolaires, façonnées par des logiques coloniales, capitalistes, racistes, sexistes et hétérocisnormatives, participent également à reproduire et perpétuer ces dynamiques (Nyambek-Mebenga, 2023; St-Pierre et Hirsch, 2024; Richard, 2019).

L'enseignement du français (langue seconde, langue d'enseignement et en contexte de francisation) demeure marqué par des tensions fondamentales: d'abord, la tension entre la neutralité revendiquée et la reproduction des idéologies dominantes; ensuite, celle entre l'universalisme francophone et l'invisibilisation systémique des communautés marginalisées – qu'elles soient racialisées, autochtones, 2ELGBTQI+ ou plurilingues (Grant et al., 2024; Hakeem, 2021, 2024; Kunnas, 2023, 2025; Miquelon, 2023; Spiegelman, 2022a); et, enfin, celle entre le discours de réconciliation et la perpétuation d'un enseignement qui efface le rôle colonial du français et nie les savoirs autochtones (Côté, 2021; St-Pierre et Hirsch, 2024; Wernicke et al., 2025).

Au-delà de l'inclusion : la nécessité d'une approche critique

Bien que les discours sur l'inclusion et la diversité se soient multipliés dans la formation enseignante québécoise et canadienne, leur mobilisation demeure souvent superficielle, laissant peu de place à une interrogation approfondie des normes, des rapports de pouvoir et des narratifs coloniaux qui façonnent les pratiques éducatives. Comme le soulignent Kubota et Motha (2025), la tendance à amalgamer justice sociale, inclusion et décolonialité efface l'importance cruciale d'une conscience critique qui interroge activement les normes et le statu quo perpétués dans les écoles. L'inclusion, telle qu'elle est souvent conceptualisée, présume l'existence d'un centre normatif (blanc, hétérosexuel, cisgenre, francophone « de souche », capacitare) auquel on greffe la diversité. Cette logique additive ne remet pas en question les structures de pouvoir qui déterminent ce qui est considéré comme connaissance légitime et méritant d'être enseignée, qui a le droit de s'exprimer et quelles cultures et expériences sont valorisées ou marginalisées.

Cette approche peut paradoxalement renforcer les processus qu'elle prétend contrer au nom de l'inclusion (Hakeem et Lebrech, 2024). Dans l'enseignement des langues, ce décalage entre théorie et pratique se manifeste par l'incapacité à susciter un réel engagement chez les élèves n'appartenant pas au groupe dominant et à aborder les dynamiques de pouvoir (Masson et al., 2024). Pour devenir transformatrices, les approches critiques doivent faire partie intégrante de l'identité professionnelle des enseignant·es, plutôt que d'être traitées comme de simples ajouts périphériques (Varghese et al., 2005).

Une véritable formation critique implique de reconnaître la complicité des institutions éducatives dans la reproduction du patriarcat, de l'hétéronormativité, du racisme systémique et du colonialisme. Pour les enseignant·es de français plus particulièrement, cela signifie déconstruire les hiérarchies linguistiques liées aux hiérarchies raciales et de classe (Sterzuk, 2021), les idéologies du locuteur natif qui marginalisent certain·es enseignant·es (Masson et Côté, 2024; Wernicke, 2022), les représentations colonialistes de la francophonie (Bedecarré, 2022; Spiegelman, 2022b), l'effacement des réalités de genre et de sexualité (Grant et al., 2024; Hakeem et Million, 2025), et la perpétuation d'une vision monolingue qui nie les savoirs autochtones et plurilingues (Côté, 2021; Wernicke et al., 2025). Comment, alors, soutenir le développement identitaire des enseignant·es comme acteur·trices critiques capables de déconstruire les normes établies, d'intégrer des vécus pluriels et de s'engager dans une pratique réflexive transformatrice (Hakeem, 2024)?

Formation identitaire et transformation systémique

La formation de l'identité professionnelle enseignante ne peut être séparée des processus de racialisation, de colonisation et d'autres systèmes d'oppression qui façonnent non seulement nos institutions, mais aussi nos modes de pensée et d'être, ce que Mignolo (2003) nomme la colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être. Les recherches montrent que le développement identitaire des enseignant·es de langue ainsi que leur position sociale intersectionnelle influencent directement leurs choix pédagogiques et leur capacité à créer des environnements inclusifs et critiques (Daniels et Varghese, 2020; Hakeem, 2024; Masson et al., 2024).

Pour les enseignant·es 2ELGBTQI+, la négociation de leur identité dans des contextes hétéronormatifs entraîne autocensure et délégitimation (Grant, 2025; Hakeem, 2024). Pour les enseignant·es racialisé·es, les discours raciolinguistiques remettent constamment en question leur légitimité (Masson et Côté, 2024; Wernicke, 2022). Ces expériences sont centrales à la compréhension de la manière dont opèrent les systèmes d'oppression et des leviers pour les transformer. Il est également essentiel de reconnaître que les personnes minorisées n'ont pas à être "conscientisées" aux oppressions qu'elles vivent; leurs savoirs incarnés constituent des ressources épistémologiques essentielles (hooks, 1994; Thésée et Carr, 2016).

Le développement identitaire des enseignant·es et des formateur·rices comme acteur·trices critiques nécessite un accompagnement qui va au-delà de la sensibilisation pour favoriser une

conscientisation transformatrice (Freire, 1970) ancrée dans une compréhension des rapports de pouvoir et une posture d’humilité culturelle et d’auto-réflexivité continue. Pour les formateur·rices, cela implique également d’interroger leurs propres pratiques : comment incarner les principes critiques ? Comment travailler avec l’inconfort ? Comment déconstruire les rapports de pouvoir en formation tout en accompagnant les résistances ?

Contexte francophone et québécois

Au Québec et dans la francophonie canadienne, les travaux sur la formation enseignante ont largement privilégié les concepts de professionnalisation et d’éthique professionnelle sans une problématisation explicite des structures de pouvoir qui sous-tendent ces cadres. Parallèlement, des chercheur·euses ont documenté l’importance de la formation à la diversité (Borri-Anadon et al., 2023; Larochelle-Audet et al., 2016) ainsi que les défis du développement identitaire enseignant (Goyette et Martineau, 2018; Riches et Parks, 2021), et ont souligné le manque de formation critique comme un frein au développement des pratiques véritablement transformatrices (Gérin-Lajoie et Jaquet, 2008). Toutefois, peu de travaux francophones articulent ces dimensions à travers les prismes explicites des pédagogies critiques, décoloniales, antiracistes, féministes et queer, qui intègrent de manière intersectionnelle les enjeux de genre, de sexualité, de race, de langue et de capacitisme dans l’enseignement du français.

Ce colloque s’inscrit donc dans un double mouvement : d’une part, s’inspirer des avancées critiques en contexte anglophone (hooks, 1994; Kubota, 2020; Motha, 2020) et des travaux émergents en enseignement du français aux États-Unis (Bouamer et Boudreau, 2022; Meyer et Hoft-March, 2022); d’autre part, développer une tradition de recherche francophone critique ancrée dans les réalités spécifiques du Québec et du Canada, tout en reconnaissant les liens avec les luttes décoloniales globales.

Dans cette perspective, le colloque vise à dépasser les discours superficiels sur l’inclusion et sur la diversité (Hakeem et Lebrech, 2024) pour (re)centrer le rôle essentiel des approches critiques dans la formation des enseignant·es de français. Nous souhaitons créer un espace où chercheur·euses, formateur·rices et praticien·nes œuvrant dans la francophonie pourront partager leurs savoirs, interroger leurs pratiques et co-construire des pistes pour une formation enseignante véritablement critique et transformatrice.

Axes thématiques

Nous invitons des propositions qui s’inscrivent dans l’un des axes suivants, sachant que plusieurs contributions pourront croiser les deux axes. Chaque axe accueille des recherches menées par et avec des enseignant·es en formation, en exercice, ainsi que les formateur·trices.

Axe 1 : Identités, trajectoires et conscientisation incarnée

Cet axe explore comment les identités sociales, les corps et les expériences vécues des personnes enseignantes et formatrices façonnent leur rapport à la profession, à la langue française et aux pédagogies critiques. Nous conceptualisons la conscientisation non pas comme un processus purement intellectuel qui précède l'action, mais comme une prise de conscience incarnée qui émerge de et informe la praxis transformatrice.

- **Positionnalité, identités et savoirs incarnés** : Comment prendre conscience de sa position sociale et de ses privilèges? Quelles sont les expériences des personnes 2ELGBTQI+, racialisées, autochtones, immigrantes ou en situation de handicap? Comment valoriser les savoirs incarnés?
- **Trajectoires et légitimité** : Quels événements déclenchent une prise de conscience critique? Comment les trajectoires migratoires et le multilinguisme influencent-ils le rapport à l'enseignement? Comment négocier sa légitimité linguistique face aux idéologies dominantes?
- **Humilité culturelle et alliances** : Comment développer une posture d'humilité culturelle et de réflexivité? Quelles pratiques d'alliance permettent d'établir des relations respectueuses avec les communautés marginalisées?

Axe 2 : Praxis et dispositifs pédagogiques transformateurs

Cet axe s'intéresse aux pratiques concrètes dans les programmes de formation, dans les classes de français et dans les espaces d'apprentissage professionnel continu. Comment les pédagogies critiques s'incarnent-elles? Quels dispositifs favorisent le développement critique? Quels sont les succès, les défis, les contradictions? Comment ces pratiques transforment-elles les expériences des personnes apprenantes?

- **Dispositifs et pratiques de formation** : Quels dispositifs favorisent le développement d'une conscience critique chez les futures personnes enseignantes? Comment les personnes formatrices incarnent-elles les principes critiques et déconstruisent-elles les rapports de pouvoir? Comment créer des espaces où les conversations difficiles sont possibles? Comment faire place à l'inconfort et aux résistances?
- **Curriculum et pédagogies critiques** : Comment déconstruire les narratifs colonialistes dans l'enseignement du français? Comment intégrer la question raciale et les enjeux de genre et de sexualité? Comment valoriser les pratiques translangagières et les variétés de français? Comment soutenir la revitalisation des langues autochtones et aborder respectueusement l'histoire des pensionnats?
- **Évaluation et espaces d'apprentissage** : Quelles alternatives aux évaluations traditionnelles pour en faire des espaces de justice? Comment créer des environnements où tous·tes les apprenant·es peuvent s'épanouir? Comment tenir compte des traumatismes et assurer la sécurisation culturelle?

- **Tensions systémiques et transformation** : Comment naviguer les contraintes institutionnelles tout en privilégiant une pratique critique? Comment les pédagogies critiques transforment-elles les expériences d'apprentissage? Comment documenter et mobiliser ces transformations?
-

Types de contributions recherchées

Nous invitons des propositions portant sur :

- Recherches empiriques (qualitatives, quantitatives, mixtes)
- Analyses théoriques et conceptuelles
- Réflexions méthodologiques et épistémologiques
- Témoignages situés et récits autoethnographiques
- Initiatives de formation innovantes et analyse de dispositifs
- Projets de recherche-action participative
- Créations artistiques et approches basées sur les arts
- Analyse critique de pratiques (enseignement ou formation)

Les contributions peuvent porter sur divers contextes d'enseignement : français langue seconde (FLS), français langue d'enseignement, francisation, français en contexte majoritaire ou minoritaire, et si des liens peuvent être fait avec l'enseignement du français, des propositions situées dans le contexte de l'anglais langue seconde (ALS) et autres langues pourraient être envisagées.

Format du colloque

Le colloque se déroulera en présentiel uniquement, avec un usage minimal de la technologie, afin de privilégier un dialogue fluide entre les personnes présentes. Il intègre des principes de pédagogie critique et de mobilisation anticoloniale des connaissances pour favoriser le dialogue authentique.

Deux blocs thématiques :

- **Axe 1 : Identités, trajectoires et conscientisation incarnée**
- **Axe 2 : Praxis et dispositifs pédagogiques transformateurs**

Format de chaque bloc :

- Présentations éclair (5-6 minutes chaque) regroupées par affinité thématique (20 minutes au total), 1 diapositive par présentation
 - Discussion ouverte co-construisant le sens avec le public, la personne animatrice et les présentateur·rices (40 min)
-

Modalités de soumission

Les propositions doivent inclure :

- Titre de la communication (**180 caractère maximum**)
- Nom, affiliation et coordonnées de l'auteur·ice ou des auteur·ices
- Axe thématique principal (1 ou 2)
- Résumé de 200 mots (**1 500 caractères maximum**) présentant :
 - La problématique ou question de recherche
 - Le cadre théorique et/ou méthodologique
 - Les principaux résultats ou arguments
 - Les implications pour la formation des enseignant·es
- 3 à 5 mots-clés
- Brève notice biographique (100 mots maximum par personne)

Date limite de soumission : 13 février 2026

Langue : français (avec possibilité d'échanges bilingues pendant les discussions)

Notification d'acceptation : 20 février 2026

Comité scientifique et organisateur

Mimi Masson (Université de Sherbrooke) - mimi.masson@usherbrooke.ca

Hasheem Hakeem (Université McGill) - hasheem.hakeem@mcgill.ca

Alexie Miquelon (Université de Montréal) - alexie.miquelon@umontreal.ca

Marika Kunnas (Université de la Colombie-Britannique) - marika.kunnas@ubc.ca

Envoi des propositions

Les propositions doivent être envoyées à : mimi.masson@usherbrooke.ca

Pour toute question, n'hésitez pas à nous contacter à la même adresse.

Nous avons hâte de vous lire et de co-construire ensemble cet espace de dialogue et de transformation !

Références bibliographiques

Bedecarré, M. (2022). Unlearning Francophonie: Legacies of colonialism in French grammar textbooks.

In E. N. Meyer et E. Hoft-March (Eds.), *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching* (pp. 33-50). Springer International Publishing.

Borri-Anadon, C., Hirsch, S., & Audet, G. (2023). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: bref retour historique et enjeux actuels pour la recherche et la formation. *Enfance en difficulté*, 10.

- Bouamer, S., & Bourdeau, L. (Eds.). (2022). *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching*. Springer Nature.
- Côté, I. M. C. (2021). Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique.
- Daniels, J. R., & Varghese, M. (2020). Troubling practice: Exploring the relationship between Whiteness and practice-based teacher education in considering a raciolinguicized teacher subjectivity. *Educational Researcher*, 49(1), 56-63.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.). Continuum, 2007.
- Gérin-Lajoie, D., & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Grant, R. (2025). Queer, Trans, and/or Nonbinary French as a Second Language (FSL) Teachers' Embodiment of Inclusivity in Their Teaching Practice. *Social Sciences*, 14(10), 598.
- Grant, R. (2025). Experiences of queer second language (L2) teachers in Canada: (Un)preparedness, (Dis)comfort, and (Re)actions. *Language Issues: The ESOL Journal*, 36(1), 36-47.
- Grant, R., Masson, M., & Carroll, S. M. (2024). Unravelling the silence around gender and sexuality in a second language curriculum. *Journal of Language and Discrimination*, 8(2), 217-237.
- Hakeem, H. (2021). Vers une pédagogie queer: analyse des perceptions d'élèves de 12e année du secondaire au sujet de la diversité sexuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 197-223.
- Hakeem, H. (2024). Autocensure, délégitimation et dissonance émotionnelle chez des enseignants français 2ELGBTQI+ au Canada. *Arborescences*, (14), 55-71.
- Hakeem, H. & Lebrech, C. (2024). Introduction. *Arborescences*, (14), 1-4.
- Hakeem, H., & Million, L. (2025). Bridging grammar and critical thinking through an equity lens: towards a sustainable French language and culture curriculum. *CFC Intersections*, (4), 1-21.
- hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Jacquet, M. (2019). Diversité ethnoculturelle et autochtone dans la réforme du curriculum. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 350-383.
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732.
- Kubota, R., & Motha, S. (2025). Decolonial and antiracist teacher education practice: Challenges and alternatives. *The Modern Language Journal*, 109(3), 686-695.
- Kunnas, M. (2023). Who is immersion for?: A critical analysis of French immersion policies. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 46-68.
- Kunnas, M. (2025). Monologues from the Minoritized: Racialized Students' Experiences in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 81(1), 1-24.
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec: un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant: conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
- Lusikila, C., & Mousseau, V. (2022). Au-delà de la question culturelle: pour une intervention conscientisée aux réalités sociohistoriques des populations Noires de Montréal. *Intervention*, (155), 57-67.

- Masson, M., & Cote, S. E. (2024). Belonging and legitimacy for French language teachers: A visual analysis of raciolinguistic discourses. In *Interrogating race and racism in postsecondary language classrooms* (pp. 116-149). IGI Global Scientific Publishing.
- Masson, M., Kunnas, M., Boreland, T., & Prasad, G. (2022). Developing an anti-biased, anti-racist stance in second language teacher education programs. *Canadian Modern Language Review*, 78(4), 385-414.
- Masson, M., Azan, A., & Battistuzzi, A. (2024). Centering social justice and well-being in FSL teacher identity formation to promote long-term retention. *in education*, 29(2), 54-77.
- Mignolo, W. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. University of Michigan Press.
- Nyambek-Mebenga, F. (2023). Éduquer contre le racisme sans dire la race: d'une pédagogie colorblind à une pédagogie antiraciste critique. *Le Télémaque*, 64(2), 79-92.
- Potvin, M., & Carr, P. R. (2008). La «valeur ajoutée» de l'éducation antiraciste: conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M., & Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques: regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du remue-ménage.
- Spiegelman, J. D. (2022a). "You used'elle,'so now you're a girl": Discursive possibilities for a non-binary teenager in French class. *L2 Journal: An Open Access Refereed Journal for World Language Educators*, 14(3).
- Spiegelman, J. D. (2022b). Racism, colonialism, and the limits of diversity: The racialized "Other" in French foreign language textbooks. In E. N. Meyer et E. Hoft-March (Eds.), *Diversity and decolonization in French studies: New approaches to teaching* (pp. 51-64). Springer International Publishing.
- Sterzuk, A. (2021). Pre-service teachers' critical dispositions towards language: Transforming taken-for-granted assumptions about racially, culturally, and linguistically diverse learners through teacher education. In *Superdiversity and teacher education* (pp. 124-138). Routledge.
- St-Pierre, X., & Hirsch, S. (2024). L'effacement des Autochtones et du colonialisme de l'école des colons: analyse de la définition du personnel enseignant non autochtone au Québec des rapports entre Autochtones et non-Autochtones. *Canadian Journal of Education*, 47(1), 216-243.
- Thésée, G., & Carr, P. (2016). Les mots pour le dire: acculturation ou racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education*, 45(1).
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Wernicke, M. (2022). "I'm Trilingual—So What?": Official French/English Bilingualism, Race, and French Language Teachers' Linguistic Identities in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 78(4), 344-362.
- Wernicke, M., Galla, C., & George, N. (2025). Rethinking French-as-a-second-language education as a space for supporting Indigenous language work on x^wməθk^wəyəm (Musqueam) land. *The Modern Language Journal*, 109(3), 586-606.